

Importancia del componente pedagógico en estudiantes del Máster de formación de profesorado de Educación Secundaria

Importance of the pedagogical component in students of the Master's Degree in Secondary Education Teacher Training

Ana Martín-Romera ¹, Purificación Salmerón Vílchez ²

Revista Educación y Sociedad

Citar como: Martín, A., Salmerón, P. (2023). Importancia del componente pedagógico en estudiantes del Máster de formación de profesorado de Educación Secundaria. *Revista Educación y Sociedad*, 4(7), 72-82. <https://doi.org/10.53940/reys.v4i7.140>

Artículo recibido: 05-05-2023
Artículo aprobado: 11-07-2023
Arbitrado por pares



I ACEES

Resumen

Este trabajo se dirige a conocer el modo en que estudiantes del Máster de Formación de Profesorado valora la importancia del componente pedagógico para ser profesor, cómo perciben que el máster ha podido influir en tal valoración y los factores que influyen en la misma. Aplicamos un cuestionario a 207 estudiantes de la Universidad de Granada. Consideraron que para ser profesor es muy importante dicho conocimiento integrado al disciplinar, e indican que comienzan a valorarlo especialmente cuando entran en contacto con la práctica. Se concluye con la necesidad de establecer condiciones en la formación que permitan valorarlo desde el inicio.

Palabras clave: Formación de profesores, educación secundaria, creencias, conocimiento profesional docente

Abstract

The purpose of the study was to find out how teachers in pre-service training assess the pedagogical knowledge to become a teacher, analyzing its possible evolution on Master, and exploring factors and characteristics that may be associated with recognizing its importance. The quantitative model used a questionnaire administered to 207 master's degree in Secondary Education Teacher Training on University of Granada. Student teachers value the need for pedagogical knowledge, especially when they encounter professional practice. Thus, earlier actions are necessary in pre-service teacher training to enable them to value this from the beginning.

Key words: Pre-service teacher education; secondary education, beliefs, knowledge base for teaching

¹ Profesora Ayudante Doctora. Universidad de Granada. amromera@ugr.es  <https://orcid.org/0000-0002-2895-5891>

² Profesora Titular de Universidad. Universidad de Granada. psalmero@ugr.es  <https://orcid.org/0000-0002-6244-8973>

Nota: Este estudio recibió apoyo económico del Ministerio de Educación y Ciencia de España a través de una Ayuda de Formación de Profesorado Universitario (Ayudas FPU).

Introducción

La formación inicial pedagógica se reconoce cada vez más necesaria para la docencia en Educación Secundaria (ES). Sin embargo, no ha constituido una prioridad de las políticas educativas españolas, quedando establecida en modelos de formación inicial docente que la han subestimado frente a la formación disciplinar. Ello tiene ciertas repercusiones en la profesionalización docente en cuanto al desarrollo de una socialización docente necesaria para afrontar los retos educativos actuales (Sheridan, 2016). Debe ser un profesional dirigido a educar a todos los adolescentes y no solo a saber enseñar su materia (Ball y Forzani, 2010; Bolívar y Bolívar-Ruano, 2012). El profesorado de ES precisa de una formación pedagógica que atienda a todas las realidades de la actividad profesional, estando centrada no sólo en la dimensión del saber y el saber hacer, sino además en la dimensión personal del ser y saber ser (Imbernón, 2007). Precisa conocimientos, experiencia, habilidades y capacidades que le permitan afrontar una formación académica y socio-personal de nuestros jóvenes, desde la planificación y desarrollo de su enseñanza, y asumiendo todo lo intrincado en la misma (orientación y acción tutorial en aspectos académicos, personales y profesionales, investigación e innovación de mi enseñanza, deliberación de aspectos curriculares y éticos con los colegas, etc.). En la actualidad cobran especialmente importancia las funciones que están especialmente ligadas a la atención socio-personal de los estudiantes (Flores, 2020). En este sentido, se ha considerado la necesidad de promover competencias personales y sociales que tienen un papel relevante en la profesionalización docente actual, en la medida en que favorecen el desarrollo de la colegialidad necesaria para atender a los retos educativos actuales (Bolívar, 2021; Novóa, 2019).

Sería preciso poner en marcha acciones políticas que promuevan una profesionalización basada en una formación técnica para la enseñanza de la materia, y además en elementos implicados en la adquisición de competencias sociales y personales, claves para el desempeño de la colegialidad docente (Novóa, 2019; Santos y Lorenzo, 2015; Valdés et al., 2015). Se precisa por tanto una adecuada integración de estos conocimientos, favoreciendo la construcción de los que potencien la profesionalización acorde con los retos actuales, dando oportunidades para afrontar los retos que ha dejado esta pandemia mundial (Bolívar et al., 2022).

Este estudio tiene por objetivo analizar el modo en que el estudiantado del Máster de Formación de Profesorado valora dicha formación para ser profesor, analizando si han experimentado alguna evolución en su valoración y los factores que han influido en la misma desde un enfoque mixto de investigación (Hernández y Mendoza, 2018).

Revisión de la literatura

Los programas de formación inicial deben ser concebidos de forma que permitan representaciones y valoraciones adecuadas hacia la profesión (Sheridan, 2016), cumpliendo con unas condiciones idóneas para impartir una formación pedagógica de relevancia. Si atendemos a la estructura del Máster de Formación de Profesorado, la formación en organización escolar, sociología y psicología educativa tiene un peso relevante en el primer periodo de la formación, la didáctica de la materia en la segunda y la práctica en centros en la tercera. Parecería una estructura aceptable para lo que se pretende, sin embargo, su concepción en la práctica y las condiciones en las que se viene desarrollando parecen no ser las más idóneas para fomentar la profesionalización demanda desde las funciones docentes que se establecen en la normativa educativa (Escudero et al., 2019; Valdés et al., 2015). Aún el contenido disciplinar de la materia parece tener un peso importante en la formación de estos docentes (Bolívar, 2007), y el momento en que se introduce la formación pedagógica (al inicio de la formación) parece no favorecer el reconocimiento de su valor para la práctica docente (Martín-Romera, 2017).

Al respecto el profesorado ha manifestado en diversos estudios (Bolívar, 2006; Martín-Romera, 2017) la distancia entre la formación que recibieron (Certificado de Aptitud Pedagógica, CAP) y la tarea que iban a desempeñar después, entendiendo la necesidad de adquirir formación teórica y práctica, y la necesidad de combinarlas (Márquez, 2009). Ello ha llevado al profesorado a confiar en su experiencia -en muchos casos, por ensayo y error-, la formación mediante lecturas especializadas y formación continua, y no tanto en la formación inicial como fuente de formación pedagógica (Broncano et al., 1997; Flores, 2005) y menos aún de construcción de un conocimiento profesional docente (Novóa, 2019).

El componente pedagógico que se aporta desde esta formación, por lo general, se define como descontextualizado y alejado de la realidad profesional y de los esquemas cognitivos previos y culturas formativas de los estudiantes que lo cursan. Uno de los aspectos que puede explicar el modo en que se configuran dichas valoraciones bien puede estar relacionado con la ausencia de lo que Novóa (2019) denomina “un tercer género de conocimiento” y que tiene que ver con la construcción de un conocimiento profesional docente que se define en la creación de una comprensión sobre la esencia de lo que es ser profesor de ES dentro de un contexto determinado, un tacto pedagógico y el discernimiento, juzgando y decidiendo en la actividad diaria profesional (Montero y Gewerc, 2018).

Las evidencias con las que contamos en el contexto español nos muestran que no todos los estudiantes comparten una misma valoración sobre la formación necesaria para ser profesor de ES (Serrano, 2013; Serrano y Pontes, 2016). En muchos casos esta formación se ha convertido para las personas que lo cursan en un mero requisito para el acceso a la docencia (Cachón et al., 2015; Solís et al., 2013) y donde la adquisición de formación pedagógica raramente es una razón para ello (Martín-Romera, 2017). En el estudio de Manso y Martín (2014) los estudiantes valoran que para ser docentes se precisa no sólo dominar la materia, además saber transmitirla. Sin embargo, les cuesta aceptar que la docencia requiere de un conocimiento profesional docente que atienda a la complejidad de su tarea. Ciertos escenarios y contextos de formación, tales como las prácticas docentes, parecen propicios para comprender y experimentar la profesión (Arvaja et al., 2020; Martínez y Villardón-Gallego, 2015), poniendo en juego la complejidad de los saberes docentes y llevando a valorar la necesidad de conocimiento pedagógico (Márquez, 2009).

Es en el contacto con la profesión mediante la experiencia lo que parece marcar un cambio en el reconocimiento de la importancia de poseer conocimiento pedagógico para ser profesor, al reconocer necesidades formativas al respecto (Márquez, 2009; Terigi et al., 2011). Sin embargo, no hemos encontrado trabajos que nos muestren un análisis más profundo del modo en que se crean dichas valoraciones y los aspectos que pueden estar influyendo en su configuración. Conocer estos aspectos nos permite definir acciones que puedan trasladarse a la formación inicial pedagógica para fomentar que se reconozca su importancia como paso previo para la construcción de un conocimiento profesional docente.

Estamos de acuerdo con Novóa (2019) en que se precisa aunar esfuerzos que nos lleven a atender al desarrollo profesional del profesorado ES en toda su amplitud, lo que pasa por realizar una adecuada integración de formación inicial, inducción profesional y formación permanente. Se ha destacado la escasa modificación que ha supuesto la actual formación inicial pedagógica del profesorado de ES a los que venían desarrollándose desde el siglo XIX (Santos y Lorenzo, 2015) a pesar de que el escenario profesional del docente ha cambiado muchísimo desde entonces (Jover, 2015), llegándose a indicar incluso que, en algunos casos, ha disminuido en calidad respecto a modelos formativos anteriores (Curso de Aptitud Pedagógica). Cabe destacar que en la actualidad se están generando y debatiendo propuestas para la reforma de esta formación docente como es la realizada con el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021) como es la incorporación de profesorado de educación básica a la formación universitaria y asegurar que los estudiantes que culminan su formación poseen las competencias definidas en el “Marco de competencias profesionales docentes”.

Desde una perspectiva cuantitativa, recogemos las valoraciones del alumnado del Máster de Formación de Profesorado acerca de la importancia del conocimiento pedagógico para ser profesor, analizando si la valoración ha cambiado, especialmente en el Máster, y los factores que han influido en la misma.

Metodología

La recogida de datos se realizó mediante el cuestionario elaborado ad hoc dirigido a estudiantes que cumple con criterios de validez constructo (ver Martín-Romera et al., 2021). Se aplicó la dimensión “Valor del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión docente” con cuatro bloques de contenido (14 ítems; $\alpha=,759$) (Tabla 1). Además, se consideraron los datos de identificación (variables socio-demográficas) que fueron definidas que han sido destacadas en la literatura especializada por su posible relevancia e influencia en los procesos de formación y desarrollo profesional docente (Esteve, 2003; Terigi et al., 2011): género (hombre/mujer), edad (21-25; 26-30; 31-35; 36 en adelante), titulación (categorizada por área de conocimiento, ver Tabla 2) y experiencia docente (posee o no posee experiencia docente).

Tabla 1

Bloques e ítems de la dimensión aplicada

A. Para ser profesor de enseñanza secundaria es necesario:
1. Sólo dominar el contenido de la materia
2. Integrar el conocimiento del contenido de la materia y el contenido pedagógico
3. Poseer cualidades naturales para la comunicación y la docencia
B. Descubrí la importancia de poseer conocimiento pedagógico en la actuación de profesor:
4. Antes de iniciar los estudios universitarios
5. Al finalizar los estudios universitarios
6. Durante el Máster de Formación de Profesorado de Secundaria
7. Nunca, no lo considero necesario
C. Los siguientes factores influyeron al considerar necesario el conocimiento pedagógico:
8. Actuaciones de mis profesores de secundaria que facilitaron mi aprendizaje
9. La formación inicial pedagógica recibida (Máster)
10. Experiencias docentes previas al acceso a la docencia (clases particulares, ...)
11. Otros (Especifique):
D. Mi valoración sobre el conocimiento pedagógico:
12. Se ha incrementado durante el Máster y, especialmente, en las prácticas docentes
13. No se ha modificado: sigo sin considerarlo necesario para la docencia
14. Se mantiene positiva como antes de comenzar los estudios de Máster

El contexto de la investigación queda definido por el Máster de Formación de Profesorado de Secundaria de la Universidad de Granada (MAES). Fueron encuestado 207 estudiantes (51.7% hombres y

48.3% mujeres). La selección de esta muestra se realizó mediante un proceso intencional. Por la imposibilidad de acceder a la lista de los matriculados en cada especialidad de las cinco áreas de conocimiento en las que se estructura el máster de la Universidad de Granada (Ciencia y Tecnología; Filología; Ciencias Sociales; Formación Profesional; Artes y Deportes), debido principalmente a cuestiones de confidencialidad de datos, invitamos a participar a toda la población tomando como medio de acceso las unidades muestrales que fueron las especialidades (Ver Tabla 2). En cuanto a sus características, un mayor porcentaje de estudiantes encuestados (90.8%) se sitúa en los intervalos que oscilan entre veintiuno y treinta años. Acceden al máster con titulaciones de las áreas de Artes y Humanidades (36.7%) y Ciencias Sociales y Jurídicas (35.2%) y en menor medida de Ciencias (14.2%), Ingeniería (7.1%) y Ciencias de la Salud (4.8%). El 92.3% se graduaron entre los años 2009 y 2014, y el 6.8% en años previos.

Tabla 2

Alumnado participante por especialidad de Máster

Área de conocimiento	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje P*
Ciencia y Tecnología (CT)	43	20,7	---
Biología y Geología (BG)	17	8,2	39,54
Física y Química (FQ)	3	1,4	6,97
Matemáticas (M)	17	8,2	39,54
Informática (I)	4	1,9	9,30
Tecnología y Procesos Industriales (TPI)	2	1,0	4,65
Filología (FIL)	53	25,6	---
Lengua extranjera (Inglés) (LEI)	27	13,0	50,95
Lengua extranjera (Francés) (LEF)	14	6,8	26,41
Latín y Griego (LG)	8	3,9	15,09
Lengua y Literatura (LL)	4	1,9	7,55
Ciencias Sociales (CS)	37	17,9	---
Geografía e Historia (GH)	16	7,7	43,25
Filosofía (F)	7	3,4	18,91
Orientación educativa (OE)	13	6,3	35,14
No especificado (NE)	1	0,5	2,70
Formación Profesional (FP)	18	8,7	---
Formación y Orientación Laboral (FOL)	1	0,5	5,55
Economía, Empresa y Comercio (EEC)	12	5,8	66,66
Hostelería y Turismo (HT)	1	0,5	5,55
Procesos Sanitarios (PS)	4	1,9	22,22
Artes y Deportes (AD)	56	27,1	---
Dibujo, Imagen y Artes Plásticas (DIAP)	1	0,5	1,78
Educación física (EF)	54	26,1	96,43
Música (MUS)	1	0,5	1,78
Total	207	100,0	---

Nota. *Porcentaje ponderado por área de conocimiento.

El 71,5% de la muestra poseen algún contacto con la docencia. El 58,4% (121) poseen experiencia docente en el ámbito de la educación no formal (clases particulares, etc.), el 9,2% indican contar con experiencia en niveles del actual sistema educativo, y el 3,9% tanto en actuales niveles del sistema educativo como otras experiencias docentes.

Los datos obtenidos de los cuestionarios fueron analizados mediante procedimientos de análisis descriptivo (frecuencia y porcentajes acumulados) e inferencial a fin de analizar la valoración de acuerdo las variables sociodemográficas, mediante las pruebas no paramétricas Kruskal-Wallis por no cumplirse los supuestos de homogeneidad de varianzas para la variable edad y titulación, y Mann-Whitney para variables de dos valores (género, experiencia docente), soportados por el software SPSS 24.0. Los cualitativos procedentes de la pregunta abierta mediante análisis temático soportado por NVivo 12. Previo a éste, nos pareció oportuno realizar una búsqueda de las palabras más frecuentes a fin de explorar los aspectos que "a simple vista" predominan en las respuestas de los estudiantes. Lo realizamos sobre el conjunto de palabras, agrupadas con sinónimos, teniendo en cuenta las mil más frecuentes con una extensión mínima de cuatro letras y seleccionando las que no estaban vacías de contenido. Observamos que en el conjunto de respuestas predominan términos que hacen referencia a la formación (máster, universidad, docente, prácticas, etc.) y familia (madre, padres, etc.). Estos elementos sirvieron de base para realizar dicho análisis temático. Los resultados se presentan de forma combinada a fin de ofrecer una comprensión más profunda de los mismos (Miles et al., 2014), tomando como referencia la estructura en que se muestran los ítems en el cuestionario implementado, mostrada en la Tabla 1. El análisis de contraste de medias se centra en las variables que se mostraron significativas, de forma integrada junto con los estadísticos de frecuencia y elementos cualitativos.

Resultados

Si atendemos a los resultados obtenidos los estudiantes (Tabla 3) muestran un escaso predominio del valor del conocimiento disciplinar para ser docentes, manifestando que es muy necesario integrar dicho conocimiento con el pedagógico. El componente motivacional parece cobrar sentido entre los estudiantes al manifestar la importancia de poseer cualidades naturales para la comunicación y la docencia como elemento para ser profesor de secundaria. Son los estudiantes de género masculino ($p=.009$) los que indican en mayor medida que siguen sin considerar necesario poseer conocimiento pedagógico, siendo valorado como bastante y muy importante el 32% de los estudiantes.

Tabla 3
Valor del conocimiento pedagógico para ser profesor

Ítem	M	Mediana	SD	Dif.
A1.Sólo dominar el contenido de la materia a enseñar	2.67	3.00	1.291	
A 2.Integrar el conocimiento del contenido de la materia y el contenido pedagógico	4.50	5.00	.675	
B7.Nunca, no lo considero necesario	1.26	1.00	.699	
D13. No se ha modificado: sigo sin considerarlo necesario para la docencia	1.62	1.00	1.018	Género ($p=.009$)
A3. Poseer cualidades naturales para la comunicación y la docencia	4.26	4.00	.717	
B4. Antes de iniciar los estudios universitarios	3.21	3.00	1.297	
B5. Al finalizar los estudios universitarios	3.41	4.00	1.217	
C10. Experiencias docentes previas al acceso a la docencia (clases particulares...)	3.35	4.00	1.416	Experiencia ($p < .001$)
C11. Otros factores	2.49	2.00	1.520	Experiencia ($p=.018$)

D14. Se mantiene positiva como antes de comenzar los estudios de Máster de Profesorado	3.65	4.00	1.043	
B6. Durante el Máster de Formación de Profesorado de Secundaria	3.64	4.00	1.272	Género (p=.011)
C9. La formación inicial pedagógica recibida (Máster)	2.97	3.00	1.192	Género (p=.10)
D12. Se ha incrementado durante el Máster y, especialmente, en las prácticas docentes	3.79	4.00	1.157	

Las experiencias docentes previas al acceso a la docencia y el máster parecen haber incidido en mayor medida en el alumnado para reconocer la importancia de poseer conocimiento pedagógico. “Otros factores” son especialmente indicados por los estudiantes con experiencia docente previa ($p < .001$). Al respecto, en la pregunta abiertas los estudiantes señalaron 18 factores que organizamos atendiendo a cuatro fuentes de influencia (subcategorías) (Tabla 4) el ámbito personal (DES.FACT.pers), la formación escolar anterior (DES.FACT.fes), la formación profesional para la docencia (DES.FACT.ffor) y la propia experiencia en la profesión (DES.FACT.fexp). Éstas se muestran coincidentes con las destacadas por Marcelo (2009) al describir las categorías de experiencias que influyen en las creencias y conocimientos que los profesores desarrollan sobre la docencia: personales, con el conocimiento formal sobre la enseñanza, y escolares experimentadas como alumno.

Tabla 4

Análisis de contenido de la pregunta abierta Otros factores influyentes en la valoración del conocimiento pedagógico

Código	Subcategoría	Factores	Frecuencia
DES. FACT.fper	Personales	Trato en situaciones generales de la vida	1
		Familiares y amigos profesionales de la enseñanza	4
		Cualquier persona que ha intentado explicar algo	1
		Los propios principios educativos	2
		Cualidades Humanas (empatía, etc.)	1
		Vocación e interés por la docencia	2
DES. FACT.fesc	Formación escolar anterior	Necesidades formativas sin cubrir durante sus estudios previos	1
		Compañeros de clase	1
		Experiencias en la formación previa (Secundaria, Universidad)	3
		Profesorado	15
DES. FACT.ffor	Formación profesional para la docencia	Formación inicial pedagógica recibida previa al acceso al Máster	5
		Prácticas docentes en centros educativos (Practicum)	14
		Conversaciones con profesionales de la Educación	2
DES. FACT.fexp	Propia experiencia en la profesión, en el aula y en el centro	Experiencias docentes previas al acceso a la docencia	5
		Demandas para el ejercicio profesional de la docencia	1
		Necesidades y demandas formativas de su alumnado	2
		Trato con alumnado y padres	1

Como puede observarse, los factores relacionados con la socialización en el ámbito personal están asociados con familiares y amigos que ejercen su labor como docentes, las propias convicciones, motivaciones e intereses hacia la profesión docente, y cualidades personales, tales como la empatía o los propios principios educativos. "Familia y amigos profesionales de la enseñanza" fue destacado no sólo como un aspecto influyente, sino también como un modo en que se adquiere el conocimiento pedagógico, aspecto que coincide con Tardif (2016) cuando identifica a la familia como una fuente de

adquisición de los saberes docentes: "Mi madre es profesora y adquirí mi primera formación pedagógica a través de ella" (CUES. EST. 043).

Uno de los aspectos más referenciados en la formación escolar previa es el "profesorado". Hallamos hasta quince aportaciones indicando que las actuaciones del profesor en el aula han sido el factor que en mayor medida les ha influido en el hecho de comprender lo importante que es que éste posea conocimiento pedagógico. Interesa destacar que han sido tanto las buenas como las malas prácticas de sus profesores las que les han hecho concienciarse de ello. Así, consideran que influyó el haber tenido profesorado con escaso interés o preocupación por la materia y el aprendizaje de los estudiantes, o sin experiencia en el ámbito en el que están impartiendo docencia: "Profesores de universidad nefastos, nada preocupados porque su alumnado comprenda y aprenda los contenidos que enseñan" (CUES. EST. 099); "Creo que el poco interés que he visto en muchos docentes, tanto de Secundaria o Bachillerato como de enseñanzas universitarias; [...] profesores que imparten docencia sin tener experiencia en el campo que están impartiendo su actividad docente, etc." (CUES. EST. 162).

Varios son los aspectos en los que se apoyan para realizar tal afirmación concretando el escaso interés de los profesores y su falta de formación en el hecho de mantener los patrones tradicionales respecto al papel de profesor, solo que utilizando otros recursos, reduciendo su actuación docente en la mayoría de los casos a la simple lectura de diapositivas; también aluden a las deficiencias derivadas de no prestar un adecuado *feedback*, a la dejación de funciones alegando buscar aprendizaje activo y no prestando la necesaria orientación: "La necesidad durante toda mi etapa de estudiante de una figura que me motivase, me ayudase y me entendiese y no sólo me "explicase" tal o tal fórmula" (CUES. EST. 028).

[...] como por ejemplo (leer PowerPoint), no leer los trabajos que realizas y evaluarlos según el grosor de las páginas que presentas, descargarte el temario para que tú por tu cuenta te lo aprendas y te busques la vida, no estando los profesores en las horas de tutoría establecidas. (CUES. EST. 162)

Del mismo modo, parecen tener influencia las actuaciones del profesorado favorecedoras de la motivación y el aprendizaje. Especialmente destacado es el papel que cumple el saber transformar el conocimiento disciplinar en conocimiento educativo –lo que se ha denominado "transposición didáctica" (Chevallard, 1985)– en dicho reconocimiento, entendiendo que ha influido el haber tenido profesores que la ejercían con más o menos resultados: "Cómo motiva el profesor cuando el alumnado lo requiere en el proceso de enseñanza-aprendizaje; utilización de recurso didácticos facilitadores del proceso anterior; necesidad de metodología innovadora" (CUES. EST. 144); "Cuando he tenido profesores con los que no he logrado comprender algún contenido, y, posteriormente, con otros lo he logrado comprender rápidamente" (CUES. EST. 121).

Junto al anterior, por número de referencias, encontramos los factores asociados a la formación profesional para la docencia. Dentro de ella, manifiestan que influyó el haber cursado alguna titulación universitaria ligada al campo de la Educación (Educación Ambiental, Magisterio) ("Formación inicial pedagógica recibida previa al acceso al Máster"). Encontramos catorce referencias a las "Prácticas Docentes" en centros educativos desarrolladas dentro del propio Máster FPES (CUES. EST. 001, 026, 123, 150, 195) o en estudios anteriores a éste (CUES. EST. 170). Aludiendo a ellas, algunos señalan la influencia que parecen haber tenido el desarrollo de tareas y funciones docentes relacionadas con las actividades en las que participan durante el periodo de formación práctica: "Implicarse con el alumnado. - Conocer la realidad del Centro educativo" (EST. 005); "Saber contextualizar tus conocimientos y métodos al centro en el que impartes clase, los alumnos, etc." (EST. 140).

Finalmente, atienden a factores asociados a la propia experiencia en la profesión ($p < .001$), especialmente la "previa al acceso a la docencia" y desarrollada en contextos de educación formal y no formal, tales como monitor Scout (EST. 097), "de actividades en la naturaleza, profesor de natación" (EST. 126) y "en diversas áreas de la enseñanza en años previos a la realización del máster" (EST. 134). Durante dicha experiencia parecen haber tenido influencia diversos aspectos provenientes de su "trato con el

alumnado y familias": "Necesidades de los alumnos de una formación académica más real, práctica y adaptada a ellos" (CUES.EST.106); "Trato con hijos y padres" (CUES.EST.072).

En mayor medida consideran cierta evolución en la valoración durante los estudios del Máster de Formación de Profesorado, y especialmente en las Prácticas Docentes, lo cual es indicado por las estudiantes ($p < .001$).

Discusión

El trabajo tuvo como finalidad conocer el modo en que el estudiantado del Máster de Formación de Profesorado de la provincia de Granada valora el conocimiento pedagógico para ser profesor, analizando si ha cambiado su valoración, y explorando factores y características que pueden estar asociadas al reconocimiento de su importancia. Debe considerarse la diversidad de propuestas formativas vigentes en el contexto español, por lo que las conclusiones que se exponen a continuación deben realizarse en el marco del contexto en que se desarrolla esta investigación.

En su mayoría, el alumnado de máster participante en este estudio manifiesta haber descubierto la importancia de poseer conocimiento pedagógico para ser profesor, especialmente al finalizar los estudios universitarios y durante el máster (Manso y Martín, 2014), aunque ha tenido poca influencia en su reconocimiento; teniendo mayor peso factores que les ponen en contacto con la profesión docente, tales como las experiencias docentes previas al ejercicio de la docencia y que son valoradas en mayor medida por las estudiantes. Además, las buenas y malas prácticas de sus profesores y las prácticas docentes son factores destacados. La mayoría manifiesta que su valoración hacia el conocimiento pedagógico se ha incrementado bastante durante el máster. Tal como han indicado diversos trabajos (Bolívar, 2007; Manso y Martín, 2014; Márquez, 2009) es un momento relevante para trabajar con los futuros docentes los idearios docentes precipitando el "choque con la realidad" de la práctica profesional. Los estudios de Sheridan (2016) han mostrado que el conocimiento pedagógico comienza a cobrar más importancia para los estudiantes al comenzar la formación práctica, desarrollando concepciones acerca de la profesión como un trabajo colaborativo y centrado en el alumnado. En dichas representaciones también tienen un peso importante los formadores. Es por ello, que es de suma importancia atender a las representaciones que sobre la profesión y la formación poseen diversos actores de la formación inicial (Martín-Romera, 2017).

Entendemos necesarias acciones más tempranas en la formación que los permitan valorarlo desde el inicio, suponiendo un mayor aprovechamiento del proceso formativo (Esteve, 2009). Así, procesos de reflexión en y sobre la práctica deben ser promovidos en la formación desde el inicio, a fin de favorecer la valoración y adquisición de un conocimiento especialmente relevante para la construcción de conocimiento profesional docente. Todo ello requiere romper con la dicotomía entre conocimiento disciplinar y conocimiento pedagógico en la formación, centrándose en la creación de un conocimiento profesional docente que englobe ambos con sentido, en relación con las demandas para educar a nuestros jóvenes en la sociedad actual (Novóa, 2019). Entendemos que la valoración del componente pedagógico, aunque es un hecho en los estudiantes no debe hacerse al finalizar la formación, sino que debe comenzar desde el inicio, donde se desarrolla la formación de los aspectos generalistas con el llamado Módulo Genérico. En este sentido, futuros estudios podrían indagar acerca del modo en que el actual máster puede ayudar a configurar dicha valoración y adquisición, centrándose en cuáles son condiciones curriculares de los programas que parecen favorecerlo y potenciarlo desde el inicio.

Referencias

- Arvaja, M. Sarja, A., y Ronnberg, P. (2020). Pre-service subject teachers' personal teacher characterisations after the pedagogical studies. *European Journal of Teacher Education*, 45(5), 653-669. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1860010>
- Ball, D. L., y Forzani, F. M. (2010). What does it take to make a teacher? *Teacher Education*, 92(2), 8-12. <https://doi.org/10.1177/003172171009200203>
- Bolívar, A. (2021). Del currículo prescrito al currículo escolar. En J. Moya, y F. Luengo (Coords.), *Educación para el Siglo XXI, reformas y mejoras. Lomloe: de la norma al aula* (pp. 195-208). Grupo Anaya.
- Bolívar, A., Muñoz, G., Weinstein, J., y Domingo, J. (2022). *Aprendizajes y desafíos para el liderazgo en la escuela post pandemia*. Editorial de la Universidad de Granada (EUG).
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Aljibe.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios Sobre Educación*, 12, 13-30. <https://doi.org/10.15581/004.12.24326>
- Bolívar, A., y Bolívar-Ruano, M. R. (2012). El profesorado de enseñanza media: Formación inicial pedagógica e identidad profesional. *Enseñanza y Formación*, 19(1), 19-33. <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/14899>
- Broncano, A., Casaseca, S., Hernández, E., y Rodríguez, M^a. J. (1997). Valoración sobre la formación psicopedagógica del profesorado de educación secundaria en Salamanca. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0), 1-6.
- Cachón, J., López, I., Romero, S., Zagalaz, M. L., y González, C. (2015). Opinión de docentes y estudiantes del máster de secundaria sobre las aportaciones de este a la formación del profesorado, la calidad docente y los intereses personales. *Magister*, 27(1), 1-10.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Escudero, J. M., Campillo, M., y Sáez, J. (2019). El Máster de Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria: Revisión, balances y propuestas de mejora. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 23(3), 165-188. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9409>
- Esteve, J. M. (2009). La formación de profesores: Bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29. <http://hdl.handle.net/11162/76023>
- Flores, M. A. (2005). How do teachers learn in the workplace? findings from an empirical study carried out in Portugal. *Journal of In-service Education*, 31(3), 485-508. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13674580500200290>
- Flores, M. A. (2020). Learning to teach: Knowledge, competences and support in initial teacher education and in the early years of teaching. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 127-130. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1733828>
- Hernández, R., Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona.
- Jover, G. (2015). Presentación. La formación del profesorado de educación secundaria. Revisión y propuestas de futuro. *Revista Española de Pedagogía*, 73(261), 219-223. <https://www.jstor.org/stable/24711291>
- 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. <http://hdl.handle.net/10486/666762>
- Marcelo, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación*, 350, 31-55. <http://hdl.handle.net/11441/31362>

- Márquez, A. C. (2009). *La formación inicial para el nuevo perfil del docente de secundaria. relación entre la teoría y la práctica* [Tesis Doctoral, Universidad de Málaga]. Repositorio de la Universidad de Málaga. <http://hdl.handle.net/10630/2652>
- Martín-Romera, A. (2017). *Formación pedagógica para la acción docente y gestión del aula*. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. Digibug. <http://hdl.handle.net/10481/48332>
- Martín-Romera, A., Salmerón-Vílchez, P., y Molina Ruiz, E. (2021). Valor del componente pedagógico en Educación Secundaria: Propiedades psicométricas de dos instrumentos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3), 259-285. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.13652>
- Martínez de la Hidalgo, Z., y Villardón-Gallego, L. (2015). La imagen del profesor de Educación Secundaria en la formación inicial. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 452-467. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41051>
- Miles, M., B., Huberman, A.M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook*. (3.ª ed.). Sage.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. Informe Español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Montero, L., y Gewerc, A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *Revista de Educación a Distancia*, 56(3), 3-22. <https://dx.doi.org/10.6018/red/56/3>
- Novóa, A. (2019). Tres tesis sobre el tercero. Repensando la formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 211-222. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.10280>
- Santos, M. A., y Lorenzo, M. (2015). La formación del profesorado de educación secundaria: Pensando en la reconstrucción del proyecto universitario. *Revista española de pedagogía*, 73(261), 263-281. <http://hdl.handle.net/10347/20596>
- 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]. Helvia. <http://hdl.handle.net/10396/11450>
- Serrano, R., y Pontes, A. (2016). El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 35-55. <https://doi.org/10.14201/et20163413555>
- Sheridan, L. (2016). Examining changes in pre-service teachers' beliefs of pedagogy. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 1-20. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.1>
- Solís, R. E., Martín del Pozo, R., Rivero, G. A., y Porlán, A. R. (2013). Expectativas y concepciones de los estudiantes del MAES en la especialidad de Ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 496-513. <https://rodin.uca.es/handle/10498/15610>
- Tardif, M. (2016). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Terigi, F., Fridman, M., Delgadillo, M^a.C., Pico, L., y Ponce de León, A. (2011). *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as*. Ministerio de Educación de la Nación. <https://repositoriocurricular.educacion.gob.ar/handle/123456789/1286>
- Valdés, R., Bolívar, A., y Moreno, A. (2015). Una valoración de la formación inicial de profesores en España: El Máster en Educación Secundaria. *Educação em Revista*, 31(3), 251-278. <https://doi.org/10.1590/0102-4698132995>