

Formación inicial y acceso a la profesión: qué demandan los docentes¹

Initial training and access to the profession: teachers' demands

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-393-494

Jesús Manso

Rocío Garrido-Martos

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Los programas de formación inicial del profesorado están sometidos a una gran presión dado que se les estima la función y la exigencia de formar a docentes altamente preparados para la complejidad que su ejercicio profesional requiere. Sin embargo, sabemos que la profesión docente tiene una enorme complejidad y su desarrollo profesional debe darse de forma progresiva. En este sentido, la formación inicial constituye un elemento esencial. Por ello, en este artículo se analizan las percepciones sobre la formación inicial y el acceso a la profesión de los docentes en activo de la Educación Obligatoria en España. La investigación ha seguido un diseño *ex post facto*. Se ha diseñado un cuestionario *ad hoc* que cuenta con una validación robusta en cuatro fases, con una muestra 1148 docentes. Los análisis incluyen tanto estadística descriptiva (porcentajes y mediana) como inferencial no paramétrica (mediante las pruebas U-Mann Whitney y H de Kruskal Wallis). Los resultados manifiestan una valoración negativa de los actuales sistemas tanto de formación inicial como de acceso a la profesión. Sin embargo, también se encuentran diferencias significativas relevantes en la formación inicial; estas existen, por un lado, entre de los docentes que ejercen

⁽¹⁾ Desarrollo y financiación en el marco del proyecto #LobbyingTeachers: *Fundamentos teóricos, estructuras políticas y prácticas sociales de las relaciones público-privadas en materia de profesorado en España* (Ref. PID2019-104566RA-I00/AEI/10.13039/501100011033). Proyectos de I+D+i del Programa Estatal del Ministerio de Ciencia e Innovación.

en Educación Primaria y los que lo hacen en Educación Secundaria y, por otra parte, en las cuestiones relativas al acceso a la profesión se observan diferencias significativas en función de la titularidad del centro en la que ejercen la docencia. Se confirma un acuerdo generalizado entre los docentes en la pertinencia de modificar tanto la formación inicial como el acceso a la profesión. También se ha confirmado que la profesión docente es un colectivo heterogéneo y, por tanto, las medidas no pueden ser las mismas para todos.

Palabras clave: formación inicial docente, acceso a la profesión, desarrollo profesional docente, formación del profesorado, educación básica, planes de estudios, programas de formación docentes.

Abstract

Initial teacher education programs are under great pressure because they are expected to train teachers who are highly prepared for the complexity that their professional practice requires. However, we know that the teaching profession is extremely complex, and its professional development must be progressive. In this sense, initial training is an essential element. For this reason, this paper analyzes the perceptions about initial teacher education and access to the profession of active teachers of compulsory education in schools in Spain. The research followed an ex post facto design. An ad hoc questionnaire has been designed with a robust validation in four phases, applied to 1148 teachers. The analyses include both descriptive (percentage and median) and nonparametric inferential statistics (U-Mann Whitney and H de Kruskal Wallis tests). Results show a negative evaluation of the current systems for both initial training and access to the profession. However, significant differences are also found. In initial teacher education these exist, on one hand, between teachers who work in Primary Education and those who work in Secondary Education and, on the other hand, in questions related to access to the profession, significant differences are observed depending on the type of center in which they teach. There is general agreement among teachers on the relevance of modifying both initial training and access to the profession. It has also been confirmed that the teaching profession is a heterogeneous group and, therefore, the measures cannot be the same for all.

Key words: preservice teacher education, access to the profession, teacher professional development, teacher training, basic education, preservice teacher curriculum, teacher education programs.

Introducción

El trabajo de Hattie (2003) reafirmó a los docentes como el elemento del sistema educativo más poderoso a la hora de influir sobre el rendimiento de los alumnos. Algo que se internacionalizó con el impulso de la OCDE (2005) y el informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007). Este reconocimiento ha llevado asociado un doble movimiento: por un lado, el de promover numerosas políticas orientadas hacia la definición de la profesión y, por otra parte, el aumento de la exigencia hacia este colectivo, así como una presión profesional sin precedentes (Edling y Simmie, 2020; Lubienski y Brewer, 2019). No podemos olvidar que, siendo los docentes fundamentales, también lo son las formas de organización y gestión de los centros educativos (Bolívar y Pérez-García, 2019), los recursos con los que se cuenta (Imbernón, 2019; Tidball y Krasny, 2011) o la consideración social de la profesión (Fernández Enguita, 2019; Hargreaves, Elhawary y Mahgoub, 2018), entre otros muchos aspectos. En este contexto, la formación del profesorado constituye un elemento esencial. Desde una visión internacional (Eurydice, 2018; OCDE, 2019a) se identifican dos grandes intervenciones sobre la cuestión docente: el reconocimiento de la formación permanente enmarcada en el paradigma del Aprendizaje Permanente y el acento sobre la formación inicial y los primeros años de ejercicio profesional. Este último aspecto es el que se aborda en el presente artículo. Algo que también se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible para 2030 propuestos por las Naciones Unidas y, más en concreto, con el Objetivo 4 definido en la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015).

De acuerdo con Caena (2014) la formación inicial del profesorado es la primera etapa en la trayectoria profesional de un profesor y en ella se sientan las bases de una mentalidad profesional que proporciona al nuevo profesor un conjunto de herramientas básicas para que el aprendizaje sea significativo en el aula. Darling-Hammond (2010) nos recuerda que es en esta etapa en la que se muestra la futura práctica diaria, se ofrece la oportunidad de experimentar en la realidad de las escuelas dentro de un entorno “seguro” y se favorece una cultura de contraste, discusión, reflexión y compartir ideas o experiencias. La formación inicial permite, no solo una acumulación de conocimientos y experiencias, sino la construcción de criterio pedagógico (Hargreaves y Fullan, 2015) ajustado a las situaciones y necesidades específicas según los contextos.

La formación inicial del profesorado es una experiencia intensiva y es intelectualmente exigente, ya que requiere analizar, cuestionar y revisar ideas en el contexto de la teoría y de la práctica (Esteban, 2016; López-Rupérez, 2014).

En la actualidad, los programas de formación inicial tienen cada vez una mayor presión dado que se espera de ellos que formen a docentes completamente capacitados para responder a las necesidades de la escuela actual y capaces de influir en el rendimiento de los estudiantes de manera positiva (Appel, 2020; Duffin, French y Patrick, 2012). La formación del profesorado debe ser progresiva (Darling-Hammond y Hyler, 2020; Imbernón, 2019). Debe tenerse en cuenta que aquellos que acceden a los programas de formación inicial lo hacen con una gran cantidad de conocimientos previos relacionados con las aulas, las escuelas, los maestros y las prácticas de instrucción basadas en sus propias experiencias escolares (Clark y Newberry, 2019; Landon-Hays, Peterson-Ahmad y Frazier, 2020).

Tantos los futuros docentes como los que están en el ejercicio insisten en la necesidad de conectar más la formación inicial con la realidad educativa y, por tanto, incrementar y mejorar la dimensión práctica de este periodo (Romera y Ruiz, 2017; Valle y Manso, 2011). El carácter académico, tanto de la formación inicial como del acceso a la profesión, es una de las causas por la que los docentes valoran negativamente este periodo de iniciación (Domínguez-Fernández y Prieto, 2019; Manso y Martín, 2014). Sin embargo, no hay mejor momento que el periodo universitario para profundizar en las bases conceptuales (Alonso-Sainz y Thoilliez, 2019) que, posteriormente, darán un sólido sustento a las actuaciones y prácticas docentes.

Este debate sobre la finalidad de la iniciación profesional tiene una relación directa con los contenidos que deben incluirse en este periodo, así como su organización y su cantidad. Según Eurydice (2018) se identifican tres grandes contenidos: el disciplinar, el didáctico y el psicopedagógico. De su organización e integración emergen los modelos de formación inicial que son el *consecutivo* (primero se realiza la formación disciplinar y después la didáctica y psicopedagógica), el *concurrente* (se produce simultáneamente la formación disciplinar y la didáctica y psicopedagógica) y el *mixto* (se puede elegir formas para ser docente tanto con modalidades concurrentes como consecutivas).

Independientemente del modelo, los distintos programas de formación inicial siempre incluyen una dimensión práctica en centros escolares. Como señala Zabalza (2011) las prácticas constituyen la primera inserción real en un centro escolar por lo que su potencial es indudable. Existen multitud de enfoques sobre la forma de organizar y entender la dimensión práctica en la formación inicial. Salazar y McCluskey (2017) confirman, en una investigación de carácter cualitativo, la relevancia que las experiencias de prácticas en centros educativos durante la formación inicial tienen para el posterior aprendizaje profesional y el desarrollo de su identidad, también en el caso de España. Esto cobra mayor importancia si tenemos en cuenta la relación que hay entre la visión que los futuros docentes tienen de su identidad profesional con el desarrollo de competencias educativas vinculadas a aspectos socioeducativos y metodológicos (Pérez, Serrano y Pontes, 2019). Así, en el reciente estudio de Orland-Barak y Wang (2021), las autoras identifican al menos cuatro aproximaciones de las prácticas en escuelas en función de poner su foco principal en (i) el crecimiento personal, (ii) el aprendizaje situado, (iii) la práctica básica o (iv) la crítica transformativa de la práctica. En el caso español, en el estudio realizado por Gortazar y Zubillaga (2019) se puso de manifiesto que el 81% de los docentes encuestados mostraban estar en desacuerdo con que “la relación entre universidad y centros educativos es la adecuada para impulsar un modelo de profesión docente”.

Dada la complejidad de integración de todos los elementos en la formación inicial, países como Alemania, Australia, Japón o Chile llevan décadas apostando por la implementación de programas de inducción de docentes noveles (OCDE, 2019b). Y en la última década lo han hecho más de diez países europeos (Eurydice, 2018). Esta medida se relaciona directamente con el acceso a la profesión cuya relevancia tiene consecuencias relevantes y sobre el que existen evidencias empíricas desde hace varias décadas (Barber y Mourshed, 2007; Hattie, 2003; Melgarejo, 2006). El mencionado informe de Gortazar y Zubillaga (2019) muestra que el 72% del profesorado “considera necesario que exista una fase de transición remunerada a la profesión docente basada en un periodo de inserción en los centros educativos”.

En el caso español, el último informe TALIS (OCDE, 2019a) incide también en la importancia de la formación inicial como base formativa y del desarrollo profesional docente; e insiste en la necesidad de aumentar y mejorar la preparación en lo relativo a la “formación en pedagogía

general”, muy especialmente en el caso de los profesores de Educación Secundaria; mientras que el 96% de los docentes de Educación Primaria sostiene haber recibido formación psico-pedagógica, ese porcentaje desciende al 85% en el caso del profesorado de Educación Secundaria (situándose la media de los países de la OCDE en el 94% para esta etapa educativa). Sin embargo, también debe destacarse que mientras que en la formación inicial en España se encuentran grandes diferencias entre futuros docentes de Educación Primaria y de Educación Secundaria, en la selección para acceder a la profesión y en el posterior desarrollo de su carrera las diferencias son fundamentalmente entre aquellos que ejercen en centros públicos y los que lo hacen en centros privados y concertados. Algo que ya constataba el estudio de encuesta a docentes de Martín (2010) y se ve refutado en el trabajo realizado por Gortazar y Zubillaga (2019). Para terminar, debemos apuntar la importancia que tiene en el acceso a la profesión, por un lado, el tipo de contrato y estatus que adquiere el docente y, por otra parte, la autonomía de los centros a la hora de participar en la selección de sus docentes (Caena, 2014; Valle y Manso, 2018).

Método

La investigación ha seguido un diseño *ex post facto* cuyo objetivo principal es analizar las percepciones sobre la formación inicial y proceso de selección de los docentes en activo de la Educación Básica de los centros educativos de España. Este objetivo se ha concretado en los dos siguientes específicos: (i) caracterizar la percepción que tienen los docentes sobre la formación inicial y la selección para acceder a la profesión; y (ii) analizar las diferencias existentes en dichas percepciones en función de la titularidad del centro, la etapa educativa y los años experiencia docente. Del segundo objetivo específico se derivan las siguientes tres hipótesis de contraste: existen diferencias en las percepciones de los docentes sobre la formación inicial y la selección para acceder a la profesión con respecto a (i) la titularidad de centro (pública – privada/concertada); (ii) la etapa educativa (Educación Primaria – Educación Secundaria); y (iii) la experiencia docente (años en ejercicio).

Muestra

La población de estudio son los docentes en activo de la Educación Básica (Educación Primaria y Secundaria Obligatoria) de los centros educativos de España. La muestra recogida son 1148 sujetos que respondieron de forma voluntaria a un cuestionario de percepciones. Dicha muestra es significativa cumpliendo tamaños mínimos muestrales de la población general y también por estratos de titularidad, etapa educativa y Comunidad Autónoma (Andalucía, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana y País Vasco), con un nivel de confianza del 99% y un error del 1%. Contamos con un 70% de hombres y un 30% de mujeres, aunque no se observan diferencias significativas entre ellos, al igual que entre las Comunidades Autónomas.

Para ver si se encontraban diferencias en cuanto a edad, consideramos dos variables independientes: la propia edad y los años de experiencia. Ambas variables cuantitativas de escala inicialmente. Así se constató que el comportamiento de ambas variables era similar, teniendo una correlación de Pearson significativa a nivel 0.01 ($r=.839$). Por ello, se ha considerado mostrar en el estudio solo los años de experiencia que hemos agrupado en una escala de 6 niveles cortados por percentiles homogéneos. Nótese que no existe la misma muestra debido al distinto tamaño muestral para un determinado año de experiencia. Por ello, la muestra en cada uno de estos 6 niveles corresponde con un porcentaje del total (ver Tabla I) que va desde el 14.4% hasta el 19.6%.

TABLA I. Descripción de la muestra.

		¿Cuántos años llevas trabajando como docente?						
		0-5	6-12	13-16	17-21	22-29	30-42	Total % (N)
Edu- cación Primaria	Pública	1.7%	5.9%	5.7%	4.8%	5.1%	5.8%	29.1% (334)
	Privada/ Concertada	2.4%	2.3%	1.4%	2.3%	2.2%	1.2%	11.8% (135)
Edu- cación Secundaria	Pública	10.1%	8.7%	6.1%	7.3%	7.7%	7.2%	47.1% (541)
	Privada/ Concertada	3.0%	2.7%	1.2%	1.6%	2.1%	1.5%	12.0% (138)
Total % (N)		17.2% (198)	19.6% (225)	14.4% (165)	15.9% (183)	17.1% (196)	15.8% (181)	100% (1148)

Fuente: elaboración propia.

En relación con la titularidad de centro, debido a la muestra obtenida y a observar que el comportamiento de docentes de la privada y la concertada era similar, se ha optado por convertir esta variable en dicotómica para los análisis quedando dos grupos: pública y privada/concertada. Tomada esta primera decisión, existen dos variables relacionadas con esta cuestión: dónde se trabajó por primera vez y la titularidad del centro en la actualidad. A este respecto era importante conocer la variabilidad y el traspaso de una titularidad a otra. Se ha observado que solo una decena de sujetos han pasado de titularidad concertada o privada a pública y el resto de los cambios han sido en sentido contrario. Dada la baja variabilidad entre redes, cuando nos refiramos a la titularidad de los centros nos referiremos a los docentes que ejercen en centros públicos o concertados/privados en función del ítem “titularidad del centro en el que ejerciste por primera vez”. Así, tenemos en la muestra un total de 23.8% de docentes de la red concertada y privada (21.6% y 2.2% respectivamente) y un 76.2% de la red de pública. Y respecto a la etapa educativa en la que ejercen su práctica contamos con un 59.1% de docentes en Educación Secundaria y de un 40.9% que lo hacen en Educación Primaria.

Instrumento

El instrumento utilizado es un cuestionario que ha sido diseñado y validado en cuatro fases (Garrido, Álvarez y Alonso, 2015). La selección de ítems y diseño de dimensiones se crearon *ad hoc* para la investigación. Para las respuestas de percepciones se eligió una escala Likert de 6 valores para evitar la tendencia a la media nominando exclusivamente los valores extremos. Esta escala, además, nos permite agrupar en grado de acuerdo bajo (1-2), medio (3-4) y alto (5-6). Para determinar la validación de contenido se utilizó un proceso de interjueces, 12 jueces expertos en metodología y formación del profesorado, que evaluaron la pertinencia de las categorías y sus ítems. Se eliminaron, dividieron o fusionaron 11 ítems con valor inferior al mínimo de razón de validez ($CVR < .56$) establecido por Lawshe (1975), para asegurar que sea improbable que el acuerdo se deba al azar. Obtuvimos, además, un Índice de Validez de Contenido alto ($IVC = .91$). Con el fin de analizar la consistencia interna se llevó a cabo una prueba piloto en la que participaron 63 docentes (con homogeneidad del número de docentes entre las variables independientes), que permitió identificar algunos errores que se registraron para modificar la versión final. Con dicha versión se realizó una validación estadística. Para establecer la confiabilidad de los instrumentos, es decir, su consistencia interna, después de eliminar 6 ítems, se empleó el coeficiente Alpha de Cronbach, cuyo resultado fue $\alpha = .856$. Para determinar la validez de constructo, se han realizado medidas de adecuación muestral para verificar la posibilidad de realizar análisis factorial. Así, se realizó la Prueba de Esfericidad de Barlett, rechazando la hipótesis nula de incorrelación entre variables, y la Prueba de Adecuación Muestral de Kaiser-Meyer Olkin (KMO) cuyos datos fueron $> .80$; con lo que la matriz resulta apropiada para la factorización. Además, se comprobó que todos los ítems contaban con una comunalidad $> .50$. Teniendo en cuenta estos valores, se utilizó un análisis de componentes principales ya que nuestro objetivo era la unidimensionalidad de los ítems propuestos, previamente definidos con la Teoría de Respuesta al Ítem, para cada dimensión en un único factor, cuya varianza explicada fuera mayor del 60%. El instrumento quedó constituido por un total de 66 ítems.

Procedimiento

El instrumento, administrado por vía online, se envió vía correo electrónico en dos ocasiones a una base de datos elaborada previamente con más de 15000 centros educativos españoles que cuentan con Educación Primaria y/o Educación Secundaria Obligatoria, respetando lo marcado por el comité de ética².

Para nuestro estudio solo utilizamos 33 ítems distribuidos en cuatro bloques: (i) valoración sobre su propia formación inicial; (ii) valoración sobre posibles medidas para mejorar el periodo de formación inicial; (iii) valoración sobre su acceso a la profesión; y (iv) valoración sobre cómo debería ser el acceso a la profesión.

Las variables independientes que hemos tenido en cuenta para este trabajo han sido la titularidad del centro (pública – privada/concertada), etapa educativa (Educación Primaria – Educación Secundaria) y experiencia docente (su transformación ordinal). Otras analizadas para las que no se han encontrado diferencias significativas son si se había tenido otra carrera profesional previa, los procesos de selección por los que se había accedido a la profesión docente, el tipo de formación inicial y la principal motivación para ser docente.

Se ha realizado un análisis inferencial no paramétrico ya que hemos trabajado con variables ordinales cuya distribución no cumple con el supuesto de normalidad (Thoilliez, López-Martín, Expósito-Casas y Navarro-Asencio, 2013). Así, para interpretar las diferencias significativas entre variables dicotómicas hemos empleado un análisis de U-Mann Whitney y para las categóricas de más de dos, la H de Kruskal Wallis. Con respecto al análisis descriptivo se ha considerado más pertinente utilizar la mediana y varianza, sin forzar a tomar las variables ordinales como continuas para utilizar medias. Para calcular el tamaño del efecto, se ha utilizado, para las variables dicotómicas (etapa y titularidad, realizado con la prueba U de Mann-Whitney), el estadístico r de Rosenthal ($r = Z/\sqrt{n}$), y para los años de experiencia (realizado con la prueba H de Kruskal-

Wallis), el valor epsilon cuadrado ($E_R^2 = \frac{H}{(n^2 - 1)(n + 1)}$), debido a que el

⁽²⁾ Esta investigación cuenta con el informe positivo del Comité de ética de la Universidad Autónoma de Madrid (REF. CEI-77-1411).

n es suficientemente grande. Para r , siguiendo las directrices de Cohen, hemos considerado un tamaño de efecto pequeño para valores menores de .3, efecto intermedio de .3 a .5 y efecto fuerte más de .5. Todos los valores de ϵ^2 han sido .00 y los $r < .30$, excepto en dos ítems que se comentarán en su momento en el apartado de resultados.

Resultados

Los resultados se exponen conforme a los cuatro bloques expuestos en el apartado anterior y agrupados estos, a su vez, en dos apartados: formación inicial y acceso a la profesión.

La formación inicial del profesorado

Respecto al primero de los bloques, en la Tabla II se observa que los docentes muestran una baja valoración de la aportación que la formación inicial tuvo para su posterior ejercicio profesional: en los 11 ítems las medianas se sitúan en valores de 2 o 3. De todos ellos, destacan como muy bajas las valoraciones que los docentes hacen en relación con la “tutoría y orientación”, la “atención al desarrollo integral”, la “promoción, organización y participación en el centro” y la “innovación educativa”. En el caso de la “colaboración con las familias” y la “atención a los ANEE” la valoración es todavía más baja ya que casi el 70% de los docentes se sitúan en valores de 1 y 2. En el extremo contrario, los valores más positivos son los relativos a los “contenidos curriculares” y la “construcción de un clima de respeto, participación y libertad”: son los únicos ítems donde la mediana es 3.

TABLA II. Valoración de aspectos incluidos en su formación inicial.

Ítem		Porcentajes						Me	Var
		1	2	3	4	5	6		
Tu formación inicial te preparó en...	contenido curricular	13.68	16.55	21.17	16.46	17.86	14.29	3	2.62
	realización de programaciones didácticas	25.44	24.65	21.60	15.33	9.67	3.31	2	2.01
	evaluación	24.48	29.01	22.56	14.11	6.97	2.87	2	1.78
	tutoría y orientación de estudiantes	36.76	30.14	17.86	8.62	4.62	2.00	2	1.59
	atención a los ANEE	44.60	27.09	13.59	7.23	5.05	2.44	2	1.71
	atención al desarrollo integral de los estudiantes	35.98	26.66	18.64	11.41	5.31	2.00	2	1.71
	promoción, organización y participación en el centro	36.06	27.00	19.69	10.10	4.97	2.18	2	1.68
	construcción de un clima de respeto, participación y libertad	27.96	22.04	19.08	13.59	11.59	5.75	3	2.40
	colaboración con las familias	41.46	26.31	16.11	9.49	4.09	2.53	2	1.70
	innovación educativa	35.98	22.04	16.90	11.59	8.36	5.14	2	2.32

Fuente: elaboración propia.

Atendiendo a las diferencias significativas (ver Tabla III) observamos que en la variable independiente “etapa” es en la que en todos los ítems existen diferencias significativas entre la valoración que hacen los docentes de Educación Primaria y de Educación Secundaria. Algo que no ocurre con las otras dos variables independientes (“años de experiencias” y “titularidad”). De nuevo el ítem relativo al “contenido curricular” muestra datos destacables ya que es el único de los 11 ítems en el que existe diferencia significativa entre “etapa”, pero no entre “años de experiencia” y “titularidad”. Los docentes de Educación Primaria concentran sus respuestas en el nivel medio, siendo tan solo un 23% los que consideran que se les preparó en contenido curricular con nivel alto (5-6). Sin embargo, en los docentes de Educación Secundaria obtenemos resultados polarizados, con unas respuestas del 38.4% en un nivel alto (5-6) de preparación y un 31.2% con nivel bajo (1-2).

TABLA III. Diferencias significativas en la valoración de aspectos incluidos en su formación inicial.

Ítem		Etapa		Años Experiencia			Titularidad	
		U de Mann-Whitney	p	H de Kruskal-Wallis	gl.	p	U de Mann-Whitney	P
Tu formación inicial te preparó en...	contenido curricular	144614.0	.007*	7.592	5	.180	153854.0	.585
	realización de programaciones didácticas	120807.0	.000*	8.013	5	.156	136054.5	.000*
	evaluación	143233.5	.003*	12.971	5	.024*	149206.0	.154
	tutoría y orientación de estudiantes	136443.0	.000*	6.542	5	.257	140875.5	.002*
	atención a los ANEE	114869.0	.000*	18.153	5	.003*	140724.5	.002*
	atención al desarrollo integral de los estudiantes	117554.0	.000*	7.279	5	.201	137594.5	.000*
	promoción, organización y participación en el centro	122023.0	.000*	4.777	5	.444	143274.5	.010*
	construcción de un clima de respeto, participación y libertad	133981.0	.000*	11.008	5	.051	143550.0	.013*
	colaboración con las familias	132725.5	.000*	19.217	5	.002*	146719.0	.053
innovación educativa	148484.5	.044*	75.274	5	.000*	141979.5	.005*	

* p < .05

Fuente: elaboración propia.

En relación con el segundo bloque de preguntas relativo a las valoraciones de los docentes sobre posibles medidas para mejorar el periodo de formación inicial (ver Tablas IV y V), estos consideran que deben modificarse aspectos referidos tanto al acceso a la formación inicial como al propio contenido de la misma, y tanto para la Educación Primaria como para la Educación Secundaria.

TABLA IV. Valoración de medidas sobre la formación inicial.

Ítem	Porcentajes						Me	Var
	1	2	3	4	5	6		
El acceso a los estudios de Magisterio debería ser mucho más exigente que actualmente	5.05	6.10	15.24	13.50	19.77	40.33	5	2.33
Los docentes de Primaria deberían dominar los contenidos curriculares de todas las materias que enseñan	1.66	4.70	13.85	16.81	23.78	39.20	5	1.73
Lo más importante para un docente de Primaria es su formación didáctico-pedagógica	1.57	5.49	14.98	24.30	28.48	25.17	5	1.57
Lo más importante para un docente de Secundaria es que domine su materia	5.14	10.63	22.04	31.79	20.82	9.58	4	1.66
Los docentes de Secundaria necesitan más herramientas didáctico-pedagógicas	1.57	1.83	7.32	10.98	26.31	52.00	6	1.32
En la formación docente inicial del profesorado de Secundaria deberían cursarse a la vez el contenido pedagógico y el contenido curricular	2.53	2.79	9.23	14.29	27.96	43.21	5	1.59
Los docentes necesitan una formación inicial con más peso en las materias teóricas	9.84	17.68	23.61	26.83	12.72	9.32	3	2.00
Las prácticas resultan mucho más útiles que la formación teórica	0.70	2.09	10.45	17.16	24.65	44.95	5	1.34

Fuente: elaboración propia.

La afirmación con la que los docentes muestran un mayor acuerdo es la relativa a que “los docentes de Secundaria necesitan más herramientas didáctico-pedagógicas” (casi un 80% de ellos sitúan su acuerdo en valores 5 y 6 sobre 6 y la mediana es de 6). Dato que se ve reforzado al no encontrar diferencias significativas en las respuestas en función ni de la etapa ($p=.738$), ni de los años de experiencia ($p=.520$), ni de la titularidad del centro ($p=.050$). Este dato sobre los docentes de Educación Secundaria debemos verlo también junto con el del otro ítem relativo a este colectivo: cuando se les pregunta si “lo más importante para un docente de Secundaria es que domine su materia” los valores tienden a ser intermedios lo que supone que, habiendo un reconocimiento explícito del conocimiento disciplinar, no es lo que consideran más nuclear. En este caso sí que encontramos diferencias significativas ($p=.001$) en función de la etapa educativa en la que ejercen la docencia. Las respuestas se comportan muy diferentes en el nivel bajo de acuerdo: solo hay un 11.9% del profesorado de Educación Secundaria que no esté de acuerdo con la afirmación de que lo más importante es el contenido; siendo un 21.3%

de Educación Primaria los que responden en ese sentido. Junto a este ítem, el otro en el que los docentes muestran un mayor desacuerdo (el único en el que están más en desacuerdo que de acuerdo) es el relativo a que “los docentes necesitan una formación inicial con más peso en las materias teóricas” lo que refuerza la idea que se acaba de apuntar. Para finalizar con lo relativo al profesorado de Educación Secundaria, cuando se les consulta si “en la formación docente inicial del profesorado de Secundaria deberían cursarse a la vez el contenido pedagógico y el contenido curricular”, los docentes muestran mayoritariamente (más de un 70% valores altos de 5-6) estar de acuerdo con esta medida. Sin embargo, sí que se encuentran diferencias significativas en función de la etapa educativa ($p=.002$); un 12.1% de los docentes de Educación Secundaria no están de acuerdo con este sistema (nivel bajo 1-2) mientras que en Educación Primaria este mismo dato desciende a un 1.7%. También hay diferencias por años de experiencia ($p=.038$), estando menos de acuerdo con el modelo el grupo de docentes noveles (0-5 años).

En relación con los tres ítems sobre los futuros docentes de Educación Primaria, existe en todos ellos un grado de acuerdo alto (mediana de 5). Los docentes están de acuerdo con que los de “Primaria deberían dominar los contenidos curriculares de todas las materias que enseñan” y que “lo más importante para un docente de Educación Primaria es su formación didáctico-pedagógica”. En este segundo ítem existen diferencias significativas en función de la etapa en la que ejercen ($p=.003$), superando en más de 10 puntos porcentuales los docentes de Educación Primaria a los de Educación Secundaria el nivel alto de acuerdo (5-6) y en los años de experiencia ($p=.015$) donde los más expertos le dan menos valor a dicha formación. Además, en torno a un 75% de los docentes está de acuerdo con que “el acceso a los estudios de Magisterio debería ser mucho más exigente que actualmente”; en este caso, sin diferencia significativa en función de la etapa educativa ($p=.108$).

TABLA V. Diferencias significativas en la valoración de medidas sobre la formación inicial.

Ítem	Etapa		Años Experiencia			Titularidad	
	U de Mann-Whitney	P	H de Kruskal-Wallis	gl.	P	U de Mann-Whitney	P
El acceso a los estudios de Magisterio debería ser mucho más exigente que actualmente	150704.0	.108	5.731	5	.333	139139.0	.001*
Los docentes de Primaria deberían dominar los contenidos curriculares de todas las materias que enseñan	154795.5	.403	4.642	5	.461	154114.5	.609
Lo más importante para un docente de Primaria es su formación didáctico-pedagógica	143484.0	.003*	14.150	5	.015*	151691.0	.337
Lo más importante para un docente de Secundaria es que domine su materia	141443.0	.001*	1.331	5	.932	156584.5	.968
Los docentes de Secundaria necesitan más herramientas didáctico-pedagógicas	157536.5	.738	4.208	5	.520	146908.5	.050
En la formación docente inicial del profesorado de Secundaria deberían cursarse a la vez el contenido pedagógico y el contenido curricular	143217.0	.002*	11.790	5	.038*	143581.0	.011*
Los docentes necesitan una formación inicial con más peso en las materias teóricas	146017.0	.015*	11.837	5	.037*	140861.0	.003*
Las prácticas resultan mucho más útiles que la formación teórica	147633.5	.026*	21.914	5	.001*	142561.5	.006*

* $p < .05$

Fuente: elaboración propia.

Un último ítem consultado es el relativo a las prácticas y es en el que existe un mayor acuerdo por parte de los docentes. Casi un 90% de ellos consideran que “las prácticas resultan mucho más útiles que la formación teórica”. Además, no hay diferencias significativas ($p \geq .05$) entre docentes en ninguna de las tres variables independientes.

La selección para acceder a la profesión

En relación con el tercer bloque (ver Tabla VI) los docentes consideran que el aspecto principal que fue tenido en cuenta en sus procesos de selección fue “los conocimientos curriculares” (mediana de 5). En segundo lugar (mediana de 4) indican que fueron “las aptitudes personales para

ser docente”. Y partir de ahí la mayoría de los docentes (más de un 50% de sus respuestas situadas en los valores 1, 2 o 3) consideran sobre resto de los ítems que su aportación no fue suficientemente relevante.

TABLA VI. Valoración de aspectos incluidos en el acceso a la profesión.

Ítem		Porcentajes						Me	Var
		1	2	3	4	5	6		
Considero que en mi proceso de selección se valoraron...	mis adecuados conocimientos curriculares de las materias en las que impartiría docencia	8.19	8.36	14.20	17.33	25.35	26.57	5	2.48
	mis habilidades sobre la construcción de programaciones didácticas	17.94	15.51	18.38	17.42	20.56	10.19	3	2.64
	mis conocimientos sobre distintos tipos de metodologías e innovaciones educativas	20.56	17.25	20.12	17.86	16.99	7.23	3	2.48
	mis habilidades con respecto a la tutorización y/u orientación del alumnado	30.31	20.56	18.38	13.33	9.76	7.67	2	2.57
	mis habilidades con respecto a la orientación y apoyo a las familias	36.50	22.91	15.59	10.80	9.15	5.05	2	2.35
	mis posibilidades de atender al desarrollo integral del alumnado	24.91	18.12	16.64	13.50	14.72	12.11	3	2.98
	mi conocimiento sobre las políticas educativas y legislación	29.09	18.73	17.25	14.11	13.07	7.75	3	2.69
	mis aptitudes personales para ser docente	15.59	12.11	12.46	13.68	19.86	26.31	4	3.25
	mi compromiso con el ideario del centro	39.11	13.15	10.19	10.89	11.41	15.24	2	3.62
	mi competencia lingüística en inglés	55.05	9.58	9.67	6.01	6.97	12.72	1	3.40

Fuente: elaboración propia.

Más allá de resultados generales de la muestra, las diferencias significativas son también relevante (ver Tabla VII) dado que se encuentran ($p < .05$) en todos los ítems, tanto en función de la etapa educativa en la que ejercen la profesión (salvo en un ítem) como por titularidad del centro. Destacar que, en esta dimensión, para la titularidad, el tamaño del efecto de la muestra en “mis aptitudes personales para ser docente” es intermedio ($r = .39$) y en “mi compromiso con el ideario del centro” tiene un efecto fuerte ($r = .53$).

TABLA VII. Diferencias significativas en la valoración de aspectos del acceso a la profesión.

Ítem		Etapa		Años Experiencia			Titularidad	
		U de Mann-Whitney	P	H de Kruskal-Wallis	gl.	P	U de Mann-Whitney	P
Considero que en mi proceso de selección se valoraron...	mis adecuados conocimientos curriculares de las materias en las que impartiría docencia	125566.0	.000*	21.429	5	.001*	139597.0	.001*
	mis habilidades sobre la construcción de programaciones didácticas	127518.5	.000*	12.160	5	.033*	118686.0	.000*
	mis conocimientos sobre distintos tipos de metodologías e innovaciones educativas	118926.5	.000*	10.146	5	.071	146063.5	.046*
	mis habilidades con respecto a la tutorización y/u orientación del alumnado	112401.5	.000*	9.908	5	.078	111050.5	.000*
	mis habilidades con respecto a la orientación y apoyo a las familias	114727.5	.000*	9.191	5	.102	109331.0	.000*
	mis posibilidades de atender al desarrollo integral del alumnado	108065.5	.000*	9.895	5	.078	104466.5	.000*
	mi conocimiento sobre las políticas educativas y legislación	133216.5	.000*	25.512	5	.000*	107607.0	.000*
	mis aptitudes personales para ser docente	141040.5	.001*	3.675	5	.597	85816.5	.000*
	mi compromiso con el ideario del centro	126459.0	.000*	6.724	5	.242	61277.0	.000*
mi competencia lingüística en inglés	151857.5	.143	91.553	5	.000*	119160.0	.000*	

* p < .05

Fuente: elaboración propia.

Pasando a las afirmaciones sobre cómo debería ser el proceso de selección de acceso a la profesión (ver Tablas VIII y IX), es claro el desacuerdo de los docentes con la adecuación del “sistema actual de selección de profesorado” en centros públicos (oposiciones). Solo un 12% de ellos muestran un alto acuerdo con la afirmación. La comparación de variables independientes muestra para este ítem diferencias significativas en función de la titularidad del centro ($p=.014$) dado que los docentes que ejercen en centros privados/concertados hacen una valoración peor del acceso al sistema público. También se observan diferencias significativas en función de la edad ($p=.000$), con una tendencia en la que, a menor experiencia docente, peor se valora el sistema de oposiciones. No se encuentran diferencias significativas por la etapa educativa ($p=.293$). Siguiendo con el acceso a centros públicos, encontramos una alta distribución de respuestas entre los docentes ante la afirmación de que

“los centros públicos deberían tener mayor autonomía para contratar a su profesorado” habiendo en torno a un 20% de docentes completamente de acuerdo y el mismo porcentaje completamente en desacuerdo. Al analizar las diferencias significativas por la titularidad ($p=.000$), observamos que el 39.9% de docentes de centros públicos tienen un nivel bajo de acuerdo (1-2) con la afirmación, mientras que un 47.5% de centros privados/concertados tienen un nivel alto de acuerdo (5-6). Algo similar ocurre con respecto a la etapa ($p=.000$) ya que el 45% de los docentes de Educación Primaria están de acuerdo (niveles 5-6) en una mayor autonomía de contratación, mientras que un 36.3% de los profesores de Educación Secundaria no están de acuerdo (niveles 1-2) con ella.

TABLA VIII. Valoración de medidas sobre el acceso a la profesión.

Ítem	Porcentajes						Me	Var
	1	2	3	4	5	6		
El sistema actual de selección de profesorado para acceder a la profesión docente en centros públicos (oposiciones) es adecuado	25.20	25.72	19.79	17.09	8.11	4.10	2	2.04
Los centros públicos deberían tener mayor autonomía para contratar a su profesorado	20.52	11.18	16.33	15.02	17.29	19.65	4	3.23
El sistema actual de selección de profesorado para acceder a la profesión docente en centros privados y concertados es adecuado	34.25	19.59	23.04	11.21	8.38	3.53	2	2.09
Las Administraciones Educativas deberían definir criterios comunes de selección y acceso del profesorado para centros públicos y concertados	5.34	4.99	11.47	13.40	20.84	43.96	5	2.25
En los sistemas de selección de profesorado debe darse más importancia a los conocimientos acerca de la asignatura que impartirá, que a la formación didáctico-pedagógica	23.93	26.29	24.72	14.76	6.29	4.02	2	1.86

Fuente: elaboración propia.

En el caso de la valoración del “sistema actual de selección de profesorado para acceder a la profesión docente en centros privados y concertados” los docentes no lo consideran adecuado; casi un 35% lo considera muy inadecuado. Como en el ítem anterior se observan diferencias significativas en función tanto de la etapa educativa ($p=.000$), siendo peor la valoración por los docentes de Educación Secundaria,

como de la titularidad ($p=.000$), donde hay una diferencia de más de 20 puntos porcentuales de ese nivel 1 (un 21,8% de los que ejercen en centros privados/concertados por un 42,2% de centros públicos). Además, los docentes están de acuerdo mayoritariamente (más de un 80% en valores de 4 a 6), con definir “criterios comunes de selección y acceso del profesorado para centros públicos y concertados”; afirmación que se matiza por las diferencias significativas encontradas en función, tanto de la etapa educativa ($p=.013$) como de la titularidad ($p=.000$), donde los docentes de Educación Secundaria y los que ejercen en centro públicos están más de acuerdo con la homogeneidad de criterios. Por último, se consultó sobre los contenidos de estos sistemas de selección y los docentes manifiestan mayoritariamente un desacuerdo (casi un 80% en valores 1 a 3) con que “debe darse más importancia a los conocimientos acerca de la asignatura que impartirá, que a la formación didáctico-pedagógica”. En este caso no encontramos diferencias significativas en función de la titularidad del centro ($p=.071$), aunque sí se observan en función de la etapa ($p=.000$) donde en los niveles bajos (del 1 al 3) pasamos de un 83% de los docentes de Educación Primaria a un 69% en los de Educación Secundaria.

TABLA IX. Diferencias significativas en la valoración de medidas sobre el acceso a la profesión.

Ítem	Etapa		Edad			Titularidad	
	U de Mann-Whitney	P	H de Kruskal-Wallis	gl.	P	U de Mann-Whitney	P
El sistema actual de selección de profesorado para acceder a la profesión docente en centros públicos (oposiciones) es adecuado	153220.0	.293	35.593	5	.000*	143380.5	.014*
Los centros públicos deberían tener mayor autonomía para contratar a su profesorado	128685.5	.000*	8.231	5	.144	120543.0	.000*
El sistema actual de selección de profesorado para acceder a la profesión docente en centros privados y concertados es adecuado	135526.5	.000*	3.420	5	.636	105597.0	.000*
Las Administraciones Educativas deberían definir criterios comunes de selección y acceso del profesorado para centros públicos y concertados	144650.0	.013*	9.526	5	.090	126703.0	.000*
En los sistemas de selección de profesorado debe darse más importancia a los conocimientos acerca de la asignatura que impartirá, que a la formación didáctico-pedagógica	125343.0	.000*	1.688	5	.890	146146.0	.071

* $p < .05$

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Desde hace más de una década han existido informes en el ámbito español en los que los docentes en activo insisten en que su formación inicial fue muy mejorable (Gortazar y Zubillaga, 2019; Martín, 2010; Valle y Manso, 2018). La presente investigación confirma la baja valoración que los docentes hacen de su formación inicial y del proceso de acceso a la profesión. Además, se aportan importantes matices y nuevas claves para la interpretación y comprensión de estos datos.

En los resultados sobre la formación inicial lo que se aprecia es una doble tensión: por un lado, entre la distribución, integración y relevancia de los contenidos de los programas de formación inicial y, por otra parte, entre los docentes de Educación Primaria y los de Educación Secundaria como resultados de los modelos diferenciados en los que se forman unos y otros (concurrente y consecutivo, respectivamente).

Al respecto de los contenidos formativos de los programas de formación inicial, los resultados apuntan a una primera consideración relativa al peso de lo teórico y lo práctico. Destaca una valoración muy positiva por parte de los docentes en torno al módulo de prácticas en centros educativos durante su formación inicial; sobre todo si lo comparamos con el resto de los contenidos (de carácter teórico) de la formación inicial sobre los que se les ha consultado. Los datos apuntan al importante papel que las prácticas profesionales deben tener en esta primera etapa de los docentes. Sin embargo, sabemos que su integración con el resto de módulos formativos no es nada sencilla (Orland-Barak y Wang, 2021).

La mayor aportación de la investigación sobre el bloque de formación inicial reside (dentro de los contenidos teóricos) en la relación entre la formación en contenido disciplinar (dominio de los contenidos que deberán transmitirse) y en contenidos didácticos y psicopedagógicos: aunque todos los aspectos consultados obtienen valoraciones negativas, destaca el hecho de que la formación en contenido disciplinar es la que mejor valoración tiene, lo que apunta a que la universidad prepara bien, sobre todo, en este aspecto. Esto es coherente con la finalidad histórica de la universidad, aunque choca con las crecientes exigencias sociales y profesionales hacia esta institución. Como bien apuntan algunos autores (Alonso-Sainz y Thoilliez, 2020; Esteban, 2016) la formación inicial en las universidades tiene que servir para reforzar una pasión de los docentes por el conocimiento fuerte y sólido. Sin embargo, esto mismo no resulta

contradictorio (Valle y Manso, 2018) con el hecho de que, además, los futuros docentes deben comenzar a adquirir las competencias propias de su profesión. Resulta esencial que la formación inicial del profesorado garantice un alto dominio tanto de los contenidos disciplinares como didácticos y psicopedagógicos. Si bien es verdad que los resultados de la investigación parecen apuntar (cuando se les pregunta a los docentes sobre que es “lo más importante”) que los docentes (también los de Educación Secundaria) consideran más necesaria la formación de tipo didáctico y psicopedagógico que la disciplinar.

Esta aseveración, induce a discutir los resultados a la luz de los modelos concurrentes y consecutivos (y sus consecuencias) tan diferenciados para los docentes de Educación Primaria y de Educación Secundaria, respectivamente, en España. Sabemos que el modelo concurrente enfatiza más la formación didáctica y psicopedagógica mientras que el consecutivo lo hace con la formación en la disciplina. Los resultados obtenidos muestran que los docentes son favorables a que no existan unas diferencias tan grandes en la formación que reciben aquellos que ejercen la docencia en una u otra etapa. Existe un apoyo mayoritario de los docentes (incluidos los de Educación Secundaria) hacia los modelos de formación inicial concurrentes que integran la formación en contenidos disciplinares y didácticos y psicopedagógicos.

En relación con los procesos de selección para acceder a la profesión, como ocurriera con la formación inicial, los docentes consideran que solo los “contenidos curriculares” son los que claramente se tuvieron en cuenta en su selección. Este hecho redonda en las mismas discusiones expuestas en torno a la formación inicial. Además, también son unos resultados que podrían explicar el hecho de que, en términos generales, los docentes muestran un desacuerdo con el actual sistema de oposiciones, también con el procedimiento de contratación en la privada y concertada y, por el contrario, se muestran de acuerdo con el hecho de armonizar los procesos de selección entre centros públicos y concertados. Como vimos en la introducción, en España el acceso a la profesión viene determinado por la titularidad del centro en la que se va a ejercer. Por ello resulta coherente haber encontrado diferencias reiteradas en este bloque sobre los profesores que ejercen en centro público o en privados y concertados.

Las principales limitaciones del estudio han sido, por un lado, relativas al muestreo dado que, por recomendación del Comité de ética, no se pudo difundir el instrumento por redes sociales (u otras vías similares) sino

solo por emails a los centros educativos y, por otra parte, relacionadas con los análisis estadísticos ya que se han tenido que realizar pruebas no paramétricas porque las variables ordinales no cumplían la normalidad. No obstante, se intentó construir un índice a través de análisis factorial con las cargas factoriales y los indicadores, pero no se constató un modelo consistente.

Con base en los resultados, deben apuntarse una serie de medidas prospectivas dado que los docentes inciden en la necesidad de mejorar su iniciación profesional. Todas las recomendaciones a este respecto exigen, en primer lugar, una intensa relación entre la administración educativa, las universidades y los centros educativos. En relación con la formación inicial, resulta esencial trabajar en una correcta integración de teoría y práctica, así como de los contenidos disciplinares, didácticos y psicopedagógicos. Este debate debe producirse en el marco de los modelos de formación inicial: sabemos que la formación inicial es esencial para la configuración de la identidad profesional y el hecho de apostar por un modelo u otro condiciona esas diferencias. Sería oportuno poder plantearse modelos mixtos de formación inicial para ambas etapas; esta recomendación estaría alineada con las tendencias internacionales (Eurydice, 2018; OCDE, 2019a). Además de los modelos, debemos ser conscientes que la titulación que se requiere obtener a los docentes de Educación Primaria y de Educación Secundaria no es la misma (grado y máster, respectivamente) y esto también tiene unas implicaciones enormes en la configuración de la profesión (Bolívar y Pérez-García, 2019; Imbernón, 2019). Para empezar porque aquellos que lo hacen en centro públicos van a pertenecer a cuerpos de funcionarios distintos viéndose diferenciadas, por ejemplo, sus condiciones laborales, aunque el ejercicio profesional es muy similar. En este sentido, los docentes reconocen que el actual sistema de oposiciones no es adecuado. Además, parece oportuno generar algún tipo de mecanismo en el que la administración educativa determine alguna especificación sobre los docentes de centros concertados, aunque sea simplemente por el hecho de que sus salarios son pagados por el erario público. Todo ello, apunta a la recomendación de poner en marcha un sistema de inducción de docente noveles. La recién aprobada LOMLOE incluye en su disposición adicional séptima la obligación de hacer una propuesta normativa que regule formación docente. Se trata de una oportunidad histórica para responder a un debate ya largo en España en el que existe un amplio

consenso de la sociedad civil, la comunidad educativa y los partidos políticos.

Referencias bibliográficas

- Alonso-Sainz, T. y Thoilliez, B. (2020). Acceso a la profesión docente en Francia: una historia de 'Résistance' nacional contra algunas tendencias supranacionales. *Revista española de educación comparada*, 35, 173-196. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.25169>
- Appel, M. (2020). Performativity and the demise of the teaching profession: the need for rebalancing in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 301-315. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1644611>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. New York: McKinsey Company.
- Bolívar, A. y Pérez-García, P. (2019). Políticas educativas sobre el profesorado: ausencias y abandonos. En A. de la Herrán, J.M. Valle y J.L. Villena (Coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en educación?* (pp. 34-66). Madrid: Octaedro.
- Caena, F. (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. Brussels: European Commission.
- Clark, S. y Newberry, M. (2019). Are we building preservice teacher self-efficacy? A large-scale study examining teacher education experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(1), 32-47. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1497772>
- Edling, S. y Simmie, G.M. (2020). *Democracy and teacher education: Dilemmas, challenges and possibilities*. London: Routledge.
- Esteban, F. (2016). *La formación del carácter de los maestros*. Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.
- Eurydice (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo. Informe de Eurydice*. Bruselas: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Fernández Enguita, M. (2019). Robustecer, vigorizar y revalorizar la profesión. En J. Manso y J. Moya, *Profesión y profesionalidad docente:*

- una acción educativa comprometida con el desarrollo humano* (pp. 201-209). Madrid: ANELE-REDE.
- Domínguez-Fernández, G. y Prieto, E. (2019). Experiencias y reflexiones sobre la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria: Retos y alternativas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 1-13. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11229>
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of teacher education*, 61(1-2), 35-47. <https://doi.org/10.1177/0022487109348024>
- Darling-Hammond, L. y Hyler, M.E. (2020). Preparing educators for the time of COVID... and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457-465. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>
- Duffin, L.C., French, B.F. y Patrick, H. (2012). The Teachers' Sense of Efficacy Scale: Confirming the factor structure with beginning pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 827-834. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.004>
- Garrido, R., Álvarez, G. y Alonso, T. (2015). Elaboración y validación de tres cuestionarios para medir el impacto de los Programas de Diploma (DP) y Años Intermedios (PAI) del Bachillerato Internacional en España. En T. Ramiro-Sánchez y M.T. Ramiro (Comp.), *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo* (pp. 766-771). Granada: AEPC.
- Gortazar, L. y Zubillaga, A. (2019). Encuesta sobre el modelo de profesión docente: la voz de la comunidad educativa. En J. Manso y J. Moya, *Profesión y profesionalidad docente* (pp. 47-60). Madrid: ANELE-REDE.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, E., Elhawary, D. y Mahgoub, M. (2018). The teacher who helps children learn best. *Pedagogy, Culture and Society*, 26(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/14681366.2017.1314318>
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference – what is the research evidence? Professional Learning and Leadership Development*. Sydney: NSW Department.
- Imberón, F. (2019). La formación del profesorado de secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del*

- Profesorado*, 23(3), 151-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Lawshe, C.H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Landon-Hays, M., Peterson-Ahmad, M.B. y Frazier, A. D. (2020). Learning to teach. *Education Sciences*, 10(7), 184. <https://doi.org/10.3390/educsci10070184>
- López-Rupérez, F. (2014). *Fortalecer la profesión docente: un desafío crucial*. Madrid: Narcea.
- Lubienski, C.A. y Brewer, T.J. (Eds.). (2019). *Learning to teach in an era of privatization: Global trends in teacher preparation*. New York: Teachers College Press.
- 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>
- Martín, E. (2010). *La Formación y el Desarrollo Profesional de los docentes*. Madrid: FUHEM.
- Melgarejo, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación, extraordinario*, 237-262.
- OCDE (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers Matter*. Paris: OCDE.
- OCDE (2019a). *TALIS 2018 Results. Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OCDE.
- OCDE (2019b). *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*. Paris: OCDE.
- Orland-Barak, L. y Wang, J. (2021). Teacher Mentoring in Service of Preservice Teachers' Learning to Teach. *Journal of Teacher Education*, 72(1). <https://doi.org/10.1177/0022487119894230>
- Pérez, E., Serrano, R. y Pontes, A. (2019). Analysis of Science and Technology pre-service teachers' beliefs on the construction of the Teachers' Professional Identity during the initial training process. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(10). <https://doi.org/10.29333/ejmste/105896>
- Romera, A.M. y Ruiz, E.M. (2017). Motivaciones hacia la formación inicial pedagógica en estudiantes del Máster en educación secundaria de la Universidad de Granada. *Revista Española de Orientación y*

- Psicopedagogía*, 28(3), 63-81. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.3.2017.21619>
- Salazar Noguera, J. y McCluskey, K. (2017). A case study of early career secondary teachers' perceptions of their preparedness for teaching: lessons from Australia and Spain. *Teacher Development*, 21(1), 101-117. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1204353>
- Thoilliez, B., López-Martín, E., Expósito-Casas, E. y Navarro-Asencio (2013). La percepción de los futuros profesionales de la educación sobre los determinantes del bienestar infantil. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 23-40.
- Tidball, K. G. y Krasny, M. E. (2011). Toward an ecology of environmental education and learning. *Ecosphere*, 2(2), 1-17. <https://doi.org/10.1890/ES10-00153.1>
- UNESCO. (2015). *Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action*. Paris: UNESCO.
- Valle, J.M. y Manso, J. (2011). La nueva formación inicial del profesorado de secundaria: Modelo para la selección de buenos centros de prácticas. *Revista de Educación*, 354, 267-290.
- Valle, J.M. y Manso, J. (2018). *La voz del profesorado: Acceso a la profesión docente e inserción en el puesto de trabajo*. Madrid: CGCDL.
- Zabalza, M.A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de educación*, 354, 21-43.

Información de contacto: Jesús Manso. Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de Profesorado y Educación y Departamento de Pedagogía. Avda. Tomas y Valiente, 3. 28049, Madrid (España). E-mail: jesus.manso@uam.es

