

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Departamento de Psicología Evolutiva



TESIS DOCTORAL

**Construcción de la identidad del profesorado de educación
secundaria:
Gestión de la convivencia, autoeficacia e inclusión educativa**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Laura Cantillo Prado

Directores

**Gema Martín Seoane
Rosa Pulido Valero**

Madrid, 2017

Construcción de la identidad del profesorado de educación secundaria:

Gestión de la convivencia, autoeficacia e inclusión educativa



Laura Cantillo Prado

Directoras:

Dra. Gema Martín Seoane

Dra. Rosa Pulido Valero



Universidad Complutense de Madrid

Facultad de Psicología

Departamento de Psicología Evolutiva

Construcción de la identidad del profesorado de educación secundaria:

Gestión de la convivencia, autoeficacia e inclusión educativa

Laura Cantillo Prado

Directoras:

Dra. Gema Martín Seoane

Dra. Rosa Pulido Valero

Universidad Complutense de Madrid

Facultad de Psicología

Departamento de Psicología Evolutiva

2016

*Para todas las personas que os ilusionáis
y defendéis vuestros proyectos.*

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer en primer lugar a mis directoras de tesis, amigas y compañeras de viaje, Gema Martín Seoane y Rosa Pulido Valero, todo lo que han hecho para que este trabajo saliera adelante. Por su pasión por la enseñanza, su trabajo y el entusiasmo que han sumado en cada paso del camino. Gracias por creer en este proyecto, y por hacerme desear oír la frase “se me ha ocurrido una idea”. Porque habéis convertido el investigar y el trabajar apasionadamente en una parte muy importante de mi vida, y porque me habéis ayudado a conseguir lo que tiempo atrás sólo eran esbozos y sueños. Gracias por haber enriquecido mi vida académica y mi vida personal, y por ser comprensivas cuando la “toalla” se me caía, la tiraba o me la dejaba olvidada en algún estante. Sin duda es en vosotras en las que pienso cuando me preguntan “¿Cómo es tu profesor/a ideal?”.

También quiero agradecer la participación de todas aquellas profesoras y profesores de universidad que han colaborado en este trabajo. A los/as coordinadores/as del Máster de Formación del Profesorado, y a todo el equipo tanto administrativo como docente que pensó que era necesaria esta investigación, y que la apoyó y le dio repercusión. En especial quiero agradecer la colaboración de Patricia Recio Saboya que, aunque me acababa de conocer, dio espacio y oídos a mi tesis. Por la ayuda estadística, moral y estratégica, y por enseñarme a disfrutar en multivariable, sin olvidar que las variables independientes y dependientes me acompañan por el camino, y que las hipótesis pueden resultar motivadoras y atractivas al lector o la lectora.

No puedo dejar de agradecer a mi familia, pareja y amigos/as toda la paciencia y ánimos que me han brindado. Gracias por los quebraderos de cabeza que habéis soportado, tanto en inglés como en español, y por escuchar mis mil y una divagaciones sobre percepciones, creencias y actitudes, tanto del profesorado como las mías propias, sin pestañear ni mostrar signos de cansancio. Sin duda, jamás habría llegado hasta aquí sin vosotros/as, y no sería la persona que soy hoy en día. Gracias por acompañarme en el camino y sujetarme cuando he trastabillado, por ser mis apoyos en esta tarea que es crecer y por hacerme querer ser mejor persona día tras día.

Finalmente, quiero hacer un especial agradecimiento a todos/as los/as profesores/as que han pasado por mi camino. A aquellos que se apasionaban, innovaban y luchaban por mejorar y cambiar y sobre todo a aquellos que sobrevivían a su día a día, dando clase lo mejor que podían. Gracias por las equivocaciones, por las acciones que consideraba injustas, por la lucha por aprobar y por mis eternas preguntas mudas en clase. Han sido ellos/as los que han inspirado esta tesis y los que me han enseñado que hay otros caminos y que a pesar de que están llenos de maleza y de sacrificio hay al final un “tesoro encerrado”. Por ese motivo, les dedico esta tesis y mis años de investigación, porque día tras día están y estarán en mi memoria.

Gracias

Laura Cantillo Prado

ÍNDICE

RESUMEN Y ABSTRACT	21
INTRODUCCIÓN	33
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	41
1. LA IDENTIDAD DEL PROFESORADO	42
1.1. <i>La construcción del pensamiento del profesorado</i>	<i>44</i>
1.1.1. La vocación por la enseñanza	49
1.2. <i>Las percepciones docentes: la autoeficacia y burnout.....</i>	<i>54</i>
1.2.1. La percepción como prisma de actuación: Autoeficacia del profesorado	54
1.2.2. Diferencias entre géneros en autoeficacia	57
1.2.3. Cuando las expectativas no se cumplen: El síndrome del profesional quemado.....	58
1.3. <i>Estilos educativos y gestión de la convivencia</i>	<i>60</i>
1.3.1. La convivencia en el aula	63
1.3.2. Gestión del poder y convivencia en el aula.....	68
1.4. <i>La identidad del profesorado como trasfondo en la construcción de profesionales.....</i>	<i>83</i>
2. LA BRECHA TEÓRICO-PRÁCTICA Y LAS TEORÍAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	86

2.1.	<i>La brecha teórico-práctica y la alienación profesional</i>	86
2.1.1.	Enfoques subyacentes a la formación docente	88
2.1.2.	Los aprendizajes imprescindibles como medio para el diseño de la formación del profesorado.....	93
2.2.	<i>Modelos formativos para la formación docente</i>	97
2.2.1.	Enfoque del profesorado reflexivo y la formulación de principios de procedimiento.....	100
2.2.2.	La investigación-acción y la teoría vivenciada	101
2.3.	<i>Modelos de gestión de la convivencia y formación del profesorado</i>	102
2.3.1.	Enfoques de gestión de la convivencia	106
2.3.2.	La gestión de la convivencia y la formación del profesorado de secundaria.....	112
2.3.3.	Los procesos de comunicación en la gestión de la convivencia.....	114
2.4.	<i>La brecha teórico práctica, identidad docente y modelos formativos</i>	115
3.	LA SOCIEDAD, EL SISTEMA EDUCATIVO Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO .	118
3.1.	<i>El sistema educativo español: origen y reformas legislativas</i>	119
3.2.	<i>Cambios en la formación del profesorado</i>	123
3.2.1.	Evolución de la formación inicial del profesorado en España.....	123
3.2.2.	Estado de la formación inicial del profesorado de secundaria en la actualidad	132
3.2.3.	El modelo finlandés de formación del profesorado: semejanzas y diferencias con el modelo español	134
3.3.	<i>Exigencias sociales al docente</i>	140
3.3.1.	Innovación y relaciones interpersonales en la educación	141

3.3.2. El cambio de modelo: de la transmisión a la mediación del conocimiento.....	144
3.4. A modo de conclusión: ¿Dónde conducen estos cambios?.....	147
METODOLOGÍA	151
1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	151
1.1. <i>Objetivos generales</i>	151
1.2. <i>Objetivos específicos</i>	152
1.2.1. Objetivos relacionados con la gestión de la convivencia en el aula .	152
1.2.2. Objetivos relacionados con la autoeficacia y percepciones del profesorado en formación inicial.....	152
1.2.3. Objetivos relacionados con las teorías implícitas del profesorado en formación inicial.....	153
1.2.4. Objetivos del estudio exploratorio:.....	153
1.2.5. Objetivos sobre las propiedades psicométricas de los instrumentos:.....	153
1.3. <i>Hipótesis</i>	154
1.3.1. En relación a la gestión de la convivencia en el aula:	154
1.3.2. Relacionadas con la autoeficacia y percepciones del profesorado en formación inicial.....	154
1.3.3. Hipótesis relacionadas con las teorías implícitas.....	155
1.3.4. Hipótesis relacionadas con las relaciones entre variables.....	155
1.3.5. Estudio exploratorio	155
2. PARTICIPANTES	156

3. INSTRUMENTOS	160
4. PROCEDIMIENTO	168
5. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS.....	171
RESULTADOS.....	175
1. GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA EN EL AULA.....	176
1.1. <i>Autoridad percibida</i>	176
1.2. <i>Autoridad Ideal</i>	179
1.3. <i>Resumen de datos sobre la gestión de las relaciones de poder en el aula.</i>	181
2. AUTOEFICACIA Y PERCEPCIONES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN INICIAL .	182
2.1. <i>Autoeficacia</i>	182
2.2. <i>Percepción del control externo</i>	189
2.3. <i>Percepción colectiva de la eficacia del profesorado</i>	191
2.4. <i>Percepción del contexto escolar</i>	193
2.5. <i>Síntesis de los resultados de autoeficacia y percepción</i>	194
3. PERCEPCIÓN DE LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA.....	195
3.1. <i>Resumen de los datos sobre los procesos de inclusión educativa</i>	198
4. RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES ESTUDIADAS.....	200
5. ANÁLISIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN.....	202
6. PERCEPCIÓN DE LA FORMACIÓN E INTERESES VOCACIONALES.....	209
7. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LOS INSTRUMENTOS.....	211
7.1. <i>Fiabilidad del Cuestionario sobre la Autoridad del Profesorado</i>	211

7.2.	<i>Fiabilidad de la traducción del Cuestionario de Autoeficacia y Percepciones del Profesorado</i>	211
7.3.	<i>Fiabilidad del Cuestionario de Dilemas de Procesos de Inclusión Educativa</i> 212	
CONCLUSIONES		215
1.	CONCLUSIONES SOBRE EL PENSAMIENTO Y PERCEPCIONES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN INICIAL	216
1.1	<i>Gestión de la convivencia en el aula</i>	216
1.2	<i>Autoeficacia y percepciones del profesorado en formación</i>	218
1.2.1.	<i>Autoeficacia</i>	218
1.2.2.	<i>Percepción del control externo</i>	220
1.2.3.	<i>Percepción del colectivo docente</i>	221
1.2.4.	<i>Percepción del contexto</i>	222
1.3.	<i>Procesos de inclusión educativa</i>	223
1.4.	<i>Diferencias entre géneros y vocación</i>	224
1.4.1.	<i>Diferencias entre géneros</i>	224
1.4.2.	<i>Diferencias entre profesorado en formación inicial con o sin vocación</i> . 225	
1.5.	<i>Concepciones sobre la formación inicial del profesorado, la brecha teórico-práctica</i>	226
1.6.	<i>Conclusiones del estudio exploratorio sobre las diferencias entre titularidad de centro y ámbito de la especialidad cursada</i>	228
1.7.	<i>Relaciones entre variables</i>	230
2.	PUNTOS FUERTES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE ESTUDIO	232

3. PROPUESTAS E IMPLICACIONES EDUCATIVAS DEL PRESENTE ESTUDIO	237
REFERENCIAS	245
ANEXOS.....	281

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Estructura genérica del Máster de Formación del Profesorado en E.S.O., Bachillerato, Formación Profesional y E. O. I. en las universidades de España ..	133
Tabla 2: Estructura genérica de la formación del profesorado en Finlandia	135
Tabla 3: Comparación entre la estructura de Formación del Profesorado en España y Finlandia	138
Tabla 4: Distribución de los y las participantes por concierto y universidad	157
Tabla 5: Distribución de los y las participantes por especialidad cursada.....	158
Tabla 6: Resumen de las características del grupo de discusión.	159
Tabla 7: Tipología autoritaria y dimensiones evaluadas en el Cuestionario sobre la autoridad del profesorado.....	162
Tabla 8: Dimensiones evaluadas en el Cuestionario de Dilemas en los procesos de inclusión (López et al., 2010).	165
Tabla 9: Resumen de objetivos, variables e instrumentos.....	167
Tabla 10: Distribución de la media de respuesta en las dimensiones de autoridad percibida.	176
Tabla 11: Distribución de la media de respuesta en las dimensiones de autoridad ideal.	179
Tabla 12: Distribución de las medias por dimensiones dentro de la subescala Autoeficacia	182

Tabla 13: Distribución de medias en la subescala autoeficacia en función del género, ámbito, titularidad y vocación.	187
Tabla 14: Diferencias en las medias en función de la vocación en variables de autoeficacia.	189
Tabla 15: Medias en la subescala control externo en función del género, ámbito, titularidad y vocación.	190
Tabla 16: Distribución de medias en la subescala percepción del colectivo en función del género, ámbito, titularidad y vocación.	192
Tabla 17: Distribución de medias en la subescala contexto escolar en función del género, ámbito, titularidad y vocación.	194
Tabla 18: Distribución de medias en las dimensiones de inclusión educativa.	195
Tabla 19: Correlaciones directas entre la autoridad, las teorías sobre procesos de inclusión educativa y la autoeficacia y percepciones.	200
Tabla 20: Correlaciones directas entre las teorías sobre procesos de inclusión educativa y las percepciones del profesorado en formación inicial.	201
Tabla 21: Medias simétricas de las medidas de acuerdo interjueces.	202

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Componentes de la identidad del profesorado.....	43
Figura 2: Componentes del pensamiento del profesorado, basado en la teoría de Casado (2010).....	48
Figura 3: Influencia de la vocación en aspectos profesionales	53
Figura 4: Componentes de la autoeficacia basado en Skaalvick y Skaalvick (2009).....	55
Figura 5: Evolución del foco de atención de los estilos de enseñanza.	62
Figura 6: Síntesis de las clasificaciones de la gestión del poder en el aula.....	71
Figura 7: Clasificación de la gestión de poder en el aula utilizada en este estudio.	80
Figura 8: Enfoques subyacentes a la formación docente, adaptada de Álvarez y Maroto (2014).....	88
Figura 9: Continuo del enfoque de la formación docente, basado en Álvarez y Maroto (2014).....	94
Figura 10: Relación del pensamiento docente con el contexto.....	96
Figura 11: Continuo de las prácticas de gestión de la convivencia	111
Figura 12: Evolución legislativa de la educación en España.....	122
Figura 13: Evolución de la legislación del sistema educativo y evolución de la formación inicial del profesorado de secundaria.....	129
Figura 14: Distribución de la muestra por comunidad autónoma	156
Figura 15: Disposición de los/as miembros del grupo de discusión	170

Figura 16: Distribución de la frecuencia de respuesta en autoridad real.	177
Figura 17: Distribución de las frecuencias de respuesta en autoridad ideal.....	180
Figura 18: Distribución de las respuestas de la capacidad personal percibida en relación a la enseñanza.....	183
Figura 19: Distribución de las respuestas de la capacidad personal percibida en relación a la adaptación de la enseñanza.....	183
Figura 20: Distribución de las respuestas en función de la capacidad personal percibida respecto a la motivación del alumnado.....	184
Figura 21: Distribución de las respuestas en función de la capacidad personal percibida en relación a la cooperación.....	185
Figura 22: Distribución de las respuestas en función de la capacidad personal percibida en relación a la disciplina	186
Figura 23: Distribución de las respuestas en función de la capacidad personal percibida en relación a sobrellevar cambios.....	187
Figura 24: Distribución de las medias de los grupos de profesorado en formación inicial con y sin vocación en Autoeficacia y sus dimensiones.....	188
Figura 25: Distribución de las respuestas en función de la importancia concebida al control externo	190
Figura 26: Distribución de las respuestas en función de la capacidad colectiva percibida.....	191
Figura 27: Diferencia de medias en el profesorado en formación inicial con y sin vocación en percepción del colectivo docente.....	192
Figura 28: Distribución de las medias en la subescala percepción del contexto escolar.	193

Figura 29: Tendencia de respuesta en las subdimensiones del Cuestionario de Procesos de Inclusión Educativa.....	195
Figura 30: Distribución de las respuestas en el Cuestionario de Dilemas de Procesos de Inclusión Educativa.....	196
Figura 31: Distribución de las medias en posturas inclusivas según el ámbito de la especialidad dentro de la dimensión Diferencias Individuales.....	197
Figura 32: Distribución de las medias en posturas integradoras según el ámbito de la especialidad dentro de la dimensión Respuesta educativa.	198

RESUMEN Y ABSTRACT

RESUMEN

Esta tesis tiene como **objetivo** conocer el pensamiento y percepciones que el profesorado en formación inicial tiene en relación a la *gestión de la convivencia, su autoeficacia y los procesos de inclusión educativa*. Para este propósito, se ha realizado una revisión de la literatura y del estado de la cuestión sobre tres bloques:

1. La *identidad del profesorado*.
2. La *brecha teórico-práctica* y de alternativas teóricas sobre la formación del profesorado.
3. El sistema educativo español, haciendo hincapié en la formación del profesorado.

Se han recogido datos de 150 personas en formación inicial de las universidades españolas que impartían el Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuela Oficial de Idiomas durante los cursos 2012-2013 y 2013-2014.

Debido a los objetivos, se ha empleado **metodología** cuantitativa y metodología cualitativa centrada en el análisis de grupos de discusión. De este modo, los datos se complementan y se enriquecen, complementando los resultados cuantitativos para ahondar en diferentes aspectos de interés.

Tras la **recogida de datos y el análisis**, se ha encontrado que, el profesorado en formación inicial participante presenta diferencias entre la percepción que tiene sobre la

gestión del poder en el aula y el ideal que posee. Éste identifica la autoridad percibida no referente, dando mayor peso a la dimensión de experto/a en la materia ($\bar{X}=2,13$); mientras que en el caso de la autoridad ideal, en la mayoría de los casos, la media de respuesta se concentra en la tipología referente ($\bar{X}=5,16$).

El hecho de que no haya correspondencia entre la caracterización real y la ideal puede deberse a multitud de variables, entre las que se pueden encontrar la falta de herramientas que posee el profesorado en formación y/o a la posible tendencia a una escuela tradicional, coincidiendo con las conclusiones de otros estudios, como el de Bernal e Ibarrola (2015).

En relación a la *autoeficacia*, se observa que las personas participantes se sienten capacitadas para hacer frente a las situaciones cotidianas de la profesión docente, situándose en rangos medios-altos de puntuación ($\bar{X}=5,17$). Las puntuaciones en la *percepción del colectivo del profesorado* se sitúan en rangos medios de respuesta ($\bar{X}=3,88$). Estos resultados quizá pueden relacionarse con el *sentimiento de soledad docente* y con la necesidad, expuesta tanto en las preguntas de los cuestionarios, como en el grupo de discusión, de generar un mayor trabajo en red con el resto de profesionales. Estas conclusiones van en la línea de los estudios de Larrosa (2010) o Skaalvik y Skaalvik (2009).

En cuanto a la percepción del control externo del proceso de enseñanza-aprendizaje la media de las puntuaciones se encuentra en rangos bajos ($\bar{X}=2,77$). Esto indica que la importancia que el profesorado en formación inicial otorga a los factores externos sobre el alumnado, es menor del que se esperaba inicialmente.

En cuanto a la percepción del contexto, las medias de esta subescala se sitúan en rangos altos ($\bar{X}=4,06$), indicando que: (1) hay factores que pueden convertir la docencia en

un trabajo agotador; (2) que el profesorado no se siente libre para decidir sobre el contenido y el enfoque de la asignatura; (3) y que es complicado establecer canales de colaboración con la familia.

Respecto a los procesos de inclusión educativa, las puntuaciones recogidas muestran una tendencia mayoritaria hacia posturas inclusivas en todas las dimensiones evaluadas (en concreto, en la dimensión *Diferencias individuales* $\bar{X}=3,23$; *Respuesta educativa* $\bar{X}=4,59$; e *Ideología y valores* $\bar{X}=3,32$).

En las comparaciones por género, vocación, ámbito de la especialidad y titularidad del centro, se han encontrado diferencias significativas entre el alumnado que ha accedido por vocación a la formación y el que no lo ha hecho en todas las dimensiones relacionadas con la autoeficacia -F (1, 140)= 17,69 p<,01 $\delta=,112$ - y percepción del colectivo del profesorado -F (1,140)= 4,383, p<,01, $\delta=,030$ -. El profesorado en formación inicial con vocación, obtiene puntuaciones más altas en estas dimensiones. Si bien es cierto que este resultado sigue las reflexiones de otros estudios (Esteve, 2009; Marchesi y Díaz, 2007; Larrosa, 2010; Martín, Manso, Pérez y Álvarez, 2010; Martínez, 2010), hasta el momento, no se había evaluado en las dimensiones de pensamiento y percepciones, sino en la de desempeño docente.

Del mismo modo se han encontrado diferencias significativas en la dimensión *Respuesta educativa* según el género -F (1, 133)= 4,150, p<,01, $\delta=,30$ -, el ámbito de la especialidad -F (1, 133)= 4,144, p<,01, $\delta=,30$ - y la titularidad del centro educativo -F (1, 133)= 4,021, p<,01, $\delta=,29$ -. Estas diferencias están relacionadas con las posturas segregadoras en el caso del género y la titularidad, y con las integradoras en el caso del ámbito de la especialidad. Finalmente se han encontrado diferencias significativas en

función del ámbito de la especialidad en las posturas inclusivas de la dimensión de *Diferencias individuales*, $F(1, 133) = 5,296$, $p < ,01$, $\delta = ,38$.

El propio profesorado señala la importancia del desarrollo de competencias, más allá del propio desarrollo curricular, como son el cuidado, las relaciones interpersonales, la responsabilidad, el desarrollo social y la inteligencia emocional, tal y como muestra el análisis de los datos recogidos y algunas investigaciones sobre este campo (Doménech et al., 2006; Echeverría y López, 2011; Harkness et al., 2007; Rey y Ortega, 2001).

A continuación se señalan algunas **limitaciones, puntos fuertes y futuras líneas de investigación** relacionadas con el presente estudio.

El carácter incidental de la muestra y que el descenso de la población de profesorado en formación inicial durante los cursos evaluados ha producido que el número de personas participantes en el estudio fuese inferior al esperado.

A pesar de estos inconvenientes, este estudio también presenta puntos fuertes que han sido relevantes en la investigación entre los que se encuentra la combinación de técnicas de carácter cuantitativo y cualitativo, la realización de un estudio exploratorio sobre la existencia o no de diferencias en función de la titularidad de la universidad o del ámbito de la especialidad y la adaptación del instrumento de percepciones y autoeficacia al español puede ser de utilidad en futuras investigaciones.

Entre las propuestas que se hacen en la tesis de futuras líneas de investigación destaca el seguir trabajando con la variable vocación y para valorar el impacto que el incremento de profesorado en formación inicial sin vocación está teniendo debido a la crisis actual.

Finalmente, se formula una propuesta con algunas medidas que podrían tomarse para contribuir en la mejora de la construcción de la identidad del profesorado. Esta

propuesta se compone de un conjunto de pautas, ampliables y adaptables a cada contexto que pueden servir para mejorar la situación actual del profesorado, y por extensión de la comunidad educativa.

ABSTRACT

This PhD thesis **aims** to assess the thoughts and perceptions of teachers in pre-service training towards *coexistence management, self-efficacy and educational inclusion processes*. For this purpose, there has been a review of the literature including the stage of the question on three main topics:

- *Teacher's identity.*
- *The breach between theory and practice* as well as theoretical alternatives in teachers training.
- The Spanish education system, highlighting the focus on teachers training.

Data has been collected from 150 teachers in pre-service training from Spanish universities that offered master's degrees in teachers training for Secondary Education, Vocational Training and Foreign Language Teaching during 2012-2013 and 2013-2014 academic years.

Due to the objectives of this research study, both quantitative and qualitative **methodologies** have been used. The qualitative research method has been focused on the use of focus group discussion. Thus, data from both methodologies were integrated in order to delve deeper into different aspects of interest.

After **data collection and analysis** has been accomplished, regarding the perception of teachers' Coexistence Management in the classroom, it is been found that teachers in pre-service training presented differences between their real and ideal perceptions. They

identified the perceived authority as non-reference, highlighting the importance of being expert on the subject ($\bar{X}=2.13$); while in the case of the ideal authority, the average of answers were focused on the reference type ($\bar{X}=5.16$).

The fact that there is no correspondence between the real and the ideal Coexistence Management dimension may be due to many variables, including the lack of teachers in pre-service tools and/or a possible trend to a traditional school, in line with the findings of other studies like Bernal and Ibarrola (2015).

Regarding *self-efficacy*, it is been found that participants felt empowered to deal with everyday situations of their profession, reaching mid-high range scores ($\bar{X}=5.17$). *Perceived Collective Teacher Efficacy* scores are at midrange response ($\bar{X}=3.88$). These results could be related to the feeling of teachers' loneliness and teachers' need for networking with other professionals, exposed both in the questionnaires and the focus group discussions. These findings are in line with Larrosa (2010) or Skaalvik and Skaalvik (2009) researches.

As for the perception of teaching-learning process external control, it is been observed low average range scores ($\bar{X}=2.77$). This could indicate the importance that teachers in pre-service training are giving to external factors on students is lower than initially expected.

As for the Perceived School Context, the average scores of this subscale are on higher ranges ($\bar{X}=4.06$), indicating that: (1) there are factors that could turn teaching into a stressful job; (2) that teachers do not feel free to decide over the content and approach of their subjects; (3) and it is difficult to create ways to collaborate with families.

Regarding the Educational Inclusion Processes, the results have shown a tendency for inclusive positions in every dimensions (specifically, *Individual differences* $\bar{X}=3.23$; *Educational answer* $\bar{X}=4.59$, and *Ideology and Values* $\bar{X}=3.32$).

In comparisons by gender, vocation, the field in which teachers specialized and type of school, significant differences have been found among teachers in pre-service training with vocation and without vocation in every dimension related to Self-Efficacy - $F(1, 140) = 17.69$, $p < .01$, $\delta = .112$ - and Perceived Collective Teacher Efficacy - $F(1, 140) = 4.383$, $p < .01$, $\delta = .030$ -. Vocational teachers in pre-service training have gotten higher scores on these dimensions. While this result is similar to other studies (Esteve, 2009; Marchesi and Diaz, 2007; Larrosa, 2010; Martin, Manso Perez and Alvarez, 2010; Martinez, 2010), so far it has been only assessed on teacher performance and it has not been assessed on teachers' thoughts and perceptions.

In the same way, significant differences have been found between *Educational answers* according to gender - $F(1, 133) = 4.150$, $p < .01$, $\delta = .30$ -, the field in which teachers specialized - $F(1, 133) = 4.144$, $p < .01$, $\delta = .30$ - and the type of center $F(1, 133) = 4.021$, $p < .01$, $\delta = .29$ -. In the case of gender and type of center, these differences could be related to segregating attitudes, and in the case of the field in which teachers specialized, integrative attitudes. Finally, it has been found significant differences depending on the field in which teachers specialized according to inclusive attitudes of the *Individual differences dimension*, $F(1, 133) = 5.296$, $p < .01$, $\delta = .38$.

Teachers in pre-service training have highlighted the importance of skills development, beyond the curriculum one, such as care, interpersonal relationships, responsibility, social development and emotional intelligence, as shown by the analysis of

the data collection and other researchers on the field (Domenech et al., 2006; Echeverría and Lopez, 2011; Harkness et al., 2007; King and Ortega, 2001).

Here are some **limitations, strengths and future lines of research** related to this study.

The incidental nature of the sample and the decrease of teachers in pre-service training population during the assessed academic years, have produced that the number of participants in the study were lower than expected.

Despite these disadvantages, this study has also presented strengths. Among them, the combination of quantitative and qualitative methodologies, the development of an exploratory research about the existence of differences between the type of center (public or private) or the field in which teachers specialized, as well as the adaptation of the *Norwegian Teacher Self-efficacy and perceptions scale* to Spanish that can be useful in future research.

Among the future research proposals, it has been highlighted the idea to keep on working on the vocation variable as well as on the impact of teachers in pre-service training without vocation increase, due to the financial current crisis.

Finally, there has been a proposal with some ideas that could contribute to the improvement of the construction of *teacher identity*. This proposal consisted in some guidelines, expandable and adaptable to every context that could be served to improve the current situation of teachers, and by extension of all the educative community.

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La visión de la escuela ha cambiado, acompañada de las reformas sociales y legislativas, así como de las nuevas demandas al profesorado (Aguaded, Vilas, Ponce y Rodríguez, 2010; Álvarez-García et al., 2010; Bolívar, 2007; Díaz-Founz, 2014; Durán, 2010; Meriño, 2014; Negrín, 2002; Salinas, Aguaded y Cabero, 2004). Este cambio ha generado, como indican diversos estudios socioeducativos, tensiones que actualmente se presentan en las demandas entre el profesorado de secundaria, el alumnado y la sociedad (Durán, 2010; Fernández, 2013; Jantine, Helma, Koomen y Joochen, 2011; Jurado, 2013; Molina y Nunes, 2012; Palacios, 2013; Payá y Guzmán, 2013; Tedesco y Tenti, 2002; Tribó-Travería, 2008; Zamora y Zerón, 2009). Esta situación genera la necesidad de realizar estudios en los que se evalúen las diferentes tensiones y describan posibles factores que estén generándolas de forma que puedan trabajarse y eliminarse.

El alumnado de hoy posee un perfil distinto al de otras épocas, influido por el inmediato acceso a la información, exigencias de la sociedad sobre él, unido a las ya estudiadas características de este período vital (Carbonero, Martín-Antón y Reoyo, 2011; Casado, 2010; Cubero et al., 2008; entre otros). El profesorado que lo atiende, se encuentra ante sociedades que desarrollan nuevas necesidades respecto al sistema educativo, que no son únicamente curriculares, ante las que tiene que ofrecer respuesta de forma continuada. Éstas exigen una adecuación del diseño curricular y de la formación inicial y permanente del profesorado que adecúe sus prácticas y estilos cotidianos de funcionamiento (Fraile,

1992, citado en Medina, Fernández y Sáenz-López, 2013; Garzón, 2012; Meriño, 2014; Palacios, 2013; Sepúlveda y Rajadell, 2001).

Las actitudes que el o la docente tenga, y el resultado de las mismas, van a estar condicionadas en parte por el pensamiento y las percepciones que tengan respecto a la propia enseñanza, determinando de ese modo el acceso a recursos y oportunidades (Skaalvik y Skaalvik, 2010). Estas percepciones y pensamientos se inician en un bagaje personal y experiencial y son complementados o refutados por la formación inicial. Van a ir, por tanto, adaptándose a los acontecimientos que se experimenten y de esta manera se constituirá su propia *identidad docente* (Contreras, 2008; Gotzens, Badia y Genovard, 2010; Salgado, 2009; Skaalvik y Skaalvik, 2010; Traver, Sales, Doménech y Moliner, 2005; Urbina, Simón y Echeita, 2011).

La formación que el profesorado reciba al inicio y a lo largo de su carrera profesional será, en este caso, determinante para la construcción de su identidad, y el desarrollo de las futuras relaciones interpersonales con el resto de agentes de la comunidad educativa (Carbonero et al., 2011; González-Sanmamed, 2009; Tribó, 2008). Por este motivo se ha considerado necesario estudiar cómo valora el profesorado en formación en qué grado influirán los pensamientos, percepciones y actitudes, así como su formación inicial.

Se puede afirmar que existen diferencias entre las creencias curriculares y la actuación curricular en el pensamiento docente, entre lo que el profesorado cree que debe hacer y lo que hace (Concepción, Fernández y González, 2014; Esteve, 2009a; Lowenstein, 2010; Montenegro y Fuentealba, 2010). Estas diferencias se producen también entre unos profesionales y otros, poniendo de manifiesto la necesidad de explorar las percepciones, el pensamiento y la formación del profesorado como punto de partida para mejorar su

conocimiento y desarrollo profesional (Álvarez-García et al., 2010; Contreras, 2008). Esta brecha y distancia entre el pensamiento, las percepciones y las actitudes genera en el profesorado un sentimiento de *alienación* (Álvarez y Maroto, 2014).

Por estos motivos, el profesorado y todos los agentes de la comunidad educativa, deberían ser entrenados en habilidades y estrategias que permitiesen reducir la incertidumbre y dificultades con las que se pueden encontrar (Álvarez-García et al., 2010; Bolívar, 2007).

Para comprender estos procesos de cambio en el rol docente, pensamientos, actitudes, percepciones y formación inicial del profesorado, se procede a realizar una investigación que comprenda estas premisas básicas. Ésta tiene el objeto de plantear propuestas de intervención que puedan ayudar a superar la *alienación* y la *brecha teórico-práctica* de la profesión docente.

Siendo éste el eje principal de la presente tesis, se procede a realizar una revisión de la literatura y del estado de la cuestión sobre tres bloques:

4. La *identidad del profesorado*, ahondando en la importancia del rol del profesorado dentro de la sociedad, así como de los pensamientos, actitudes y percepciones de éste en el desarrollo de la profesión.
5. La *brecha teórico-práctica* y de alternativas teóricas sobre la formación del profesorado.
6. El sistema educativo español, haciendo hincapié en la formación del profesorado, su contextualización dentro de un marco global y los cambios que ha vivido y que son causa directa de su situación actual.

El objetivo principal de esta tesis, por tanto, será:

- Conocer el pensamiento y percepciones que el profesorado en formación inicial tiene en relación a la gestión de la convivencia, su autoeficacia y los procesos de inclusión educativa. En este objetivo se tendrán en cuenta las influencias tanto de la variable género como de la variable vocación.

Este objetivo queda complementado por otros dos objetivos:

- Realizar un estudio exploratorio sobre la existencia o no de diferencias entre el profesorado en formación inicial teniendo en cuenta el ámbito de la especialidad y la titularidad de la universidad.
- Comprobar las propiedades psicométricas de dos de los instrumentos utilizados, el *Cuestionario sobre la Autoridad del Profesorado* (Cantillo, 2011), y la traducción del *Cuestionario de Autoeficacia del Profesorado* (Skaalvik y Skaalvik, 2007).

Para este propósito, se ha procedido a la recogida de datos del profesorado en formación inicial de las universidades españolas que impartían el Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuela Oficial de Idiomas durante los cursos 2012-2013 y 2013-2014.

Debido a los objetivos del estudio, se ha empleado metodología cuantitativa, con varios instrumentos que se podían cumplimentar vía online mediante una aplicación, y metodología cualitativa centrada en el análisis de grupos de discusión. De este modo, los datos se complementan y se enriquecen, complementando los resultados cuantitativos para ahondar en diferentes aspectos de interés. En el apartado metodología se describen en mayor profundidad la muestra, los instrumentos y el procedimiento empleado.

Además se incluye un apartado de *resultados* en el que se muestran los datos más relevantes y el análisis de éstos. A continuación, en el apartado de *conclusiones* se exponen las principales ideas extraídas de la investigación, las limitaciones, puntos fuertes y futuras líneas de trabajo.

Finalmente, hay un apartado de anexos donde puede encontrarse con mayor detalle documentación que complementa y enriquece el texto como por ejemplo, un manual de la adaptación al español del *Cuestionario sobre la autoeficacia del profesorado* (Skaalvik y Skaalvik, 2007), la descripción completa de la muestra y ejemplos de *verbatim*s, entre otros.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Para tener una visión de conjunto sobre el objeto central de esta tesis, se ha dividido la fundamentación teórica en tres bloques. El primero de todos, *La identidad del profesorado*, ofrece una visión más detallada del conjunto de factores personales que intervienen en el proceso de construcción de la identidad del profesorado de secundaria, como son los pensamientos, percepciones y actitudes.

El segundo apartado, *La brecha teórico-práctica y las teorías de formación del profesorado*, profundiza sobre las diferentes corrientes que han condicionado a lo largo de la historia y en la actualidad la formación docente y la figura del profesorado, tal y como la entendemos hoy en día.

Finalmente, *La sociedad, el sistema educativo y la formación del profesorado*, hace un repaso histórico y social del panorama del sistema educativo en nuestra sociedad, así como de las diferentes legislaciones y formaciones iniciales que se han puesto en marcha a lo largo de los años.

1. LA IDENTIDAD DEL PROFESORADO

La sociedad evoluciona, cambia y toma rumbos que determinan de forma directa e indirecta la toma de decisiones y las funciones de sus miembros (Aguaded et al., 2010; Álvarez-García et al., 2010; Bolívar, 2007; Díaz-Founz, 2014; Durán, 2010; Estebaranz, 2012; Negrín, 2002; Salinas et al., 2004).

El sector educativo ha sido objeto de múltiples cambios a lo largo de la historia, que han afectado de una forma u otra a todas las personas que participan y forman parte de él. Uno de los cambios más llamativos es el referente al rol del profesorado y a su identidad, tal y como reflejan numerosos estudios (Aguaded et al. 2010; Bolívar, 2007; Casado, 2010; Contreras, 2008; Flores y Day, 2006; Garzón, 2012; Jadue, 2002; Melero, 2013; Sancho et al., 2014).

La identidad del profesorado se constituye desde la biografía particular de cada persona, y desde un proceso relacional con el entorno (Sancho et al., 2014). Y está determinada por el *pensamiento*, la *conducta* y *percepciones* en torno a la profesión (Aguaded et al. 2010; Bolívar, 2007; Casado, 2010; Contreras, 2008; Garzón, 2012; Jadue, 2002; Melero, 2013; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2009; Sancho et al., 2014; Sepúlveda y Rajadell, 2001).

Tal y como puede verse en la Figura 1, dentro de la construcción de la identidad, intervendrán, además de los factores interpersonales, la formación que el profesorado reciba (tanto inicial como continua) y sus relaciones con el entorno (Aguaded et al. 2010; Bolívar, 2007; Flores y Day, 2006).

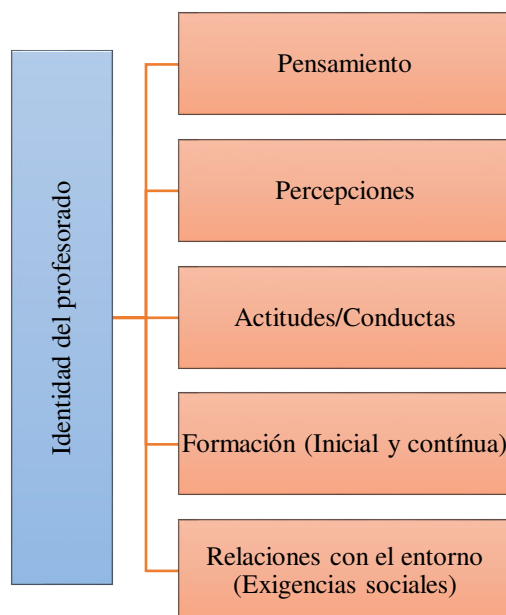


Figura 1:
Componentes de la identidad del profesorado.

El estudio de los factores que componen la identidad del profesorado, se vuelve imprescindible para la comprensión de su interacción con la formación y posterior ejercicio de la docencia (Sancho et al., 2014). Por este motivo, en los siguientes apartados, se describen el pensamiento y las percepciones del docente. En el caso de esta tesis, las personas objeto de estudio son estudiantes del MFP, por lo que no es viable estudiar las conductas. Éstas serían observables únicamente en el profesorado en activo. Sí se ha tenido en cuenta la toma de decisiones y actitudes que se mostraría ante la gestión de la convivencia y los procesos de inclusión educativa. Esto ha permitido una aproximación a las teorías implícitas del profesorado en formación inicial respecto a estos temas, siendo éstas indicativas de cómo actuará en un futuro (Durán, 2010; Esteve, 2009; López, Echeita y Martín, 2010; Melero, 2013).

1.1. La construcción del pensamiento del profesorado

Numerosas investigaciones, han reconocido que el pensamiento del profesorado es un factor relevante y necesario para explicar su desarrollo, y comprender las diferentes prácticas que pone en marcha en el aula (Casado, 2010; Contreras, 2008; Doménech, Martí, Sales y García, 2006; Traver et al., 2005; Fernández, 2013; Sánchez y Carrión, 2001).

En palabras de Casado (2010):

(La figura del profesorado) se interpreta como un agente activo cuyos pensamientos, creencias y percepciones influyen y determinan su conducta. De la misma manera se considera al alumnado y al contexto escolar como variables que influyen en el proceso de enseñanza. El contexto influye en la actuación práctica y ésta a su vez influye en el pensamiento del profesor en un proceso circular. (p.30)

El rol que cada profesor/a asuma dependerá de sus pensamientos (concepciones, creencias y conocimientos), de las metas que persiga en el campo de las relaciones dentro del aula y el tipo de comunicación que quiera conseguir (Rodríguez, Moreno, Elórtegui y Fernández, 1998).

Siguiendo a Moreno y Azcárate (como se citó en Serrano, 2010), en el pensamiento docente hay tres elementos, presentes en todo momento, que varían en función de la época y sociedad: las creencias, los conocimientos y las concepciones.

- *Las creencias* son conocimientos subjetivos, fruto del consenso social. Están vinculadas al mundo de las emociones y son resistentes al cambio (Gotzens et al., 2010; Melnik y Meister, 2008). Las creencias poseen un carácter cognitivo, afectivo y conductual; y se caracterizan por mantener grados de convicción, no ser

necesariamente consensuadas y no necesitar criterios de validez (Casado, 2010).

Podemos distinguir cuatro tipos de creencias sobre la enseñanza-aprendizaje (Doménech et al., 2006):

- *Enseñanza centrada en el profesorado* (enfoque tradicional). A pesar de los avances conseguidos en este campo, todavía se obtienen datos en diferentes estudios que muestran cómo ésta postura no ha sido superada totalmente por el actual profesorado en formación inicial (Manso y Martín, 2014).
 - *Enseñanza centrada en el alumnado* (enfoque cognitivo). Los cambios en las exigencias sociales, han provocado que se tienda a la implantación de este proceso, que garantice la formación integral del individuo “basada en el desarrollo de una competencia profesional, ética, personal, cultural y social que le permita adaptarse a los procesos de cambio que vivirá en el futuro inmediato” (Medina y Flores, 2013, p. 168).
 - *Enseñanza centrada en el proceso* (enfoque humanista), en el cómo enseñar más que en qué enseñar (Concepción et al., 2014).
 - *Enseñanza centrada en el producto* (enfoque conductista), en el rendimiento y conocimientos finales que el alumnado ha adquirido en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Concepción et al., 2014).
- *Las concepciones* son organizadores del conocimiento que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan. De estas concepciones, cabe destacar en el proceso de enseñanza-aprendizaje (López et al., 2010):

- *Las diferencias individuales en el aprendizaje.* Hacen referencia a las concepciones sobre el origen y cambio de las capacidades de aprendizaje del alumnado. Dependiendo del profesorado, oscilarán entre estáticas y dinámicas, dando lugar a un comportamiento más o menos flexible.
 - *Los valores educativos.* Están relacionados con la ética de la profesión, los procesos de inclusión, y la corresponsabilidad con la comunidad educativa.
 - *La respuesta del centro ante la diversidad.* Ésta última tendría que ver con los organizadores en los que el profesorado en formación etiqueta o clasifica las percepciones respecto a las actuaciones propias de los centros educativos. Es decir, responde a las concepciones sobre la toma de decisiones que parte del conjunto de la comunidad educativa o del equipo directivo del centro.
- *Los conocimientos* son los esquemas de enseñanza-aprendizaje que se poseen, adquiridos, mediante la experiencia y modelos de aprendizaje previos (Sancho et al., 2014).

La conjunción de creencias, concepciones y conocimientos que se consideran como factores clave para comprender y ayudar a mejorar las prácticas educativas no están inconexas, sino que se articulan en teorías (Casado, 2010; Grasha, 2002; Melnik y Meister, 2008; Navío y Moreno, 2012; Pozo y Rodrigo, 2001; Serrano, 2006; Urbina et al., 2011). Estas teorías se conocen como *Teorías implícitas*, y son el conjunto de principios coherentes y consistentes que determinan la forma de actuar, interpretar y atender a las diferentes situaciones escolares (Sancho, 2010; Urbina et al., 2011). Éstas versan sobre justicia, cuidado y responsabilidad, configurando la *ética de la comunidad* que es el

elemento central en los procesos de liderazgo vinculados al cambio educativo que competen a todo el profesorado (Furman, 2004, citado en Urbina et al., 2011).

Estas teorías son *situadas y encarnadas*, es decir, se organizan a partir de la experiencia, del contexto y de la situación personal, a través de procesos de aprendizaje implícito, y se caracterizan por (Alarcón, Díaz, Tagle, Ramos y Quintana, 2014; Casado, 2010; Grasha, 2002):

- Estar formadas a partir de experiencias vividas,
- compartir en algunos casos ideas con el ambiente sociocultural,
- integrar diferentes aspectos que se interrelacionan (sobre sí mismo, los agentes de la comunidad educativa...),
- ser una síntesis de conocimientos y
- ser predictoras o planificadoras de acontecimientos y conductas.

Se considera que las *Teorías implícitas* no sólo parten de la práctica, sino que revierten en la misma en forma de comportamientos y decisiones (López et al., 2010; Sancho, 2010). Se espera, por tanto, que el profesorado sea reflexivo, crítico y comprometido con la transformación social, y que comparta con el resto de la comunidad educativa su tarea transformadora (Casado, 2010; Sales, Traver, Moliner y Doménech, 2008). Como Merieu (2001) indica:

La posibilidad de romper con la rutina y de suscitar la curiosidad depende de nuestra determinación a observar los objetos más banales o los más extraordinarios para preguntarnos lo que podríamos hacer con ellos, esta semana, cuando tengamos que tratar tal o tal otra noción. (p.105)

Las actitudes y pensamientos del profesorado, van a condicionar el pensamiento y las actitudes del alumnado con el que se relaciona (Carbonero et al., 2011; Casado, 2010; Cubero, 2008). Por este motivo la formación y la dotación de herramientas al/la docente se vuelve fundamental para promover el desarrollo integral del alumnado (Contreras, 2008; Fernández, 2013; Gotzens et al., 2010; Traver et al., 2005; Merieu, 20017; Sánchez y Carrión, 2001; Salgado, 2009; Skaalvik y Skaalvik, 2010 Urbina et al., 2011).

El pensamiento del profesorado, así como las *Teorías implícitas*, sus percepciones y actitudes, se retroalimentan y determinan el estilo de enseñanza y socialización con el resto de agentes de la comunidad educativa (Casado, 2010). Como puede verse en la Figura 2, las creencias y las concepciones pueden diferenciarse en función de dónde pongan el foco de atención.

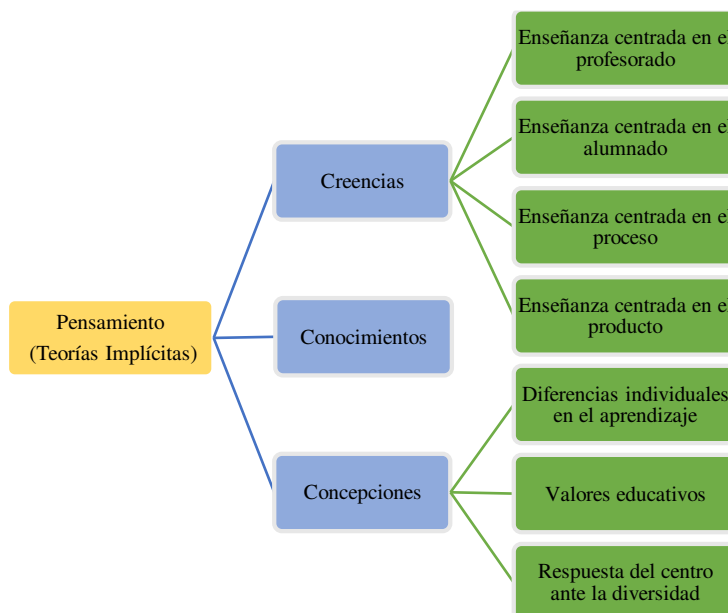


Figura 2:
Componentes del pensamiento del profesorado, basado en la teoría de Casado (2010).

Como indican Traver et al. (2005):

El pensamiento docente está, por lo tanto, en el origen y la génesis de los estilos de enseñanza. Pero, a su vez, depende de las explicaciones y creencias, de los marcos teórico-prácticos que sobre la educación manejan los docentes cuando diseñan, intervienen o valoran sus prácticas educativas. (...) estilos de enseñanza “cognitivamente orientados” que podemos encontrar englobados bajo el constructo de perspectivas docentes. (p. 1)

Uno de los aspectos que se ve influenciado por los pensamientos y las percepciones son las motivaciones hacia el ejercicio de la profesión docente. Éstas se plasman en la vocación que, adquirida a lo largo de los años de formación (Esteve, 2009a, 2009b), hace que los/as futuros/as profesionales tengan unas expectativas particulares de su propio trabajo (Contreras, 2008; Harkness et al., 2007).

En este trabajo, la vocación del profesorado se ha considerado objeto de estudio, siendo una de las variables evaluadas. Por este motivo, se procede a explicar en qué consiste y cómo afecta al desarrollo de la profesión.

1.1.1. La vocación por la enseñanza

Originalmente, cuando el alumnado en formación decide dedicarse a la docencia, ostenta un esquema de profesor o profesora que ha elaborado a raíz de las experiencias previas que posee y la formación que ha recibido (Esteve, 2009a; Nunes y Carvalho, 2013; Serrano, 2010). Es fácil que estos esquemas respalden un tipo de actitudes que, ajustadas en su momento, pueden no ser las más adecuadas en la actualidad (Contreras, 2008; Harkness et al., 2007).

La motivación para escoger la profesión docente ha cambiado a lo largo de la historia, y lo que antes era una elección vocacional, se ha convertido en muchos casos, en una elección pragmática (por cuestiones económicas, vacacionales o de seguridad laboral) o alternativa (una posibilidad profesional que no descartan, pero que barajan junto a otras con mayor prioridad) (Córdoba, Ortega y Pontes, 2009; Estebaranz, 2012; González-Peiteado y Aznar, 2014; Martínet al., 2010; Sáncho, 2010).

El profesorado que imparte docencia en la Educación Secundaria, en parte, era alumnado con otras expectativas profesionales, y debido a ciertos factores o dificultades, se ha visto obligado a replantearse su postura y dedicarse a la enseñanza (Esteve, 1997). Éste podría ser uno de los factores que explicase que, coincidiendo en la misma profesión, el pensamiento que poseen los/as docentes no sea homogéneo, coherente y similar (Contreras, 2008).

Si se revisan algunos estudios recientes, se encuentra que Marchesi y Díaz (2007) indican que al menos un 90% del profesorado escogía la profesión por vocación, y que Álvarez (2008) mantiene este porcentaje, cuando entrevista a profesorado con 4 años o menos de ejercicio profesional.

Cuando se habla de vocación, hay que tener en cuenta que no se está haciendo referencia a unas cualidades innatas que todo profesorado debe poseer, sino a la elección principal de esta profesión entre otras (Esteve, 2009b, Larrosa, 2010). Si bien es cierto que anteriormente existía todo un movimiento a favor del otro supuesto, se ha demostrado que éste es erróneo, y que las características que un profesor o profesora debe poseer para el ejercicio de la profesión pueden, y deben, aprenderse mediante formación específica (Larrosa, 2010). En palabras de Esteve (2009a):

(...) la formación inicial y continua se convierte en un análisis técnico de las conductas de los profesores, de los climas relacionales y emocionales que generan, de los códigos de comunicación que emplean en el aula y de sus estilos de respuesta ante la variedad de situaciones que es necesario enfrentar en ese escenario multifactorial que es el aula. De esta forma, el éxito como profesor se convierte en algo que es posible objetivar, enseñar y aprender, mucho más allá de los brumosos barcos fantasmas de la vocación y de los rasgos de personalidad innatos, que según las viejas leyendas eran el vehículo imprescindible para ser un buen profesor. (p. 4)

Para evitar caer en los estereotipos de profesorado ideal, basado en características propias de personalidad y cualidades innatas, es necesario buscar la alternativa en la formación y en la orientación del alumnado en niveles de educación superior (Larrosa, 2010).

A pesar de que proceso de orientación es relevante en toda la etapa primaria y secundaria de nuestro sistema educativo, se ve empobrecido en niveles de educación superior, en los que no queda regulada como obligatoria para el alumnado (Centro Europeo para el desarrollo de la formación profesional [CEDEFOP], 2006; Sánchez et al., 2008). Tal y como puede verse en la evolución legislativa y educativa de la universidad, si bien se consideran los servicios de orientación como un recurso que ha de estar presente en las universidades y facultades, éste no posee potestad para trabajar de forma activa con el alumnado más allá de la orientación o facilitación de acceso al mundo laboral (CEDEFOP, 2006; Sánchez et al., 2008).

Al igual que en la educación primaria y secundaria la figura de orientación está presente como equipo (en el caso de educación primaria) y orientador/a escolar (en el caso

de educación secundaria), en la universidad se remite a uno/a o varios/as docentes, o becarios/as que ocupan un servicio que no reporta beneficio o tiempo suficiente como para ocuparse de la demanda del alumnado (Sánchez et al., 2008). Esta demanda que en ocasiones es inexistente, debería ser explorada con el fin de ofrecer respuestas y guías al proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación superior, y en la orientación vocacional hacia las salidas profesionales (CEDEFOP, 2006; Esteve, 1997; Larrosa, 2010; Sánchez et al., 2008).

La vocación queda convertida en un factor relevante en el rendimiento del trabajo y en la evitación de estresores psicosociales y el llamado *Síndrome del profesional quemado*, en tanto que supone unas *Teorías implícitas* más acordes al desarrollo de la profesión (Larrosa, 2010; López et al., 2010).

La ausencia de ésta no puede considerarse una *consecuencia directa del fracaso* en el desempeño de la docencia, pero sí que debe suponerse un factor determinante, junto con la formación, en la percepción del contexto en el que se desenvuelve el profesorado y las relaciones que establece con el alumnado (Larrosa, 2010).

Si bien es cierto que el término vocación en la docencia ha sido controvertido, por ir vinculado, en sus inicios, a cuestiones éticas o religiosas, en la actualidad se concibe necesario como parte de la profesión docente (Corts-Giner, 2002; Larrosa, 2010). Se constituye, como puede verse en la Figura 3, como un elemento indispensable para la satisfacción con el propio trabajo, entre la competencia, la actitud, la dedicación y el conocimiento de los deberes y derechos éticos (Larrosa, 2010).

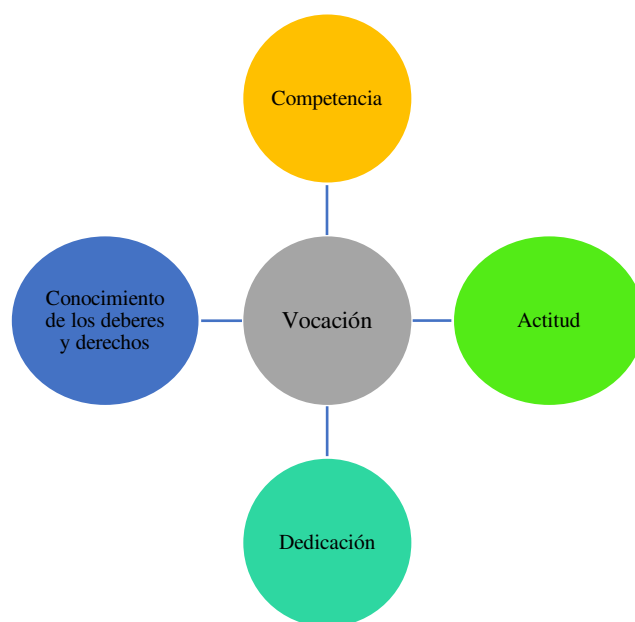


Figura 3:
Influencia de la vocación en aspectos profesionales

Como se ha expuesto, el pensamiento del profesorado juega un papel fundamental en el desarrollo de su identidad. Dentro de este pensamiento destacan las creencias, concepciones y conocimientos, que conforman las *Teorías implícitas* que impregnan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de este proceso, un factor influyente es el vocacional. La mayoría de los estudios que se han realizado al respecto se basaban en la concepción de la vocación como las características innatas e intrínsecas que se suponían más o menos favorable para desarrollar la docencia. A pesar de esto, las corrientes actuales han avanzado a posturas más relacionadas con la preferencia de esta profesión frente a otras. La existencia o ausencia de vocación en el colectivo docente va a determinar la actitud, dedicación y percepciones de la profesión, tal y como se ha visto en el apartado.

1.2. Las percepciones docentes: la autoeficacia y burnout

A continuación, se hace una descripción de lo que es la percepción y cómo está condicionada por el pensamiento en el trabajo docente, ya que juegan un papel importante en este sentido (Carbonero y Merino, 2004). Concretamente se hará especial hincapié en la autoeficacia como percepción de la propia capacidad para desarrollar la profesión docente, las diferencias de género que existen y las consecuencias de que ésta no sea adecuada a las demandas sociales.

1.2.1. La percepción como prisma de actuación: Autoeficacia del profesorado

Uno de los factores que se ve influenciado por la capacidad de resolución de problemas y la convivencia en los centros, así como la capacidad para desempeñar la docencia, es la *autoeficacia percibida* por el profesorado (Erford, Duncan y Savin-Murphy, 2010; Yoon, 2002).

La autoeficacia sería la percepción de la propia capacidad para resolver diferentes situaciones relacionadas con el desempeño diario (Blanco, Ornelas, Aguirre y Guedea, 2012). Este concepto surge dentro de la *Teoría Cognitiva Social* de Bandura, y se definiría como la confianza a la hora de afrontar actividades profesionales (Carbonero y Merino, 2004).

Esta percepción personal se ve sujeta a dos factores (Salgado, 2009):

- *Factores directos*, que serían aquellos que tienen que ver con las acciones que realiza el profesorado en la interacción con el alumnado.
- *Factores indirectos*, como la vocación, y los rasgos personales (Comprensión, preocupación por el alumnado y naturalidad).

Los aspectos que determinan la autoeficacia del profesorado son, como puede verse en la Figura 4, (Skaalvik y Skaalvik, 2009): Las creencias sobre la propia competencia, las creencias sobre el control externo de las situaciones, las percepciones sobre el contexto en el que se desempeña la acción y el colectivo docente, y la satisfacción con el propio trabajo.

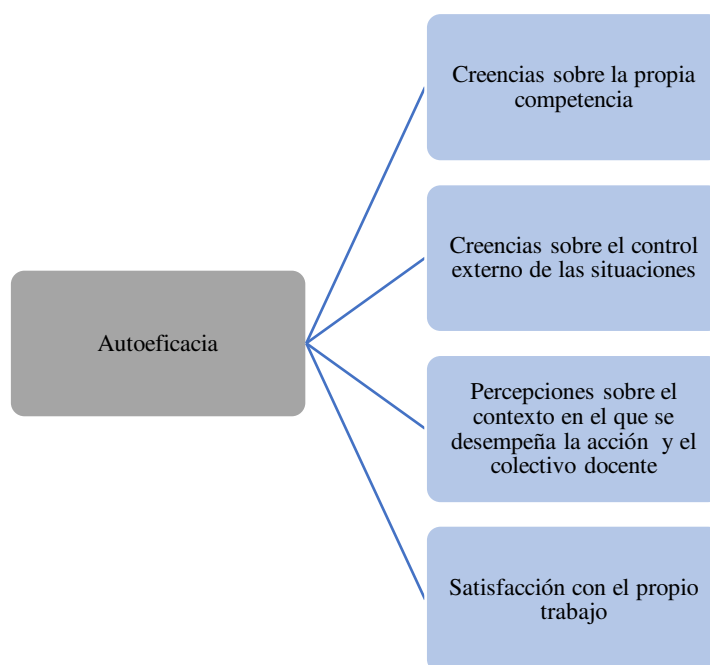


Figura 4:

Componentes de la autoeficacia basado en Skaalvik y Skaalvik (2009).

- *Las creencias sobre la propia competencia:* La capacidad que el profesorado percibe que tiene. Es decir, si es capaz de resolver los conflictos que suceden en el aula, planificar adecuadamente las clases, crear un buen clima, etc. Es decir, la capacidad para controlar aquellos factores que intervienen de forma directa o indirecta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- *Las creencias sobre el control externo de las situaciones:* Hacen referencia al papel que toman los otros en el desarrollo del alumnado. Por ejemplo la familia o los/as profesores/as de etapas anteriores.

- *Las percepciones sobre el contexto en el que se desempeña la acción y el colectivo docente:* El sentimiento de pertenencia avalado por el apoyo del centro, las relaciones personales y profesionales con el resto de agentes de dicho contexto y las creencias sobre lo que los otros esperan de uno mismo.
- *La satisfacción con el trabajo docente:* Reflejado en el cumplimiento de las propias expectativas, y la consecución de los logros propuestos, e influenciado en gran medida por la formación.

Estos factores estarían relacionados a su vez con otros como son: el conocimiento del docente, la buena planificación, el manejo y organización del aula, el comportamiento en clase, la capacidad para atender a las diferencias individuales, los estilos de comunicación, la relación entre el profesorado y el alumnado, la motivación por aprender, el respeto y la equidad, el asesoramiento y evaluación del aprendizaje, la formación, innovación y desarrollo del profesorado (Carbonero y Merino, 2004; Casado, 2010; Sales et al., 2008; Moreno, 2009; Yoon, 2002).

Además, la autoeficacia es predictora de cuatro facetas comportamentales particulares: la perseverancia, la capacidad de priorizar y posponer (*procrastination*), la eficacia de logro y la autoconfianza (Erford et al., 2010). Además ésta influye directamente en el ajuste socioemocional del alumnado y su desarrollo académico (Blanco et al., 2012; Jantine et al., 2011; Yoon, 2002).

Las percepciones y el pensamiento tienen un efecto directo sobre la toma de decisiones y el ejercicio docente (Blanco et al., 2012). En función de en qué grado se sitúe la autoeficacia (alto o bajo), se tenderá a incrementar la implicación en la tarea que se esté desarrollando o a decrecer el interés en ésta. Es decir, un mayor grado de autoeficacia

aumentará la motivación y el rendimiento en el desempeño de la profesión (Blanco et al., 2012; Carbonero y Merino, 2004).

Algunos autores señalan que el proceso de socialización y los estereotipos de género pueden haber producido que la autoeficacia no sea igual entre hombres y mujeres (Blanco et al., 2012; Carbonero y Merino, 2004). Por ese motivo, en el presente estudio, se ha considerado interesante valorar las diferencias entre géneros que encontramos en la literatura.

1.2.2. Diferencias entre géneros en autoeficacia

Los estudios realizados sobre autoeficacia en mujeres y hombres, como el de Saunders, Davis, Williams y Williams (2004) exponen como las sociedades de hoy en día están basadas en unas relaciones de dominio y sumisión relacionadas con el género, que impactan en las diferencias en algunos procesos psicológicos entre hombres y mujeres. Uno de éstos es la autoeficacia. En el caso de las mujeres se observa cómo las puntuaciones en escalas de autoeficacia son inferiores, con independencia de su procedencia, a las de los hombres (Blanco et al., 2012; Carbonero y Merino, 2004; Saunders et al., 2004).

Las diferencias en las puntuaciones de autoeficacia entre hombres y mujeres han sido estudiadas tradicionalmente por la psicología vocacional. Como se ha podido observar en los resultados de algunos estudios (Hackett y Betz, como se citó en Carbonero y Merino, 2004) están vinculadas a las restricciones que las mujeres se autoimponen en la elección de la profesión o en la toma de decisiones.

La autoeficacia está directamente vinculada a las experiencias de éxito obtenidas en el campo en el que se desarrolla, y tradicionalmente las mujeres han sido menos expuestas

a éstas (Blanco et al., 2012). Esto se debe a la *exposición diferencial de géneros* a las fuentes de autoeficacia, lo que impacta directamente sobre las creencias y percepciones sobre la propia capacidad (Blanco et al., 2012).

Si bien es cierto que estas diferencias estaban más marcadas en los primeros estudios realizados sobre la autoeficacia según el género, se ha mostrado como la intervención en la formación sobre las propias capacidades puede ayudar a reducir estas diferencias y mejorar la autoeficacia (Carbonero y Merino, 2004).

Las bajas puntuaciones en autoeficacia se relacionan con la creación de tensiones, bajo estado de ánimo y una visión limitada para resolver problemas, así como una mayor dificultad para afrontar los cambios e implantar estrategias de innovación (Blanco et al., 2014; Carbonero y Merino, 2004; Skaalvik y Skaalvik, 2009). Este conjunto de factores se relaciona directamente con el *Síndrome del profesional quemado* (Muñoz de Morales, 2005; Pizarro, Raya, Castellanos y Ordóñez, 2014; Skaalvik y Skaalvik, 2009; Wubbels, 2005; Yoon, 2002), que se explica a continuación.

1.2.3. Cuando las expectativas no se cumplen: El síndrome del profesional quemado

Las situaciones en las que el profesorado no es capaz de resolver los factores anteriores eficazmente (como por ejemplo los relacionados con las propias capacidades, como pueden ser la resolución de conflictos en el aula o la planificación de la enseñanza), producen un conflicto en la interacción social, conocido como *estresor psicosocial* y que desemboca, si no es correctamente abordado, en el *síndrome de profesional quemado* o *burnout* (Muñoz de Morales, 2005; Pizarro et al., 2014; Skaalvik y Skaalvik, 2010; Wubbels, 2005; Yoon, 2002).

Este síndrome, del que han aumentado las investigaciones en los últimos años en otras profesiones (Fernández, 2014; García-Hierro y Cubo, 2007; Pizarro et al., 2014; Yoon, 2002), hace referencia a la existencia de fuertes demandas ante las que el sujeto no puede dar respuesta, llegando a agotar los recursos de afrontamiento, y suponer un coste en el bienestar físico, psicológico y social. En los últimos estudios se ha situado a la docencia como una de las profesiones con más incidencia del síndrome del profesional quemado (Fernández, 2014; Jantine et al., 2011; Pizarro et al., 2014).

Este síndrome, repercute en acontecimientos como falta de motivación, violencia entre iguales, la disrupción y la percepción y relación negativa con la enseñanza, y tiene manifestaciones somáticas, conductuales, emocionales, cognitivas y defensivas que perjudican el bienestar personal y social, y el desempeño de la profesión docente; y que repercuten directamente en el alumnado y otros agentes educativos (Esteve, 2009a; Fernández, 2014; García, 2008; García-Hierro y Cubo, 2007; Marchesi, 2004, citado en Muñoz de Morales, 2005).

Lo que el profesorado en formación inicial opine sobre su propia competencia y el control externo de las situaciones, espere sobre el contexto en el que se desempeña la acción y aprehenda en cuanto a las relaciones que tienen lugar con los agentes de la comunidad educativa, influirá en su desarrollo emocional, implicando un mejor o peor bienestar psicológico (Doménech, 2012; Erford et al., 2010; Estebaranz, 2012; Esteve, 2009a; Newberry, 2010).

Como se ha visto hasta el momento, la identidad del docente está determinada por la biografía personal de cada persona (pensamiento, percepciones y actitudes) y la relación con el contexto que le rodea.

La toma de decisiones que realice estará por tanto determinada por el pensamiento y las percepciones que posea sobre su profesión. El cómo se autoperciba el profesorado en formación va a determinar su bienestar psicosocial y va a influir en su satisfacción con su trabajo, tal y como diversos autores han planteado previamente.

A pesar de que en este estudio no puede evaluarse el comportamiento en el centro educativo del profesorado, porque se trata de profesorado en formación inicial, sí se ha considerado relevante tener en cuenta la tipología de profesorado existente en función de los pensamientos y percepciones que posea. Esta tipología sería estilo educativo, y se explica en el siguiente apartado.

1.3. Estilos educativos y gestión de la convivencia

Uno de los cambios más llamativos a raíz de las exigencias sociales es el que se ha producido en el estilo docente, entendido como la relación que se establece entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, el proceder del/la docente y el papel del alumnado (Delgado, 1991).

Durante mucho tiempo, el *estilo docente* se refería únicamente a la manera de impartir los contenidos académicos por parte del profesorado y la forma en la que éstos ejercían su autoridad y liderazgo para imponer la disciplina en clase y motivar hacia el aprendizaje, pero este concepto ha evolucionado e incorpora elementos de tipo personal (Koutrouba, Baxevanou, y Koutroumpas, 2012; Pace, 2003; Petricone, 2006).

En la actualización del concepto, podemos inferir que los estilos educativos son aquellos “patrones de conducta que el profesor sigue para el ejercicio de la enseñanza,

iguales para con todos los alumnos y externamente visibles a cualquier observador” (Beltrán, Alcañiz, Calleja y Santiuste, 1990, p.349).

Los estilos educativos se determinan por factores como (Bernal e Ibarrola, 2015; Bolívar, López y Murillo, 2013; García-Hierro y Cubo, 2007; MacBeath y Townsend, 2011):

- la interacción verbal y no verbal entre el profesorado y el alumnado,
- el discurso,
- el estilo motivacional y
- la respuesta a la disrupción.

En base a esta conceptualización, se asignan a los estilos educativos dos características imprescindibles: a) La consistencia y sistematicidad con el alumnado; y b) la percepción como característica de la persona que los manifiesta (Beltrán et al., 1990; Bernal e Ibarrola, 2015).

Como han manifestado autores como González-Peiteado y Aznar (2014), los estilos docentes se van conformando en relación a los otros, y se ven influenciados por la sociedad y el contexto personal que les rodea, no siendo rígidos e inflexible, sino predominantes. La formación y capacitación docente se vuelven en este sentido, imprescindibles para la gestión del liderazgo en el aula y la mejora de la convivencia (Escoda et al., 2013; García-Bacete, 2002).

Como puede verse en la Figura 5, se ha pasado de un "procesamiento clínico de la información" en el que el profesorado se concebía como mero transmisor de conocimientos basados en la profundización científica de la realidad, a un "modelo

constructivista" en el que el profesorado pasa a ser un agente que toma decisiones, procesando la información que le rodea, y haciéndola llegar a su alumnado de forma que sea comprensible, y centra la teoría en cómo se aprende y no en cómo se enseña (Benito, 2007; Casado, 2010; González-Peiteado y Aznar, 2014; Medina y Flores, 2013; Rayo, 2004; Sánchez y Flores, 2013; Serrano, 2010).

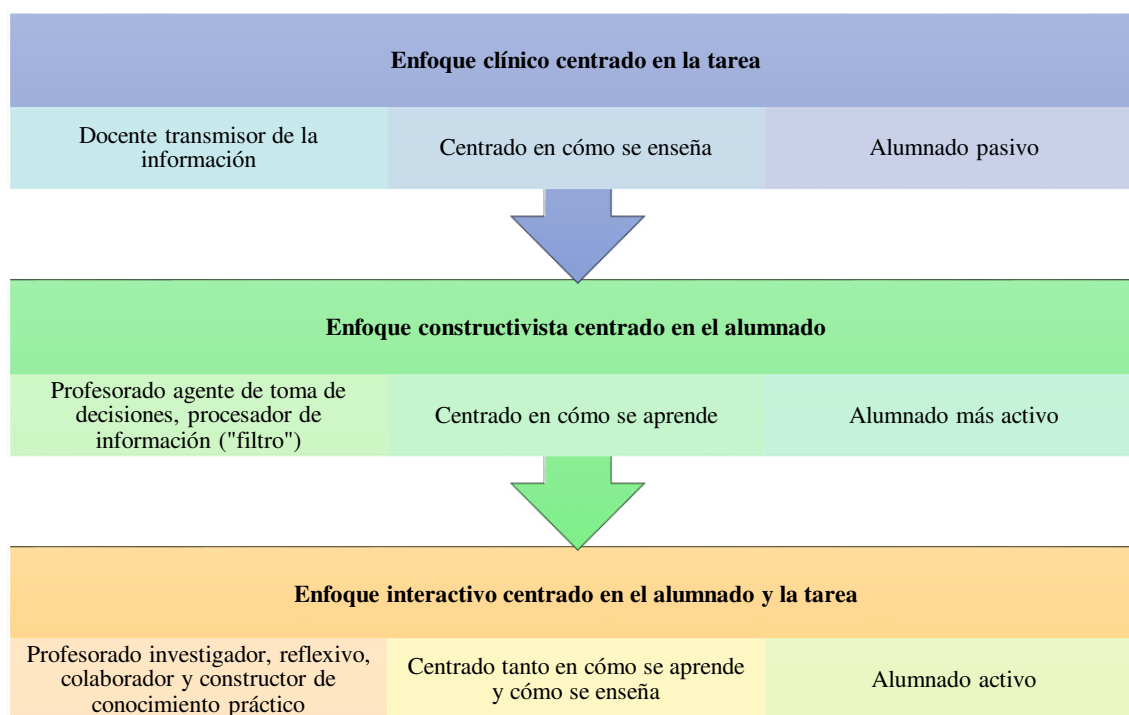


Figura 5:
Evolución del foco de atención de los estilos de enseñanza.

A pesar de este cambio teórico hacia posiciones más constructivistas y de procesamiento de la información, las prácticas transmisivas son el trasfondo de la mayoría de las prácticas docentes actuales (Benito, 2007; Martí et al., 2005), y el situarse en cualquiera de los polos de enseñanza-aprendizaje no conduce a un ajuste de la realidad, por lo que se vuelve necesario encontrar un planteamiento que integre ambos y permita

que la importancia se vuelque no únicamente en la enseñanza o el aprendizaje, sino en la interacción entre ambos (González-Peiteado y Aznar, 2014; Sales et al., 2008).

Este nuevo enfoque interactivo, inspirado en la clasificación de formación del profesorado de Medina (2001), requiere que el docente asimile diferentes roles para atender a la diversidad del alumnado de sus aulas, como son el rol investigador (que introduzca en su práctica la investigación-acción), reflexivo (adoptando un papel activo respecto al establecimiento de metas), colaborador (que favorezca un proceso participativo, dialógico e interactivo) y constructor de conocimiento práctico (siendo crítico con su propia práctica, y favoreciendo la creación de interpretaciones y teorías críticas sobre la realidad) (Casado, 2010; Concepción et al., 2014; Sánchez y Carrión, 2001; Fernández, 2013; Montenegro y Fuentealba, 2010; Rayo, 2004).

La convivencia se vuelve un elemento central, objeto de estudio y trabajo, con el objetivo de crear un medio adecuado para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bardisa, 2009; Concepción et al., 2014; Fernández et al., 2010). Por este motivo, en el siguiente apartado se explican las diferentes concepciones e importancia que se ha dado a la convivencia, así como las formas de gestión de la convivencia que se han estudiado a lo largo de la literatura.

1.3.1. La convivencia en el aula

La convivencia escolar queda convertida en un tema central en la labor docente, entendida como “aquellas relaciones socio-verbales que los integrantes del contexto educativo tienen entre sí, y que inciden significativamente en desarrollo tanto ético, socio-

afectivo como intelectual del alumnado” (Pérez-Fuentes, Gázquez, Fernández y Molero, 2011, p. 82), siendo considerada un constructo social (Bardisa, 2009).

Una buena convivencia, basada en el respeto y el reconocimiento de la diversidad, puede ser precursora de un correcto funcionamiento de los centros educativos. Su objetivo debe ser, entre otros, garantizar la adquisición de competencias, valores, actitudes y habilidades sociales al alumnado (García-Bacete, 2009; Muñoz de Bustillo, Pérez y Martín, 2006; Pérez-Fuentes, Gázquez, Fernández y Molero, 2011; Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001).

Cuanto más positiva sea la convivencia y gestión del poder en el aula, mejor será el rendimiento de todos y mejor será la convivencia y el desarrollo emocional de los agentes implicados en ese contexto (Bernal e Ibarrola, 2015; Zepeda, 2007).

La estructura de la educación secundaria y su organización dificultan el establecimiento de relaciones interpersonales entre profesorado y alumnado, por lo que estas relaciones están más basadas en estereotipos e ideas preconcebidas por parte del/la docente (Jantine et al., 2011). El trabajo sobre el pensamiento previo y las percepciones del profesorado se vuelve importante en este sentido, para trabajar el procesamiento de la información que recibe y evitar el posible *Efecto Pigmalión* que incrementa la distancia entre la teoría y la práctica (Jantine et al., 2011).

La gestión democrática de la convivencia, la sensibilidad hacia las emociones y sentimientos y la cooperación en las tareas que favorecen el conocimiento son herramientas fundamentales en la formación del profesorado, condicionantes en la productividad de los centros educativos (Rey y Ortega, 2001; Zepeda, 2007), y afectan a las conductas y actitudes

tanto individuales como colectivas de sus miembros (Álvarez de Arcaya, 2002; Cornejo y Redondo, 2001; Hoy y Clover, 1986, citado en Nail, 2011; Rayo, 2004).

El profesorado es fundamental en el desarrollo democrático de la convivencia, aunque no sea el único que interviene en su establecimiento (Díaz-Aguado, 2010; Rayo, 2004).

La *convivencia en el aula* dependerá de las relaciones interpersonales que se generen dentro de ese contexto (alumnado-alumnado, alumnado-profesorado y profesorado-alumnado), y formará parte de la *convivencia escolar* que se constituirá por las relaciones interpersonales entre todos/as los/as miembros de la comunidad educativa. En el primer caso, la convivencia queda sometida, en gran parte, a la tendencia mayoritaria por parte del alumnado del conocimiento, asunción, enfrentamiento o evitación de las normas del profesorado (Rodríguez et al., 1998), y va a determinar el aprendizaje y la dinámica del aula (Frymier y Houser, 2000).

En base a esta reflexión, podemos deducir que, los recursos de los que disponga un/a futuro/a profesional determinarán en cierta medida las actitudes de éste en su centro de trabajo y en la gestión de la convivencia. Si el/la futuro/a profesor/a adquiere herramientas adecuadas para favorecer el conocimiento, la asunción de normas, la resolución de conflictos y las habilidades de autogestión y autocontrol, percibirá en sí mismo/a una mayor capacidad para generar entornos positivos de convivencia sobre aquellos que no han sido formados, y será capaz de ajustar a la realidad sus pensamientos y actitudes sobre educación y resolución de conflictos (Gaeta y Márquez, 2013; Fernández, 2013; Jurado, 2013; Moncho, 2013; Rayo, 2004).

El conflicto es un fenómeno natural en las aulas, que puede utilizarse como fuente de aprendizaje y progreso (Alzate, 2005; Bickmore, 2011). El problema aparece cuando no se resuelve adecuadamente, y se entrevé la incapacidad para convivir con él (Narejo y Salazar, 2002, citados en Pérez-Fuentes et al., 2011). La forma en que se resuelvan los conflictos moldeará de forma directa e indirecta el aprendizaje implícito y explícito del alumnado (Bickmore, 2011) y, ese aprendizaje, determinará en cierta medida el modo en que ese alumnado responda a los conflictos de su vida futura y a otros conflictos de su entorno (Martín Seoane, 2008).

Los colectivos evaluados en el *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria* (alumnado y profesorado entre otros) reconocieron que es necesario buscar una mejora de las medidas disciplinarias en los centros educativos, ya que éstas no son eficaces en el cambio de conducta del alumnado transgresor de normas (Díaz-Aguado, 2010).

Se vuelve necesario formar al profesorado mejorando su conocimiento sobre la gestión de la disciplina, y la autoridad moral, de forma que brinde la posibilidad de entusiasmar, resolver los conflictos de forma justa, transmitir el gusto por el aprendizaje y, en definitiva, fomentar el desarrollo integral del alumnado (Díaz-Aguado, 2010). De forma que genere un proceso de aprendizaje-acción, que recoja no sólo el aprendizaje de la enseñanza y el alumnado, sino también “el aprendizaje sobre uno mismo como profesor y la utilización de la reflexión para llegar a ser un mejor profesor” (Elliot, 1991, citado en Farfán y Navarrete, 2013, p. 467).

Los conflictos más comunes en las aulas (señalados por el profesorado como los más frecuentes) serían aquellos relacionados con las conductas disruptivas, como la

interrupción de la clase y la desobediencia (Fernández, 2013; Muñoz de Bustillo et al., 2006). Estos, a menudo, generan una constante devaluación hacia el alumnado que puede culminar en *profecía autocumplida* (Escoda et al., 2013; Schlechty y Atwood, 2012) y en la pérdida de oportunidades en educación (Trianes et al., 2001).

Esta situación convierte en una de las principales preocupaciones la gestión de la convivencia y la disciplina en el aula (Benito, 2007; Durán, 2010; García, 2008; García-Hierro y Cubo, 2007; Krometis, Clark, Gonzalez y Leslie, 2011; Lago y Ruiz-Roso, 2000; Lowenstein, 2010; Melnik y Meister, 2008; Schlechty y Atwood, 2012; Trianes et al., 2001; Zaitegi, 2010). Pero pese a esta preocupación, la formación inicial referente a este aspecto es casi inexistente (Fernández, 2013; Krometis et al., 2011; Melnick y Meister, 2008; Muñoz de Bustillo et al., 2006).

La mayoría del conocimiento que posee para afrontar esta situación, está basado en sus creencias, ya que la formación pedagógica que provoca que este conocimiento se base en pensamientos formales (coherentes con teorías y sensibles al cambio) es prácticamente inexistente (Gotzens et al., 2010; Melnik y Meister, 2008; Sainz-Leyva, 2002).

Este vacío en cuanto a la disciplina, tiene un triple efecto, como indican Trianes et al. (2001):

- Desanima y desmoraliza al profesorado afectando negativamente a su bienestar psicológico.
- Devalúa la enseñanza de conocimientos en favor del manejo de la disciplina, que pasa a ocupar mayor tiempo.
- Se abandonan los objetivos de desarrollo integral del alumnado y atención a la diversidad.

La forma de gestionar las relaciones en el aula y el liderazgo son factores implicados en estos procesos interaccionales, y debido al interés de toda la comunidad educativa, y a la importancia de una convivencia pacífica y saludable en los centros (Fernández, 2013; Melero, 2013; Moncho, 2013; Schlechty y Atwood, 2012), se ha procedido a valorar las diferentes tipologías de gestión de la relación en el aula siguiendo autores como Bennett (1979), Johnson (1980), Petricone (2006) y Zamora y Zerón (2009) entre otros, como se presentará en el siguiente apartado.

1.3.2. Gestión del poder y convivencia en el aula

Las diferentes formas de gestionar el poder han sido estudiadas en los contextos empresariales desde los inicios del siglo XX por autores como Max Weber. A pesar de ello, muchas de las conclusiones de esos estudios pueden ser trasladadas a la escuela, ya que el aula es una “microsociedad con un objetivo, intereses diversos en sus componentes, diferenciación de tareas y de responsabilidades entre profesorado y alumnado, diferentes tipos de docentes y de alumnado, así como un conjunto de relaciones entre éstos, frecuentemente jerárquicas y complejas” (Rodríguez et al., 1998, p.103).

Dentro del contexto educativo es evidente la necesidad de normas de convivencia y relaciones de poder, y en este caso, por edad y por estructura social, este poder recae en manos del profesorado (García, 2008; Carbonero et al., 2011; Rayo, 2004; Rodríguez et al., 1998; Trianes et al., 2001). Sin embargo, esta autoridad es limitada, pues hay órganos burocráticos y administrativos que lo controlan (Skaalvick y Skaalvik, 2009). En palabras de Bernal e Ibarrola (2015):

El profesor afronta en las escuelas nuevos contextos cognitivos y emocionales. (...) Existe cierto consenso en los conocimientos y las habilidades necesarias que hacen a un docente líder efectivo; sin embargo, como ya se ha explicado, ello no solo implica ser competente en actuaciones que conducen a la enseñanza y al aprendizaje efectivo en las aulas, sino también ser un líder que pueda mejorar la educación desde su entorno más inmediato y promover el cambio social. Por ello, desde la investigación se demanda un mayor cuerpo de conocimientos para saber identificar las disposiciones del docente líder (Melton, Mallory Green, 2010) y más instrumentos para observarlas y evaluarlas (Pounder, 2012); y, en consecuencia, poder apoyarlas y promoverlas mejor en la formación inicial y continua del profesorado. (p. 65)

La población objeto de este estudio está en proceso de formación inicial. Esta formación junto con el pensamiento, percepciones y expectativas de actuación, condicionarán de forma inevitable las relaciones con los diferentes contextos (Erford et al., 2010; Skaalvik y Skaalvik, 2009). Estos factores influirán positiva o negativamente a las relaciones que en un futuro se establezcan con el alumnado del que serán responsables, e inevitablemente, con el bienestar psicosocial tanto propio como de éste (Contreras, 2008; Fernández, 2013; Gotzens et al., 2010; Salgado, 2009; Skaalvik y Skaalvik, 2010; Traver et al., 2005; Sánchez y Carrión, 2001; Urbina et al., 2011).

En relación a los estilos de ejercicio de poder en el aula, y con el fin de establecer una tipología que sintetice estas actuaciones consistentes y sistemáticas observables por el resto, diversos autores han intentado agrupar en tipologías características similares en

diversos profesores (Bennet, 1979; Koutrouba et al., 2012; Pace, 2003; Petricone, 2006; Zamora y Zerón, 2010).

Según la Real Academia Española (Real Academia Española [RAE], 2012) se puede definir el *poder* como “Tener expedita la facultad o potencia de hacer algo”. Este concepto hace referencia explícita a la autoridad, entendida como “Poder que gobierna o ejerce el mando, de hecho o de derecho”. Mediante esta definición y siguiendo las reflexiones de Barba Martín (2009), parece esclarecerse que la autoridad conlleva que el poder es ejercido por uno o dos miembros de la comunidad mientras que otros se someten a ese poder. En una segunda entrada encontramos, “Potestad, facultad, legitimidad”. Complementa la primera definición, apoya la idea de que poder y autoridad en el caso que nos compete son sinónimos, y sigue manteniendo la incógnita acerca de la manera de obtener dicha autoridad.

En la tercera entrada, hay una mayor especificidad del concepto, recogida en “Prestigio y crédito que se reconoce a una persona o institución por su legitimidad o por su calidad y competencia en alguna materia”. Esto demuestra que la autoridad también se puede adquirir por hechos probados de un marcado carácter extraordinario, distinto a lo anterior (Barba, 2009).

Concretando un poco más el término de autoridad, según Koutrouba et al. (2012) podemos identificar la autoridad como la “acción que ejerce el profesorado para lograr que el alumnado acepte sus demandas y renuncie a otras posibilidades de actuación que podrían ser igualmente atractivas” (Zamora y Zerón, 2010, p. 99).

Es interesante conocer el origen de la adquisición de la autoridad en el aula, ya sea por su legitimidad, o por su calidad o competencia en alguna materia (Bernal e Ibarrola,

2015). La puesta en marcha de un tipo u otro de autoridad va a depender de varios factores, entre los que destacan el momento social en el que se contextualice la acción docente, los pensamientos, percepciones y actitudes del profesorado sobre su rol y ejercicio profesional, y la eficacia percibida sobre su función (Barba, 2009; Diaz-Leyva, 2002; Correa, 2008; Pace, 2003; Zamora y Zerón, 2010). Por este motivo, se hace necesario enmarcar ciertos aspectos relacionados con los pensamientos, percepciones y actitudes, que ayuden a profundizar en esta elección.

A continuación, se procede a hacer un recorrido por las diferentes clasificaciones que se han hecho sobre autoridad y relaciones de poder en el aula, siguiendo el esquema presentado en la Figura 6.

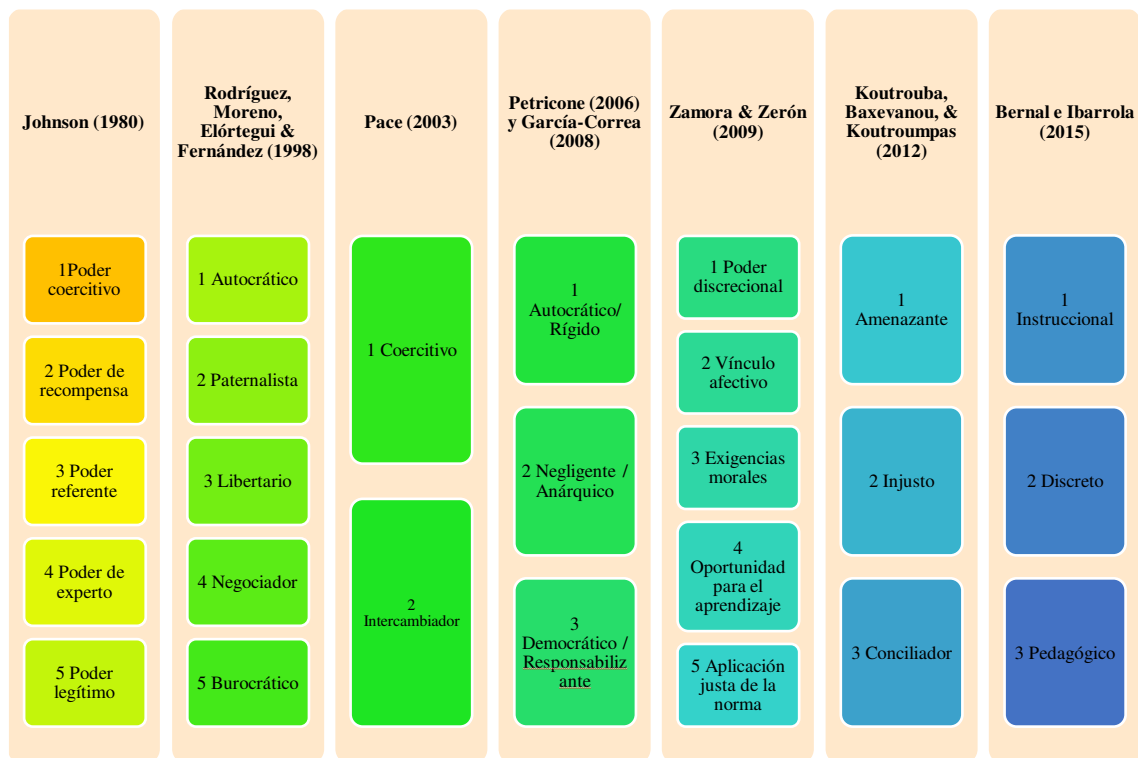


Figura 6:

Síntesis de las clasificaciones de la gestión del poder en el aula

a) La gestión de la convivencia según Johnson (1980)

Según Johnson (1980) la autoridad del profesorado puede clasificarse en los siguientes tipos:

- *Poder coercitivo*. Puede definirse como la creencia del alumnado que el profesorado puede castigarle por las conductas no deseadas. La mayor o menor fuerza de este poder depende de la magnitud del castigo.
- *Poder de recompensa*. Se fundamenta en el conocimiento que tiene el alumnado de que puede ser recompensado y premiado por el profesor si se porta bien. La fuerza de esta autoridad depende del premio y de las expectativas del alumno para conseguirlo. Así el profesorado puede conseguir que el logro de los premios dependa de la conformidad del alumno con las normas que rigen las conductas de clase y de esta manera controlar el aula.

El poder de recompensa aumenta en intensidad cuando aumenta la magnitud de la recompensa y la probabilidad de obtenerla. Las recompensas fundamentales comprenden los premios primarios (notas, promociones) y los secundarios (elogios).

- *Poder de referente*. Se basa en la identificación del alumnado con el profesor propiciada por la atracción, simpatía, ideales, valores y otras características del profesorado reconocidas por el grupo (Moraleda, 1980, citado en García-Correa, 2008). El status superior del profesor, combinado con el aprecio y empatía facilita la identificación con él. Además, cuanto más se perciba a otro/a como parecido/a a uno/a mismo/a, tanto más puede uno identificarse con él/ella y adoptar sus normas.

- *Poder de experto.* El alumnado reconoce las aptitudes y conocimientos (científicos y didácticos) del profesorado sobre lo que enseña. Hace referencia a lo que los investigadores denominan factor cognitivo y didáctico.

Este poder de experto normalmente suele conceder gran autoridad para la gestión y control del aula. Conforme el alumnado va creciendo, es normal que disminuya la influencia del profesor mediante el poder de referencia, mientras aumenta la autoridad basada en el poder de experto.

- *Poder legítimo.* Se otorga al profesorado en razón del saber y conocimiento y por el lugar que ocupa en la institución escolar. Esta autoridad es reconocida y aceptada como tal por el alumnado de su clase, por todos los/as miembros de la comunidad escolar y por el equipo directivo del centro. La autoridad es un poder intrínseco a la posición del profesorado, cuyo ejercicio acepta el alumnado.

b) La gestión de la convivencia según Rodríguez, Moreno, Elórtegui y Fernández (1998)

Rodríguez et al (1998) identifican cinco tipos de profesorado en función a la manera en la que ejercen el poder, teniendo en cuenta su papel en relación a la administración y a los agentes directivos del centro en el que se desenvuelve su profesión. Pese a esta clasificación se concluye que no es posible definir ninguna tipología como mejor, pero que existe un denominador común, y es que las normas estén claras por adelantado porque la ausencia de un marco de referencia es la peor de las situaciones. Las categorías son las siguientes (Rodríguez et al., 1998):

- *El profesorado autocrático* considera que toda la autoridad reside en él y que todas sus decisiones deben ser obedecidas por el alumnado sin cuestionarse.
- *El burocrático* se considera parte de una organización más amplia en la que hay responsables que toman las decisiones, por lo que el orden del aula debe ajustarse a lo establecido previamente.
- *El paternalista* asume que el alumnado está bajo su responsabilidad y su autoridad debe basarse en el liderazgo natural, tomando resoluciones más adecuadas. El orden del aula se orienta al máximo beneficio del colectivo.
- *El libertario* afirma que el ejercicio de la autoridad supone una perpetuación de la tradición autoritaria de la escuela por lo que interviene lo mínimo y en caso de conflicto actuará como mediador. No hay una predominancia jerárquica, y el orden correcto de la clase consiste en que la convivencia se desenvuelva según los intereses internos del grupo.
- *El negociador* considera que la autoridad reside en él, pero que en ocasiones puede ser delegada en parte para el beneficio del grupo; por lo que el orden del aula está regido por el consenso necesario para el desarrollo de las actividades.

c) La gestión de la convivencia según Pace (2003)

Pace (2003) se refiere a dos tipos de profesorado en función de su gestión de la convivencia en el aula:

- *Profesorado coercitivo*: que emplea el poder desde una postura vertical sin tener en cuenta las opiniones o posiciones del alumnado al que se dirige.

- *Profesorado intercambiador*: basa su toma de decisiones en las interrelaciones con el alumnado, el consenso y la reflexión.

d) La gestión de la convivencia según Petricone (2006) y García-Correa (2008)

Petricone (2006) y García-Correa (2008) clasifican al profesorado en tres dimensiones en función del grado de rigidez y autoritarismo en el estilo educativo:

- *Rígido y autocrático*: ordena, impone y ostenta el poder de forma exclusiva.
- *Negligente y anárquico*: deja hacer sin manifestar interés y no muestra poder o autoridad alguna.
- *Democrático y responsabilizante*: promueve evaluaciones significativas tanto para el alumnado como para el profesorado, da y recibe confianza y respeto y da alternativas de responsabilidad entre todos/as.

e) La gestión de la convivencia según Zamora y Zerón (2009)

Zamora y Zerón (2009) diferencian cinco tipos de ejercicio de la autoridad, desde la percepción del alumnado y el profesorado, que se corresponden con la tipología de Johnson (1980). Estos estilos son:

- *La autoridad pedagógica como el poder discrecional*: es la equivalencia al *modelo coercitivo* de Johnson (1980). Según Zamora y Zerón (2009), la autoridad se percibe como un duelo cotidiano, donde hay vencedores/as y vencidos/as, y quien gana es aquel o aquella que logra tener la última palabra. El profesorado es el que domina la

interacción con el alumnado. Los motivos principales de aceptación de la autoridad se concentran en el temor a la reacción del profesorado en forma de enfado o sanción; es decir, tiene carácter instrumental: evitar problemas. Las demandas del profesorado son interpretadas como exigencias interesadas.

- *Autoridad pedagógica como un vínculo afectivo*: Se corresponde con el *poder de recompensa* de Johnson (1980), y se caracteriza por una consideración del afecto y el cariño como elementos centrales de la autoridad.

El alumnado valora de su profesorado la atención, preocupación y estima que le ofrece. Si faltara este reforzamiento afectivo y social la autoridad del profesorado se pondría en peligro. Las demostraciones de estima adquieren especial relevancia.

- *Autoridad pedagógica como exigencias morales*: es el equivalente del *poder de referencia*. Se basa en las exigencias morales al alumnado orientadas al desarrollo de su socialización. Es decir, a la interiorización de normas y valores. El alumnado percibe estas exigencias como una mejora que irá en su beneficio personal.

La aceptación de la autoridad se debe a que los alumnos interpretan positivamente las intenciones del profesorado y éste representa fielmente los comportamientos que exige.

- *Autoridad pedagógica como oportunidad para el aprendizaje*: correlaciona con el *poder de experto* que identifica Johnson (1980). La autoridad destaca por la gestión de las oportunidades de aprendizaje que ofrece el profesorado. Éste explica claramente la materia y realiza una enseñanza rigurosa y exigente, por lo que centra su autoridad en el desarrollo académico del alumnado. Las demandas del

profesorado giran en torno al trabajo y la dedicación del grupo a actividades escolares.

- *Autoridad pedagógica como la aplicación justa e implacable de la norma escolar*: esta última tipología enmarca el *poder legítimo*. La autoridad se centra en la aplicación implacable, sin favoritismos ni excepciones, de las normativas y los reglamentos.

El profesorado se identifica como un agente escolar imparcial, y su autoridad se debe a la ley, al mero hecho de ser profesor. Las demandas se centran en el respeto y el cumplimiento del orden previamente establecido por la ley.

f) La gestión de la convivencia según Koutrouba et al. (2012)

Koutrouba et al. (2012) identifican tres tipos de profesorado en función de la articulación del poder didáctico (conocimientos sobre la asignatura) y el poder legítimo (la capacidad para hacer demandas e interrelacionarse con el alumnado), y tres tipos claros de respuesta del alumnado con respecto a esta tipología:

- *Amenazante*: profesorado que abusa del miedo a las consecuencias. Genera un alumnado que responde pasivamente.
- *Injusto*: profesorado que hace un abuso o uso indebido del poder. Se relaciona con respuestas agresivas por parte del alumnado.
- *Conciliador*: profesorado que fomenta las relaciones de confianza y aceptación con el alumnado. Se relaciona con conductas positivas por parte del alumnado.

g) La gestión de la convivencia según Bernal e Ibarrola (2015)

En estudios como el de Bernal e Ibarrola (2015), o MacBeath y Townsend (2011), podemos distinguir tres tipos de autoridad o liderazgo del profesorado:

- *Liderazgo instruccional*: referencial al trabajo conjunto de la directiva y el profesorado con el objeto de mejorar el rendimiento y calidad educativa, basada en resultados.
- *Liderazgo discreto*: A diferencia del anterior, avanza un paso más introduciendo las interacciones como fuente de riqueza dentro del liderazgo. El papel del profesorado se define más aún como “experto”.
- *Liderazgo pedagógico*: Es un último paso en el que no sólo se tienen en cuenta resultados en rendimiento y calidad, sino también las relaciones interpersonales (como en el discreto) y la eficacia de una educación que tenga en cuenta a los/as agentes implicados, y los procesos de enseñanza y aprendizaje. En palabras de Bernal e Ibarrola (2015):

Pensamos que en la defensa del liderazgo pedagógico se está hablando de manera implícita de que el docente es también un líder, con el que se cuenta para impulsar las mejoras de las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje, y participar de ellas, así como del desarrollo profesional de sus pares. (p. 60)

Si profundizamos en el concepto de autoridad pedagógica, siguiendo a Erich Fromm (como se citó en Barba, 2007) se pueden distinguir tres formas de ejercerla: la evidente, la

anónima (ambas coartarían la libertad debido a su carácter opresor) y la racional (que sería aquella que fomenta la libertad y dignidad del individuo).

- *Autoridad evidente*: En Educación, tradicionalmente, se ha dado este tipo de autoridad, que es aquella basada en la amenaza y el castigo físico (por ejemplo castigando cara a la pared, a hacer copias o a quedarse después de clase), derivando en muchos casos a la autoridad anónima.
- *Autoridad anónima*: utiliza la persuasión y coacción para conseguir sus objetivos. Produce en el alumnado cierta sensación de libertad, que no es real puesto que sus decisiones se toman en base a lo que no suponga un peligro para él. Un ejemplo de control de clase a través de la autoridad anónima sería "Si no haces el ejercicio voy a llamar a tus padres". "Si no te portas bien te pondré un negativo" (Barba, 2009; Diaz-Leyva, 2002; Koutrouba et al., 2012).
- *Autoridad racional*: en la actualidad, la educación debe dirigirse a este tipo de autoridad que tiene como principios la competencia, la crítica y la temporalidad, y bajo la cual el educador muestra su competencia en sus áreas de conocimiento, además de en aspectos pedagógicos (Barba, 2009; Diaz-Leyva, 2002; Koutrouba et al., 2012).

h) Síntesis y terminología de este estudio

En este estudio se ha actualizado la clasificación realizada por Johnson (1980) englobando las previamente mencionadas y manteniendo su nomenclatura, como puede verse en la Figura 7.

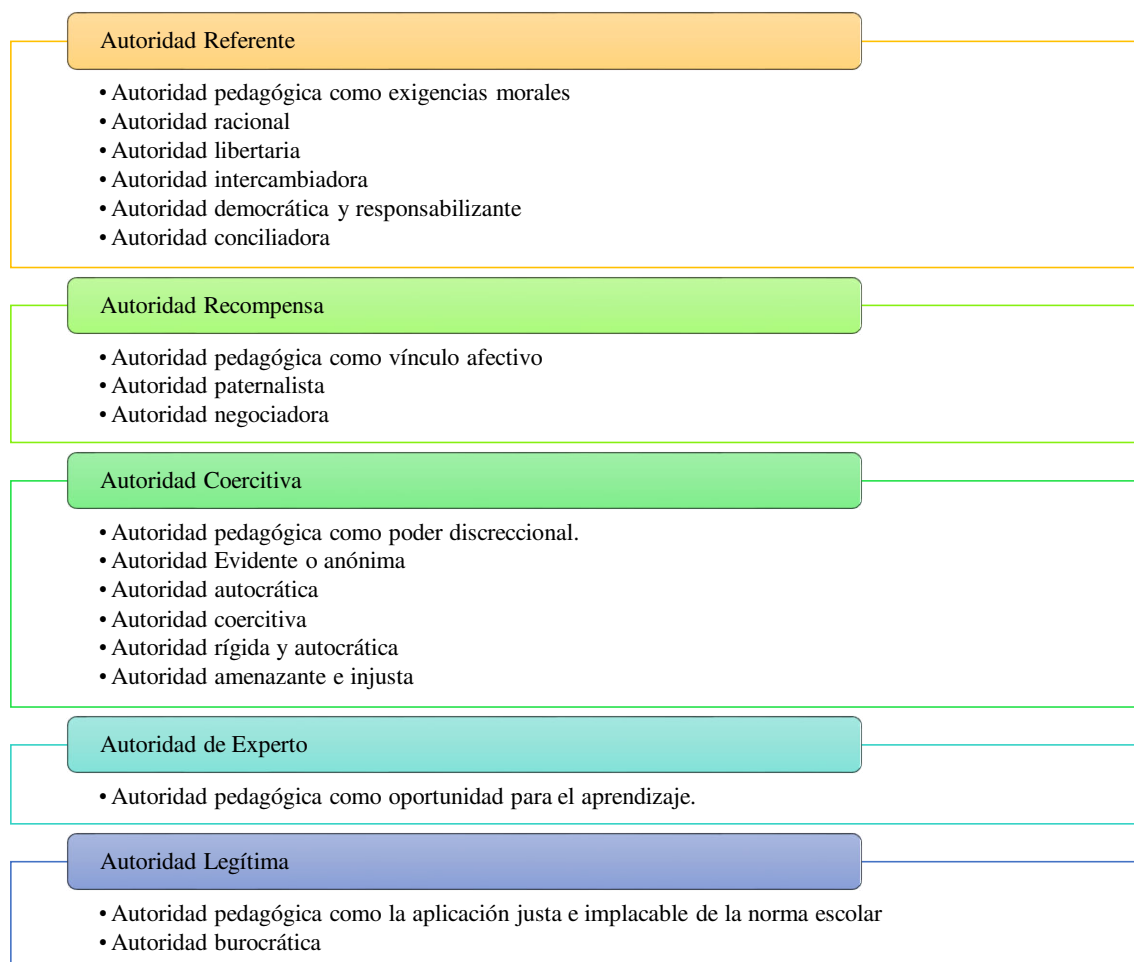


Figura 7:
Clasificación de la gestión de poder en el aula utilizada en este estudio.

A raíz de esta revisión teórica realizada, se puede extraer que la tipología que se ajusta en mayor medida a las demandas de la sociedad actual, y que aporta mayores beneficios en el desarrollo del bienestar psicológico y emocional sería la *referente*, puesto que permite al alumnado desarrollar:

- Una mayor interiorización de valores y normas, basado en la democracia participativa y en la propia capacidad de participación como elemento imprescindible del cambio del proceso de enseñanza-aprendizaje (Flecha, 2004; Koutrouba et al., 2012; Lago y Ruiz-Roso, 2000; Sales et al., 2008).

- Una mayor conciencia sobre la toma de decisiones sobre su futuro (Koutrouba et al., 2012; Lago y Ruiz-Roso, 2000; Pace, 2003; Zamora y Zerón, 2010).
- Cooperación con la autoridad con el fin de mejora de las relaciones tanto académicas como personales (Flecha, 2004; Koutrouba et al., 2012; Lago y Ruiz-Roso, 2000; Pace, 2003; Sales et al., 2008).
- Mayor desarrollo de la autonomía y autogestión, ligada a la no dependencia de la figura de autoridad para la realización de tareas y/o convivencia en el centro (Johnson, 1980; Koutrouba et al., 2012; Lago y Ruiz-Roso, 2000; Pace, 2003; Zamora y Zerón, 2010).
- Interpretación positiva de la conducta de los otros (Koutrouba et al., 2012; Lago y Ruiz-Roso, 2000; Moraleda, 1980; Pace, 2003).
- Identificación del alumnado con el profesorado propiciada por la atracción, simpatía, ideales, valores y otras características del profesorado reconocidas por el grupo (Koutrouba et al., 2012; Lago y Ruiz-Roso, 2000; Moraleda, 1980).

Esto no quiere decir que se descarten el resto de tipologías descritas, ya que, tal y como indicaban Rodríguez et al (1998), no se puede definir una tipología de gestión del poder como mejor. En cada caso, grupo y circunstancia se va a exigir poner más de una que de otra. La orientación del ejercicio de la autoridad del profesorado va a depender de sus concepciones sobre el poder, las metas que persiga dentro del aula y el tipo de comunicación que quiera conseguir en ella (Koutrouba et al., 2012; Pace, 2003; Rodríguez et al., 1998).

La eficacia de la tipología autoritaria va a obedecer en gran medida al ajuste que haga con la sociedad del momento, y por ello se puede afirmar que, aunque algunas de las otras

tipologías estén presentes en momentos puntuales, la que va a suponer el éxito educativo y mayor bienestar psicológico para los miembros de la comunidad educativa, va a ser la tipología referente (Bernal e Ibarrola, 2015; Cantillo, 2011; Johnson, 1980; Koutroba et al., 2012; Pace, 2003; Zamora y Zerón, 2009), como indican Zamora y Zerón (2010):

En los adolescentes actuales, el respeto y la confianza hacia el maestro no están dados como algo natural e indiscutido. Los profesores no tienen garantizados la obediencia, la escucha y el reconocimiento. Ello significa que actualmente el profesor no detenta una autoridad que ha sido otorgada por la institución escolar, tal como fue planteado en décadas pasadas por Bordieu y Passeron (1970 [1996]). Los profesores y alumnos tienen que cotidianamente construir la autoridad. (p. 102)

Garantizar el cumplimiento de las necesidades de la sociedad democrática actual, mediante el establecimiento de límites en los que ha intervenido un proceso participativo y reflexivo, va a favorecer la integración en la sociedad del alumnado. Además dotará de identidad y pensamientos, sentimientos y actitudes pro-sociales tanto al profesorado como al alumnado (Díaz-Aguado, 2010; Estebaranz, 2012; Koutroba et al., 2012; Lowenstein, 2010; Pace, 2003).

Además, tras la revisión de la literatura científica (Bernal e Ibarrola, 2015; Johnson, 1980; Koutroba et al., 2012; Pace, 2003; Zamora y Zerón, 2009) y el estudio realizado como parte previa a esta investigación (Cantillo, 2011), se identifican las siguientes dimensiones dentro de cada tipo de autoridad:

- Aplicación de normas;
- interiorización de valores y normas;

- origen causal del respeto;
- intervención en problemas del alumnado;
- toma de decisiones;
- demandas del profesorado;
- e identificación de la figura del profesorado.

Tal y como se ha visto anteriormente, las características fundamentales del estilo del profesorado y su autoridad, son la consistencia y sistematicidad, y la percepción por parte del alumnado como una característica típica de ese profesorado, por lo que se requiere un patrón consistente de tipología autoritaria en cada una de esas dimensiones.

El estudio previo a esta investigación (Cantillo, 2011), concluyó afirmando que no se puede considerar una homogeneidad en la tipología autoritaria, puesto que se encuentran diferencias entre unas dimensiones y otras, lo que produce una variación de la globalidad de la autoridad entre dos o tres tipologías. Para una mayor precisión, se deben considerar dimensiones por separado, y tener en cuenta que, a pesar de estar íntimamente relacionadas, las dimensiones, en la mayoría de los casos, oscilarán entre tipologías (referente-experto, coercitivo-legislativo, entre otras).

1.4. La identidad del profesorado como trasfondo en la construcción de profesionales

Como se ha visto en este capítulo, la identidad del profesorado está determinada por la biografía personal y la relación con el entorno que establezca. Esta biografía personal se determina por los pensamientos, actitudes y percepciones que el profesorado posea, e influirá en la interacción que realice con el entorno.

Dentro del pensamiento, destacan las *Teorías implícitas*, como determinantes en la generación y aprehendizaje de los conocimientos y experiencias. Las percepciones, están relacionadas con éstas teorías, y se verán condicionadas por cómo sean las concepciones, creencias y conocimientos previos del profesorado en formación.

La autoeficacia supondrá la percepción que el profesorado haga sobre su capacidad, teniendo en cuenta la percepción que realice sobre su colectivo, contexto, control externo y satisfacción con el propio trabajo. Se han encontrado diferencias entre géneros posiblemente debidas al proceso de socialización, y cuando las expectativas sobre nuestra capacidad no se cumplen se produce el denominado *síndrome del profesional quemado*.

Una de los aspectos de mayor relevancia para el profesorado en el que los pensamientos y percepciones del profesorado afectan es el *estilo educativo docente*. Este está caracterizado por la percepción como característica de la persona y la consistencia a lo largo del tiempo. Dentro de éste, las interrelaciones que se establecen entre los diferentes agentes de la comunidad educativa se convierten en un aspecto central para el profesorado.

La convivencia y la gestión del poder en el aula han sido dos temas de especial relevancia. A lo largo de los años se han establecido diferentes tipologías de gestión de la convivencia en relación con la forma en la que el profesorado actuaba ante diferentes situaciones, como son: el establecimiento de normas, su interiorización, el origen causal del respeto, la percepción que el alumnado hace respecto a su identificación y la toma de decisiones.

En esta tesis se ha considerado de especial relevancia el impacto que la elección de una u otra tipología supone para el ejercicio de la profesión, por lo que se ha establecido una clasificación que agrupe las expuestas en la literatura.

La forma de gestionar las relaciones de poder en la escuela es determinante a la hora de comprender la convivencia y el establecimiento de las relaciones interpersonales en el aula (Frymier y Houser, 2000; Koutrouba et al., 2012; Rodríguez et al., 1998; Wubbels, 2005). La formación que el profesorado reciba, en este sentido, se vuelve imprescindible para la transformación de las *Teorías implícitas* sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y gestión de la convivencia, como se ha visto a lo largo del capítulo. Por ese motivo, se procede a realizar una revisión sobre los distintos modelos teóricos propuestos para la estructuración y sustentación de dicha formación.

2. LA BRECHA TEÓRICO-PRÁCTICA Y LAS TEORÍAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

En la literatura existente se ha recogido una discrepancia entre la teoría y la práctica, entre las creencias curriculares y las creencias de actuación. En muchas ocasiones, el profesorado tiene un conocimiento pleno de su disciplina, pero no sabe cómo enseñarla (Concepción et al., 2014; Esteve, 2009a; Lowenstein, 2010; Montenegro y Fuentealba, 2010).

En este apartado se exponen las causas de la brecha teórico-práctica a la que se enfrenta el profesorado, así como las consecuencias que genera en su bienestar psicológico. Además se muestran diferentes modelos formativos que se han diseñado para superar esta brecha.

2.1. La brecha teórico-práctica y la alienación profesional

Se han encontrado diferencias, e incluso incoherencias, entre lo que el profesorado cree que debe hacer y lo que realmente hace (Álvarez y Maroto, 2014; Broekkamp, 2007; Concepción et al., 2014; Contreras, 2010; Gómez, 2010a; Gómez, 2010b; González-Peiteado y Aznar, 2014; González-Sanmamed, 2009; Gotzens et al., 2010; Perrenoud, 2010; Sainz-Leyva, 2002). Esta discrepancia se conoce como *alienación* y supone que el profesorado puede llegar a ejercer sin considerar y hacer consciente los fines reales de su profesión. En palabras de Álvarez y Maroto (2014):

Por lo que respecta a las relaciones teoría-práctica es posible hablar de “alienación profesional” de los docentes cuando ejercen la enseñanza sin

dominar los fundamentos teóricos de su trabajo o careciendo de herramientas para interpretar su contexto. Podría decirse que han sido formados en los fundamentos teóricos de la enseñanza superficialmente, pero no han asumido de forma consciente las implicaciones profundas de su función como docentes ni la lucha contra la reproducción de las desigualdades que el sistema escolar tiende a perpetuar. (p. 26)

Este fenómeno pone de manifiesto la necesidad de estudiar y comprender el pensamiento del profesorado como punto de partida para mejorar su conocimiento y desarrollo docente, ya que “los profesores tienden a manifestar en sus prácticas verdaderas construcciones simbólicas que conforman sistemas de valores, ideas, técnicas y métodos que articulados se convierten en su particular estilo de enseñanza” (González-Peiteado, 2010, p. 4). Además se vuelve imprescindible el incluir al profesorado como participante en el proceso de elaboración de la formación, ya que el hecho de que haya sido sustituido por expertos/as en el diseño y estudio del mismo es una forma de *alienación* (Álvarez y Maroto, 2014; Benito, 2007; Broekkamp, 2007; Casado, 2010; Contreras, 2008; Harkness et al., 2007; Nunes y Carvalho, 2013; Sánchez y Flores, 2013; Sancho et al., 2014). En palabras de Gómez (2010b):

La enseñanza no es una simple habilidad, sino una compleja actividad cultural profundamente condicionada por creencias y hábitos que funcionan, en parte, fuera de la conciencia y que son inducidas por los modos de funcionar del escenario escolar, dentro de las presiones del contexto social. (p. 49)

La contrastación de los modelos ideales del rol del profesorado, con los modelos reales no sólo pone de manifiesto la *alienación* antes mencionada, sino que es una forma

eficaz de conocer las necesidades de la formación docente (Añorga, como se citó en Concepción et al., 2014).

Para dar respuesta a esta brecha, inicialmente se han propuesto diferentes orientaciones –académica, práctica, tecnológica, personal y crítica- que van a depender, en su mayoría, de las creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (Concepción et al., 2014).

2.1.1. Enfoques subyacentes a la formación docente

Estas creencias pueden sintetizarse en tres posturas que, como puede verse en la Figura 8, han determinado la inclinación de la formación docente hacia un campo u otro (Álvarez y Maroto, 2014; Concepción et al., 2014): *la postura centrada en la teoría y la postura centrada en la práctica*, o como indicaba Korthagen (2010) *enfoque deductivo o de teoría a práctica, tendencia ensayo-error o de práctica a teoría y enfoque realista*.

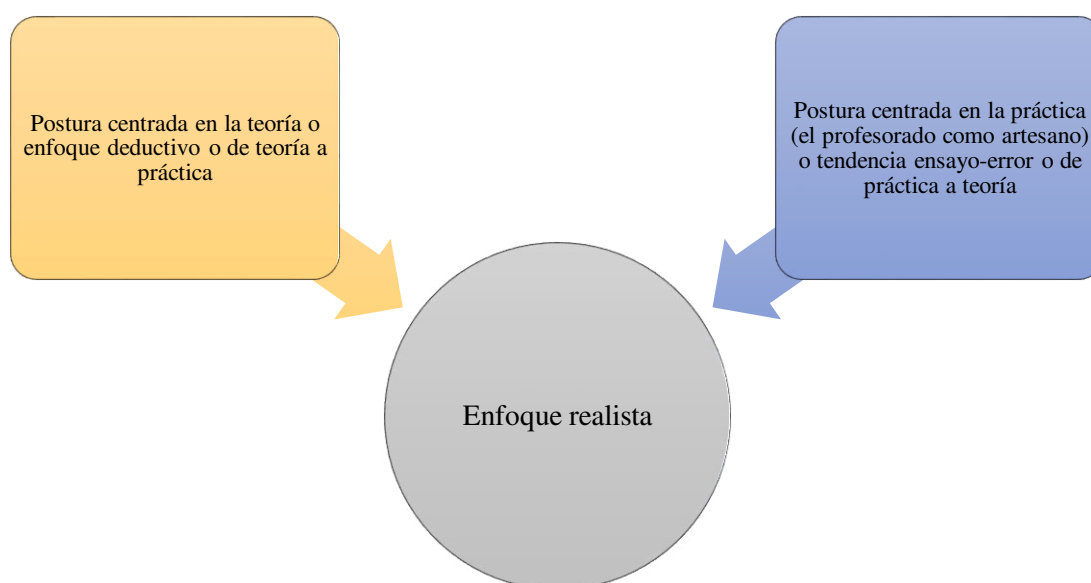


Figura 8:

Enfoques subyacentes a la formación docente, adaptada de Álvarez y Maroto (2014)

- *Postura centrada en la teoría:* siguiendo esta perspectiva, es el docente el que aprehende las ideas del conocimiento y la teoría con el fin de generar una teoría pedagógica, más allá del sentido común, que mejore las relaciones interpersonales y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su base es el conocimiento teórico. De esta postura deriva el *enfoque deductivo o de teoría a práctica*. Este enfoque es el que tradicionalmente se utilizaba en la docencia, y se caracteriza porque es el profesorado el que selecciona lo “que es importante” y su objetivo es transmitirlo al alumnado.
- *Postura centrada en la práctica o el profesorado como artesano:* el saber docente se caracteriza por ser práctico, el conocimiento de las habilidades que pone en marcha en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y ser personal e individualizado. Su premisa es el conocimiento experiencial. Esta postura se relaciona con una *tendencia ensayo-error o de práctica a teoría*. En este caso, el profesorado se enfrentaría a la experiencia de la docencia sin apenas formación, lo que produciría que sus pensamientos e ideas previas fuesen los que guiasen su qué hacer, sin cabida a modificación por la teoría subyacente a la labor.

La interacción de ambos modelos se vuelve imprescindible, ya que se retroalimentan, dando lugar a un tercer enfoque o postura llamado *enfoque realista* (Escudero, 2009; Korthagen, 2010).

- *Postura realista:* Se basa en la idea de que la formación inicial del profesorado de secundaria requiere la explicitación de la interrelación constante entre los conocimientos disciplinares, de la didáctica específica y de la psicopedagogía necesaria, y la experiencia y práctica son fundamentales en este sentido (Escudero, 2009; Tribó, 2008). Sin conocimiento teórico el profesorado no puede generar

esquemas de actuación y desarrollar la práctica de la enseñanza (Álvarez y Maroto, 2014; Concepción et al., 2014), pero tampoco podemos olvidar la necesidad de la experiencia mediada que sirva para completar, mejorar o cambiar las *Teorías implícitas* (Korthagen, 2010). Las características de este enfoque serían (Korthagen, 2010):

- El aprendizaje parte de situaciones reales y cotidianas que han sido relevantes para el profesorado en formación.
- La *reflexión* y la *interacción* son la base del aprendizaje.
- La intervención está mediada o mentorizada.
- No se trata de un conjunto de recetas, sino de guías para saber buscar alternativas de respuesta ante diferentes situaciones.

Es imprescindible que se genere la capacidad profesional para integrar la instrucción y el perfil psicopedagógico del alumnado y el contexto, ya que el ejercicio docente no se encuentra al margen de éstos (Gómez, 2010b; Jantine et al., 2011; Tribó, 2008; Valdés y Bolívar, 2014).

El profesorado debe, por tanto, conocer la epistemología de la ciencia que quiere compartir en el aula, y actualizar sus conocimientos científicos constantemente, favoreciendo la propia reflexión y adecuación de los contenidos que pretende enseñar (Gómez, 2010b). No quiere decir que un profesor o profesora esté continuamente creando, sino que debe poseer rutinas que le permitan la estabilidad y la seguridad que necesita (Sales et al., 2008; Tribó, 2008) para que cuando el alumnado acceda a ese conocimiento, sea capaz de guiarle (Esteve, 2009a).

No es una concepción transmisiva de educación, sino que va más allá y centra su atención en los procesos de aprendizaje y el alumnado al que se dirige, pues la enseñanza que no consigue proporcionar aprendizaje, pierde su “legitimidad” (Merieu, 2005, 2006; González, 2010b; Sales et al., 2008). En palabras de Sales et al. (2008):

El componente social, actitudinal y afectivo de la tarea docente y del proceso de enseñanza-aprendizaje no recibe la misma atención en los itinerarios formativos que los componentes más centrados en conocimientos conceptuales, procedimentales y competencias instrumentales (sobre todo del ámbito de las nuevas tecnologías) del profesorado. Esta preponderancia coincide con el enfoque formativo mayoritariamente transmisivo y de expertos que sigue primando en la formación permanente del profesorado, como consecuencia de una tradición, todavía no superada, de racionalidad técnica. (p. 6)

De este modo, cuando se habla de la necesidad de formación en otras competencias que doten al futuro profesorado de herramientas que pueda utilizar para el correcto desempeño de su profesión ajustada a la sociedad, se deben tener en cuenta dos aspectos fundamentales (Carbonero et al., 2011; González-Sanmamed, 2009; Tribó, 2008):

- *Esta formación no puede consistir en un conjunto de recetas que se utilicen para todo.* Las situaciones y conflictos a los que el futuro profesorado se va a enfrentar no son extrapolables de unos a otros, y en muchos casos son particulares y únicos.
- *La formación no es por sí sola la solución a todos los problemas.* El poder de la formación es imprescindible, pero también es limitado. La formación por sí sola no es suficiente para cumplir con las expectativas esperadas. Ésta es una parte muy

importante para construir el buen camino hacia el proceso de aprendizaje y profesionalización, que continuará con la experiencia y el día a día en el desempeño de la profesión.

La formación, debe ser diseñada asumiendo el carácter incompleto que posee, y su carácter insuficiente a la hora de afrontar situaciones particulares. Por este motivo debería plantearse la necesidad de formar al futuro profesorado en *aprendizajes imprescindibles* que le ayuden a afrontar la realidad de la sociedad en la que desarrolla la docencia, y que a su vez complementen la experiencia del profesorado en situaciones educativas, que por sí solas, tampoco son suficientes (Álvarez-García et al., 2010; Carbonero et al., 2011; González, 2010b; Korthagen, 2010; Marcelo, 2008; Sancho et al., 2014). En palabras de Gómez (2010b):

Como defiende con entusiasmo y de forma reiterada Marilyn Cochran-Smith (2009), mientras no se provoque un cambio, una transformación en la cultura escolar, solamente se producirán cambios superficiales en el curriculum, en los papeles o en las tareas burocráticas. Los cambios profundos, auténticos y sostenibles dependen tanto o más de las creencias y modos de entender, como de los comportamientos de las personas y profesionales. (p. 49)

2.1.2. *Los aprendizajes imprescindibles como medio para el diseño de la formación del profesorado*

Los *aprendizajes imprescindibles* son aprendizajes efectivos, duraderos y actualizables que dotan de herramientas al profesorado en formación para dar respuesta ante situaciones cotidianas (Barrero y Domingo, 2010).

La formación en *aprendizajes imprescindibles* o *significativos* conlleva inevitablemente la ruptura con la formación tradicional de adquisición de conocimientos, y la estructuración de la misma en competencias básicas como son (Gómez, 2010b):

- Competencia para planificar, desarrollar y evaluar la enseñanza que pretende fomentar el desarrollo de las cualidades humanas deseables en los estudiantes.
- Competencia para crear y mantener escenarios abiertos, flexibles, democráticos y ricos culturalmente, donde se estimule un clima positivo de aprendizaje.
- Competencia para promover el propio desarrollo profesional y la formación de comunidades de aprendizaje con los colegas y el resto de agentes implicados en la educación. (p. 51)

En un intento de romper la brecha permanente entre la teoría y la práctica, de ruptura con el modelo tradicional, y de potenciación de los *aprendizajes imprescindibles*, Sánchez y Flores (2013), conciben que la formación debe plantearse desde las posturas:

- *Teológica*: que permita abrir al docente al mundo, teniendo en cuenta no sólo las posturas tradicionalistas de transmisión de conocimientos, sino la visión de la enseñanza desde un punto de vista formador.

- *Ontológica*: en la que el profesional sea un agente “crítico, reflexivo y transformador”.
- *Epistemológica*: permanecer inmerso en un constante proceso de innovación e investigación.
- *Metodológica*: en la que el sistema educativo y social procure espacios de encuentro que permitan dar respuestas a las necesidades actuales de la sociedad y la educación.

Desde estas perspectivas se vuelve imprescindible el conocer cómo genera los procesos de toma de decisiones el/la futuro/a docente, y cómo el conocimiento formal puede ser enseñado o aprendido, en forma de *aprendizajes significativos*, para superar la situación de *alienación* (Álvarez y Maroto, 2014).

Por este motivo, se han establecido tres líneas de investigación que, como se ilustra en la Figura 9, pretenden recoger aquellos aspectos que quedaban fuera de esta clasificación. Éstas son (Álvarez y Maroto, 2014):

- Las posturas centradas en el *pensamiento docente y las Teorías implícitas*.
- Posturas volcadas en la *formulación de principios de procedimiento y el profesorado como agente reflexivo*.
- Posturas centradas en la *investigación-acción y la teoría vivenciada*.

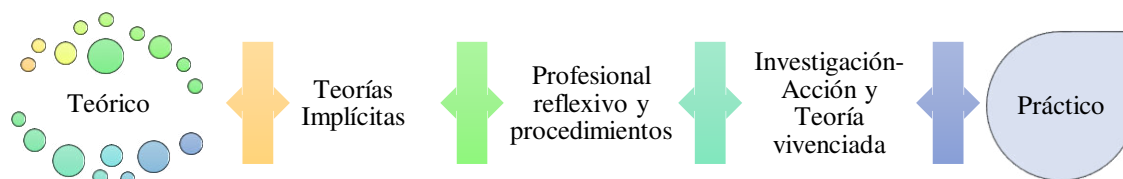


Figura 9:

Continuo del enfoque de la formación docente, basado en Álvarez y Maroto (2014).

Siguiendo cualquiera de los enfoques anteriormente planteados, se puede entrever un punto común en todos, y es que se vuelve necesario el acompañamiento teórico a la práctica docente (Esteve, 2009a). Las actitudes y acciones del profesorado se adecuan a las teorías y evidencias derivadas de la investigación del pensamiento del mismo, las *Teorías implícitas*, la reflexión, el establecimiento de procedimientos y la teoría vivenciada fruto de la investigación-acción (Álvarez y Maroto, 2014; Concepción et al., 2014; Estebaranz, 2012; Sánchez y Flores, 2013; Vogliotti y Macchiarola, 2003).

El pensamiento y la subjetividad docente subyacen a cualquier enfoque o vertiente de formación, por lo que se hace imprescindible su estudio y concretización. Como afirman Vogliotti y Macchiarola (2003):

El éxito o fracaso de las reformas e innovaciones educativas depende, en gran parte, de la forma en que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos. (p. 68)

El pensamiento del docente se transforma y completa con la formación y la experiencia que va adquiriendo a lo largo de su trayectoria, tanto formativa como profesional (Doménech, 2012; Vogliotti y Macchiarola, 2003). Como se ilustra en la Figura 10, la reflexión sobre las teorías propias determina su cambio o reafirmación, e impactan directamente en las percepciones, los pensamientos y actitudes que adquiera y desarrolle (Pozo y Rodríguez, 2001; Vogliotti y Macchiarola, 2003).

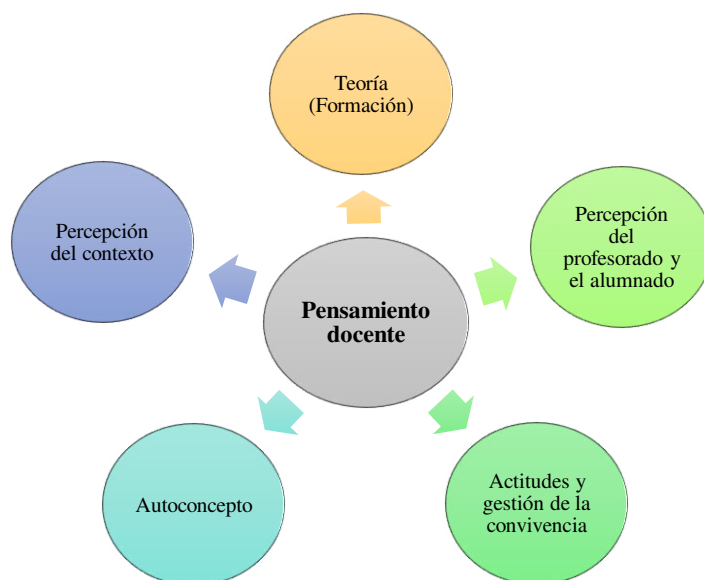


Figura 10:

Relación del pensamiento docente con el contexto

Como se ha visto, la brecha teórico-práctica es un fenómeno presente en la formación docente. A lo largo de la historia se han puesto en marcha diferentes enfoques formativos, como son el centrado en la práctica y el centrado en la teoría, que han dado lugar a la necesidad de la creación de posturas intermedias que rompan con la brecha (éste es el llamado enfoque realista).

Este enfoque requiere un planteamiento de la teoría vinculada a la experiencia, la reflexión y la práctica, que sirva como mediadora para la adquisición de conocimientos. Los *aprendizajes imprescindibles* juegan un papel importante en este sentido. Se convierten en la forma de romper con la *alienación* del profesorado.

A continuación se presentan diferentes modelos teóricos que han intentado romper la brecha teórico-práctica en la formación docente, teniendo en cuenta el continuo entre teoría y práctica, y las necesidades, pensamiento y percepciones docentes.

2.2. Modelos formativos para la formación docente

La transformación del pensamiento (creencias, concepciones y conocimientos) se convierte en objeto de la formación docente, en tanto que se vuelve imprescindible para la comprensión y adecuación de las exigencias sociales y educativas del momento (Vogliotti y Macchiarola, 2003). Los contextos en los que el profesorado trabaja son tan variados que se tiene que fomentar el análisis reflexivo de los factores que intervienen en el proceso educativo generando una transformación en sus *Teorías implícitas* (Esteve, 1997, 2009a, 2009b).

Según plantean diversos autores (Crespo, 1998; Vogliotti y Macchiarola, 2003; Pozo y Rodríguez, 2001), esta transformación sigue tres procesos:

- *La reestructuración o construcción de nuevas estructuras representacionales*, mediante la confrontación de las teorías propias con los hechos objetivables de la realidad.
- *La explicitación progresiva de las Teorías implícitas*, mediante la verbalización, la representación o la definición de éstas. Las *Teorías implícitas* se encuentran en un nivel inconsciente hasta que se trabaja por explicitarlas.
- *La integración jerárquica de las representaciones implícitas en los nuevos sistemas de representación explícita*, de tal forma que se tengan en cuenta a la hora de relacionarse con la teoría o la práctica docente, y permitan la eliminación de la brecha entre ambas.

Este proceso permite un cambio adaptativo al permitir discernir la práctica y teoría educativa de las creencias o teorías que enmarcan el pensamiento docente (Vogliotti y Macchiarola, 2003).

A continuación se exponen las líneas de investigación planteadas en la superación de la brecha entre la teoría y la práctica, que pretenden tener en cuenta lo previamente mencionado: El enfoque centrado en el pensamiento docente y *Teorías implícitas*, el enfoque del profesorado reflexivo y el de la teoría vivenciada (Álvarez y Maroto, 2014).

1.1.1. *Enfoque centrado en el pensamiento docente y Teorías implícitas*

El enfoque centrado en el pensamiento del profesorado y las *Teorías implícitas* se fundamenta en que el profesorado es un agente reflexivo, con unos pensamientos, percepciones y actitudes propias; y son éstos los que guían su conducta (Álvarez y Maroto, 2014; González-Peiteado y Aznar, 2014; Vogliotti y Macchiarola, 2003). Este enfoque estaría vinculado con la *posición de teoría a la práctica* (Álvarez y Maroto, 2014; Concepción et al., 2014; Korthagen, 2010).

Como se ha mencionado previamente, las creencias, conceptos y conocimientos que el profesorado posee previos a la formación generan unos esquemas o *Teorías implícitas* que se relacionan directamente con su experiencia personal tanto como alumnado como profesorado (en caso de que lo haya sido), y que sufren corroboraciones o refutaciones durante la formación (González-Peiteado y Aznar, 2014; Vogliotti y Macchiarola, 2003).

La investigación en este campo se caracteriza por centrarse en los procesos de razonamiento de la actividad profesional. Busca comprender los mecanismos de toma de decisiones del/la docente; abordando la planificación, las decisiones y las creencias de éste, derivando en orientaciones de tipo personal (Concepción et al., 2014).

Este enfoque estudia el pensamiento docente para reforzar su quehacer cotidiano y para ampliar sus conocimientos (Vogliotti y Macchiarola, 2003). Las *Teorías implícitas* del profesorado analizan no solo los pensamientos, sino también las acciones generando un conocimiento sobre las creencias y concepciones que guían la docencia, y que están muy vinculados a la afectividad (Álvarez y Maroto, 2014; González-Peiteado y Aznar, 2014; Vogliotti y Macchiarola, 2003).

Los estudios que se han realizado no están contextualizados etnográficamente (Álvarez y Maroto, 2014; Estebaranz, 2012). Por este motivo, cuando se realizan estudios basados en este modelo es primordial tener en cuenta las siguientes consideraciones sobre el pensamiento del profesorado (Gimeno y Pérez, 1992; Vogliotti y Macchiarola, 2003):

- Es personal.
- Está cargado de prejuicios.
- Está generado en la experiencia y se alimenta de ésta.
- Está influenciado por la cultura y la sociedad.
- Responde a las exigencias sociales.
- Es subjetivo.
- Da respuestas estereotipadas que son necesarias contrastar con la práctica.

A pesar de estas limitaciones, sí se ha comprobado que las *Teorías implícitas* del profesorado son construcciones cuya base es la experiencia social, compartida dentro de los diferentes grupos sociales, por lo que son similares dentro del colectivo (Álvarez y Maroto, 2014).

2.2.1. Enfoque del profesorado reflexivo y la formulación de principios de procedimiento

Es el enfoque tradicionalmente defendido por Dewey. Define el pensamiento como una incontrolada corriente de ideas que pasan por nuestra mente y se dan de manera automática (Dewey, 2002). Este enfoque, está vinculado directamente con el *enfoque realístico* e incorpora el concepto de pensamiento reflexivo como un pensamiento que implica una consecuencia, permitiendo aprovecharlo para otra ocasión (Korthagen, 2010).

El profesional reflexivo revisa atentamente su desempeño para reformular la teoría subyacente a la misma, dentro de un proceso de revisión y orientación “práctica, permanente y crítica” (Álvarez y Maroto, 2014; Broekkamp, 2007; Concepción et al., 2014; Estebaranz, 2012; Gómez, 2010a; Korthagen, 2010).

La forma de reducir la brecha entre la teoría y la práctica es la construcción de principios de procedimiento, es decir, concepciones docentes que complementan la teoría y conducen la práctica (Gómez, 2010a). Estos principios se diferencian de los principios de aprendizaje en (Álvarez y Maroto, 2014; Estebaranz, 2012; Gómez, 2010a):

- Los formula el profesorado fruto de su reflexión.
- Se basan en la reformulación teórico-práctica del ejercicio de la profesión.
- El énfasis recae en la acción docente.
- Se centran en los procesos y es necesario incluirlos en los procesos formativos.
- Son provisionales porque siguen sometidos a una constante revisión y exigen el compromiso de reflexión del profesorado.

Estas reformulaciones fruto del contraste entre las *Teorías implícitas*, la teoría y la reflexión contribuirán a la construcción de los estilos de enseñanza predominantes (González-Peiteado y Aznar, 2014; Vogliotti y Macchiarola, 2003). En palabras de González-Peiteado y Aznar (2014):

Un aspecto nuclear para comprender la evolución y complejidad de la praxis docente hasta arribar al estado actual de la cuestión, es analizar el escenario y las características configuradoras de una determinada representación socio-educativo acerca del hecho pedagógico y el accionar docente en función del momento histórico. (p. 178)

2.2.2. La investigación-acción y la teoría vivenciada

La concepción del profesorado cambia en este enfoque y pasa a ser considerado como un investigador, lo que implica un cambio en las relaciones de teoría y práctica, en comparación con los anteriores enfoques (Álvarez y Maroto, 2014). Este modelo teórico se encontraría situado entre el *enfoque realista* y las *posturas de la práctica a la teoría* (Álvarez y Maroto, 2014; Concepción et al., 2014; Korthagen, 2010).

A pesar de que inicialmente se centraba en las relaciones interpersonales que el/la docente establecía con el alumnado al que atendía, en la actualidad se ha abierto paso en el estudio y cambio de la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo se ha constituido como un modelo integrador (Álvarez y Maroto, 2014; Broekkamp, 2007).

Esta segunda etapa del *enfoque de procesos o reflexivo*, pretende construir una teoría vivenciada o viva sobre la educación que se desarrolle por los propios agentes educativos, y se centra en los principios que guían la conducta. En palabras de Álvarez y Maroto (2014):

Cuando un profesor decide conscientemente someter su acción docente a examen se está iniciando en un proceso de creación de su propia personalidad docente, de su propia identidad, de su propia teoría educativa de vida, partiendo del análisis de sus propias contradicciones. (p. 37)

Como se ha visto en el apartado, las connotaciones sobre la escuela y los/as profesionales que se ven implicados de forma directa o indirecta en ésta, han ido cambiando.

La forma de gestionar la convivencia se ha visto modificada y ajustada a la sociedad del momento, dando lugar a diferentes corrientes de gestión de la convivencia (Aguaded et al., 2010; Concepción et al., 2014; Delors, 1996; Doménech, 2012; Estebaranz, 2012; García-Bacete, 2009; Sánchez y Carrión, 2001; Sancho et al., 2014). En el siguiente apartado se hace un repaso de las principales corrientes de gestión de la convivencia como parte fundamental de la formación docente, teniendo en cuenta el continuo que se establece entre los diferentes modelos.

2.3. Modelos de gestión de la convivencia y formación del profesorado

La sociedad ha exigido al contexto escolar dar respuesta a demandas sobre el ámbito socio-afectivo del alumnado, por lo que la formación del profesorado no puede centrarse únicamente en la adquisición de ciertas destrezas técnicas (Rey y Ortega, 2001), sino que debe abarcar muchas otras competencias que le ayuden a afianzar el conocimiento, y su labor diaria en los centros, ya que los docentes cumplen con el rol de socialización asignado a las escuelas en las sociedades modernas (Echeverría y López, 2011).

Como se ha mencionado en anteriores apartados, es necesario formar al profesorado para que posea herramientas que permitan ajustar su labor a la realidad imperante, y permitan el desarrollo integral del alumnado (Alzate, 2005; Bickmore, 2011; Cantillo, 2011; Doménech, 2012; Fernández, 2013; Ley General 12/1970, de 4 de agosto, de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa [LGE], 1970; Ley orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación [LODE], 1985; Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo [LOGSE], 1990; Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación [LOCE], 2002; Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación [LOE], 2006; Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa [LOMCE], 2013). La formación deberá prepararle para la labor que va a tener que desempeñar en estos contextos (Aguaded, Vilas, Ponce y Rodríguez, 2010; Delors, 1996; García-Bacete, 2009; Sánchez y Carrión, 2001).

Siguiendo a Darling-Hammond y Branzford (citado en González-Sanmamed, 2009), se identifican tres condiciones que el profesorado debe cumplir para ajustarse a las demandas de la sociedad:

- Conocimiento curricular a la luz de los propósitos sociales.
- Conocimiento sobre el alumnado, cómo aprenden y se desarrollan en el contexto social.
- Conocimiento de la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje y capacidad para ayudar a los alumnos, evaluar sus avances y gestionar el aula de manera estimulante.

Siguiendo esta idea, la gestión de la convivencia es objeto imprescindible de esta formación ya que se constituye como síntoma y condicionante de la calidad de vida y

productividad de los centros educativos (Sánchez y Flores, 2013; Zepeda, 2007). Ésta afecta a conductas y actitudes de todos los componentes del sistema educativo (Doménech, 2012; Cornejo y Redondo, 2001; Hoy y Clover, 1986, como se citó en Nail, 2011; Rayo, 2004).

La gestión de la convivencia queda determinada, como indican Sepúlveda y Rajadell (2001), entre otros factores, por la interacción que se establece en el aula, entre el profesorado y el alumnado. Ésta debe ser una interacción didáctica, que busque cumplir con los objetivos de la educación, abogando por el desarrollo integral del alumnado. De este modo, se favorecerá el rendimiento escolar, la interiorización del conocimiento y el fomento de las actitudes favorables que conduzcan a un estilo de mejora permanente (Sepúlveda y Rajadell, 2001).

Diversos autores (Benito, 2007; Martí et al., 2005; Lowenstein, 2010; Montenegro y Fuentealba, 2010; Sales et al., 2008) han diferenciado dos enfoques principales en la gestión de la convivencia en la escuela:

- *El enfoque tradicional*, que constituye una escuela en la que los conflictos se resuelven con castigos y sanciones, en la que la mayoría de los futuros profesionales han vivido, aprendido e interiorizado. Una escuela en la que ha crecido y que transmitirá por imitación sino hay una adecuada formación.
- *El enfoque restaurativo o global*, es el marco en el que los conflictos se resolverían siguiendo los principios de la justicia restaurativa. Este modelo comparte los principios de un enfoque de escuela comunitario y constructivo, perseguido como ideal.

Si bien es cierto que esta división ha sido algo presente en diferentes estudios, como los previamente mencionados, otros/as autores/as han diseñado otras divisiones. Dentro

de éstas destaca la propuesta elaborada por Sullivan (2000) que afirma que hay tres formas de afrontar conflictos: *el enfoque punitivo, enfoque de las consecuencias y enfoque de los sentimientos*. Los dos primeros se enmarcarían en el lado de los enfoques punitivos, mientras que el tercero encajaría dentro del enfoque restaurativo. Según Sullivan (2000):

- *El enfoque punitivo*: es aquel en el que las medidas consisten en imponer al agresor un castigo con el objetivo de que no se repita su conducta. En esta aproximación se considera fundamental mantener la autoridad y mandar un mensaje inequívoco al agresor/a o agresores/as de que no se consentirán esos comportamientos, haciéndoles entender que se está dispuesto/a a aumentar las sanciones en una escalada que podría acabar en la expulsión. Este tipo de medidas no contemplan actuaciones con la víctima.
- *El enfoque de las consecuencias* comparte los presupuestos del anterior, con la diferencia de que se busca que la sanción tenga un efecto pedagógico sobre el agresor y no meramente punitivo. A diferencia del anterior, se tiene el objetivo explícito de proteger a la víctima, animándole a que denuncie el caso y confiando en el efecto disuasorio de las amenazas al agresor. La finalidad de este enfoque sigue siendo detener los comportamientos de los agresores/as por el miedo a las consecuencias. También en este caso, las medidas se ejercen desde una figura de autoridad (equipo directivo, Consejo Escolar,...).

Sullivan (2000) destaca que el alumnado abandonará las conductas antisociales porque será castigado de una u otra forma. La diferencia entre éstas es el grado del castigo, en el enfoque punitivo el castigo es inmutable mientras que en el modelo de las consecuencias el agresor puede evitarlas si cambia su comportamiento. Pero en

ambos la conducta se controla básicamente por amenazas. Se ataja sobre todo el síntoma pero no las raíces del problema. En el primer caso no se tiene en cuenta a la víctima y en el segundo se intenta involucrarla en el proceso de denuncia y visibilización del conflicto. Y, por otra parte, prima una representación estática en la que el contexto de la interacción no cambia (Martín, Fernández, Andrés, del Barrio y Echeita, 2003).

- En tercer lugar destaca el *enfoque de sentimientos* que tiene como objetivo prioritario volver a humanizar la relación y no sólo evitar nuevos conflictos. Se propone rescatar lo mejor del agresor haciéndole tomar conciencia de lo que supone para él y para la víctima su comportamiento y desarrollando la empatía.

Tal y como se ha mencionado en apartados anteriores, la concepción del rol docente, y de las relaciones interpersonales que se esperan establecer en el centro educativo, son primordiales para poder entender y explicar en qué se sustentan el pensamiento, las actitudes y percepciones del futuro docente. Por ese motivo se procede a describir en mayor profundidad estos enfoques.

2.3.1. Enfoques de gestión de la convivencia

En la bibliografía existente se reconoce claramente una dicotomía entre aquellos que ponen el énfasis en el aspecto punitivo y sancionador y los modelos que buscan recomponer las relaciones interpersonales dañadas y prevenir futuros conflictos, habitualmente calificados como educativos o preventivos (Defensor del Pueblo, 2007; Moreno y Torrego, 2001; Torrego y Villaoslada, 2004; Wubbels, 2005). Esta dicotomía no debe ser considerada como tal, sino más bien como dos partes de un continuo que se

complementan y pueden integrarse, pero en las que no es recomendable polarizar (Torrego y Villaoslada, 2004).

a) Enfoques punitivos

La forma de gestionar la convivencia está centrada fundamentalmente en el mantenimiento de la paz mediante el autoritarismo y la disciplina (Bickmore, 2011), la búsqueda de culpables, la imposición de castigos y la "expulsión de la mala hierba por el bien de todos" (Morrison, 2010, p. 2).

Como se mencionaba en el capítulo 1, el cambio del rol del profesorado, hacia modelos de gestión de poder en el aula basados en la autonomía, responsabilidad y reflexión, y que dejan de lado este aspecto más punitivo de la disciplina, pueden vivirse como una crisis de identidad docente, generando este estatismo que impide la puesta en marcha de nuevos procedimientos (Sepúlveda y Rajadell, 2001).

Los *enfoques punitivos* de gestión de convivencia, se relacionan con el modelo tradicional de escuela, en el que la enseñanza se centra en la materia y el profesorado cumple un rol de transmisor de la información (Benito, 2007; Lowenstein, 2010; Martí et al., 2005; Montenegro y Fuentealba, 2010). Intenta reducir la interacción profesorado-alumnado al mínimo (Coll, 1984) y son el marco de desarrollo de la *tipología coercitiva y legislativa* de gestión de poder en el aula (Johnson, 1980; Zamora y Zerón, 2010).

Con el cambio social y de exigencias sobre la comunidad educativa, se busca una evolución del enfoque que ha primado hasta el momento en la escuela, dando lugar a una enseñanza centrada en el cómo se aprende y el alumnado (Sales et al., 2008). Para esta nueva concepción la figura del profesorado cambia a mediador de conocimiento y por ello

se vuelve imprescindible el establecimiento de una formación acorde a la actualidad (Aguaded et al., 2010; Delors, 1996; García-Bacete, 2009; Sánchez y Carrión, 2001).

b) Enfoques restaurativos

Los enfoques restaurativos son un proceso y un producto nacido de la justicia restaurativa (Zehr, 2002). Un enfoque empleado en el campo de la criminología (Morrison, 2010) y que, a diferencia de los enfoques punitivos, pone un mayor énfasis en los propios agentes implicados a la hora de resolver sus propios conflictos (Cowie, 2010). Tiene la finalidad de construir a largo plazo un sentimiento comunitario más fuerte, restablecer las relaciones dañadas, facilitar la reintegración de los participantes (Cowie, 2010; Wearmouth, McKinney y Glynn, 2007), y al mismo tiempo, implicar a toda la comunidad (alumnado, familias, instituciones, etc.) para que se tenga éxito (Alzate, 2005).

En la escuela, esta perspectiva adquiere un carácter más proactivo que reactivo (Bickmore, 2011). Tiene la pretensión de transformar globalmente la cultura del centro educativo, siendo esencial en este proceso la implicación de todos/as y cada uno/a de los/as miembros de la comunidad educativa (alumnado, familias o tutores legales, profesorado, instituciones, etc.) para la consecución de los objetivos (Alzate, 2001).

Este enfoque no se restringe a un conjunto de prácticas concretas ajenas a la vida del centro, sino que supone un cambio cualitativo de carácter global y envolvente que implica a todos los miembros de la comunidad educativa y que tiene el fin de restaurar el daño causado por una conducta inadecuada. En palabras de Pomar (2013):

Las prácticas restaurativas constituyen un abanico de herramientas que permiten prevenir, detectar, gestionar y resolver las situaciones de conflicto

en diferentes ámbitos, para mejorar la convivencia y reforzar los vínculos afectivos de las personas afectadas por esas situaciones. (...) Se basan en una perspectiva comunitaria de la convivencia, en la que las relaciones interpersonales son el eje central de éstas. (p. 84)

Tiene la finalidad explícita de sacar también lo mejor de la víctima haciendo visibles sus aspectos más valiosos, sin exigirle en cambio que supere la situación mediante unas destrezas sociales que probablemente en ese momento no posee. Además es un enfoque en el que se sabe que las medidas con agresor/a y víctima serán insuficientes si no se actúa para cambiar el contexto más amplio en el que tienen lugar las relaciones (Wearmouth et al., 2007; Cowie, 2010).

Se considera fundamental conseguir que el grupo de pares entienda cognitiva y afectivamente lo que está pasando, aprenda a empatizar con la víctima y manifieste una actitud de rechazo a las conductas violentas que le haga difícil al agresor o agresora mantenerlas. Se trata pues de un cambio global en la dinámica de la situación que no pretende culpabilizar sino humanizar las relaciones personales (Martín et al., 2003).

Entre los objetivos principales del enfoque restaurativo destacan (Pulido, Martín-Seoane y Lucas-Molina, 2010):

- Las relaciones interpersonales como base de la convivencia comunitaria y como tal reforzarlas.
- Dar mayor importancia al daño interpersonal que a la ruptura de la norma, visibilizando a la víctima y haciéndola partícipe de la búsqueda de soluciones, junto con la agresora, de forma colaborativa.

- Favorecer la toma de decisiones mediante la participación activa en la solución y cambio. Fomentando el desarrollo positivo de la persona y su cambio actitudinal.

Así, las conclusiones a las que llega Cowie (2010) y Burrell, Zirbel y Allen (2003) acerca de las ventajas de este enfoque, son las siguientes:

- La mejora del clima escolar aumenta la comprensión de los alumnos acerca de las reglas aplicadas y la confianza en el uso de las mismas.
- El descenso de expulsiones escolares y acciones disciplinarias.
- La prevención de la escalada de violencia al reducir la retribución de la misma.
- Aumento de las relaciones positivas entre adultos e iguales, con un gran potencial para ensalzar conductas pro-sociales y mejorar la autoestima.
- La adquisición de una mayor comprensión de las razones por las que los agresores actúan de un modo determinado.
- Ayuda a sentirse mejor poniendo énfasis en los aspectos emocionales de sus experiencias.
- Desarrollo de una mayor empatía con los/as compañeros/as mediante la participación en algún tipo de prácticas restaurativas (tutorización, voluntariado, mediación, etc.)
- Aumento de la seguridad en los centros educativos.

Entre las prácticas restaurativas de mayor uso se encuentran los programas de mediación, los círculos restaurativos, los círculos de sentencia, los servicios en beneficio de la comunidad, conferencias de grupos familiares (Cowie, 2009), y el lenguaje restaurativo (Rosenberg, 1999, citado en Hopkins, 2004).

Estas características y ventajas están relacionadas con las de la *tipología referente* de gestión de la autoridad, ya que son la base de la convivencia democrática, la participación, la reflexión conjunta, la negociación y la toma de decisiones consensuada. Tal y como afirma Pomar (2013):

Los seres humanos son más felices, más cooperativos y productivos, y tienen más probabilidades de hacer cambios positivos en su comportamiento cuando aquellos que están en posiciones de autoridad hacen las cosas con ellos en lugar de a ellos o para ellos. (p.87)

Una vez vistas las ventajas que ofrecen los programas de prácticas restaurativas, se podría llegar a pensar, y caer en el error de que estas prácticas rechazan cualquier tipo de límite, castigo o sanción, cayendo en la permisividad y la utopía. Pero esto no es cierto. Como se ha indicado previamente, y puede verse en la Figura 11, estas innovaciones no eximen a los agresores de los castigos, sino que no los consideran como punto clave de la intervención, más centrada en la reparación del daño causado, con un carácter más proactivo que reactivo.



Figura 11:
Continuo de las prácticas de gestión de la convivencia

Un ejemplo de *enfoque restaurativo*, sería el *modelo integrado*. Éste hace énfasis en el hecho de que las *prácticas restaurativas* pueden ir acompañadas de sanciones en aquellos casos en los que sea necesario. Por supuesto, los límites y sanciones se aplican en momentos determinados y ante cierto tipo de conflictos (Torrego, 2001).

Desde el *enfoque restaurativo* se hace hincapié en la revisión del establecimiento y aplicación de normas dentro de los centros educativos, asegurando en todo momento la máxima participación en la creación de las mismas, para garantizar su cumplimiento por parte de todos los miembros de la comunidad educativa (Torrego, 2001).

2.3.2. La gestión de la convivencia y la formación del profesorado de secundaria

El desarrollo de un enfoque que promueva procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos de trabajo cooperativo y convivencia democrática, requiere la formación adecuada en herramientas y estrategias adecuadas para educar acorde a las características sociales del alumnado (Díaz-Aguado, 2010; Estebaranz, 2012; Fernández, 2013; Newberry, 2010; Torrego, 2007; Wubbels, 2005). “Una convivencia escolar de calidad, coherente con los valores democráticos que la escuela pretende transmitir, exige enseñar las habilidades necesarias para ello” (Díaz-Aguado, 2010, p. 71).

Las herramientas a las que se hace referencia deben recoger como fundamentales el establecimiento de relaciones interpersonales, las competencias emocionales y sociales y la comunicación dentro del aula (Álvarez y Maroto, 2014; Fernández, 2013; Pomar, 2013; Sánchez y Flores, 2013; Torrego, 2007; Wubbels, 2005).

Para que funcionen estas prácticas es necesario que se implementen de forma adecuada. Esto supone un esfuerzo por parte del profesorado, que precisa contar con el

conocimiento y el apoyo necesario, pudiendo llegar a ser contraproducente cuando no se da una adecuada comprensión de las mismas (Estebaranz, 2012; Pulido et al., 2013; Sánchez y Flores, 2013).

Una formación inicial del profesorado que aborde el establecimiento de relaciones interpersonales, se vuelve necesaria y determinante para una correcta implementación de estos modelos (Álvarez y Maroto, 2014; Fernández, 2013; Sánchez y Flores, 2013; Torrego, 2007; Wubbels, 2005).

Como se ha mencionado previamente, la labor docente no se produce en un vacío, sino que está vinculada a un contexto social y personal. Las relaciones que el profesorado establezca con su alumnado y con los diferentes miembros de la comunidad educativa van a determinar la puesta en marcha y el funcionamiento de este tipo de prácticas y es importante por este motivo insistir en el concepto de comunidad (Pulido et al., 2013).

Esta formación en gestión de la convivencia, debería seguir algunos principios, como los que indican Martín et al. (2003).

- Concebir la intervención de forma relacional y no individual.
- Poseer un enfoque preventivo.
- Basarse en una intervención sistémica, que tenga en cuenta a todos los agentes implicados en el desarrollo de la convivencia.
- Implicar a la comunidad de forma participativa (y no autoritaria).
- Buscar una sanción reparadora (y no punitiva).

Siguiendo a Heinemann (como se citó en Sepúlveda y Rajadell, 2001), la enseñanza debe entenderse como un proceso comunicativo a través del que se transmiten las

competencias y facultades comunicativas, favoreciendo o no el desarrollo de los comportamientos sociales propios de cada cultura.

En el siguiente epígrafe se expone la importancia de la comunicación en la gestión de la convivencia en el aula, ya que no podemos entender la enseñanza sin comunicación, puesto que están íntimamente ligadas y se relacionan directamente con la forma de gestionar la convivencia (Newberry, 2010; Sepúlveda y Rajadell, 2001).

2.3.3. Los procesos de comunicación en la gestión de la convivencia

En ocasiones no es tan importante el conocimiento que se transmite en el aula, sino el código con el que se transmite, pues es en este intercambio comunicativo en donde se aprende a regular la conducta personal y ajena y a poner en marcha las herramientas que permiten la construcción de un conocimiento compartido (Pomar, 2013; Sepúlveda y Rajadell, 2001). La comunicación condiciona la estructura cognitiva, tanto del profesorado como del alumnado al que enseña (Mercer, 2001; Pomar, 2013). Este uso del lenguaje para comprender el mundo y gestionar la convivencia, Mercer (2001) lo denomina *interpensar*.

El *interpensar* debe referirse a una forma de escuchar y comunicarnos, que permita hacernos una idea de la perspectiva de lo ocurrido en función de la persona que nos lo cuenta. A la vez podemos obtener información de sus pensamientos, sentimientos y necesidades para esta situación concreta. El objetivo es afianzar las relaciones entre los/as miembros de la comunidad educativa (Hopkins, 2004).

Estas habilidades pueden verse dificultadas en aquellos casos en los que la comunicación no se realice de igual a igual, sino que posea una *descompensación de poder*, como es el caso de la comunicación entre el profesorado y el alumnado (Hopkins, 2004;

Newberry, 2010). Sea como fuere, el objetivo siempre debería ser desarrollar un tipo de *comunicación no violenta*, como la denomina Rosenberg, que busca evitar la ofensa o el distress de la otra persona (Rosenberg, 1999, citado en Hopkins, 2004). Como afirma Mercer (2001):

El lenguaje nos permite formar redes intelectuales para comprender la experiencia y resolver problemas. Lo empleamos como un instrumento para crear conocimiento, para que el lenguaje mismo y el conocimiento que creamos con él sean recursos para los individuos y las comunidades. El lenguaje vincula el pensamiento individual con recursos colectivos de conocimiento y con procedimientos para obrar. (p. 33)

El dialogo puede proveer al alumnado y al profesorado de un medio para compartir el sentido de la educación, y es clave para el desarrollo de actitudes de co-protagonismo y responsabilidad compartida en el aula (Koutrouba et al., 2012; Sepúlveda y Rajadell, 2001). Esta comunicación, para que sea efectiva, necesita de un conocimiento previo de diferentes perspectivas y enfoques sobre la relación interpersonal que el/la docente establece con el alumnado.

2.4. La brecha teórico práctica, identidad docente y modelos formativos

A lo largo de la literatura, se ha señalado una brecha entre lo que el profesorado hace y lo que piensa que tiene que hacer. Para salvar esa brecha se han diseñado diferentes enfoques de formación del profesorado. En función del enfoque escogido para la formación docente (centrado en la teoría, en la práctica o realístico), se han diseñado

diferentes teorías de elaboración de la formación (*Enfoque centrado en pensamientos, el profesional reflexivo o la teoría vivenciada*).

Los aspectos comunes de estos enfoques son que:

- Ambos tienen en cuenta el pensamiento docente de una forma u otra.
- Uno de los aspectos más tenidos en cuenta son las relaciones interpersonales y con el entorno.

La interacción y la forma de gestionar las relaciones dentro del aula adoptan un papel fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y por ese motivo, el profesorado debe recibir una formación inicial que le permita dar respuesta a estas demandas relacionales (Sepúlveda y Rajadell, 2001). En palabras de Sepúlveda y Rajadell (2001):

El conocimiento de los lazos interactivos entre los estudiantes, el fenómeno de liderazgo y la repercusión de la vida escolar en la vida formal y comunitaria aportará al profesorado otras perspectivas ofreciendo nuevos matices para decantar soluciones para una calma escolar participativa y lograr un papel responsable y co-organizado del aula y la institución desde la reciprocidad de papeles entre docentes, estudiantes, familias y comunidad en general. (p. 178)

Estos modelos de gestión de la convivencia y de interrelaciones han determinado en gran medida la formación del profesorado y se han vuelto imprescindibles en ésta (Álvarez y Maroto, 2014; Estebaranz, 2012; González-Peiteado y Aznar, 2014).

Como se ha visto a lo largo del apartado, existe un continuo en los modelos de gestión de la convivencia, que oscila desde *modelos punitivos o tradicionales*, hasta *modelos*

restaurativos. Estos modelos se relacionan con diferentes tipos de autoridad docente, que determinarán el papel que el alumnado y profesorado desarrollen en el aula. La comunicación, en este sentido, juega un papel primordial en el establecimiento de un tipo u otro de gestión de la convivencia, regulando los procesos internos tanto del profesorado como del alumnado.

Pero, ¿cómo es la formación del profesorado hoy en día? ¿En qué sistema educativo está construyendo su identidad y desarrolla su labor? Para dar respuesta a estas preguntas y ahondar en la situación actual de la formación del profesorado, en el siguiente apartado se realiza una exposición de la evolución legislativa, histórica y social tanto del sistema educativo y la formación docente.

3. LA SOCIEDAD, EL SISTEMA EDUCATIVO Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

El sistema educativo ha evolucionado a lo largo de la historia a consecuencia de los cambios sociales, que se han visto plasmadas en diferentes reformas legislativas. El sistema educativo debe ayudar a la adaptación a la sociedad y la preparación del alumnado para la consecución del mayor desarrollo integral de la persona, que permita el afrontamiento de la sociedad actual (Fernández, 2013; LGE, 1970; LODE, 1985; LOGSE, 1990; LOCE, 2002; LOE, 2006; LOMCE, 2013). A consecuencia de las transformaciones sociales, se han producido ciertas tensiones entre el carácter ético y cognitivo, que impregnan transversalmente a todo el currículum y las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Álvarez y Maroto, 2014; Tribó, 2008).

El rol del profesorado del siglo XXI ha adoptado un matiz distinto al que estaba presente anteriormente. Se ha convertido en mediador entre el alumnado y la sociedad, intérprete de significados, sentimientos y no en un mero técnico especialista que desarrolla el currículum. Por ello es necesario que reciba una formación que le prepare para la labor que va a tener que desempeñar (Aguaded et al., 2010; Concepción et al., 2014; Delors, 1996; Estebaranz, 2012; Fernández, 2014; García-Bacete, 2009; Sánchez y Carrión, 2001; Sánchez y Flores, 2013; Sancho et al., 2014).

El sector educativo ha sido objeto de múltiples cambios a lo largo de la historia, que han afectado de una forma u otra al rol del profesorado y a su identidad. Identidad que por su parte se constituye desde la biografía particular de cada persona, y desde un proceso relacional con el entorno, y cuyo nivel se estima por el pensamiento, la conducta y

percepciones en torno a la profesión docente (Aguaded et al. 2010; Bolívar, 2007; Casado, 2010; Contreras, 2008; Garzón, 2012; Jadue, 2002; Melero, 2013; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2009; Sancho et al., 2014; Sepúlveda y Rajadell, 2001).

Por este motivo, este apartado recoge los cambios más significativos que se han producido en la sociedad en los últimos años, y que repercuten directa e indirectamente en la escuela. Debido a la pertinencia en este estudio, se hace especial referencia a:

- Reformas legislativas.
- Formación del profesorado.
- Cambio de exigencias al docente.

3.1. El sistema educativo español: origen y reformas legislativas

Para comprender la situación actual del sistema educativo español es necesario remontarse a su origen y establecimiento, por lo que se procede a hacer una breve revisión y contextualización del mismo.

El sistema educativo español queda configurado como lo conocemos hoy en día (estatal, obligatorio y gratuito), en el tiempo que va desde las Cortes de Cádiz a la promulgación de la primera Ley General de Instrucción Pública (1812-1858) (Negrín, 2006). Previo al establecimiento de las Cortes, en la sociedad de despotismo ilustrado del momento, surge un movimiento consciente de la necesidad de promover el crecimiento social y económico del Estado, a través de un planteamiento económico revolucionario (que liberaba el comercio, los precios, los monopolios...). Este movimiento, aboga por el aumento de la importancia del poder civil, que se vería favorecido y se alcanzaría antes

mediante la instrucción en ciencias, técnicas, letras y artes, y a la extensión de la instrucción universal a todos/as los/as habitantes, con el objeto de que poseyesen por un lado la mínima cualificación y por otro lado fueran personas “virtuosas y felices” (Ruiz, 2002).

Para conseguir estos objetivos, se hicieron multitud de propuestas, que debido a su distanciamiento con la realidad del momento, no se llegaron a implantar. No será hasta la instauración del régimen constitucional de 1812, basado en la soberanía nacional, cuando se considere a la Educación como una tarea principal del Estado y de carácter nacional (Negrín, 2006; Ruiz, 2002) dedicando el título IX a la instrucción pública (Como puede verse en el Anexo 1).

Un año más tarde del establecimiento de este régimen constitucional, Manuel José Quintana, hace público el “Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios y proceder al arreglo de los diversos tramos de la instrucción pública” (MEC, 1987), en el que se establecían las bases de un sistema educativo estatal, obligatorio y gratuito.

A continuación se detallan algunas reformas educativas relevantes en este estudio, posteriores al *Informe Quintana*:

- Ley de Instrucción Pública (1858): con esta ley se regularon los niveles educativos (primera enseñanza y segunda enseñanza), los centros educativos públicos y privados, los niveles de administración y gestión educativa, y la formación del profesorado público. Desde este momento se promulgaron algunas reformas legislativas en materia de educación en forma de decretos y órdenes, pero no es hasta la LGE (Ley General 12/1970, de 4 de agosto, de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, 1970) que se produce un cambio notable en ésta.

- LGE (1970): Esta ley regula, después de más de un siglo, la estructura del sistema educativo al completo. Los niveles quedan de la siguiente manera: Preescolar, Educación General Básica, Enseñanzas Medias y Enseñanza Universitaria.
- A partir de este momento, y tras el establecimiento de la Constitución Española de 1978, se suceden otras leyes en mayor brevedad temporal como son:
 - LODE (Ley orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, 1985);
 - la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo, 1990); la LOPEG (Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes)
 - la LOCE (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación, 2002).

De estas leyes, quizá la LOGSE fue con la que acontecieron los cambios más significativos en ordenación del sistema educativo, pues con ella se reguló la estructura de todas las enseñanzas no universitarias.

- LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, 2006). Regula cambios en los contenidos y objetivos transversales de la educación, y es el marco en el que se implantó el Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuela Oficial de Idiomas (Formación inicial actual del profesorado de secundaria).

- LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013) en la actualidad. Legisla aspectos relacionados con la autonomía de centros y varía el contenido y transversalización de algunos aspectos en el sistema educativo, que se plasman en cambios curriculares y organizacionales.

En la Figura 12 se exponen todas las reformas legislativas significativas, aunque no aparezcan en el texto, para dar una visión global sobre la evolución en la regulación del sistema educativo.

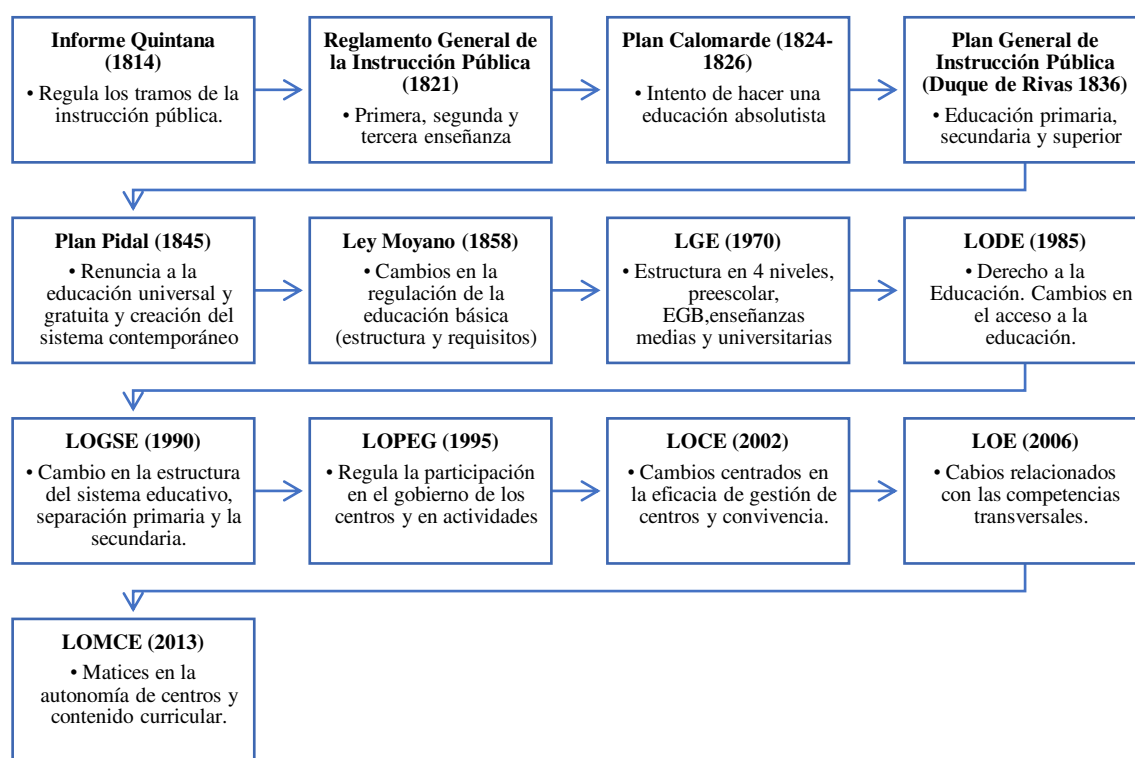


Figura 12:
Evolución legislativa de la educación en España

Como se ha expuesto, el sistema educativo español se ha visto sometido a numerosos cambios legislativos. Estos cambios, que abordaban la totalidad del sistema, implican la actuación y transformación de no sólo la estructura, sino también de aquellos agentes que se ocupan directamente de la enseñanza, y entre ellos (órganos de gestión, equipos

directivos, administraciones...), del profesorado (Nunes y Carvalho, 2013). Por este motivo, las características del rol del profesorado se han visto modificadas y ampliadas a lo largo de la legislación, suponiendo un cambio, en ocasiones, no respaldado, por la formación que recibe, como puede extraerse de la evolución constante de la legislación sobre educación, y el estatismo de dicha estructura, que se procede a exponer a continuación (Álvarez y Maroto, 2014).

3.2. Cambios en la formación del profesorado

A continuación se presenta un análisis histórico de la formación inicial del profesorado en España y su caracterización actual. Además, se analizan los planes de estudios de las universidades españolas, tanto privadas como públicas, para ilustrar la realidad formativa actual. Finalmente, siguiendo las comparativas establecidas en informes de carácter europeo (OCDE, 2010), se procede a la comparación de su estructura y contenido con el de Finlandia, uno de los países mejor considerados en aspectos de educación en los diferentes informes PISA de la OCDE, para encontrar los puntos fuertes, limitaciones y semejanzas con el modelo finés.

3.2.1. Evolución de la formación inicial del profesorado en España

Se entiende como formación inicial del profesorado en España, aquella que comprende el grado y el postgrado. La formación del profesorado es el medio imprescindible para dotarle de herramientas que conduzcan a una adecuada atención a la diversidad y a la realidad social del momento en las aulas (Estebaranz, 2012; García-Bacete, 2009; Melero, 2013).

Podemos distinguir dos categorías de profesorado de educación básica en función a su formación inicial:

- *Profesorado especializado en Educación Primaria:* Realiza un grado de Magisterio, pudiéndose especializar en diferentes ramas. La duración del grado es de 240 créditos ECTS de los cuales, 1 equivale a 25 horas de trabajo a distribuir entre clases asistenciales (10 horas) y trabajo personal externo (aproximadamente 15 horas).
- *Profesorado especializado en Educación Secundaria:* Debe cursar un grado sobre la materia que desee impartir (aproximadamente 240 créditos ECTS que oscilan en función del grado), y un postgrado conocido como el Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuela Oficial de Idiomas, de 60 créditos ECTS.

A pesar de existir legislación que regule el cambio en las exigencias y requisitos del sistema educativo, y por ende del profesorado, el cambio en la formación del mismo ha sufrido un salto cualitativo que, todavía, no es suficiente para afrontar el día a día en el centro educativo, generando en ocasiones una pérdida de identidad profesional, que se intenta subsanar con la reproducción de modelos instructivos que compensen la ausencia de herramientas que permitan abordar la interrelación profesorado-alumnado que inevitablemente se establece en el aula (Melero, 2013).

La instauración de la formación del profesorado en España, nos remite al fin del Antiguo Régimen, en 1834, ya que previo a esa fecha, la formación del profesorado corría a cargo de asociaciones gremiales (Román y Cano, 2008). En este momento, los gobiernos empiezan a desarrollar el sistema educativo, dictando diferentes planes de estudio y poniendo en marcha tres planes que vertebrarán la legislatura educativa de la época: *El*

Plan Integral de Instrucción Pública, el *Plan de Instrucción Primaria Provisional*, y el *Plan General de Estudios*. Es en el *Plan Integral de Instrucción Pública* (1836) en el que se establecen las *Escuelas Normales* para maestros y una *Escuela Normal Específica* para el profesorado de Secundaria. Ambas regidas por el *Consejo de Instrucción Pública* (Ávila, 1994; Negrín, 2006; Román y Cano, 2008; Ruiz, 2002). Este es el primer inicio de la formación del profesorado en la configuración del sistema educativo tal y como lo conocemos hoy en día, y el primer documento en el que se establecen los *estudios secundarios* y el *Instituto* como elementos “necesarios para completar los estudios de las clases acomodadas” (MEC, 1979).

Estas escuelas para profesorado, quedan respaldadas en 1858 por la Ley de Instrucción Pública (conocida como Ley Moyano), y se establece que existirá una Escuela Normal por capital de provincia, y una centralizada en Madrid en la que se impartirá un curso superior para formar inspectores de primera enseñanza. Esta Ley, al igual que su legislación predecesora, hace distinción entre mujeres y hombres, situando a las mujeres en escuelas de pueblos y comarcas, y permitiéndolas únicamente su ejercicio en los niveles primarios (Negrín, 2006; Scanlon, 2010); y establece algunos requisitos para poder ejercer de profesor/a (Ley de Instrucción Pública, 1858):

- Ser español/a;
- Justificar buena conducta religiosa y moral;
- No padecer ninguna enfermedad o defecto físico que imposibilite la docencia;
- No haber sido condenado a penas aflictivas o estar inhabilitado para cargos públicos;
- Poseer el título correspondiente para ser maestro nacional de 1^a enseñanza, pero este no es necesario en las escuelas incompletas de estudios primarios.

La formación pedagógica en esta época, a pesar de recibir un espacio y tiempo específicos, quedó muy por debajo de lo deseado, tal y como se puso de manifiesto en el Congreso Pedagógico de 1882, haciendo hincapié en la necesidad de dar una mayor presencia en los Planes de Estudios de asignaturas y horas de formación específica (Román y Cano, 2008).

No es hasta 1918, con la creación del *Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza*, que la formación del profesorado cambia, intentando introducir en esta nueva instrucción docente, conceptos de pedagogía acordes a las ideas sociales del momento (Ávila, 1994, Ramírez, 1994, Román y Cano, 2008). Este Instituto hacía especial hincapié en los docentes de educación secundaria, aunque también impartía nociones pedagógicas a los de primera enseñanza. A pesar de que la pedagogía tenía su vertiente en el *Instituto Libre de Enseñanza*, el profesorado que se formaba seguía diferentes corrientes e ideologías. La formación consistía en (Ávila, 1994; Ramírez, 1994; Román y Cano, 2007):

- *Prácticas en el Instituto-Escuela*, tutorizadas por profesorado activo.
- *Preparación científica* de la especialidad y materias que el profesorado en formación deseaba impartir.
- *Estudios pedagógicos y filosóficos regidos por la facultad de filosofía y el Instituto Libre de Enseñanza*. Será en 1932 cuando se empiecen a expedir los primeros certificados de estudios pedagógicos que habiliten para el acceso a los Institutos-Escuelas de Segunda Enseñanza, que ya contemplaban el primer esbozo de diversidad en las aulas, y pretendían dotar al docente de herramientas para el trabajo con “párvulos, retrasados mentales y superdotados”.

- *Enseñanza de idiomas*, principalmente francés, alemán e inglés, para cumplir con la última etapa de formación.
- *Estancias científicas en el extranjero* que la administración becaba a aquellos aspirantes que hubiesen superado con éxito el aprendizaje de idiomas y tuviesen altas calificaciones (sólo para algunos/as).

Esta formación sufrió cambios reflejados en Decretos, debido al cambio de régimen político, pasando a la separación de mujeres y hombres (en 1940 con el Decreto del 10 de febrero) y a la constitución de los Bachilleres en Maestros (Román y Cano, 2007).

En los años 70, con la Ley General de Educación (Ley General 12/1970, de 4 de agosto, de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, 1970), las funciones de formación del profesorado pasaron a los Institutos de Ciencias de la Educación y la formación quedó a cargo del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) que, como se ha señalado en algunos estudios (Ávila, 1994; González-Peiteado y Aznar, 2014; González-Sanmamed, 2009; Martín, Manso, Pérez y Álvarez, 2010; Palacios et al., 2014; Tribó, 2008; Valdés y Bolívar, 2014), ha obtenido una valoración negativa. Esto es así por su extensión en el tiempo (desde los años 70 hasta 2009), y sus deficiencias en currículo, organización y duración.

A pesar de que durante este período de vigencia del CAP se propusieron otras alternativas de formación (como es el caso del curso de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria -FIPS-, desestimado al entrar en vigor la LOGSE; el Certificado de Cualificación Pedagógica -CCP-, desestimado por la LOCE; y el Título de Especialización Didáctica -TED- regulado por el Ministerio de Educación y Ciencia), no se llegaron a implantar.

Quizá uno de los errores cometidos con la implantación de la LOGSE fue la ausencia de formación adecuada al profesorado que debía atender las necesidades de la Educación Secundaria Obligatoria, y que provocó una crisis de identidad profesional y una falta de identificación con el cambio propuesto, ya que con la formación inicial que poseían y el bagaje experiencial de los años, se desconocía cómo responder a las nuevas exigencias que el nuevo modelo y la sociedad planteaban (Bolívar, 2007, Melero, 2013). Esto que puede ser comprensible que sucediera con el profesorado que ya ejercía con la implantación de la LOGSE, no lo es con el profesorado que se incorporaba años más tarde (Bolívar, 2007; Román y Cano, 2007). Si bien es cierto, que a partir de 1992 muchas de las Escuelas Normales y posteriormente Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Enseñanza General Básica, pasan a transformarse en las Facultades de Educación, y que se establecen los estudios de primer, segundo y tercer ciclo, siguen existiendo centros con y sin pedagogía, y centros en los que los estudios no alcanzan el grado de licenciatura (Rodríguez, Navarro y Rojo, 2010; Román y Cano, 2007).

Durante el período de 1992 a 2008, se inicia una transformación gradual de las Escuelas Normales en Facultades de Educación, y se expiden nuevos títulos como diplomaturas específicas y licenciatura en Psicopedagogía y Pedagogía (Román y Cano, 2007).

Como puede verse en la Figura 13, es con la implantación de la Ley Orgánica de Educación en 2006, cuando se empieza a diseñar otro tipo de formación, en este caso en formato de máster, que pretende subsanar las deficiencias detectadas en el antiguo CAP en estructura, currículo y metodología docente como indica la propia ley (LOE, 2006) en su Capítulo III, Art. 100 (Manso y Martín, 2014; Palacios et al., 2014; Payá y Guzmán, 2013;

Sánchez y Flores, 2013; Vives, Escoda, Gomila, Pozo y Pascual, 2013), y ajustarse a los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

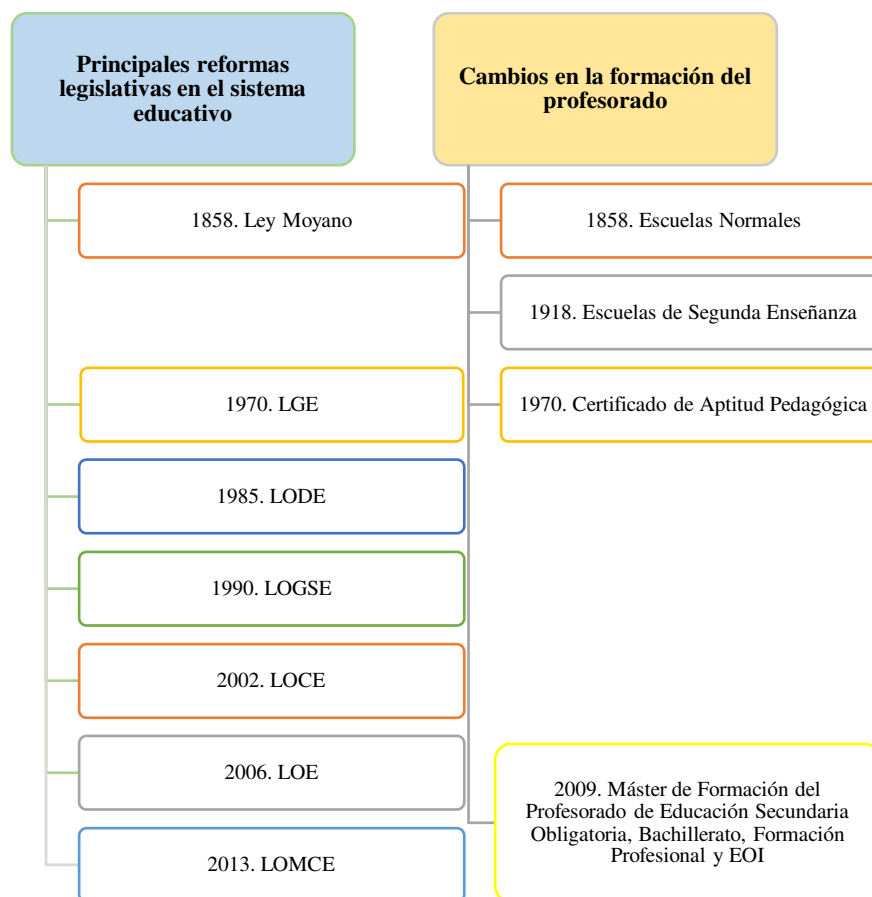


Figura 13:

Evolución de la legislación del sistema educativo y evolución de la formación inicial del profesorado de secundaria

Entre los cambios que este ajuste supuso, no sólo el cambio estructural de la formación, sino también un enfoque diferente de la docencia (Rodríguez et al., 2010; Navío y Moreno, 2012). Gana importancia el aprendizaje por competencias que habilite para saber reconocer los problemas relevantes de la profesión, preverlos y detectarlos en situaciones reales o simuladas, y buscar soluciones (Calderón y Escalera, 2008; Mérida, 2006; Pérez-García, 2007).

Esta nueva formación, que entra en vigor en el curso 2009-2010, es conocida como Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuela Oficial de Idiomas (a partir de ahora MFP), consta de una mayor duración (60 créditos ECTS), y una organización diferente, en tres bloques de asignaturas (Estebaranz, 2012; Rodríguez et al., 2010; Manso y Martín, 2014; Palacios et al., 2014): un bloque Genérico (que contendrá formación relacionada con la evolución, desarrollo y personalidad del alumnado), un bloque Específico de formación disciplinar e innovación e iniciación a la investigación, y un último bloque que comprende el Practicum y el Trabajo Fin de Máster (Cantillo, Martín y Pulido, 2013):

- El bloque *específico o de formación disciplinar* recoge la totalidad de asignaturas relacionadas con la especialidad del Máster que se esté cursando. En éste se encuentran las diferentes didácticas de ciencias, sociales, letras o humanidades.
- El *bloque Genérico* intenta formar, en un breve período de tiempo, al futuro profesorado frente aquellas exigencias que la sociedad había planteado hacia el sistema educativo, de forma que pueda promover acciones de educación emocional, valores y formación ciudadana (Serrano y Pérez, 2011).
- El *Practicum* comprende las prácticas que el alumnado realiza en un centro educativo escogido por la universidad. Este módulo suele recibir una valoración muy positiva por el profesorado en formación inicial debido a su carácter interventivo (Manso y Martín, 2014).
- El *Trabajo de Fin de Máster* consiste en una pequeña investigación sobre una realidad del sistema educativo.

El MFP se basa en el informe publicado por la OCDE (2005), en el que se plantea como condición imprescindible para la mejora del rendimiento académico “la atracción, selección y retención de los mejores candidatos a convertirse en profesores” (Manso y Martín, 2014, p. 147). Además, se enfoca al desarrollo de las competencias previstas en la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (BOE 29-12-2007). Esta normativa avala la intervención en dicho contexto, como queda ilustrado en algunas de las competencias específicas a desarrollar como pueden ser las mencionadas en el Anexo 2.

Es importante señalar que en estudios previos en otras universidades (Álvarez-García et al., 2010; González-Castro, Núñez y Álvarez, 2010) se encuentra que dicha formación en competencias suele ser insuficiente o inadecuada pese a su consideración de imprescindible en la formación docente (Manso y Martín, 2014). Esto es así, entre otros factores, por la falta de complementariedad de los módulos más específicos de la materia a impartir y aquellos que se corresponden a temas relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje, las dificultades en la gestión del MFP por parte de las universidades (Manso y Martín, 2014) y la brevedad de la experiencia práctica (Álvarez-García et al., 2010).

A continuación se realiza un análisis más exhaustivo de la formación del profesorado de secundaria en la actualidad. Para ello se describe la estructura del MFP en las diferentes universidades españolas, y en concreto los planes de estudio.

3.2.2. Estado de la formación inicial del profesorado de secundaria en la actualidad

En el curso 2012-2013 y 2013-2014, en el territorio español, existen un total de 41 universidades públicas y 17 universidades privadas que ofertan el Máster de Formación del Profesorado. Este número ha variado desde su implantación en 2009 debido a la fluctuación de alumnado. Tras la comparación y análisis de la totalidad de las universidades públicas españolas que han impartido dicho Máster, se puede afirmar que:

- El *Bloque Específico de formación disciplinar* recoge la totalidad de asignaturas relacionadas con la especialidad, así como las relacionadas con la innovación e investigación y los complementos de la formación. En algunas ocasiones, abarca también, asignaturas optativas. Este bloque de asignaturas oscila entre los 32 créditos ECTS, como es el caso de la Universidad de Valladolid; y los 21, de la Universidad Rovira i Virgili.
- En el *Bloque Genérico* se imparten las asignaturas de *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*, *Procesos y contextos educativos* y *Sociedad, familia y educación*, en la mayoría de las universidades, aunque en algunas se ha sustituido la asignatura de “Sociedad, familia y educación” por otra (como es el caso de la Universidad de Zaragoza) o la asignatura “Procesos y contextos educativos” (como en la Universidad Miguel Hernández de Elche) y en otros casos, la variación de asignaturas ha recogido la totalidad del bloque (como es el caso de la Universidad de La Coruña). La extensión de este bloque específico oscila entre los 12 y 20 créditos ECTS (como es el caso de la Universidad Rey Juan Carlos, y la Universidad Jaume I, respectivamente), y en algunas universidades se ve ampliado a través de asignaturas optativas al margen de los

Complementos de formación (como puede ser el caso de la Universidad Rovira i Virgili que entre otras oferta la asignatura *Orientación profesional y ciudadana*).

- El *Practicum*, en algunas universidades, se divide en dos partes, en las que en la primera se pretende realizar un aprendizaje que dote de competencias al alumnado (como es el caso de la UNED, que proporciona una primera parte de Contextualización, o la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria en la que se realiza un Taller de habilidades Sociales) y en la segunda, en la que se sucede la inmersión en el centro. Este bloque oscila entre los 10 y 18 créditos ECTS (como es el caso de la Universidad Pablo de Olavide, y la Universidad de Castilla la Mancha, respectivamente).
- El *Trabajo de Fin de Máster* tiene una duración de 6 créditos ECTS (salvo en la Universidad de La Rioja, que se amplía a 6.5 créditos ECTS).

En el caso de las Universidades privadas, como puede verse en la Tabla 1, la distribución de los bloques de asignaturas es muy similar. Pero destaca la Universidad Internacional de la Rioja, en la que la formación del profesorado sobre la resolución de conflictos, orientación familiar y tutoría, recursos didácticos, estrategias de aprendizaje y metodología, se traduce en asignaturas que todas las especialidades cursan.

Tabla 1:

Estructura genérica del Máster de Formación del Profesorado en E.S.O., Bachillerato, Formación Profesional y E. O. I. en las universidades de España

Módulos	Universidades Públicas	Universidades Privadas
	Total de 60 Créditos ECTS	
Módulo de Formación Genérico Común	20-12 créditos	20-12 créditos
Módulo de Formación Específico	32-21 créditos	28-21 créditos
Practicum	18-10 créditos	18-6 créditos
Trabajo Fin de Máster	6.5-6 créditos	9-6 créditos

Para un mayor detalle sobre los planes de estudio por universidades, puede consultarse el Anexo 3.

3.2.3. El modelo finlandés de formación del profesorado: semejanzas y diferencias con el modelo español

Una vez revisada la estructura formativa del profesorado en España y los planes de estudio de las Universidades Españolas, se procede a la comparación con la formación de Finlandia ya que, en numerosos informes -como el Informe PISA (OCDE, 2010)-, ha sido destacado como uno de los países con mejor sistema educativo de Europa, y se ha tomado como modelo en diferentes debates educativos. Por este motivo, se procede a la contextualización de la estructura formativa finlandesa y la descripción de su sistema educativo.

El sistema educativo finlandés se estructura en tres etapas (Educación Básica, Ciclo Secundario y Educación Superior), de las que establece como obligatoria y gratuita la educación entre los 7 y 16 años (Escuela Básica), incluyendo libros, material escolar y servicio de comedor gratuito. El bachillerato se destina a alumnado entre 16 y 19 años y, debido a la versatilidad de estudios, no se divide en especialidades ni en grupos por clase, sino que se compone de diferentes grupos de asignaturas (obligatorias, especializadas y avanzadas). Este bachillerato culmina con un examen de aptitudes y conocimientos que da acceso al título. El alumnado que no desee cursar el bachillerato, tiene como alternativa la formación profesional básica, que se imparte tanto en centros educativos como en centros de trabajo (Junta Nacional de Educación de Finlandia, 2012).

La enseñanza general se rige por la Ley y el Decreto de Enseñanza Básica, la Ley y el Decreto de Enseñanza Secundaria Superior y por la Ley y el Decreto de Enseñanza Básica de Artes. Es el Ministerio de Educación el que se ocupa de las directrices políticas que lo regulan.

La formación del profesorado en Finlandia está sometida a una selección previa del alumnado, consistente en un examen nacional de matriculación, y en función de la universidad a la que se desee acceder (tan solo 11 imparten estudios de profesorado) las pruebas pertinentes, que van desde una entrevista individual a la evaluación de conocimientos, por calificaciones o por pruebas escritas (Linna, 2005).

La formación varía de acuerdo al nivel de educación o la institución para la que se esté formando (ver Tabla 2).

Tabla 2:

Estructura genérica de la formación del profesorado en Finlandia

Profesorado	Estudios	Bloques
Profesorado de Aula	Grado: 300 créditos ECTS	Lenguaje y comunicación
		Principales disciplinas académicas
		Pedagogía escolar
		Materias curriculares de Educación Básica
		Disciplinas menores
		Estudios Optativos
Profesorado de área	Grado y Postgrado: 330 créditos ECTS	Materia/s que se va/n a impartir Estudios pedagógicos (mínimo 60 créditos ECTS) Máster que cualifica de estudios de postgrado de la disciplina principal

El sistema educativo de Finlandia distingue 5 tipos de profesorado (Profesorado de aula, de preescolar, de área, de educación especial y orientadores), pero debido al interés de este trabajo, se describen aquellos que corresponden a la educación básica obligatoria (Linna, 2005):

- *Profesorado de aula:* Imparte clase de todas las materias de la Educación Básica (de 1º a 6º), y pueden enseñar en pre-primaria. El currículo de Ciencias de la Educación es básico en este tipo de profesorado. La duración de la formación es un grado de 300 créditos ECTS, y abarca lenguaje y comunicación, principales disciplinas académicas, pedagogía escolar, materias curriculares de Educación Básica y otros estudios optativos. Además permite cursar un postgrado de materias educativas.
- *Profesorado de área:* imparten una o más materias de 7º a 9º, pueden trabajar en escuelas de Educación Secundaria Superior, Formación Profesional o Formación de Adultos. Para especializarse en profesorado de área, es necesario cursar una titulación académica superior. La formación abarca 330 créditos ECTS, y consiste en un grado y un postgrado, en el que se forma al futuro profesorado en la materia en la que va a impartir docencia, y conocimientos pedagógicos (que pueden cursar durante la carrera o mediante un módulo independiente tras la graduación).

Los componentes de la formación del profesorado, que destacan, son:

- *Disciplinas académicas:* Relacionadas con la rama de formación.
- *Estudios-pedagógicos:* Son obligatorios, y muy similares entre los/as maestros/as y profesores/as de secundaria. Hacen énfasis en la docencia y pueden o formar parte de una carrera o cursarlos al terminar el posgrado en un módulo independiente. Uno de los objetivos primordiales es formar al profesorado de forma que sea capaz de estudiar

y desarrollar sus propias prácticas basadas en la investigación (Niemi y Jukku-Sihvonen, 2009). Conllevan un mínimo de 60 créditos ECTS. Comprenden aspectos didácticos y ofrecen especializaciones optativas. Incluyen las prácticas que se llevan a cabo en escuelas de preparación pertenecientes a la universidad y escuelas asociadas (Linna, 2005).

- *Estudios de investigación* (presentes tanto en el grado como en el posgrado): el sistema universitario finlandés da mucha importancia a la investigación a lo largo de toda la formación (Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia, 2012).
- *Preparación de orientadores*: prepara al futuro profesorado para que pueda ofrecer una orientación y consejo individualizado al alumnado que le dote de herramientas para discernir adecuadamente sobre su formación, teniendo en cuenta su capacidad, edad y características (Junta Nacional de Educación de Finlandia, 2012; Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia, 2012).
- *Prácticas*: Las prácticas están presentes durante toda la formación, y van aumentando competencias y exigencias a medida que el profesorado en formación avanza. Estas prácticas siguen la filosofía de que el alumnado necesita complementar su formación teórica con una parte importante de trabajo en centros relacionados con su trayectoria, de forma que se vaya dotando de experiencia, y con ella, perspectiva (Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia, 2012).

Aunque estructuralmente los sistemas educativos de España y Finlandia no varían mucho las diferencias curriculares, así como de financiación y sostenibilidad son distintas, como puede verse en la Tabla 3.

Tabla 3:

Comparación entre la estructura de Formación del Profesorado en España y Finlandia

	España	Finlandia	España	Finlandia
	Profesorado de Educación Primaria	Profesorado de Aula	Profesorado de Educación Secundaria	Profesorado de Aula
Formación de grado	Grado	Grado	Grado en una materia específica	Grado en una materia específica
Formación de postgrado	Especializaciones	Imprescindible para ser Profesorado de Aula	Máster de Formación del profesorado	Máster de postgrado
Conocimientos pedagógicos	Aproximadamente 42 créditos ECTS de los 240 del grado.	Eje vertebrador del grado (Ciencias de la Educación)	Módulo genérico del Máster de Formación del Profesorado (entre 12 y 20 créditos ECTS)	60 créditos ECTS distribuidos a lo largo de la formación o como módulo a parte
Prácticas	Segundo ciclo del grado	A lo largo de toda la formación	Segundo ciclo del grado y durante el Máster (12-18 créditos ECTS)	Durante toda la formación y en el módulo de pedagogía.
Créditos ECTS	240	300	300	300-350

Mientras que en Finlandia, la educación básica es totalmente gratuita (incluyendo los gastos de matriculación y plaza, material escolar, libros y servicio de comedor), en España está subvencionada parcialmente, cubriendo el Estado únicamente los gastos de matriculación y plaza en el centro del alumnado.

La Educación Secundaria, se reparte de forma diferente, aunque el resultado es similar. Debido a los acuerdos alcanzados por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), los estudios universitarios poseen la misma estructura, pero no es así en la Formación del Profesorado.

Respecto al profesorado, y como se ha mencionado previamente, en España se establece una distinción entre el que se ocupará de la Educación Primaria y el que se ocupará de la Educación Secundaria. Para acceder a ser maestro/a de Educación Primaria, se cursa un grado de Magisterio. Para Educación Secundaria, el acceso es más complejo.

El profesorado en formación debe poseer un título de grado en alguna de las especialidades de las que luego se imparte docencia, y posteriormente cursar el MFP.

En Finlandia el camino es distinto. Para ser parte del cuerpo del *profesorado de aula* (lo que equivaldría a profesorado de Educación Primaria en España), el alumnado debe cursar un grado de 300 créditos ECTS, con una materia de pedagogía, parte central de la formación. En el caso de que quiera especializarse en una única materia, puede hacerlo, convirtiéndose en *profesorado de área* (con una formación total que puede alcanzar los 350 créditos ECTS) siempre y cuando realice un curso de pedagogía (60 créditos ECTS) con prácticas guiadas (Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia, 2012).

La formación práctica y pedagógica está presente a lo largo de toda la formación del profesorado finlandés, al contrario que en la formación del profesorado español que, en el caso de la formación práctica, se limita a unas prácticas no remuneradas al final del grado, y otras al final del postgrado.

La pedagogía en el caso de los maestros, es eje de la formación en el grado, pero en el caso de la Educación Secundaria no aparece hasta el postgrado, y consiste en un módulo de asignaturas que comprenden de 12 a 20 créditos.

Las diferencias entre ambos sistemas educativos son notables, no así su objeto, el dar respuesta a las necesidades y demandas sociales del momento. Si bien es cierto que no sólo intervienen factores meramente formativos y estructurales en el “crecimiento” de futuros docentes en España, estos ocupan un lugar preferente en detrimento de los conocimientos y práctica pedagógica (Álvarez-García et al., 2010; Estebaranz, 2012; González-Sanmamed, 2009; Marcelo, 2008; Tribó, 2008). Esta formación puede ser la base del éxito en el rendimiento académico del alumnado y probablemente un desarrollo personal y curricular

adecuado a las demandas de la sociedad (Bernal e Ibarrola, 2015; OCDE, 2009, 2010, 2012).

Podemos concluir, a la vista de lo anteriormente expuesto, que la formación del profesorado en España, se ha mantenido bastante estable en el tiempo, a diferencia del sistema educativo, que se ha visto sometido a numerosos cambios.

En la actualidad, la formación docente en secundaria se ajusta a los requerimientos del EEES, y presenta un formato de máster conocido como el MFP. A pesar de que el MFP ha intentado subsanar algunos de los problemas que presentaba el antiguo CAP, todavía queda camino por recorrer.

La comparación de nuestro sistema formativo con el sistema finlandés arroja luz sobre algunas de las líneas que se deben seguir desarrollando, relacionadas con las exigencias académicas y la organización de la formación pedagógica y práctica, que ajustan el perfil del profesorado a las exigencias sociales del momento.

En el siguiente apartado se describen las exigencias que la sociedad hace actualmente al profesorado y las implicaciones que éstas tienen sobre su rol. En concreto se centra en el profesorado de secundaria, objeto de estudio en esta tesis.

3.3. Exigencias sociales al docente

En el último siglo, la sociedad ha sufrido cambios importantes que la han dotado de nuevas herramientas, conocimientos y saberes, pero también de ciertas dificultades y obstáculos que debe resolver, viéndose en un proceso de innovación y mejora permanente (Álvarez-García et al., 2010; Bolívar, 2007; Cantillo et al., 2013; Colón, Moreno, León, y Zagalaz, 2014; Escudero, 2009; González-Sanmamed, 2009; López y Gallego, 2014; Martín

et al., 2010; Sancho et al., 2014; Serrano y Pérez, 2011; Tribó, 2008). Las relaciones entre el profesorado, el alumnado y el conocimiento han cambiado (Álvarez-García et al., 2010; Navío y Moreno, 2012), tal y como se muestra en los siguientes apartados.

3.3.1. Innovación y relaciones interpersonales en la educación

Como se ha mencionado previamente, las exigencias de la sociedad sobre la educación han aumentado. Se espera que la formación del futuro profesorado no se estanque únicamente en la faceta instrumental y de contenidos, sino que capacite para interpretar situaciones, justificar decisiones y fundamentar las alternativas de acción, de forma que pueda volcar esa versatilidad en su alumnado (Aguaded et al., 2010; Concepción et al., 2014; Gómez, 2010a; González-Bertolín y Sanz-Ponce, 2014; Medina y Flores, 2013; Melero, 2013; Meriño, 2014; Sánchez y Flores, 2013).

Se intenta conducir a la construcción de una identidad profesional que contribuya a la innovación y mejora (González-Sanmamed, 2009) coherente, con lo que se espera que haga y logre tanto el alumnado como el profesorado por parte de la sociedad (Rey y Ortega, 2001). Además, cabe destacar que, con el cambio que propone el EEES, se rompe el concepto tradicional de docente, que se ve reflejado en la introducción de nuevas metodologías de aula (Álvarez-García et al., 2010; Navío y Moreno, 2012).

Un cambio importante, incentivado en los últimos años tras la implantación del MFP ha sido la explicitación de la pedagogía en la educación (Navío y Moreno, 2012). La pedagogía, latente en la evolución del sistema educativo, ha cobrado un peso muy importante en la educación, pasando de ser una ciencia que manejaba una persona concreta, en un momento puntual (en este caso el psicólogo o pedagogo del centro), a un

conocimiento que debe poseer toda persona de la comunidad educativa que tenga trato directo o indirecto con el alumnado (Merieu, 2001, 2005, 2006; Riera y Civis, 2008). A pesar de los avances que se pueden observar con el Certificado de Estudios Pedagógicos de 1932, la formación del profesorado ha sido carente, a lo largo de estos años de una formación explícita en pedagogía (Ávila, 1994; Benito, 2007; González-Sanmamed, 2009; Martín et al., 2010; Merieu, 2001, 2005, 2006; Román y Cano, 2008; Tribó, 2008).

El alumnado de hoy posee un perfil distinto al de antaño, influido por el inmediato acceso a la información, exigencias de la sociedad sobre él, y por las características de este período vital. El profesorado que lo atiende, se encuentra ante sociedades que desarrollan nuevas necesidades respecto al sistema educativo. Estas necesidades, que no son únicamente curriculares, exigen una adecuación del diseño curricular y de la formación inicial y permanente que modifique sus prácticas y estilos educativos (Benito, 2007; Fraile, 1992, citado en Medina, Fernández y Sáenz-López, 2013; Garzón, 2012; Medina y Flores, 2013).

Las respuestas que el profesorado otorgue, y el resultado de las mismas, van a estar condicionados en gran parte por los pensamientos, percepciones y actitudes de éste, y del acceso a recursos y oportunidades (Erford et al., 2010; Skaalvik y Skaalvik, 2010). Estas percepciones, pensamientos y actitudes, contruidos desde la formación inicial, e incluso latentes con anterioridad a la misma, van a ir adaptándose a los acontecimientos que se experimenten (Contreras, 2008; Gotzens et al., 2010; Salgado, 2009; Skaalvik y Skaalvik, 2010; Traver et al., 2005; Urbina et al., 2011).

Todos estos cambios en el rol del profesorado han supuesto un cambio en las metodologías e interrelaciones en el aula. En palabras de Durán (2010):

La enseñanza, que suponía una relación jerárquica entre el profesor y el alumno, en virtud del compromiso de aquél para transmitir a éste un conocimiento común, de cara a integrarlo en un mundo que le precede, pierde protagonismo a favor del aprendizaje, que prioriza al sujeto que aprende sobre el objeto de aprendizaje. (p. 188)

Quizá vemos la dificultad desde la perspectiva de la inexistencia del cambio (Rey y Ortega, 2001). Si no hacemos que la formación del profesorado evolucione, nos encontraremos buscando responsables a la falta de ajuste a las necesidades sociales. Necesitamos analizar la realidad desde la realidad, y no desde posturas teóricas anteriores. Se necesita crecer al ritmo que lo hace la sociedad, y el no intentar buscar una solución a una realidad que no retrocede, nos impide vislumbrar el futuro (Benito, 2007; Contreras, 2008; Gotzens, et al., 2010; Rey y Ortega, 2001; Salgado, 2009; Skaalvik y Skaalvik, 2010; Martí, et al., 2005; Urbina et al., 2011). Como afirma González-Sanmamed (2009):

Si la clase no funciona, las justificaciones suelen derivarse hacia la pérdida de la confianza en sí mismo para ejercer esta profesión o a culpabilizar a los estudiantes, al sistema escolar y a la sociedad como responsables de los graves problemas que presentan las aulas y los centros en la actualidad. (p. 70)

En este caso, y como se ha visto previamente, la formación juega un papel fundamental, en la superación de los obstáculos que se encuentran día a día (Álvarez-García et al., 2010; Bolívar, 2007; Cantillo et al., 2013; Escudero, 2009; González-Sanmamed, 2009; Martín et al., 2010; Serrano y Pérez, 2011; Tribó, 2008). Esta formación va a permitir

al docente, como se extrae de lo anterior, tomar conciencia de la realidad y de los mitos que le rodean; dotándole de capacidad para la mejora y el cambio.

3.3.2. El cambio de modelo: de la transmisión a la mediación del conocimiento

Como se indicaba al principio, es necesario superar el rol de transmisor de información del profesorado, y algo que ha determinado de manera contundente esta necesidad de cambio ha sido el cambio y facilidad de acceso a la información, la necesidad de desarrollo de capacidad reflexiva, toma de decisiones, búsqueda efectiva de información relevante, establecimiento de relaciones positivas con los demás y la cooperación (Aguaded et al., 2010; Díez-Caso et al., 2013; Gisbert, 2002; López y Gallego, 2014; Martínez y Acosta, 2011; Payá y Guzmán, 2013; Salinas et al., 2004; Valverde y Garrido, 1999).

Ya sea en forma de plataforma virtual en la que se facilita información al alumnado, profesorado y familias o tutores legales de dicho alumnado, o de forma directa a través de los soportes digitales en el aula, el alumnado tiene acceso a una información que antes estaba únicamente en posesión del profesorado y agentes formados, y que deberán aprender a manejarla no sólo como información para el aprendizaje estático, sino también para generar nuevas formas de aprendizaje y conocimiento dinámico (Díaz-Aguado, 2010; Narváez y Morales, 2013).

Se cambia la exigencia de la sociedad sobre la figura del profesorado como mero transmisor de conocimiento en virtud de una postura, si cabe, más relevante, como es la de mediador o guía que debe buscar la superación de retos y proporcionar experiencias de aprendizaje (Casado, 2010; Echeverría y López, 2011; Moore y Reading Recovery Council of North America, 1997; Payá y Guzmán, 2013).

Se ha pasado de la educación y el aprendizaje enmarcados en procesos formales en espacios y tiempos muy concretos, a la necesidad de apostar por la sociedad del conocimiento (Gisbert, 2002). Esta nueva relación con el conocimiento afecta de forma directa e indirecta al sistema educativo como se conoce hasta el momento, viviendo la necesidad de replantear sus objetivos, metas, pedagogías y métodos para adaptarse a la enseñanza de nuevas competencias (Álvarez y Maroto, 2014; Colón, et al., 2014; Concepción, et al., 2014; López y Gallego, 2014; Payá y Guzmán, 2013; Valverde y Garrido, 1999; Echevarría y López Zafra, 2011) que tornan más urgente la revisión de la formación actual del profesorado y el afrontamiento del ejercicio docente.

La educación va a depender en gran parte de las interacciones que el alumnado establezca con sus ámbitos de acción, por lo que la escuela y por ende el profesorado, tendrán que crear espacios en los que den cabida a la participación e interacción con la comunidad (Sainz-Leyva, 2002; Payá y Guzmán, 2013).

En el informe emitido a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (Delors, 1996), se reconoce que la educación “tiene misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal” (p. 9). Por lo tanto, ya no es el profesorado quien va a proveer de conocimiento al estudiante, sino quien lo va a guiar para que encuentre, organice y maneje los conocimientos.

El acceso a la información es una realidad que necesita de filtros de veracidad. Todo conocimiento debe ser reelaborado y adaptado a las personas receptoras del mismo

(Narváez y Morales, 2013). Este proceso se acentúa en la sociedad en la que vivimos, ya que el ritmo de producción de nuevos conocimientos es vertiginoso, y el acceso inmediato a la información produce que en ocasiones se pierda veracidad en lo encontrado (Tribó, 2008). El profesorado se vuelve de este modo imprescindible, un agente que estimula el metaprendizaje, procurando a su alumnado las herramientas para aprender a transformar y reelaborar el conocimiento al que tienen acceso. Cumple un papel fundamental, en el que debe aprender a discernir las creencias de la realidad, y favorecer la adquisición de conocimientos emancipatorios que ayudarán a construir un mundo más justo (Tribó, 2008).

Esta "entrega de llaves" al alumnado supone para muchos la entrega del "ser" del profesorado (Durán, 2010). La identidad de experto en la materia se tambalea ante la posibilidad de generar expertos en el aula, y por lo tanto el eje de autoridad docente parece desvanecerse, pues puede percibirse que el experto no es sólo uno, sino varios. No se piensa que al generar "expertos" en el aula, el rol de autoridad no se desvanece, sino que cambia, proporcionándole si cabe mayor poder como mediador del conocimiento y filtro de información (Johnson 1980, citado en García-Correa, 2008; Zamora y Zerón, 2010). Como afirman Bernal e Ibarrola (2015):

Desde una perspectiva pedagógica, cabe considerar el liderazgo del profesor desde el punto de vista de su formación. Creemos que el liderazgo del profesor puede desarrollarse desde la formación inicial, e incluso pueden lograrse diferentes grados de consecución y expresión en la formación continua de docentes noveles y expertos (López y Lavié, 2010). (p. 65).

El cambio de rol no se produce únicamente en el docente, sino que también impacta de forma directa en el rol del alumnado que debe pasar a ser activo y ser parte responsable de su propio aprendizaje (Moore y Reading Recovery Council of North America, 1997; Payá y Guzmán, 2013). Estas demandas de cambio de rol en el alumnado se han reflejado, en España, en el Decreto 111/2007 de primaria y el decreto 112/2007 de secundaria (Payá y Guzmán, 2013). La responsabilidad de la educación no queda sólo por tanto en manos del docente, sino que la calidad dependerá de la participación conjunta del alumnado, las familias y todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Díez y Flecha, 2010; Payá y Guzmán, 2013).

Entre las necesidades sociales que envuelven el proceso educativo, pueden destacarse la necesidad de innovar y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y el cambio de modelo de la enseñanza. Se pasa de un modelo transmisivo a otro que media entre el alumnado y la información, y que tiene en cuenta el cambio de relación con el alumnado (Aguaded, et al., 2010; Díaz-Aguado, 2010; Payá y Guzmán, 2013).

3.4. A modo de conclusión: ¿Dónde conducen estos cambios?

Como se ha visto, el sistema educativo ha evolucionado de la mano de diferentes leyes que han determinado cambios sustanciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La formación del profesorado ha avanzado más lentamente en este sentido, y comparándola con otros modelos europeos, se aprecia como son necesarios algunos cambios para que se ajuste a las necesidades sociales.

En este sentido, las exigencias sociales sobre el rol del profesorado, relacionadas con la pedagogía y el cambio de acceso a la información, requieren un nuevo planteamiento sobre la enseñanza, y un cambio de papel del profesorado.

El profesorado debe adoptar un rol de intermediario y facilitador de acceso que en ocasiones puede vivirse de forma negativa puesto que el elemento transmisor y formativo adopta otro matiz que en ocasiones se percibe difuso e incluso inútil, y puede generar la sensación de “desbordamiento” en el docente (Chocarro, Goicoeche y Suverbiola, 2013).

Si bien es cierto que ocupa un puesto muy importante, la formación inicial no es lo único que determina la forma de desarrollar la profesión docente, si no que ésta también está determinada por los pensamientos, percepciones y actitudes del profesorado (Álvarez-García et al., 2010; González-Sanmamed, 2009; Marcelo, 2008; Tribó, 2008), cuya consideración se vuelve necesaria para la comprensión de este nuevo papel a desempeñar.

Para comprender estos procesos de cambio en el rol docente, pensamientos, actitudes, percepciones y formación inicial del profesorado, se procede a realizar una investigación que comprenda estas premisas básicas ya mencionadas, que otorgue mayor claridad a estos aspectos, con el objeto de plantear propuestas interventivas que puedan impactar en la superación de la *alienación* y la *brecha teórico-práctica* de la profesión docente, así como en la construcción de la identidad docente.

CAPÍTULO 2

METODOLOGÍA

METODOLOGÍA

En este apartado se describen los objetivos e hipótesis, participantes, instrumentos procedimiento y análisis estadísticos realizados.

1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Los objetivos de la presente tesis doctoral se dividen en generales y específicos, y un tercer apartado con objetivos de un estudio exploratorio sobre el ámbito de la especialidad cursada y la titularidad de la universidad.

1.1. Objetivos generales

Este estudio tiene tres objetivos generales:

- Conocer el pensamiento y percepciones que el profesorado en formación inicial tiene en relación a la gestión de la convivencia en el aula, su autoeficacia y los procesos de inclusión educativa.
- Realizar un estudio exploratorio sobre la existencia o no de diferencias entre el profesorado en formación inicial teniendo en cuenta el ámbito de la especialidad y la titularidad de la universidad.
- Comprobar las propiedades psicométricas, en concreto la fiabilidad, de dos de los instrumentos utilizados, el Cuestionario sobre la Autoridad del Profesorado (Cantillo,

2011), y la traducción del Cuestionario de Autoeficacia del Profesorado (Skaalvik y Skaalvik, 2007).

Para alcanzar dichos objetivos generales se plantean los siguientes objetivos específicos.

1.2. Objetivos específicos

Para una mayor claridad, los objetivos se presentan agrupados por bloques temáticos: los relacionados con la gestión de las relaciones de poder en el aula, las percepciones y autoeficacia, las creencias sobre los procesos de inclusión educativa y las relaciones entre variables. Además se añaden dos apartados más, uno sobre los objetivos del estudio exploratorio y otro sobre las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados.

1.2.1. Objetivos relacionados con la gestión de la convivencia en el aula

- Identificar cómo percibe la autoridad docente el profesorado en formación inicial.
- Comparar la percepción de la autoridad entre géneros y participantes con o sin vocación.

1.2.2. Objetivos relacionados con la autoeficacia y percepciones del profesorado en formación inicial

- Conocer el grado de autoeficacia y percepciones del profesorado en formación inicial
- Comparar las puntuaciones en autoeficacia en el profesorado en formación inicial en función de su género y vocación.

1.2.3. Objetivos relacionados con las teorías implícitas del profesorado en formación inicial

- Conocer cuáles son las teorías implícitas sobre los procesos de inclusión del profesorado en formación inicial.
- Comparar las teorías implícitas del profesorado en formación inicial según el género y la vocación.
- Conocer la relación entre las teorías implícitas del profesorado en formación inicial y su autoeficacia percibida, vocación y estilo autoritario.

1.2.4. Objetivos del estudio exploratorio:

- Conocer si existen diferencias entre el profesorado en formación inicial del ámbito socio-lingüístico y el científico-matemático en las variables medidas.
- Observar si hay diferencias entre el profesorado en formación inicial entre el profesorado de universidades privadas y públicas en las variables medidas.

1.2.5. Objetivos sobre las propiedades psicométricas de los instrumentos:

- Conocer la fiabilidad del instrumento de Autoridad del Profesorado (Cantillo, 2011).
- Conocer la fiabilidad de la traducción al español del Cuestionario de Autoeficacia del Profesorado (Skaalvik y Skaalvik, 2007).

1.3. Hipótesis

Con el fin de simplificar se han sintetizado en el texto las hipótesis de trabajo. Pueden consultarse las hipótesis desglosadas en el Anexo 4.

1.3.1. En relación a la gestión de la convivencia en el aula:

El futuro profesorado valorará que la autoridad percibida no es la óptima (H_1), siendo la autoridad ideal la referente (H_2), existiendo diferencias entre ambas (H_3). Se espera que estas diferencias sean distintas en el caso de hombres y mujeres (H_4 e H_5), y entre las personas participantes que han seleccionado la formación docente por vocación y las que no (H_6 e H_7).

1.3.2. Relacionadas con la autoeficacia y percepciones del profesorado en formación inicial

Las puntuaciones de autoeficacia se situarán en rangos intermedios de capacidad (H_8), al igual que en el caso de la percepción de la eficacia del colectivo docente (H_{10}). Sin embargo, las que se corresponden con la percepción del control externo y percepción del contexto serán elevadas (H_9 e H_{11}).

En ambas dimensiones, se esperan diferencias entre géneros, y entre participantes con y sin vocación (H_{12} , H_{13} , H_{14} , H_{15} e H_{16} , H_{17} , H_{18} , H_{19})

1.3.3. Hipótesis relacionadas con las teorías implícitas

Las teorías implícitas de los y las participantes serán integradoras (H_{20} , H_{21} e H_{22}), a pesar de que en el análisis de los resultados en relación al género y vocación se esperan diferencias (H_{23} , H_{24} , H_{25} e H_{26} , H_{27} , H_{28} respectivamente).

1.3.4. Hipótesis relacionadas con las relaciones entre variables

Las tipologías de autoridad ideal se relacionarán con diferentes tendencias en teorías implícitas (H_{29} , H_{30} e H_{31}), niveles de autoeficacia (H_{32}), percepción de la eficacia del colectivo docente (H_{33}), percepción del control externo (H_{34}) y percepción del contexto (H_{35}).

Del mismo modo, habrá relación entre las diferentes concepciones de los procesos de inclusión educativa y las percepciones del profesorado en formación inicial (H_{36} , H_{37} e H_{38}).

1.3.5. Estudio exploratorio

Debido al cariz de este estudio no se plantean hipótesis ya que no se ha encontrado literatura relacionada suficiente.

2. PARTICIPANTES

Han participado en el estudio 150 personas, 34.7% hombres (52) y un 65.3% mujeres (98), de una media de edad de 31.38 años (edades comprendidas entre los 21 y los 56 años), alumnado del MFP de universidades españolas durante los cursos 2012-2013 y 2013-2014. A continuación se procede a hacer una descripción en función de las variables estudiadas. Para un análisis más exhaustivo puede consultarse el Anexo 5.

La muestra se distribuye por todas las comunidades autónomas salvo Aragón, Asturias, Extremadura y Murcia, como puede verse en la Figura 14. Destaca un 22.4% de estudiantes en Madrid, 15.4% Navarra, 10.5% Cataluña, 11.2% Castilla y León, 9.8 Valencia, 8.4% Andalucía, 6.3% Canarias, 4.9% Cantabria y Castilla la Mancha, un 2.8% de País Vasco y un 3.5% de otras comunidades

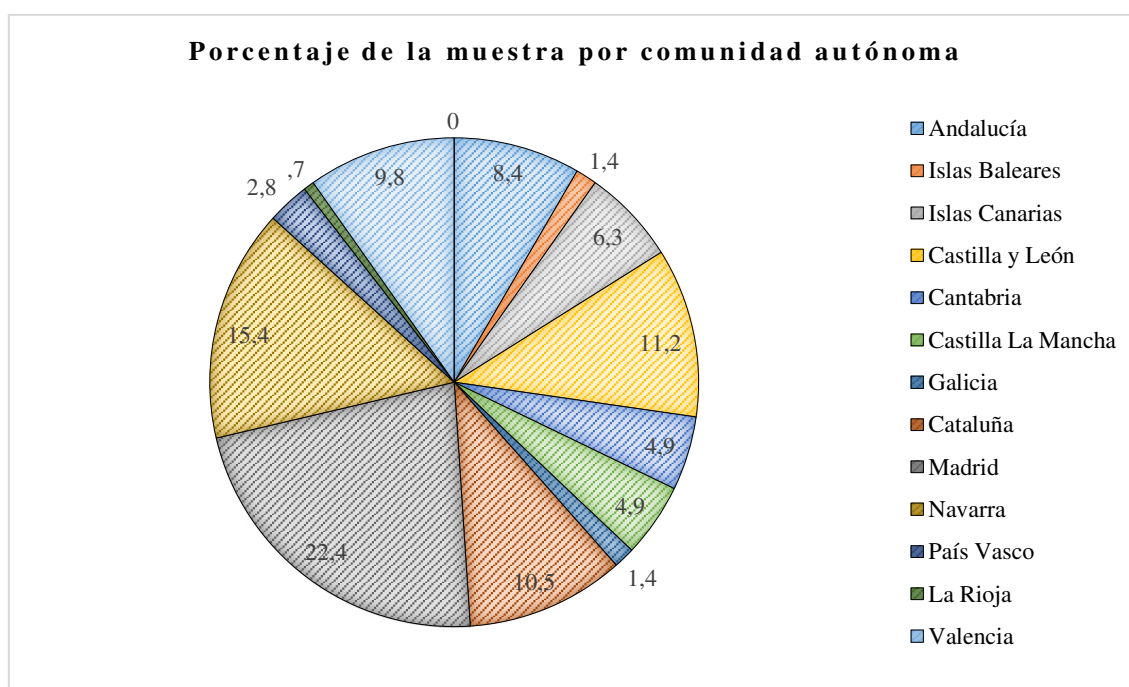


Figura 14:
Distribución de la muestra por comunidad autónoma

En la Tabla 4, se presenta la distribución de los/as participantes en función a la titularidad de la universidad. Un 32.7% pertenecen a privadas, y un 67.3% a públicas.

Tabla 4:

Distribución de los y las participantes por concierto y universidad

UNIVERSIDADES PÚBLICAS	67.3%	UNIVERSIDADES PRIVADAS	32.7%
Universidad de Navarra	14%	Universidad a Distancia de Madrid	20%
Universidad Nacional de Educación a Distancia	13.3%	Universidad la Florida	4.7%
Universidad Complutense de Madrid	7.3%	Universidad Francisco de Vitoria	4%
Universidad Pompeu de Fabra	6%	Universidad Católica de Ávila	4%
Universidad de Cantabria	4.7%	Universidad Católica de Valencia	2.7%
Universidad de Jaén	4%	Universidad de Pablo Olavide	2%
Universidad de Burgos	2.7%		
Universidad de la Laguna	2%		
Universidad Castilla la Mancha, Universidad de Valladolid, Universidad de Salamanca, Universidad Jaume I, Universidad Rey Juan Carlos	<1.5%	Universidad Cardenal Herrera, Mondragón, Universatatea, Universidad Pontificia de Salamanca, Universidad Ramón Llull, U-TAD	<1.5%

En cuanto a especialidades, un 37.2% pertenece al ámbito socio-lingüístico y un 62.8% al ámbito científico-matemático (un 1.3% no está especificado), tal y como se observa en la Tabla 5. En cuanto a la distribución por género, en el ámbito social-lingüístico el 41.8% son hombres y el 58.2% mujeres; mientras que en el ámbito científico-tecnológico los hombres representan un 30.1% y las mujeres un 69.9%.

Tabla 5:

Distribución de los y las participantes por especialidad cursada.

Á. SOCIO-LINGÜÍSTICO	32.7%	Á. CIENTÍFICO-MATEMÁTICO	62.8%
Geografía e Historia	12%	Matemáticas	14%
Lengua y Literatura Castellana	10.7%	Física y Química	7.3%
Lengua Extranjera: Inglés	10%		
Orientación Educativa, Lenguas Extranjeras: alemán, Lenguas Extranjeras: francés, Lenguas Extranjeras: italiano, Formación Profesional para Ciclos Formativos, Educación Física, Comercio y Turismo, Filosofía, Formación y Orientación Laboral, Hostelería y Turismo, Intervención Sociocomunitaria, Latín y Griego	<6%	Administración de Empresas y Economía, Biología y Geología, Tecnología, Informática y sistemas electrónicos, Economía, Empresa y Comercio, Informática para ciclos formativos	<6%

De los/as participantes, un 83.3% ha escogido el camino docente por **vocación**, mientras que el 16.7% restante no, exponiendo razones como cuestiones laborales, salariales y probabilidad de encontrar un trabajo seguro tras opositar, como por ejemplo: “era mi segunda opción”, “es una salida profesional que se adapta a mis estudios”, “necesidades laborales”, “Soy arquitecta, y creo que tengo los conocimientos necesarios para enseñar matemáticas o dibujo, aunque ahora durante las prácticas podré saber si valgo para enseñar o no...”.

Para profundizar en los resultados encontrados, se llevó a cabo un grupo de discusión sobre algunos de los temas centrales de la investigación. Como puede observarse en la Tabla 6, el grupo de discusión estaba compuesto por 4 personas seleccionadas aleatoriamente entre los/as participantes. 3 mujeres y 1 hombre, pertenecientes dos universidades públicas y una universidad privada, y de ámbitos socio-lingüístico y científico-

matemático, de edades comprendidas entre los 32 y los 54 años, y una media de 42. Todas las personas se han ofrecido voluntarias para la realización del grupo de discusión.

Tabla 6:

Resumen de las características del grupo de discusión

Persona	Universidad	Ámbito de estudio	Vocación
Javier	UDIMA	Científico-Matemático	Segunda opción
Antonia	UNED	Social-Lingüístico	Segunda opción
Cristina	UCM	Científico-Matemático	Primera opción
Carmen	UDIMA	Social-Lingüístico	Primera opción

3. INSTRUMENTOS

A continuación se describen los instrumentos utilizados en el estudio. En caso de los adaptados, se indicarán las características de los originales, y en el apartado *Resultados* se expondrán las propiedades de las adaptaciones. Los instrumentos aparecen por orden de aplicación.

a) Cuestionario sobre la Percepción de la Autoridad del Profesorado (Cantillo, 2011)

El cuestionario consta de un total de 14 ítems de 5 alternativas de respuesta a elegir una, que pretenden evaluar los tipos de autoridad percibida e ideal desde la perspectiva del profesorado en formación.

La elaboración de este cuestionario se basó en la adaptación del instrumento creado por Zamora y Poblete (2009), en el que no se indica el alfa. El instrumento fue adaptado teniendo en cuenta:

- Las diferencias en el idioma, en concreto las referentes la conceptualización de las características correspondientes a cada tipología; y el formato de codificación de las respuestas. En este nuevo instrumento (ver Anexo 6) se ha optado por un formato de preguntas cerradas con varias alternativas de respuesta.
- El perfil de la población objeto de estudio (profesorado en formación inicial) y que pretende evaluar la percepción sobre la autoridad.

Las instrucciones se han redactado en base a las disponibles en el inventario de Zamora y Poblete (2009). Finalmente, hay preguntas nuevas, creadas en base a los aspectos en los que se fundamenta teóricamente la investigación (por ejemplo las referentes a la interiorización de valores y normas).

De este modo se ha intentado cubrir todo el espectro de características identificadas en cada tipología, y los objetivos referidos a autoridad, evitando la reactancia psicológica ante la medida.

Las preguntas del cuestionario corresponden con los aspectos relevantes de los distintos tipos de autoridad evaluados, siendo éstos (ver Anexo 7 en donde se detalla la categorización de los ítems):

- Aplicación de normas; interiorización de valores y normas,
- origen causal del respeto,
- intervención en problemas del alumnado,
- toma de decisiones,
- demandas del profesorado,
- e identificación de la figura del profesorado

Tal y como puede verse en la Tabla 7, estas tipologías se refieren tanto a las dimensiones de autoridad real (percibida y/o ejercida) como de autoridad ideal (deseable).

Tabla 7:

Tipología autoritaria y dimensiones evaluadas en el Cuestionario sobre la autoridad del profesorado.

Tipología	Dimensiones	Aspectos
Coercitiva Legislativa Recompensa Experto Referente	Autoridad Real Autoridad Ideal	Aplicación de normas Interiorización de valores y normas Origen causal del respeto Intervención en problemas del alumnado Toma de decisiones Demandas del profesorado Identificación de la figura del profesorado

b) Escala Noruega de Autoeficacia del Profesorado (Skaalvik y Skaalvik, 2007)

Este instrumento consta de un total de 51 ítems, 24 con 7 alternativas de respuesta y 26 con 6 alternativas de respuesta. En concreto, se evalúan 5 factores relacionados entre sí:

- *La autoeficacia percibida.* Esta dimensión está construida con un total de 24 ítems con una escala likert de respuesta, subdivida en 6 categorías: enseñanza, adaptación de la enseñanza a las necesidades del alumnado, motivación del alumnado, mantenimiento de la disciplina, cooperación con compañeros/as y padres/madres y sobrellevar cambios. El alfa de Cronbach de esta prueba es de .83, .90, .83, .91, .77 y .81 respectivamente (Skaalvik y Skaalvik, 2009¹).

¹ A pesar de que el instrumento original se publicó en un artículo de 2007, los Alfa de Cronbach que se han utilizado corresponden al estudio realizado en 2009, en el que aparecen desglosados por dimensiones y categorías de forma más exhaustiva.

- *La autoeficacia colectiva percibida*. Esta dimensión está formada por un total de 7 ítems con una escala likert de respuesta. El alfa de Cronbach de este factor es .85 (Skaalvik y Skaalvik, 2010).
- *Control externo*. Está compuesto por 5 ítems con una escala Likert de respuesta. Su alfa de Cronbach es de .78 (Skaalvik y Skaalvik, 2009).
- *Percepción de contexto escolar*: Esta dimensión consta de un total de 20 ítems, con una escala likert de respuesta y se divide en 5 categorías, problemas de disciplina, presión del tiempo, relación con familiares, autonomía y supervisión. El alfa de Cronbach en estas categorías es .80, .71, .81, .73 y .83 respectivamente (Skaalvik y Skaalvik, 2009).

En la Tabla 8 pueden observarse las escalas y dimensiones que evalúa este instrumento.

Tabla 8:
Dimensiones del Cuestionario de Autoeficacia del Profesorado y Síndrome del Profesional Quemado (Traducción).

Escala	Dimensiones
Autoeficacia	Enseñanza Motivar al alumnado Adaptar la enseñanza a las necesidades individuales Mantener la disciplina Cooperar con otros profesionales y padres Sobrellevar cambios
Percepción colectiva de la eficacia del profesorado	
Control externo	
Satisfacción con el trabajo propio	
Percepción del contexto escolar	Presión del tiempo Autonomía Relación con los padres Problemas de disciplina Mantenimiento de la supervisión

Este material ha sido traducido al español desde la versión en inglés. Además, se han ajustado las preguntas al perfil a evaluar, el profesorado en formación inicial, ya que estaba diseñada originalmente para el profesorado en activo, y se han adaptado las instrucciones, siempre sin perder la esencia del instrumento original (En el Anexo 8 se incluye la traducción al castellano del instrumento).

**c) Cuestionario de dilemas sobre los procesos de inclusión educativa
(López, Echeita y Martín, 2010)**

Este cuestionario evalúa, a través de dilemas, diferentes dimensiones que proporcionan una visión sobre las concepciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la inclusión educativa.

Consta de 20 ítems con tres alternativas de respuesta que evalúan tres dimensiones:

- las diferencias individuales en el aprendizaje del alumnado,
- la respuesta educativa del centro educativo ante la diversidad
- y las actitudes y valores educativos del profesorado.

El alfa de Cronbach es de .867 (López, Echeita y Martín, 2010). En la Tabla 8 se muestran las dimensiones de este instrumento así como las diferentes posiciones teóricas que contempla.

Tabla 8:

Dimensiones evaluadas en el Cuestionario de Dilemas en los procesos de inclusión (López et al., 2010).

Dimensión	Subdimensión	Posiciones		
		Teoría 1	Teoría 2	Teoría 3
Diferencias Individuales	Naturaleza de las diferencias	Estática	Situacional	Interaccionista
	Procesos de Enseñanza y aprendizaje	Directa	Interpretativa	Constructiva
	Modificación	No cambio	Cambio de origen intrasujeto	Cambio de origen intersubjetivo
Respuesta Educativa	Cultura profesional	Burocrática	Pseudo colaborativa	Adhocrática
	Responsabilidad de los apoyos	Especialización, delegación	Complementariedad	Interdependencia
	Organización Social del aula	Grupos homogéneos	Grupos heterogéneos de menor desfase	Grupos heterogéneos
	Adaptación de los métodos y objetivos	Selectiva	Adaptación sólo de objetivos	Adaptativa
Ideología y Valores	Ideología educativa	Liberal	Igualitaria	Pluralista
	Nivel de equidad	Igualdad de oportunidades	Igualdad de acceso / tratamiento	Igualdad de resultados
	Valores declarados	Individualismo	Solidaridad	Justicia
	Actitud hacia la mejora escolar	Status quo	Conformismo	Optimismo / Innovación

d) Grupo de discusión

Para profundizar en los temas evaluados, se ha utilizado la técnica del grupo de discusión basada en una guía de temas elaborada post hoc para este estudio. Esta técnica permitirá contrastar la información obtenida mediante los cuestionarios, y destacar aquellas dimensiones que son más relevantes para el profesorado en formación inicial.

La discusión planteada girará en torno a las variables:

- características del profesorado,
- actitudes y aptitudes del profesorado
- y percepciones del profesorado en formación sobre la realidad docente.

Para una mayor clarificación de la guía de temas propuesta puede consultarse el Anexo 9.

e) Síntesis de los instrumentos, objetivos y variables estudiadas

Para una mayor claridad en la Tabla 9 se presenta un cuadro resumen. En éste aparecen los bloques temáticos planteados, organizados mediante objetivos e hipótesis. Además indica qué variables se están midiendo y qué instrumento se va a utilizar para poder obtener la información necesaria.

Tabla 9:

Resumen de objetivos, variables e instrumentos

Objetivos	Variables	Instrumentos
En relación a la tipología autoritaria (coercitiva, referente, legislativa, experta, recompensa).	Autoridad. Género. Vocación.	Cuestionario sobre la percepción de autoridad del profesorado (Cantillo, 2011). Grupo de discusión
Relacionados con la autoeficacia y percepciones del profesorado en formación inicial	Autoeficacia y percepciones sobre el desempeño docente. Género. Vocación	Escala Noruega de Autoeficacia del profesorado (Slaavik y Slaavik, 2007) Grupo de discusión.
Relacionados con las teorías implícitas del profesorado en formación inicial	Teorías implícitas sobre los procesos de inclusión educativa. Género. Vocación	Cuestionario de dilemas de López, Echeita y Martín (2010). Grupo de discusión
Estudio exploratorio sobre las diferencias entre el profesorado en formación inicial en función del ámbito de la especialidad y la titularidad del centro.	Autoridad. Autoeficacia y percepciones sobre el desempeño docente. Teorías implícitas sobre los procesos de inclusión educativa.	Cuestionario sobre la percepción de autoridad del profesorado (Cantillo, 2011). Grupo de discusión Escala Noruega de Autoeficacia del profesorado (Slaavik y Slaavik, 2007) Grupo de discusión. Cuestionario de dilemas de López, Echeita y Martín (2010). Grupo de discusión

4. PROCEDIMIENTO

Para la recogida de datos se ha tenido en cuenta a todas las universidades españolas que han ofertado e impartido el Máster de Formación del Profesorado en los cursos 2012-2013 y 2013-2014 (Un total de 58 -41 de concierto público y 17 privado-). Las universidades públicas y privadas objeto de estudio pueden consultarse en el Anexo 10.

La forma de contactar fue mediante una comunicación dirigida a los/as coordinadores de dicho máster en la que se solicitaba su colaboración facilitando un enlace web al alumnado a los instrumentos (la comunicación puede consultarse en el Anexo 11).

Tras este contacto, las universidades comunicaban, en la mayoría de los casos, su participación o no en el estudio. En el caso de que decidiesen participar, se proporcionaba el enlace al alumnado, que voluntariamente decidía entrar o no para contestar a los instrumentos (en el Anexo 12 puede consultarse la circular modelo utilizada para la difusión de la investigación entre el alumnado).

Para una mayor difusión, se enviaban dos recordatorios de convocatoria por el mismo método, quedando de la siguiente manera:

- Una primera toma de contacto en septiembre-octubre (coincidente con el inicio del curso escolar),
- una segunda comunicación en enero (coincidente con el regreso de las vacaciones) y
- una tercera toma de contacto antes de que el alumnado terminase los estudios y comenzase el período de prácticas, en marzo-abril.

Durante este proceso se han tenido en cuenta la totalidad de las especialidades impartidas (En el Anexo 13 se incluyen unas tablas en las que se presenta la distribución de especialidades ofertadas e impartidas por universidad).

Los datos se volcaban automáticamente en una tabla de contenido, fácilmente importable a Excel y posteriormente a SPSS.

Para completar los datos cuantitativos, se solicitaba a aquellos participantes que habían mostrado interés en la continuación de su actividad en el estudio, su participación en grupos de discusión.

El grupo se llevó a cabo en un seminario del Departamento de Psicología Evolutiva de la Facultad de Psicología de Universidad Complutense de Madrid. La duración del grupo fue de 90 minutos, desarrollándose de la siguiente manera:

- Primeros 10 minutos de presentación del grupo de discusión..
- Sigüientes 20 minutos: Propuesta de cuestiones sencillas que sirvieron de apertura al grupo.
- En los sigüientes 40 minutos se plantearon tres temáticas distintas de las que se recabó información.
- Los últimos 20 minutos se emplearon para una síntesis de conclusiones, rescate de temas pendientes o poco clarificados, una rueda de intervenciones y despedida del grupo.

La disposición de los y las participantes fue, como se ilustra en la Figura 15, sentados alrededor de una mesa, de forma que todas las personas pudiesen mantener contacto

visual, y pudieran intervenir sin preferencia o condicionamiento por la posición que ocupan.

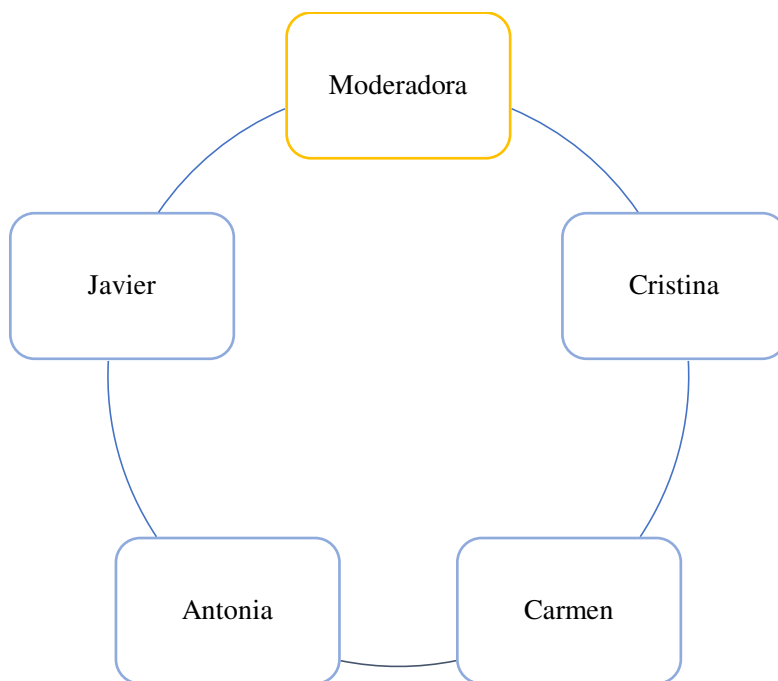


Figura 15:
Disposición de los/as miembros del grupo de discusión

5. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

La metodología que se ha utilizado ha sido una combinación de cuantitativa y cualitativa para profundizar en los temas de interés.

El carácter del presente trabajo es descriptivo y exploratorio. Por esto, los análisis estadísticos que se han realizado son distintos: descriptivos tabulares y gráficos, contrastes de hipótesis según los niveles de medida de las variables (análisis multivariable), análisis de fiabilidad (Alpha de Chronbach) y comparación de medias.

En el caso de la información obtenida de forma cualitativa, se han realizado estudios que garantizan la fiabilidad de los resultados, como son las categorías de información, exhaustiva y excluyente, confirmación inter-jueces, y cálculo del índice Kappa. Además se ha tenido en cuenta, en el caso del grupo de discusión el análisis sociológico del discurso.

Finalmente, se ha comprobado la fiabilidad de dos de los instrumentos utilizados.

Todos los análisis se llevaron a cabo mediante el programa SPSS para Windows, en su versión 22.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS

RESULTADOS

A continuación se encuentran los resultados obtenidos a partir de los análisis estadísticos realizados. Para mayor claridad, se ha optado por seguir el orden establecido en los objetivos del trabajo distinguiéndose tres grandes bloques:

- Un primer bloque con los análisis cuantitativos en el que se analizan los resultados sobre la autoridad del profesorado, tanto percibida como ideal, los de autoeficacia y percepciones, y después los de las teorías implícitas de procesos de inclusión educativa. Finalmente se encuentra un apartado de relaciones entre variables evaluadas.
- Un segundo bloque con los resultados cualitativos, tanto del grupo de discusión como de las preguntas abiertas de planteadas.
- Un último bloque sobre la calidad métrica de los resultados, en el que se exponen las características psicométricas de los instrumentos utilizados este estudio.

Tanto en el primer como en el segundo bloque se hace referencia a lo encontrado en el estudio exploratorio sobre la titularidad del centro en el que se cursa el Máster y el ámbito de la especialidad.

1. GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA EN EL AULA

En este apartado se exponen los resultados encontrados en el análisis del instrumento sobre autoridad del profesorado. Se tiene en cuenta la dimensión percibida y la ideal, y dentro de éstas las tendencias de respuesta (coercitiva, legislativa, referente, de recompensa y de experto).

1.1. Autoridad percibida

Como puede observarse en el análisis de medias de las puntuaciones generales, y en la Tabla 10, las personas participantes identifican preferentemente la autoridad percibida en posiciones no referentes, dando mayor peso a la dimensión de experto/a en la materia ($\bar{X}=2,13$).

Tabla 10:

Distribución de la media de respuesta en las dimensiones de autoridad percibida.

	Coercitiva	Recompensa	Legislativa	Experta	Referente
\bar{X}	1,47	,27	1,15	2,13	1,99
σ	1,50	,52	1,06	1,29	1,89

Concretamente la distribución de respuestas muestra, como puede verse en la Figura 16, que el profesorado en formación percibe la autoridad como coercitiva a la hora de fijar el origen del respeto en el aula, experta en cuanto a la toma de decisiones, establecimiento y cumplimiento de normas, y peticiones en el aula, legislativa en la identificación de su rol, y referente en la intervención en los conflictos que puedan surgir en clase.

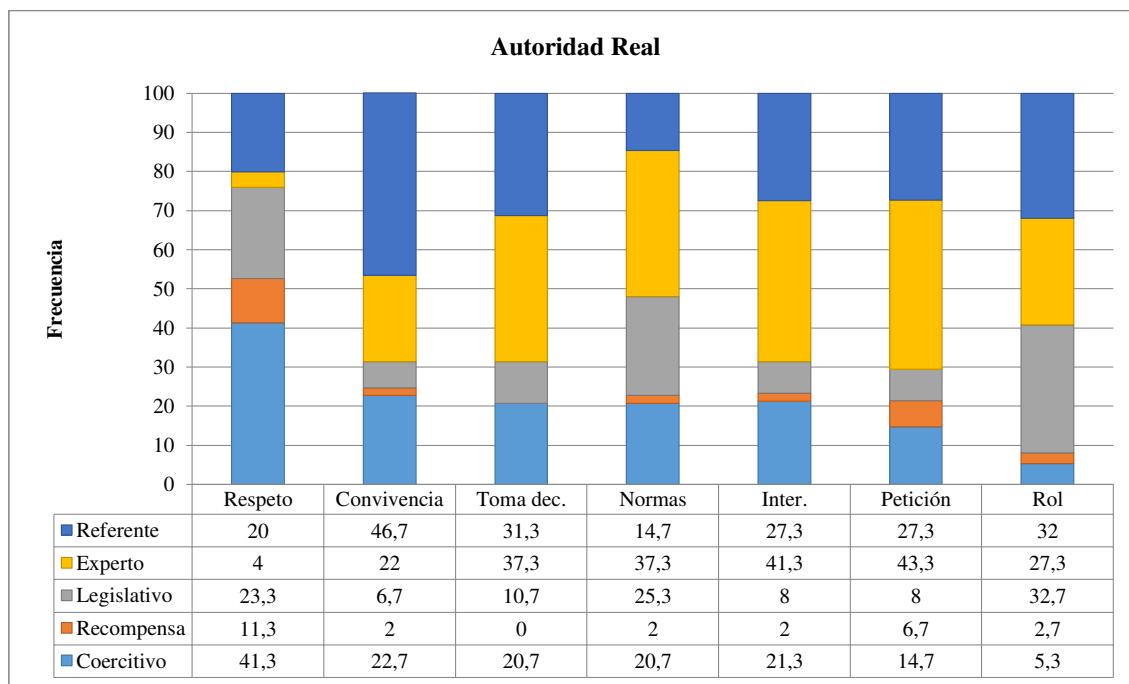


Figura 16:

Distribución de la frecuencia de respuesta en autoridad real.

- En cuanto al *origen causal del respeto*, el 41,3% lo sitúa en el ámbito coercitivo y sancionador, (representando las mujeres un 72,6 del porcentaje de esa respuesta); y el 23,3% opina que se debe a autoridad legislativa (el profesorado es respetado por el mero hecho de ser profesor). El 25% restante indica que el respeto al profesorado radica en la obtención de beneficios (11,3%) y en el poder referente basado en el respeto mutuo (20%) y a su conocimiento de la materia (4%).
- Centrándonos en *la intervención en los problemas*, se presentan dos tendencias claras: por un lado, un 46,7% manifiesta que la tendencia predominante en el profesorado es establecer una conducta referente, basada en la preocupación por la situación del alumnado y la búsqueda de una solución conjunta, mientras que el 22,7% opina que los problemas son sancionados por relacionarse con problemas de convivencia. Un 22% indica que el profesorado intenta limitar su tiempo a dar la

asignatura dejando los problemas para otro momento, ya que la materia es lo más importante. Únicamente un 6,7% señala que no es tarea del profesorado ocuparse de los problemas del alumnado. En la comparación de respuestas en función de la titularidad de la universidad, encontramos que en el caso de los centros privados, un 63,3% de las personas identifica esta autoridad como referente, mientras que en los centros públicos no supera un 38,6%.

- Según los/as participantes, en la *toma de decisiones en el aula* un 31,3% que opina que se realiza de forma consensuada con el alumnado y el 68,7% indica que es tomada por el profesorado sin consultar con el alumnado (el 37,3% afirma que es porque conoce la adecuada en función a los contenidos de la asignatura; un 20,7% indica que toma la decisión para evitar caer en debates y discusiones, y un 10,7% indica que toma la decisión el profesorado porque es su deber).
- Respecto al *establecimiento y la aplicación de normas*, el 85,3% de los/as participantes manifiesta que las establece el profesorado (ya sea porque es conocedor de cómo debe funcionar su clase -37,3%- , porque es el profesor -25,3%, o simplemente no las comenta porque el alumnado debe conocerlas -20,7%-), y tan sólo un 14,7% de los casos indica que se establecen de forma consensuada con el alumnado.
- *La interiorización de normas*, un 72,7% indica que no se produce, ya que su cumplimiento está ligado a la presencia del profesorado en el aula (en su ausencia el alumnado no las cumple porque no está dando clase -41,3%- , porque no es sancionado -21,3%- , o porque no obtiene beneficios -2%-), y en el caso de que las

cumpla, un 8% lo hace porque lo indica de ese modo la figura de autoridad, y un 27,3% las cumple porque cree que es lo más adecuado.

- Las *peticiones del profesorado* son, según un 42% de los/as participantes que se le atiende por la importancia del contenido que expone que sea responsable (23%), que le atiende para no ser sancionado (13%), porque él es el profesor (12%) o para obtener beneficios (10%).
- La *identificación del rol del profesorado* se centra en su mayoría en experto en la materia (43,3%), seguido de modelo de conducta (27,3% de las respuestas), juez (14,7%) y simplemente profesorado (19%).

Cuando se realizan análisis de comparación de medias entre género, titularidad del centro, vocación y ámbito de la especialidad, no se encuentran diferencias significativas.

1.2. Autoridad Ideal

Al contrario de lo que sucedía en la autoridad percibida, como podemos ver en la Tabla 11, cuando se estudia la autoridad ideal que un profesor/a debería manifestar, se observa, en la mayoría de los casos, la media de respuesta se concentra en la tipología referente ($\bar{X}=5,16$).

Tabla 11:

Distribución de la media de respuesta en las dimensiones de autoridad ideal.

	Coercitiva	Recompensa	Legislativa	Experta	Referente
\bar{X}	,06	,19	,47	1,12	5,16
σ	,23	,48	,71	,96	1,47

Concretamente, y como ilustra la Figura 17:

- Un 84,7% de los/as participantes la seleccionan como base para el respeto.
- Un 94% en la actuación frente los conflictos en el aula.
- Un 88,7% en interiorización de normas.
- Un 60% en toma de decisiones, compartiendo la predominancia con la tipología de experto (36,7%).

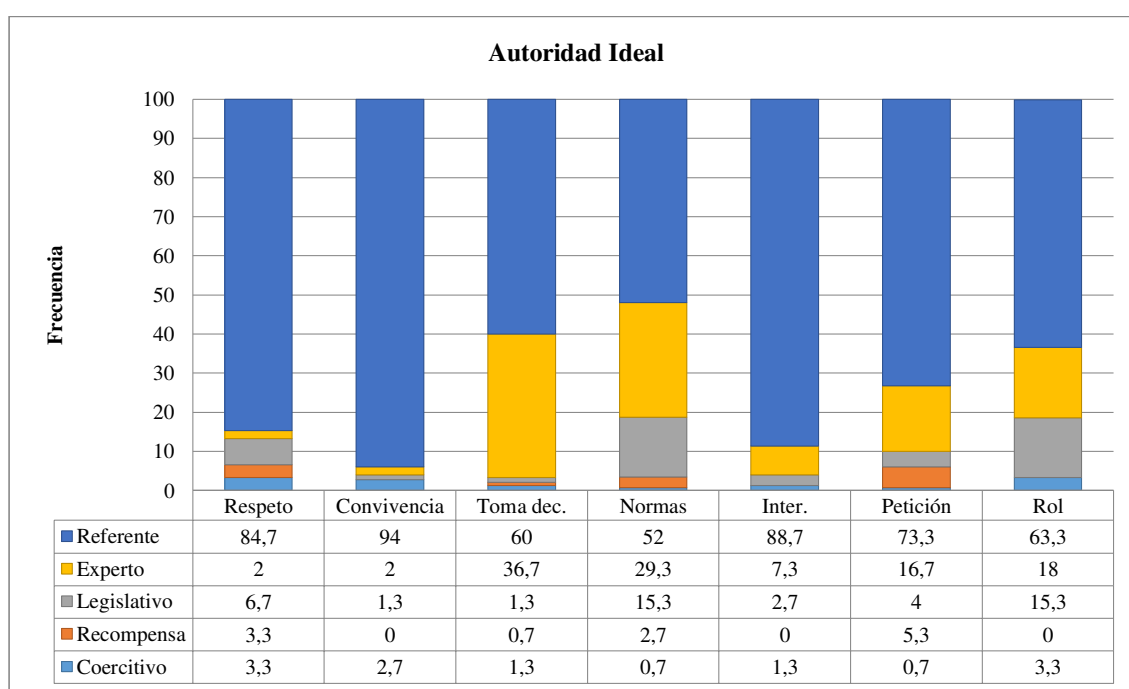


Figura 17:
Distribución de las frecuencias de respuesta en autoridad ideal.

Y en menor medida, se combina con la tipología basada en el profesorado como experto en la materia:

- En las *peticiones del profesorado* al alumnado un 73,3% de los/as participantes indican que deberían basarse en comportamientos referentes de responsabilidad, y un 16,7% en la importancia de la materia.

- En el *establecimiento de normas*, un 52% opina que deberían realizarse de forma consensuada basándose en conductas que se relacionan con autoridad referente, y un 29,3% afirma que las establecería el profesorado debido a sus conocimientos sobre educación y la materia concreta.
- Respecto a la *identificación del rol del profesorado*, encontramos tres posturas marcadas: la mayoritaria indica que debería ser referente para el alumnado (63,3% de los casos), y el resto de casos se distribuye entre los que opinan que debería ser considerado un experto en la materia (17,8%), o simplemente profesorado (15,3%), haciendo hincapié en la faceta del poder legislativo (posesión de autoridad debida a su posición jerárquica respecto al alumnado).

Cuando se realizan análisis de comparación de medias entre géneros, vocación titularidad del centro o ámbito de la especialidad estudiada, no se encuentran diferencias significativas.

1.3. Resumen de datos sobre la gestión de las relaciones de poder en el aula.

Se apoyan las H_1 , H_2 y H_3 . Hay diferencias entre la autoridad percibida y la ideal. En concreto, se han encontrado tendencias de respuesta no referente en la dimensión de autoridad percibida, y referente en la ideal.

No se encuentran diferencias significativas entre géneros ni participantes con o sin vocación. No se apoyan, por tanto, las H_4 , H_5 y las H_6 e H_7 .

Tampoco se han encontrado diferencias significativas entre participantes por titularidad del centro o ámbito de la especialidad cursada.

2. AUTOEFICACIA Y PERCEPCIONES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN INICIAL

A continuación se procede a presentar el análisis de resultados sobre las percepciones del profesorado en formación. Para una mayor claridad, se exponen respetando las escalas, subescalas y dimensiones existentes en el instrumento utilizado.

2.1. Autoeficacia

Se observa que las personas participantes se sienten capacitadas para hacer frente a las situaciones cotidianas de la profesión docente, situándose en rangos medios-altos de puntuación ($\bar{X}=5,17$, $\sigma=,92$). Específicamente, las seis dimensiones de esta subescala, como podemos ver en la Tabla 12, son similares a la media total de la subescala.

Tabla 12:

Distribución de las medias por dimensiones dentro de la subescala Autoeficacia.

	Enseñanza	Adaptación necesidades	Motivación	Cooperación con otros	Disciplina	Adaptación a cambios
\bar{X}	5,57	5,17	4,96	5,39	4,54	5,26
σ	0,97	1,10	1,07	1,27	1,00	1,09

Se apoya la H_s que posiciona las puntuaciones en rangos intermedios de capacidad en *autoeficacia*. Las Figuras de la 18 la 23, representan el grado de capacidad y las medias de los/as participantes.

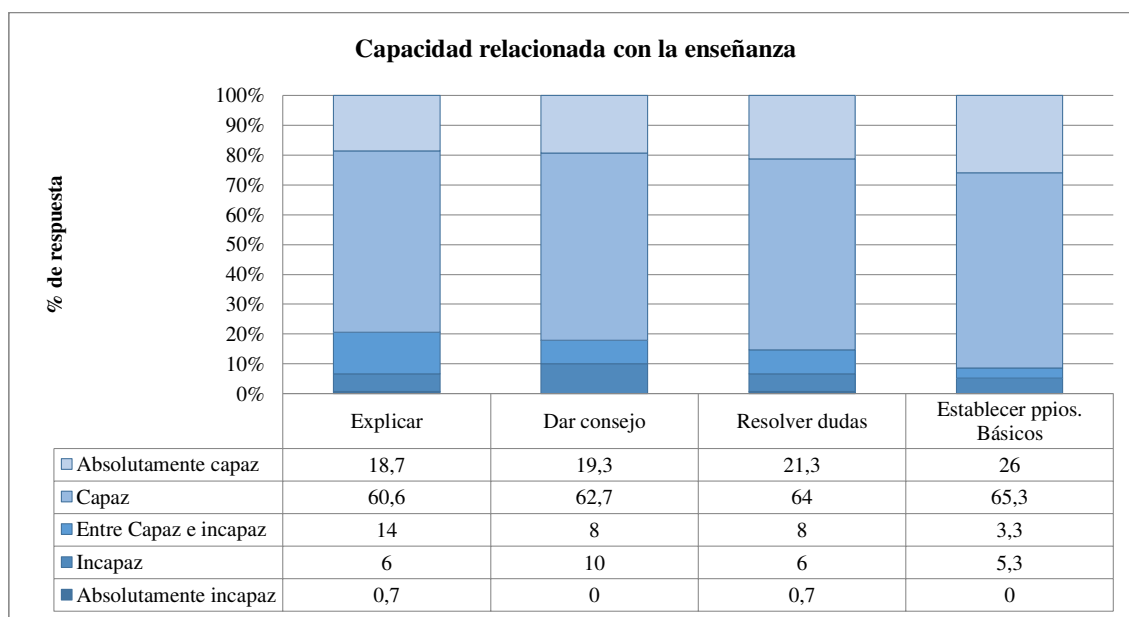


Figura 18:

Distribución de las respuestas de la capacidad personal percibida en relación a la enseñanza.

Los y las participantes se encuentran **altamente capacitados** (puntuaciones entre 6 y 7) en todos los casos de la dimensión relacionada con *aspectos curriculares*.

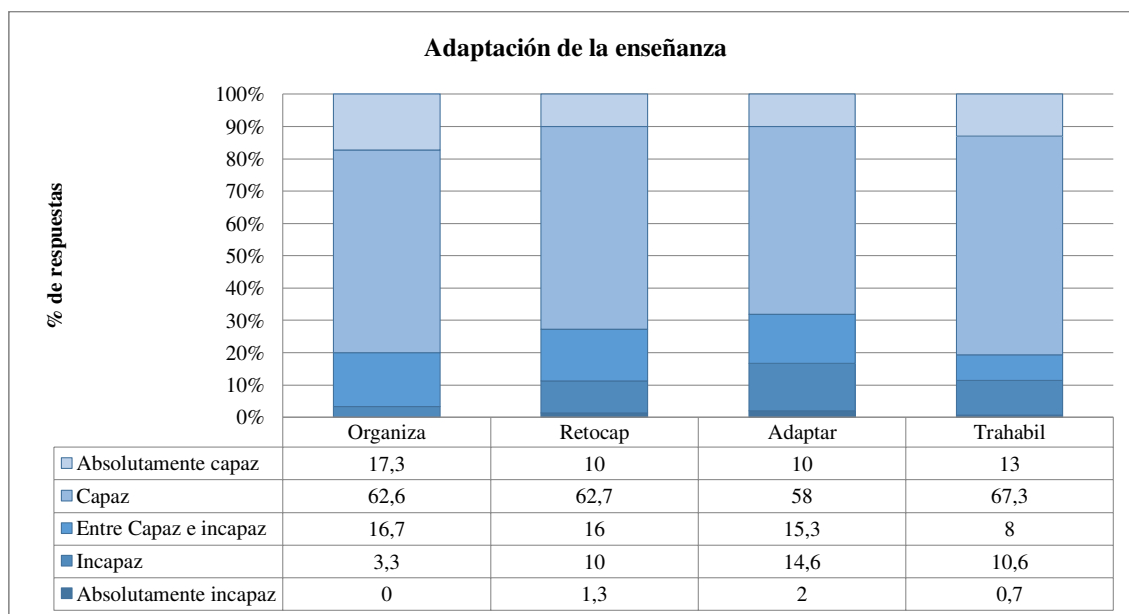


Figura 19:

Distribución de las respuestas de la capacidad personal percibida en relación a la adaptación de la enseñanza.

Sucede lo mismo con la *organización del trabajo adaptado a las capacidades del alumnado* (57,3% de las respuestas) y el *proporcionar retos realistas* (62,7% de las respuestas), tal y como ilustra la Figura 11.

Sin embargo, el profesorado en formación inicial presenta puntuaciones más bajas en la *adaptación de la enseñanza a las necesidades del alumnado* (16,6% de respuestas). Las puntuaciones más bajas las obtiene el alumnado de universidades públicas -20,9% de las respuestas frente a un 8,1% de las privadas.

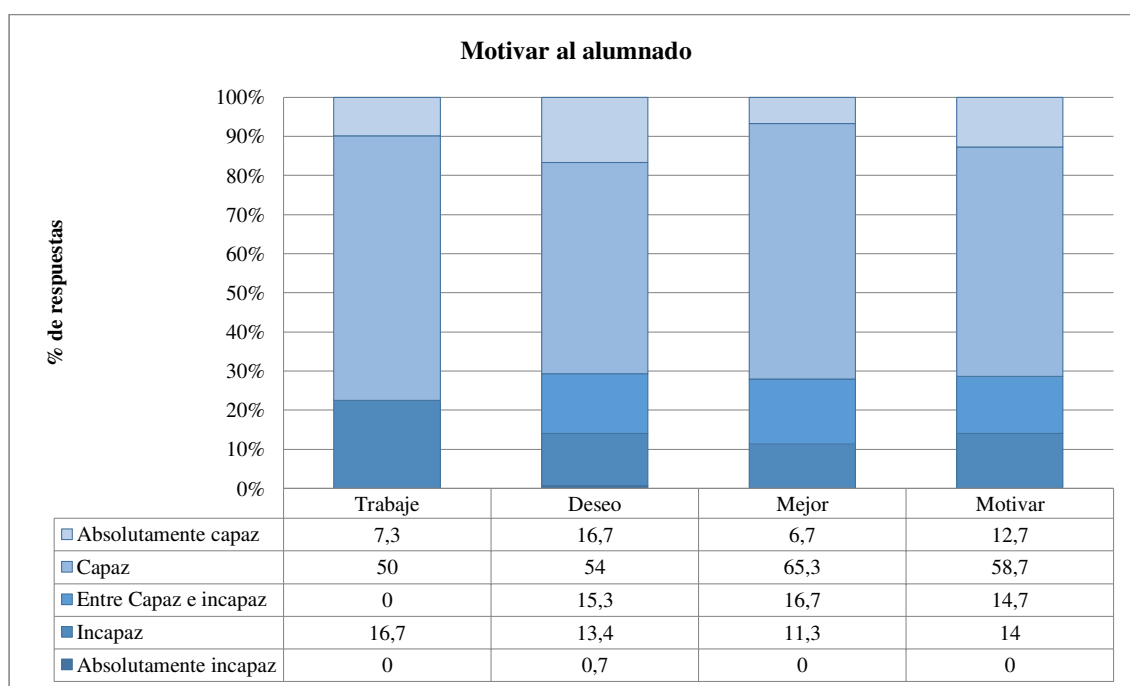


Figura 20:

Distribución de las respuestas en función de la capacidad personal percibida respecto a la motivación del alumnado.

Los/as participantes se encuentran **muy capacitados** (respuestas entre 5 y 6 puntos) para *motivar al alumnado que muestra menos interés en el trabajo escolar* (58,7% de las respuestas). Esta dimensión presenta puntuaciones muy polarizadas, destacando en el caso

de las mujeres porcentajes de respuesta más elevados (60,2%) que en los hombres (55,7%), como se puede ver en la Figura 12.

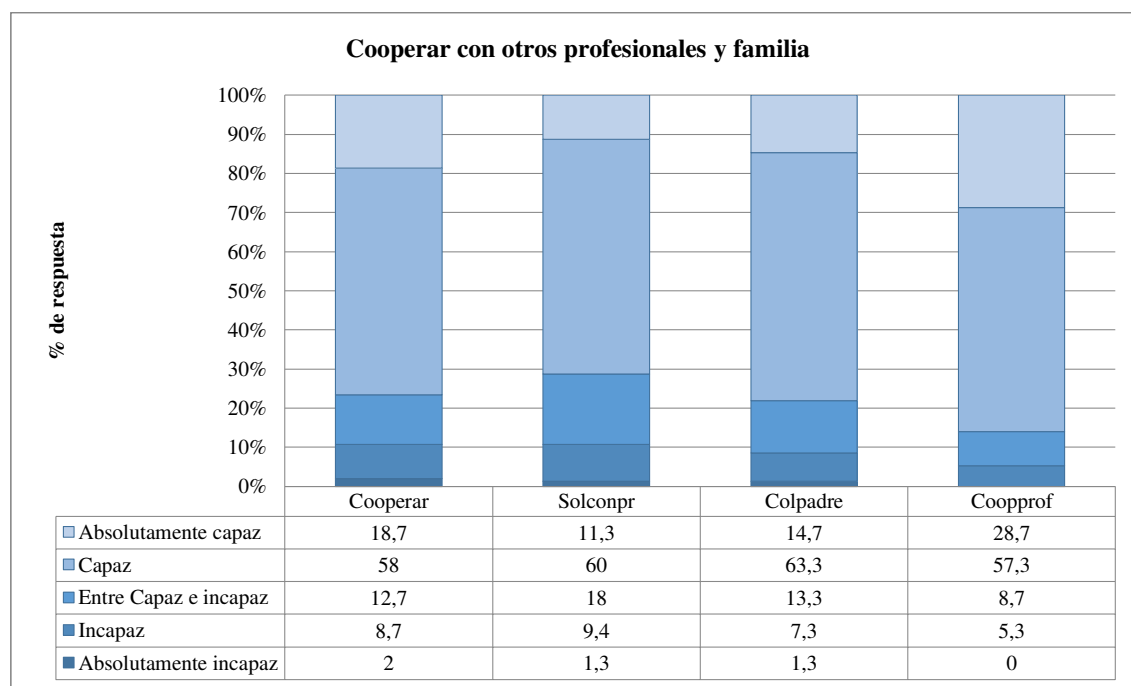


Figura 21:

Distribución de las respuestas en función de la capacidad personal percibida en relación a la cooperación

Respecto a la capacidad percibida en la *cooperación con otros agentes de la comunidad educativa*, tal y como puede verse en la Figura 13, el profesorado en formación inicial, manifiesta que está **altamente capacitado** para *colaborar constructivamente con los padres del alumnado con problemas de conducta* (63,3%), *encontrar soluciones adecuadas a los conflictos de intereses con otros profesores/as* (60%) y *cooperar bien con la mayoría de los padres* (58%).

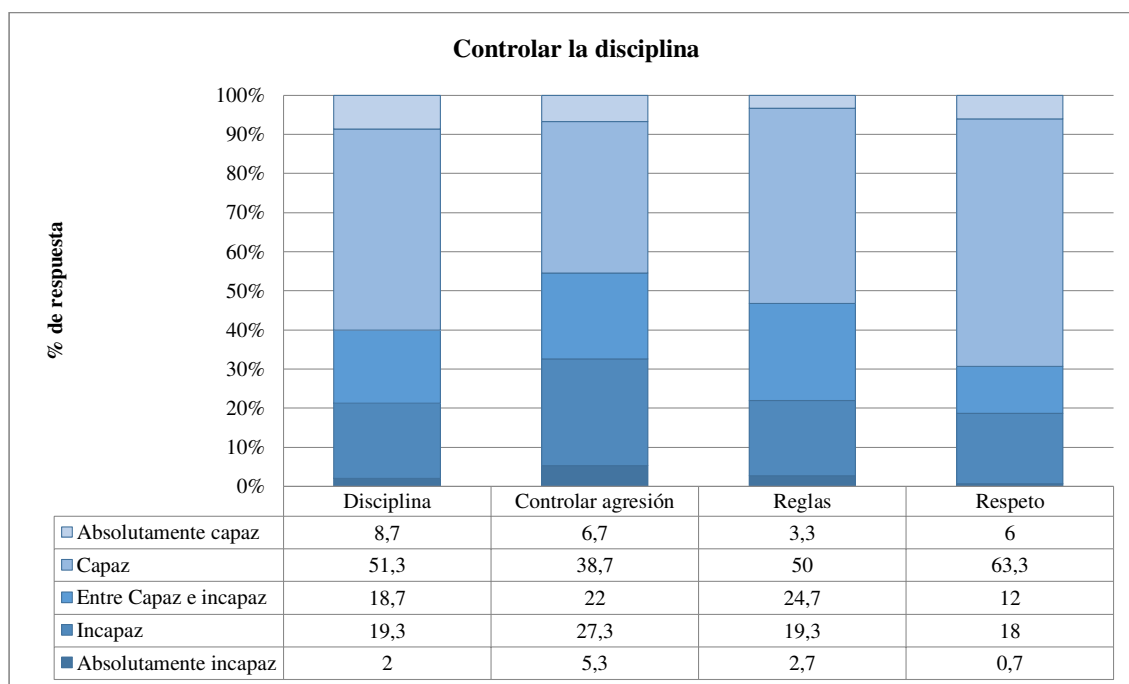


Figura 22:

Distribución de las respuestas en función de la capacidad personal percibida en relación a la disciplina

Las puntuaciones más bajas se sitúan, como puede verse en la Figura 14, en las situaciones relacionadas con el *control de la disciplina y gestión del poder en el aula*. Si bien es cierto que hay un porcentaje elevado de profesorado en formación inicial que se siente capacitado en lo referente a las dimensiones de esta subescala, se encuentran porcentajes mayores de respuesta en rangos de baja capacidad. En este sentido, las mayores dificultades (puntuaciones de poco o nada capacitados/as) están en *controlar al alumnado más agresivo* (32,6% de las respuestas), *mantener la disciplina en cualquier colegio, clase o grupo de estudiantes* (21,3% de las respuestas) y *conseguir que todos los estudiantes se comporten educadamente y respeten las reglas* (22% de las respuestas).

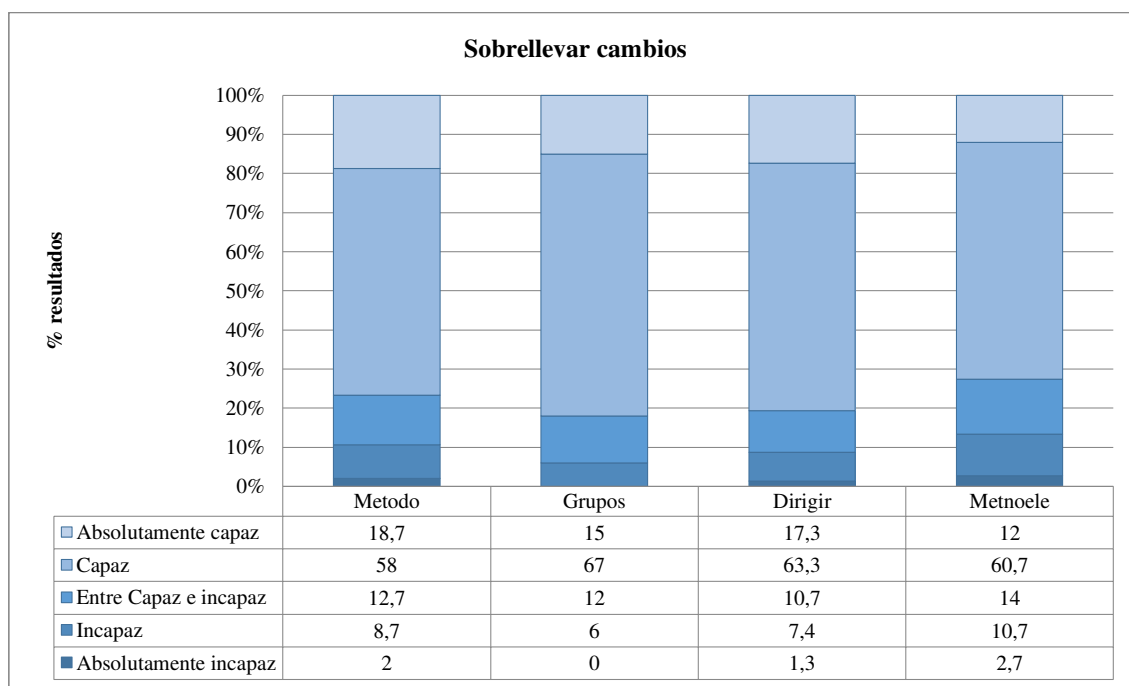


Figura 23:

Distribución de las respuestas en función de la capacidad personal percibida en relación a sobrellevar cambios

Como refleja la Figura 15, el profesorado en formación inicial se siente **capacitado** en el *desarrollo de la labor docente pese a la existencia de cambios o ajustes en la metodología, organización y dirección del centro*.

En las comparaciones por género, ámbitos y titularidad de la universidad, no se han encontrado diferencias significativas en las medias, pero sí que se encuentran en el caso de la vocación, tal y como puede observarse en la Tabla 13.

Tabla 13:

Distribución de medias en la subescala autoeficacia en función del género, ámbito, titularidad y vocación.

	Género		Ámbito		Titularidad		Vocación	
	Hombre	Mujer	Científico-Tecnológico	Social-Lingüístico	Público	Privado	Con vocación	Sin Vocación
\bar{X}	5,20	5,15	5,11	5,26	5,05	5,40	5,31	4,41
σ	1,04	,86	,97	,85	,97	,77	,82	1,06

Estas diferencias significativas entre el grupo con vocación y sin vocación en la subescala *autoeficacia* tienen un $F(1, 140) = 17,69$ $p < ,01$ $\delta = ,112$.

Como ilustra la Figura 24, las diferencias se plasman en medias más elevadas de puntuación en el colectivo de profesorado en formación inicial con vocación, situándose en grados superiores de *autoeficacia*.

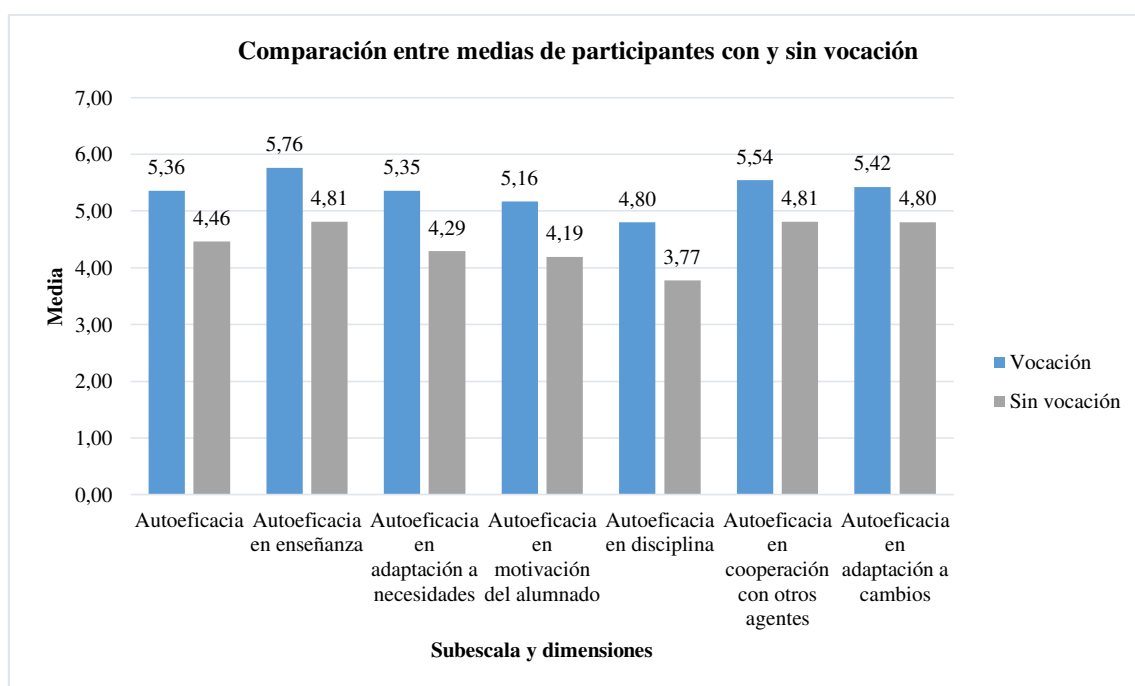


Figura 24:

Distribución de las medias de los grupos de profesorado en formación inicial con y sin vocación en Autoeficacia y sus dimensiones

Lo mismo sucede en todas las dimensiones, como se puede observar en la Tabla 14.

Tabla 14:

Diferencias en las medias en función de la vocación en variables de autoeficacia.

Variable dependiente	\bar{X} con vocación	σ	\bar{X} sin vocación	σ	gl.	F	ρ	δ^2
Autoeficacia en enseñanza	5,76	0,87	4,81	1,11	1	18,15	,000	,11
Autoeficacia en adaptación a necesidades	5,35	0,99	4,29	1,20	1	17,66	,000	,11
Autoeficacia en motivación del alumnado	5,17	1,00	4,19	1,06	1	15,55	,000	,10
Autoeficacia en disciplina	4,80	1,20	3,77	1,30	1	12,16	,001	,08
Autoeficacia en cooperación con otros agentes	5,54	0,88	4,81	1,27	1	9,56	,002	,06
Autoeficacia en adaptación a cambios	5,43	0,97	4,81	1,42	1	5,87	,017	,04

Los resultados observados no apoyan las hipótesis de diferencias por género (H_{12}), pero sí apoyan la hipótesis de existencia de diferencias entre grupos con y sin vocación (H_{16}).

2.2. Percepción del control externo

Respecto al control externo que ejercen otras variables -como las capacidades propias del alumnado- y otros agentes -como la familia-, el profesorado en formación cree, como muestra la Figura 25, que no es relevante, presentando dudas únicamente en la dimensión de *motivación* (un 42% no sabe si sería capaz de motivar al alumnado sin el apoyo de la familia). La media de las puntuaciones se encuentra en rangos bajos ($\bar{X}=2,77$), por lo que no apoyan la H_0 de situación de las puntuaciones en rangos medios-altos.

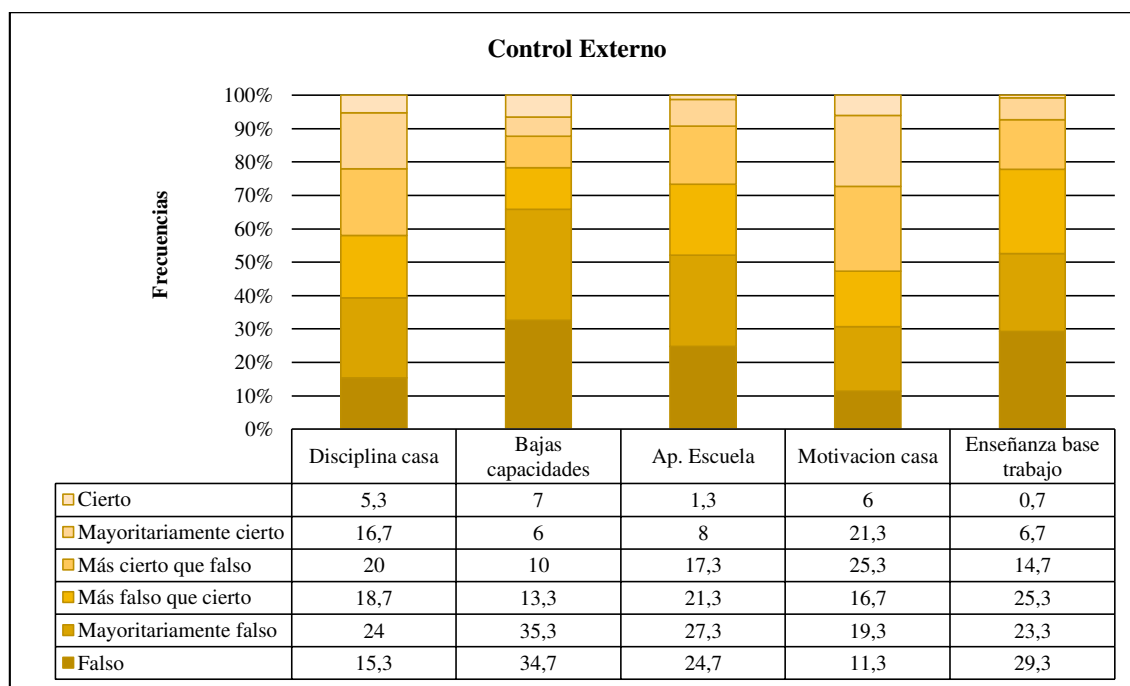


Figura 25:

Distribución de las respuestas en función de la importancia concebida al control externo

Tal y como puede verse en la Tabla 15, en las comparaciones de medias entre grupos por género, ámbito de la especialidad, titularidad y vocación, no se han encontrado diferencias significativas.

Tabla 15:

Medias en la subescala control externo en función del género, ámbito, titularidad y vocación.

	Género		Ámbito		Titularidad		Vocación	
	Hombre	Mujer	Científico-Tecnológico	Social-Lingüístico	Público	Privado	Con vocación	Sin Vocación
\bar{X}	2,84	2,73	2,66	2,97	2,82	2,66	2,77	2,75
σ	,89	,89	,85	,92	,88	,89	,92	,72

Estos resultados no apoyan las hipótesis que afirmaban la presencia de diferencias entre género y vocación (H_{13} y H_{17} respectivamente).

2.3. Percepción colectiva de la eficacia del profesorado

Las puntuaciones en esta subescala se sitúan en rangos medios de respuesta ($\bar{X}=3.88$), tal y como se muestra en la Figura 26. Cabe destacar que:

- Un 51,3% de los y las participantes perciben que *el profesorado no es capaz de ajustarse a las necesidades específicas del alumnado*, y un 56% no cree que sea capaz de *prevenir el acoso escolar eficazmente*.
- Por otro lado, un 55,4% de los y las participantes afirma que *el profesorado es capaz de generar un clima seguro*.

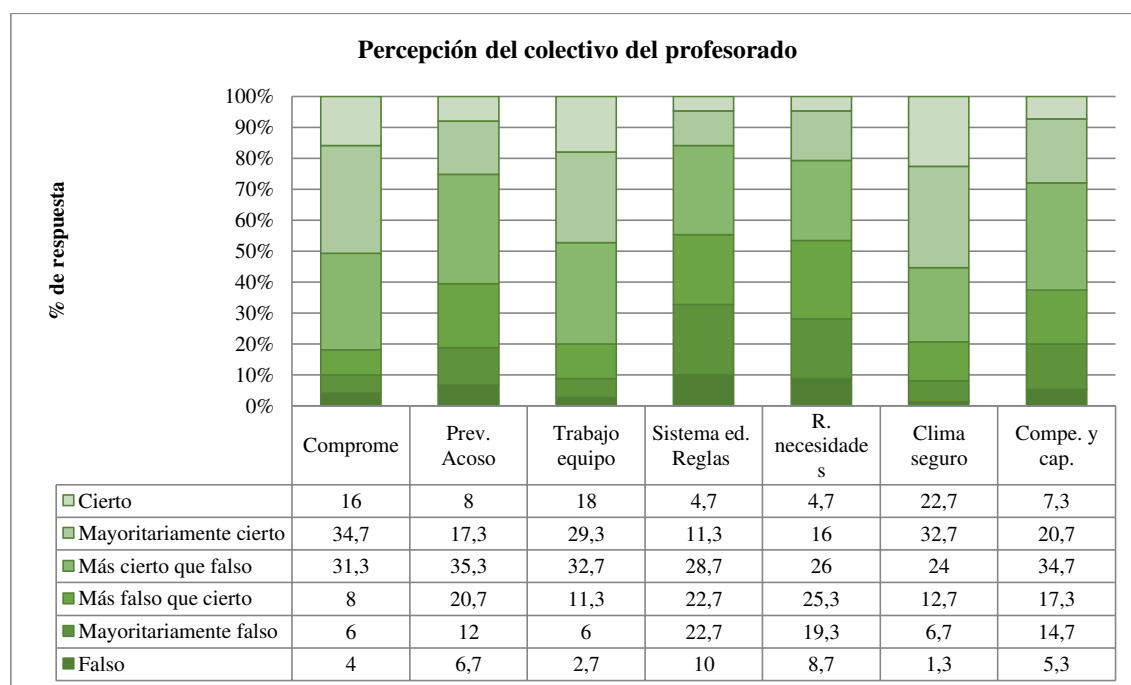


Figura 26:

Distribución de las respuestas en función de la capacidad colectiva percibida.

Al realizar una comparación de medias tanto por género como por ámbito de especialidad y titularidad, no se encuentra que sean significativas, como puede verse en la Tabla 16.

Tabla 16:

Distribución de medias en la subescala percepción del colectivo en función del género, ámbito, titularidad y vocación.

	Género		Ámbito		Titularidad		Vocación	
	Hombre	Mujer	Científico-Tecnológico	Social-Lingüístico	Público	Privado	Con vocación	Sin Vocación
\bar{X}	3,76	3,94	3,80	3,98	3,84	3,95	3,96	3,47
σ	,78	,90	,91	,76	,81	,95	,83	,91

Sin embargo, cuando se analizan los datos entre profesorado en formación inicial participante con y sin vocación, se encuentran diferencias significativas entre ambos grupos, siendo $F(1,140) = 4,383$, $p < ,01$, $\delta = ,030$.

En el grupo de profesorado en formación inicial con vocación, se observan puntuaciones más elevadas, tal y como se aprecia en la Figura 27.

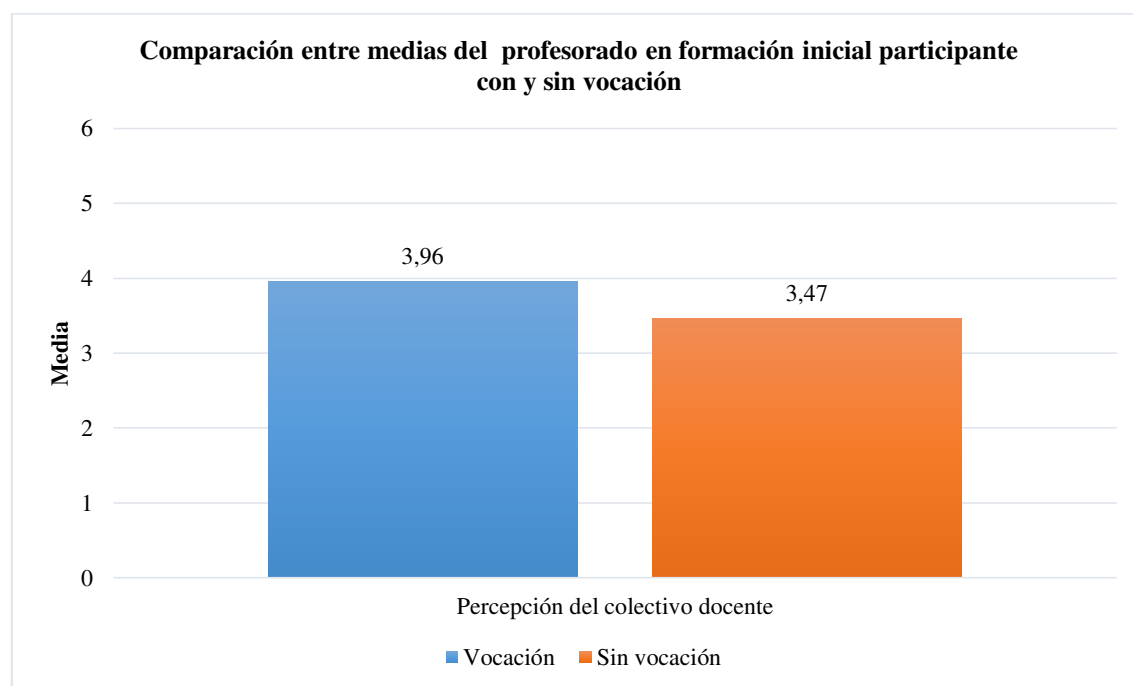


Figura 27:

Diferencia de medias en el profesorado en formación inicial con y sin vocación en percepción del colectivo docente.

Ante los resultados:

- Se apoya la hipótesis que sitúa las puntuaciones en rangos medios de respuesta (H_{10}).
- Se apoya la de existencia de diferencias significativas entre profesorado en formación inicial con y sin vocación (H_{18}).
- No se apoya la hipótesis de diferencias significativas entre hombres y mujeres en esta subescala (H_{14}).

2.4. Percepción del contexto escolar

Las medias de esta subescala se sitúan en rangos altos ($\bar{X}=4,06$), tal y como se aprecia en la Figura 28. Por este motivo se apoya la H_{11} .

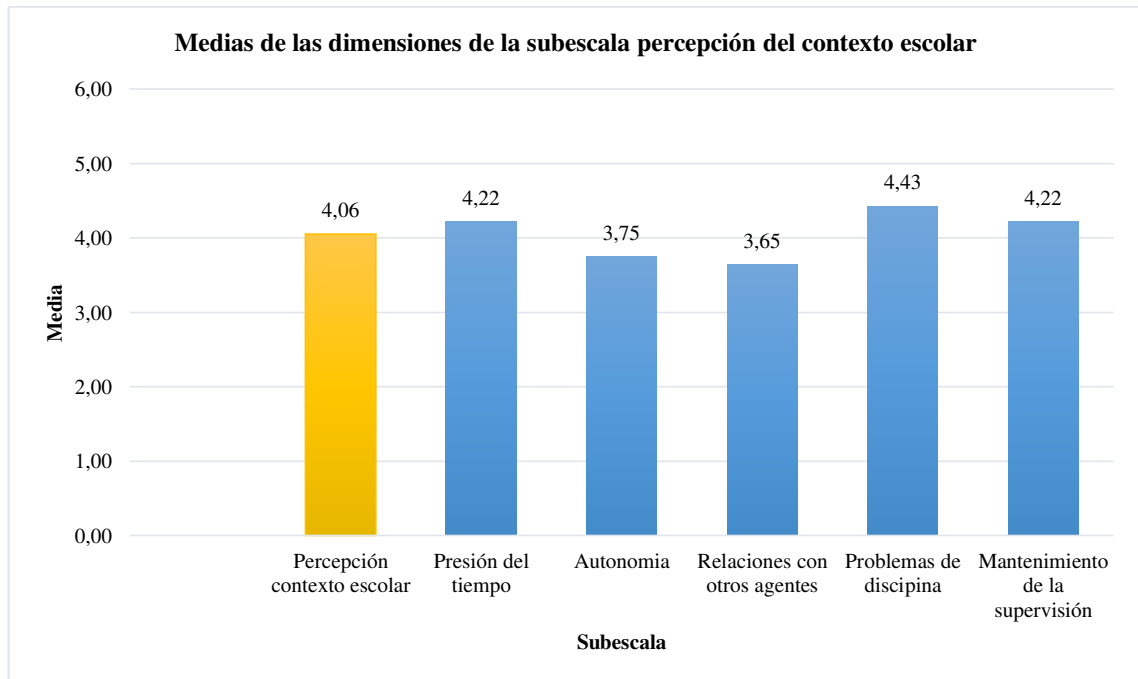


Figura 28:

Distribución de las medias en la subescala percepción del contexto escolar.

Cuando se hacen comparaciones entre medias por géneros, ámbito de la especialidad, titularidad y profesorado en formación inicial con y sin vocación, como puede verse en la Tabla 17, no se encuentran diferencias significativas.

Tabla 17:

Distribución de medias en la subescala contexto escolar en función del género, ámbito, titularidad y vocación.

	Género		Ámbito		Titularidad		Vocación	
	Hombre	Mujer	Científico-Tecnológico	Social-Lingüístico	Público	Privado	Con vocación	Sin Vocación
\bar{X}	4,08	4,04	3,97	4,18	4,04	4,07	4,06	4,00
σ	,44	,51	,49	,46	,53	,40	,49	,49

Teniendo en cuenta estos datos, no se apoya la hipótesis de igualdad de medias entre géneros (H_{15}) y no se apoya la hipótesis de existencia de diferencias entre profesorado en formación inicial con y sin vocación (H_{19}).

2.5. Síntesis de los resultados de autoeficacia y percepción

Como se ha podido observar, las puntuaciones en *autoeficacia* de las personas participantes se sitúan en rangos medios-altos, siendo las dimensiones de enseñanza, cooperación con otros y adaptación a las necesidades las que presentan puntuaciones más altas. Lo mismo sucede en el caso de percepción del contexto. A pesar de esto, decrecen en la percepción de la *eficacia del colectivo docente* y el *control externo* percibido. Finalmente, cabe destacar la ausencia de diferencias significativas entre géneros, especialidad y titularidad de la universidad. En donde sí se han encontrado diferencias en las dimensiones de *autoeficacia* y *percepción* del colectivo docente es en las medias de profesorado en formación inicial con o sin vocación. En ambos casos, son los y las participantes con vocación los que obtienen puntuaciones más elevadas.

3. PERCEPCIÓN DE LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Las medias de las puntuaciones recogidas muestran una tendencia mayoritaria hacia posturas inclusivas en las dimensiones evaluadas, seguidas de posturas integradoras y finalmente por segregadoras, como se ve en la Tabla 18.

Tabla 18:

Distribución de medias en las dimensiones de inclusión educativa.

	Diferencias Individuales		Respuesta educativa		Ideología y valores	
	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ
Segregadora	,53	,791	,54	,939	1,32	1,276
Integradora	1,24	1,085	1,87	1,481	2,36	1,453
Inclusiva	3,23	1,238	4,59	1,858	3,32	1,564

Como se observa en la Figura 29 un 53,52% de los y las participantes tienen concepciones inclusivas con respecto al sistema educativo, seguidos de un 29,50% que opta por posturas integradoras y un 14,18% que prefiere segregadoras.

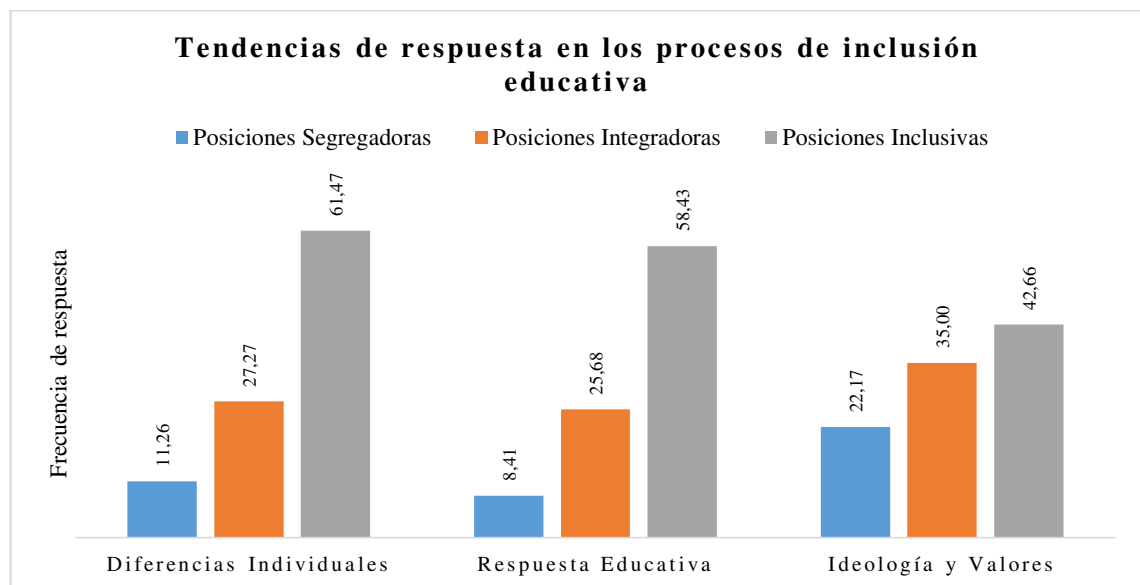


Figura 29:

Tendencia de respuesta en las subdimensiones del Cuestionario de Procesos de Inclusión Educativa.

Al hacer un análisis más exhaustivo sobre las categorías que engloban estas dimensiones, *ideología y valores educativos* es en la que se encuentra una mayor variabilidad de respuesta, como muestra la Figura 30.

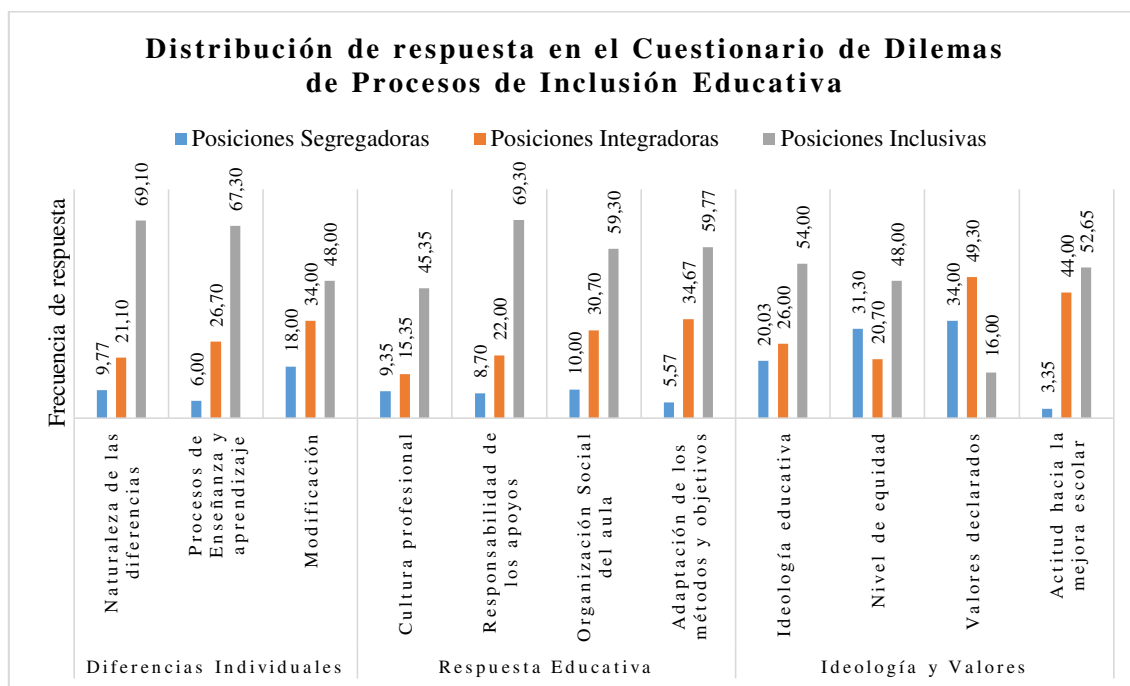


Figura 30: Distribución de las respuestas en el Cuestionario de Dilemas de Procesos de Inclusión Educativa

Los resultados obtenidos no apoyan las H_{20} , H_{21} e H_{22} , ya que la percepción sobre los procesos de inclusión educativa del profesorado en formación inicial participante es predominantemente inclusiva.

Cuando se realiza una comparación de medias entre géneros se encuentran diferencias significativas entre mujeres y hombres en las posturas segregadoras dentro de la dimensión *Respuesta educativa*, $F(1, 133) = 4,150$, $p < ,01$, $\delta = ,30$. Los hombres poseen una media de puntuaciones ($\bar{X} = 0,56$) más elevada que las mujeres ($\bar{X} = 0,44$).

No se encuentran más diferencias significativas en función del género, por lo que no se apoyan las H_{23} , H_{24} y la H_{25} . Lo mismo sucede con las H_{26} , H_{27} e H_{28} al no encontrar diferencias significativas entre profesorado en formación inicial con o sin vocación.

En relación a la titularidad de la universidad, se han encontrado diferencias significativas en dos dimensiones, *Diferencias individuales* y *Respuesta educativa*. Como puede verse en la Figura 31, los y las participantes del ámbito científico-tecnológico tienen puntuaciones medias más elevadas en posturas inclusivas dentro de la dimensión *Diferencias Individuales* ($\bar{X}=3,44$) que los/as pertenecientes al ámbito social-lingüístico ($\bar{X}=2,85$), siendo $F(1, 133)= 5,296$, $p<,01$, $\delta=,38$.

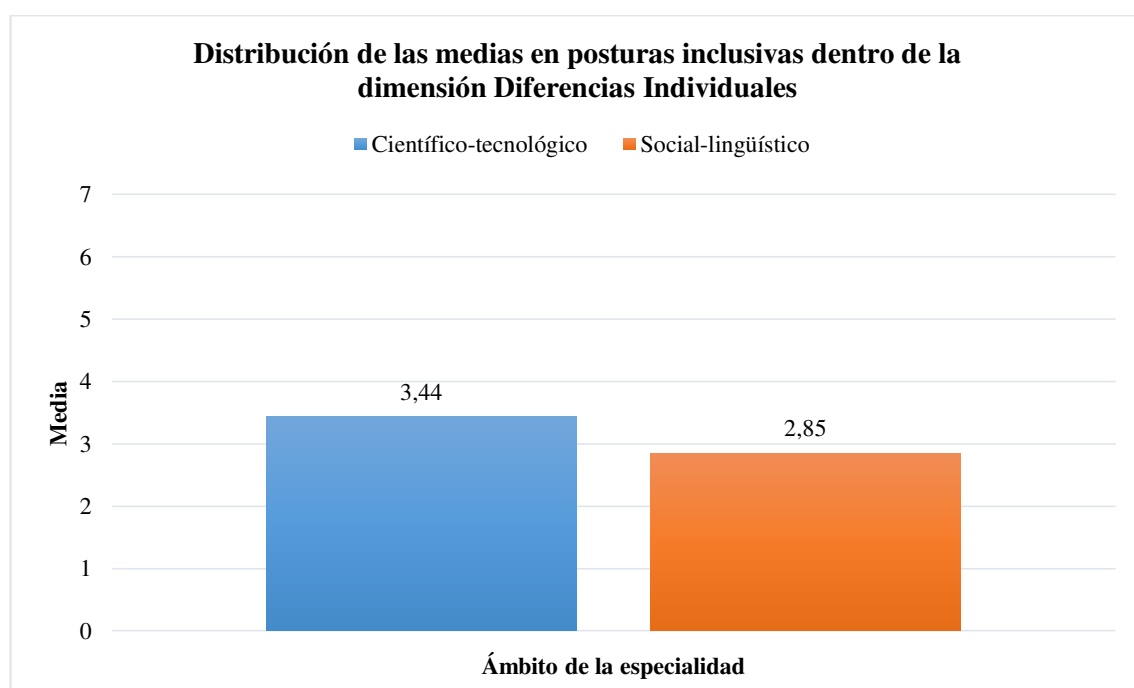


Figura 31:

Distribución de las medias en posturas inclusivas según el ámbito de la especialidad dentro de la dimensión Diferencias Individuales

En el caso de la dimensión *Respuesta Educativa*, el profesorado en formación inicial de ámbitos social-lingüísticos obtiene una media más elevada en posiciones integradoras

($\bar{X}=2,33$) que el del ámbito científico-tecnológico ($\bar{X}=1,59$), tal y como se ve en la Figura 32. En este caso $F(1, 133)= 4,144$, $p<,01$, $\delta=,30$.

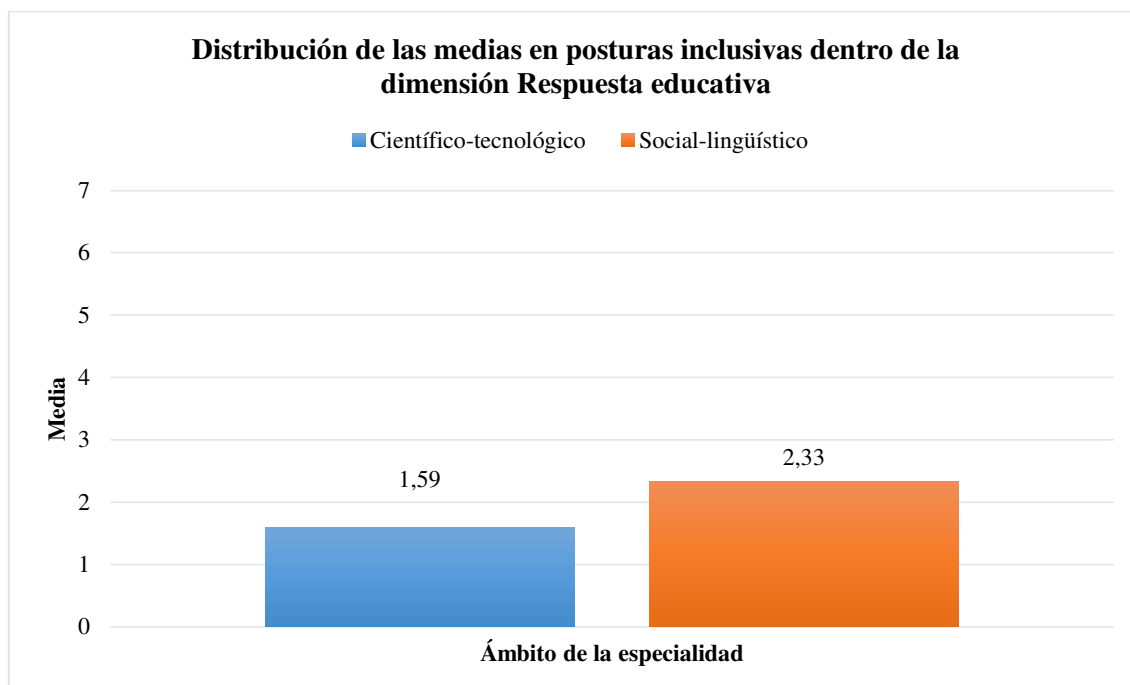


Figura 32:

Distribución de las medias en posturas integradoras según el ámbito de la especialidad dentro de la dimensión Respuesta educativa.

Finalmente, en relación a la titularidad de la universidad en la que se cursa la formación, se encuentran diferencias significativas en la tendencia a posturas segregadoras en la dimensión *Respuesta educativa*, siendo $F(1, 133)= 4,021$, $p<,01$, $\delta=,29$.

Los/as participantes pertenecientes a universidades privadas obtienen una media más elevada ($\bar{X}=0,61$) que los/as de las universidades públicas ($\bar{X}=0,50$).

3.1. Resumen de los datos sobre los procesos de inclusión educativa

Como se ha expuesto, la tendencia de respuesta del profesorado en formación inicial es predominantemente inclusiva en las tres dimensiones evaluadas.

Del mismo modo se han encontrado diferencias significativas en la dimensión *Respuesta educativa* según el género, el ámbito de la especialidad y la titularidad del centro educativa. Estas diferencias están relacionadas con las posturas segregadoras en el caso del género y la titularidad, y con las integradoras en el caso del ámbito de la especialidad. También se han encontrado diferencias significativas en función del ámbito de la especialidad en las posturas inclusivas de la dimensión de *Diferencias individuales*.

Finalmente, a pesar de que las hipótesis que se planteaban en este sentido exponían que existían diferencias significativas en estos grupos, no se apoyan puesto que éstas iban en otra dirección a las obtenidas.

4. RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES ESTUDIADAS

Se ha realizado una matriz de correlaciones entre variables, para observar las relaciones entre éstas. En la Tabla 19 se muestran algunas de las correlaciones encontradas en relación a la gestión del poder en el aula, y en el Anexo 14 pueden consultarse la totalidad de las mismas.

Tabla 19:

Correlaciones directas entre la autoridad, las teorías sobre procesos de inclusión educativa y la autoeficacia y percepciones.

		Referente Ideal	T. Integradora D. Individuales	T. inclusiva D. Individuales	T. integradora R. Educativa	T. inclusiva R. Educativa	Autoeficacia	Percepción profesorado	Control externo	Contexto escolar	Auto. enseñanza	Auto. N.E.E.	Auto. motivación	Auto. disciplina	Auto. coop.	Auto. cambios
Referente Real	R		,161*				,167*	,281**		,163*				,243**		,207*
	Sig.		0,049				0,041	0		0,047				0,003		0,011
Recompensa Ideal	R	-,398**						,204*					,185*			
	Sig.	0						0,012					0,023			
Legislativo Ideal	R	-,609**	,245**	-,212**		-,163*										
	Sig.	0	0,002	0,009		0,046										
Experto Ideal	R	-,794**				-,310**			,263**							
	Sig.	0				0			0,001							
Referente Ideal	R		,208*	-,304**		,308**			-,178*							
	Sig.		0,011	0	0	0			0,029							

*La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas)

**La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas)

Como puede verse, los resultados indican una relación directa entre la dimensión de *autoridad referente ideal* y las posiciones inclusivas en la *Respuesta educativa* ($r=,308$, $p<,01$). Estos resultados apoyan la H_{30} . Del mismo modo, se ha encontrado una relación positiva entre esta tipología de autoridad y posiciones inclusivas en la dimensión *Diferencias individuales* ($r=,208$, $p<,05$), apoyando la H_{29} .

En cuanto a la percepción y la autoeficacia, puede observarse una relación negativa entre el *Control externo* y la *autoridad referente ideal* ($r=,178$, $p<,05$). Este resultado apoya la H_{31} .

No se apoyan las H_{31} , H_{33} e H_{35} de relaciones con posturas inclusivas en *Ideología y valores*, *Percepción del colectivo docente* y *Percepción del contexto*, respectivamente.

En el caso de las relaciones entre las concepciones de los procesos de inclusión educativa y las percepciones del profesorado en formación inicial, se puede observar, como ilustra la Tabla 20 que:

Los datos apoyan la H_{37} e H_{38} de relación negativa entre el *Control externo* y las posturas inclusivas en las dimensiones de *Diferencias individuales* ($r=-,280$, $p<,01$) y *Respuesta educativa* ($r=-,200$, $p<,05$), respectivamente.

Tabla 20:

Correlaciones directas entre las teorías sobre procesos de inclusión educativa y las percepciones del profesorado en formación inicial.

		Teoría 1 Diferencias Individuales	Teoría 2 Diferencias Individuales	Teoría 3 Diferencias Individuales	Teoría 1 Respuesta Educativa	Teoría 2 Respuesta Educativa	Teoría 3 Respuesta Educativa	Teoría 1 Ideología y Valores	Teoría 2 Ideología y Valores	Teoría 3 Ideología y Valores
Autoeficacia	Correlación de Pearson	0,024	0,081	-0,086	-0,018	0,099	-0,07	0,02	0,088	-0,098
	Sig. (bilateral)	0,772	0,325	0,295	0,824	0,227	0,396	0,804	0,287	0,233
Percepcioncolec	Correlación de Pearson	0,026	0,111	-0,113	-0,08	-0,013	0,051	0,101	-0,082	-0,006
	Sig. (bilateral)	0,756	0,177	0,167	0,328	0,87	0,533	0,218	0,317	0,94
Controlexterno	Correlación de Pearson	,214**	,163*	-,280**	0,037	,228**	-,200*	0,07	0,061	-0,114
	Sig. (bilateral)	0,008	0,046	0,001	0,657	0,005	0,014	0,394	0,456	0,164
Contextoescolar	Correlación de Pearson	-0,023	0,073	-0,049	-,177*	0,039	0,058	-0,046	-0,007	0,044
	Sig. (bilateral)	0,778	0,373	0,549	0,03	0,638	0,477	0,58	0,932	0,596

Los datos no apoyan la H_{36} de relaciones positivas entre la *Autoeficacia* y las posturas inclusivas en *Valores e ideología*.

5. ANÁLISIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

A continuación se presentan los resultados del grupo de discusión. Para ilustrarlos se ha optado por acompañarlos de uno o dos verbatims extraídos de la transcripción. En el Anexo 15 se detallan más ejemplos de verbatims que pueden consultarse.

Dentro de los temas abordados destacan:

- La formación del profesorado.
- Condicionantes del síndrome del profesional quemado.
- Comparaciones entre los modelos tradicional y actual de enseñanza-aprendizaje.
- Concepciones sobre las características y requisitos del profesorado.
- Gestión de poder en el aula.
- Reproducción de modelos, tradicionalismo y formación docente.

Para comprobar la validez del contenido se ha realizado un acuerdo interjueces, entre tres jueces distintos, en el que se ha calculado el índice de Kappa de Cohen. Para observar el acuerdo más allá del esperable por el azar se ha fijado el mínimo de acuerdo en 0,60 - como indican autores como Cerda & Villaroel (2008)-. Los resultados se muestran en la Tabla 21.

Tabla 21:

Medias simétricas de las medidas de acuerdo interjueces.

	Juez 1	Juez 2	Juez 3
Juez 1		,78	,67
Juez 2	,78		,61
Juez 3	,67	,61	
κ	,72	,69	,64

En vista de los resultados obtenidos, se ve que la actuación de los jueces 1 y 2 es considerablemente mejor, más consistente que la actuación del juez 3. La media de los valores estimados para κ para los dos primeros jueces es sensiblemente más alta que para las combinaciones de acuerdo con el tercer juez, y además, el valor de κ para el par formado por los dos primeros jueces es de 0,78, estando el resto de los valores de la matriz por debajo de esta cota. Por tanto, a la vista de los resultados obtenidos, y dado que el mínimo de acuerdo fijado es 0,60 para la fiabilidad interjueces, se acepta a los jueces 1 y 2 para la asignación definitiva de las categorías del grupo de discusión.

En base a lo anterior, se puede afirmar que el grupo considera que el profesorado debe tener ganas de aprender y enseñar, “transmitir una visión del mundo que les diga algo (al alumnado)”, vocación, empatía, paciencia, ganas, entusiasmo, carácter o presencia de ánimo, capacidad de autoevaluarse y reflexión crítica, responsabilidad sobre sus acciones y creencia en lo que hacen.

“Parece que creértelo tú de alguna forma se transmite, pero es todo muy sutil” (Antonia).

A pesar de esta necesidad, todos/as reconocen en algún momento la importancia de la formación ausente para el fomento de algunas de estas características.

“Es que yo creo que el punto de partida era qué cualidades debe tener. (...) No sé si se ha enseñado intentar conseguir esas cualidades. No sé, desde luego en mi programa de formación del profesorado no está. (...) Es importante porque es la puerta que abre a luego poder desarrollar más cómodamente y que el flujo de conocimiento sea mucho mayor. Porque es la puerta a todo lo demás, y si esa puerta está medio cerrada pues ya

empezamos mal. Y esas cualidades para mí no son muy fáciles de enumerar y no son fáciles de poner en una asignatura (...). Se está aprendiendo como hemos aprendido casi todos informática, a base de probar y equivocarse.” (Javier).

Además, a esta ausencia, se suman las dificultades que, en el desempeño diario, encuentra el profesorado, y que impiden de una forma u otra el desarrollo de estas características.

“Ya no es que entre el profesor en una tarima y suelte una charla para 60, es que ahora estamos hablando de otro tipo de educación, de desarrollo integral, de atención a la diversidad... ahora el profesor tiene que mirar a los alumnos uno a uno, y darse cuenta de ellos y ver lo que necesita cada uno, y acompañar a cada uno” (Antonia).

Estas dificultades se pueden clasificar básicamente en tres categorías:

- Dificultades relacionadas con el cambio de modelo de enseñanza y aprendizaje, de posturas tradicionalistas y punitivas a constructivas e integradas.

“(...) es que muchas veces hacemos lo que hemos vivido, entonces si lo que hemos vivido es un determinado estilo de enseñanza, lo reproducimos a veces sin darnos cuenta” (Carmen).

“Yo creo que la dificultad principal es justo el cambio de modelo. El cambio de rol que tiene el profesor en la clase, porque antes era una figura autoritaria, y ahora no. La preocupación antes era, que los alumnos aprendiesen pero se daba por supuesto que había alumnos que no servían para estudiar. Ahora lo que se intenta es incluir a todos, que todos aprendan

y eso es una dificultad porque supone un cambio muy grande de mentalidad” (Carmen).

- Dificultades relacionadas con los factores estresantes o influyentes en el síndrome de profesional quemado, y que se corresponden en su mayoría con las exigencias sociales sobre el rol del profesorado, el nivel de capacitación y las herramientas personales.

“La energía que yo gasto en intentar que mis alumnos aprendan. ¿Sabes? El esfuerzo físico y psíquico que yo pongo, pero no estoy muy convencida... que el máster es una mejora, vale...” (Cristina).

“El shock es... porque para los que venimos de algo que no tiene nada que ver con todo eso y verdaderamente es muy fuerte. Y además hablaban de muchas cosas como si se suponía que las conoces y a mí muchas de ellas me han sonado a chino” (Javier).

- Dificultades relacionadas con los factores institucionales y reguladores de la educación.

“Las reformas educativas no son reformas, son vueltas atrás, o sea, es volver a lo que antes se piensa que funcionaba” (Carmen).

“(...) hoy en día está claro que para la sociedad, tal y como está ahora, es mucho más importante aprender otras competencias de relación, de trabajo en equipo, de cosas así y no tanto conocimiento. Y no sé porque eso no llega ya de una vez, porque ya hace mucho que se habla de esto ¿no?” (Javier).

A pesar de ser conscientes de la necesidad de cambio de un modelo a otro, todavía se encuentran resistencias, y oposición al cambio total de paradigma. Las dificultades o el miedo al cambio, en este grupo, se han plasmado como la inseguridad en la ruptura con los libros de texto y elaboración de un guion de intervención basado en las necesidades del alumnado, y en la responsabilidad sobre el alumnado.

“si hay detrás un buen guion, bien pensado, bien organizado, que me dé a mí facilidad y dejarme más tiempo y esfuerzo para hacer otro tipo de cosas... porque si parto de cero es como empezar siempre desde el principio...”
(Javier).

“No hablo con ellos, no soy tutora. De hecho me parecen raro que tengan tutorías. Si son mayores de edad, qué tutores van a tener” (Cristina).

Respecto a la autoridad del profesorado, constatan algunos cambios entre la autoridad que poseía con anterioridad y la que se debe fomentar hoy en día.

“Ahora el maestro no tiene ese autoritarismo o ese poder que antes se le otorgaba para ejercer esa presión sobre los alumnos, se lo tiene que ganar”
(Antonia).

Y algunas dificultades para poner en marcha modelos de autoridad distintos a los que tradicionalmente se han utilizado, como la resistencia al cambio de modelo, el miedo a que el alumnado no responda, la visión blanco-negro de posturas coercitivas y el *laissez faire*, las dudas sobre quién debe implantar la disciplina, y el efecto de los otros en la instauración de otros modelos de gestión de la convivencia.

“Pienso que el tema de la disciplina es complejo porque la cuestión de la disciplina desborda los límites del colegio. (...) Se pasa de una forma de manejar las clases muy autoritaria a de repente, no poner ningún límite. Yo creo que los niños necesitan límites, lo que pasa es que yo veo que cuando se intentan poner límites, el límite siempre es o recurre a disciplina negativa, no a disciplina positiva. A utilizar métodos positivos de poner los límites. ¿Por qué? Porque no tenemos ese entrenamiento, no lo hemos vivido y no sabemos qué hacer” (Carmen).

“La autoridad y disciplina me parecen más de centro educativo, al final tendría que ser una coherencia entre todos” (Cristina).

Algunas de las propuestas que hacen para mejorar la situación actual del profesorado son:

- Propuestas de mejora formativa, en las que hacen hincapié en la formación continua y en el desarrollo de asignaturas en la formación inicial sobre cuestiones pedagógicas y desarrollo evolutivo.

“yo creo que ahora mismo se estudia, o se hacen estudios sobre todo, y se sabe cuáles son las características que tiene que tener, qué es lo que funciona en las clases, qué es lo que no... y hay programas de entrenamiento. De hecho, cuando yo estuve en Estados Unidos, teníamos, participé en un programa de entrenamiento para fomentar el que los chicos que tenían bajo rendimiento se vieran más reforzados en clase y trabajasen mejor” (Carmen).

- Propuestas relacionadas con la organización del trabajo docente, en concreto con la gestión del tiempo y afrontamiento conjunto y en colaboración con otros y otras profesionales.

“Lo que pasa es que debería haber mucho más tiempo para que los profes programen sus clases, y luego puedan hacer cosas entre ellos y si hay un problema en el grupo que no te va a afectar sólo a ti porque es un grupo que van a tener todos tus compañeros, pues hablarlo entre todos y tratarlo entre todos (Antonia)”.

6. PERCEPCIÓN DE LA FORMACIÓN E INTERESES VOCACIONALES

A continuación se presentan los resultados de las preguntas abiertas realizadas. Para mayor sencillez se indican algunos ejemplos de Vértatims, pero en el Anexo 16 pueden consultarse la totalidad de las respuestas recogidas, agrupadas por categorías.

Un 58.4% de las personas participantes considera la formación del profesorado adecuada a la sociedad actual, mientras que un 41.3% no, y aporta argumentos de los que pueden extraerse cinco categorías básicas:

– **Necesidad de mayor tiempo de práctica:**

“Las prácticas son muy cortas, la formación teórica sobre metodología no consigue modificar muchas ideas preconcebidos y hábitos adquiridos por la propia experiencia escolar.”

– **Innovación y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación:**

“Falta solvencia informática y aplicación de nueva pedagogía alejada del enciclopedismo tradicional. Sobran instructores y faltan participantes en el proceso de educación (profesores).”

– **Reducir el nivel teórico:**

“Por supuesto, creo que ha mejorado, pero aun así creo que al menos donde yo lo he cursado, añadiría horas prácticas (horas de realidad) y menos teoría. Sin embargo, tengo que apuntar que la parte genérica del máster, toda la parte más pedagógica me ha encantado.”

– **Incremento de conocimientos pedagógicos:**

“Creo que hay algunas asignaturas que van bien encaminadas, como las de psicología y aquellas que tratan de comprender la actitud de los alumnos y de empatizar con ellos. Pero algunas asignaturas se centran demasiado en los documentos, en el marco de la unión europea, y temas que después de un examen no vamos a recordar, y en definitiva no son útiles para enfrentarse a una clase. Creo que falta más psicología y pedagogía.”

– **Otras:** Relacionadas principalmente con la impartición de las clases y alternativas de formación.

“No es que considere que no sea adecuada, sino que es una profesión que necesita estar continuamente formándose para poder ofrecer una formación adecuada a sus alumnos.”

7. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LOS INSTRUMENTOS

7.1. Fiabilidad del Cuestionario sobre la Autoridad del Profesorado

En relación al instrumento sobre la Autoridad del profesorado, se han encontrado los siguientes valores en el cálculo de Alpha de Cronbach: Una puntuación de .60 en el cuestionario completo, convirtiéndose en .71 en el caso de la dimensión Autoridad Real, y en .50 en el caso de la dimensión Autoridad Ideal.

7.2. Fiabilidad de la traducción del Cuestionario de Autoeficacia y Percepciones del Profesorado

Teniendo en cuenta la muestra del estudio y las adaptaciones del lenguaje, se han mantenido los 51 ítems del instrumento original, 24 con 7 alternativas de respuesta y 26 con 6 alternativas de respuesta. Se han encontrado los siguientes índices de fiabilidad en los 5 factores:

- Autoeficacia percibida por el propio profesorado sobre él mismo: El alfa de Cronbach de esta prueba subdivida en 6 categorías (enseñanza, adaptación de la enseñanza a las necesidades del alumnado, motivación del alumnado, mantener la disciplina, cooperación con compañeros/as y padres/madres, sobrellevar cambios) es, en la adaptación, de .83, .88, .86, .90, .79 y .81 respectivamente.
- La autoeficacia colectiva percibida: El alfa de Cronbach de este factor en la adaptación es .81.
- Control externo: Su alfa de Cronbach en la adaptación es de .67.

- Percepción de contexto escolar: El Alfa de Cronbach en estas 5 categorías, presión del tiempo, autonomía, relación con familiares, problemas de disciplina y supervisión es, en la adaptación, .61, .65, .59, .79 y .64 respectivamente.

En el Anexo 17 se adjunta un manual de la adaptación del instrumento.

7.3. Fiabilidad del Cuestionario de Dilemas de Procesos de Inclusión Educativa

En el presente estudio, se ha obtenido un Alfa de Cronbach de .75.

Este instrumento ha sido utilizado tal y como lo publicaron los autores/as y no se han realizado adaptaciones. Pueden consultarse las propiedades psicométricas en el apartado de *Instrumentos* dentro de *Metodología*. Para mayor profundidad, puede verse el artículo de López, Martín, Montero & Echeita (2013).

CAPÍTULO 4

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

En este capítulo se exponen las conclusiones, las limitaciones, puntos fuertes y futuras líneas de investigación en base a los resultados obtenidos y la revisión teórica realizada.

Este estudio se ha realizado, no con el objeto de crear una tipología de profesorado más adecuada a la sociedad cambiante, sino para profundizar en la comprensión de la identidad del profesorado de secundaria. El estudiar la identidad del profesorado de secundaria en formación inicial ha facilitado este objetivo, explicitando algunos de sus pensamientos y percepciones respecto a su futuro profesional.

Finalmente, se realiza una propuesta de intervención que recoge el conocimiento adquirido en pautas útiles para la formación y desempeño profesional.

Por estos motivos, se ha dividido el capítulo en los siguientes apartados: conclusiones sobre el pensamiento y percepciones del profesorado en formación inicial; puntos fuertes, limitaciones y futuras líneas de estudio; y propuestas e implicaciones educativas.

1. CONCLUSIONES SOBRE EL PENSAMIENTO Y PERCEPCIONES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN INICIAL

A continuación se muestran las principales conclusiones sobre las variables estudiadas. Para mayor claridad, éstas han sido agrupadas del mismo modo que los resultados presentados previamente. Las diferencias de género y vocación se abordan en un epígrafe aparte, del mismo modo que los resultados del estudio exploratorio sobre la titularidad del centro y el ámbito de la especialidad.

1.1. Gestión de la convivencia en el aula

En los resultados del estudio puede observarse un cambio en la concepción del rol docente por parte del profesorado en formación inicial respecto a la concepción tradicional. Una de las consecuencias de este cambio, es la reestructuración de la gestión de las relaciones de poder en el aula, debido a su dimensión variable y a su inevitable vinculación a la legitimación por parte del alumnado y la sociedad (Zamora y Zerón, 2009). Se puede observar que éste es uno de los puntos señalados, por el profesorado en formación inicial participante, como más comprometidos. Desde las respuestas de los cuestionarios y el análisis del grupo de discusión, se puede ver como la autoridad percibida no se corresponde con la que se consideraría ideal.

A pesar de que los modelos ideales identificados en el estudio son predominantemente aquellos que tienen en cuenta las relaciones de reciprocidad con el alumnado, se observa que la autoridad percibida está basada en modelos más orientados a la sanción y el autoritarismo. El hecho de que no haya correspondencia entre la

caracterización real y la ideal puede deberse a multitud de variables. Entre éstas pueden encontrarse la falta de herramientas que posee el profesorado en formación y/o a la posible tendencia a una escuela tradicional, coincidiendo con las conclusiones de otros estudios, como el de Bernal e Ibarrola (2015).

En líneas generales, podría interpretarse que las creencias sobre la autoridad real del profesorado, por la mayor parte del profesorado en formación, caracterizan a éste como un agente educativo que actúa, en la mayoría de los casos, de forma autónoma sin considerar que el poder se origina en el deseo de otros de parecerse a la persona poderosa o de identificarse con ella.

Coincidiendo con otros estudios (Bernal e Ibarrola, 2015; García-Correa, 2008; Johnson, 1980; Koutrouba et al., 2012; Pace, 2003; Petricone, 2006; Rodríguez et al., 1998; Zamora y Zerón 2009) se puede observar como el profesorado en formación es consciente de que el status superior, combinado con el aprecio y empatía, facilita la identificación con él. Además, cuanto más se perciba a otro como parecido a uno mismo, tanto más puede uno identificarse con él y adoptar sus normas. Esta identificación puede estar basándose en la atracción, simpatía, ideales, valores y otras características del profesorado reconocidas por el alumnado. A pesar de ello, la percepción sobre la gestión del poder en el aula se relaciona con posturas más próximas a enfoques tradicionales y punitivos, en la línea de lo expuesto por otros autores (Benito, 2007; Lowenstein, 2010; Martí et al., 2005; Montenegro y Fuentealba, 2010; Sales et al., 2008).

Esta ruptura entre lo que el profesorado piensa que se debe hacer y lo que percibe que se hace se corresponde con la brecha teórico-práctica que se ha mostrado en el capítulo 2. La *alienación* del profesorado se hace patente, en este sentido, del mismo modo que en

otros trabajos previos (Álvarez y Maroto, 2014; Benito, 2007; Broekkamp, 2007; Casado, 2010; Contreras, 2008; Harkness et al., 2007; Nunes y Carvalho, 2013; Sánchez y Flores, 2013; Sancho et al., 2014).

A continuación se exponen las conclusiones sobre las percepciones y la autoeficacia del profesorado, tanto de los resultados de los cuestionarios como del grupo de discusión. Del mismo modo, se señalan aspectos relacionados con la brecha teórico-práctica previamente mencionada.

1.2. Autoeficacia y percepciones del profesorado en formación

Una vez vistas las conclusiones sobre la gestión de poder en el aula, en este apartado se exponen las conclusiones referentes a la autoeficacia, la percepción del control externo, el colectivo docente y el contexto.

1.2.1. Autoeficacia

Los/as participantes mencionan encontrar mayor dificultad a la hora de adaptar la enseñanza a las capacidades individuales (más de un 32% de las personas participantes) y mantener la disciplina en el aula (por ejemplo, a más de un 54% le resulta complicado controlar al alumnado más agresivo, a un 40% el mantener la disciplina y a más de un 46% que el alumnado respete las reglas). Estas dificultades aparecen también reflejadas en el grupo de discusión, en el que se hace hincapié en la gestión de las relaciones de poder en el aula y su rol como docentes, así como en su falta de capacidad para hacer frente a dilemas en la interrelación con el alumnado (por ejemplo: “Creo que sería una dificultad muy grande para mí (...) confiar en que los alumnos tienen sus recursos y que necesitan que

confiemos en ellos y los dejemos... Es que creo que se nos olvida porque no tenemos los conocimientos necesarios para ponernos en el lugar de los chicos”).

Respecto a las capacidades que piensan que tienen más desarrolladas, se encuentran las relacionadas con la enseñanza de las materias curriculares y la colaboración con otros profesionales y familias. Las puntuaciones en estas dimensiones tienen una tendencia hacia posturas de mayor capacidad (por ejemplo, en el caso de las capacidades relacionadas con la enseñanza, más del 80% de las personas participantes se sienten capacitadas o muy capacitadas en todas las subdimensiones).

El profesorado en formación verbaliza la necesidad de colaboración con el resto de agentes del sistema educativo (profesorado, directiva, familias y alumnado); pero a pesar de ser conscientes de dicha necesidad, reconocen que no existen los espacios temporales para hacerlo (por ejemplo: “Lo que pasa es que debería haber mucho más tiempo para que los profes programen sus clases, y luego puedan hacer cosas entre ellos y si hay un problema en el grupo que no te va a afectar sólo a ti porque es un grupo que van a tener todos tus compañeros, pues hablarlo entre todos y tratarlo entre todos”).

Además, hacen explícita (tanto en el grupo de discusión como en las preguntas abiertas del instrumento) la soledad del profesorado, y plantean como dificultad esta necesidad (Por ejemplo: “(...) cuando tú terminas tu máster o lo que sea y entras en una clase, te quedas ahí solo. Lo que no puedas compartir con otros o no puedas observar, no te va, no vas a poder evolucionar en nada, y estás metido en un proceso de aprendizaje también.”). Esta observación puede vincularse con la manifestación de que el trabajo docente es agotador y el incremento de la exigencia social mencionada en otros estudios (González-Sanmamed, 2009; Jantine et al., 2011; Skaalvik y Skaalvik, 2010).

Estos resultados se vinculan con la idea de que sería necesario revisar y acomodar los aprendizajes disciplinares desde la representación que hace la sociedad de éstos y desde la formación en competencias. Esto coincide con las conclusiones de otros/as autores/as, como González-Sanmamed (2009) y Jantine et al. (2011). Es decir, se hace necesaria una mayor formación relacionada con los procesos de enseñanza-aprendizaje y relaciones en el aula que son necesarias en el desarrollo de la profesión docente.

Además, como han manifestado las personas participantes, sería interesante revisar los aprendizajes de los contenidos científico-culturales y psicopedagógicos del itinerario formativo. Para ello, se debería tener en cuenta que la formación debe ofrecer oportunidades para el desarrollo y disfrute de otras manifestaciones de la cultura, de forma que se estimulen y amplíen las perspectivas del profesorado, y permitan mejorar su bienestar psicológico. En este sentido, el aprendizaje basado en competencias permite la generalización del aprendizaje a otros ámbitos de la vida, permitiendo adquirir no un conocimiento estático, sino una concepción sobre la que construir conocimientos. Estas observaciones siguen las conclusiones de estudios como los de Barrero y Domingo (2010), Esteve (2009) y Sánchez y Flores (2013).

1.2.2. Percepción del control externo

En relación a la percepción del control externo del proceso de enseñanza-aprendizaje por variables de centro, las personas participantes no lo consideran en su mayoría relevante (como muestran las bajas puntuaciones en la escala del cuestionario administrado).

A pesar de estos resultados, sí se aprecia cómo en el caso de la motivación sobre el aprendizaje que se fomente en las familias y la disciplina en casa, se perciben como factores relevantes. Si bien es cierto que en el resto de dimensiones las puntuaciones sobre control externo no superan el 40% de los casos, en éstas alcanzan rangos superiores al 52%.

Estas dos dimensiones, son las únicas de control externo que hacen referencia a las pautas familiares, y podrían señalar las concepciones del profesorado en formación inicial sobre la importancia de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que van en la línea de otros estudios, como el de Martínez y Álvarez (2005), o Páez (2015).

1.2.3. *Percepción del colectivo docente*

En relación a las dimensiones evaluadas relativas a la percepción del colectivo docente, se puede apreciar cómo las personas participantes no se posicionan. Las puntuaciones se sitúan en rangos intermedios, que se corresponden con posturas de incertidumbre.

Las dimensiones en las que sí se encuentran posturas más claras son en el establecimiento de un clima seguro (en el que las puntuaciones apuntan a la capacidad del profesorado para establecerlo), y en el ajuste a las necesidades del alumnado y prevención del acoso escolar (dimensiones en las que las puntuaciones bajas indican que no sienten al colectivo capacitado).

Quizá, la neutralidad en el resto de las dimensiones (entre las que se encuentra el trabajo en equipo, entre otras), puede relacionarse con el *sentimiento de soledad docente* del que se hablará más adelante, y con la necesidad, expuesta tanto en las preguntas de los cuestionarios, como en el grupo de discusión, de generar un mayor trabajo en red con el

resto de profesionales (por ejemplo: “(...) hoy en día está claro que para la sociedad, tal y como está ahora, es mucho más importante aprender otras competencias de relación, de trabajo en equipo, de cosas así y no tanto conocimiento.”). Estas conclusiones van en la línea de los estudios de Larrosa (2010) o Skaalvik y Skaalvik (2009).

1.2.4. Percepción del contexto

En relación a la percepción del contexto, cabe destacar tres aspectos:

- Que hay factores que pueden convertir la docencia en un trabajo agotador, como son el trabajo administrativo, las reuniones y el esfuerzo empleado en que el alumnado se comporte correctamente en clase.
- Que el profesorado no se siente libre para decidir sobre el contenido y el enfoque de la asignatura.
- Que es complicado establecer canales de colaboración con la familia a pesar de considerar la importancia que juega en el proceso educativo del alumnado.

Estas dimensiones son también destacadas en el grupo de discusión como posibles dificultades en el desempeño docente. Este tipo de dificultades puede estar relacionada con el *síndrome del profesional quemado*, siguiendo la línea del estudio de Skaalvik y Skaalvik (2007). Lo que se considera sorprendente es encontrar indicadores de este síndrome en profesorado en formación inicial que todavía no ha ejercido la docencia.

Este hecho, quizá, podría ir vinculado a la presencia de *teorías implícitas* basadas en la imitación de modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, en la línea de lo que indican otros autores (Benito, 2007; Martí et al., 2005). A pesar de saber que éstos están obsoletos siguen reproduciéndose tal y como indican las personas participantes. Esto pone

de manifiesto la disonancia entre conseguir hacer lo que piensan que es más adecuado y lo que siguen reproduciendo.

1.3. Procesos de inclusión educativa

A continuación se exponen las conclusiones obtenidas sobre los procesos de inclusión educativa. En este apartado se ofrece una visión de conjunto de los datos de las personas participantes. En apartados siguientes se muestra con más detalle las diferencias entre grupos que se han observado y la relación con otras variables.

Respecto a los procesos de inclusión educativa, las puntuaciones recogidas muestran una tendencia mayoritaria hacia posturas inclusivas en todas las dimensiones evaluadas. Estos datos siguen la línea de estudios como el de Urbina et al. (2011). Si bien es cierto que los datos señalan las concepciones sobre los procesos de inclusión educativa que tiene el profesorado en formación inicial evaluado, no se puede hacer una concreción de estas concepciones basándose únicamente en este instrumento, tal y como indica López et al. (2010).

Las puntuaciones de las personas participantes indican una tendencia mayoritaria de éstas a este tipo de respuesta, pero cabe destacar una gran variabilidad de respuesta en la dimensión de *Ideología y valores educativos*. Concretamente, en la subdimensión *Equidad* hay un porcentaje elevado de personas que se enmarcan en tendencias segregadoras, y en *Valores declarados*, hay una predominancia de tendencia integradora. Estos datos contrastan con los del resto de dimensiones, y hacen referencia directamente a las *Teorías implícitas*.

Quizá lo que este dato podría estar indicando es que a pesar de recibir formación sobre qué clase de respuesta educativa es esperable o cómo afrontar las diferencias individuales en los procesos de *enseñanza-aprendizaje*, cuando se profundiza en las concepciones del profesorado en formación, ésta información ha sido adquirida independiente a los esquemas previos de pensamiento. Por este motivo, puede que no se hayan integrado en las *Teorías implícitas*, que en algunos casos pueden situarse en posturas no inclusivas, y que cuando se evalúen, las puntuaciones difieran del resto. Estos resultados podrían apoyar la necesidad de trabajo, explicitación y formación en *Teorías implícitas* que plantean autores como López et al. (2010), Ramírez y Muñoz (2011) y Urbina et al. (2011).

1.4. Diferencias entre géneros y vocación

A continuación se presentan las conclusiones en relación al género y la vocación. Se han elaborado dos epígrafes correspondientes a cada variable para mayor sencillez. Si bien es cierto que no se han encontrado diferencias significativas en las puntuaciones de hombres y mujeres, sí que se han encontrado en el profesorado en formación inicial con y sin vocación.

1.4.1. Diferencias entre géneros

Tras el análisis realizado se observa que, a pesar de lo indicado en la literatura, en este estudio no se han encontrado diferencias significativas entre géneros, salvo en el caso de la *Respuesta Educativa* en los procesos de inclusión educativa.

A pesar de que estas diferencias en autoridad, autoeficacia y percepción docente no son significativas, se puede apreciar que, en el caso de las mujeres, hay más respuestas que se sitúan en rangos de puntuación más bajos de autoeficacia, y que en la gestión de la

convivencia perciben, en mayor medida que los hombres, tendencias coercitivas y legislativas. En el caso de los procesos de inclusión educativa, sí que se encuentran diferencias, mostrando los resultados que los hombres tienen mayor puntuación en respuestas segregadoras en educación que las mujeres.

Además, si bien es cierto que, en las dimensiones que se relacionan con la colaboración y cooperación con otros profesionales, las puntuaciones más bajas corresponden a los varones. Estos resultados difieren de los de otros autores (Betz y Hackett, 1981; Pajares, 2002), sí coinciden con los encontrados en los estudios de Blanco et al. (2012) y Carbonero y Merino (2004).

Estas diferencias están relacionadas con las hipótesis planteadas en los estudios de Betz y Hackett (1981) y Pajares (2002). Éstas plantean que en el caso de las mujeres, la sociedad condiciona que éstas presenten conductas y pensamientos tendentes a posturas de cuidado y protección. Puede que los resultados obtenidos indiquen esta tendencia, pero las diferencias no son lo suficientemente grandes como para apoyar estos estudios, pero sí coinciden con los de Blanco et al. (2012) y Carbonero y Merino (2004). Esto podría deberse a las características de la muestra del estudio. Sería interesante seguir valorando esta dimensión y observar qué factores están interviniendo en estos resultados.

1.4.2. Diferencias entre profesorado en formación inicial con o sin vocación

Si bien las diferencias entre género, especialidad o concierto de la universidad en la que se están cursando los estudios, no son significativas, sí se han encontrado diferencias

de este tipo entre el alumnado que ha accedido por vocación a la formación y el que no lo ha hecho.

Estas diferencias están presentes en todas las dimensiones relacionadas con la autoeficacia y percepción del colectivo docente, en las que el profesorado en formación inicial con vocación, obtiene puntuaciones más altas. Si bien es cierto que este resultado sigue las reflexiones de otros estudios (Esteve, 2009; Marchesi y Díaz, 2007; Larrosa, 2010; Martín, Manso, Pérez y Álvarez, 2010; Martínez, 2010), hasta el momento, no se había evaluado en las dimensiones de pensamiento y percepciones, sino en la de desempeño docente.

Otro dato importante es que se puede observar un incremento de las personas sin vocación que están formándose para ser profesorado, en la línea de los estudios previos de Marchesi y Díaz (2007) y Esteve (2009). Esto podría deberse a la situación económica y social actual, y al cambio de tendencias a la hora de escoger la profesión, tal y como mencionan otros/as autores/as (Esteve, 2009; Larrosa, 2010; Marchesi y Díaz, 2007; Martín, Manso, Pérez y Álvarez, 2010; Martínez, 2010).

1.5. Concepciones sobre la formación inicial del profesorado, la brecha teórico-práctica.

Se podría afirmar, en base a los resultados, que una gran parte de los y las participantes considera que la formación inicial actual no es adecuada a las demandas sociales. Esto coincide con los resultados de otros estudios que señalan a los y las docentes de educación secundaria como los más críticos con su formación, a pesar de que se considera un avance respecto al CAP (Ávila, 1994; González-Peiteado y Aznar, 2014;

González-Sanmamed, 2009; Martín, Manso, Pérez y Álvarez, 2010; Palacios et al., 2014; Tribó, 2008; Valdés y Bolívar, 2014).

Además, hacen hincapié en la insuficiencia de la parte pedagógica. Si bien es cierto que existe un bloque específico que contempla este tipo de formación, se percibe escaso a la hora de abordar la realidad del aula, y en consecuencia, tanto en el presente estudio como en otros (González-Peiteado y Aznar, 2014; González-Sanmamed, 2009), el profesorado en formación inicial manifiesta inseguridades a la hora de enfrentarse al aula.

Las personas participantes, tanto en el grupo de discusión como en los cuestionarios, insisten en la necesidad de comprender la práctica y potenciar la experiencia docente, con el fin de comprender mejor tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como las relaciones con el alumnado. Estos resultados siguen la idea de que la formación inicial y el aprendizaje de la profesión docente a través de la experiencia es uno de los factores más decisivos en la mejora de los aprendizajes (Escudero, 2009).

La brecha entre la teoría y la práctica, observada en los anteriores apartados y el análisis del grupo de discusión, sigue estando presente en el proceso formativo del docente, y es manifiesta por las personas participantes en el estudio como una de las mayores dificultades. Ésta se relaciona con el *síndrome del profesional quemado*, mencionado en otros trabajos (Jantine et al., 2011, Skaalvick y Skaalvik, 2009).

Otro factor que interviene en la mencionada brecha es la creciente accesibilidad al conocimiento y recursos por parte del alumnado (mediante las Tecnologías de la Información y la Comunicación). Cambia el rol conocido del profesorado, generando inseguridades y necesidades de nuevas estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas inquietudes quedan manifestadas en los resultados obtenidos en la autoeficacia

percibida. Si bien es cierto que las puntuaciones relacionadas en las capacidades sobre enseñanza son altas, no sucede lo mismo en aquellas que tienen mayor relación con las relaciones interpersonales.

La ausencia de formación y dotación de herramientas para hacer frente a esta situación se expone como un factor ansiógeno. Éstas potencian el *síndrome del profesional quemado* y se identifican como una dificultad en el desempeño docente.

El propio profesorado señala la importancia del desarrollo de competencias, más allá del propio desarrollo curricular, como son el cuidado, las relaciones interpersonales, la responsabilidad, el desarrollo social y la inteligencia emocional, tal y como muestra el análisis de los datos recogidos y algunas investigaciones sobre este campo (Doménech et al., 2006; Echeverría y López, 2011; Harkness et al., 2007; Rey y Ortega, 2001).

Estos resultados se corresponden con la idea de que si el cambio de rol no está acompañado de una correcta formación, puede suponer dificultades a la hora de desarrollar la labor docente (Álvarez y Maroto, 2014; Broekkamp, 2007; Concepción et al., 2014; Contreras, 2010; Estebaranz, 2012; Gómez, 2010a; Gómez, 2010b; González-Peiteado y Aznar, 2014; González-Sanmamed, 2009; Gotzens et al., 2010; Perrenoud, 2010; Sainz-Leyva, 2002; Sánchez y Flores, 2013; Vogliotti y Macchiarola, 2003).

1.6. Conclusiones del estudio exploratorio sobre las diferencias entre titularidad de centro y ámbito de la especialidad cursada

En el estudio exploratorio realizado, sobre la existencia o no de diferencias entre titularidad de la universidad en la que se cursan los estudios iniciales y el ámbito de la especialidad estudiada, no se encuentran diferencias significativas en gestión de las

relaciones de poder, autoeficacia y percepción del colectivo, el control externo y el contexto. A pesar de esto, cabe destacar que:

- En el caso de la comparación entre ámbitos, se aprecia cómo los/as participantes del ámbito científico-tecnológico manifiestan mayores dificultades en:
 - La autoeficacia. Concretamente en la adaptación de la enseñanza al alumnado del aula en función de sus capacidades y el control del alumnado más agresivo.
 - La gestión del control externo.
 - La percepción de la capacidad del colectivo docente.
 - La percepción del contexto.

En el caso de la percepción sobre los procesos de inclusión educativa, sí se encuentran diferencias significativas, siendo el profesorado en formación inicial del ámbito científico-tecnológico tendente en mayor medida que los del ámbito social-lingüístico, a posturas más inclusivas en *Diferencias individuales*. Además, éstos últimos presentan una mayor tendencia a posturas integradoras en el caso de *Respuesta educativa*.

A pesar de encontrar estudios que contemplaban estas preferencias por parte del alumnado de matemáticas y disciplinas científicas (Adamuz-Povedano y Bracho-López, 2014; Cardona y Carmona, 2012; Solé y Martín, 2011), no se han encontrado estudios comparativos por ámbito de especialidad. Podría decirse que estos resultados pueden seguir la línea de estudios como los de Solé y Martín (2011), en el que se indica que el profesorado de matemáticas suele ser uno de los que apuesta por posturas más innovadoras e inclusivas en la enseñanza, pero sería necesario el estudio comparativo de ámbitos.

- Finalmente en la comparación por concierto de universidad, encontramos tendencias de respuesta ligadas a puntuaciones de menor capacidad en las universidades públicas que en las privadas, en todas las dimensiones evaluadas en autoeficacia y percepción de la capacidad del colectivo docente. En el caso de la *Respuesta educativa* sí se han encontrado tendencias mayores a posturas segregadoras en el profesorado en formación inicial de las universidades de concierto privado. Estos resultados podrían estar vinculados a la presencia, mayor en el caso de las universidades de titularidad privada, de las acciones de orientación educativa. Éstos, propiciarían el empoderamiento del alumnado y el incremento de la autoeficacia, siguiendo las líneas de otros estudios (Esteve, 1997; Larrosa, 2010; Sánchez et al., 2008). Por otro lado, sería interesante seguir estudiando las diferencias existentes entre profesorado en formación inicial de centros con titularidad privada y pública. De este modo, podría valorarse si el hecho de que haya diferencias en *Respuesta Educativa* pueden estar afectadas por el tamaño o tipo de muestra, o se relacionan con otro tipo de factores.

1.7. Relaciones entre variables

Tras el análisis de las relaciones entre variables, se ha podido ver que las relaciones de gestión de poder en el aula pueden estar relacionadas con los procesos de inclusión educativa. En concreto, el ideal de autoridad referente se relaciona positivamente con posiciones inclusivas en las dimensiones de *Respuesta educativa* y *Diferencias individuales*. Estos resultados irían en la línea de los expuestos en estudios sobre las *Teorías implícitas* (Larrosa, 2010; López et al., 2010), y sobre las relaciones de gestión de autoridad en el aula y las concepciones sobre educación (Contreras, 2008; Fernández, 2013; Gotzens et al.,

2010; Salgado, 2009; Skaalvik y Skaalvik, 2010; Traver et al., 2005; Sánchez y Carrión, 2001; Urbina et al., 2011).

Además se observa cómo las tendencias a gestión del poder en el aula basadas en *posturas referentes* se relacionan negativamente con la *percepción de control externo*. Esto podría indicar cómo la implementación de una autoridad reflexiva y responsabilizante, basada en los modelos restaurativos de convivencia, puede estar vinculada a un mayor locus de control interno de las situaciones. Este dato podría estar también reforzado por las relaciones negativas que se han detectado entre el *Control externo* y las posturas inclusivas en *Diferencias individuales* y *Respuesta educativa*. Estos resultados irían en la línea de los planteados por López et al. (2010) y Skaalvik y Skaalvik (2007), y podrían apoyar la idea de que una autoridad basada en modelos referentes previene el *síndrome del profesional quemado* (Skaalvik y Skaalvik, 2007; Zamora y Zerón, 2010).

2. PUNTOS FUERTES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE ESTUDIO

A continuación se señalan algunas limitaciones, puntos fuertes y futuras líneas de investigación relacionadas con el presente estudio. Este apartado resulta de vital importancia para el inicio de futuras investigaciones, ya que permite mejorar y potenciar los aspectos relevantes del presente trabajo, sentando una base sobre la que partir.

Respecto a las limitaciones, es preciso señalar que el *carácter incidental de la muestra* no permite la generalización de los resultados a todo el profesorado en formación inicial, aunque sí ofrece una panorámica de los pensamientos, creencias y actitudes del profesorado en formación durante los cursos 2012-2013 y 2013-2014. Aunque inicialmente la intención era evaluar a toda la población de profesorado en formación inicial en dichos cursos, no fue posible debido a las dificultades en el contacto y participación de algunas universidades que impartían el MFP, así como a la voluntariedad en la participación en el estudio.

Cabe destacar, además, el descenso de la población de profesorado en formación inicial durante los cursos evaluados ha producido que el *número de personas participantes en el estudio fuese inferior al esperado*. Esto se debe a la vinculación de la formación a la convocatoria o no de oposiciones para profesorado de secundaria, tal y como han manifestado diferentes coordinaciones del MFP de algunas universidades.

Aunque este estudio señala algunos factores que podrían ser relevantes en el estudio de la identidad docente, relacionados principalmente con el pensamiento y las percepciones del profesorado en formación inicial, debido al carácter de la muestra, profesorado en formación inicial, *no ha sido viable evaluar las actitudes del profesorado*

frente a situaciones cotidianas. Esta variable está vinculada al ejercicio docente, y debido al perfil de las personas participantes en el estudio no ha podido explorarse.

A pesar de la existencia de estas limitaciones, este estudio también presenta puntos fuertes que han sido relevantes en la investigación. *La combinación de técnicas de carácter cuantitativo y cualitativo* ha permitido profundizar en algunos aspectos que podrían resultar ambiguos o poco esclarecedores utilizando únicamente instrumentos cuantitativos. La realización de estudios cualitativos que permita ahondar en las opiniones y profundizar en el pensamiento, percepciones y actitudes docentes resulta de interés, ya que combinado con otras técnicas de recogida de datos ofrece un aspecto de mejora que incide en el estudio. El objeto de estudio, la identidad docente, no se puede únicamente cuantificar, ya que deja fuera aspectos relevantes para el estudio que nos ocupa.

Si bien es cierto que las diferencias que inicialmente se esperaban encontrar entre géneros no han sido significativas, sí lo han hecho las *diferencias entre grupos de profesorado en formación inicial por vocación o como alternativa profesional*. Los resultados en creencias de capacidad y desempeño, muestran cómo el profesorado en formación sin vocación, detecta más dificultades personales a la hora de enfrentarse a su tarea que el profesorado vocacional. Este resultado inicialmente no era esperado, y la inclusión de la variable de análisis es innovadora en tanto que puede ser indicativo de una clara diferencia en los pensamientos de ambos colectivos. A pesar de que hay estudios que mencionan en algún momento la vocación como factor a valorar en la profesión docente (Esteve, 2009; Marchesi y Díaz, 2007; Larrosa, 2010; Martín, Manso, Pérez y Álvarez, 2010; Martínez, 2010; Zamora y Zerón, 2009), no se han realizado estudios que evalúen el

impacto en el desempeño de la profesión más allá de las concepciones económicas o de posición social.

La realización de un *estudio exploratorio sobre la existencia o no de diferencias en función de la titularidad de la universidad o del ámbito de la especialidad*, ha sido innovador. Podría ser interesante seguir investigando en este sentido, ya que esta falta de significación podría ser debida al tipo de muestra.

Finalmente, la *adaptación de un instrumento*, su traducción y cálculo de propiedades psicométricas puede ser útil para continuar investigando en esta línea. El poder utilizar este instrumento en español podría mostrar datos de interés en poblaciones hispanohablantes que posean las mismas características que la de adaptación (Sociedad española).

Relacionadas con las limitaciones detectadas en el estudio y los puntos fuertes detectados, se proponen las siguientes líneas de investigación futuras:

- *El estudio de toda la población en su conjunto* podría generar nuevas corrientes formativas que mejorasen la educación, favoreciendo nuevos esquemas de pensamiento, estrategias de afrontamiento, interacciones con otros agentes educativos y, en definitiva, mejora del sistema educativo. Tal y como afirma Escudero (2009) muy diferente es cambiar la estructura organizativa a través de las diferentes leyes y normativas, de instaurar una cultura pedagógica y profesional que se ajuste a las demandas de la sociedad. Si bien es cierto que la formación inicial es limitada (González-Sanmamed, 2009), se vuelve necesario establecer cambios que ajusten la misma a las demandas de la sociedad, y que permitan la adquisición de herramientas que favorezcan el desempeño docente (Tribó, 2008).

- Sería relevante hacer un *estudio más exhaustivo mediante una mayor combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas*, replicando el grupo de discusión con personas de diferentes comunidades, y otras universidades.
- Este estudio se centra en el profesorado en formación inicial y su identidad, pero es importante tener en cuenta que estos factores también impactan de forma directa en el alumnado, como se ha mencionado previamente (Moore y Reading Recovery Council of North America, 1997; Payá y Guzmán, 2013). Por este motivo, sería interesante *ampliar el campo de análisis al resto de la comunidad educativa*, ofreciendo una perspectiva que siga el enfoque ecológico, y que muestre las expectativas, exigencias y cambios de los diferentes colectivos implicados en el sistema educativo.
- *El estudio comparativo entre el profesorado en formación inicial y el profesorado en activo* podría ofrecer otra perspectiva sobre la construcción de la identidad docente. El incluir la variable de situación laboral en sus dos dimensiones en formación inicial/en activo, podría resultar relevante para conocer el tercer aspecto de la identidad que no ha sido posible evaluar en este trabajo, la actitud frente a las situaciones. Finalmente también sería interesante evaluar cómo influye la experiencia directa del profesorado en activo en la transformación de las concepciones y teorías implícitas.
- *Sería interesante seguir trabajando con la variable vocación* y viendo el impacto que el incremento de profesorado en formación inicial sin vocación está teniendo debido a la crisis económica que vivimos -En 2007, los estudios de Marchesi y Díaz indicaban que al menos un 90% del profesorado participante en el estudio afirmaba que era docente por vocación, mientras que en los estudios más recientes, como el de Esteve (2009),

este porcentaje ha disminuido, y en el presente trabajo, este porcentaje no supera el 83.3%.

- *Un estudio longitudinal de la población de profesorado en formación inicial* podría corroborar la existencia o no de la relación evolución de la exigencia social y el cambio en la identidad del profesorado en base a su experiencia profesional y su relación con el síndrome del profesional quemado. Además podría mostrar qué factores son determinantes en la formación del profesorado y la dotación de competencias.
- La profundización entre *la relación entre las variables de autoridad, autoeficacia, percepciones y procesos inclusivos* podría resultar interesante para conocer más sobre los factores que pueden influir en las actitudes docentes. Fenómenos como el del *síndrome del profesional quemado*, o situaciones de perpetuación del enfoque de escuela tradicional podrían comprenderse mejor y podrían cambiarse mediante la intervención en posibles factores de riesgo.

A pesar de que en este apartado se indican las principales líneas de investigación futura, se ha considerado relevante elaborar un epígrafe final que recoge una propuesta que, más que cambiar organizativamente la formación del profesorado, pretende mejorar algunos aspectos relacionados con los datos encontrados y los estudios revisados para el presente trabajo.

3. PROPUESTAS E IMPLICACIONES EDUCATIVAS DEL PRESENTE

ESTUDIO

Quizá una de las preguntas más relevantes en este estudio sería ¿Por qué se reconoce que existen diferencias entre lo que el profesorado en formación inicial piensa que debe hacer y lo que realmente hace y no se hace nada? ¿Cuál es el motivo por el que hay una incoherencia entre ambas dimensiones? La respuesta puede ser la falta de recursos, la presencia de obstáculos o la falta de formación adecuada (Traver, Sales, Doménech y Moliner, 2005). Pero sea como fuere, tanto en el presente estudio como en la sociedad, existe una preocupación real sobre este tema (Álvarez y Maroto, 2014; Broekkamp, 2007; Concepción, Fernández y González, 2014; Contreras, 2010; Doménech, 2012; Gómez, 2010a; Gómez, 2010b; González-Peiteado y Aznar, 2014; González-Sanmamed, 2009; Gotzens, Badía y Genovard, 2010; Perrenoud, 2010; Sainz-Leyva, 2002). El estudio de la *identidad del profesorado* es cada vez más relevante en el diseño de nuevos proyectos y reformas educativas, ya que determina la praxis y el procesamiento de la información que realicen durante su formación y desempeño diario (Gómez, 2010b; Traver, Sales, Doménech y Moliner, 2005).

“Conocer y cuestionar el pensamiento docente de sentido común se convierte en el objetivo básico de nuestro trabajo de mejora educativa, por eso intentaremos tomar conciencia de la necesidad de una actitud reflexiva que cuestione lo obvio y nos permita realizar un ‘cambio didáctico’” (Traver, 2004 citado en Traver, Sales, Doménech y Moliner, 2005, p. 4).

Se puede entrever en el presente estudio que el problema podría radicar en que, a pesar de reconocer la importancia que los procesos de desarrollo del alumnado, la sociedad y la innovación constante tienen, siguen diseñándose propuestas formativas basadas en líneas tradicionales, coincidiendo con las conclusiones de Sancho et al. (2014). En sus propias palabras:

Los docentes que han colaborado en esta investigación reconocen la importancia de la formación inicial, pero señalan que no les ha *enseñado a enseñar* y mucho menos se les ha preparado para afrontar la complejidad que entraña el oficio de enseñar en el mundo contemporáneo. (p. 19-20)

A continuación, se realiza una propuesta con algunas medidas que podrían tomarse para cambiar esta situación, siguiendo algunos estudios llevados a cabo y los resultados obtenidos en el presente trabajo:

- *Reflexionar con el profesorado en formación inicial sobre el pensamiento, percepciones y actitudes propios a la hora de enfrentarse a la docencia* (Doménech, 2012; Jantine, Helma y Joochen, 2011; Sancho et al., 2014). La posibilidad de detenerse a manifestar cuáles son las concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, del motivo por el que han escogido la profesión, y en definitiva sobre la caracterización de la identidad docente, puede ser un punto de partida para conocer el perfil de las personas que están preparándose para ser profesorado. Esta reflexión se vincula con la necesidad de explicitar el pensamiento y percepciones como posible medio para el trabajo personal de mejora y adaptación a las exigencias sociales.
- *Revisar la distancia existente entre la formación real y la práctica docente, “desocultando lo implícito”* (Sancho et al., 2014; Tribó, 2008; Vogliotti y Macchiariola,

2002). Como se ha visto previamente, la *brecha teórico-práctica* ha sido identificada por las personas participantes como un elemento de especial relevancia en su profesión (tal y como puede verse en el cuestionario sobre gestión de las relaciones de poder en el aula, o en el grupo de discusión). Esto queda reflejado en el siguiente verbatim: “No sé si se ha enseñado intentar conseguir esas cualidades. No sé, desde luego en mi programa de formación del profesorado no está. (...) Es importante porque es la puerta que abre a luego poder desarrollar más cómodamente y que el flujo de conocimiento sea mucho mayor.”). Es importante hacer explícitas las concepciones docentes respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la realidad educativa. Esta explicitación puede realizarse mediante el siguiente planteamiento progresivo: elaboración de diarios, reflexión sobre la toma de decisiones en determinadas situaciones o dilemas, introducción de situaciones que manifiesten la brecha entre el pensamiento y la realidad docente para analizarlas y confrontarlas, plantear teorías alternativas de respuesta, y reconstruir las acciones o prácticas docentes (García-Hierro y Cubo, 2007; Vogliotti y Macchiariola, 2002). Estas estrategias pueden ayudar al profesorado a ser consciente de las concepciones que posee y podría ser útil en la reelaboración de las *teorías implícitas*.

- *Plantear el acercamiento de la formación inicial a la actualidad de la sociedad*, teniendo en cuenta el constante surgimiento de conocimiento y el enfoque sistémico de la educación (Sancho et al., 2014; Tedesco y Tenti, 2002). Dentro de este trabajo es importante involucrar a todos los agentes del sistema educativo, de forma que los aprendizajes se comprendan e interioricen de forma social, mejorando la convivencia y la educación de forma cualitativa (Rayo, 2004; Ruiz, 2009). Como se ha mencionado, el cambio en la identidad docente puede tener influencia en el cambio

del rol del alumnado. El trabajo con el conjunto de la comunidad educativa podría ser la clave para una mayor adaptación a las demandas sociales. El contexto, su percepción y su control sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, son dos de los factores estudiados que guardarían relación con esta premisa. Estos factores, junto con la percepción sobre el colectivo docente y la autoeficacia, se relacionan con el bienestar psicológico y el *síndrome del profesional quemado*, tal y como han señalado los estudios de Skaalvik y Skaalvik (2007, 2010).

- *Dotar de importancia al conocimiento sobre las prácticas educativas y el aprendizaje a lo largo de la vida*, teniendo en cuenta que el estudio de cualquiera de las prácticas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje es imprescindible para la mejora educativa (Sainz-Leyva, 2002; Sancho et al., 2014). Como han manifestado las personas participantes, y los estudios revisados (Doménech, 2012), la formación inicial por sí sola es insuficiente. Una posible solución a la *brecha teórico-práctica* podría ser la formación continua paralela a la actividad profesional. La adquisición de herramientas de innovación y mejora probablemente facilitarían el ejercicio docente y adaptarían el proceso de enseñanza-aprendizaje a la sociedad del momento.
- *Establecer programas de mentoría en los centros educativos en los que se realizan las prácticas y se comienza a trabajar* (Sancho et al., 2014). El profesorado necesita sentirse apoyado en su quehacer diario, en el desempeño de su trabajo, para generar percepciones más positivas y estrategias adecuadas a las necesidades (Sánchez y Flores, 2013). Si bien es cierto que esto es una práctica que está presente en la formación correspondiente al *Prácticum* del MFP, podría hacerse extensible a los primeros momentos de actividad laboral. El objetivo es la ruptura con el sentimiento de soledad

docente. Esto podría conseguirse mejorando la percepción sobre el colectivo docente, trabajando las teorías sobre los procesos de inclusión del centro educativo y gestionando redes de apoyo e innovación.

- *Reducir la “soledad del trabajo docente” mediante el establecimiento de redes de trabajo* que permitan comparar, reflexionar y mejorar en el desempeño y el bienestar psicológico, de forma que repercuta en la mejora del rendimiento del alumnado (Doménech, 2012; Garzón, 2012; Pizarro, Raya, Castellanos y Ordóñez, 2014). Como se ha visto anteriormente, este es uno de los factores que los/as participantes señalan como importante dentro de las dificultades de la profesión. La *mentoría* acompañada por un trabajo en equipo con el resto del equipo docente podría facilitar la superación de esta dificultad.

Como puede verse, esta propuesta se compone de un conjunto de pautas, ampliables y adaptables a cada contexto que pueden servir para mejorar la situación actual del profesorado, y por extensión de la comunidad educativa.

Siguiendo las indicaciones de la Comisión Europea (2007), debemos buscar un objetivo de mejora común por conseguir establecer un sistema educativo real, en el que tengan cabida todas las personas con independencia de su origen, género, identidad o capacidades. Una educación que desarrolle personas más allá de los libros, los datos o el currículo, y que forme ciudadanos y ciudadanas libres, críticas y reflexivas.

Bajo estas indicaciones, el profesorado deberá aprender con el alumnado, las familias y los agentes educativos generando espacios en los que no de miedo decir “no sé” y el “vamos a averiguarlo” esté a la orden del día. De este modo se tenderá a construir una

educación en la que el desarrollo emocional, personal y evolutivo tenga la misma importancia que el aprendizaje curricular y didáctico.

Como se ha expuesto a lo largo de la tesis, la identidad del profesorado irá cambiando y evolucionando de forma paralela a las exigencias sociales. Por este motivo y como se ha visto anteriormente, la formación inicial debería facilitar este cambio, permitiendo adquirir estrategias y herramientas que lo favorezcan. La adquisición de estrategias que permitan la adaptación al contexto social podrían favorecer los procesos de *enseñanza-aprendizaje*, contribuyendo al desarrollo integral del alumnado que constituirá la futura sociedad.

CAPÍTULO 5

REFERENCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS

- Adamuz-Povedano, N., & Bracho-López, R. (2014). Algoritmos flexibles para las operaciones básicas como modo de favorecer la inclusión social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 3 (1), 37-53.
- Aguaded, E.M., Vilas, S., Ponce, N. y Rodríguez, A. J. (2010). ¿Qué características tiene la educación intercultural que se diseña y aplica en los centros educativos españoles? *Revista Curriculum*, 23, 179-201.
- Alarcón, P., Díaz, C., Tagle, T., Ramos, L., y Quintana, M. (2014). Metáforas para profesor y estudiante de pedagogía, en un grupo de estudiantes de pedagogía chilenos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14 (2), 1-31.
- Álvarez de Arcaya, H. (2004). Influencias de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje. *Revista De Educación*, (334), 21-32.
- Álvarez, C. Á., y Maroto, J. L. S. F. (2014). Perspectivas para comprender la relación entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado. *Enseñanza y Teaching*, 31(1), 23-42.
- Álvarez, N. (2008). *La situación de los profesores noveles*. Madrid: OEI y Fundación SM. Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/la_situacin_de_los_profesores_noveles.Pdf

- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C., y Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista De Psicodidáctica*, 15(1), 35-56.
- Alzate, R. (2005). Programas de convivencia en el ámbito educativo. Enfoque global de transformación de conflictos y mediación escolar, *Proyecto Hombre: Revista Trimestral de la Asociación Proyecto Hombre*, 66, 15-18.
- Amstutz, L. S., y Mullet, J. H. (2005). *The little book of restorative discipline for schools: Teaching responsibility, creating caring climates*. Hubsta Ltd.
- Asensio, I.; Fernández, M.J. (1991). El clima de las instituciones de educación superior. *Revista complutense de educación*, 2 (3), p. 501- 518.
- Ávila, A. (1994). La formación del profesorado en España: su evolución y desarrollo a través de las reformas educativas en la etapa contemporánea. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 7/8, 199-216.
- Barba, J. J. (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula: Posibilidades para una educación democrática. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 15, 41-44.
- Barrero, B., y Domingo, J. (2010). Integrar competencias básicas y aprendizajes imprescindibles: Potencial curricular de las actividades globalizadoras. *II Congrès Integral de Didactiques*, 2010. Extraído de <http://dugi-doc.udg.edu:8080/bitstream/handle/10256/2826/297.pdf?sequence=1>

- Beltrán, J., Moraleda, M. G., Alcañiz, E., G. Calleja, F., y Santiuste, V. (1990). *Psicología de la educación*. Madrid: Euderma Universidad Manuales
- Benito, A. (2007). La pedagogía no tiene la culpa: un análisis de los problemas de la Educación en España. *Revista de Educación*, 348, 489-501.
- Bennett, N. (1979). *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid: Morata.
- Bernal, A. e Ibarrola, S. (2015) Liderazgo del profesor: Objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, p. 55-70.
- Betz, N. E. y Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399-410.
- Bickmore, K. (2011). Location, Location, Location: Restorative (Educative) Practices in Classrooms. *Restorative Approaches to Conflict in schools, Seminario 4*, University of Cambridge. Recuperado de: <http://www.educ.cam.ac.uk/research/projects/restorativeapproaches/seminarfour/>
- Blanco, H., Ornelas, M., Aguirre, J. F., y Guedea, J. C. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas. Diferencias entre hombres y mujeres. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (53), 557-571.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios Sobre Educación*, 12, 13-30.

- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, pp. 15-60.
- Broekkamp, H., y van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 203-220.
- Calderón, C. y Escalera, G. (2008) La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Educación XXI*, 11, 237-256.
- Cantillo, L. (2011). *Percepción de la autoridad del profesorado y su relación con el clima escolar*. (Trabajo Fin de Máster Inédito) Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Cantillo, L., Martín Seoane, G. y Pulido, R. (2013). La formación del profesorado de secundaria y los cambios sociales: evolución y comparación de los planes de estudios de las universidades españolas. En Pérez, M^a, y Molero M^a (Comps.). *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 281-284). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Carbonero, M. A., Martín-Antón, L. J. y Reoyo, N. (2011). El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula. *European journal of education and psychology*, 4(2), 133-142.
- Carbonero, M. Á., y Merino, E. (2004). Autoeficacia y madurez vocacional. *Psicothema*, 16 (2), 229-234.

- Cardona , J. M., y Carmona , M. L. (2012). *Estrategias pedagógicas en el área de matemáticas para la inclusión educativa de escolares con discapacidad cognitiva de los grados 1º, 2º y 3º de la Institución Educativa Gimnasio Risaralda sede América Mixta del municipio de Pereira*. Universidad de Pereira.
- Casado, A. (2010). *Aprender a ser maestro*. Cuenca: Colección Monografías
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (2006). *Mejorando las políticas y sistemas de orientación continua. El uso de herramientas de referencia comunes en Europa*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2006.
- Cerda, J. y Villaroel, L. (2008). Evaluación de la concordancia inter-observador en investigación pediátrica: Coeficiente de Kappa. *Revista chilena de pediatría*, 79(1), 54-58.
- Chocarro, E., Goicoeche, M.A A. y Suverbiola, I. (2013). La convivencia en las aulas inclusivas: pautas para el profesorado. En Pérez, M.C., Molero, M. M. (Ed). *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar* (13-18). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Cid, A. (2004). El clima escolar como factor de calidad en los centros de educación secundaria de la provincia de Ourense. Su estudio desde la perspectiva de la salud. *Revista De Investigación Educativa*, 22(1), 113-144.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y aprendizaje*, 7(27-28), 119-138.

- Colón, A. O., Moreno, L. A., León, M. P., y Zagalaz, J. C. (2014). Formación en TIC de futuros maestros desde el análisis de la práctica en la Universidad de Jaén. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (44), 127-142.
- Comisión Europea. (2007). *Common European principles for teacher competences and qualifications* (Bruselas).
- Concepción, P. M., Fernández, M., y González, D. (2014). La construcción de un cuestionario para la detección de necesidades formativas del profesorado novel. *Pedagogía Universitaria*, 19 (1). Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/602>
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 61-82.
- Contreras, S. A. (2008). Qué piensan los profesores sobre sus clases: Estudio sobre las creencias curriculares y las creencias de actuación curricular. *Revista De Formación Universitaria*, 1(3), 3-11.
- Córdoba, F., Ortega, R., y Pontes, A. (2009). Universitarios de ciencias ante la docencia en educación secundaria como expectativa profesional. *Revista De Educación*, 348, 401-421.

- Cornejo, R., y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. una investigación en algunos liceos de la región metropolitana. *Última Década*, 15, 11-52.
- Cortes de Cádiz (1812). *Constitución Política de la Monarquía Española del 19 de marzo de 1812*.
- Corts-Giner, I. (2002). Educar: Un arte, una ciencia... una vocación. *Revista Escuela Abierta*, 5, 2002.
- Cowie, H. (2010). Restorative Practice in School: a Psychological Perspective. *En Seminarios de Justicia Restaurativa: Inter-disciplinary perspectives on restorative approaches to reducing conflicts in schools: exploring theory and practice from cross-national and international settings, Seminario 3, University of Cambridge*.
Recuperado de:
<http://www.justicereparatrice.org/www.restorativejustice.org/10fulltext/cowiehelen/view>
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., de la Mata, M., Ignacio, C. M., y Prados, M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71-104.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en educación secundaria obligatoria*. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta, por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del

- Pueblo. Recuperado de;
<http://www.defensordelpueblo.es/informes/espec99/maininfoa1.html>
- Delgado, M. A. (1991a). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física*. Ed. ICE Universidad de Granada. Granada
 - Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
 - Díaz-Aguado, M.J. (Dir.) (2010). *Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.
 - Díaz-Fouz, T. (2014). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la Evaluación SIMCE 2011. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 73-98.
 - Díez-Caso, H., García-Sánchez, J.N., García-Martín, J. y Álvarez-Fernández, M.L. (2013). Plataforma web de aprendizaje e instrucción: ilustración en el Fomento de Competencias Ocupacionales. En Pérez, M.C., Molero, M. M. (Ed). *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar* (407-410). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
 - Doménech, F. (2012). Análisis de los estilos de pensamiento que utilizan los profesores españoles en el aula. *Revista de Educación*, 358, 497-522.
 - Doménech, F., Traver, J.A., Moliner, M. O. y Sales, A. (2006). Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente. *Revista de Educación*, 340, 473-492.

- Durán Vázquez, J. F. (2010). La crisis de autoridad en el mundo educativo. una interpretación sociológica. Nómadas. *Revista Crítica De Ciencias Sociales Y Jurídicas*, 28, 171-193.
- Echeverría, A., y López, E. (2011). Pigmalión, ¿sigue vivo?: Inteligencia emocional y la percepción del profesorado de alumnos de ESO. *Boletín De Psicología*, (102), 7-22.
- Erford, B.T., Duncan, K. y Savin-Murphy, J. (2010). Brief Psicometric Analysis of the Self-Efficacy Teacher Report Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 43 (2), 79-90
- Escoda, M., Vives, M., Pozo, R., Pascual, B. y Gomila, M. A. (2013). Evaluación de la convivencia escolar. Pautas y estrategias para la gestión del conflicto y de la convivencia desde una perspectiva globalizada (UIB). En Pérez, M.C., Molero, M. M. (Ed). *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar* (141-146). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Escudero, J. M. (2009). La formación del profesorado de educación secundaria: Contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.
- Estebaranz, A. (2012). Formación del profesorado de educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 150-173.
- Esteve, J. M. (2009a). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial Teacher training. Theoretical basis for the development of pre-service training programs. *Revista de Educación*, 350, 15-29.

- Esteve, J. M. (2009b). La docencia: competencias, valores y emociones. *Seminario Internacional de Educación*. Lima. Perú.
- ESTEVE, J.M. (1997) *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona, Ariel.
- Farfán, M.C. y Navarrete, E. (2013). Secuencias didácticas en la materia de orientación educativa para mejorar la práctica docente. En Pérez, M.C., Molero, M. M. (Ed). *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar* (467-472). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Fernández, F. A. (2014). Una panorámica de la Salud mental de los profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 19-30.
- Fernández, I., Villaoslada, E., y Funes, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como intervención educativa*. Madrid. La Catarata.
- Fernández, P. (2013). Las pedagogías invisibles: competencias imprescindibles en el éxito de los futuros docentes. En Pérez, M.C., Molero, M. M. (Ed). *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar* (513-518). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Flecha, R. (2004). Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje. En AAVV., *La educación en contextos multiculturales: Diversidad e identidad*. Ponencias XIII Congreso Nacional II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia: Universitat de València.

- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2), 219-232.
- Frymier, A. B., y Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49(3), 207-219.
- Gaeta, M. L. y Márquez, M. C. (2013). Implicación del docente en el desarrollo de competencias emocionales en los preadolescentes. En Gázquez, J. J., Pérez M. C., Molero, M. M., Parra, R. (Ed). *Investigación en el ámbito escolar. Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (441-446). Almería: GEU Editorial.
- García, A. (2008). *La disciplina escolar. guía docente*. Murcia: Universidad de Murcia.
- García-Bacete, F. J. (2002). La convivencia en los centros escolares: Una propuesta de formación para los estudiantes de psicopedagogía. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (1). Recuperado de <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp>
- García-Bacete, F. J. (2009). Formación inicial del profesorado y de los psicopedagogos en educación de la convivencia. *Educación*, 43, 43-60.
- García-Hierro, M. A. y Cubo, S. (2007). La Convivencia en Educación Secundaria: aplicación de un Programa de Prevención contra la Violencia Escolar. *Campo Abierto*, 26 (1), 13-33.

- Garzón, A. (2012). Cambio de actitudes autoritarias en ambientes educativos. *Psicología Política*, 45, 61-84.
- Gil, P., Madrid, P. D., Gómez, I. y Gutiérrez, E. C. (2013). Competencias socio-emocionales de los estudiantes aprendices de maestro. En Gázquez, J. J., Pérez M. C., Molero, M. M., Parra, R. (Ed). *Investigación en el ámbito escolar. Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (447-451). Almería: GEU Editorial.
- Gimeno, J. y Pérez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gisbert, M. (2002). El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos. *Acción Pedagógica*, 11, 1.
- Gómez, A. I. P. (2010). Aprender a educar: Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (68), 37-60.
- Gómez, Á. I. P. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24(2), 17-36.
- González-Bertolín, A. y Sanz-Ponce, R. (2014). De la relevancia de las reformas educativas en la evolución de la formación del profesorado de educación secundaria. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 18 (1), 367-381.

- González-Peiteado, M. (2010). Estilos de enseñanza: un constructo nuclear de gran impacto en la praxis docente. *Revista Educación y Futuro digital*. Recuperado de: www.cesdonbosco.com/revista/articulos2010/
- González-Peiteado, M., y Aznar, V. (2014). La Construcción de los Estilos de Enseñanza desde la Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 173-192.
- González-Sanmamed, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Revista de Educación*, 350, 59-78.
- Gotzens, C., Badia, M. M., Genovard, C. (2010). Conocimiento de los profesores sobre disciplina escolar. *Boletín de Psicología*, 99, 33-44.
- Grasha, A. F. (2002). The dynamics of one-on-one teaching. *College Teaching*, 50(4), 139-146.
- Harkness, S., Blom, M., Oliva, A., Moscardino, U., Zylicz, P. O., Bermudez, M. R., Feng, X., Carrasco-Zylicz, A., Axia, G. y Super, C. M. (2007). Teachers' ethnotheories of the 'ideal student' in five western cultures. *Comparative Education*, 43(1), 113-135.
- Hennink, M. M. (2007). *International focus group research*. Atlanta: Emory University.
- Jadue, G. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. *Estudios pedagógicos*. 28, 193-204

- Jantine L., Helma M. Y., y Jochem T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Education Psychologist Review*, 23, 457-477.
- Johnson, D.W. (1980). Influences of student-student interaction on school outcomes. En J. McMillan (Ed.), *Social Psychology of learning*. New York: Academic Press.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., y Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of managerial psychology*, 20(2), 178-187.
- Junta Nacional de Educación de Finlandia. (2012). *Junta Nacional de Educación de Finlandia*. Recuperado de <http://www.oph.fi/english/education>
- Jurado, P. (2013). Comportamientos disruptivos en el aula y fracaso escolar: análisis de las percepciones de los docentes de ESO. En Gázquez, J. J., Pérez M. C., Molero, M. M., Parra, R. (Ed). *Investigación en el ámbito escolar. Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (559-568). Almería: GEU Editorial.
- Justicia, A. (2013). Influencia del conocimiento emocional en la competencia social y el rendimiento académico. En Pérez, M.C., Molero, M. M. (Ed). *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar* (363-368). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Korthagen, F. A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 2.

- Koutrouba, K., Baxevanou, E., y Koutroumpas, A. (2012). High School Students' Perceptions of and Attitudes towards Teacher Power in the Classroom. *International Education Studies*, 5(5), p185-198.
- Krometis, L. A. H., Clark, E. P., Gonzalez, V., y Leslie, M. E. (2011). The “death” of disciplines: development of a team-taught course to provide an interdisciplinary perspective for first-year students. *College Teaching*, 59(2), 73-78.
- Lago, J. C., y Ruiz-Roso, L. (2000). Autoridad y control en el aula: de la disciplina escolar a la disciplina judicial. *Tarbiya*, (25), 49-93.
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 43-52.
- Ley , de 9 de septiembre de 1857, de Instrucción Pública, Ministerio de Fomento
- Ley general 14/1970, de 4 de agosto, de educación y financiamiento de la reforma educativa, BOE § 187 (1970).
- Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo, BOE § 238 (1990).
- Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación, BOE § 307 (2002).
- Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, BOE § 106 (2006).

- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación. BOE § 159 (1985).
- Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE § 295 (2013).
- Linna, M. (2005). La formación del profesorado en Finlandia. *XX Semana Monográfica De La Educación*, Finlandia.
- Llopis, R. (2004). *Grupos de discusión*. Esic. Madrid.
- López, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- López, M., Echeita, G., y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (2), 155-176.
- Lowenstein, E. (2010). Navigating teaching tensions for civic learning. *Learning and Teaching*, 3 (1) 32-50.
- M.E.C. (1979). *Historia de la educación en España. Textos y documentos. Tomo I, Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz; Tomo II, de las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868. Estudio preliminar de Manuel Puelles*. Madrid: M.E.C., Secretaría General Técnica.
- MacBeath, J. y Townsend, T. (2011). Thinking and acting both locally and globally: what do we know now and how do we continue to improve? En T. Townsend y J.

- MacBeath (eds.), *International handbook of leadership for learning*. Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 1237-1254.
- Manso, J. y Ortega, E. (2014). Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades. *Revista de Educación*, 346, 145-169.
 - Marcelo, C. (2008). *Profesores principiantes e inserción en la docencia*. Octaedros Ediciones. España.
 - Marchesi, Á., y Díaz, T. (2007). Las emociones y los valores del profesorado. *Cuadernos Fundación SM*, 5. Extraído de: http://www.fundacion-sm.com/ver_noticia.aspx?id=10377
 - Marsh, H. W., y Craven, R. (2000). Swimming in the school: Expanding the scope of the big fish little pond effect. En *Self-concept theory, research, and practice: advances for the new millennium. Collected papers of the Inaugural SELF Research Centre International Conference* (pp. 75-91).
 - Martín Seoane, G. (2008) La mediación como herramienta de prevención de la violencia escolar. *Revista de mediación*, 1, 26-31
 - Martín, A. y Martínez, E. (2013). La formación del profesorado de Educación Secundaria en competencias vinculadas a la violencia escolar: el Máster Universitario en Formación del Profesorado de ESO, Bachillerato y Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en la Universidad de Granada (Ceuta y Melilla). En Gázquez, J. J., Pérez M. C., Molero, M. M., Parra, R. (Ed). *Investigación en el ámbito escolar*.

Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas (599-604). Almería: GEU Editorial.

- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., del Barrio, C. y Echeíta, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 79-95.
- Martín, E., Manso, J., Pérez, E. M. y Álvarez, N. (2010). *La formación y el desarrollo profesional de los docentes*. Madrid: FUHEM Educación, 2010.
- Martínez, A. L., y Gallego, M. R. (2014). Proyectos de innovación para integrar las TIC en la formación inicial docente. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 44, 157-168.
- Martínez, F. L. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 43-52.
- Martínez, G.F. y Acosta, Y. (2011). Integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la universidad: diez propuestas de aprendizaje. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 2, 43-58.
- Martínez, R. A., y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85.
- Martínez, R. M. P. (2015). Familia y escuela: una alianza necesaria en la gestión escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, (67), 159-180.

- Medina, A. (2001). Formación del profesorado: Modelos y prácticas formativas en el centro y aula. En Sepúlveda, F. y Rajadell, N. (Coords.). (Ed) *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid: UNED, 426-461.
- Medina, D., Fernández, E. J., y Sáenz-López, P. (2013). Visión de los maestros/as especialistas sobre la enseñanza de la educación física. *Revista Digital de Educación Física*, 20, 28-46.
- Medina, E. F. S., y Flores, J. Y. (2013). La formación docente y el desarrollo curricular como alternativas de innovación educativa. *Educare*, 17(1), 166-181.
- Medina, E. F. S., y Flores, J. Y. (2013). La formación docente y el desarrollo curricular como alternativas de innovación educativa. *Educare*, 17(1), 166-181.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Meirieu, P. (2005). ¿Es posible formar al profesorado para una escuela democrática? *El Protagonismo del Profesorado: Experiencias de Aula y Propuestas Para Su Formación*, 115-130.
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor: Por qué enseñar hoy*. Madrid: Graó.
- Melero, J. (2013). Realidades y mitos de la convivencia en los centros de secundaria. En Pérez, M.C., Molero, M. M. (Ed). *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar* (87-91). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.

- Melnick, S. A., y Meister, D. G. (2008). A Comparison of Beginning and Experienced Teachers' Concerns. *Educational Research Quarterly*, 31(3), 39-56.
- Melnick, S.A. y Meister, D.G. (2008). A Comparison of Beginning and Experienced Teachers' Concerns. *Educational Research Quarterly*, 31, 40-56.
- Mérida, R. (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1).
- Meriño, M. E. A. (2014). Formación de Educadores de Párvulos como servicio a la sociedad. Pedagogía social. *Revista interuniversitaria*, (24), 225-252.
- Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia. (2012). Embajada de Finlandia en Madrid. Recuperado de <http://www.finlandia.es/public/default.aspx?nodeid=36870ycontentlan=9yculture=es-ES>
- Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia. (2012). *OKM*. Recuperado de <http://www.minedu.fi/OPM/?lang=en>
- Molina, J., y Nunes R. M. (2012). La percepción social de los futuros maestros sobre las personas con Síndrome de Down: Aplicación de la escala EPSD-1. *Revista De Investigación Educativa*, 30(2), 386-396.
- Moncho, A. (2013). Mejora de la convivencia escolar mediante la optimización de las relaciones humanas. En Gázquez, J. J., Pérez M. C., Molero, M. M., Parra, R.

- (Ed). *Investigación en el ámbito escolar. Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (215-219). Almería: GEU Editorial.
- Montenegro, H. y Fuentealba, R. (2010). El formador de futuros profesionales: Una nueva forma de comprender la docencia en la educación superior universitaria. *Calidad en la Educación*, 32, 254-267.
 - Moore, P. y Reading Recovery Council of North America, Columbus, OH. (1997). Models of Teacher Education Where Reading Recovery Teacher Training Fits. *Washington, D.C.: Distributed by ERIC Clearinghouse*, Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED436745>
 - Moreno, C. (2009). Effective teachers-professional and personal skills. *Revista De La Facultad De Educación De Albacete*, 24, 35-46.
 - Moreno, J. M. y Torrego, J. C. (2001). El asesoramiento para la resolución de conflictos de convivencia en centros escolares: el enfoque de "respuesta global". En Domingo, J. (Ed), *El asesoramiento a centros escolares*. Barcelona: Octaedro, 290-308.
 - Morrison, B. (2010). Beyond the bad apple: Analytical and Theoretical Perspectives on the development of Restorative Approaches in Schools. *Seminarios de Justicia Restaurativa: Inter-disciplinary perspectives on restorative approaches to reducing conflicts in schools: exploring theory and practice from cross-national and international settings, Seminario 1, University of Cambridge*. Recuperado de: <http://www.educ.cam.ac.uk/research/projects/restorativeapproaches/seminarone>

- Muñoz de Bustillo, M. D. C., Pérez, D., y Martín, E. (2006). ¿Qué penalizan los docentes?: análisis de la disciplina a través de los partes de incidencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 423-435.
- Muñoz, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: El programa PECERA. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, (54), 115-136.
- Muros, J. J., Som, A., Aznar, A., y Leyva A. I. (2008). Intervención sobre la adquisición conceptual y ubicación muscular en niños de primero de E.S.O. utilizando para ello distintos estilos de enseñanza. *En IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física organizado por la Universidad de Córdoba en la ciudad de Córdoba.*
- Nail, O. (2009). El ambiente socioeducativo de los centros: Elemento Esencial para Mejorar la Convivencia. *Taller de formación de directores y equipo de gestión, Universidad de Concepción.* Recuperado de: <http://educaciondec.cl/gestion/archivosClima-y-Cultura-I-2.0.pps>
- Narváez, M. y Morales F. M. (2013). Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la evaluación de competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. En Gázquez, J. J., Pérez M. C., Molero, M. M., Parra, R. (Ed). *Investigación en el ámbito escolar. Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (789-792). Almería: GEU Editorial.
- Navío, E. P., y Moreno, J. R. (2012). Reflexiones del alumnado del Máster de Secundaria ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Riaíces*, 1(1).

- Negrín, O. (2006). *Historia de la Educación Española*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Newberry, M. (2010). Identified phases in the building and maintaining of positive teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1695-1703.
- Niemi, H., y Jukku-Sihvonen, R. (2009). El currículo en la formación del profesorado de educación secundaria. *Revista de Educación*, 350, 173-202.
- Nunes, W. y Carvalho de Assis, A. (2013). Formación de profesores y diversidad. Programas y prácticas pedagógicas. *Revista Retratos de la Escuela*, Brasil 7 (13), 467-479.
- OCDE (2009). *Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. París. Recuperado de: <http://www.waace.org/enciclopedia/2/Los%20docentes%20son%20importantes.pdf>
- OCDE (2009). *TALIS (Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje. Informe español* 2009. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: www.mecd.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/pdf-imprenta-25-oct-2010-estudiotalis.pdf?documentId=0901e72b805449dd.
- OCDE (2012). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2012. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <http://www>.

mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panorama2012.pdf?documentId=0901e72b81415d28.

- OCDE. (2010). *PISA 2009 programa para la evaluación internacional de los alumnos. informe español*. Ministerio de Educación de España. España.
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los 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, 141836-141840.
- Pace, J. L. (2003). Managing the dilemmas of professional and bureaucratic authority in a high school English class. *Sociology of Education*, 37-52.
- Pajares, F. (2002). *Self-efficacy beliefs in academic context: an outline*, Atlanta, Georgia: Emory University. Extraído de: www.des.emory.edu/mfp/efftalk.html
- Palacios, F. J. P., CAbo, J. M., Vilchez, J. M., Fernández, M., González, F. y Jiménez, P. (2014). La reforma de la formación inicial del profesorado de ciencias de secundaria: propuesta de un diseño del currículo basado en competencias. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 32(1), 9-28.
- Palacios, N. (2013). La relación entre la norma y el conflicto disciplinario en Instituciones Educativas de Secundaria. Un estudio de casos en Colombia. En Pérez, M.C., Molero, M. M. (Ed). *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención*

- en el ámbito escolar (105-110). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Payá, E. y Guzmán, J. F. (2013). En Gásquez, J. J., Pérez, M^a. C., Molero, M^a. M., Parra, R. (Ed). *Investigación en el ámbito escolar. Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (627-631). Almería: GEU Editorial.
 - Pérez-Fuentes, M. C., Gásquez, J. J., Fernández, R. J., y Molero, M. M. (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula Abierta*, 39(2), 81-90.
 - Pérez-García, M.P. (2007). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367.
 - Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 2.
 - Peterson, R. L., y Skiba, R. (2001). Creating school climates that prevent school violence. *The Clearing House*, 74(3), 155-163.
 - Petricone, F. (2006). *El estilo educativo del docente (ED) y su relación con el estilo educativo de su familia de origen (EFO)*. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología.

- Pizarro, J. P., Raya, J. J., Castellanos, S. y Ordóñez, N. (2014). La personalidad eficaz como factor protector frente al Burnout. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 143-158.
- Pomar, M. (2013). Las prácticas restaurativas en la formación inicial de maestros. Una experiencia de aplicación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 83-99.
- Pozo, J. I. y Rodrigo, M. J. (2001). Del cambio de contenidos al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (4), 407-423.
- Price, L., Williams-Johnson, M. R. y Schutz, P. A. (2009). Boundary dilemmas in teacher-student relationships: Struggling with "the line". *Teaching and Teacher Education*, 25, 636-646.
- Pulido, R., Martín-Seoane, G. y Lucas-Molina, B. (2010). La mediación como herramienta educativa para estimular el razonamiento y la comprensión social. *Revista de Mediación*, 3 (6), 10-21.
- Pulido, R., Martín-Seoane, G., y Lucas-Molina, B. (2013). Orígenes de los Programas de Mediación Escolar: Distintos enfoques que influyen en esta práctica restaurativa. *Anales de Psicología*, 29 (2), 385-392.
- RAE. (2012). *Real Academia Española*. Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>
- Ramírez García, A., y Muñoz Fernández, M. D. C. (2011). Prácticas inclusivas de los docentes en la convivencia escolar y en la organización y funcionamiento de los

- centros de educación primaria de la zona norte de Córdoba. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 197-222.
- Ramírez, E. (1994). La formación inicial del profesorado en el instituto-escuela: 1918-1936. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, H. Contemporánea*, 7, 563-584.
 - Rayo, J. T. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.
 - Rey, R. y Ortega, R. (2001). Formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 59-71.
 - Rico, R. (1989). *Constituciones históricas*. Ediciones oficiales. Universidad de Sevilla, 65-66.
 - Riera, J. y Civís, M. (2008). La pedagogía profesional del Siglo XXI. *Educación XXI*, 11, 133-154.
 - Rodríguez, E. F., Navarro, H. R., y Rojo, M. R. (2010). La formación inicial de profesionales de la educación: un análisis crítico de los nuevos planes de estudio en el contexto del “capitalismo académico”. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24(2), 151-174.
 - Rodríguez, J. F., Moreno, T., Elórtegui, N., y Fernández, J. (1998). Las relaciones de poder en el aula. *Investigación En La Escuela*, 34, 103-107.
 - Román, J.M. y Cano, R. (2008). La formación de maestros en España (1838-2008): Necesidades sociales, competencias y planes de estudio. *Educación XXI*, 11, 73-101.

- Ruiz, J. (2002). Vida, fulgor y crisis del sistema escolar español. *Arbor* 173 (681), 83-102.
- Ruiz, T. B. (2009). Análisis y resultados de la construcción del sistema de convivencia escolar. *Educar*, (43), 95-127.
- Sainz-Leyva, L. (2002). La evaluación del aprendizaje: Evaluación vs Autoridad: Una propuesta formativa y no impositiva en pos del consenso profesor-estudiante. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (1). Recuperado de: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp>
- Sales, A., Traver, J. A., Moliner, M. O., y Doménech, F. (2008). De las perspectivas docentes transmisivas y constructivas a la construcción compartida del conocimiento: satisfacción e implicación profesional del profesorado de secundaria. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (53), 12.
- Salgado, J. (2009). Pensamiento del profesor acerca del éxito o fracaso de su respectiva unidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (3), 47-68.
- Salinas, J., Aguaded, J.I., y Cabero J. (2004). *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*. Madrid: Psicología y Educación: Alianza Editorial
- Sánchez, A. y Carrión, J.J. (2001). Una aproximación al perfil formativo del docente para atender a la diversidad del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21, 223-248.

- Sánchez, M. F., Guillamón, J. R., Ferrer, P., Villalba, E., Martín, A. M., y Pérez, J. C. (2008). Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. *Revista de Educación*, 345, 329-352.
- Sancho, J.M., Hernández-Hernández, F., Martínez,S., Padilla, P., Montané, A., Herraiz, F., Larráin, V., Creus, A. S., Domingo, L. y Vidiella, J. (2014). La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo (Identidoc). Síntesis y principales resultados y contribuciones. Comunicación presentada al simposio: Sancho, J. M., Correa, J. M., Giró, X. y Fraga, L. (Coord.) (2014). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional*. Barcelona, 21 - 22 de noviembre, 2013. 528 p. El proyecto IDENTIDOC y ponencias invitadas. p. 11-23
- Saunders, J., Davis, L., Williams, T., y Williams, J. H. (2004). Gender differences in self-perceptions and academic outcomes: A study of African American high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(1), 81-90.
- Scanlon, G. M. (2010). La mujer y la instrucción pública: de la ley Moyano a la II República. *Historia de la Educación*, 6, 93-207.
- Sepúlveda, F. y Rajadell N. (2001). *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Serrano, M., y Pérez, M. D. (2011). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria sobre bullying. *REOP*, 22(1), 56-68.

- Serrano, R. C. (2010). Pensamientos del profesor: Un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Revista De Educación*, 352, 267-287.
- Serrano, R. M. (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1).
- Shlechty, P. C. y Atwood, H. E. (2012). The Student-Teacher Relationship. *Theory into Practice*, 16 (4), 285-289.
- Silva , B. (Coord.) y Juárez, J. (2013): *Manual del modelo de documentación de la Asociación de Psicología Americana (APA) en su sexta edición*. México, Puebla: Centro de Lengua y Pensamiento Crítico UPAEP.
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611.
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2009). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Solé, I. y Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En Martín, E. y Solé, I. (coords). *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención* (13-32). Barcelona Grao.
- Sullivan, K. (2000). *The antibullying handbook*. Oxford: Oxford University Press.

- Tedesco, J. C., y Tenti, E. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes. Conferencia presentada en el congreso: *O Desempenho Dos Professores Na América Latina E Caribe: Novas Prioridades*, BID/UNESCO/MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134675so.pdf>
- Torrego, J. C. (2001). Modelos de regulación de la convivencia. *Cuadernos de pedagogía*, (304), 22-28.
- Torrego, J. C. (2007). El modelo integrado: un nuevo marco educativo para la gestión de los conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro. *Idea La Mancha: revista de educación de Castilla-La Mancha*, (4), 84-89.
- Torrego, J. C., y Villaoslada, E. (2004). El modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos. Un proyecto que se desarrolla en centros de la Comunidad de Madrid. *Tabanque*, 18, 31-48.
- Torrijos, P., Martín, J. F., Torrecilla, E. M. y Hernández, J. P. (2013). Diseño de un programa de promoción de competencias emocionales. La necesidad de formación al profesorado. En Pérez, M.C., Molero, M. M. (Ed). *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar* (243-248). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Traver, J. A., Sales, A., Doménech, F., y Moliner, O. (2005). Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8(36), 1-19.

- Trianes, V., Sánchez, A. y Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93.
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI: Revista De La Facultad De Educación*, (11), 183-209.
- Urbina, C., Simón, C., Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: Análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje*, 34 (2), 205-217.
- Valdés, R. y Bolívar, A. (2014). La experiencia española de formación del profesorado: El Máster en Educación Secundaria. *Ensinio Em Re-Vista*, 21 (1), 159-173.
- Valverde, J. y Garrido, M. D. C. (1999). El impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los roles docentes universitarios. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1), 50.
- Vives, M., Escoda, M., Gomila, M. A., Pozo, R. y Pascual, B. (2013). La coordinación como factor clave en el aprendizaje de los alumnos. La experiencia entre dos asignaturas del Máster de Formación del Profesorado (UIB). En Pérez, M.C., Molero, M. M. (Ed). *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar* (325-329). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.

- Vogliotti, A., y Macchiarola, V. (2003). Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes. Conferencia presentada en el *Congreso Latinoamericano de Educación Superior*. Rio Cuarto, Argentina.
- Wachtel, T. (2012). Defining restorative. *International Institute for Restorative Practices Graduate School (IIRP)*.
- Wearmouth, J; McKinney, R y Glynn, T. (2007) Restorative justice: two examples from New Zealand schools. *British Journal of Special Education*, 34 (4), 196-203.
- Wubbels, T. (2005). Student perceptions of teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1), 1-5.
- Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 30(5), 485-493.
- Zaitegi, N. (2010). La educación en y para la convivencia positiva en España. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (2), 94-132.
- Zamora, G. y Zerón, A. M. (2009). Sentido de la autoridad pedagógica actual. una mirada desde las experiencias docentes. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 171-180.
- Zamora, G., y Zerón, A. M. (2010). Caracterización y sentido actual de la autoridad pedagógica en escuelas chilenas de sectores de pobreza. *Revista Española de Pedagogía*, 68(245), 99-115.
- Zehr, H. (2002). *The Little Book of Restorative Justice*. Pennsylvania: Good Books.

- Zepeda, S. C. (2007). Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(5).

ANEXOS

ANEXOS

ÍNDICE

Anexo 1: Título IX de la instrucción pública de la Constitución de 1812 (Rico, 1989, p. 65-66)	283
Anexo 2: Competencias del Máster de Formación del Profesorado según el EEES.....	284
Anexo 3: Planes de Estudio del MFP en las universidades de España en los cursos 2012-2013 y 2013-2014.....	288
Anexo 4: Tablas resumen de objetivos, hipótesis, variables e instrumentos	308
Anexo 5: Tablas completas SPSS con datos sobre los y las participantes	314
Anexo 6: Cuestionario sobre autoridad del profesorado.....	317
Anexo 7: Ejemplos de ítems del Cuestionario sobre la percepción de autoridad del profesorado	321
Anexo 8. Traducción de la Escala Noruega del profesorado clasificada por las categorías del instrumento	323
Anexo 9: Guía de temas para el grupo de discusión.....	330
Anexo 10: Universidades objeto de estudio en la investigación.....	332
Anexo 11: Comunicación para la coordinación del Máster de Formación del Profesorado	334

Anexo 12: Modelo de la circular para la difusión de la investigación entre el alumnado	335
Anexo 13: Tabla de especialidades por universidad durante los cursos 2012-2013 y 2013-2014.....	336
Anexo 14: Tabla de correlaciones entre variables	364
Anexo 15: Ejemplos de Vérbatims extraídos de la transcripción del grupo de discusión	368
Anexo 16: Ejemplos de respuestas abiertas a los instrumentos.....	377
Anexo 17: Manual de la adaptación del instrumento de Autoeficacia y percepciones del profesorado en formación inicial	389

**ANEXO 1: TÍTULO IX DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE LA
CONSTITUCIÓN DE 1812 (RICO, 1989, P. 65-66)**

“Art 366: En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, a escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles.

Art 367: Asimismo se arreglará y creará el número competente de universidades y de otros establecimientos de instrucción, que se juzguen convenientes para la enseñanza de todas las ciencias, literatura y bellas artes.

Art 368: El plan general de enseñanza será uniforme en todo el reino, debiendo explicarse la Constitución política de la Monarquía en todas las universidades y establecimientos literarios, donde se enseñen las ciencias eclesiásticas y políticas.

Art 369: Habrá una dirección general de estudios, compuesta de personas de conocida instrucción, a cuyo cargo estará, baxo la autoridad del Gobierno, la inspección de la enseñanza pública.

Art 370: Las Cortes, por medio de planes y estatutos especiales, arreglarán quanto pertenezca al importante objeto de la instrucción pública.

Art 371: Todos los españoles tienen libertad de escribir, imprimir y publicar sus ideas políticas sin necesidad de licencia, revisión o aprobación alguna anterior a la publicación, baxo las restricciones y responsabilidad que establezcan las leyes.”

ANEXO 2: COMPETENCIAS DEL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO SEGÚN EL EEES

- CE.1. Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones.
- CE.2. Comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje.
- CE.3. Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales.
- CE.4. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje.
- CE.5. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro, abordar y resolver posibles problemas.
- CE.6. Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país.
- CE.7. Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional.
- CE.8. Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana.
- CE.9. Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia.
- CE.10. Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y

oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

CE.11. Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación.

CE.12. Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.

CE.13. Analizar el poder educador de la escuela en continua relación e interacción con otros contextos educadores.

CE.14. Conocer el valor formativo y cultural de las materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas.

CE.15. Conocer la historia y los desarrollos recientes de las materias y sus perspectivas para poder transmitir una visión dinámica de las mismas.

CE.16. Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares.

CE.18. Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes, analizando su aplicabilidad en el aula.

CE.19. Conocer el currículo básico oficial correspondiente a las materias de su especialización y saber utilizarlos para concretar programaciones didácticas.

CE.20. Transformar los currículos en programas de actividades de aula.

CE.21. Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales didácticos y tareas educativas.

- CE.22. Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes.
- CE.23. Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- CE.24. Conocer estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al esfuerzo.
- CE.25. Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de las especialidades integradas en el *Ámbito de especialización* correspondiente.
- CE.26. Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias del ámbito y especialidad, y plantear alternativas y soluciones.
- CE.27. Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad.
- CE.28. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.
- CE.29. Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización.
- CE.30. Desarrollar procesos de interacción y de comunicación efectiva en el aula, acreditando un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente.
- CE.31. Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.

CE.32. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica.

CE.33. Analizar los resultados de la evaluación y extraer conclusiones que ayuden a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

ANEXO 3: PLANES DE ESTUDIO DEL MFP EN LAS UNIVERSIDADES DE ESPAÑA EN LOS CURSOS 2012-2013 Y 2013-2014

MODULOS	UNED			COMPLUTENSE			UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS		
	60 ECTS	PÚBLICA	Créditos	60 ECTS	PÚBLICA	Créditos	60 ECTS	PÚBLICA	Créditos
Módulo de Formación Genérico Común	15	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	5	12	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4	12	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	3
		Procesos y contextos educativos	5		Procesos y contextos educativos	4		Procesos y contextos educativos	6
		Sociedad, familia y educación	5		Sociedad, familia y educación	4		Sociedad, familia y educación	3
Módulo de Formación Específico	27	Complementos para la formación disciplinar	10	30	Complementos para la formación disciplinar	10	24	Complementos para la formación disciplinar	6
		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	12		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	15		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	12
		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	5		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	5		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	6
Prácticum	12	Prácticum I. Contextualización	4	12	Prácticas en un Centro Educativo	12	18	Prácticas externas	18
		Prácticum II. Intervención docente en la práctica de cada especialidad docente	8						
Trabajo Fin de Máster	6	TFM	6	6	TFM	6	6	TFM	6

MODULOS	UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA			UNIVERSIDAD DE OVIEDO			UNIVERSIDAD DE ALCALÁ		
	60 ECTS	PÚBLICA	Créditos	60 ECTS	PÚBLICA	Créditos	60 ECTS	PÚBLICA	Créditos
Módulo de Formación Genérico Común	15	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	5	15	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	5	12	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4
		Procesos y contextos educativos	6		Procesos y contextos educativos	7		Procesos y contextos educativos	4
		Sociedad, familia y educación	4		Sociedad, familia y educación	3		Sociedad, familia y educación	4
Módulo de Formación Específico	24	Complementos para la formación disciplinar	3	26	Complementos para la formación disciplinar	8	24	Complementos para la formación disciplinar	4
		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	15		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	14		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	16
		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	6		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	4		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	4
Prácticum	15	Taller de habilidades sociales	2	13	Prácticas externas	13	10	Prácticas externas	10
		Prácticas externas	13						
Trabajo Fin de Máster	6	TFM	6	6	TFM	6	6	TFM	6
Optativas							8	Optativas según especialidad	8

MODULOS	UNIVERSIDAD DE MURCIA			UNIVERSIDAD DE SEVILLA			UNIVERSIDAD DE CANTABRIA		
	60 ECTS	PÚBLICA	Créditos	60 ECTS	PÚBLICA	Créditos	60 ECTS	PÚBLICA	Créditos
Módulo de Formación Genérico Común	15	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	3	12	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4	15	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4
		Procesos y contextos educativos	9		Procesos y contextos educativos	4		Procesos y contextos educativos	7
		Sociedad, familia y educación	3		Sociedad, familia y educación	4		Sociedad, familia y educación	4
Módulo de Formación Específico	27	Complementos para la formación disciplinar	8	24	Complementos para la formación disciplinar	6	24	Complementos para la formación disciplinar	9
		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	15		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	12		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	9
		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	4		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	6		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	6
Prácticum	12	Prácticas externas	12	10	Prácticas externas	10	15	Prácticas externas	15
Trabajo Fin de Máster	6	TFM	6	6	TFM	6	6	TFM	6
Optativas				8	Optativas según especialidad	8			

	UNIVERSIDAD DE LEÓN			UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO			UNIVERSITAT VALENCIANA		
MODULOS	60 ECTS	PÚBLICA	Créditos	60 ECTS	PÚBLICA	Créditos	60 ECTS	PÚBLICA	Créditos
Módulo de Formación Genérico Común	12	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	5	18	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	6	14	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	6
		Procesos y contextos educativos	5		Procesos y contextos educativos	6		Procesos y contextos educativos	4
		Sociedad, familia y educación	2		Sociedad, familia y educación	6		Sociedad, familia y educación	4
Módulo de Formación Específico	28	Complementos para la formación disciplinar	4	24	Complementos para la formación disciplinar	9	24	Complementos para la formación disciplinar	6
		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	16		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	9		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	12
		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	8		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	6		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	6
Prácticum	10	Prácticas externas	10	12	Prácticas externas	12	10	Prácticas externas	10
Trabajo Fin de Máster	6	TFM	6	6	TFM	6	6	TFM	6
Optativas							6	Optativas según especialidad	6

	UNIVERSIDAD DE GRANADA			UNIVERSIDAD DE LA CORUÑA			UNIVERSIDAD DE BARCELONA		
MODULOS	PÚBLICA	PÚBLICA	Créditos	60 ECTS	PÚBLICA	Créditos	60 ECTS	PÚBLICA (sólo 2013-2014)	Créditos
Módulo de Formación Genérico Común	12	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4	16	Didáctica. currículo y organización escolar	4.5	15	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	5
		Procesos y contextos educativos	4		Función tutorial y orientación tutorial	2		Procesos y contextos educativos	5
		Sociedad, familia y educación	4		Educación y lenguas en Galicia	1.5		Sociedad, familia y educación	5
					Desarrollo psicológico y aprendizaje escolar	4			
					Educación, sociedad y política educativa	4			
Módulo de Formación Específico	24	Complementos para la formación disciplinar	6	26	Complementos para la formación disciplinar	8	25	Complementos para la formación disciplinar	
		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	12		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	12		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	
		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	6		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	6		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	
Prácticum	10	Prácticas externas	10	12	Prácticas externas	12	15	Prácticas externas	15
Trabajo Fin de Máster	6	TFM	6	6	TFM	6	5	TFM	5
Optativas	8	Optativas según especialidad	8						

MODULOS	UNIVERSIDAD DE BURGOS			UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA			UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA		
	60 ECTS	PÚBLICA	Créditos	60 ECTS	PÚBLICA	Créditos	60 ECTS	PÚBLICA	Créditos
Módulo de Formación Genérico Común	12	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	5	12	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	5	12	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4
		Procesos y contextos educativos	5		Procesos y contextos educativos	5		Procesos y contextos educativos	4
		Sociedad, familia y educación	2		Sociedad, familia y educación	2		Sociedad, familia y educación	4
Módulo de Formación Específico	28	Complementos para la formación disciplinar	10	24	Complementos para la formación disciplinar	6	24	Complementos para la formación disciplinar	6
		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	14		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	12		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	12
		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	4		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	6		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	6
Prácticum	14	Prácticas externas	14	18	Prácticas externas	18	10	Prácticas externas	10
Trabajo Fin de Máster	6	TFM	6	6	TFM	6	6	TFM	6
Optativas							8	Optativas según especialidad	8

	UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA			UNIVERSIDAD DE GIRONA			UNIVERSIDAD DE MÁLAGA		
MODULOS	60 ECTS	PÚBLICA	Créditos	60 ECTS	PÚBLICA	Créditos	60 ECTS	PÚBLICA	Créditos
Módulo de Formación Genérico Común	12	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	6	15	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4	12	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4
		Procesos y contextos educativos	6		Procesos y contextos educativos	7		Procesos y contextos educativos	4
		Sociedad, familia y educación	-		Sociedad, familia y educación	4		Sociedad, familia y educación	4
Módulo de Formación Específico	30	Complementos para la formación disciplinar	12	25	Complementos para la formación disciplinar	10	24	Complementos para la formación disciplinar	6
		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	12		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	10		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	12
		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	6		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	5		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	6
Prácticum	12	Prácticas externas	12	14	Prácticas externas	14	10	Prácticas externas	10
Trabajo Fin de Máster	6	TFM	6	6	TFM	6	6	TFM	6
Optativas							8	Libre asignación	8

	UNIVERSIDAD DE HUELVA			UNIVERSIDAD DE VALLADOLID			UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA		
MODULOS	60 ECTS	PÚBLICA	Créditos	60 ECTS	PÚBLICA	Créditos	60 ECTS	PÚBLICA	Créditos
Módulo de Formación Genérico Común	12	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4	12	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4	18	Interacción y convivencia en el aula	6
		Procesos y contextos educativos	4		Procesos y contextos educativos	4		Procesos y contextos educativos	8
		Sociedad, familia y educación	4		Sociedad, familia y educación	4		Optativas	4
Módulo de Formación Específico	24	Complementos para la formación disciplinar	6	32	Complementos para la formación disciplinar	14	26	Complementos para la formación disciplinar	11
		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	12		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	12		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	12
		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	6		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	6		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	3
Prácticum	10	Prácticas externas		10	Prácticas externas	10	16	Prácticas externas	16
Trabajo Fin de Máster	6	TFM		6	TFM	6		TFM	
Optativas	8	Optativas según especialidad							

	UNIVERSIDAD JAUME I			UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ DE ELCHE			UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE DE SEVILLA		
MODULOS	60 ECTS	PÚBLICA	Créditos	60 ECTS	PÚBLICA	Créditos	60 ECTS	PÚBLICA	Créditos
Módulo de Formación Genérico Común	20	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	6	18	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4.5	12	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4
		Procesos y contextos educativos	6		Organización y gestión de los centros	4.5		Procesos y contextos educativos	4
		Sociedad, familia y educación	6		Sociedad, familia y educación	4.5		Sociedad, familia y educación	4
		Optativas	2		TICs aplicadas a la docencia y aprendizaje en ESO.	4.5			
Módulo de Formación Específico	24	Complementos para la formación disciplinar	4	24	Didáctica de la especialización	6	24	Complementos para la formación disciplinar	6
		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	18		Aproximación al currículo	6		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	12
		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	4		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	12		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	6
Prácticum	10	Prácticas externas	10	12	Prácticas externas	12	10	Prácticas externas	10
Trabajo Fin de Máster	6	TFM	6	6	TFM	6	6	TFM	6
Optativas							8	Optativas según especialidad	8

	UNIVERSIDAD POMPEU DE FABRA			UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA			UNIVERSIDAD ROVIRA I VIRGILI		
MODULOS	60 ECTS	PÚBLICA	Créditos	60 ECTS	PÚBLICA	Créditos	60 ECTS	PÚBLICA	Créditos
Módulo de Formación Genérico Común		Aprendizaje y desarrollo de la personalidad		14	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	5	15	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	5
		Procesos y contextos educativos			Procesos y contextos educativos	6		Procesos y contextos educativos	6
		Sociedad, familia y educación			Sociedad, familia y educación	3		Sociedad, familia y educación	4
Módulo de Formación Específico		Complementos para la formación disciplinar		27	Complementos para la formación disciplinar	12	21	Complementos para la formación disciplinar	3
		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes			Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	9		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	12
		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa			Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	6		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	6
Prácticum		Prácticas externas		10	Prácticas externas	10	15	Prácticas externas	13
			Taller de habilidades docentes					2	
Trabajo Fin de Máster		TFM		6	TFM	6	6	TFM	6
Optativas				3		3	3	Currículos formativos de especialidad	3

	UNIVERSIDAD DE CÁDIZ			UNIVERSIDAD DE JAEN			UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA		
MODULOS	60 ECTS	PÚBLICA	Créditos	60 ECTS	PÚBLICA	Créditos	60 ECTS	PÚBLICA	Créditos
Módulo de Formación Genérico Común	12	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4	14	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	5	12	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4
		Procesos y contextos educativos	4		Procesos y contextos educativos	6		Procesos y contextos educativos	4
		Sociedad, familia y educación	4		Sociedad, familia y educación	3		Sociedad, familia y educación	4
Módulo de Formación Específico	24	Complementos para la formación disciplinar	6	27	Complementos para la formación disciplinar	12	25	Complementos para la formación disciplinar	3
		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	12		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	9		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	17
		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	6		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	6		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	5
Prácticum	10	Prácticas externas	10	10	Prácticas externas	10	14	Prácticas externas	14
Trabajo Fin de Máster	6	TFM	6	6	TFM	6	6	TFM	6
Optativas	8		8	3	Libre designación	8	3	Orientación profesional y ciudadana	3

MODULOS	UNIVERSIDAD DE SALAMANCA			UNIVERSIDAD DE VIGO			UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA		
	60 ECTS	PÚBLICA	Créditos	60 ECTS	PÚBLICA	Créditos	60 ECTS	PÚBLICA	Créditos
Módulo de Formación Genérico Común	18	Psicología de la Educación	3	16	Orientación y Función Tutorial	3.5	15	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	
		Atención a la diversidad en Educación	3		Desarrollo Psicológico y del Aprendizaje en la Enseñanza Secundaria	4.5			
		Organización e Historia del Sistema Educativo	3		Diseño Curricular y Organización de Centros Educativos	8			
		Orientación Educativa (tutorial y familiar)	3					Sociedad, familia y educación	
		Sociología de la Educación	3						
		Diseño Curricular	3						
Módulo de Formación Específico	24	Complementos para la formación disciplinar	3	26	Complementos para la formación disciplinar	8	27	Complementos para la formación disciplinar	
		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	15		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	12		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	
		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	6		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	6		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	
Prácticum	12	Prácticas externas	12	12	Prácticas externas	12	12	Prácticas externas	
Trabajo Fin de Máster	6	TFM	6	6	TFM	6	6	TFM	
Optativas					Libre designación			Orientación profesional y ciudadana	

	UNIVERSIDAD DE LLEIDA			UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID			UNIVERSIDAD DE ALICANTE		
MODULOS	60 ECTS	PÚBLICA	Créditos	60 ECTS	PÚBLICA	Créditos	60 ECTS	PÚBLICA	Créditos
Módulo de Formación Genérico Común	15	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	5	14	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4	14	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	3
		Procesos y contextos educativos	5		Procesos y contextos educativos	6		Procesos y contextos educativos	8
		Sociedad, familia y educación	5		Sociedad, familia y educación	4		Sociedad, familia y educación	3
Módulo de Formación Específico	25	Complementos para la formación disciplinar	8	26	Complementos para la formación disciplinar	10	30	Complementos para la formación disciplinar	9
		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	12		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	12		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	15
		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	5		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	4		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	6
Prácticum	14	Prácticas externas	14	10	Prácticas externas	14	10	Prácticas externas	10
Trabajo Fin de Máster	6	TFM	6	6	TFM	6	6	TFM	6

	UNIVERSIDAD DE ALMERÍA			UNIVERSIDAD ISLAS BALEARES			UNIVERSIDAD DE LA RIOJA		
MODULOS	60 ECTS	PÚBLICA	PÚBLICA	60 ECTS	PÚBLICA	Créditos	60 ECTS	PÚBLICA	Créditos
Módulo de Formación Genérico Común	12	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad		15	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4	13.5	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4.5
					Características organizativas y curriculares de los centros	2			
					Procesos y contextos educativos	3			
					Interacción y convivencia en el aula	3			
					Sociedad, familia y educación	3			
Módulo de Formación Específico	24	Complementos para la formación disciplinar		25	Complementos para la formación disciplinar	8	27	Complementos para la formación disciplinar	6
					Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	15		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	15
					Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	2		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	6
Prácticum	10	Prácticas externas		14	Prácticas externas	14	13	Prácticas externas	13
Trabajo Fin de Máster	6	TFM		6	TFM	6	6.5	TFM	6.5

	UNIVERSIDAD CATÓLICA DE ÁVILA			UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA			UNIVERSIDAD RAMON LLULL		
MODULOS	60 ECTS	PRIVADA	Créditos	60 ECTS	PRIVADA	Créditos	60 ECTS	PRIVADA	Créditos
Módulo de Formación Genérico Común	18	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	6	16	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4	15	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	
		Procesos y contextos educativos	6		Procesos y contextos educativos	8		Procesos y contextos educativos	
		Sociedad, familia y educación	6		Sociedad, familia y educación	4		Sociedad, familia y educación	
Módulo de Formación Específico	24	Complementos para la formación disciplinar	6	24	Complementos para la formación disciplinar	8	25	Complementos para la formación disciplinar	
		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	12		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	12		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	
		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	6		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	4		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	
Prácticum	12	Prácticas externas	12	14	Prácticas externas	14	14	Prácticas externas	
Trabajo Fin de Máster	6	TFM	6	6	TFM	6	6	TFM	

	UNIVERSIDAD DE VIC			UNIVERSIDAD SAN PABLO CEU			UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID		
MODULOS	60 ECTS	PRIVADA	Créditos	60 ECTS	PRIVADA	Créditos	60 ECTS	PRIVADA	Créditos
Módulo de Formación Genérico Común	15	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4	12	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4	12	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4
		Procesos y contextos educativos	8		Procesos y contextos educativos	4		Procesos y contextos educativos	4
		Sociedad, familia y educación	3		Sociedad, familia y educación	4		Sociedad, familia y educación	4
Módulo de Formación Específico	25	Complementos para la formación disciplinar	6	24	Complementos para la formación disciplinar	6	24	Complementos para la formación disciplinar	6
		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	15		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	12		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	6
		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	4		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	6		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	12
Prácticum	14	Prácticas externas	14	10	Prácticas externas	10	18	Prácticas externas	18
Trabajo Fin de Máster	6	TFM	6	6	TFM	6	6	TFM	6

	UNIVERSIDAD FRANCISCO DE VITORIA			UNIVERSIDAD MONDRAGON UNIBERTSITATEA			UNIVERSIDAD DE DEUSTO		
MODULOS	60 ECTS	PRIVADA	Créditos	60 ECTS	PRIVADA	Créditos	60 ECTS	PRIVADA	Créditos
Módulo de Formación Genérico Común	14	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4	12	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4	16	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	6
		Procesos y contextos educativos	6		Procesos y contextos educativos	4		Procesos y contextos educativos	8
		Sociedad, familia y educación	4		Sociedad, familia y educación	4		Sociedad, familia y educación	2
Módulo de Formación Específico	28	Complementos para la formación disciplinar	14	22	Complementos para la formación disciplinar	6	26	Complementos para la formación disciplinar	4
		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	8		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	9		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	16
		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	6		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	7		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	6
Prácticum	12	Prácticas externas	12	10	Prácticas externas	10	6	Prácticas externas	6
Trabajo Fin de Máster	6	TFM	6	6	TFM	6	8	TFM	8

MODULOS	UNIVERSIDAD CARDENAL HERRERA			UNIVERSIDAD FLORIDA			UNIVERSIDAD INTERNACIONAL ISABEL I DE CASTILLA		
	60 ECTS	PRIVADA	PRIVADA (sólo 2013-2014)	60 ECTS	PRIVADA	Créditos	60 ECTS	PRIVADA (sólo 2013-2014)	Créditos
Módulo de Formación Genérico Común	18	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	3	16	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4	18	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	6
		Procesos y contextos educativos	6		Procesos y contextos educativos	8		Procesos y contextos educativos	6
		Sociedad, familia y educación	9		Sociedad, familia y educación	4		Sociedad, familia y educación	6
Módulo de Formación Específico	24	Complementos para la formación disciplinar	6	28	Complementos para la formación disciplinar	6	24	Complementos para la formación disciplinar	6
		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	9		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	16		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	12
		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	9		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	6		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	6
Prácticum	12	Prácticas externas	12	10	Prácticas externas	10	12	Prácticas externas	12
Trabajo Fin de Máster	6	TFM	6	6	TFM	6	6	TFM	6

	COMILLAS			UNIVERSIDAD A DISTANCIA DE MADRID			ALFONSO X EL SABIO		
MODULOS	60 ECTS	PRIVADA	Créditos	60 ECTS	PRIVADA	Créditos	60 ECTS	PRIVADA	Créditos
Módulo de Formación Genérico Común	12	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	3	18	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	6	14	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	6
		Procesos y contextos educativos	6		Procesos y contextos educativos	6		Procesos y contextos educativos	4
		Sociedad, familia y educación	3		Sociedad, familia y educación	6		Sociedad, familia y educación	4
Módulo de Formación Específico	21	Complementos para la formación disciplinar	6	24	Complementos para la formación disciplinar	6	26	Complementos para la formación disciplinar	8
		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	9		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	12		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	12
		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	6		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	6		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	6
Prácticum	10	Prácticas externas	10	9	Prácticas externas	9	14	Prácticas externas	14
Trabajo Fin de Máster	6	TFM	6	9	TFM	9	6	TFM	6
Optativas	8		8						
Comunicación audiovisual y multimedia	3		3						

	UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALENCIA			UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA		
MODULOS	60 ECTS	PRIVADA	Créditos	60 ECTS	PRIVADA	Créditos
Módulo de Formación Genérico Común	20	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	6	18	Educación Personalizada. Fundamentos antropológicos, filosóficos y psicológicos de la educación secundaria	3
		Procesos y contextos educativos	10		Atención a la diversidad y necesidades especiales en el aula	3
		Sociedad, familia y educación	4		Historia de la educación	3
					Sociología de la educación	3
					Gestión y organización de centros escolares	3
					Orientación familiar y tutoría	3
Módulo de Formación Específico	24	Complementos para la formación disciplinar	6	24	Diseño curricular y programación de unidades didácticas de la especialidad	3
		Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	12		Metodología de la especialidad	3
					Recursos didácticos de la especialidad	3
					Estrategias de aprendizaje	3
					Historia y contenidos disciplinares de la especialidad	3
		Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	6		Tecnologías de la Información y la comunicación aplicadas a la Educación	3
Resolución de conflictos	3					
Prácticum	10	Prácticas externas	10	12	Prácticum de observación	6
					Prácticum de intervención	6
Trabajo Fin de Máster	6	TFM	6	6	TFM	6

ANEXO 4: TABLAS RESUMEN DE OBJETIVOS, HIPÓTESIS, VARIABLES E INSTRUMENTOS

Objetivos	Hipótesis	Variables	Instrumentos
<p><u>En relación a la tipología autoritaria</u> Identificar qué tipología autoritaria predomina en los futuros profesores, en el MFP. Comparar la tipología autoritaria en función del género. Comparación de la tipología autoritaria entre el profesorado en formación inicial por vocación o sin vocación.</p>	<p>El futuro profesorado valorará que la autoridad percibida no es la óptima, siendo la autoridad deseable la referente.</p> <ul style="list-style-type: none"> H1: En los grupos a evaluar, hay un mayor porcentaje de profesorado en formación que elegirán la tipología no referente como autoridad percibida de manera preferente. H2: En los grupos a evaluar, hay un mayor porcentaje de profesorado en formación que elegirán la tipología referente como autoridad deseable de manera preferente. H3: Hay diferencias entre la autoridad percibida y la autoridad deseable, siendo la deseable mayoritariamente referente y la percibida no referente. <p>Tipologías autoritarias en función del género</p> <ul style="list-style-type: none"> H4: Hay diferencias entre la autoridad percibida de los hombres y de las mujeres, siendo la de los hombres predominantemente legislativa y la de las mujeres predominantemente coercitiva o de experto. H5: Hay diferencias entre la autoridad deseable de los hombres y de las mujeres, siendo en el caso de los hombres de experto y en el de las mujeres referente predominante. <p>Tipologías autoritarias en función de la vocación.</p> <ul style="list-style-type: none"> H6: Hay diferencias entre el profesorado en formación inicial con vocación y sin vocación en la autoridad percibida, siendo en el primer caso la de experto y en el segundo caso la coercitiva o legislativa, de forma dominante. H7: Hay coincidencias entre el profesorado en formación inicial con vocación y sin vocación en la autoridad deseable, siendo esta la referente. 	<p>Tipología autoritaria Género (hombres o mujeres) Profesorado vocación (con vocación vs. Sin vocación)</p>	<p><u>Cuestionario sobre la percepción de autoridad del profesorado.</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicación de normas 2. Interiorización de valores y normas 3. Origen causal del respeto 4. Intervención en problemas del alumnado <p><u>Grupo de discusión</u></p>

Objetivos	Hipótesis	Variables	Instrumentos
<p><u>Objetivos relacionados con la autoeficacia y percepciones del profesorado en formación inicial</u></p> <p>Comparar las puntuaciones en autoeficacia y percepción en el profesorado en formación en función de su género.</p> <p>Comparar las puntuaciones en autoeficacia y percepción entre el profesorado en formación inicial con y sin vocación.</p> <p>Analizar las relaciones entre la tipología autoritaria y la autoeficacia percibida por el profesorado en formación inicial.</p>	<p>Autoeficacia y percepciones del profesorado en formación inicial</p> <ul style="list-style-type: none"> H8: Las puntuaciones de autoeficacia del profesorado en formación inicial se situarán en rangos intermedios de capacidad (puntuaciones 4 y 5). H9: Las puntuaciones de control externo del profesorado en formación inicial serán elevadas. H10: Las puntuaciones de la percepción de la eficacia del colectivo docente del profesorado en formación inicial se situarán en posiciones intermedias. H11: Las puntuaciones sobre la percepción del contexto del profesorado en formación inicial se situarán en rangos altos <p>Autoeficacia y percepciones del profesorado en formación inicial, en función del género</p> <ul style="list-style-type: none"> H12: Habrá diferencias en las puntuaciones de autoeficacia entre mujeres y hombres. H13: Habrá diferencias en las puntuaciones de control externo entre mujeres y hombres. H14: Habrá diferencias en las puntuaciones de la percepción de la eficacia del colectivo entre hombres y mujeres. H15: Habrá diferencias entre géneros en las puntuaciones sobre percepción del contexto. <p>Autoeficacia y percepciones del profesorado en formación inicial, en función de la vocación</p> <ul style="list-style-type: none"> H16: Habrá diferencias en las puntuaciones de autoeficacia entre profesorado en formación inicial con vocación y sin vocación. H17: Habrá diferencias en las puntuaciones de control externo entre profesorado en formación inicial con vocación y sin vocación. H18: Habrá diferencias en las puntuaciones de la percepción de la eficacia del colectivo entre profesorado en formación inicial con vocación y sin vocación. H19: Habrá diferencias entre profesorado en formación inicial con vocación y sin vocación en las puntuaciones sobre percepción del contexto. 	<p>Autoeficacia Percepciones del profesorado en formación Teorías Implícitas Género Especialidades Vocación Correlaciones entre variables</p>	<p><u>Grupos de discusión.</u></p> <p><u>Escala Noruega de Autoeficacia del Profesorado</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Autoeficacia Percepción colectiva Control externo Contexto escolar <p><u>Cuestionario de dilemas de procesos de inclusión educativa de López, Echeita y Martín (2010).</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Papel de las diferencias en el aprendizaje escolar <ol style="list-style-type: none"> Enseñanza-Aprendizaje Origen y modificación Naturaleza del trabajo docente <ol style="list-style-type: none"> Cultura profesional Organización social del aula Uso de etiquetas Estrategias de respuesta educativa Valores educativos <ol style="list-style-type: none"> Valores Equidad Actitud hacia la mejora escolar

Objetivos	Hipótesis	Variables	Instrumentos
<p>Objetivos relacionados con las teorías implícitas del profesorado en formación inicial</p> <p>Comparar las teorías implícitas del profesorado en formación según su género.</p> <p>Comparar las teorías implícitas del profesorado en formación según su vocación.</p> <p>Conocer la correlación entre las teorías implícitas del profesorado en formación inicial y la tipología autoritaria.</p> <p>Conocer la correlación entre las teorías implícitas del profesorado en formación inicial y la autoeficacia y percepciones.</p>	<p>Teorías Implícitas del profesorado en formación inicial</p> <ul style="list-style-type: none"> • H20: Las teorías implícitas sobre las diferencias individuales del profesorado en formación inicial serán predominantemente integradoras. • H21: Las teorías implícitas sobre la respuesta educativa del profesorado en formación inicial serán predominantemente integradoras. • H22: Las teorías implícitas sobre la ideología y valores del profesorado en formación inicial serán predominantemente integradoras. <p>Teorías Implícitas en función del género</p> <ul style="list-style-type: none"> • H23: Habrá diferencias entre las teorías implícitas sobre las diferencias individuales del profesorado en formación inicial entre hombres y mujeres, existiendo en los hombres una tendencia integradora y en las mujeres una tendencia inclusiva. • H24: Habrá diferencias entre las teorías implícitas sobre la respuesta educativa del profesorado en formación inicial entre hombres y mujeres, existiendo en los hombres una tendencia integradora y en las mujeres una tendencia inclusiva. • H25: Habrá diferencias entre las teorías implícitas sobre la ideología y valores del profesorado en formación inicial entre hombres y mujeres, existiendo en los hombres una tendencia integradora y en las mujeres una tendencia inclusiva. <p>Teorías Implícitas en función de la vocación</p> <ul style="list-style-type: none"> • H26: Habrá diferencias entre las teorías implícitas sobre las diferencias individuales del profesorado en formación inicial entre profesorado en formación inicial con vocación y sin vocación, señalando en el profesorado sin vocación una tendencia integradora y en el profesorado con vocación una tendencia inclusiva. • H27: Habrá diferencias entre las teorías implícitas la respuesta educativa del profesorado en formación inicial entre profesorado en formación inicial con vocación y sin vocación, señalando en el profesorado sin vocación una tendencia integradora y en el profesorado con vocación una tendencia inclusiva. • H28: Habrá diferencias entre las teorías implícitas sobre la ideología y valores del profesorado en formación inicial entre profesorado en formación inicial con vocación y 		

Objetivos	Hipótesis	Variables	Instrumentos
	<p>sin vocación, señalando en el profesorado sin vocación una tendencia integradora y en el profesorado con vocación una tendencia inclusiva.</p> <p>Relaciones entre la autoeficacia y percepciones del profesorado en formación inicial, las teorías implícitas y la autoridad percibida:</p> <ul style="list-style-type: none"> • H29: Las puntuaciones de autoridad ideal referente se relacionarán positivamente con concepciones sobre sus actuaciones predominantemente inclusivas en la dimensión de diferencias individuales. • H30: Las puntuaciones de autoridad ideal referente se relacionarán positivamente con concepciones sobre sus actuaciones predominantemente inclusivas en la dimensión de respuesta educativa. • H31: Las puntuaciones de autoridad ideal referente se relacionarán positivamente con concepciones sobre sus actuaciones predominantemente inclusivas en la dimensión de ideología y valores. • H32: El profesorado en formación inicial con predominancia en autoridad ideal referente obtendrá puntuaciones más altas en autoeficacia que el que predomine en otra tipología. • H33: El profesorado en formación con predominancia en autoridad ideal referente, obtendrá puntuaciones más altas en la eficacia percibida del colectivo docente que el predominante en otra tipología. • H34: El profesorado en formación con predominancia en autoridad ideal referente tendrá puntuaciones menores en percepción del control externo que el profesorado en formación con predominancia en otra tipología. • H35: El profesorado en formación con predominancia en autoridad ideal referente tendrá puntuaciones menores en percepción del contexto que el profesorado en formación con predominancia en otra tipología. • H36: Las puntuaciones en ideología y valores educativos en posiciones inclusivas se relacionarán positivamente con las de autoeficacia. 		

Objetivos	Hipótesis	Variables	Instrumentos
	<ul style="list-style-type: none">• H37: Las puntuaciones en diferencias individuales en posiciones inclusivas se relacionarán negativamente con la percepción de control externo.• H38: Las puntuaciones en respuesta educativa en posiciones inclusivas se relacionarán negativamente con la percepción de control externo.		

Objetivos	Hipótesis	Variables	Instrumentos
<p>Objetivos del estudio exploratorio</p> <p>Conocer si existen diferencias entre el profesorado en formación inicial del ámbito socio-lingüístico y el científico-matemático en las variables medidas</p> <p>Observar si hay diferencias entre el profesorado en formación inicial entre el profesorado de universidades privadas y públicas en las variables medidas.</p>		<p>Ámbito de la especialidad (social-lingüístico o científico-tecnológico) y Titularidad de la universidad (pública o privada)</p>	<p>Grupo de discusión Análisis estadísticos</p> <p><u>Escala Noruega de Autoeficacia del Profesorado</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Autoeficacia 6. Percepción colectiva 7. Control externo 8. Contexto escolar <p><u>Cuestionario de dilemas de procesos de inclusión educativa de López, Echeita y Martín (2010).</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Papel de las diferencias en el aprendizaje escolar <ol style="list-style-type: none"> a. Enseñanza-Aprendizaje b. Origen y modificación 5. Naturaleza del trabajo docente <ol style="list-style-type: none"> a. Cultura profesional b. Organización social del aula <ol style="list-style-type: none"> c. Uso de etiquetas d. Estrategias de respuesta educativa 6. Valores educativos <ol style="list-style-type: none"> a. Valores b. Equidad c. Actitud hacia la mejora escolar <p><u>Cuestionario sobre la percepción de autoridad del profesorado.</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicación de normas 2. Interiorización de valores y normas 3. Origen causal del respeto 4. Intervención en problemas del alumnado

ANEXO 5: TABLAS COMPLETAS SPSS CON DATOS SOBRE LOS Y LAS PARTICIPANTES

A. Comunidad Autónoma

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Andalucía	12	8,0	8,4	8,4
	Islas Baleares	2	1,3	1,4	9,8
	Islas Canarias	9	6,0	6,3	16,1
	Castilla y León	16	10,7	11,2	27,3
	Cantabria	7	4,7	4,9	32,2
	Castilla la Mancha	7	4,7	4,9	37,1
	Galicia	2	1,3	1,4	38,5
	Cataluña	15	10,0	10,5	49,0
	Madrid	32	21,3	22,4	71,3
	Navarra	22	14,7	15,4	86,7
	País Vasco	4	2,7	2,8	89,5
	La Rioja	1	,7	,7	90,2
	Valencia	14	9,3	9,8	100,0
	Total	143	95,3	100,0	
Perdidos	99	7	4,7		
Total		150	100,0		

B. Universidad pública o privada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Privada	49	32,7	32,7	32,7
	Pública	101	67,3	67,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

C. Universidad en la que cursan el MFP

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Universidad Complutense de Madrid	11	7,3	7,3	7,3
	Universidad de Burgos	4	2,7	2,7	10,0
	Universidad de Cantabria	7	4,7	4,7	14,7
	Universidad de Castilla la Mancha	1	,7	,7	15,3
	Universidad de Jaén	6	4,0	4,0	19,3
	Universidad de la Laguna	3	2,0	2,0	21,3
	Universidad de Navarra	21	14,0	14,0	35,3
	Universidad de Salamanca	2	1,3	1,3	36,7
	Universidad de Valladolid	1	,7	,7	37,3
	Universidad Jaume I	1	,7	,7	38,0
	Universidad Nacional de Educación a Distancia	30	20,0	20,0	58,0
	Universidad Pablo de Olavide	3	2,0	2,0	60,0
	Universidad Pompeu Fabra	9	6,0	6,0	66,0
	Universidad Rey Juan Carlos	1	,7	,7	66,7
	Universidad Católica de Ávila	6	4,0	4,0	70,7
	Universidad Cardenal Herrera	1	,7	,7	71,3
	Universidad Católica de Valencia	4	2,7	2,7	74,0
	Universidad Florida	7	4,7	4,7	78,7
	Universidad Francisco de Vitoria	6	4,0	4,0	82,7
	Universidad Mondragón Unibertsitatea	1	,7	,7	83,3
	Universidad Pontificia de Salamanca	2	1,3	1,3	84,7
	Universidad Ramón Llull	2	1,3	1,3	86,0
	Universidad a Distancia de Madrid	20	13,3	13,3	99,3
	Otras	1	,7	,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

D. Ámbito de la especialidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ámbito científico-tecnológico	93	62,0	62,8	62,8
	Ámbito social-lingüístico	55	36,7	37,2	100,0
	Total	148	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,3		
Total		150	100,0		

E. Especialidad que están cursando

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos	Administración de Empresas y Economía	8	5,3	5,3	5,3	
	Biología y Geología	5	3,3	3,3	8,7	
	Comercio y Turismo	1	,7	,7	9,3	
	Economía, empresa y comercio	1	,7	,7	10,0	
	Educación Física	4	2,7	2,7	12,7	
	Filosofía	5	3,3	3,3	16,0	
	Física y Química	11	7,3	7,3	23,3	
	Formación profesional para ciclos formativos	7	4,7	4,7	28,0	
	Formación y Orientación Laboral	4	2,7	2,7	30,7	
	Geografía e Historia	18	12,0	12,0	42,7	
	Hostelería y Turismo	2	1,3	1,3	44,0	
	Informática para formación profesional	2	1,3	1,3	45,3	
	Informática y sistemas electrónicos	1	,7	,7	46,0	
	Intervención Sociocomunitaria	6	4,0	4,0	50,0	
	Latín y Griego	4	2,7	2,7	52,7	
	Lengua Extranjera: alemán	2	1,3	1,3	54,0	
	Lengua Extranjera: francés	1	,7	,7	54,7	
	Lengua Extranjera: Inglés	15	10,0	10,0	64,7	
	Lengua Extranjera: Italiano	1	,7	,7	65,3	
	Lengua y literatura castellana	16	10,7	10,7	76,0	
	Matemáticas	21	14,0	14,0	90,0	
	Orientación Educativa	7	4,7	4,7	94,7	
	Tecnología	6	4,0	4,0	98,7	
	Otras	2	1,3	1,3	100,0	
	Total		150	100,0	100,0	

ANEXO 6: CUESTIONARIO SOBRE AUTORIDAD DEL PROFESORADO

A. Autoridad percibida: Piensa en la labor diaria predominante con el alumnado en la sociedad y conforme a ella responde las siguientes preguntas.

1. La mayoría del alumnado respeta al profesorado porque...

- a. Si no lo hacen les sanciona o amonesta.
- b. Si lo hacen obtienen beneficios.
- c. Por el mero hecho de ser profesorado.
- d. Tiene más conocimientos de la materia que ellos.
- e. Les respeta y les hace ver la importancia de ese respeto hacia los otros.

2. Cuando el alumnado presenta problemas en el aula el profesorado...

- a. Habla con ellos para encontrar la manera de solucionarlo.
- b. Les sanciona por no tener una buena convivencia.
- c. Les felicita ante una buena convivencia.
- d. Intenta limitar su tiempo a dar la asignatura dejando los problemas para otro momento ya que la materia es lo más importante.
- e. Intenta limitar su tiempo a dar la asignatura ya que su tarea como profesor no es resolver los problemas de clase.

3. Ante un examen o entrega de trabajo el profesorado...

- a. Pone la fecha, ya que su deber.
- b. Acuerda una fecha con el alumnado para que satisfaga a todos.
- c. El alumnado elige la fecha.
- d. Pone la fecha para evitar caer en debates y ésta es inamovible.
- e. Pone la fecha porque conoce cuál es el momento adecuado en cuanto a contenidos.

4. En cuanto a las normas el profesorado...

- a. No las comenta, el alumnado debe conocerlas y si las incumple es sancionado.
- b. Establece normas claras que elabora porque conoce como debe funcionar el grupo en mi asignatura.
- c. Comenta las normas con el grupo y si hay alguna que no sea ajustada la modifica.
- d. Las establece según su criterio y el del centro ya que es el que debe hacerlo como profesorado.
- e. Prefiere no establecer normas, sino “premios” por buenas conductas como participar o estar en silencio en clase.

5. Imagínate una situación extrema en la que el profesorado tiene que irse de clase dejando solo durante un rato al alumnado. Éste ...

- a. No cumple las normas porque no es sancionado.
- b. No cumple las normas porque no obtiene beneficios.
- c. No cumple las normas porque no está dando clase.
- d. Cumple las normas porque entiende que es lo más adecuado.
- e. Cumple las normas porque es lo que dice la autoridad.

6. La mayoría del tiempo el profesorado pide en clase...

- a. Que se le atienda porque lo que cuenta es importante.
- b. Que el alumnado se porte correctamente para no ser sancionado.
- c. Que el alumnado se porte correctamente para obtener beneficios.
- d. Que el alumnado sea responsable.
- e. Que el alumnado entienda que yo soy el profesor/a y que me debe hacer caso.

7. Si tuviese que identificar al profesorado con una idea lo haría con la de...

- a. Experto en la materia
- b. Modelo de conducta
- c. Juez
- d. Simplemente profesorado
- e. Amigo del alumnado

B. Ideal de profesorado: Imagina una situación ideal en la que das clase y contesta conforme a tu visión las siguientes preguntas.

1. La mayoría del alumnado **debería respetar al profesorado porque...**

- a. Si no lo hacen deben ser sancionados o amonestados.
- b. Si lo hacen deben obtener beneficios.
- c. Deberían respetar al profesor por el mero hecho de ser profesor.
- d. Porque el profesor tiene más conocimientos sobre la materia que ellos.
- e. Porque deben entender la importancia del respeto y deben sentirse respetados.

2. **Según tu opinión la mayoría del profesorado debería...**

- a. Hablar con el alumnado y escucharlo si tiene un problema.
- b. Castigar al alumnado si tiene problemas en el aula.
- c. Felicitar al alumnado si no tiene problemas en el aula.
- d. Limitar el tiempo a dar la asignatura dejando los problemas para otro momento ya que la materia es lo más importante.
- e. Limitar el tiempo a dar la asignatura porque no es tarea del profesorado resolver problemas del alumnado.

3. Ante un examen o una entrega de trabajos la mayoría del profesorado **debería...**

- a. Poner la fecha, ya que es su tarea
- b. Hablar con la clase y poner la fecha que mejor venga a todos.
- c. El alumnado debería escoger la fecha.
- d. Poner la fecha y ser esta inamovible.
- e. Saber cuándo es el mejor momento para poner la fecha ya que el profesorado conoce cuál es el momento adecuado en la asignatura.

4. En cuanto a las normas, la mayoría del profesorado **debería...**

- a. No comentarlas, el alumnado debe conocerlas y si las incumple deberían ser sancionados.
- b. Establecer normas claras que elaboren ellos porque conocen como debe funcionar el grupo en su asignatura.

- c. Comentar las normas con el grupo y si hay alguna que no sea ajustada modificarla.
 - d. Establecerlas según su criterio y el del centro ya que es él el que debe hacerlo como profesor/a.
 - e. No establecer normas, sino “premios” por buenas conductas como participar o estar en silencio en clase.
5. **Imagínate una situación extrema en la que el profesorado tiene que irse de clase dejando solo durante un rato al alumnado. Éste debería...**
- a. No cumplir las normas porque no es sancionado.
 - b. No cumplir las normas porque no obtiene beneficios.
 - c. No cumplir las normas porque no estás dando clase.
 - d. Cumplir las normas porque entiende que es lo más adecuado.
 - e. Cumplir las normas porque es lo que dice la autoridad.
6. La mayoría del profesorado **debería pedir...**
- a. Que se le atienda porque lo que cuenta es muy importante.
 - b. Que el alumnado se porte correctamente para no ser sancionado.
 - c. Que el alumnado se porte correctamente para obtener beneficios.
 - d. Que el alumnado sea responsable.
 - e. Que el alumnado entienda que el profesor/a es el profesor y que deben hacerle caso.
7. La mayoría del profesorado **deberían identificarse como...**
- a. Experto en la materia
 - b. Modelo de conducta
 - c. Juez/a
 - d. Simplemente profesorado
 - e. Amigo/a del alumnado

ANEXO 7: EJEMPLOS DE ÍTEMS DEL CUESTIONARIO SOBRE LA PERCEPCIÓN DE AUTORIDAD DEL PROFESORADO

Aplicación de normas
<p>En cuanto a las normas el profesorado...</p> <ul style="list-style-type: none"> No las comenta, el alumnado debe conocerlas y si las incumple es sancionado. Establece normas claras que elabora porque conoce como debe funcionar el grupo en mi asignatura. Comenta las normas con el grupo y si hay alguna que no sea ajustada la modifica. Las establece según su criterio y el del centro ya que es el que debe hacerlo como profesorado. Prefiere no establecer normas, sino “premios” por buenas conductas como participar o estar en silencio en clase.
Interiorización de valores y normas
<p>Imagínate una situación extrema en la que el profesorado tiene que irse de clase dejando solo durante un rato al alumnado. Éste ...</p> <ul style="list-style-type: none"> No cumple las normas porque no es sancionado. No cumple las normas porque no obtiene beneficios. No cumple las normas porque no está dando clase. Cumple las normas porque entiende que es lo más adecuado. Cumple las normas porque es lo que dice la autoridad.
Origen causal del respeto
<p>La mayoría del alumnado respeta al profesorado porque...</p> <ul style="list-style-type: none"> Si no lo hacen les sanciona o amonesta. Si lo hacen obtienen beneficios. Por el mero hecho de ser profesorado. Tiene más conocimientos de la materia que ellos. Les respeta y les hace ver la importancia de ese respeto hacia los otros.
Intervención en problemas del alumnado
<p>Cuando el alumnado presenta problemas en el aula el profesorado...</p> <ul style="list-style-type: none"> Habla con ellos para encontrar la manera de solucionarlo. Les sanciona por no tener una buena convivencia. Les felicita ante una buena convivencia. Intenta limitar su tiempo a dar la asignatura dejando los problemas para otro momento ya que la materia es lo más importante. Intenta limitar su tiempo a dar la asignatura ya que su tarea como profesor/a no es resolver los problemas de clase.

Toma de decisiones
Ante un examen o entrega de trabajo el profesorado... Pone la fecha, ya que su su deber. Acuerda una fecha con el alumnado para que satisfaga a todos. El alumnado elige la fecha. Pone la fecha para evitar caer en debates y ésta es inamovible. Pone la fecha porque conoce cuál es el momento adecuado en cuanto a contenidos.
Demandas del profesorado
La mayoría del tiempo el profesorado pide en clase... Que se le atienda porque lo que cuenta es importante. Que el alumnado se porte correctamente para no ser sancionado. Que el alumnado se porte correctamente para obtener beneficios. Que el alumnado sea responsable. Que el alumnado entienda que yo soy el profesor y que me deben hacer caso.
Identificación de la figura del profesorado
Si tuviese que identificar al profesorado con una idea lo haría con la de... Experto en la materia Modelo de conducta Juez Simplemente profesorado Amigo del alumnado.

ANEXO 8. TRADUCCIÓN DE LA ESCALA NORUEGA DEL PROFESORADO CLASIFICADA POR LAS CATEGORÍAS DEL INSTRUMENTO

A. Autoeficacia percibida: Cómo de capaz eres en:

Enseñanza

1. Explicar los temas centrales en tus asignaturas para que el alumnado con menos capacidad lo entienda.
8. Dar buenos consejos e instrucciones a todo el alumnado a pesar de su nivel de habilidad.
12. Responder las preguntas del alumnado para que comprenda los problemas difíciles.
16. Explicar los problemas de la asignatura para que la mayoría del alumnado entienda los principios básicos.

Adaptar la enseñanza a las necesidades individuales

5. Organizar el trabajo para casa adaptando la enseñanza y tareas a las necesidades individuales.
11. Proporcionar retos realistas para todo el alumnado incluso en clases con diferentes capacidades.
18. Adaptar la enseñanza a las necesidades del alumnado con menor capacidad mientras también atiendes las necesidades del resto del alumnado.
23. Organizar el trabajo de clase tanto para el alumnado de bajas capacidades como para el de altas, trabajando tareas adaptadas a sus habilidades.

Motivar al alumnado

2. Conseguir que todo el alumnado en clase se esfuerce en el trabajo de clase.
10. Despertar el deseo de aprender incluso en el alumnado de bajas capacidades.
15. Conseguir que el alumnado de lo mejor de sí mismo, aunque esté trabajando con problemas difíciles.
21. Motivar al alumnado que muestra menos interés en el trabajo escolar.

Mantener la disciplina

6. Mantener la disciplina en cualquier colegio, clase o grupo de estudiantes.
9. Controlar al alumnado más agresivo.
14. Conseguir que el alumnado con problemas de conducta siga las reglas del aula.
19. Conseguir que todos los estudiantes se comporten educadamente y respeten al profesorado.

Cooperar con otros profesionales y padres

3. Cooperar bien con la mayoría de los padres madres y/o tutores legales del alumnado.
7. Encontrar soluciones adecuadas a los conflictos de intereses con otros profesores/as.
13. Colaborar constructivamente con los padres madres y/o tutores legales del alumnado con problemas de conducta.
22. Cooperar con eficacia y constructivamente con otro profesorado, por ejemplo en equipos de profesores.

Sobrellevar cambios

4. Usar, satisfactoriamente, cualquier metodología de enseñanza que el centro educativo decida usar.

17. Enseñar satisfactoriamente a pesar de cómo esté organizada (grupos, composición, grupos de varias edades...).

20. Enseñar satisfactoriamente incluso si se ha cambiado el currículum.

24. Enseñar incluso si tienes que usar métodos de enseñanza que no son de tu elección.

Categorías de respuesta

(1) No soy capaz del todo, (3) Un poco incapaz, (5) Un poco capaz, (7) Absolutamente capaz.

B. Percepción colectiva de la eficacia del profesorado

1. Como profesorado de este centro podemos conseguir que la mayoría del alumnado difícil se comprometa con su trabajo escolar.

2. El profesorado de este centro previene el acoso laboral de forma eficaz.

3. Como profesorado de este centro podemos manejar los conflictos constructivamente porque trabajamos en equipo.

4. En este centro tenemos un conjunto de reglas y regulaciones que nos permiten manejar los problemas de disciplina satisfactoriamente.

5. El profesorado en este centro se ajusta adecuadamente a las necesidades del alumnado.

6. En este centro podemos crear un clima seguro e inclusivo incluso en las clases más difíciles.

7. El profesorado de este centro consigue enseñar competencias en matemáticas y lenguaje a pesar de las bajas capacidades del alumnado.

Categorías de respuesta

(1) Falso, (2) Mayoritariamente falso, (3) Más falso que cierto, (4) Más cierto que falso, (5) Mayoritariamente cierto, (6) Cierto.

C. Escala de control externo

1. Lo que el alumnado aprende en la escuela, se determina, en su mayoría, por sus capacidades.

2. Si el alumnado no ha aprendido disciplina en casa, no hay mucho que pueda hacer la escuela.

3. El profesorado no puede hacer mucho para proporcionar al alumnado logros si tiene bajas capacidades para el trabajo de clase.

4. Es prácticamente imposible para el profesorado motivar al alumnado para el trabajo académico si tiene carencia de apoyo y estimulación en casa.

5. Una buena enseñanza es más importante para el alumnado de cara a la realización de sus tareas escolares que el ambiente familiar.

Categorías de respuesta

(1) Falso, (2) Mayoritariamente falso, (3) Más falso que cierto, (4) Más cierto que falso, (5) Mayoritariamente cierto, (6) Cierto.

D. Escala de la percepción del contexto escolar

Presión del tiempo

1. La preparación de la enseñanza a menudo se hace fuera de las horas de trabajo.
2. La vida en la escuela es agotadora y no hay tiempo para descansar y recuperarse.
3. Reuniones, trabajo administrativo y documentación, lleva mucho del tiempo que debería usarse para preparar las clases.

Autonomía

1. En mi día a día como profesor puedo escoger libremente estrategias y métodos de enseñanza.
2. En las asignaturas que enseño me siento libre para decidir el contenido y el enfoque.
3. Siento que puedo influir en mis condiciones de trabajo.

Relación con los padres, madres y/o tutores legales

1. Siento que los padres, madres y/o tutores legales del alumnado pueden confiar en lo que enseño.
2. Es fácil trabajar con los padres, madres y/o tutores legales del alumnado.
3. Los padres, madres y/o tutores legales del alumnado confían y aceptan mis decisiones.

Problemas de disciplina

1. Mi clase es interrumpida a menudo por alumnado con carencia de disciplina.
2. Algunos y algunas estudiantes con problemas de conducta hacen difícil llevar a cabo las clases tal y como estaban planificadas.
3. Controlar la conducta del alumnado conlleva mucho tiempo y esfuerzo.

Mantenimiento de la supervisión

1. En los problemas educativos puedo pedir siempre ayuda y consejo a la dirección del centro.
2. Mi relación con el/la directora/a del centro educativo se basa en la mutua confianza y respeto.
3. La dirección del centro apoya y alaba el trabajo bien hecho.

Categorías de respuesta

- (1) Falso, (2) Mayoritariamente falso, (3) Más falso que cierto, (4) Más cierto que falso, (5) Mayoritariamente cierto, (6) Cierto.

ANEXO 9: GUÍA DE TEMAS PARA EL GRUPO DE DISCUSIÓN

Bloque 1 características

Hablad de las características que el profesorado debe tener hoy en día. Podéis ayudaros de las siguientes preguntas:

- ¿Qué características poseía el/la mejor profesor/a que hayas tenido?
- ¿Qué características tenía el/la peor profesor/a que hayas tenido?
- ¿Qué es y cómo entiendes la autoridad del profesorado?

Bloque 2 actitudes

Hablad de las actitudes y aptitudes que posee el profesorado actualmente. Sobre su papel en las aulas y las dificultades que encuentra (las preguntas las irá lanzando la moderadora si ve que el tema se agota o no responden a lo que se busca).

- ¿Cómo creéis que es el papel que desempeña el docente en las aulas? ¿Es distinto o similar al de antaño? Razonad la respuesta.
- ¿Actualmente qué apoyos y puntos fuertes encuentra y posee el profesorado? ¿Qué capacidades desarrolla y en qué situaciones (formativas o prácticas)?
- ¿Actualmente qué dificultades y debilidades encuentra y posee el docente? ¿De qué capacidades carece y dónde podría adquirirlas?
- Si nos centramos en la formación del profesorado, ¿Qué podríamos hacer para mejorarla? ¿Y si nos centramos en la práctica docente?

Bloque 3 percepciones

Cómo es un aula hoy en día, cómo es el sistema educativo y qué funciones tiene el profesorado actualmente y cómo crees que debería ser (las preguntas las iría lanzando la moderadora si ve que el tema se agota o no responden a lo que se busca).

* Define las que crees que son tus funciones como profesorado de un centro.

- ¿Qué imagen te transmiten los medios de comunicación sobre la docencia y educación?
¿Se corresponde esta imagen con la realidad? ¿Por qué?

* ¿Qué control sobre las situaciones que involucran al alumnado, otros miembros del profesorado, junta directiva del centro, y papel de la familia, tiene el profesorado? Es decir, ¿Hasta qué punto el profesorado puede influir o decidir sobre cuestiones que atañen a otros agentes educativos?

- Si piensas en ti dentro de unos años, ejerciendo como profesor/a, ¿Qué sensaciones tienes? ¿Cómo sería tu día a día?
- ¿Cómo actuarías ante las diferencias entre el alumnado dentro del aula?

* Describe cómo sería el aula y centro educativo ideal.

* ¿Qué definirías como conflicto y qué impacto tiene en la práctica docente?

* Describe las peores tres situaciones ante las que podrías encontrarte como profesorado.

- Define, al menos dos, funciones que creas que no son propias del profesorado en un centro educativo.
- Basándote en tu experiencia personal como alumno/a y profesorado en formación, ¿Cómo son las aulas de hoy en día? ¿Cómo se caracterizan?

ANEXO 10: UNIVERSIDADES OBJETO DE ESTUDIO EN LA INVESTIGACIÓN

A. Públicas:

Universidad Autónoma De Barcelona	Universidad de La Laguna
Universidad Autónoma De Madrid	Universidad de La Rioja
Universidad Complutense De Madrid	Universidad de Las Palmas De Gran Canaria
Universidad de Alcalá De Henares	Universidad de León
Universidad de Alicante	Universidad de Lleida
Universidad de Almería	Universidad de Málaga
Universidad de Burgos	Universidad de Murcia
Universidad de Cádiz	Universidad de Navarra
Universidad de Cantabria	Universidad de Oviedo
Universidad de Castilla la Mancha	Universidad de Rovira Virgili
Universidad de Córdoba	Universidad de Salamanca
Universidad de Extremadura	Universidad de Sevilla
Universidad de Girona	Universidad de Valencia
Universidad de Granada	Universidad de Valladolid
Universidad de Huelva	Universidad de Vigo
Universidad de Jaén	Universidad de Zaragoza
Universidad de La Coruña	

Universidad del País Vasco

Universidad Islas Baleares

Universidad Jaume I

Universidad Miguel Hernández de Elche

Universidad Nacional de Educación a
Distancia

Universidad Pablo de Olavide

Universidad Pompeu Fabra

Universidad Rey Juan Carlos

B. Privadas

Universidad Católica de Ávila

Universidad Alfonso X El Sabio

Universidad Cardenal Herrera

Universidad Católica de Valencia

Universidad de Deusto

Universidad de Vic

Universidad Europea de Madrid

Universidad Florida

Universidad Francisco de Vitoria

Universidad Isabel I de Castilla

Universidad Mondragon Unibertsitatea

Universidad Pontificia de Salamanca

Universidad Ramon Llull

Universidad San Pablo Ceu

Universidad Pontificia de Comillas

Universidad Internacional de La Rioja

Universidad a Distancia de Madrid

ANEXO 11: COMUNICACIÓN PARA LA COORDINACIÓN DEL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO



UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE DE MADRID

SECCION DEPARTAMENTAL DE
PSICOLOGIA EVOLUTIVA Y EDUCACION

Estimado Sr./Sra.

Desde la Universidad Complutense de Madrid, venimos desarrollando una línea de investigación sobre el estudio de la profesión docente. Dentro de la cual se integra la tesis de Laura Cantillo Prado sobre las creencias, actitudes y percepciones del profesorado en formación inicial en las universidades españolas a cerca de su rol profesional.

Para la realización de este estudio, nos gustaría poder contar con su colaboración, únicamente tendrían que facilitar al alumnado del Máster en Formación del Profesorado el enlace de la página web en el que están disponibles los instrumentos para la investigación, así como explicarles la importancia de participar en este tipo de estudios.

Adjunto se encuentra un resumen del proyecto para que puedan consultarlo con mayor detenimiento. Esperamos contar con su participación. Pueden contactar con Laura Cantillo a través de este correo electrónico (laura.cantilloprado@hotmail.com), o en el número de teléfono 620 31 75 43. También agradeceríamos que nos contestasen, tanto si la respuesta fuera afirmativa o negativa, con el fin de confirmar si han recibido esta información.

Agradeciendo su tiempo y disponibilidad, quedamos a su disposición para cualquier duda o aclaración que considere necesaria.

Fdo. Gema Martín Seoane
Co-directora de la Tesis
Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad Complutense de Madrid

Fdo. Rosa Pulido
Co-directora de la Tesis
Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad Nacional de Educación a Distancia

ANEXO 12: MODELO DE LA CIRCULAR PARA LA DIFUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN ENTRE EL ALUMNADO



UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE DE MADRID

SECCION DEPARTAMENTAL DE
PSICOLOGIA EVOLUTIVA Y EDUCACION

FACULTAD DE PSICOLOGIA
CAMPUS DE SOMOSAGUAS
28223 MADRID

Estimado/a alumno/a:

Deseo solicitar tu colaboración en una investigación que se está realizando sobre el profesorado en formación a nivel estatal, dirigida desde la Universidad Complutense. Este proyecto consta de un estudio sobre las creencias, actitudes y percepciones sobre la profesión docente del profesorado en formación.

Tu opinión será totalmente anónima y confidencial, y resultará de gran utilidad para poder mejorar la formación y comprender mejor el carácter de la misma.

El enlace para poder acceder a la herramienta es:

<http://goo.gl/c4sR8>

El tiempo estimado para completar los instrumentos es de 60 minutos. En el caso de querer obtener más información sobre la investigación, puedes dejar datos de contacto al final del mismo, y nos pondremos en contacto contigo.

Agradeciendo tu tiempo y disponibilidad, me despido,

Un saludo,

Laura Cantillo Prado

**ANEXO 13: TABLA DE ESPECIALIDADES POR UNIVERSIDAD DURANTE
LOS CURSOS 2012-2013 Y 2013-2014**

A. Universidades públicas

Universidad	Especialidad
UNIVERSIDAD DE CÁDIZ	Biología y Geología
	Dibujo, imagen y artes plásticas
	Economía, empresa y comercio
	Física y Química
	Formación y orientación laboral
	Geografía e Historia
	Lengua extranjera
	Latín y Griego
	Lengua y literatura
	Matemáticas
	Orientación educativa
	Procesos industriales
	Informática
	Tecnología
UNIVERSIDAD DE GRANADA	Biología y Geología
	Dibujo, Imágen y Artes Plásticas
	Economía, Empresa y Comercio
	Educación Física
	Física y Química
	Formación y Orientación Laboral
	Servicios a la Comunidad

Universidad	Especialidad
	Filosofía
	Geografía e Historia
	Hostelería y Turismo
	Lengua extranjera: Inglés
	Lengua extranjera: Francés
	Lengua y Literatura
	Latín y Griego
	Matemáticas
	Música
	Orientación Educativa
	Procesos Sanitarios
	Informática
	Tecnología General
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA	Biología y Geología
	Física y Química
	Matemáticas
	Tecnología, Informática y procesos industriales
	Francés
	Inglés
	Lengua y Literatura: Latín y Griego
	Geografía e Historia
	Orientación Educativa
	Formación y Orientación Laboral
	Economía, Empresa y Comercio
	Procesos sanitarios
	Música

Universidad	Especialidad
UNIVERSIDAD DE SEVILLA	Administración de Empresas
	Análisis y Química Industrial
	Construcciones Civiles y Edificación
	Formación y Orientación Laboral
	Hostelería y Turismo
	Informática
	Intervención Sociocomunitaria
	Navegación e Instalaciones Marinas
	Organización y Gestión Comercial
	Organización y Proyectos de Fabricación Mecánica
	Organización y Procesos de Mantenimiento de Vehículos
	Organización y Proyectos de Sistemas Energéticos
	Procesos de Producción Agraria
	Procesos en la Industria Alimentaria
	Procesos Sanitarios
	Procesos y Productos en Artes Gráficas
	Procesos y Productos en Madera y Mueble
	Procesos y Productos de Textil, Confección y Piel
	Procesos y Productos de Vidrio y Cerámica
	UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE
Economía, Empresa y Comercio	
Educación Física	
Física y Química	

Universidad	Especialidad
	Formación y Orientación Laboral
	Ciencias Sociales: Geografía e Historia
	Hostelería y Turismo
	Lenguas Extranjeras
	Lengua y Literatura
	Matemáticas
	Tecnologías y Procesos Industriales
	Orientación Educativa
	Informática
	Procesos Sanitarios
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA	Biología y Geología
	Geografía e Historia
	Dibujo, imagen y artes plásticas
	Economía, empresa y comercio
	Física y Química
	Formación y orientación laboral
	Lengua extranjera: Inglés
	Lenguay literatura
	Matemáticas
	Informática
	Tecnología de procesos industriales
Música	
UNIVERSIDAD DE JAÉN	Biología y Geología
	Geografía e Historia
	Dibujo, imagen y artes plásticas
	Economía, empresa y comercio

Universidad	Especialidad
	Formación y orientación laboral
	Informática
	Lengua extranjera: Inglés
	Lenguay literatura
	Orientación educativa
	Tecnología de procesos industriales
UNIVERSIDAD DE HUELVA	Biología y Geología
	lengua Extranjera: Inglés
	Lengua y Literatura
	Orientación Educativa
	Tecnologías Informáticas y Procesos Industriales
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA	Formación y Orientación Laboral
	Administración y comercio
	Informática para Formación Profesional
	Hostelería y Turismo
	Biología y Geología
	Economía, Empresa y Comercio
	Filosofía
	Física y Química
	Geografía e Historia
	Lengua y literatura
	Latín y Griego
	Lengua extranjera: Francés
	Lenguas Extranjeras: inglés
	Matemáticas
Música	

Universidad	Especialidad
	Orientación Educativa
	Procesos Industriales para Formación Profesional
	Procesos Químicos
	Tecnología
	Educación Física
	Imagen y Artes para Formación Profesional
	Dibujo, imagen y artes plásticas
	Informática
	Procesos Sanitarios
	Imagen Personal
	Procesos Agrarios
	Procesos Marítimo-Pesqueros
	Servicios a la Comunidad
	Procesos Alimentarios
	Educación Física
UNIVERSIDAD DE OVIEDO	Física y Química
	Lengua extranjera: Inglés
	Tecnología
	Formación y Orientación Laboral
	Lengua extranjera: Francés
	Asturiano
	Geografía e Historia
	Lengua y literatura
	Latín y Griego
	Orientación Educativa
	Informática

Universidad	Especialidad
	Biología y Geología
	Filosofía
	Matemáticas
	Música
	Economía, Empresa y Comercio
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Economía y comercio
	Hostelería y Turismo
	Física y Química
	Biología y Geología
	Tecnología
	Matemáticas
	Informática y comunicación
	Orientación Educativa
	Geografía e Historia
	Filosofía
	Lengua y literatura
	Lenguas Extranjeras: inglés
	Lenguas extranjeras: francés
	Latín y Griego
	Educación Física
	Música
	Danza
	Procesos industriales
	Dibujo, imagen y artes plásticas
Sociocomunitaria	
Sanitaria	

Universidad	Especialidad
UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA	Procesos industriales
	Dibujo, imagen y artes plásticas
	Sociocomunitaria
	Sanitaria
	Economía y comercio
	Hostelería y Turismo
	Física y Química
	Tecnología
	Biología y Geología
	Matemáticas
	Informática y comunicación
	Orientación educativa
	Geografía e Historia
	Filosofía
	Lengua y literatura
	Lenguas Extranjeras: inglés
	Lenguas extranjeras: francés
	Latín y Griego
	Música
	Danza
Educación Física	
UNIVERSIDAD DE LEÓN	Geografía e Historia
	Lengua y literatura
	Biología y Geología
	Economía
	Formación y Orientación Laboral

Universidad	Especialidad
	Servicios a la Comunidad
	Tecnología
	Educación Física
	Lenguas Extranjeras: inglés
	Matemáticas
	Física y Química
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID	Física y Química
	Biología y Geología
	Matemáticas
	Tecnología
	Informática
	Tecnología agraria, alimentaria y forestal
	Geografía e Historia
	Música
	Filosofía
	Economía
	Lengua y literatura
	Latín y Griego
	Lenguas Extranjeras: inglés
	Formación y Orientación Laboral
Orientación Educativa	
Sociocomunitaria	
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA	Física y Química
	Biología y Geología
	Matemáticas
	Lengua Española y Literatura

Universidad	Especialidad
	Latín
	Griego
	Inglés
	Francés
	Italiano
	Alemán
	Portugués
	Geografía e Historia
	Filosofía
	Organización y Gestión Comercial
	Formación y Orientación Laboral
	Dibujo
	Música
	Educación Física
	Tecnología
	Técnicas y Procedimientos de Imagen y Sonido
Procesos Sanitarios	
Orientación Educativa	
UNIVERSIDAD DE BURGOS	Ciencias Sociales
	Lengua Española y Literatura
	Lenguas Extranjeras (Inglés/Francés)
	Biología y Geología
	Física y Química
	Matemáticas
	Tecnología Industrial
	Economía y Administración de Empresas

Universidad	Especialidad
UNIVERSIDAD DE CANTABRIA	Orientación y Servicios
	Física y Química
	Biología y Geología
	Tecnología
	Matemáticas
	Lengua y literatura
	Lenguas Extranjeras: inglés
	Geografía e Historia
	Economía
	Administración y gestión
	Formación y Orientación Laboral
	Orientación educativa
	Dibujo, imagen y artes plásticas
	Sanitaria
	Sociocomunitaria
	UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA
Física y Química	
Matemáticas	
Lengua y literatura	
Tecnología e informática	
Geografía e Historia	
Filosofía	
Economía	
Educación Física	

Universidad	Especialidad
	Lenguas extranjeras: Inglés
	Lenguas extranjeras: francés
	Dibujo, imagen y artes plásticas
	Orientación educativa
	Familias industriales de FP
	Familias de Administración y gestión de FP
UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA	Biología y Geología
	Física y Química
	Matemáticas
	Tecnología
	Informática
	Ciencias de la Salud
	Economía y Empresa
	Geografía e Historia
	Lengua y Literatura
	Lenguas extranjeras: Inglés
	Lenguas extranjeras: francés
	Educación Física
	Música
	Orientación Educativa
Sociocomunitaria	
UNIVERSIDAD DE LA CORUÑA	Biología y Geología
	Física y Química
	Tecnología
	Educación Física
	Servicios a la Comunidad

Universidad	Especialidad
	Formación y Orientación Laboral
	Lengua y literatura
	Lengua y literatura gallega
	Lenguas extranjeras: Inglés
	Lenguas extranjeras: francés
	Dibujo, imagen y artes plásticas
UNIVERSIDAD DE VIGO	Biología y Geología
	Matemáticas
	Física y Química
	Tecnología
	Educación Física
	Geografía e Historia
	Latín y Griego
	Sector Servicios
	Sector primario y secundario
	Formación y Orientación Laboral
	Lenguas extranjeras: Inglés
	Lenguas extranjeras: francés
	Lengua y literatura
	Dibujo, imagen y artes plásticas
Orientación Educativa	
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA	Lengua y literatura catalana
	Lengua y literatura
	Orientación Educativa
	Formación y Orientación Laboral
	Biología y Geología

Universidad	Especialidad
	Física y Química
	Matemáticas
	Geografía e Historia
UNIVERSIDAD POMPEU FABRA	Lenguas extranjeras: Inglés
	Biología y Geología
	Física y Química
	Matemáticas
	Orientación Educativa
UNIVERSIDAD DE LLEIDA	Lenguas extranjeras: Inglés
	Educación Física
UNIVERSIDAD DE GIRONA	Geografía e Historia
UNIVERSIDAD DE ROVIRA VIRGILI	Administración y gestión
	Economía
	Biología y Geología
	Física y Química
	Tecnología
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES	Biología y Geología
	Educación Física
	Física y Química
	Geografía e Historia
	Lenguas extranjeras: Inglés
	Lengua y literatura
	Matemáticas
	Música
	Orientación educativa
	Tecnología

Universidad	Especialidad
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID	Administración de Empresas y Economía
	Biología y Geología
	Dibujo
	Educación Física
	Filosofía
	Física y química
	Lenguas extranjeras: Francés
	Geografía e Historia
	Latín y Griego
	Lenguas extranjeras: Inglés
	Lengua Castellana y Literatura
	Matemáticas
	Música
	Orientación Educativa
UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS	Geografía e Historia
	Lengua Inglesa
	Matemáticas
	Orientación Educativa
	Administración de empresas y Economía
	Formación y Orientación Laboral
	Hostelería y Turismo
	Educación Física
	Lengua y Literatura Castellana
	Dibujo, imagen y artes plásticas
UNIVERSIDAD DE MURCIA	Biología y Geología
	Dibujo, imagen y artes plásticas

Universidad	Especialidad
	Economía
	Educación Física
	Filosofía
	Física y Química
	Geografía e Historia
	Lengua y literatura
	Lenguas extranjeras: Francés
	Lenguas extranjeras: Inglés
	Latín y Griego
	Matemáticas
	Música
	Tecnología
	Administración y gestión
	Formación y Orientación Laboral
	Sanitaria
	Familias sanitarias Industriales
	Informática
	Hostelería y Turismo
	Orientación Educativa
UNIVERSIDAD DE NAVARRA	Biología y Geología
	Física y Química
	Matemáticas
	Geografía e Historia
	Lengua y literatura
	Lenguas extranjeras: Inglés
	Tecnología

Universidad	Especialidad
	Sistemas Electrónicos
	Economía
UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO	Ciencias Naturales y Matemáticas
	Humanidades y Ciencias Sociales
	Orientación Educativa
	Educación Musical
	Tecnología
	Educación Física
	Lengua y Literatura
	Educación Artística
UNIVERSIDAD DE LA RIOJA	Economía
	Física y Química
	Geografía e Historia
	Lenguas extranjeras: Inglés
	Lengua Castellana
	Matemáticas
	Tecnología
UNIVERSIDAD DE ALICANTE	Biología y Geología
	Formación y Orientación Laboral
	Física y Química
	Geografía e Historia
	Construcciones Civiles y Edificación
	Economía
	Educación Física
	Informática
	Lenguas extranjeras: francés

Universidad	Especialidad
	Lenguas extranjeras: Inglés
	Lengua catalana y literatura
	Lengua y literatura
	Matemáticas
	Música
	Orientación Educativa
	Sanitaria
	Tecnología
UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ DE ELCHE	Ciencias Naturales
	Ciencias Sociales y Humanidades
	Economía y Administración de Empresas
	Educación Física
	Educación Plástica y Visual
	Formación Profesional para ciclos formativos
	Formación y Orientación Laboral
	Informática
	Lengua extranjera: inglés
	Lengua y Literatura Castellana y Valenciana
	Matemáticas
	Orientación Educativa e Intervención Sociocomunitaria
	Servicios Sociosanitarios
Tecnología	
UNIVERSIDAD JAUME I	Geografía e Historia
	Física y química
	Biología y Geología
	Matemáticas

Universidad	Especialidad
	Tecnología
	Lengua y literatura
	Lenguas extranjeras: Inglés
	Administración y gestión
UNIVERSIDAD DE VALENCIA	Biología y Geología
	Dibujo, imagen y artes plásticas
	EConomía
	Educación Física
	Filosofía
	Física y Química
	Lenguas extranjeras: Inglés
	Geografía e Historia
	Latín y Griego
	Lengua y literatura
	Lengua catalana y literatura
	Matemáticas
	Música
	Orientación Educativa
	Tecnología
	Formación y Orientación Laboral
	Sanitaria
	Servicios a la Comunidad
	Comercio y turismo
	Informática y sistemas electrónicos
Lenguas extranjeras: francés	
Lenguas extranjeras: alemán	

Universidad	Especialidad
	Lenguas extranjeras: italiano
	Lenguas extranjeras: portugués
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID	Artes Plásticas y Visuales
	Biología y Geología
	Economía y Administración de Empresas
	Educación Física
	Filosofía
	Física y Química
	Formación y Orientación Laboral
	Geografía e Historia A
	Geografía e Historia B
	Informática
	Lenguas Clásicas
	Lengua y Literatura Castellana
	Lengua Extranjera: Alemán
	Lengua Extranjera: Francés
	Lengua Extranjera: Inglés
	Lengua Extranjera: Italiano
	Matemáticas
Música	
Orientación Educativa	
UNED	Filosofía
	Física y Química
	Formación y Orientación Laboral
	Geografía e Historia
	Latín y Griego

Universidad	Especialidad
	Informática
	Intervención Sociocomunitaria
	Lengua y Literatura Castellana
	Lengua Extranjera: Francés
	Lengua Extranjera: Inglés
	Lengua Extranjera: Italiano
	Matemáticas
	Orientación Educativa
	Tecnología de procesos industriales
UNIVERSIDAD DE ALMERÍA	Biología y Geología
	Física y Química
	Matemática e Informática
	Tecnología y Procesos Industriales
	Lengua Extranjera
	Lengua y Literatura. Latín y Griego
	Geografía e Historia
	Informática
	Formación y Orientación Laboral
	Economía, Empresa y Comercio
	Hostelería y Turismo
	Procesos Sanitarios
Dibujo, Imagen y Artes Plásticas	
UNIVERSIDAD ISLAS BALEARES	Alemán
	Inglés
	Biología y Geología
	matemáticas

Universidad	Especialidad
	geografía e historia
	Lengua y Literatura Castellana
	Lengua y literatura catalana
	Filosofía
	Tecnología Industrial
	tecnología de servicios

B. Universidades privadas

Universidad	Especialidad
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE ÁVILA	Física y Química
	Matemáticas
	Tecnología
	Biología y Geología
	Inglés
	Filosofía
	Lengua y Literatura
	Economía, Empresa y Comercio
	Intervención socio-comunitaria
	Formación y orientación laboral
UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA	Educación Física
	Filosofía
	Formación y Orientación Laboral
	Informática
	Intervención Sociocomunitaria
	Lengua y Literatura
	Orientación Educativa
	Procesos Sanitarios
	Procesos y Medios de Comunicación
	Tecnología
UNIVERSIDAD ISABEL I DE CASTILLA (no tuvo especialidades en el curso escolar 2012-2013 por falta de alumnado, si impartió el máster en el curso 2013-2014)	Biología y Geología.
	Educación Física.
	Economía y Administración de empresas.

Universidad	Especialidad
	Física y Química.
	Formación y orientación laboral.
	Geografía e Historia.
	Inglés.
	Lengua Castellana y Literatura.
	Matemáticas.
	Música.
	Tecnología e Informática.
UNIVERSIDAD RAMON LLULL	Lengua extranjera: inglés
	Educación física
	Tecnología
UNIVERSIDAD DE VIC	Educación Física
UNIVERSIDAD ALFONSO X EL SABIO	Ciencias Experimentales y Tecnología
	Lengua y Literatura Castellana
	Lengua extranjera: inglés
	Matemáticas
	Ciencias Sociales
	Educación Física
UNIVERSIDAD SAN PABLO CEU	Matemáticas
	Lengua y Literatura
	Ciencias Experimentales
	Ingeniería y Enseñanzas Técnicas
	Humanidades
	Ciencias Sociales
	Inglés*
	Dibujo y Educación Plástica y Visual*

Universidad	Especialidad
	Orientación Educativa*
UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID	Física y química.
	Biología y Geología.
	Matemáticas.
	Tecnología.
	Formación y Orientación Laboral.
	Lengua y Literatura.
	Educación Física.
	Geografía e Historia.
	Enseñanza de Idiomas: Itinerario de Inglés y de Francés.
	Artes Plásticas
UNIVERSIDAD FRANCISCO DE VITORIA	Inglés
	Filosofía
	Lengua Castellana y Literatura
	Matemáticas
	Geografía e Historia
	Educación Física
	Economía y Administración de Empresas
	Biología y Geología
	Procesos y Procedimientos Sanitarios y Asistenciales
	Física y Química
	Formación y Orientación Laboral
	Tecnología
	Informática y Sistemas y aplicaciones informáticas
Intervención socio-comunitaria y servicios a la comunidad	
UNIVERSIDAD DE COMILLAS	Biología y geología

Universidad	Especialidad
	Filosofía
	Física y química
	Geografía e historia
	Inglés
	Lengua y Literatura Castellana
	Matemáticas
	Tecnología
UNIVERSIDAD MONDRAGON UNIBERTSITATEA	Lengua Y Literatura
	Ciencias experimentales
	Ciencias Sociales, Geografía e Historia
	Matemáticas
	Tecnología
	Orientación psicopedagógica y profesional
	Educacion Física y Actividades Deportivas
	Administración Y Empresa
	Procesos y Medios de Comunicación
UNIVERSIDAD DE DEUSTO	Orientación Educativa.
	Formación y Orientación Laboral.
	Geografía e historia
	Filosofía
	matemáticas
	informática
	tecnología
	Lengua y Literatura Castellana
	lengua y literatura vasca
	inglés

Universidad	Especialidad
UNIVERSIDAD CARDENAL HERRERA	Tecnología
	Matemáticas
	Inglés
	Biología y Geología
	Lengua y Literatura Castellana
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALENCIA	Administración de Empresas
	Biología y Geología
	Economía
	Educación Física y Deporte
	Geografía e Historia
	Informática
	Inglés
	Lengua y literatura
	Orientación Educativa
	Tecnología
UNIVERSIDAD FLORIDA	Especialidad de FP: Empresa, Comercio y Turismo
	Especialidad de Formación y Orientación Laboral (FOL)
	Especialidad Economía
UNIVERSIDAD A DISTANCIA DE MADRID	Matemáticas
	Geografía e Historia
	Lengua y literatura
	Lengua Extranjera Inglés
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA	Física y Química
	Biología y Geología
	Matemáticas
	Geografía e Historia

Universidad	Especialidad
	Lengua española y Literatura
	Lenguas extranjeras (inglés)
	Orientación Educativa
	Economía y Empresa
	Tecnología e Informática
	Dibujo y artes plásticas
	Música
	Educación física

ANEXO 14: TABLA DE CORRELACIONES ENTRE VARIABLES

		Respuestas Coercitivo Real	Respuestas Recompensa Real	Respuestas Legislativo Real	Respuestas Experto Real	Respuestas Referente Real	Respuestas Coercitivo Ideal	Respuestas Recompensa Ideal	Respuestas Legislativo Ideal	Respuestas Experto Ideal	Respuestas Referente Ideal	Teoría 1 Diferencias	Teoría 2 Diferencias	Teoría 3 Diferencias	Teoría 1 Respuesta Educativa	Teoría 2 Respuesta Educativa	Teoría 3 Respuesta Educativa	Teoría 1 Ideología y Valores	Teoría 2 Ideología y Valores	Teoría 3 Ideología y Valores	Autoeficacia	Percepcioncolec	Controlexterno	Contextoescolar	autoefensenanza	autoefnee	autoefmotivacion	autoefdisciplina	autoefcoop	autoefcambios
Respuestas Coercitivo Real	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 150	-.200* 0.014 150	-0.009 0.908 150	-.198* 0.015 150	- .600** 0	-0.041 0.618 150	-0.005 0.953 150	-.179* 0.028 150	-0.122 0.137 150	-.174* 0.033 150	.167* 0.041 150	-0.155 0.058 150	0.029 0.723 150	-0.023 0.782 150	-0.075 0.358 150	0.072 0.384 150	0.023 0.78 150	-0.004 0.964 150	-0.015 0.852 150	-0.022 0.786 150	-0.106 0.196 150	-0.057 0.492 150	-0.128 0.118 150	-0.001 0.993 150	0.037 0.65 150	-0.044 0.593 150	-0.109 0.184 150	-0.024 0.775 150	- 0.042 0.61
Respuestas Recompensa Real	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-.200* 0.014 150	1 150	-0.118 0.15 150	-0.06 0.469 150	-0.012 0.887 150	0.032 0.697 150	-.242** 0.003 150	0.024 0.772 150	-0.05 0.541 150	-0.064 0.437 150	-0.086 0.296 150	0.052 0.53 150	0.01 0.907 150	-0.035 0.668 150	0.026 0.749 150	-0.003 0.969 150	-0.038 0.645 150	0.032 0.701 150	0.002 0.984 150	0.033 0.689 150	0.001 0.988 150	0.001 0.991 150	-0.106 0.196 150	0.012 0.879 150	0.068 0.407 150	0.075 0.362 150	0.074 0.365 150	-0.016 0.848 150	- 0.052 0.524
Respuestas Legislativo Real	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-0.009 0.908 150	-0.118 0.15 150	1 150	-0.159 0.051 150	-.412** 0 150	-0.141 0.086 150	-0.068 0.409 150	-.273** 0.001 150	-0.05 0.543 150	-0.054 0.515 150	-0.07 0.397 150	-0.007 0.928 150	0.051 0.535 150	-0.107 0.194 150	-0.044 0.597 150	0.089 0.281 150	-0.074 0.366 150	0.109 0.185 150	-0.04 0.623 150	-0.132 0.107 150	-.167* 0.04 150	0.112 0.174 150	0.044 0.589 150	-0.002 0.982 150	-0.149 0.068 150	-0.115 0.163 150	-0.153 0.062 150	-0.077 0.35 150	- .175* 0.033
Respuestas Experto Real	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-.198* 0.015 150	-0.06 0.469 150	-0.159 0.051 150	1 150	-.420** 0 150	0.149 0.069 150	-0.05 0.546 150	0.125 0.128 150	-.224** 0.006 150	-.214** 0.008 150	-0.099 0.228 150	-0.069 0.398 150	0.124 0.13 150	0.043 0.604 150	0.043 0.598 150	-0.056 0.495 150	0.048 0.557 150	-0.017 0.834 150	-0.023 0.776 150	-0.123 0.135 150	-0.15 0.067 150	0.119 0.147 150	-0.082 0.32 150	-0.11 0.181 150	-0.099 0.228 150	-0.023 0.779 150	-0.133 0.105 150	-0.11 0.18 150	-0.09 0.276 150
Respuestas Referente Real	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-.600** 0 150	-0.012 0.887 150	-.412** 0 150	-.420** 0 150	1 150	0.001 0.991 150	0.009 0.916 150	-0.102 0.213 150	-0.014 0.862 150	0.056 0.499 150	-0.002 0.98 150	-.161* 0.049 150	-0.14 0.089 150	0.059 0.476 150	0.048 0.563 150	-0.068 0.412 150	0.001 0.991 150	-0.055 0.502 150	0.051 0.539 150	-.167* 0.041 150	-.281** 0 150	-0.099 0.226 150	-.163* 0.047 150	0.073 0.372 150	0.103 0.21 150	0.094 0.251 150	-.243** 0.003 150	0.142 0.084 150	-.207* 0.011 150
Respuestas Coercitivo Ideal	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-0.041 0.618 150	0.032 0.697 150	-0.141 0.086 150	0.149 0.069 150	0.001 0.991 150	1 150	0.073 0.376 150	-0.008 0.923 150	-.261** 0.001 150	-.352** 0 150	0.007 0.931 150	-0.056 0.495 150	0.045 0.588 150	0.154 0.059 150	0.06 0.468 150	-0.126 0.126 150	0.069 0.402 150	0.054 0.516 150	-0.106 0.197 150	0.005 0.951 150	0.114 0.163 150	-0.043 0.602 150	0.008 0.924 150	-0.018 0.824 150	-0.02 0.804 150	0.055 0.502 150	0.059 0.475 150	0.041 0.616 150	- 0.062 0.448

		Respuestas Coercitivo Real	Respuestas Recompensa Real	Respuestas Legislativo Real	Respuestas Experto Real	Respuestas Referente Real	Respuestas Coercitivo Ideal	Respuestas Recompensa Ideal	Respuestas Legislativo Ideal	Respuestas Experto Ideal	Respuestas Referente Ideal	Teoría 1 Diferencias	Teoría 2 Diferencias	Teoría 3 Diferencias	Teoría 1 Respuesta Educativa	Teoría 2 Respuesta Educativa	Teoría 3 Respuesta Educativa	Teoría 1 Ideología y Valores	Teoría 2 Ideología y Valores	Teoría 3 Ideología y Valores	Autoeficacia	Percepcioncolec	Controlexterno	Contextoescolar	autoeficacia	autofeece	autofmotivacion	autofdisciplina	autofcoop	autofcambios	
Respuestas Recompensa Ideal	Correlación de Pearson	-0,005	.242**	-0,068	-0,05	0,009	0,073	1	0,048	0,05	-.398**	0,079	0,039	-0,084	0,005	0,025	-0,022	-0,046	0,034	0,006	0,119	.204*	-0,075	-0,048	0,039	0,126	.185*	0,14	0,057	0,069	
	Sig. (bilateral)	0,953	0,003	0,409	0,546	0,916	0,376		0,562	0,54	0	0,337	0,639	0,305	0,952	0,763	0,786	0,575	0,682	0,939	0,147	0,012	0,365	0,564	0,639	0,126	0,023	0,088	0,492	0,401	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
Respuestas Legislativo Ideal	Correlación de Pearson	-.179*	0,024	.273**	0,125	-0,102	-0,008	0,048	1	.173*	-.609**	-0,004	.245**	-.212**	0,082	0,152	-.163*	0,093	0,07	-0,141	-0,052	-0,027	0,079	0,011	-0,009	-0,101	-0,058	-0,034	-0,057	-0,015	
	Sig. (bilateral)	0,028	0,772	0,001	0,128	0,213	0,923	0,562		0,035	0	0,961	0,002	0,009	0,316	0,063	0,046	0,257	0,394	0,085	0,524	0,744	0,336	0,895	0,915	0,218	0,481	0,68	0,488	0,851	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
Respuestas Experto Ideal	Correlación de Pearson	-0,122	-0,05	-0,05	.224**	-0,014	.261**	0,05	-.173*	1	-.794**	0,127	0,056	-0,13	0,099	.327**	-.310**	0,089	0,046	-0,115	0,092	0,059	.263**	0,026	0,049	0,077	0,114	0,077	0,078	0,108	
	Sig. (bilateral)	0,137	0,541	0,543	0,006	0,862	0,001	0,54	0,035		0	0,122	0,497	0,113	0,229	0	0	0,28	0,579	0,161	0,264	0,473	0,001	0,751	0,555	0,347	0,165	0,347	0,342	0,187	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
Respuestas Referente Ideal	Correlación de Pearson	.174*	-0,064	-0,054	-.214**	0,056	-.352**	-.398**	-.609**	-.794**	1	-0,108	-0,158	.208*	-0,131	-.304**	.308**	-0,099	-0,083	0,158	-0,075	-0,111	-.178*	-0,008	-0,037	-0,04	-0,116	-0,09	-0,049	-0,076	
	Sig. (bilateral)	0,033	0,437	0,515	0,008	0,499	0	0	0	0		0,188	0,053	0,011	0,111	0	0	0,23	0,31	0,053	0,364	0,175	0,029	0,924	0,651	0,628	0,156	0,275	0,554	0,355	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
Teoría 1 Diferencias Individuales	Correlación de Pearson	.167*	-0,086	-0,07	-0,099	-0,002	0,007	0,079	-0,004	0,127	-0,108	1	-0,158	-.501**	.522**	-.241**	-.456**	-.375**	-0,092	-0,083	0,158	-0,075	-0,111	-.178*	-0,008	-0,037	-0,04	-0,116	-0,09	-0,049	-0,076
	Sig. (bilateral)	0,041	0,296	0,397	0,228	0,98	0,931	0,337	0,961	0,122	0,188		0,054	0	0	0,003	0	0	0,262	0,007	0,772	0,756	0,008	0,778	0,374	0,889	0,722	0,637	0,161	0,318	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
Teoría 2 Diferencias Individuales	Correlación de Pearson	-0,155	0,052	-0,007	-0,069	.161*	-0,056	0,039	.245**	0,056	-0,158	-0,158	1	-.775**	-.307**	-.230**	0,046	0,098	-0,129	0,081	0,111	.163*	0,073	0,072	0,03	0,059	0,099	0,132	0,05		
	Sig. (bilateral)	0,058	0,53	0,928	0,398	0,049	0,495	0,639	0,002	0,497	0,053	0,054		0	0,722	0	0,005	0,577	0,232	0,117	0,325	0,177	0,046	0,373	0,383	0,716	0,476	0,227	0,106	0,542	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
Teoría 3 Diferencias Individuales	Correlación de Pearson	0,029	0,01	0,051	0,124	-0,14	0,045	-0,084	-.212**	-0,13	-.208*	-.501**	-.775**	1	-.308**	-.424**	-.493**	-.280**	-0,027	-.253**	-0,086	-0,113	-.280**	-0,049	-0,016	-0,019	-0,033	-0,112	-.190*	-0,096	
	Sig. (bilateral)	0,723	0,907	0,535	0,13	0,089	0,588	0,305	0,009	0,113	0,011	0	0		0	0	0	0,001	0,743	0,002	0,295	0,167	0,001	0,549	0,845	0,818	0,691	0,173	0,02	0,24	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
Teoría 1 Respuesta Educativa	Correlación de Pearson	-0,023	-0,035	-0,107	0,043	0,059	0,154	0,005	0,082	0,099	-0,131	-.522**	-0,029	-.308**	1	0,136	-.614**	-.342**	0,053	-.329**	-0,018	-0,08	0,037	-.177*	-0,134	-0,066	0,006	0,107	-0,006	-0,006	
	Sig. (bilateral)	0,782	0,668	0,194	0,604	0,476	0,059	0,952	0,316	0,229	0,111	0	0,722	0		0,096	0	0	0,517	0	0,824	0,328	0,657	0,03	0,102	0,422	0,945	0,191	0,94	0,937	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150

		Respuestas Coercitivo Real	Respuestas Recompensa Real	Respuestas Legislativo Real	Respuestas Experto Real	Respuestas Referente Real	Respuestas Coercitivo Ideal	Respuestas Recompensa Ideal	Respuestas Legislativo Ideal	Respuestas Experto Ideal	Respuestas Referente Ideal	Teoría 1 Diferencias	Teoría 2 Diferencias	Teoría 3 Diferencias	Teoría 1 Respuesta Educativa	Teoría 2 Respuesta Educativa	Teoría 3 Respuesta Educativa	Teoría 1 Ideología y Valores	Teoría 2 Ideología y Valores	Teoría 3 Ideología y Valores	Autoeficacia	Percepcioncolec	Controlexterno	Contextoescolar	autoefenseñanza	autoefnee	autoefmotivacion	autoefdisciplina	autoefcoop	autoefcambios
Teoría 2 Respuesta Educativa	Correlación de Pearson	-0,075	0,026	-0,044	0,043	0,048	0,06	0,025	0,152	.327**	-.304**	-.241**	.307**	-.424**	0,136	1	-.866**	0,149	.318**	-.417**	0,099	-0,013	-.228**	0,039	0,075	0,105	0,076	0,03	0,1	0,134
	Sig. (bilateral)	0,358	0,749	0,597	0,598	0,563	0,468	0,763	0,063	0	0	0,003	0	0	0,096	0	0	0,068	0	0	0,227	0,87	0,005	0,638	0,36	0,2	0,352	0,711	0,224	0,103
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
Teoría 3 Respuesta Educativa	Correlación de Pearson	0,072	-0,003	0,089	-0,056	-0,068	-0,126	-0,022	-.163*	-.310**	.308**	-.456**	-.230**	.493**	-.614**	-.866**	1	-.292**	-.280**	.498**	-0,07	0,051	-.200*	0,058	0,008	-0,051	-0,064	-0,079	-0,076	-0,103
	Sig. (bilateral)	0,384	0,969	0,281	0,495	0,412	0,126	0,786	0,046	0	0	0	0,005	0	0	0	0	0	0,001	0	0,396	0,533	0,014	0,477	0,925	0,539	0,438	0,34	0,352	0,209
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
Teoría 1 Ideología y Valores	Correlación de Pearson	0,023	-0,038	-0,074	0,048	0,001	0,069	-0,046	0,093	0,089	-0,099	.375**	0,046	-.280**	.342**	0,149	-.292**	1	.349**	.492**	0,02	0,101	0,07	-0,046	-0,051	0,004	0,098	0,092	-0,045	0,017
	Sig. (bilateral)	0,78	0,645	0,366	0,557	0,991	0,402	0,575	0,257	0,28	0,23	0	0,577	0,001	0	0,068	0	0	0	0	0,804	0,218	0,394	0,58	0,537	0,965	0,234	0,264	0,58	0,832
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
Teoría 2 Ideología y Valores	Correlación de Pearson	-0,004	0,032	0,109	-0,017	-0,055	0,054	0,034	0,07	0,046	-0,083	-0,092	0,098	-0,027	0,053	.318**	-.280**	-.349**	1	-.645**	0,088	-0,082	0,061	-0,007	0,118	0,106	0,039	-0,003	0,082	0,124
	Sig. (bilateral)	0,964	0,701	0,185	0,834	0,502	0,516	0,682	0,394	0,579	0,31	0,262	0,232	0,743	0,517	0	0,001	0	0	0	0,287	0,317	0,456	0,932	0,151	0,196	0,634	0,968	0,317	0,13
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
Teoría 3 Ideología y Valores	Correlación de Pearson	-0,015	0,002	-0,04	-0,023	0,051	-0,106	0,006	-0,141	-0,115	0,158	-.220**	-0,129	.253**	-.329**	.417**	.498**	-.492**	1	.645**	-0,098	-0,006	-0,114	0,044	-0,068	-0,102	-0,116	-0,072	-0,039	-0,13
	Sig. (bilateral)	0,852	0,984	0,623	0,776	0,539	0,197	0,939	0,085	0,161	0,053	0,007	0,117	0,002	0	0	0	0	0	0	0,233	0,94	0,164	0,596	0,408	0,216	0,157	0,383	0,633	0,114
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
Autoeficacia	Correlación de Pearson	-0,022	0,033	-0,132	-0,123	.167*	0,005	0,119	-0,052	0,092	-0,075	0,024	0,081	-0,086	-0,018	0,099	-0,07	0,02	0,088	-0,098	1	.569**	-0,055	.181*	.879**	.916**	.889**	.820**	.778**	.839**
	Sig. (bilateral)	0,786	0,689	0,107	0,135	0,041	0,951	0,147	0,524	0,264	0,364	0,772	0,325	0,295	0,824	0,227	0,396	0,804	0,287	0,233	0	0,507	0,027	0	0	0	0	0	0	0
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
Percepcioncolec	Correlación de Pearson	-0,106	0,001	-.167*	-0,15	.281**	0,114	-.204*	-0,027	0,059	-0,111	0,026	0,111	-0,113	-0,08	-0,013	0,051	0,101	-0,082	-0,006	.569**	1	-0,078	.340**	.458**	.486**	.563**	.516**	.454**	.463**
	Sig. (bilateral)	0,196	0,988	0,04	0,067	0	0,163	0,012	0,744	0,473	0,175	0,756	0,177	0,167	0,328	0,87	0,533	0,218	0,317	0,94	0	0,345	0	0	0	0	0	0	0	0
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
Controlexterno	Correlación de Pearson	-0,057	0,001	0,112	0,119	-0,099	-0,043	-0,075	0,079	.263**	-.178*	.214**	.163*	-.280**	0,037	.228**	-.200*	0,07	0,061	-0,114	-0,055	-0,078	1	.347**	-0,019	-0,041	-0,038	-0,115	-0,038	-0,007
	Sig. (bilateral)	0,492	0,991	0,174	0,147	0,226	0,602	0,365	0,336	0,001	0,029	0,008	0,046	0,001	0,657	0,005	0,014	0,394	0,456	0,164	0,507	0,345	0	0	0,82	0,617	0,647	0,162	0,645	0,935
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150

		Respuestas Coercitivo Real	Respuestas Recompensa Real	Respuestas Legislativo Real	Respuestas Experto Real	Respuestas Referente Real	Respuestas Coercitivo Ideal	Respuestas Recompensa Ideal	Respuestas Legislativo Ideal	Respuestas Experto Ideal	Respuestas Referente Ideal	Teoría 1 Diferencias	Teoría 2 Diferencias	Teoría 3 Diferencias	Teoría 1 Respuesta Educativa	Teoría 2 Respuesta Educativa	Teoría 3 Respuesta Educativa	Teoría 1 Ideología y Valores	Teoría 2 Ideología y Valores	Teoría 3 Ideología y Valores	Autoeficacia	Percepcioncolec	Controlexterno	Contextoescolar	autoefenseñanza	autoefnee	autoefmotivacion	autoefdisciplina	autoefcoop	autoefcambios	
Contextoescolar	Correlación de Pearson	-0,128	-0,106	0,044	-0,082	.163*	0,008	-0,048	0,011	0,026	-0,008	-0,023	0,073	-0,049	-.177*	0,039	0,058	-0,046	-0,007	0,044	.181*	.340**	.347**	1	.174*	0,082	0,108	0,077	.284**	.205*	
	Sig. (bilateral)	0,118	0,196	0,589	0,32	0,047	0,924	0,564	0,895	0,751	0,924	0,778	0,373	0,549	0,03	0,638	0,477	0,58	0,932	0,596	0,027	0	0	1	0,033	0,317	0,19	0,351	0	0,012	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
autoefenseñanza	Correlación de Pearson	-0,001	0,012	-0,002	-0,11	0,073	-0,018	0,039	-0,009	0,049	-0,037	-0,073	0,072	-0,016	-0,134	0,075	0,008	-0,051	0,118	-0,068	.879**	.458**	-0,019	.174*	1	.818**	.761**	.624**	.610**	.679**	
	Sig. (bilateral)	0,993	0,879	0,982	0,181	0,372	0,824	0,639	0,915	0,555	0,651	0,374	0,383	0,845	0,102	0,36	0,925	0,537	0,151	0,408	0	0	0,82	0,033	1	0	0	0	0	0	0
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
autoefnee	Correlación de Pearson	0,037	0,068	-0,149	-0,099	0,103	-0,02	0,126	-0,101	0,077	-0,04	-0,011	0,03	-0,019	-0,066	0,105	-0,051	0,004	0,106	-0,102	.916**	.486**	-0,041	0,082	.818**	1	.860**	.650**	.619**	.728**	
	Sig. (bilateral)	0,65	0,407	0,068	0,228	0,21	0,804	0,126	0,218	0,347	0,628	0,889	0,716	0,818	0,422	0,2	0,539	0,965	0,196	0,216	0	0	0,617	0,317	1	0	0	0	0	0	0
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
autoefmotivacion	Correlación de Pearson	-0,044	0,075	-0,115	-0,023	0,094	0,055	.185*	-0,058	0,114	-0,116	-0,029	0,059	-0,033	0,006	0,076	-0,064	0,098	0,039	-0,116	.889**	.563**	-0,038	0,108	.761**	.860**	1	.749**	.550**	.616**	
	Sig. (bilateral)	0,593	0,362	0,163	0,779	0,251	0,502	0,023	0,481	0,165	0,156	0,722	0,476	0,691	0,945	0,352	0,438	0,234	0,634	0,157	0	0	0,647	0,19	1	0	0	0	0	0	0
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
autoefdisciplina	Correlación de Pearson	-0,109	0,074	-0,153	-0,133	.243**	0,059	0,14	-0,034	0,077	-0,09	0,039	0,099	-0,112	0,107	0,03	-0,079	0,092	-0,003	-0,072	.820**	.516**	-0,115	0,077	.624**	.650**	.749**	1	.590**	.586**	
	Sig. (bilateral)	0,184	0,365	0,062	0,105	0,003	0,475	0,088	0,68	0,347	0,275	0,637	0,227	0,173	0,191	0,711	0,34	0,264	0,968	0,383	0	0	0,162	0,351	1	0	0	0	0	0	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
autoefcoop	Correlación de Pearson	-0,024	-0,016	-0,077	-0,11	0,142	0,041	0,057	-0,057	0,078	-0,049	0,115	0,132	-.190*	-0,006	0,1	-0,076	-0,045	0,082	-0,039	.778**	.454**	-0,038	.284**	.610**	.619**	.550**	.590**	1	.741**	
	Sig. (bilateral)	0,775	0,848	0,35	0,18	0,084	0,616	0,492	0,488	0,342	0,554	0,161	0,106	0,02	0,94	0,224	0,352	0,58	0,317	0,633	0	0	0,645	0	1	0	0	0	0	0	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
autoefcambios	Correlación de Pearson	-0,042	-0,052	-.175*	-0,09	.207*	-0,062	0,069	-0,015	0,108	-0,076	0,082	0,05	-0,096	-0,006	0,134	-0,103	0,017	0,124	-0,13	.839**	.463**	-0,007	.205*	.679**	.728**	.616**	.586**	.741**	1	
	Sig. (bilateral)	0,61	0,524	0,033	0,276	0,011	0,448	0,401	0,851	0,187	0,355	0,318	0,542	0,24	0,937	0,103	0,209	0,832	0,13	0,114	0	0	0,935	0,012	1	0	0	0	0	0	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	

ANEXO 15: EJEMPLOS DE VÉRBATIMS EXTRAÍDOS DE LA TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

Necesidad de formación:

“Es que yo creo que el punto de partida era qué cualidades debe tener. (...) No sé si se ha enseñado intentar conseguir esas cualidades. No sé, desde luego en mi programa de formación del profesorado no está. (...) Es importante porque es la puerta que abre a luego poder desarrollar más cómodamente y que el flujo de conocimiento sea mucho mayor. Porque es la puerta a todo lo demás, y si esa puerta está medio cerrada pues ya empezamos mal. Y esas cualidades para mí no son muy fáciles de enumerar y no son fáciles de poner en una asignatura (...). Se está aprendiendo como hemos aprendido casi todos informática, a base de probar y equivocarse.” (Javier).

“De todas formas, donde se ve claro que no se ven (las competencias docentes) es en las pruebas de acceso a la profesión. Eso no está evaluado de ninguna manera y es lo más importante. (...) Creo que hay países en los que tú estudias una carrera, pero ya si quieres ser profesor, ya estudias esa carrera enfocada a la enseñanza. O sea, que serían a lo mejor cuatro o cinco años con la docencia y esa perspectiva en mente. Y algo así sí que estaría bien. Creo que sigue siendo insuficiente, pero vamos, fundamental. Porque yo cuando pienso que la mayoría de los profesores de secundaria en activo nada más que hicieron su licenciatura en lo que fuera y que luego así, sin más entraron en el aula con 40 alumnos, digo “increíble”. O sea, claro así nos pasó a mí y a un montón de compañeros que compartíamos foros que muchas de las actividades que teníamos que hacer para el máster, los

profesores que eran nuestros tutores en los centros, no sabían de qué hablábamos. No sabían... una programación por competencias era para ellos hilo fino...” (Antonia).

“No sé, pero la mayoría de la gente me decía que era un trámite. Pero yo creo que en el máster, aprender, aprender, no he aprendido nada. Pero como he tenido que pensar durante un año, seguramente he pensado algo interesante de aquello que estuve viendo o algo. Pero aprender, aprender, nada. Pérdida de tiempo para mí como supuesta mejora. Quiero decir, como un paso adelante. Lo que pasa es que como hablas con mucha gente, con profesores, con compañeros, y demás, pues aprendes cosas. El hecho de poder hablar de un tema, tener que hacer algo, alguna actividad, sí. Pero en general, creo que al final, si la clase me sale bien o me sale mal, es porque soy muy terca a veces...” (Cristina).

Dificultades cotidianas:

“La preocupación antes era que los alumnos aprendiesen, pero se daba por supuesto que había alumnos que no servían para estudiar. Ahora lo que se intenta es incluir a todos, que todos aprenda, y eso es una dificultad porque supone un cambio muy grande de mentalidad” (Carmen).

“Ya no es que entre el profesor en una tarima y suelte una charla para 60, es que ahora estamos hablando de otro tipo de educación, de desarrollo integral, de atención a la diversidad... ahora el profesor tiene que mirar a los alumnos uno a uno, y darse cuenta de ellos y ver lo que necesita cada uno, y acompañar a cada uno” (Antonia).

Estas dificultades se pueden clasificar básicamente en tres categorías:

Dificultades relacionadas con el cambio de modelo de enseñanza y aprendizaje, de posturas tradicionalistas y punitivas a constructivas e integradas.

“(…) es que muchas veces hacemos lo que hemos vivido, entonces si lo que hemos vivido es un determinado estilo de enseñanza, lo reproducimos a veces sin darnos cuenta” (Carmen).

“Pero aquí en España, creo que en general, se sigue dando tanto, tanto valor a la transmisión de conocimientos y cada reforma educativa sigue yendo más hacia allá. O sea, a pesar de que veamos que no funciona, siempre tiramos del mismo hilo y no miramos alrededor para ver qué es lo que están haciendo bien en otros sitios para aprender algo, para intentar cambiar algo en otro sentido” (Antonia).

“Yo creo que la dificultad principal es justo el cambio de modelo. El cambio de rol que tiene el profesor en la clase, porque antes era una figura autoritaria, y ahora no. La preocupación antes era, que los alumnos aprendiesen pero se daba por supuesto que había alumnos que no servían para estudiar. Ahora lo que se intenta es incluir a todos, que todos aprendan y eso es una dificultad porque supone un cambio muy grande de mentalidad” (Carmen).

“El problema es cuando el profesor pierde la perspectiva y su único objetivo es acabar el libro de texto. Eso es lo que yo he visto en mi práctica. Que el profesor estaba agobiado porque no le daba tiempo a terminar hasta la última página del libro, y eran páginas que no tenían ningún valor, ningún valor” (Antonia).

“(…) para el profesor en activo es como, “oye lo siento bastante tengo ya con el salir adelante día a día con mis alumnos, no me vengáis con rollos de programaciones y esto”. Luego en la formación permanente que harán no sé. Pero

claro es que, además, los que llevan un tiempo en activo y vienen de... las actitudes que traen consigo incorporadas (...)" (Antonia).

"Es que yo me llevé un shock cuando entre en el aula de secundaria porque era exactamente igual que el aula en la que yo había estudiado hace 25 o 30 años. No ha cambiado nada. Sigue habiendo las cartulinas con collages pegadas decorando las paredes, la pizarra, los pupitres, la disposición de los pupitres, la actitud del profesor dirigiéndose a los alumnos... yo no daba crédito. No tenía nada que ver con todos los postulados maravillosos de aprendizaje significativo, bueno... etc. Que es lo que hoy en día estudias en cualquier libro de pedagogía. Entonces por lo menos, yo he ido a ese máster, me han contado eso y cuando tenga la oportunidad de llevarlo a la práctica, por lo menos sabré que existe y si quiero buscaré algo al respecto" (Antonia).

"(...) mi sensación en las prácticas fue que había demasiadas horas de docencia y muy poquitas horas programadas para el trabajo colaborativo para la programación de las clases. Todo eso se exige en el contrato pero de dónde se saca el tiempo para eso, no queda nada claro" (Antonia).

Dificultades relacionadas con los factores estresantes o influyentes en el síndrome de profesional quemado, y que se corresponden en su mayoría con las exigencias sociales sobre el rol del profesorado, el nivel de capacitación y las herramientas personales.

"Me chocó mucho que, yo no sé si antes lo era tanto, el esfuerzo que hay que hacer desde partir de cero hasta poder digamos, transmitir a lo que vienes, el esfuerzo que hay que hacer por conseguir un determinado orden, una determinada atención de los alumnos, ese esfuerzo yo creo que sí que es mayor ahora que antes. Ahora

es como que te gastas mucha gasolina, por lo que yo he visto, mucho esfuerzo en conseguir que el la mayoría de la clase esté en disposición de poder trabajar en los temas que te has planteado hacer ese día, entonces hay mucho tiempo y esfuerzo desgastado, entre comillas, para conseguir ese clima.” (Javier).

“(…) organización del temarios... (..) gasto una energía enorme en hacer en clase o plantear las actividades que yo creo que estarían bien. La soledad del profesor... la sensación de falta de apoyo” (Cristina).

“La energía que yo gasto en intentar que mis alumnos aprendan. ¿Sabes? El esfuerzo físico y psíquico que yo pongo, pero no estoy muy convencida... que el máster es una mejora, vale...” (Cristina).

“El shock es... porque para los que venimos de algo que no tiene nada que ver con todo eso y verdaderamente es muy fuerte. Y además hablaban de muchas cosas como si se suponía que las conoces y a mí muchas de ellas me han sonado a chino” (Javier).

“Casi todas las palabras que se utilizan para mí no se materializarlas. Fue un shock, te están diciendo cosas y... me han soltado un rollo y no sé qué quieres decir” (Cristina).

Dificultades relacionadas con los factores institucionales y reguladores de la educación.

“Las reformas educativas no son reformas, son vueltas atrás, o sea, es volver a lo que antes se piensa que funcionaba” (Carmen).

“(…) hoy en día está claro que para la sociedad, tal y como está ahora, es mucho más importante aprender otras competencias de relación, de trabajo en equipo, de

cosas así y no tanto conocimiento. Y no sé porque eso no llega ya de una vez, porque ya hace mucho que se habla de esto ¿no?” (Javier).

A pesar de ser conscientes de la necesidad de cambio de un modelo a otro, todavía se encuentran resistencias, y oposición al cambio total de paradigma. Las dificultades o el miedo al cambio, en este grupo, se han plasmado como la inseguridad en la ruptura con los libros de texto y elaboración de un guion de intervención basado en las necesidades del alumnado; y en la responsabilidad sobre el alumnado de ciertas edades.

“si hay detrás un buen guion, bien pensado, bien organizado, que me dé a mí facilidad y dejarme más tiempo y esfuerzo para hacer otro tipo de cosas... porque si parto de cero es como empezar siempre desde el principio...” (Javier).

“No hablo con ellos, no soy tutora. De hecho me parecen raro que tengan tutorías. Si son mayores de edad, qué tutores van a tener” (Cristina).

Respecto a la autoridad del profesorado, constatan algunos cambios entre la autoridad que poseía con anterioridad y la que se debe fomentar hoy en día.

“Ahora el maestro no tiene ese autoritarismo o ese poder que antes se le otorgaba para ejercer esa presión sobre los alumnos, se lo tiene que ganar” (Antonia).

Y algunas dificultades para poner en marcha modelos de autoridad distintos a los que tradicionalmente se han utilizado, como la resistencia al cambio de modelo, el miedo a que el alumnado no responda, la visión blanco-negro de posturas coercitivas y el *laissez faire*, las dudas sobre quién debe implantar la disciplina, y el efecto de los otros en la instauración de otros modelos de gestión de la convivencia.

“Creo que sería una dificultad muy grande para mí encauzar un poco, o no intentar sujetar o tener una sujeción muy grande y confiar en que los alumnos tienen sus recursos y que necesitan que confiemos en ellos y los dejemos... Es que creo que se nos olvida porque no tenemos los conocimientos necesarios para ponernos en el lugar de los chicos. Y también los adultos exigimos a los niños cosas que nosotros no hacemos” (Javier).

“Pero a mí había una cosa que me chocaba muchísimo y para lo que no tengo explicación y es que en encuestas que yo hice después para la evaluación del prácticum y eso (...) como que necesitaban ellos mismos un profesor más firme, más recto, que les castigara más (...), ellos mismos asumían que no eran capaces de controlarse y que necesitaban un control externo que les ayudara a sujetarse. Yo creo que eso es real, que un niño necesita unos límites que él mismo no se puede poner. Ahora la forma de cómo se los pones, eso ya...” (Antonia)

“Pienso que el tema de la disciplina es complejo porque la cuestión de la disciplina desborda los límites del colegio. (...) Se pasa de una forma de manejar las clases muy autoritaria a de repente, no poner ningún límite. Yo creo que los niños necesitan límites, lo que pasa es que yo veo que cuando se intentan poner límites, el límite siempre es o recurre a disciplina negativa, no a disciplina positiva. A utilizar métodos positivos de poner los límites. ¿Por qué? Porque no tenemos ese entrenamiento, no lo hemos vivido y no sabemos qué hacer” (Carmen).

“La autoridad y disciplina me parecen más de centro educativo, al final tendría que ser una coherencia entre todos” (Cristina).

“Si es verdad que si los alumnos se acostumbran a reaccionar a unas determinadas cosas no reaccionan a otras. Lo de los gritos pasa, pero pasa lo mismo con los

castigos. Por eso no es una práctica adecuada, porque lo que se consigue es solo que se reaccione a los castigos y no sean autónomos” (Carmen).

Algunas de las propuestas que hacen para mejorar la situación actual del profesorado son:

Propuestas de mejora formativa, en las que hacen hincapié en la formación continua y en el desarrollo de asignaturas en la formación inicial sobre cuestiones pedagógicas y desarrollo evolutivo.

“yo creo que ahora mismo se estudia, o se hacen estudios sobre todo, y se sabe cuáles son las características que tiene que tener, qué es lo que funciona en las clases, qué es lo que no... y hay programas de entrenamiento. De hecho, cuando yo estuve en Estados Unidos, teníamos, participé en un programa de entrenamiento para fomentar el que los chicos que tenían bajo rendimiento se vieran más reforzados en clase y trabajasen mejor” (Carmen).

“Pero eso en la carrera, en el máster algunas asignaturas sobre innovación, investigación educativa, se hablaba muchísimo de esto, y a mí me parece fundamental, el aprendizaje cooperativo de los profesores, y luego un aspecto que me encanta, creo que es el aspecto que más me gusta de la educación, es el aspecto moral. Percibir la educación como un acto moral lleno de implicaciones morales. O sea, el profesorado desde la práctica que propone a los alumnos, todo tiene una connotación moral y tiene que estar atento a qué es lo que les está transmitiendo. A todo. Las normas que imperan en el aula, al cómo se expresan, cómo se ponen en práctica, todo” (Antonia).

“otra cosa es que las puedas o no llevar a la práctica o al final dependa de tu propio esfuerzo lo que tienes que sacar el día a día. Pero seguramente ese esfuerzo, si tienes alguna pauta de más, pues te abre el abanico. Decir, para no volver a repetir exactamente el mismo esquema que has recibido. Por eso creo que aunque sean cosas muy teóricas o difíciles de llevar a la práctica, por lo menos te han refrescado un poco la cabeza o te han abierto los ojos a otras cosas...” (Javier).

“Hay que ser un poco más relajado. Y luego, tener nociones de desarrollo evolutivo y decir, a ver a esta edad un niño es imposible que sea capaz de hacer esto más de 10 minutos. Por ejemplo, estar concentrado en esta actividad, y tenerlo en cuenta” (Javier).

(La forma de gestionar el poder) “Se entrena. De hecho hay programas de disciplina positiva que son justo para eso. Para entrenar a profesores, padres... para utilizar un método de poner límites que no sea siempre recurrir al castigo o lo negativo” (Carmen).

Propuestas relacionadas con la organización del trabajo docente, en concreto con la gestión del tiempo y afrontamiento conjunto y en colaboración con otros y otras profesionales.

“Lo que pasa es que debería haber mucho más tiempo para que los profes programen sus clases, y luego puedan hacer cosas entre ellos y si hay un problema en el grupo que no te va a afectar sólo a ti porque es un grupo que van a tener todos tus compañeros, pues hablarlo entre todos y tratarlo entre todos (Antonia)”.

ANEXO 16: EJEMPLOS DE RESPUESTAS ABIERTAS A LOS INSTRUMENTOS

Un 58.4% de la muestra considera la formación del profesorado adecuada a la sociedad actual, mientras que un 41.3% no, y aporta argumentos como:

A. Necesidad de mayor tiempo de práctica:

“En cuanto a las prácticas, las directrices son pocas y el tiempo con el que contamos para cumplir con las horas exigidas (200 horas) es escaso. Estaría mejor repartir las horas en más meses o tener que cumplir con más horas, pero repartidas a lo largo de todo un curso escolar. Así, podríamos empaparnos de verdad de todo lo que ocurre en un centro escolar y podríamos conocer mejor a los alumnos y ellos a nosotros. Los tutores de prácticas tendrían más tiempo para observar cómo trabajamos, indicarnos qué hacemos mal, ayudarnos a corregirlo... y esto haría que tuvieran más confianza en nosotros y nos dieran más libertad en las prácticas.”

“Es totalmente insuficiente, sería necesario que el período de prácticas fuera mayor y el período de docencia debería tener una mayor exigencia por parte de la coordinación para elegir a un mejor profesorado.”

“Todo demasiado teórico sin casi situaciones practicas reales. En cuanto a la metodología y didáctica convendría llevarlo a la realidad de hoy en día para cuando llegue el momento saber hacer frente a estas situaciones.”

“Creo que sería más enriquecedor el ampliarlo a 2 años, el primero de teoría y el segundo de prácticas. Sobre todo por el segundo ítem, tremendamente enriquecedor el vivir un curso entero en un centro educativo.”

“Las prácticas son muy cortas, la formación teórica sobre metodología no consigue modificar muchas ideas preconcebidos y hábitos adquiridos por la propia experiencia escolar.”

“Debería desarrollarse una especie de MIR. La parte práctica no se desarrolla con sólo un Practicum.”

“El tiempo dedicado a las prácticas me parece insuficiente, se ha quedado reducido a dos meses y poco, y para mí ha sido lo mejor, donde más he aprendido sobre lo que luego se me va a exigir como docente.”

“Las prácticas son demasiado cortas y mal organizadas.”

“Por supuesto, creo que ha mejorado, pero aun así creo que al menos donde yo lo he cursado, añadiría horas prácticas (horas de realidad) y menos teoría. Sin embargo, tengo que apuntar que la parte genérica del máster, toda la parte más pedagógica me ha encantado.”

“Me parece que es insuficiente. La teoría está mal organizada, muy repetitiva y muchos profesores no se lo toman en serio. El tiempo de práctica debería ser más extenso.”

“Es adecuada en parte. Pero en general creo que este periodo de formación no es más que un trámite engorroso más por el que tenemos que pasar los que queremos ejercer la docencia. Además creo que es en la práctica donde mejor se ve si alguien está capacitado para ejercer cualquier profesión, sin menospreciar la formación teórica.”

B. Innovación y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación:

"Deficiencia en conocimiento de nuevas tecnologías".

“Se insiste mucho en el uso de las TIC; ¿por qué no las enseñan en el máster?”

“Actualización en dominio de TICs insuficiente.”

C. Reducir el nivel teórico:

"Aún hay demasiado material teórico. Nos intentan explicar la importancia de la enseñanza basada en las competencias y en lo práctico, pero no nos enseñan cómo podemos aplicarlo de una forma precisa.

"Demasiado teórico. Redundan demasiado en las mismas ideas perdiendo un montón de tiempo. "

"Sería más adecuado que se redujese el tiempo de formación teórica y se aumentase el tiempo de prácticas."

"El Máster de formación del profesorado, desde mi experiencia personal, se centra en aspectos que poco tienen que ver con la propia docencia sino en elementos externos y estadísticos para la investigación cuantitativa de la acción pedagógica y no, tal y como yo lo concibo, profundizando en la propia acción docente. Así, el Máster debería enfocarse hacia la práctica (atendiendo a técnicas y fórmulas de actuación en situaciones reales de aula, es decir, con un mayor número de horas de prácticas impartiendo clases puesto que no hay otra forma de ser un buen profesor que practicando y aprendiendo de ello), y no tanto en la teoría sobre datos y estudios pedagógicos que tal vez no se corresponden con la realidad del centro en el que trabajamos. A su vez, es contradictorio y paradójico que los propios docentes del Máster en formación del profesorado incidan en la mejora de la educación basada en unos conceptos desde la teoría pero que, en su propia acción pedagógica, no incluyan estos elementos en su quehacer a la hora de confeccionar su metodología docente y su forma de evaluación, incidiendo en las concepciones tradicionales que, según ellos mismos, intentan cambiar. Existe, a mi modo de ver, una enorme escisión entre la teoría pedagógica que se intenta inculcar a través del máster y la realidad de los centros educativos en España, un hecho que debe solucionarse, teniendo en cuenta que de nada sirve proponer teorías e ideas innovadoras docentes -que parten, en la mayoría de las ocasiones, desde un realidad ideal e hipotética de los centros educativos- si luego no se inculcan dentro de los propios centros. Además, el hecho de que cualquiera de nosotros -que acceda a un puesto como profesor de un centro educativo público o incluso privado- haya interiorizado una serie de conceptos y técnicas innovadoras con la formación aportada desde el Máster, no sirve de nada si en los propios centros no se inculca -quizás desde el ámbito de los pedagogos institucionales- estas fórmulas, pues debemos tener en cuenta que cuando accedemos a un centro educativo, este ya posee una serie de características y modos de funcionar que difícilmente podemos cambiar con la voluntad de un solo docente. Por todo ello, creo que la formación del profesorado y el Máster en sí no es la adecuada para

conseguir mejorar nuestro sistema educativo y la calidad de la formación de nuestros estudiantes."

"Creo que se le da demasiada importancia a la teoría, a cosas generales que no nos aportan nada y no nos preparan realmente para nuestra tarea cotidiana. Además nos matriculamos en una especialidad y es en lo que menos salimos formados."

"Creo que nuevamente peca de excesiva teoría, impartida de forma farragosa y poco práctica. Da la impresión de que el objetivo es hacer totalmente academicista (nos llenan de exámenes y trabajos) en vez de enfocarlo a un verdadero aprendizaje. Por otra parte el Practicum impartido en la UNED es totalmente vergonzoso, limitando las posibilidades de los alumnos a pocas opciones de centros y pocas opciones de horario sin tener en cuenta las características personales y/o laborales que tenemos los estudiantes de la UNED. Por último, los precios del máster son excesivamente elevados, sobre todo considerando que es un máster oficial y de obligado cumplimiento en caso de querer ejercer como Profesor en España."

"Me cuesta mucho encontrarle sentido al actual Master de formación del profesorado. Creo que es necesario esta formación pero no como está planteada. Por un lado es excesivamente teórico y se basa casi exclusivamente en la lectura y memorización de textos y más textos escritos por expertos en educación, y en la realización de trabajos y más trabajos que en muchos casos apenas cuentan para aprobar las asignaturas. Y por otro lado, la parte práctica se limita a las dos asignaturas Prácticum en las cuales estamos a expensas de la bondad de los profesores colaboradores que quieran "acogernos" en los IES."

"Espero terminar el Master durante este curso, y en durante el mismo solo habré impartido 5 horas de docencia...pero habré leído, resumido y memorizado más de mil paginas de documentos teóricos. En mi humilde opinión, para aprender a ser profesor hay que impartir clase y "curtirse"; no se aprende en un aula de estudio memorizando textos."

"Es corta, demasiado teórica, está desvinculada del entorno real de enseñanza y alejada de la problemática cotidiana."

"Demasiada teoría. La formación está demasiado centrada en la parte técnica, pero no se fomenta la innovación, el trabajar en equipo. Se dan pocas pautas para abordar los problemas que pueden darse en el aula. No hay formación sobre las características de los

alumnos con necesidades educativas que llegan a las aulas, y los modos en los que debemos actuar con ellos."

D. Incremento de conocimientos pedagógicos:

"En el máster se habla constantemente de innovar, pero no se nos enseña cómo. Nos dicen que hay que hacer algo distinto, sin embargo a nosotros se nos está tratando como al alumnado clásico: se nos dice con quién hacer los trabajos, tenemos exámenes a la manera tradicional... Hay elementos positivos, como una mayor participación en clase y presentaciones orales, pero da la sensación de que la educación está cambiando de rumbo, y de que nadie sabe muy bien qué hay que hacer."

"Creo que las horas de Especialidad, que son las más importantes, son relativamente escasas y en mi caso por ahora solo nos hemos dedicado a ver el currículo, aspecto que es importante pero creo que hay muchas otras cosas que deberíamos hacer hincapié (aprender a enseñar y llevar a un grupo)."

"No hay tiempo para la formación continua. No se le enseña al alumno a querer descubrir cosas ni se le estimula con cosas de su interés"

"Bajo mi punto de vista, considero que tiene las mismas carencias que la educación universitaria durante la licenciatura. La mayoría de los profesores nos hablan de metodologías novedosas eficientes a través de diapositivas y "clases magistrales". Necesito más implementación metodológica eficiente en las aulas, así como una elección de centros de prácticas que de verdad se ajuste a nuestras necesidades."

"El sistema Educativo español, en comparación con otros a nivel Europeo como los de Francia o Alemania, está muy anticuado y desfasado. Tiene pocas prácticas, motivan poco al alumnado y además la transmisión de conocimientos se hace de un modo vertical y no horizontal. El docente supuestamente tiene todo el conocimiento y lo transmite como si fuera un "amo del conocimiento" a sus estudiantes, los estudiantes son pasivos con este modelo, no crean conocimiento. Además los profesores son todos muy mayores y repiten mecánicamente conocimientos, no invitan al debate y a la reflexión, no son críticos con su manera de dar clase, no se reinventan."

“Porque a pesar de que hay muy buenos docentes en la actualidad también hay numerosos profesores que no tienen una buena formación, sobre todo en los niveles de educación primaria, donde se los prepara más en temas de pedagogía y muy poco en las materias que van a impartir.”

“Falta solvencia informática y aplicación de nueva pedagogía alejada del enciclopedismo tradicional. Sobran instructores y faltan participantes en el proceso de educación (profesores).”

“No, porque considero que los conocimientos en pedagogía de los profesores de Secundaria no son suficientes.”

“Yo curso especialidad de Física y Química, por lo que todo lo referente a leyes de educación, psicología, sociología, pedagogía... me queda muy lejos, y con los 4 mesecillos que se imparten en el máster no creo que sea suficiente. En secundaria creo que es bastante importante el saber tratar a adolescentes, y sobre todo los problemáticos, así como todo lo relativo a las leyes RD que se rigen los colegios, etc.” Luego hay asignaturas que considero inservibles y que me han hecho perder el tiempo, como Investigación e Innovación docente o Sociedad, familia y educación, o al menos la manera que a mí me la han impartido.”

Referente a los profesores que imparten docencia en este máster de formación, considero que al menos en cada especialidad debería haber al menos un profesor que sea a la vez profesor de secundaria, o lo haya sido hace poco, ya que te da una perspectiva más cerca y actual a lo que se encuentra uno en los colegios e institutos, tanto en alumnos como en ambiente de profesorado, dirección, dtos, etc.”

“Se necesitan muchas más técnicas a la hora de tratar con adolescentes. Además, es necesario aumentar la formación para que únicamente puedan acceder al sistema educativo como profesores los mejor preparados (lo cual no implica sólo conocimientos, como ocurre en la actualidad, sino también habilidades sociales)”.

“Considero que la formación del profesorado debería tener un componente más práctico y real (no únicamente en el período de prácticas) al igual que unas sesiones más amplias a nivel pedagógico que facilite la impartición de las clases y una buena preparación de los materiales a trabajar.”

“Aunque sea una formación más pedagógica que antes, no deja de ser una formación teórica donde no se aprecia la realidad tal y como es.”

“Mucha teoría sobre cómo debería ser más práctico, más motivado, más educación centrada en el aprendiz, sin la práctica y el material para llevarlo a la práctica.”

“Creo que hace falta un mayor conocimiento pedagógico, que ayude a lidiar con determinadas situaciones y a identificar posibles deficiencias en los alumnos respecto a problemas psíquicos.”

“El máster, aunque es cierto que da pinceladas sobre evolutiva, desarrollo, los currículos, etc. creo que no es suficiente. La formación de un profesor debería ser, sin lugar a duda, la más completa de todas, ya que es la persona que quedará a cargo de lo que será la sociedad en un futuro.”

“Si lo pensamos así, parece evidente que haya tanto fracaso escolar, problemas de conducta que dificultan la gestión del aula, etc. pues ni los profesores de ahora ni los de antes han sido debidamente formados como para poder llevarnos a algo diferente. Esto queda demostrado con la educación que reciben nuestros alumnos desde casa (resultado de los profesores de antes) y lo que estamos viviendo en las escuelas e institutos. No obstante, es cierto que luego creamos todo un conjunto de soportes educativos externos (proyectos de impulso a la lectura, proyectos para mejorar las habilidades sociales, proyectos de interacción con el medio ambiente, etc.) a los cuales los alumnos también se tienen que mostrar interesados y participar activamente. ¿No sería más fácil cambiar la manera de enseñar y procurar que aprendan a disfrutar de la lectura en clase; a relacionarse con sus compañeros y aprender los contenidos de las materias relacionándolos con elementos más cotidianos? ¿no permitiría esto que los alumnos dispusieran de más tiempo para jugar después de clase?”

“yo creo que nos estamos olvidando de algo muy importante que es que la curiosidad y el interés requieren de tiempo. Si no dejamos que nuestros alumnos tengan un momento para hacerse preguntas, tener curiosidad, etc. En algo que no les estamos enseñando y/o explicando, difícilmente van a poder mostrar interés por nada, porque simplemente no habrán podido aprender a interesarse. Y todo esto tampoco creo que sea algo que se les enseñe a los profesores: a dejar tiempo para que los alumnos piensen. Contrariamente se

insiste en que mantengan a sus alumnos ocupados. Se trabaja duro para que encuentren soluciones a los problemas de los alumnos. En ningún momento se nos plantea la posibilidad de pararnos a observar si ellos tienen la respuesta. En conclusión, creo que los profesores siguen formándose como "seres" superiores a los alumnos y que esto sumado al "distanciamiento evolutivo" (hoy los ritmos son diferentes, la realidad es otra (era digital), etc.) hace que la comunicación sea muy deficitaria entre alumnos y profesores. No sé exactamente qué es lo que debe cambiar de la formación del profesorado, pero que es necesario un cambio me parece bastante obvio."

"Creo que hay algunas asignaturas que van bien encaminadas, como las de psicología y aquellas que tratan de comprender la actitud de los alumnos y de empatizar con ellos. Pero algunas asignaturas se centran demasiado en los documentos, en el marco de la unión europea, y temas que después de un examen no vamos a recordar, y en definitiva no son útiles para enfrentarse a una clase. Creo que falta más psicología y pedagogía."

"Preparación psicopedagógica insuficiente."

"Visión actual de las necesidades futuras de los alumnos insuficiente."

"Conocimiento de los sistemas de enseñanza por parte de ciertos profesores insuficiente."

"Pienso que necesitaríamos más formación para manejar equipos, técnicas oratorias, manejar conflictos, psicología apenas se toca".

"No puedo hablar de la formación del profesorado para primaria pero sí del máster de secundaria. No me parece buena idea que de 9 asignaturas que tiene el máster en la UCM únicamente 3 sean comunes a todas las especialidades y relacionadas con aspectos de pedagogía y similares. El resto están muy centradas en la especialidad y no tanto en la formación del profesorado."

"Si para acceder al máster te piden un título, los conocimientos de la carrera se supone que los tienes y se deberían centrar en temas como pedagogía, psicología, trato con familias, resolución de conflictos, hablar en público o motivación más que en ampliar o volver a impartir materias que ya has dado en la carrera".

E. Otros:

“Debería de dar algunas clases en inglés, por eso es la Universidad y se está tratando de conseguir un buen nivel de inglés en el alumnado.”

“Está alejado de la realidad.”

“Va por el buen camino pero se nota que todavía está terminando de implementarse.”

- El máster debería ser más barato.
- Las prácticas deberían ser remuneradas (como en Francia).
- En el máster de Cantabria hemos dado materias con bastantes temas solapados (sobre todo las de fundamento teórico).
- Falta formación específica sobre dinámicas en el aula.
- Falta más formación específica sobre innovación didáctica en la especialidad.
- Se echa materiales y recursos didácticos de la especialidad de aplicabilidad en el aula, para ponerlo en funcionamiento en el máster."

“En algunas asignaturas no se trabaja lo suficiente o se trabaja de forma superficial en lo que luego será exigido como trabajo de evaluación. Sobrecargan de trabajo. Demasiada autonomía en el trabajo en algunas ocasiones, por no decir abandono, teniendo que buscarse la vida o bien con compañeros o bien en google.”

“Como futuro profesor no siento que se me esté formando adecuadamente y veo que los no todos los profesores quieren formarse.

“Es más teórica que práctica. Hay mucho profesor de universidad lleno de conocimiento sin capacidad de comunicación. Se adoctrina más que enseña.”

“Demasiada distancia entre la teoría y la práctica.”

“Deficiente aplicabilidad de la formación a la vida real.”

“Deficiente autoridad por parte del profesorado.”

“Los profesores que imparten el master no tienen experiencia en la docencia de secundaria”.

“Porque seguimos dando clases como lo hacían hace demasiados años.”

“Porque hay mucha tendencia a ser demasiado teóricos y poco prácticos.”

"Débiles títulos de magisterio y escasa formación docente de los licenciados para secundaria: El que sabe cómo enseñar, no sabe y el que sabe, no sabe cómo enseñar."

“Porque algunos siguen empleando métodos obsoletos y no actualizan sus conocimientos.”

“Porque desde que un profesor entra a dar clase en un centro son muy pocos los requerimientos que se le ponen para que actualice sus conocimientos. Como se puede ser profesor durante años sin actualizarse, no se hace un esfuerzo para que la formación sea buena ni constante.”

“Considero que el profesorado debería recibir una más amplia formación”

“Hay mucha parte del profesorado que no está preparado para afrontar una clase con 30 alumnos.”

“Creo que el profesorado sale sobrecualificado académicamente.”

"Considero que la formación que se da a los profesores está demasiado enfocada a la clásica metodología de enseñanza y aprendizaje que año tras año nos ha ido demostrando que no funciona.”

“Alumnos y profesores se ven cada vez más distanciados (por el rápido avance de las tecnologías, el cambio de mentalidad, de ritmo de las etapas evolutivas, etc.) y el sistema educativo no se está sabiendo adaptar; comenzando por la formación inicial de los profesores. Un licenciado no ha aprendido a trabajar con un grupo de 35 alumnos, ni a preparar material adaptado para las diferentes formas de aprender de los alumnos. Tampoco se le ha testado en habilidades de comunicación, de empatía, de creatividad, etc. aspectos que en el mejor sistema educativo del mundo (Finlandia) son esenciales para que una persona pueda optar a trabajar como profesor, lo cual parece obvio, ya que van a ejercer de ejemplo para sus alumnos; que menos que saber hacer aquello que luego se les exige para ser aprobados (competencias básicas).”

"A pesar de la importancia de haber dado un paso adelante en el desarrollo de esta formación, pasando del CAP de tres meses a un curso completo donde se compaginan teoría y prácticas en un instituto, considero que la mala ejecución de éste último hace que aún se esté lejos de haber encontrado una formación del profesorado adecuada. Sin embargo, quisiera decir que no se trata sólo de la duración del curso. Actualmente, un periodo de formación de un año parece tiempo suficiente, el problema estriba en la calidad de esa formación, que en mi opinión es bastante deficiente."

"Los profesores, por lo general, no están preparados: desconocen la realidad de la educación no-universitaria. Los contenidos están mal preparados y son o bien repetitivos y redundantes o bien inexistentes."

"Se insiste en la preparación de documentos que se ajusten a la legislación. Es una preparación para la labor administrativa, no muy adecuada para la labor innovadora que se le supone al docente. No hay tiempo para el disfrute de la práctica."

"Hay mucho terminología para especialistas que aburre. Por un lado nos hacen sentir culpables (sin haber empezado) porque venimos de una tradición academicista y nos olvidamos de la función educadora, por otro nos barrenan la cabeza con teorías, paradigmas y tecnicismos que, como profesor, sinceramente, no creo que use jamás en una evaluación hablando con colegas del instituto. Creo que una proyección de los propios académicos que diseñan el máster."

"Creo que hay demasiados profesionales que no se han actualizado"

"Sobra la formación en psicología, pedagogía y sociología. Además, la práctica totalidad de los profesores del máster no tienen ninguna relación con la educación secundaria o llevan años alejados de ella."

"Desde la perspectiva de su realización en la UNED, existen graves carencias y desequilibrios entre teoría y práctica"

"Formación académica de ciertos profesores insuficiente en las materias."

"No es que considere que no sea adecuada, sino que es una profesión que necesita estar continuamente formándose para poder ofrecer una formación adecuada a sus alumnos."

“Falta conocimientos específicos de la materia impartida y experiencia en empresa privada en el caso de la especialidad de economía y empresa.”

“Creo que los profesores no están bien preparados, lo que se enseña es más teórico que práctico.”

“Creo que la formación del profesorado debería ser un grado en el que te pudieras especializar. Por mucho que sepas sobre la temática de tu formación, si no sabes transmitirla en un aula no sirve para casi nada. Además, en España tenemos tendencia al aislamiento en cuanto a la investigación en educación. La mayoría de las investigaciones son publicadas en castellano y no hay una retroalimentación con la comunidad científica internacional.”

ANEXO 17: MANUAL DE LA ADAPTACIÓN DEL INSTRUMENTO DE
AUTOEFICACIA Y PERCEPCIONES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN
INICIAL

Autoeficacia y

percepciones del

profesorado en

formación inicial

APP

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S.

Adaptación Española

Manual de aplicación, corrección e interpretación

Índice

Equipo técnico de la adaptación española.....	3
Ficha técnica	4
Introducción	5
Descripción del APP.....	5
Materiales del APP	8
Normas de aplicación, corrección e interpretación.....	10
Normas generales de aplicación	10
<i>Ámbito de aplicación</i>	10
<i>Presentación del APP</i>	10
Normas de corrección e interpretación.....	10
Evaluación de las propiedades psicométricas de la adaptación	12
Referencias bibliográficas.....	15

Equipo técnico de la adaptación española

Nombre y apellidos: Laura Cantillo Prado

Doctoranda de la Universidad Complutense de Madrid, en el departamento de Procesos psicológicos y sus determinantes biológicos y sociales.

Dirección postal: Calle Santa Genoveva 18, 2º 5, 28017, Madrid, España

Filiación institucional (Universidad, Facultad y Departamento): Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y de la educación.

e-mail: laura.cantilloprado@hotmail.com

Nombre y apellidos: Rosa Pulido Valero

Profesora del departamento de psicología evolutiva de la UNED

Filiación institucional y dirección: (Universidad, Facultad y Departamento): Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Despacho: 1.68. C/ Juan del Rosal, 10, 28040, Madrid, España.

e-mail: r.pulido@psi.uned.es

Nombre y apellidos: Gema Martín Seoane

Profesora del departamento de psicología evolutiva de la UCM

Filiación institucional y dirección: (Universidad, Facultad y Departamento): Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y de la educación. Lateral II. Despacho 2304.O, Campus de Somosaguas, 28223, Pozuelo de Alarcón, España.

e-mail: gema.martin@psi.ucm.es

Nombre y apellidos: Patricia Recio

Profesora de Metodología de la UNED

Filiación institucional y dirección: (Universidad, Facultad y Departamento): Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Psicología, Departamento de Metodología. Despacho: 2.11. C/ Juan del Rosal, 10, 28040, Madrid, España.

e-mail: reciop@psi.uned.es

Ficha técnica

Nombre: Autoeficacia y percepciones del profesorado en formación inicial.

Nombre original: Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale (NTSES), Perceived Collective Teacher Efficacy, External Control, Perceived School Context Scale.

Autores: Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S.

Procedencia: Journal of Educational Psychology, 99, 611-625 (2007)

Adaptación Española: Laura Cantillo Prado, 2013

Aplicación: Individual y colectiva

Ámbito de aplicación: Estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuela Oficial de Idiomas.

Duración: 40 minutos aproximadamente.

Finalidad: Evaluación comprensiva de la autoeficacia y las percepciones del profesorado en formación inicial, mediante 4 escalas: Autoeficacia, Percepción del colectivo docente, Control externo y Percepción del contexto escolar.

Baremación: Las puntuaciones se distribuyen en escalas Likert de tendencias en función de cada subescala, como se verá en el documento.

Material: Manual de aplicación, corrección e interpretación, manual técnico, cuadernillo y hoja de lectora óptica (en la versión en papel) o acceso al instrumento online.

Introducción

A continuación se realiza una breve descripción del instrumento así como de los materiales que lo componen.

Descripción del APP

Este instrumento consta de un total de 51 ítems, 24 con 7 alternativas de respuesta y 26 con 6 alternativas de respuesta. En este instrumento se evalúan 5 factores relacionados entre sí:

La autoeficacia percibida por el propio profesorado sobre él mismo. Esta dimensión está construida con un total de 24 ítems con una escala likert de respuesta, subdivida en 6 categorías: enseñanza, adaptación de la enseñanza a las necesidades del alumnado, motivación del alumnado, mantener la disciplina, cooperación con compañeros/as y padres/madres, sobrellevar cambios. El alfa de Cronbach de esta prueba es de .83, .90, .83, .91, .77 y .81 respectivamente (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

La autoeficacia colectiva percibida. Esta dimensión está formada por un total de 7 ítems con una escala likert de respuesta. El alfa de Cronbach de este factor es .85 (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Control externo. Está compuesto por 5 ítems con una escala Likert de respuesta. Su alfa de Cronbach es de .78 (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

La satisfacción con el propio trabajo: Esta dimensión tiene un total de 3 ítems y su alfa de Cronbach es de .71 (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Percepción de contexto escolar: Esta dimensión consta de un total de 20 ítems, con una escala likert de respuesta y se divide en 5 categorías, problemas de disciplina, presión del tiempo, relación con familiares, autonomía y supervisión. El alfa de Cronbach en estas categorías es .80, .71, .81, .73 y .83 respectivamente (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Este instrumento ha sido traducido al español desde la versión en inglés. Además, se han ajustado las preguntas al perfil a evaluar, el profesorado en formación, ya que estaba diseñada originalmente para el profesorado en activo; y se han ajustado las instrucciones,

siempre sin perder la esencia del instrumento original. En la siguiente tabla pueden observarse las dimensiones que abarca este instrumento.

Tabla 1

Dimensiones del Cuestionario de Autoeficacia y Percepción del Profesorado en Formación Inicial (Traducción).

Escala	Dimensiones	Descripción
Autoeficacia	Enseñanza	Pretende evaluar el grado de capacidad sobre la explicación de la materia, resolución de dudas y cuestiones instruccionales.
	Motivar al alumnado	Recoge la capacidad del profesorado en formación a la hora de adaptar la enseñanza de forma que incentive la participación e implicación del alumnado.
	Adaptar la enseñanza a las necesidades individuales	Pretende recoger la capacidad del profesorado en formación inicial a la hora de adaptar la enseñanza al contexto real de aula, teniendo en cuenta las necesidades del alumnado.
	Mantener la disciplina	Recoge dimensiones propias de la gestión de poder en el aula y el abordaje de la disciplina y autoridad.
	Cooperar con otros profesionales y padres	Identifica tareas de trabajo cooperativo con el profesorado y las madres, padres o tutores legales del alumnado.
	Sobrellevar cambios	Pretende recoger la capacidad de respuesta del profesorado en formación inicial ante la sucesión de cambios en la metodología, organización y líneas de actuación por parte del centro educativo.
Percepción colectiva de la eficacia del profesorado		Evalúa la percepción que el profesorado en formación inicial tiene sobre el profesorado en general, como colectivo, frente a situaciones cotidianas.

Escala	Dimensiones	Descripción
Control externo		Plantea dilemas sobre la importancia o relevancia de factores externos en cuestiones educativas o comportamentales del alumnado. El profesorado en formación inicial debe valorar hasta qué punto estas situaciones o realidades están condicionando su labor diaria.
Percepción del contexto escolar	Presión del tiempo	Pretende valorar hasta qué punto las tareas complementarias a la docencia, como son el trabajo administrativo o el papeleo influyen en el desarrollo del trabajo diario.
	Autonomía	Esta dimensión recoge cómo de independiente o autónomo percibe el profesorado en formación inicial que es el/la docente en su desarrollo profesional.
	Relación con los padres	Esta dimensión ilustra aspectos a tener en cuenta en el desarrollo del trabajo docente respecto a la interacción con las familias, y el grado de dificultad que éstas entrañan.
	Problemas de disciplina	Se pretende recoger el grado en el que los problemas de conducta o de disciplina son percibidos dentro del aula.
	Mantenimiento de la supervisión	Ilustra el grado de apoyo que el profesorado en formación inicial percibe que se ofrece por parte del equipo directivo de los centros educativos.

Materiales del APP

Los materiales que componen el APP son los siguientes:

Manual de aplicación, corrección e interpretación. En él aparecen las instrucciones de aplicación, corrección e interpretación de las puntuaciones.

Manual técnico. Incluye información comprensiva sobre la lógica subyacente a la prueba, sus fundamentos teóricos y los métodos específicos implementados para acometer su

construcción. Asimismo también incluye documentación detallada sobre el proceso de adaptación española y sus propiedades psicométricas de fiabilidad y validez.

Versión en papel:

Cuadernillo. Contiene las instrucciones de aplicación y los ítems de la prueba. Es un material no fungible, esto es, reutilizable de aplicación a aplicación. Las personas evaluadas deberán anotar todas sus contestaciones a la prueba en la hoja de respuestas.

Hoja de respuestas. En la hoja de respuestas se deberán anotar todas las contestaciones a la prueba así como los datos identificativos requeridos. Una vez finalizada la evaluación, el evaluador deberá revisar que se hayan rellenado correctamente todos los campos identificativos, que se hayan anotado adecuadamente las contestaciones a los ítems y que el número de elementos omitidos sea el menor posible, dado su efecto en la corrección e interpretación de la prueba. En aquellos casos en que haya respuestas omitidas, será recomendable que el profesional inste al evaluado a dar una respuesta a dichos elementos.

Versión online:

Enlace web para la aplicación del APP: en este enlace se encuentran tanto las instrucciones como los elementos del instrumento y las casillas de respuesta.

Normas de aplicación, corrección e interpretación

A continuación se exponen las normas generales de aplicación del instrumento, las instrucciones para la administración y las normas de corrección, tanto para la versión presencial como la *online*.

Normas generales de aplicación

Ámbito de aplicación

Alumnado del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuela Oficial de Idiomas.

Presentación del APP

“A continuación aparecen una serie de ítems que debes puntuar sobre una escala. Estos ítems aparecen distribuidos en cuatro bloques distintos, que hacen referencia a diferentes aspectos con los que el profesorado se ve envuelto cada día. Señala la puntuación que más se aproxime a lo que piensas en cada caso (Adaptación española, Cantillo, 2013 de la escala de Slaavick y Slaavick, 2007)”.

Normas de corrección e interpretación

Si bien es cierto, que el análisis descriptivo de la prueba resulta interesante y clarificador, para una mayor sencillez a la hora de la corrección, y una mayor consistencia de los resultados, se pueden crear variables mediante la agrupación de las subescalas previamente mencionadas y/o las dimensiones de las mismas.

El análisis descriptivo-exploratorio revelará información sobre la situación y estado de la muestra participante, indicando el grado de autoeficacia percibida, la percepción sobre el colectivo, el control externo y el contexto en el que desarrolla la labor docente el profesorado.

Se debe tener en cuenta en todo momento que la escala está evaluando percepciones y que, por tanto, no se trata de situaciones reales, sino planteamientos y dilemas sobre la labor docente. Por este motivo, estas puntuaciones testarán las percepciones y creencias del colectivo que evalúa, no sus conductas en un contexto concreto.

Se espera crear próximamente una aplicación de corrección *online*. Esta aplicación contendría el programa necesario para realizar la corrección del APP vía *online*, así como unas breves instrucciones sobre el acceso y el uso del sistema de corrección.

Evaluación de las propiedades psicométricas de la adaptación

Tras la realización de una prueba piloto con un grupo de profesorado en formación, y la adaptación del lenguaje en algunos de los ítems, de forma que fuese más inclusivo y tuviese en cuenta la diversidad de la situación socio-familiar del alumnado, se suministró el instrumento a un grupo de 150 personas, todas ellas, profesorado en formación inicial en alguna de las universidades del territorio español, componiendo una muestra con las siguientes características:

Del total de 150 personas participantes un 34.7% son hombres (52) y un 65.3% mujeres (98), de una media de edad de 31.38 años (edades comprendidas entre los 21 y los 56 años), todas ellas alumnos/as del MFP de universidades españolas. A continuación se procede a hacer una descripción de las personas participantes en función de las variables recogidas en el trabajo. Para un análisis más exhaustivo puede consultarse el anexo 4.

A un 98% le ha facilitado el enlace la coordinación del máster que está cursando, y a un 2% se la ha facilitado un compañero.

La muestra se distribuye por comunidades autónomas en un 22.4% en Madrid, 15.4% Navarra, 10.5% Cataluña, 11.2% Castilla y León, 9.8 Valencia, 8.4% Andalucía, 6.3% Canarias, 4.9% Cantabria y Castilla la Mancha, un 2.8% de País Vasco y un 3.5% de otras comunidades.

En la Tabla 5, puede observarse que los/as participantes pertenecen en un 32.7% de los casos a universidades privadas, y un 67.3% a universidades públicas, así como la universidad de origen.

Tabla 2:

Distribución de los y las participantes por concierto y universidad

Universidades Públicas	67.3%	Universidades Privadas	32.7%
Universidad de Navarra	14%	Universidad a Distancia de Madrid	20%
Universidad Nacional de Educación a Distancia	13.3%	Universidad la Florida	4.7%
Universidad Complutense de Madrid	7.3%	Universidad Francisco de Vitoria	4%
Universidad Pompeu de Fabra	6%	Universidad Católica de Ávila	4%

Universidades Públicas	67.3%	Universidades Privadas	32.7%
Universidad de Cantabria	4.7%	Universidad Católica de Valencia	2.7%
Universidad de Jaén	4%	Universidad de Pablo Olavide	2%
Universidad de Burgos	2.7%		
Universidad de la Laguna	2%		
Universidad Castilla la Mancha, Universidad de Valladolid, Universidad de Salamanca, Universidad Jaume I, Universidad Rey Juan Carlos	<1.5%	Universidad Cardenal Herrera, Mondragón Universatatea, Universidad Pontificia de Salamanca, Universidad Ramón Llull, U-TAD	<1.5%

En cuanto a especialidades, un 37.2% pertenece al ámbito socio-lingüístico y un 62.8% al ámbito científico-matemático (Teniendo en cuenta un 1.3% no especificado). En cuanto a la distribución por sexos, en el ámbito social-lingüístico el 41.8% son hombres y el 58.2% mujeres; mientras que en el ámbito científico-tecnológico los hombres representan un 30.1% y las mujeres un 69.9%. En la Tabla 6 puede verse la distribución por especialidad.

Tabla 3:

Distribución de los y las participantes por especialidad cursada.

Á. SOCIO-LINGÜÍSTICO	32.7%	Á. CIENTÍFICO-MATEMÁTICO	62.8%
Geografía e Historia	12%	Matemáticas	14%
Lengua y Literatura Castellana	10.7%	Física y Química	7.3%
Lengua Extranjera: Inglés	10%		
Orientación Educativa, Lenguas Extranjeras: alemán, Lenguas Extranjeras: francés, Lenguas Extranjeras: italiano, Formación Profesional para Ciclos Formativos, Educación Física, Comercio y Turismo, Filosofía, Formación y Orientación Laboral, Hostelería y Turismo, Intervención Sociocomunitaria, Latín y Griego	<6%	Administración de Empresas y Economía, Biología y Geología, Tecnología, Informática y sistemas electrónicos, Economía, Empresa y Comercio, Informática para ciclos formativos	<6%

Teniendo en cuenta esta muestra y las adaptaciones del lenguaje, se han mantenido los 51 ítems del instrumento original, 24 con 7 alternativas de respuesta y 26 con 6 alternativas de respuesta. Se han encontrado los siguientes índices de validez en los 5 factores:

Autoeficacia percibida por el propio profesorado sobre él mismo: El alfa de Cronbach de esta prueba subdivida en 6 categorías (enseñanza, adaptación de la enseñanza a las necesidades del alumnado, motivación del alumnado, mantener la disciplina, cooperación con compañeros/as y padres/madres, sobrellevar cambios) es, en la adaptación, de .83, .88, .86, .90, .79 y .81 respectivamente.

La autoeficacia colectiva percibida: El alfa de Cronbach de este factor en la adaptación es .81.

Control externo: Su alfa de Cronbach en la adaptación es de .67.

Percepción de contexto escolar: El alfa de Cronbach en estas 5 categorías, presión del tiempo, autonomía, , relación con familiares, problemas de disciplina y supervisión es, en la adaptación, .61, .65, .59, .79 y .64 respectivamente.

Referencias bibliográficas

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.

