



RES
Revista de Ciencias Sociales

Depósito legal ppi 201502ZU4662
Esta publicación científica en formato
digital es continuidad de la revista impresa
Depósito Legal: pp 197402ZU789
● ISSN: 1315-9518 ● ISSN-E: 2477-9431

Universidad del Zulia. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Vol. XXIX, No. 4 OCTUBRE-DICIEMBRE 2023

Revista de Ciencias Sociales

Esta publicación científica en formato
digital es continuidad de la revista impresa
Depósito Legal: pp 197402ZU789
ISSN: 1315-9518

Formación en España del futuro profesorado de Ciencias Sociales en educación secundaria: La coordinación docente*

García-Rubio, Juan**
Sebastiá Alcaraz, Rafael***

Resumen

La formación del futuro profesorado de Ciencias Sociales en España, en la etapa de secundaria, sigue un modelo consecutivo, es decir, primero se logra la titulación de Grado en alguna especialidad relacionada con las Ciencias Sociales y después se realiza un Máster de un año con formación principalmente pedagógica. Este Máster, el de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria, es evaluado regularmente por agencias externas oficiales. El objetivo de este artículo es conocer la percepción del alumnado que cursa el Máster en la especialidad de Ciencias Sociales sobre la coordinación docente en dos universidades diferentes durante el curso 2020-2021. El método seguido en la investigación es el analítico-descriptivo-comparativo, combinando un enfoque cuantitativo y cualitativo. El análisis se realiza a partir de la información recogida mediante un cuestionario y se compara con otras fuentes documentales como las procedentes de las agencias de evaluación oficiales. Los resultados confirman la necesidad de revisar la coordinación en aspectos como los contenidos de las asignaturas, la relación entre las materias, y la utilidad de las actividades. Se concluye que es necesario avanzar hacia un modelo docente universitario mucho más cooperativo y en el que la coordinación sea un pilar fundamental para mejorar la enseñanza.

Palabras clave: Formación; profesorado; universidad; coordinación; alumnado.

* La investigación presentada está encuadrada en el Proyecto de Título: Las representaciones sociales de los contenidos escolares en el desarrollo de las competencias docentes. Proyectos I+D de Generación del Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema I+D+I (BOE 28-08-2018). Agradecimiento a todos los participantes en el cuestionario del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria en la Universidad de Alicante y de Valencia, España.

** Doctor en Pedagogía y Ciencias de la Educación. Docente e Investigador en la Universidad de Valencia, Valencia, España. E-mail: juan.garcia-rubio@uv.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5560-4053>

*** Doctor en Geografía e Historia Contemporánea. Docente e Investigador en la Universidad de Alicante, Alicante, España. E-mail: rafael.sebastia@ua.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3052-2657>

Training in Spain of future teachers of Social Sciences in secondary education: The teaching coordination

Abstract

The training of future Social Sciences teachers in Spain, in the secondary stage, follows a consecutive model, that is, first the Bachelor's degree is achieved in a specialty related to Social Sciences and then a one-year Master's degree is completed with mainly pedagogical training. This Master's Degree, Secondary Education Teacher Training, is regularly evaluated by official external agencies. The objective of this paper is to know the perception of the students who are studying the Master's degree in the specialty of Social Sciences about the teaching coordination in two different universities during the 2020-2021 academic year. The method followed in the research is analytical-descriptive-comparative, combining a quantitative and qualitative approach. The analysis is carried out based on the information collected through a questionnaire and is compared with other documentary sources such as those from official evaluation agencies. The results confirm the need to review the coordination in aspects such as the contents of the subjects, the relationship between the subjects, and the usefulness of the activities. It is concluded that it is necessary to move towards a much more cooperative university teaching model and in which coordination is a fundamental pillar to improve teaching.

Keywords: Training; teachers; university; coordination; students.

Introducción

La actual universidad española se encuentra ante el dilema de continuar con un modelo docente tradicional e individualista o de encaminarse a un proceso de transformación en el que se priorice la cooperación entre el profesorado. Una novedosa manera de entender la profesión docente universitaria está emergiendo, y repercute en un cambio en las relaciones de colaboración entre el profesorado. Estas prácticas, aunque todavía no están generalizadas, se desarrollan con más asiduidad, se introducen actividades conjuntas entre los docentes universitarios y se intercambian reflexiones. De este modo, se está abriendo en el aula una nueva forma de concebir la actividad docente, de una manera cada vez más compartida, frente al individualismo instalado en el tiempo.

Las creencias y las formas de concebir la docencia, así como el estado de predisposición al intercambio por parte del profesorado de la

universidad, se están transformando (Bolarín-Martínez y Moreno, 2015). La coordinación entre el profesorado es un aspecto fundamental en este cambio de cultura docente universitaria. Por tanto, cada vez resulta más conveniente avanzar en la integración sistemática del diseño curricular y superar el vigente modelo que aísla al profesorado en su asignatura.

A este respecto, Fernández (2009), señala que “los estudiantes aprenden mejor cuando el conocimiento se organiza en unidades completas en vez de en unidades aisladas y de manera auténtica y real. Esto supone que el conocimiento se presente integrado y no aislado como se ha acostumbrado” (p. 74). Es lo que él denomina aprendizaje auténtico, un aprendizaje relevante y significativo para el alumnado. El docente se debe cuestionar acerca de cómo está aprendiendo el alumnado y cómo se relacionan los distintos contenidos de las diversas materias (Bolarín, Moreno y Porto, 2013).

Este artículo es consecuencia de una investigación que ha dirigido la atención hacia los agentes que intervienen en el proceso de formación del futuro profesorado de Ciencias Sociales en la etapa de secundaria, y en particular, a cómo uno de ellos, el alumnado, vive y percibe la coordinación académica en el Máster que le habilita en España para el ejercicio de la profesión docente. El objetivo de la investigación realizada ha sido conocer la percepción de las y los estudiantes sobre la coordinación docente en dos universidades diferentes durante el curso 2020-2021 y verificar la necesidad de avanzar en esta cuestión.

1. Fundamentación teórica

1.1. Coordinación docente en la universidad

La organización de la universidad ha de estar enfocada para que el alumnado alcance la mayor cantidad de aprendizajes valiosos posibles. En este sentido, la incomunicación entre el profesorado no representaría el contexto adecuado para la sociedad del conocimiento en la que se vive, en la que debería primar el diálogo entre iguales, la participación y la toma de decisiones conjuntas (Imbernón, 2019).

Asimismo, el compartir reflexiones y experiencias sobre la práctica profesional de personal favorece el propio desarrollo profesional de los docentes (Tardif, 2004). El profesorado universitario también sería uno de los beneficiarios de este cambio de modelo docente mucho más cooperativo. San Fabián (2006) señala que los docentes, observando “el continuo cambio que sufre el mundo a su alrededor, no pueden pretender que todo cambie menos su lugar de trabajo (. . .) Las nuevas funciones, con un necesario margen de decisión individual, exigen procesos de análisis y de actuación colectiva” (p. 7).

La coordinación docente tiene como objetivo último mejorar el proceso de

aprendizaje y la adquisición de competencias de los jóvenes universitarios. La cooperación entre el profesorado y el trabajo colaborativo que ésta conlleva, sirve como fundamento para poner orden en los contenidos de las diferentes asignaturas, realizar evaluaciones de forma homogénea, distribuir y equilibrar la carga de trabajo entre asignaturas y a lo largo del curso, entre otros.

Si no se da la coordinación entre el profesorado se dejará de incorporar y relacionar en una asignatura los conocimientos que el alumnado aprende en otras, se producirán también repeticiones en la materia dada entre asignaturas, pero también contenidos no impartidos en ninguna materia por sobreentenderse que se estaba ofreciendo en otra. También, se causará un exceso de trabajo en alguna asignatura junto con una escasez de actividades en otras, así como también se concentrarán las tareas en un tiempo determinado, especialmente al final del periodo lectivo.

Sin embargo, la coordinación docente favorece el empleo de metodologías docentes y de evaluación que sean diversas y no repetitivas (García, 2015). En este sentido, Imbernón (2019) apunta que se podría aprovechar la coordinación para usar unas metodologías menos basadas en la transmisión de conocimientos y más en casos prácticos. Además, se podrían confeccionar y planificar actividades interdisciplinares que pudiesen facilitar la integración de conocimientos por parte del alumnado. Lo que se pretende con la coordinación no es que todo el profesorado haga exactamente lo mismo, no se trata de uniformizar sino de armonizar, tratando de alcanzar una docencia de calidad que forme titulados que hayan adquirido las competencias deseadas (Torrego y Ruiz, 2011).

La calidad educativa y la coordinación universitaria no tienen que ser una opción del profesorado, sino un compromiso de la propia institución universitaria que le impulse a poner todos los medios y recursos que sean necesarios (Paricio, 2012). Sin embargo, no es condición suficiente el que exista una coordinación formalmente establecida si después ésta

no tiene consecuencias en las clases y cada profesor actúa de forma aislada como si no hubiera existido ninguna reunión. Al mismo tiempo que esta coordinación formal, puede existir una coordinación no formal que se establece normalmente en el seno del mismo departamento y en la que prima la afinidad y la voluntad de querer planificar, evaluar y desarrollar la coordinación de las materias de una forma conjunta (García, 2013; Bolarín-Martínez y Moreno, 2015).

A este respecto, San Fabián (2006) considera más primordial esta última, puesto que es el resultado de la socialización profesional del docente y, sin embargo, la formal, al ser impuesta puede ser un ejercicio meramente burocrático. No obstante, no resultan incompatibles estos dos tipos de coordinación, dado que la interacción de ambas influirá en que realmente tenga una repercusión más efectiva en el aula y en la mejora del proceso educativo. La existencia de órganos de coordinación docente es importante, pero también el tipo de relaciones que se dan entre las personas participantes, y por supuesto, la implicación y el compromiso del profesorado con su profesión (Day, 2006; García, 2019).

1.2. Formación del profesorado de secundaria en España

El cambio a un modelo docente más colaborativo y la coordinación entre el profesorado de las distintas materias, afecta a los diferentes Grados y Másteres de la universidad, pero, no obstante, el contexto de la investigación se ha circunscrito al Máster de Profesorado de Educación Secundaria que se implanta en España en el curso 2009-2010 por medio del Real Decreto 1393 de 2007 y la Orden ECI/3858 de 2007, y que supone una mejora muy considerable respecto al anterior Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP).

El cambio normativo no optó por un modelo simultáneo de formación inicial para el docente en la etapa de secundaria que combinara la formación en la ciencia

de referencia con la formación pedagógica, siguiendo la propuesta de la mayoría de los países europeos (Senent, 2011; Imbernón, 2019), e incluso en España, para la titulación de Maestro/a de Infantil y Primaria.

En España, se prefirió un modelo consecutivo en el que primero se obtiene el Grado en una determinada materia y después se realiza un Máster anual intensivo, encaminado a que el futuro docente obtenga la formación pedagógica básica que le posibilite desenvolverse en las aulas (Marcelo, 2009). De ahí, también la trascendencia e importancia de que el Máster sea lo más adecuado a las necesidades que requiere la profesión docente, y que garantice la máxima calidad para su alumnado. El profesorado y su formación es el principal pilar para el buen funcionamiento de cualquier sistema educativo (Sola et al., 2020; Cano y Ordoñez, 2021).

Para ser profesor de educación secundaria es necesario conocer la ciencia de referencia, pues difícilmente, se puede enseñar aquello que no se domina, pero igualmente es necesario disponer de formación didáctica para enseñarla (Pirela, Pérez y Pardo, 2022). Tal y como indican Rivero y Souto (2019), existe la percepción entre el alumnado e incluso en la sociedad de considerar el Máster como una mera continuidad del Curso de Adaptación Pedagógica (CAP), como un trámite administrativo para poderse presentar a oposiciones. Esta concepción no cambiará mientras no se cuestione institucionalmente la necesidad de revisar el modelo formativo, y la academia no diseñe un nuevo modelo más procedente para la adecuada formación que ajustado a los intereses departamentales y personales.

Tras más de una década de Máster, se han de implementar todas las transformaciones necesarias para su mejora (Serrano, 2013; Manso y Martín, 2014; Escudero, Campillo y Sáez, 2019). Una de las cuestiones que presenta deficiencias y que en todas las encuestas realizadas a los estudiantes emerge año tras año, es la falta de coordinación entre su profesorado (Souto, 2017; García, 2021).

En el Máster de Formación del

Profesorado de Secundaria suelen haber implicados muy diversos departamentos en la impartición de las materias del curso, en muchas ocasiones incommunicados, y es que la estructura departamental de la universidad tampoco facilita el establecer una interconexión entre los diferentes campos de estudio (Torrego y Ruiz, 2011).

En relación con ello, Souto (2017) realiza una seria advertencia acerca de las diversas soluciones organizativas de las materias en el Máster, señalando que “cada Universidad ha definido la formación inicial del profesorado de Secundaria no desde las características que se requieren para ser docente en este nivel educativo, sino como resultado de la correlación de fuerzas entre departamentos” (p. 9), por lo que existe una gran diversidad de materias diferentes con contenidos muy diversos en cada universidad de España (Sánchez, 2019).

Otro de los problemas que Solbes y Gavidia (2013) citan a la hora de establecer la coordinación en el Máster, es la presencia de un número importante de profesores asociados en las aulas, por las limitaciones horarias que tienen debido a su trabajo en los centros educativos; pero como señala Souto (2017), se debe propiciar y favorecer la aportación de este profesorado que viene de los institutos de secundaria. Nadie mejor que ellos para transmitir cómo es realmente la enseñanza en el aula.

En relación a la formación del futuro docente en el área de Ciencias Sociales, que es donde se ha ubicado la investigación, su currículum no ha sido consecuencia de un proyecto coherente, sino, como anteriormente se indicaba, fruto de la correlación de fuerzas entre diferentes departamentos universitarios. Souto (2017), incide en la muy diferente estructura de los Másteres en España y denuncia la carencia de un proyecto común que defina en la etapa de secundaria al profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. No existe un corpus común para los diferentes conocimientos que integran las Ciencias Sociales.

2. Metodología

2.1. Propósito y diseño de la investigación

La normativa del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria recoge un procedimiento para su evaluación interna y externa, la cual se ha considerado insuficiente, según toda la literatura mencionada anteriormente, con respecto a la coordinación docente (González et al., 2020). Por esta razón, se ha planteado como objetivo principal de esta investigación la necesidad de conocer cómo percibe la coordinación del Máster uno de sus principales participantes: El alumnado. Para recabar la información necesaria se ha recurrido a la elaboración de un cuestionario, siguiendo las referencias de otros investigadores: “Además del estudio documental hemos procedido al análisis de la opinión del alumnado (...)” (Crespo-Castellanos, Sebastián-Alcaraz y Souto-González, 2021, p. 62).

El método de investigación es mixto, combinando la perspectiva tanto cuantitativa como cualitativa, pues recoge datos para poder describir, analizar y comparar, pero también se fundamenta en el tratamiento de frases y expresiones que están presentes en las respuestas a preguntas abiertas incluidas en el cuestionario elaborado. Éste ha sido previamente validado por dos docentes de la Universidad de Alicante y otros dos de la de Valencia, en España. Posteriormente, ha sido distribuido entre el alumnado de estas dos universidades.

En el diseño instrumental se ha considerado utilizar el vocabulario más sencillo posible sin renunciar a la claridad y precisión. En general se han seguido las clásicas recomendaciones para la elaboración de cuestionarios y en particular el recogido en el modelo propuesto desde el ICE de la Universidad de Barcelona, España (Fernández, 2007).

El cuestionario se distribuye en dos bloques: En el primero, se recogen los datos sociométricos tales como edad,

género, universidad y grado estudiado. En el segundo bloque, se incluyen once preguntas relacionadas con la coordinación docente en el Máster; de estas, seis son de tipo cerrado en el que hay que marcar una opción previamente establecida. Además, se ha realizado otra pregunta de valoración mediante escala Likert. El cuestionario se completa con cuatro preguntas abiertas, para cuya categorización se ha recurrido al programa de análisis cualitativo de datos NVivo en su última versión.

Para la codificación de los segmentos de entrevistas que aparecen en la sección de resultados se utilizaron las letras UV para designar al alumnado proveniente de la Universidad de Valencia y las letras UA para el de la Universidad de Alicante. A cada uno de los y las estudiantes se les asignó un número para guardar su identidad.

2.2. Participantes

La muestra ha quedado conformada por 73 estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria en la especialidad de Ciencias Sociales, sobre una población total de 108 matriculados en el curso

2020-2021. En la Universidad de Alicante, participaron 17 jóvenes sobre un total de 30 matriculados (56,66%). En la Universidad de Valencia, el cuestionario fue implementado por 56 estudiantes de un total de 78 (71,79%).

Para esta población de alumnado matriculado con un nivel de confianza 0,95 y un margen de error 7% se requería recoger 71 cuestionarios, cantidad que ha sido superada al disponer de 73. En consecuencia, la investigación dispone de los requisitos estadísticos mínimos que la validan. Las edades de los participantes han oscilado entre los 22 y los 43 años, siendo la media de edad de 26,77 años. Respecto al género, su distribución está muy equilibrada, con un número ligeramente superior de hombres, 50,7%.

La información sociométrica recogida en la Tabla 1, describe la muestra como integrada en gran medida por graduados procedentes de las especialidades de Historia (53,42%) y de Historia del Arte (26,03%). Esta característica se repite de forma desglosada tanto en la Universidad de Alicante, como de Valencia, en España. La principal diferencia entre estas dos universidades está en la distribución del número de grados, siendo más reducida en Alicante con solo cuatro Grados, frente a los diez de Valencia.

Tabla 1
Procedencia del alumnado según grados cursados y universidad

Grado	U. Alicante		U. Valencia		Total	
	n	%	n	%	n	%
Bellas Artes	0	0,00	1	1,79	1	1,37
Comunicación	0	0,00	1	1,79	1	1,37
Derecho	0	0,00	1	1,79	1	1,37
Geografía	2	11,76	3	5,36	5	6,85
Historia	8	47,06	31	55,36	39	53,42
Historia del Arte	4	23,53	15	26,79	19	26,03
Historia y Geografía	0	0,00	1	1,79	1	1,37
Humanidades	3	17,65	0	0,00	3	4,11
Magisterio	0	0,00	1	1,79	1	1,37
Sociología	0	0,00	2	3,57	2	2,74
Total	17	100,00	56	100,00	73	100,00

Fuente: Elaboración propia, 2022.

3. Resultados y discusión

La pregunta inicial del cuestionario tenía como objetivo conocer la valoración de la coordinación en el Máster mediante el uso de una escala Likert. Del análisis de los datos obtenidos, que se muestran en la Tabla 2, se puede inferir que la percepción

de la coordinación por parte del alumnado es baja, pues el 43,84% del total de los participantes conceden puntuaciones de 1 y de 2. La puntuación intermedia de 3, obtiene un porcentaje inferior al anterior, 42,46%; y con la valoración de 4 y 5, que señalaría una importante coordinación, solo se encuentra el 13,7%.

Tabla 2
Valoración de la coordinación del profesorado del Máster

Valoración	U. Alicante		U. Valencia		Total	
	n	%	n	%	n	%
1	1	5,88	8	14,29	9	12,33
2	5	29,41	18	32,14	23	31,51
3	5	29,41	26	46,43	31	42,46
4	5	29,41	2	3,57	7	9,59
5	1	5,88	2	3,57	3	4,11
Total	17	100	56	100	73	100

Fuente: Elaboración propia, 2022.

El resultado global es matizado cuando se desglosa por universidades, pues la de Alicante, presenta un mejor resultado en la valoración de 4 puntos y también obtiene resultados no tan negativos como la de Valencia en el valor 1, el mínimo. Sin embargo, el valor medio de 3 representa el 29,41% en Alicante y es bastante inferior al de la Universidad de Valencia (46,43%). La media ponderada de las dos universidades es de 2,61, lo que implica que existe mucho recorrido de mejora.

Expuesta esta valoración inicial se les pregunta sobre si consideran que existen

reuniones de coordinación mediante una pregunta de respuesta: Sí, No o Tal vez. Los resultados del análisis están dispuestos en la Tabla 3 y permite inferir un cierto desconocimiento sobre el tema, pues más de la mitad de los encuestados (52,05%) se decantan por la opción de Tal vez. La diferencia entre la opción de No (24,66%) y Sí (23,29%) no resulta muy significativa. No obstante, en el desglose por universidades sí que se observa matiz importante pues en la Universidad de Alicante, el 41,18% indican que no se producen reuniones de coordinación.

Tabla 3
Creencia del alumnado sobre la existencia de reuniones de coordinación

Categorías	U. Alicante		U. Valencia		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sí	4	23,53	13	23,21	17	23,29
No	7	41,18	11	19,64	18	24,66
Tal vez	6	35,29	32	57,14	38	52,05
Total	17	100	56	100	73	100

Fuente: Elaboración propia, 2022.

Avanzando más en la búsqueda de las razones que motivan la baja valoración inicial de la coordinación en el Máster, se incluyó un ítem para que el alumnado expusiera ahora en una pregunta de naturaleza abierta las razones que podían influir en esta valoración.

El análisis de los datos, recogido en la Tabla 4, permite inferir que la razón esgrimida

más importante se apoya en la repetición de contenidos en las clases (46,57%). Esta categoría, pues, está presente en casi la mitad de los estudiantes y además no se aprecia diferencias significativas entre la Universidad de Alicante (47,06%) y la de Valencia (46,43%).

Tabla 4
Aspectos en los que el alumnado concreta la ausencia de coordinación

Categorías	U. Alicante		U. Valencia		Total	
	n	%	n	%	n	%
Repetición de contenidos en las clases	8	47,06	26	46,43	34	46,57
Sobrecarga y concentración en el tiempo de actividades de las distintas asignaturas	4	23,53	19	33,93	23	31,50
Trabajos para hacer muy similares o iguales en varias asignaturas	2	11,76	12	21,43	14	19,17
Se dejan de dar contenidos en las clases	1	5,88	6	10,71	7	9,58
Actividades poco útiles y repetitivas, primando la cantidad sobre la calidad	0	0,00	6	10,71	6	8,21
Actividades inconexas entre distintas asignaturas	1	5,88	3	5,36	4	5,47
Aspectos evaluativos	2	11,76	0	0,00	2	2,74
Propuestas didácticas opuestas en diferentes asignaturas	1	5,88	1	1,79	2	2,74
Se dan contenidos diferentes a los esperados en la materia	0	0,00	2	3,57	2	2,74
Exceso de teoría sobre la práctica	1	5,88	0	0,00	1	1,37
Falta de coherencia entre los contenidos de las clases y la evaluación	0	0,00	1	1,79	1	1,37
Falta de <i>feedback</i> en las actividades realizadas	0	0,00	1	1,79	1	1,37

Fuente: Elaboración propia, 2022.

El segundo motivo al que se recurre para explicar la valoración inicial, es la concentración temporal de las actividades que realizan en el Máster (31,50%). En este caso, sí se observa diferencias importantes entre las dos universidades comparadas, pero que no modifican la inferencia de conjunto, pues en la Universidad de Alicante más de una quinta parte (23,53%) manifiestan el problema de la concentración temporal de las actividades y en la Universidad de Valencia más de un tercio (33,93%).

El tercer criterio presente en las respuestas de este ítem es la repetición de

trabajos similares o iguales en diversas asignaturas (19,17%). En este particular, se observa más diferencia entre la Universidad de Alicante (11,76%) y la de Valencia (21,43%).

Por tanto, se puede concluir que las tres razones expuestas constituyen los criterios básicos a los que recurre el alumnado para explicar su valoración inicial sobre la ausencia de coordinación en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria. Sin embargo, en esta misma Tabla 4, se plantean otras razones también importantes, aunque con porcentajes inferiores al 10%.

En concreto, y entre otras, el alumnado

señala que al mismo tiempo que se repiten contenidos, se dejan de dar otros que consideran importantes en su formación. También se cuestionan la funcionalidad de su formación con la presencia de actividades poco útiles y repetitivas, y hacen hincapié en el desarrollo de propuestas didácticas opuestas en diferentes asignaturas, lo que contribuye a su desorientación. Así mismo, señalan la realización de actividades inconexas entre distintas materias o algunas cuestiones sobre la evaluación.

El análisis cuantitativo se complementa cualitativamente con respuestas ofrecidas por el alumnado. Relacionado con la repetición de contenidos en un cuestionario procedente de la Universidad de Alicante se comenta que “varias asignaturas repiten contenidos que ya hemos dado en otras asignaturas o mandan Unidades Didácticas (UD) por separado que podrían realizarse conjuntamente entre varias asignaturas para así no tener que hacer tantas UD por cuatrimestre” (UA4).

También relacionado con los contenidos, pero en este caso reseñable por su ausencia, se recoge otro pasaje procedente de la Universidad de Valencia: “Hemos tenido que realizar una Unidad Didáctica muy similar como trabajo final. Sin embargo, en ninguna se ha concretado cómo llevarla a cabo: como formular objetivos, criterios de evaluación, etc.” (UV14). Dentro de este apartado, se incluye el problema del didactismo por el que el profesorado supone que los contenidos que va a exponer ya se han visto con anterioridad como se desprende del siguiente testimonio: “Materia repetida en unos y en otras o, justo por considerar los docentes que esto estaba pasando, materia que no se ha dado ni en una ni en otra” (UV3).

Sobre la cuestión de la concentración temporal de las actividades es revelador el testimonio que señala que “en este segundo cuatrimestre hay mucho más trabajo que en el primero, a pesar de tener el TFM (Trabajo Final de Máster)” (UA17); y otro que manifiesta que “sobre todo a la hora de organizar el trabajo individual del alumnado, por lo tanto, se nos ha acumulado a lo largo de todo el curso en las

mismas semanas” (UV4), lo que les generaba “una enorme ansiedad durante buena parte del curso” (UV 14).

Relacionado con la tercera cuestión más importante, la repetición de trabajo, se han incorporado dos relatos reveladores. Uno en el que se indica: “Un rasgo que refleja esta descoordinación es que para varias asignaturas tengamos que realizar el mismo tipo de trabajos “(UA1); y otro en el que se señala: “Hemos hecho una cantidad de prácticas muy elevada, a mi juicio repetitivas y poco útiles que nos restaban tiempo para trabajar en otras actividades más útiles” (UV12).

Sobre los *ítems* con menor porcentaje que los anteriores, también se han incorporado más testimonios. En primer lugar, cabe destacar la falta de funcionalidad asociada a lo que el alumnado considera más esencial: “En algunas materias se repiten contenidos y en otras no se profundiza en lo que verdaderamente nos importa más a los estudiantes” (UA15).

En relación a los contenidos que se dejan de impartir o se dan de forma insuficiente, un participante comenta: “No se nos forma lo suficiente en contenidos psicopedagógicos ni en cómo enfrentarnos a tratar la inclusión en los centros educativos (...) tampoco nos aportan ejemplos concretos sobre métodos innovadores, a pesar de que se nos hable constantemente de innovación” (UV18); mientras que otro alude a la necesidad desatendida de tratar cuestiones como “aprender a hablar en público y modular la voz para no aburrir; presencia y seguridad ante el alumnado; crear clima en clase, recursos reales para la docencia, etc.” (UA3).

El alumnado expone también la presencia de criterios pedagógicos opuestos en el profesorado que les ha impartido la docencia: “Nos proponía metodologías y finalidades muy técnicas, criticadas en el resto de asignaturas. Por ejemplo, exámenes tipo test” (UV36). También señalan la escasa ligazón entre las tareas de diferentes asignaturas: “Rara vez hay actividades que podamos conectar entre las diferentes asignaturas” (UA10); por lo que “es complejo abordar un aprendizaje integrador. Las asignaturas son más bien compartimentos

estancos” (UV2). Por último, en el Máster no es infrecuente la existencia de asignaturas impartidas por diferente profesorado, especialmente las que tienen más créditos. Uno de los participantes indica que “incluso entre profesorado de la misma asignatura no sabe cómo evalúa la otra parte” (UA8).

Transcurrido un tiempo prudencial desde que se implementara el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria se planteaba la necesidad de realizar un seguimiento y evaluación de su desarrollo. Como indica Gardner (1996), el sistema educativo debe estar siempre abierto a la reflexión y aunque tenga sus propios instrumentos y organismos de evaluación, también debe considerar aportaciones externas como la que se presenta en esta investigación.

Sin embargo, considerando los elementos, factores y contextos que intervienen en la enseñanza y en particular en este Máster, el proceso no resulta sencillo. La necesaria y oportuna contextualización de la investigación ha permitido constatar la existencia de aportaciones y revisiones que abordan diferentes cuestiones relacionadas con el objetivo a considerar: La coordinación del profesorado.

En este sentido, cabe mencionar investigaciones anteriores vinculadas con modelos de relación entre el profesorado, entre contenidos de una misma materia, o sobre instrumentos que faciliten la misma. Un ejemplo de revisión centrada en modelos de coordinación entre profesorado del Máster es la que presentan Porlán, Rivero y Solís (2010) de la Universidad de Sevilla, España. Una segunda investigación dirigida a la coordinación desde la referencia del campo de conocimiento es la realizada por Gutiérrez, Guillén y Jaime (2012), desde la Universidad de Valencia, España en la especialidad de matemáticas y en las asignaturas del módulo específico. Un último ejemplo centrado en la instrumentalización corresponde al proyecto coordinado por López (2016) en la Universidad de Salamanca y que se concreta en el diseño de una *web*.

En España, el sistema educativo universitario posee como organismo propio para

su mejora a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), que tiene, entre otros fines, evaluar los másteres de formación del profesorado de enseñanza secundaria, mediante el procedimiento inicial de verificación y posteriormente de acreditación. Este procedimiento ha sido confiado en la Comunidad Valenciana, región a la que pertenecen las universidades que son el escenario de la investigación, a la Agencia Valenciana de Evaluación y Prospectiva (AVAP) que sigue los mismos criterios de evaluación.

Dentro de la acreditación aprobada por la AVAP (2019a) para la Universidad de Alicante está clara la necesidad avanzar en la coordinación:

Respecto a la coordinación entre profesores, hay amplio margen de mejora, sobre todo dentro de las materias del Bloque genérico, así como entre los docentes del Bloque específico y el genérico. En relación a la coordinación de los docentes del Bloque genérico, esta no puede reducirse a compartir un libro entre asignaturas, que, además, debe comprar obligatoriamente el alumnado. Las reuniones periódicas no parece que estén dando respuestas a este problema. En la visita se habló de una colaboración en redes, aunque está por definir, y habrá que ver sus repercusiones. (p. 2)

De igual forma, en la acreditación del Máster de Valencia (AVAP, 2019b), se recogen problemas relacionados con la coordinación:

Sería conveniente hacer una revisión profunda de las GD (guías docentes), y trabajar en la coordinación global del Máster. La concentración de algunas asignaturas en clases de más de 4 horas seguidas, parece dificultar el desarrollo del título. La coordinación entre centros es baja. Por un lado, en la visita se detectó que no se comparten las GD en las mismas materias, sobre todo, en los criterios y forma de evaluar al alumnado... Por otro lado, la relación es escasa entre los profesores de las materias de los módulos genérico y específico, y los tutores de prácticas. (p. 2)

Obviamente, la mejora de la titulación del Máster pasa por considerar una serie de criterios como los expuestos por la AVAP

sobre la coordinación. Por tanto, el análisis de la percepción del alumnado en la muestra seleccionada en la investigación, viene a profundizar en la evaluación realizada institucionalmente, y detalla las cuestiones que están pendientes de mejora tales como el solapamiento de asignaturas, de contenidos, las relaciones entre el profesorado de una misma asignatura, de diferentes asignaturas, la gestión de horarios que faciliten la distribución de la actividad académica, la planificación de actividades, la coherencia en la evaluación, la funcionalidad de los aprendizajes, la inclusión de contenidos necesarios para la práctica docente, entre otros.

En consecuencia, la investigación desarrollada viene avalada también por la información institucional recogida, y lo que podría haberse cuestionado por tratarse de percepciones del alumnado, incrementa su nivel de validación tras la comparación con esta documentación oficial.

La normativa con la que se crearon los planes de estudio del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria en España, no ha venido a resolver el problema de la formación de los docentes. Según los datos recogidos de la percepción del alumnado se infiere una falta de adecuación de los contenidos a las necesidades que la práctica de la docencia requiere, por lo que se impone una mejor selección de los mismos. En los testimonios del alumnado se manifiestan ausencias, reiteraciones, inadecuaciones de los contenidos.

Entrar en el detalle de qué contenidos son necesarios para una formación de calidad es una cuestión compleja, entre otras razones tanto porque la sociedad evoluciona, como porque la ciencia continúa ampliando los conocimientos con la finalidad de hacer frente a los nuevos retos que se presentan. Sin embargo, es una labor imprescindible que debería conducir a establecer y regular de forma explícita y concreta al menos una parte significativa del currículo académico de las asignaturas y sus contenidos. Es obvio que el proceso de revisión pasa no sólo por considerar al alumnado en formación sino al profesorado en activo, teniendo en cuenta sus necesidades

(Domingo y Pérez-García, 2005).

La información analizada también conduce a cuestionarse la relación profesorado/asignatura. El modelo de docente/asignatura tiene sentido en la medida que el profesor es un especialista de la materia, hecho que no siempre ocurre por distintas circunstancias. Por ejemplo, dentro de las Ciencias Sociales, hay especialistas en la didáctica de la Historia, Geografía, Historia del Arte, Economía, Sociología, entre otras.

Por otra parte, los docentes de una misma área no necesariamente siguen las mismas metodologías, pues influyen muchas circunstancias que no siempre dependen de ellos mismos, como es el número de alumnos en las aulas. Otra circunstancia en la relación profesorado/asignatura se encuentra afectada por el reparto del número de créditos tanto dentro de una misma área, como entre departamentos y que conduce a la asignación de varios profesores a la docencia de una misma materia o área.

Conclusiones

La conclusión básica que se ha obtenido es la necesidad de avanzar y consolidar un nuevo modelo docente universitario en el que la cooperación y la coordinación entre el profesorado sea un aspecto primordial. En el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria este aspecto cobra todavía mayor relevancia, dado que el alumnado en un único año tiene que adquirir toda la base pedagógica para afrontar una futura docencia. Los datos obtenidos tanto globales como parciales así lo indican, y se constata la necesidad que muestran los estudiantes en el aumento del trabajo colaborativo entre el profesorado.

La investigación realizada aporta la visión y la percepción del alumnado universitario acerca de la coordinación docente del Máster de Formación del Profesorado en la especialidad de Geografía e Historia, pero para mejorar futuras investigaciones que se pretenden realizar con la finalidad de ampliar el conocimiento sobre

este tema, sería conveniente recoger la visión de su profesorado, tanto de manera individual como mediante la realización de grupos de discusión. Este nuevo enfoque complementaría el ya obtenido de los y las estudiantes.

Hay muchos aspectos que mejorar en la coordinación docente para conseguir la adecuada adquisición de conocimientos y habilidades que necesitan los futuros docentes de secundaria para el comienzo exitoso de su ejercicio profesional. El análisis de los resultados viene a confirmar la crisis del modelo formativo universitario del profesorado de enseñanza secundaria recogida en la contextualización de la investigación y confirmada en la evaluación externa institucional.

En consecuencia, se debería avanzar en la búsqueda de un modelo alternativo en el que se pudiese garantizar la funcionalidad de los aprendizajes y la realización de actividades de aula plenas de sentido y previamente consensuadas entre el profesorado, así como la flexibilización del proceso de enseñanza-aprendizaje para liberarlo de su rígida burocratización. La calidad en la formación del profesorado de secundaria de Ciencias Sociales necesita de un importante cambio de modelo docente universitario, mucho más cooperativo y que tenga la coordinación docente como su eje vertebrador.

Referencias bibliográficas

- Agencia Valenciana de Evaluación y Prospectiva - AVAP (2019a). *Informe definitivo de renovación de la acreditación del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en la Universidad de Alicante*. AVAP. <https://utc.ua.es/es/documentos/sgic/sgic-educacion/masteres/an04-reacreditacion/2019-an04-d024-reacreditacion.pdf>
- Agencia Valenciana de Evaluación y Prospectiva - AVAP (2019b). *Informe*
- definitivo de renovación de la acreditación del Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria en la Universitat de València*. AVAP. https://www.uv.es/uq/Acred/Master/INF2019/2024_ACR2-Avap.pdf
- Bolarín, M. J., Moreno, M. Á., y Porto, M. (2013). Coordinación docente e interdisciplinariedad: Análisis de su contribución a la adquisición de competencias docentes y discentes. *REDU- Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 443-462. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5584>
- Bolarín-Martínez, M. J., y Moreno, M. Á. (2015). La coordinación docente en la universidad: retos y problemas a partir de Bolonia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 319-332. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/40928>
- Cano, M. C., y Ordoñez, E. J. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(2), 284-295. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35915>
- Crespo-Castellanos, J. M., Sebastián-Alcaraz, R. y Souto-González, X. M. (2021). La enseñanza de la Geografía en el Máster de Formación del Profesorado. En C. J. Gómez, X. M. Souto y P. Miralles (Eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática: Estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal* (pp. 56-69). Octaedro.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea Ediciones.
- Domingo, J., y Pérez-García, P. (2005). Crisis de identidad profesional y formación del profesorado de

- Ciencias en la ESO. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, (Extra), 1-4. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/53393>
- Escudero, J. M., Campillo, M., y Sáez, J. (2019). El Máster de Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria: Revisión, balances y propuestas de mejora. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 165-188. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9409>
- Fernández, J. M. (2009). *Un currículo para la diversidad*. Editorial Síntesis.
- Fernández, L. (2007). ¿Cómo se elabora un cuestionario? *Bulletí La Recerca*, ficha 8. <https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/fitxes/ficha8-cast.pdf>
- García, A. (2015). *Coordinación docente horizontal y vertical*. CRAI. Universidad Politécnica de Cartagena.
- García, I. (2019). *Coordinación pedagógica y liderazgo distribuido en los institutos de secundaria* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/55983>
- García, J. (2021). Cambios para la mejora del máster de formación del profesorado de secundaria en España. En G. Gómez, C. Rodríguez, N. Campos y M. Ramos (Coords.), *Nuevos escenarios educativos: Hacia el horizonte 2030* (pp. 550-560). Dykinson.
- García, Y. (2013). Una experiencia de coordinación docente en la enseñanza universitaria. *Anales de ASEPUMA*, 21, 516. <https://www.asepuma.org/anales/articulos/Anales.Vol21.N1.08.pdf>
- Gardner, H. (1996). *La mente no escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Ediciones Paidós.
- González, F., Bisquert, M., Haba-Osca, J., y Osca-Lluch, M. J. (2020). Formación del profesorado de Secundaria en España: Un estudio a través de los Másteres Oficiales en Educación Secundaria en universidades públicas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 205-224. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.78055>
- Gutiérrez, Á., Guillén, G., y Jaime, A. (2012). Coordinación entre las asignaturas de matemáticas en el máster de profesorado de educación secundaria. *Uno*, 59, 74-81.
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 151-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- López, C. (2016). *Propuesta de coordinación horizontal y vertical en el Máster en Profesor de Secundaria*. Memoria Final. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/131617/MID_15_191.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Manso, J., y Martín, E. (2014). Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades. *Revista de Educación*, (364), 145-169. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-258>
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 1-25. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41898>
- Orden ECI/3858 de 2007 [Ministerio de Educación y Ciencia]. 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. 27 de diciembre de 2007. BOE No. 312, de 29 de diciembre de 2007.
- Paricio, J. (2012). Diez principios para un sistema de gestión de la calidad concebido específicamente para la coordinación y la mejora interna de las titulaciones universitarias. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 49-69. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6014>
- Pirela, J., Pérez, L. E., y Pardo, L. E. (2022). Tendencias y retos de la formación docente en Iberoamérica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(4), 315-334. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i4.39133>
- Porlán, R., Rivero, A. y Solís, E. (2010). Un modelo de formación para el cambio del profesorado de ciencias. *Primeras Jornadas de Innovación Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla* (pp. 1-9).
- Real Decreto 1393 de 2007 [Ministerio de Educación y Ciencia]. Por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. 29 de octubre de 2007. BOE No. 260, de 30 de octubre de 2007.
- Rivero P., y Souto, X. M. (2019). El máster de profesorado de educación secundaria: una visión desde la especialidad de geografía e historia. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 97, 41-50.
- Sánchez, L. (2019). Situación actual del MESOB en España: Visión global de sus planes de estudios. En J. Manso (Coord.), *La formación inicial del profesorado en España: Análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación* (pp. 83-107). Ministerio de Educación.
- San Fabián, J. L. (2006). La coordinación docente: Condiciones organizativas y compromiso profesional. *Participación Educativa*, 3, 6-11.
- Senent, J. M. (2011). La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: una mirada comparativa en la Unión Europea. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos*, (39), 71-87. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/284>
- Serrano, R. (2013). *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria* [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/11450>
- Sola, J. M., Marín, J. A., Alonso, S., y Gómez (2020). Análisis de percepciones del estudiantado del Máster de Secundaria respecto a las competencias profesionales del docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 53-65. <https://doi.org/10.6018/reifop.418601>
- Solbes, J., y Gavidia, V. (2013). Análisis de las Especialidades de Física y Química y de Biología y Geología del máster de profesorado de educación secundaria de la Universidad de Valencia. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(E), 582-593. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2810>
- Souto X. M. (2017). La formación del profesorado de geografía e historia. Balance y perspectivas desde el Máster de formación del profesorado de Educación Secundaria. En P. Miralles, C. J. Gómez y R. A. Rodríguez (Eds.), *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Desarrollo y evaluación*

de competencias históricas para una ciudadanía democrática (pp. 13-34). Universidad de Murcia.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.

Torrego, L., y Ruiz, C. (2011). La coordinación docente en la implantación de los títulos de Grado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4), 31-40.