

Variables individuales que afectan a la satisfacción del alumno de los cursos de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria

Manuel Montanero Fernández, Florentino Blázquez Entonado,
Belén Carmona Pérez y Lourdes González Ponte

Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Extremadura.

(Fecha de recepción 21-04-2003)

(Fecha de aceptación Julio 2003)

Resumen

En este trabajo se analizan las diferencias de satisfacción de los alumnos del C.A.P. con la formación recibida en función de diversas variables individuales, como la edad, el sexo, la titulación o el tipo de motivación; todas las cuales, excepto la edad revelaron algunas diferencias significativas. A la vista de los resultados se apuntan algunas reflexiones que pueden ser de utilidad para el diseño curricular del futuro Título de Especialización Didáctica (T.E.D.).

Palabras clave: Formación psicopedagógica. Formación del profesorado. Educación Secundaria.

Summary

In this paper we analyzed the C.A.P. students differences of satisfaction about the learning whit regard to several individual variables, as age, sex, titulación or the sort of motivation. All of them, except age, revealed some meaningful differences. Some reflections that can be useful for the curricular design of the future T.E.D. are discussed.

Key-words: Psicopedagogic training. Teacher development. Secondary Education.

Introducción

La formación del profesorado de Secundaria, continua siendo una cuestión controvertida, objeto de debates y reflexiones. La polémica afecta fundamentalmente a la "formación inicial", es decir, al periodo de aprendizaje que los futuros docentes desarrollan en una institución

específica para entrar en contacto con los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios y propios de la actividad docente (Marcelo, 1994), debido, en gran parte, a la diversidad de concepciones sobre las funciones del profesor y en la Educación Secundaria.

A partir del análisis comparativo pro-

tesorado en una muestra de seis países (cinco de ellos pertenecientes a la Unión Europea), Benezet (1986) señalaba hasta cuatro modelos diferentes en la formación del profesorado Secundaria (de la etapa obligatoria y postobligatoria), donde se constatan, no obstante, múltiples semejanzas. Esta coincidencia es especialmente significativa en cuanto a la duración del currículum de la formación inicial del modelo español y el francés, así como en cuanto a la titulación universitaria de los futuros docentes y los estudios especializados posteriores a la licenciatura (Cursos de Certificados y Agregados en el modelo francés, y Curso para la Obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica en el modelo español).

Por el contrario, otros modelos acometen la tarea de la *formación inicial* del profesorado dentro de los planes académicos en cada uno de los campos de especialización; de manera que el principal factor de diferenciación, a la vez que punto crítico, se centra en la "dualidad" de la formación del profesorado (su formación académica y científica, por una parte, y su formación pedagógica, por otra); de donde se desprende la necesidad de desarrollar modelos de formación que integren las dos dimensiones.

Frente a esa necesidad de integración, el modelo dual permanece en nuestro sistema de formación del profesorado y muy especialmente en lo que se refiere al profesorado de Educación Secundaria. Varias son las razones por las cuales se argumenta la complejidad de la tarea de formar profesores, y muchos son tam-

bién los profesionales del ámbito educativo que desde diversas perspectivas acometen su análisis. Blázquez (1997) resume las principales causas, citando como primera de ellas la carencia de un único modelo descrito por el que se establezca un patrón y condiciones para formar a un profesor y, la persistente creencia de que a un profesional de la educación le basta con saber la materia en cuestión para que pueda ser enseñada. Además de ello, destaca la existencia de teorías implícitas en los candidatos a profesor como resultado de la interiorización de experiencias escolares, modelos de profesor y de escuela, metodologías y patrones de aprendizaje, que mediatizan en la tarea de formación; la dificultad de adaptar los contenidos académicos adquiridos en su especialización a la realidad de los alumnos y, finalmente, la escasa motivación de los futuros profesores, entre otras razones, por la perspectiva laboral del docente.

Sea cual sea la opción de formación que finalmente se adopte, desde los Cursos de Aptitud Pedagógica (C.A.P.) hasta el Certificado de Cualificación Pedagógica (C.C.P.), pasando por la inclusión de asignaturas optativas y de libre elección (en relación a la formación inicial del profesorado de Secundaria), todos estos obstáculos continúan vigentes. La primera ha sido hasta ahora la opción más extendida en las Universidades. Los cursos para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (C.A.P.) fueron regulados por Orden ministerial del 14 de Julio de 1971 (B.O.E. de 26 de Julio de 1971), bajo cuya normativa aún

se encuentran. Su finalidad fundamental era facilitar a los profesores de Secundaria un primer acercamiento a la realidad educativa, de manera que al finalizar el mismo, el futuro profesional de la educación posea elementos de reflexión sobre el marco en el que va a desarrollar su labor. Desde entonces, se han aventurado diversos intentos de reformar el modelo de formación del profesorado de Secundaria, que han chocado con dificultades de financiación o con la oposición de los propios alumnos. Sin embargo, de acuerdo con el Proyecto de Real Decreto que ha salido a la luz en las últimas semanas, a partir del 1 de septiembre del 2004 el actual C.A.P. será sustituido por un nuevo Título de Especialización Didáctica, más extenso y ambicioso. La responsabilidad docente en la impartición del Periodo Académico se trasladará a los Departamentos de Ciencias de la Educación, Psicología y a los correspondientes a las Didácticas específicas y, en consecuencia a la Facultad de Educación.

En este momento de transición parece importante hacer una revisión de los obstáculos con los que se ha encontrado el modelo de formación del C.A.P., de modo que las Facultades de Educación tengan la mayor información posible para afrontar con éxito el reto que se avecina. En este sentido, el presente trabajo pretende aportar datos acerca de algunas variables significativas que influyen en la satisfacción del alumno de la Universidad de Extremadura con la anterior modalidad de formación didáctica general.

Durante los últimos años, el Instituto

de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura ha organizado los cursos para la obtención del C.A.P. en tres fases: una primera de formación general psicopedagógica (en modalidad presencial o virtual); una segunda de didácticas específicas de cada área curricular; y una última fase de prácticas en los centros de Secundaria. En este estudio nos interesaba particularmente las variables que afectaban a la satisfacción de los futuros profesores con la formación psicopedagógica recibida en la primera fase (en modalidad presencial). Dicha formación, de carácter general, perseguía tres *objetivos generales*: conocer los fines y la estructura de la Educación Secundaria en el marco de la LOGSE; estudiar los fundamentos psicopedagógicos, didácticos y curriculares para el desarrollo de la función docente en la Educación Secundaria; y estudiar las principales líneas y estrategias para el desarrollo de la función tutorial en la Educación Secundaria. Los contenidos que se han seleccionado para desarrollar estos objetivos (véase Blázquez, González y Montanero, 1998) se agrupaban en cuatro bloques, comunes para todos los alumnos, con una duración de 60 horas presenciales y los siguientes descriptores:

- SISTEMA EDUCATIVO. 0. Introducción: la formación del profesorado de Educación Secundaria. 1.-La Educación Secundaria en el marco de las instituciones educativas. 2.- Variables sociológicas de la educación. 3.- Organización y funcionamiento de los centros de Educación Secundaria.

• **PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN.** 4.- Psicología de la adolescencia. 5.- Motivación y aprendizaje. 6.- Aprendizaje escolar e instrucción.

• **DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM.** 7.- El currículo en la Educación Secundaria. 8.- Diseño y mejora del proyecto curricular del centro. 9. Las programaciones de aula. 10.- Métodos y estrategias didácticas. 11.- Desarrollo y análisis de la actuación docente en el aula 12.- Nuevas tecnologías en la Educación. 13.- La evaluación en la Educación Secundaria.

• **TUTORÍA.** 14.- La función tutorial en la Educación Secundaria. 15.- Necesidades educativas especiales y atención a la diversidad. 16.- La orientación del desarrollo social y emocional. 17.- La orientación sobre los itinerarios formativos posteriores a la E.S.O.

En la segunda fase, los alumnos se diversifican en función de la didáctica específica correspondiente a su titulación (actualmente el ICE oferta la Didáctica de Física y Química.; Didáctica de las Ciencias Naturales; Didáctica de las Ciencias Económicas; Didáctica de las Matemáticas; Didáctica de la Tecnología; Didáctica de las Ciencias Sociales; Didáctica del Idioma Extranjero; Didáctica de la Lengua y Literatura; Didáctica de la Formación y Orientación Laboral y Didáctica de la Música), con dos objetivos fundamentales: conocer los componentes epistemológicos y didácticos de la especialidad en la que el alumno desee cualificarse; estudiar estrategias y recursos didácticos y curriculares para la me-

jora de los proceso de enseñanza-aprendizaje específicos de cada área. Con lógicas variaciones de unas especialidades a otras, los contenidos se desarrollan en 45 horas presenciales y 30 de trabajo personal en torno a los fundamentos epistemológicos y psicopedagógicos de la disciplina; las estrategias de enseñanza-aprendizaje específicas del área curricular; las principales líneas de innovación e investigación didáctica; los recursos didácticos y materiales curriculares específicos de cada área; las estrategias de atención a la diversidad; los criterios, estrategias e instrumentos de evaluación y las estrategias para elaborar diseños curriculares de área y unidades didácticas.

Finalmente la última fase de consiste en la realización de Prácticas de Enseñanza en los Centros de Educación Secundaria, con una duración global de 150 horas (distribuidas entre la participación en actividades del centro, la preparación e impartición de clases y a la elaboración de la Memoria de prácticas) con el objetivo de conocer el funcionamiento de un IES (y particularmente del Departamento de la especialidad correspondiente); participar en el diseño o revisión de una unidad didáctica de la especialidad correspondiente; desarrollar algunas de las actividades docentes previstas en dicha unidad; y confeccionar una memoria que recoja una reflexión sistemática sobre la aplicación, en la práctica del aula, de los conocimientos y estrategias trabajadas en las fases anteriores.

Método

Como hemos anticipado, el objetivo principal de la investigación consistió en evaluar la satisfacción del alumnado con respecto a la fase psicopedagógica del CAP, así como analizar algunas posibles variables personales que puedan interactuar. En la investigación participaron 201 *sujetos* matriculados en la modalidad presencial de la sede de Badajoz durante el curso 1999-2000.

Las *variables* individuales consideradas fueron el sexo, la edad y la titulación de procedencia. Como variables dependientes se consideró la motivación inicial por realizar el C.A.P. (operativizada como el nivel de motivación intrínseca por recibir una formación psicopedagógica para la docencia en Secundaria, además de la obtención del título); la valoración del diseño y desarrollo del curso (Metodología, coordinación, infraestructuras, duración...) y la satisfacción con la formación psicopedagógica recibida.

El *material* utilizado para la evaluación fue un cuestionario que constaba de tres partes: una primera dirigida a la recogida de datos demográficos (relativos a las variables personales); una segunda para la valoración cuantitativa (de 1 a 5) de las variables dependientes; y una tercera de valoración cualitativa.

Resultados

Grado de satisfacción

El apartado del cuestionario referido a la *valoración global* de la fase pretendía evaluar diferentes aspectos relacionados con la motivación inicial de los alumnos y su satisfacción con el profesorado, la metodología empleada, así como la coordinación general y la atención al alumnado. La media de cada uno de los ítems (valorados de 1 a 5, según el grado de conformidad con la afirmación expresada) aparece la tabla 1.

Tabla 1. Media de las puntuaciones de valoración general en la fase psicopedagógica

| Cuestiones | VG |
|---|------|
| 1. Interés por recibir una formación pedagógica | 4.10 |
| 2. Utilidad de los contenidos para la formación como profesor de E.S. | 3.69 |
| 3. Duración de la fase | 2.72 |
| 4. Conocimientos del profesorado | 4.23 |
| 5. Organización y desarrollo de los contenidos | 3.42 |
| 6. Las actividades, medios y materiales didácticos | 3.37 |
| 7. Aula e infraestructuras | 2.47 |
| 8. Coordinación general del curso | 3.30 |
| 9. Información y atención adecuada desde la Secretaría del I.C.E. | 3.45 |
| 10. Satisfacción global | 3.59 |

A excepción de la duración del curso y las infraestructuras del I.C.E., el resto de las variables obtuvieron unas valoraciones moderadamente positivas. Por otro lado, se detectó una clara correlación ($r=0.41$; $p<0.01$) entre las cuestiones 1 y 10, es decir, entre las motivaciones o expectativas con las que los alumnos llegan al C.A.P. y la valoración global que realizan al terminar las clases. Este dato puede ayudar a interpretar las causas que hacen que determinados grupos obtengan unas valoraciones significativamente más bajas en una y otra variable. En los datos descriptivos que se exponen en la tabla 2, se aprecia sin embargo que el número de alumnos que contestaron la cuestión 1 (motivación

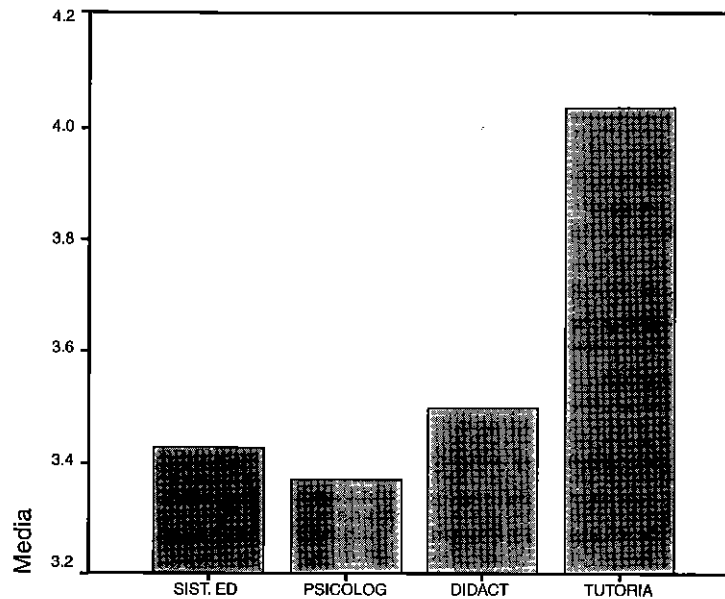
inicial) es sensiblemente inferior a los que los hicieron en la 10 (valoración global), lo que hace pensar que la correlación real sería probablemente mayor.

En cuanto a los *contenidos específicos*, la suma por bloques de los resultados obtenidos por cada uno de los contenidos (figura 1), nos revela que los aprendizajes directamente relacionados con la función tutorial del profesor fueron con diferencia los que obtuvieron una valoración mayor, seguido del bloque de Didáctica y Curriculum (aunque este último casi a la par con el de Sistema Educativo y Psicología). En cada bloque participaron 5 ó 6 profesores diferentes (entre el turno de mañana y tarde), por lo que la interferencia debi-

da a la calidad docente del profesor (independientemente de los contenidos de

enseñanza) se encuentra en parte minimizada.

Figura 1. Valoración por bloques de contenido



Diferencias en función de la titulación

Tras el cálculo de los respectivos análisis de varianza, las diferencias entre las titulaciones resultaron significativas tanto respecto a la motivación inicial ($F(5,111)=3.11; p<0.05$) como a la *valoración global* al finalizar el periodo de formación ($F(5,155)=5.50; p<0.01$). Las titulaciones que han reflejado una mayor motivación inicial por los objetivos del CAP fueron las tradicionalmente consideradas de "letras" (Humanidades, Filologías, Derecho y Económicas); mientras que los físicos, químicos y matemá-

ticos manifiestan en mayor medida un interés limitado a la obtención de un título que les posibilite el acceso a las oposiciones de Secundaria. Estas diferencias se repiten con algunos matices en la valoración de la utilidad de los contenidos (cuestión 2 de la tabla 1) y en la satisfacción global al acabar la fase (cuestión 10).

Por otro lado, los licenciados en Matemáticas son los que puntúan más bajo la valoración de la utilidad de los contenidos y en la satisfacción global al acabar la fase; mientras que los de Ciencias Sociales son los que realizan una valoración más positiva.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos en las cuestiones referidas a la motivación inicial y a valoración general en la fase psicopedagógica.

| Titulaciones | Motivación | | | Valoración global | | |
|--------------------|------------|-------|------|-------------------|-------|------|
| | N | Media | DT | N | Media | DT |
| Física y Química | 23 | 3.60 | 1.26 | 34 | 3.73 | 0.75 |
| Matemáticas | 18 | 3.61 | 1.14 | 22 | 3.04 | 0.95 |
| Ciencias Naturales | 28 | 4.14 | 1.04 | 36 | 3.38 | 0.83 |
| Filología | 16 | 4.56 | 0.89 | 23 | 3.65 | 0.77 |
| Economía y Derecho | 20 | 4.25 | 0.78 | 30 | 4 | 0.69 |
| Ciencias Sociales | 12 | 4.58 | 0.79 | 16 | 4.06 | 0.68 |

En cuanto a los *contenidos específicos*, de nuevo se registraron diferencias significativas en los bloques de Psicología y Didáctica y Curriculum a favor de los alumnos que habían finalizado carreras de Humanidades, Filología, Economía o Derecho, frente que los titulados en Física, Química, Matemáticas, Biología e Ingeniería. En concreto, los alumnos de la especialidad de Ciencias Sociales y Humanidades fueron los que manifestaron una valoración más alta respecto al formación en Didáctica y Diseño curricular ($F(5,155)=4.78$; $p<0.01$).

Edad y sexo

En cuanto a las variables demográficas, la edad no resultó relevante. Sin embargo, como se aprecia en las figuras 2 y 3, las mujeres manifiestan una motivación significativamente superior que los

varones por obtener una formación psicopedagógica ($t=3.12$; $p<0.01$), aunque la valoración final es similar ($t=0.59$; $p>0.55$). La diferencia en función del sexo es curiosamente más ostensible en los alumnos titulados en Matemáticas, donde los licenciados varones son, con diferencia, los que manifiestan una motivación más baja por la realización del CAP y una valoración final menos positiva.

Sorprendentemente, esta última diferencia no se constata si, en lugar de analizar la cuestión número 10, tomamos como medida de satisfacción final la suma de las valoraciones de cada uno de los 15 contenidos de la fase. En este caso, a diferencia del resto de los grupos (que mantienen medias casi idénticas al ítem 10), el grupo de matemáticos de sexo masculino aumenta su valoración en casi un punto (situándose prácticamente a la par con las mujeres).

Figura 2. Interés en recibir formación psicopedagógica, por sexo y titulación

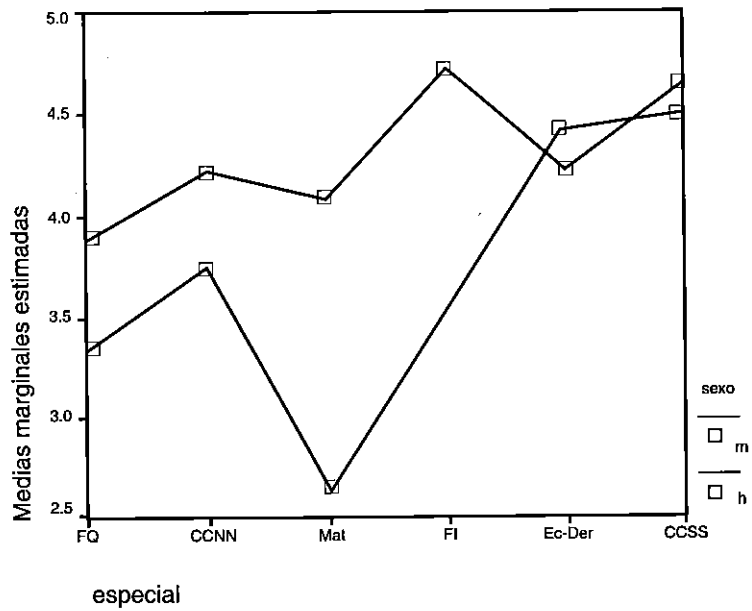
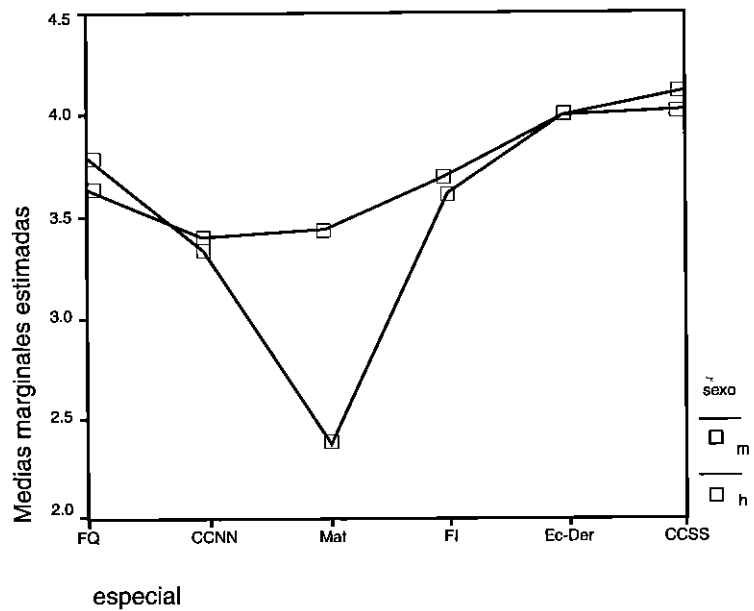


Figura 3. Valoración global de la fase psicopedagógica, por sexo y titulación



Por otro lado, la diferencia entre las puntuaciones reflejadas en los gráficos anteriores, podría interpretarse también como un índice de la *satisfacción relativa* de los alumnos en relación a sus expectativas de partida (aunque dicho resultado pueda estar sesgado por el hecho de medirse al mismo tiempo, después del periodo de formación). En este sentido, los alumnos que manifiestan una mayor diferencia entre el nivel de motivación intrínseca y la valoración global son las mujeres de la especialidad de Ciencias Naturales (principalmente provenientes de la titulación de Biología y Geología), que realizan una valoración media de casi un punto menos; así como las licenciadas en Filología que pierden más de un punto en la valoración global, respecto al interés inicial. Los alumnos de Física y Química, en cambio, son los que realizan una valoración final más positiva en relación a las expectativas de partida.

Por último, en cuanto a los *contenidos específicos*, las mujeres apreciaron más interés en los aspectos relacionados con la acción tutorial y la atención a la diversidad ($t=3.01$; $p<0.01$). También, aunque en menor medida, consideraron el bloque de Psicología evolutiva y de la Educación algo más útil que los otros dos bloques para su futura labor como profesores de Secundaria. Los hombres, sobre todo en titulaciones relacionadas con la especialidad de Ciencias Sociales, valoraron más los contenidos de Sociología y Didáctica, y mostraron una mayor aceptación de los relacionados con la utilización de Nuevas Tecnolo-

gías, aunque las diferencias obtenidas en los tres primeros bloques no resultó en este caso significativa.

Conclusiones

De los datos anteriores nos permiten apuntar ciertos indicios o tendencias respecto de algunas variables que afectan a la motivación y a la valoración de la formación psicopedagógica del profesorado de Secundaria.

En primer lugar, la valoración por parte de los alumnos del desarrollo de los objetivos y de la calidad docente en fase psicopedagógica del CAP es, a grandes rasgos, positivo e incluso ligeramente superior al realizado en un amplio grupo de titulaciones de la UEX, evaluadas en el curso anterior. De hecho, en comparación con los resultados obtenidos en la evaluación, de características semejante, que paralelamente se estaba desarrollando por el Vicerrectorado de Innovación y Calidad Educativa en diversas titulaciones de la Universidad de Extremadura, las puntuaciones medias, sobre una escala idéntica, resultaron ligeramente superiores. Así por ejemplo, la valoración de la preparación y conocimientos del profesorado en la UEX obtiene una media inferior en más de un punto (3.19) y la variable que mejor indicaba la satisfacción global con el profesor y la materia (pregunta 19 del cuestionario de la UEX) es muy aproximada (3.56) al resultado de la pregunta número 10 y a la media de las valoraciones de cada uno de los contenidos del CAP (tabla 1).

Esta conclusión debe tenerse en cuenta para contrastar algunos juicios críticos en torno a la percepción negativa, por parte de los alumnos, de la formación inicial que han proporcionado los avces denostados Cursos de Aptitud Pedagógica, sobre todo si tenemos en cuenta que la motivación por hacer el C.A.P. suele ser lógicamente menor que la que los alumnos tenían por los estudios de la titulación que libremente eligieron. La obligatoriedad del C.A.P. para las oposiciones de Secundaria puede considerarse consecuentemente como es un factor extraño a la propia calidad del curso.

En relación a esta cuestión, otra conclusión relevante es la relación detectada entre la motivación intrínseca por obtener una formación psicopedagógica que capacite para la labor docente en Secundaria y la satisfacción final del alumno. Al contrario que la edad, el sexo y la titulación del alumno parecen constituir variables predictoras de dicho nivel de motivación inicial y, en menor medida, de la valoración final de la fase psicopedagógica. El grupo menos motivado y que peor valoración realiza de la utilidad de dicha formación inicial se corresponde con los Matemáticos de sexo masculino. El hecho de que se constate en este grupo una disonancia entre las cuestiones de valoración directa del CAP y aquellas cuya suma facilitan un índice de valoración indirecta, podría, además, interpretarse en función de la existencia de ciertos prejuicios, arraigados antes de iniciar el CAP.

Por último, la valoración de los blo-

ques de contenidos ofrece también algunos indicios sobre lo que los alumnos tienden a valorar más positivamente de cara a su formación como profesores de Secundaria. Si bien en esta valoración específica no parece influir la titulación de procedencia, sí parece afectada por el sexo del alumno. Destaca particularmente el elevado interés que las futuras profesoras de Secundaria manifiestan por su formación como "tutoras". La función tutorial carga al profesor con una larga lista de responsabilidades educativas relacionadas con la evaluación, la atención a la diversidad y la prevención de problemas de aprendizaje, la orientación vocacional, el desarrollo emocional y social del grupo-clase, así como con la coordinación del proceso educativo con la familias y el resto de profesores; tareas que requieren una preparación psicopedagógica si cabe más compleja y alejada de los conocimientos previos del alumno recién titulado en su especialidad.

Estas conclusiones pueden servir, en definitiva, para comprender mejor algunas de las variables individuales que afectan a la satisfacción del alumnado en los cursos de formación inicial del profesorado de Secundaria, en relación al diseño que, con pocos cambios se ha planteado hasta ahora en la mayoría de las universidades españolas. El objetivo de conseguir niveles de satisfacción mejores requiere, no obstante, cambios estructurales, que afecten no sólo a la selección de los contenidos y a los métodos de enseñanza, sino también al momento, duración y localización de dichas enseñanzas.

Referencias bibliográficas

- Benejam, P. (1986). *La formación de maestros. Una propuesta alternativa*. Barcelona: De Laila.
- Blázquez, F. (1997). Formación y Desarrollo del Profesorado de Educación Secundaria. En Blázquez, González y Montanero (coord.), *Formación Psicopedagógica del Profesorado de Secundaria*. Badajoz: ICE.U.EX.
- Blázquez, F.; González, T. y Montanero, M. (coords.) (1997). *Formación Psicopedagógica del Profesorado de Secundaria*. Badajoz: ICE.U.EX.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del Profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.