

La formación inicial del profesorado de Secundaria: vacíos y retos para trabajar los problemas sociales del alumnado. El caso de Andalucía

The Initial Training of Secondary School Teachers: Gaps and Challenges to Work with Students' Social Problems. The Case of Andalusia

Elisa Velasco, Mar Venegas y Kiko Sánchez¹

Resumen

Este artículo analiza la formación inicial del profesorado de Secundaria. El objetivo es conocer si dota al profesorado de las herramientas necesarias para abordar los problemas sociales de su alumnado. Se ha empleado una metodología mixta: análisis documental para conocer el currículo del Máster de Secundaria en las 9 universidades públicas andaluzas que lo ofertan; y varias técnicas cualitativas para conocer los discursos del profesorado sobre su formación inicial: una autoetnografía en el contexto escolar; un grupo de discusión y 10 entrevistas semiestructuradas en profundidad con un/a coordinador/a de máster y profesorado de centros de titularidad pública, concertada y privada de toda Andalucía. Los datos muestran los vacíos y retos en formación inicial del profesorado de Secundaria para afrontar los problemas sociales del alumnado en la cotidianidad del aula y permiten concluir poniendo el énfasis en la necesidad de reforzar la formación inicial del profesorado en este ámbito, eminentemente sociológico.

Palabras clave

Profesorado de secundaria, alumnado adolescente, problemas sociales, formación inicial del profesorado.

Abstract

This article analyzes the initial training of secondary school teachers. The objective is to know if it provides teachers with the necessary tools to address the social problems of their students. A mixed methodology has been used: documentary analysis to know the curriculum of the Master's Degree in Secondary Education in the 9 Andalusian public universities that offer it; and several qualitative techniques to know the discourses of teachers about their initial training: an autoethnography in the school context; a focus group and 10 semi-structured in-depth interviews with a coordinator of the Master's Degree and teachers from public, subsidized and private schools throughout Andalusia. The data show the gaps and challenges in initial training of secondary school teachers to address the social problems of students in the daily life of the classroom and allow us to conclude by emphasizing the need to strengthen the initial training of teachers in this eminently sociological field.

Keywords

Secondary school teachers, youth, social problems, student teacher relationship, secondary teacher education, preservice teacher education.

Cómo citar/Citation

Velasco, Elisa; Venegas, Mar y Sánchez, Kiko (2022). La formación inicial del profesorado de Secundaria: vacíos y retos para trabajar los problemas sociales del alumnado. El caso de Andalucía. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 15 (3), 337-359. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.15.3.24306>.

Recibido: 19-04-2022
Aceptado: 21-04-2022

¹ Elisa Velasco, Universidad de Granada, elisav@correo.ugr.es; Mar Venegas, Universidad de Granada, mariter@ugr.es y Kiko Sánchez, Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), franciscojavier.sanchez@unir.net.

1. Introducción

En un mundo altamente complejo y cambiante como el nuestro, informes recientes sobre adolescencia y juventud ponen el foco en los problemas sociales de este grupo etario y sus dificultades para avistar un futuro que se les muestra incierto (Ballesteros *et al.*, 2020; Megías Quirós & Rodríguez San Julián, 2018; Palazzi, 2021; Sanmartín *et al.*, 2019). Problemas sociales emergentes, propios de la sociedad digital, se suman a los problemas sociales que han sido objeto de estudio clásico en Sociología de la Educación, relacionados con la desigualdad social. La incidencia de estos problemas, de muy diversa índole, se hace especialmente evidente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y las dinámicas sociales en Secundaria. Ésta es la tesis de la que parte este artículo, como ha podido constatar el equipo de investigación que lo escribe, entre quienes hay dos docentes de Secundaria que se encuentran realizados sus tesis doctorales (Muñiz-Rodríguez *et al.*, 2016). Ahora bien, ¿resulta suficiente la formación que ofrece el Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, en adelante MAES, como etapa de formación inicial profesionalizante, para que el futuro profesorado pueda abordar los problemas sociales de su alumnado? Para dar respuesta a nuestra pregunta de investigación, este artículo se propone investigar la Formación Inicial del profesorado de Secundaria a través de dos objetivos específicos:

1. Analizar el currículum del MAES en las 9 universidades públicas que lo ofertan en Andalucía (región más al Sur de España), para identificar si incluye contenidos que doten al profesorado de herramientas para abordar la problemática social que presenta el alumnado adolescente de Secundaria.
2. A partir de ello, analizar los discursos del profesorado sobre su propia formación inicial y la valoración que hacen sobre el objeto de este artículo.

El artículo comienza delimitando el marco teórico de la investigación, sobre la formación inicial del profesorado y los problemas sociales del alumnado en Secundaria en Andalucía. Partimos de una doble consideración de los problemas sociales del alumnado adolescente: por un lado, problemas estructurales que han sido tradicional y ampliamente investigados en Sociología de la Educación; por otro lado, generacionales, como analiza la Sociología de la Juventud. Ambas áreas de la Sociología nos permiten delimitar nuestro objeto de estudio. A continuación, se explica la metodología empleada en el estudio: análisis documental y técnicas empleadas para la producción de datos cualitativos de la investigación (autoetnografía, entrevistas semiestructuradas en profundidad y grupo de discusión). Seguidamente, se analizan los resultados de la investigación, tanto el currículum oficial del MAES, como los discursos del profesorado al respecto. A partir de los resultados de la investigación, el artículo concluye con una discusión crítica sobre los vacíos existentes en la formación inicial del profesorado sobre el tema que nos ocupa.

2. Marco teórico

En la revisión teórica se han diferenciado tres aspectos:

1. La formación inicial del profesorado de secundaria en España, con una contextualización breve sobre la historia, la legislación y el estado actual de la formación inicial.

2. La Identidad Profesional Docente como parte fundamental de la profesionalización del profesorado, que comienza a construirse durante la formación inicial, e influye directamente en la capacidad de respuesta a la problemática social del alumnado.
3. Una síntesis de los principales problemas sociales que pueden hallarse en las aulas andaluzas de secundaria en la actualidad.

2.1. La formación inicial del profesorado de Secundaria en España

En España, las competencias educativas están cedidas, en gran medida, a las Comunidades Autónomas. El Real Decreto 3936/1982 de 29 de Diciembre, sobre Traspaso de Funciones y Servicios de La Administración Del Estado a La Comunidad Autónoma de Andalucía En Materia de Educación (1983), regula el traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado en materia de educación. Las directrices generales se marcan a nivel ministerial desde el gobierno central, a través de leyes educativas orgánicas; pero cada región tiene sus propios instrumentos legislativos para regular las competencias cedidas desde el Ministerio.

Desde una perspectiva histórica, la Formación Inicial del Profesorado en España ha sido regulada por diversas políticas educativas que se han ido sucediendo desde la década de 1830 hasta la actualidad. El modelo actual de formación inicial del profesorado de Secundaria en España supone el paso de calidad del anterior CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica) al Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (en lo que sigue MAES), desde 2009; al que se accede tras cursar una titulación universitaria de Grado (4 años de duración).

Finalmente, el MAES se introduce con la Ley Orgánica de Educación (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación, 2006), que establece que para poder acceder al examen de oposición a la administración educativa, es requisito imprescindible haber realizado el máster que habilite profesionalmente. En España, el Real Decreto 1393/2007 (Real Decreto 1393/2007, de 29 de Octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, 2007) regula este cambio para todo el territorio nacional, aunque las competencias sobre el mismo son también regionales. La primera promoción del nuevo modelo es el curso 2009/10.

Así, el MAES queda regulado en Andalucía por la Orden ECI/3858/2007 (Orden ECI/3858/2007, de 27 de Diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de profesor de educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, 2007), que establece los requisitos para verificar los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión docente en toda la educación Secundaria. Esta orden establece los aspectos más relevantes para la profesionalización docente en la etapa de formación inicial, tales como la adquisición de competencias sobre los contenidos didácticos y curriculares de las materias a impartir. Establece las condiciones de acceso al máster, destacando la obligatoria acreditación del nivel B1 en una lengua extranjera oficial de la Unión Europea. Tener ese título de máster es la única vía de acceso a la profesión docente. Asimismo, esta formación supone el inicio de la construcción de la Identidad Profesional Docente (IPD).

El MAES está compuesto por 60 créditos, incluyendo el *prácticum*, con un 80% de clases de forma presencial. El Máster se estructura en tres módulos (Molina-Luque, 2012), como muestra la tabla I:

1. Módulo Genérico: comprende tres materias correspondientes a las tres disciplinas sobre las que se fundamenta la educación:
 - a. Pedagogía, en la materia «Procesos y Contextos Educativos»;
 - b. Psicología, en «Aprendizaje y Desarrollo de la personalidad»;
 - c. Sociología, en «Sociedad, Familia y Educación».
2. Módulo Específico: trabaja las didácticas específicas de cada especialidad docente.
3. Módulo de Libre Designación: da a cada universidad la libertad para elegir la especialización de sus estudiantes en estas materias. Este módulo contiene el mayor contenido formativo sobre problemas sociales del alumnado adolescente.

Tabla I. Estructura del MAES

GÉNÉRICO (12 ECTS)	ESPECÍFICO (24 ECTS)	LIBRE DESIGNACIÓN (8 ECTS)
Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad (4 Ects)	Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa (8 Ects)	
Procesos y Contextos Educativos (4 Ects)	Complementos para la Formación Disciplinar (8 Ects)	Cada universidad propone las materias que considera oportunas y los Ects correspondientes
Sociedad, Familia y Educación (4 Ects)	Aprendizaje y Enseñanza de las Materias Correspondientes (8 Ects)	

Fuente: elaboración propia a partir de la Orden ECI/3858/2007.

El módulo genérico de «Sociedad, Familia y Educación» es el único en el que a priori se da cabida a la formación en el ámbito de lo social. Sin embargo, la formación del profesorado en éste ámbito es uno de los grandes retos educativos de la formación inicial actual, ante la heterogeneidad social creciente (Rayou & Van Zanten, 2004). La velocidad y profundidad de los cambios sociales recientes y su impacto sobre la educación y la escuela, implican la necesidad de un nuevo profesorado, frente a un nuevo alumnado con viejos y nuevos problemas sociales. En este sentido, resulta fundamental formar docentes en una actitud reflexiva y crítica (Anonimizado, 2012), que defina al profesorado cada vez más como un profesional comprometido con una práctica reflexiva (Altet, 2008; Tondreau & Robert, 2011).

Es cierto que la enseñanza de disciplinas sociales al profesorado, tales como sociología o trabajo social, no cubre ninguna competencia específica en la escuela. Sin embargo, se trata de un conocimiento básico sobre la sociedad, que sirve de base y refuerzo para el trabajo con los problemas sociales del alumnado. La entrada de la Sociología de la Educación en la formación inicial del profesorado de secundaria, a través de la materia «Sociedad, Familia y Educación», dota al profesorado de elementos de análisis para la comprensión del contexto escolar, y de recursos y herramientas para la práctica de su ejercicio docente, defendiendo el principio de autonomía en el alumnado (Tey & Cifre-Mas, 2011).

Sin embargo, el profesorado asiste desde hace décadas a la fragilización de su posición como grupo profesional, lo que supone una importante crisis de identidad para la profesión (Esteve Zarazaga, 2009). Quienes la ejercen ven aumentada la reducción del tiempo y el espacio para la reflexión, y la falta de apoyo institucional. A ello se suman las tendencias a la responsabilización social del profesorado desde las políticas de rendición de cuentas que activan procesos de redefinición de la profesión

docente (Maroy, 2006; Usategui Basozabal & Del Valle Loroño, 2009; Anonimizado *et al.*, 2017), y una «deconstrucción y reconstrucción» de la propia profesión docente (Tardif, 2010).

2.2. La Identidad Profesional Docente (IPD)

A esa formación inicial del profesorado, curricular, cabe añadir la dimensión emocional. Ambas definen la construcción de la IPD: un conjunto de necesidades, valores, experiencias, sentimientos y habilidades que se forman desde la Formación Inicial del profesorado (Korthagen, 2004), y a lo largo de la experiencia personal y profesional de cada docente, creando su sentido de identidad profesional como docente (Bolívar, 2006).

De esta manera, podemos entender que la IPD variará a lo largo de la carrera profesional, según un proceso continuo de construcción, deconstrucción y reconstrucción (Tardif, 2010). En cualquier caso, la IPD se construye en paralelo a la profesionalización docente desde la formación inicial misma. En este proceso, será fundamental la resolución personal, como profesional docente, sobre el eterno debate entre instruir o socializar al alumnado (Dubet & Martuccelli, 1998).

La formación inicial es el comienzo de la construcción de la IPD y de la profesionalización docente. Este momento es clave para implicar al profesorado en la enseñanza (Marcelo & Vaillant, 2009), y mantener su implicación a pesar de las actuales políticas de rendición de cuentas que pueden hacer peligrar la motivación (Cabrera & Córdoba, 2011), y llevar a una crisis de identidad de la profesión docente (Bolívar, 2009).

Como acierta a señalar Bolívar (2006), enfrentarse diariamente a los problemas sociales de Educación Secundaria puede desmotivar al profesorado. Entre esos problemas están los que surgen en el aula en la interacción con el alumnado. Por ello, autores como Yen (2018) destacan la necesidad de una formación donde el profesorado novel sepa analizar los problemas prácticos ligados a los contextos educativos actuales (Marcelo García, 2009; Yen, 2018). Es en el ejercicio de la práctica docente en centros educativos donde la IPD cobra pleno sentido (Korthagen, 2004).

Según la OCDE (2011), el profesorado es el principal agente que puede hacer posible el cambio educativo, mediante una profesionalización basada en la formación y la construcción de la IPD que permita al futuro profesorado responder a los nuevos retos y demandas (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2011). De ahí la centralidad de abordar el análisis de la formación del profesorado de Secundaria para hacer frente a los problemas sociales del alumnado, lo que constituye el objeto de estudio de este artículo.

Elliott y Calderhead (1993) dan un paso más, y proponen el trabajo de las variables de *Support and Challenge*, para explicar que en la formación inicial del profesorado es necesaria la motivación, pero también lo es el desafío de trabajar en el ámbito escolar, con unas características y problemas concretos.

Una vez superada la formación inicial por parte del profesorado, la importancia del apoyo al profesorado recién cualificado durante su primer año de práctica profesional es fundamental para que puedan desarrollar competencias y habilidades, y puedan poner a funcionar en la práctica profesional todos los conocimientos (didácticos y sociales) adquiridos durante su formación inicial (Haggarty *et al.*, 2011). La transición de la formación al primer empleo provoca un «baño de realidad» en el profe-

sorado pues a su trabajo docente se suman aspectos contextuales de su alumnado y la problemática social que les acompaña, estructural y generacionalmente (Haggarty *et al.*, 2011).

En algunos países de Europa, como Reino Unido, existen programas para apoyar el desarrollo de la profesionalización docente mediante la tutorización en los primeros momentos de ejercicio de la profesión, para ayudarles a adquirir estándares profesionales básicos que se irán reforzando con la experiencia diaria (Haggarty *et al.*, 2011). En España no existen estos programas de tutorización, pero existen los Centros de Profesorado, que ofrecen formación permanente para mejorar la cualificación y la práctica profesional en temáticas de diversa índole. Asimismo, es importante la influencia de los equipos directivos sobre las oportunidades de aprendizaje del profesorado novel (Billett, 2001).

2.3. Los problemas sociales del alumnado adolescente de Secundaria

La tercera dimensión que delimita el objeto de estudio de este artículo es el concepto de problemas sociales del alumnado adolescente desde una perspectiva sociológica. Para ello, es necesario tener en cuenta este grupo social en su doble condición: como categoría escolar (alumnado), y como categoría social (adolescentes). Como categoría escolar, el alumnado presenta una potencial problemática que es clásica en el estudio desde la Sociología de la Educación, y viene definida por su situación social, especialmente el alumnado en situación de desventaja educativa y social. Como categoría social, el alumnado de Secundaria pertenece a la generación más joven, la adolescente, comprendida entre los 12-18 años, de manera que se enfrenta a problemáticas sociales generacionales propias de su edad.

Si la infancia se corresponde con la lógica de la socialización, la adolescencia lo hace con la lógica de la subjetivación (Dubet & Martuccelli, 1998). La subjetivación es un proceso complementario a la socialización en el devenir del sujeto en términos de resistencia y de agencia, de construcción de la subjetividad propia, diferenciada del resto de personas pero con un fuerte sentimiento de pertenencia a los colectivos de los que se forma parte (Anonimizado, 2017). Esta consideración resulta crucial para comprender la forma en que el alumnado adolescente gestiona sus problemas sociales tanto estructurales como generacionales. Formar al profesorado en ello resulta fundamental para dotarlo de herramientas clave para trabajar y atender esos problemas sociales.

En esta investigación, entendemos como problema social del alumnado cualquier situación que afecte negativamente a un número significativo de estudiantes, y que puede impedir el progreso de dicho alumnado en los ámbitos escolar, personal y social. Para delimitar el alcance de estos problemas sociales del alumnado adolescente en la sociedad andaluza actual, se han consultado fuentes primarias y secundarias, además de la observación participante autoetnográfica en el entorno escolar por parte del equipo de esta investigación (dicha técnica quedará explicada en el apartado de Metodología).

El abandono escolar prematuro y el fracaso escolar del alumnado de Secundaria han sido vistos históricamente por la sociedad como un problema pedagógico, técnico, del que se ha responsabilizado, en gran medida, al profesorado. Por otro lado, el profesorado se suele quejar con facilidad de que «no es un trabajador social», y que no tiene suficiente formación (Fernández Enguita, 2012). Este hecho puede deberse, más bien, a la tesis de partida de este artículo, la falta de formación para atender y trabajar los problemas sociales del alumnado. En cualquier caso, desde el profesorado existe una tendencia a situar el origen y las causas de los problemas sociales fuera de la escuela, en la familia y en la sociedad (Fernández

Enguita, 2012). Pero la raíz última de esos problemas es social, estructural, a la vez que generacional, y localizada en las aulas, por lo que requiere una respuesta «situada».

Los principales problemas que actualmente se pueden encontrar en los centros educativos de secundaria son:

1. A nivel estructural:

- Pobreza y Exclusión Social: posición socioeconómica familiar (Blanco Laserna, 2008; Longás Mayayo & Cussó i Parcerisas, 2018).
- Desestructuración familiar: Violencia familiar, problemas parentales, familias monomarentales o monoparentales (Blanco Laserna, 2008; Longás Mayayo & Cussó i Parcerisas, 2018).
- Movimientos Migratorios: Diversidad cultural y religiosa (Blanco Laserna, 2008; Longás Mayayo & Cussó i Parcerisas, 2018; Sanmartín *et al.*, 2019).

2. A nivel generacional

- Convivencia y conflictividad escolar, con el bullying y el ciberacoso como punto álgido (Blanco Laserna, 2008; Sanmartín *et al.*, 2019).
- Adicción temprana a las drogas con o sin sustancias, puesto que se está dando un repunte en las adicciones sin sustancia (juego) en adolescentes (Blanco Laserna, 2008).
- Medios de comunicación y tecnologías: peligro del uso de redes sociales (Megías Quirós & Rodríguez San Julián, 2018): Ciberadicción, *Sexting*, *vamping*, nomofobia².
- Trastornos alimenticios: anorexia, bulimia (Ballesteros *et al.*, 2020).
- Necesidades Educativas de Apoyo Específico (NEAE): Diversidad funcional, TDAH, TEA, o incorporación tardía al centro por escolar por migración, etc. (Tudela *et al.*, 2020).
- Violencia sexual y de género, ausencia de educación afectivosexual (Sanmartín *et al.*, 2019; Anonimizado, 2010, 2021).

3. Metodología

El presente artículo forma parte de una investigación más amplia sobre la Formación Inicial y Permanente del Profesorado de Secundaria para atender y trabajar los Problemas Sociales de su alumnado. Por un lado, se ha llevado a cabo un análisis documental, de forma pormenoriza, de cada uno de los *currícula* de los 9 MAES analizados a través de las webs de esos másteres. La técnica de recopilación documental es un instrumento o técnica de investigación general cuya finalidad es obtener datos e información a partir de fuentes documentales (documentos escritos, estadísticas, etc.) con el fin de ser utilizados dentro de los límites de una investigación. Andalucía está formada por 8 provincias. Cada una tiene una universidad pública que oferta el MAES, excepto Sevilla que tiene 2. También existe una universidad pública andaluza que ofrece formación principalmente online y de posgrado, que no lo oferta hasta el momento. Para la investigación se han analizado, de manera exhaustiva, los currículos correspondientes a los 9 MAES de las 9 universidades andaluzas públicas que lo ofrecen. Concretamente, se ha ido desgranando el plan académico, y la programación de cada universidad. Se ha hecho un ejercicio de análisis crítico de la programación curricular de cada asignatura por universidad, buscando exhaustivamente qué contenidos curriculares

² **Sexting:** Difusión de imágenes de contenido sexual o erótico a través de dispositivos móviles; **Vamping:** Uso obsesivo y excesivo de los dispositivos móviles; **Nomofobia:** Miedo irracional a estar o salir de casa sin un dispositivo móvil.

conectan con la definición de problemas sociales del alumnado de la que parte esta investigación. Este análisis se recoge en el siguiente apartado, de análisis de resultados.

Por otro lado, se han empleado dos técnicas de producción de datos cualitativas: el grupo de discusión y la entrevista etnográfica con profesorado de secundaria y el/la coordinador/a de un máster de profesorado de una universidad andaluza. El grupo de discusión se llevó a cabo con 6 docentes con experiencia profesional en distintas provincias de la comunidad autónoma andaluza y pertenecientes a centros de naturaleza pública, concertada y privada. Esta técnica persigue la producción de un discurso compartido o colectivo de grupo mediante la interacción, estableciendo unas condiciones que potencian la conversación entre los participantes (Ruiz, 2016). Las diferencias entre los miembros del grupo dejan de ser un problema o un inconveniente, para convertirse en un recurso o un mecanismo para la producción del discurso grupal. Su propuesta es más radical, ya que pretende intencionalmente provocarlos y potenciarlos (Ruiz, 2016), estimulando las interacciones entre los miembros del grupo. Esto implica asegurar que los participantes hablen entre sí. Para ello, es necesaria la preparación (1) de una guía con los temas a llevar a cabo, y la selección del material de estímulo para la animación del grupo; y (2) las decisiones tomadas a la hora de la composición del grupo (Barbour, 2016).

Para las entrevistas, se ha contactado con docentes distintos a los del grupo de discusión con el objetivo de ampliar la muestra, pero con las mismas características.

La entrevista nos permite acceder a la parte vital de las personas, a través de la cual descubrimos su cotidianidad y las relaciones sociales que mantienen (López Estrada & Deslauriers, 2011). Estimula el flujo de los datos y que ofrece una información personal que, de otro modo, sería imposible conocer. La entrevista etnográfica se caracteriza por ser una conversación cómoda y bien dirigida donde el informante, y también el investigador, se relajan, y todo toma la forma de un acercamiento y un encuentro natural. En la entrevista etnográfica se busca el significado profundo e implícito del discurso del entrevistado. Las preguntas de la entrevista son indirectas y abiertas, donde el entrevistador asume un papel pasivo para evitar que las respuestas se vean condicionadas. A su vez, el entrevistador se encarga de controlar la dirección de la entrevista, redirigiéndola con el fin de alcanzar los objetivos marcados (Hammersley & Atkinson, 1994). la diferencia entre la entrevista etnográfica (entrevista elegida para la realización de nuestra investigación), y otro tipo de entrevista, como el cuestionario, «estriba en que unas son entrevistas reflexivas y otras son estandarizadas» (Hammersley & Atkinson, 1994). La tabla II muestra el perfil sociodemográfico del profesorado participante:

Tabla II. Tabla de sujetos participantes en la investigación

ACRÓNIMO	SEXO ASIGNADO AL NACER	TÉCNICA	NATURALEZA DEL CENTRO	ESPECIALIDAD	EDAD	AÑOS DE EXPERIENCIA	PROVINCIAS	TERRITORIO
EMPUPV1	Mujer	Entrevista	Centro Público y Privado	Economía	33	8	Granada, Cádiz, Málaga	Rural, Urbano
EHPU2	Hombre	Entrevista	Centro Público	Geografía, Historia y Ética	42	14	Granada, Sevilla	Rural, Urbano
EMPUPVC3	Mujer	Entrevista	Centro Público y Privado	Biología, Inglés	28	5	Granada, Sevilla, Cádiz	Urbano
EMC4	Mujer	Entrevista	Centro Concertado	Tecnología	40	12	Granada	Urbano
EMPU5	Mujer	Entrevista	Centro Público	Educación Física	31	8	Málaga, Granada	Rural, Urbano

ACRÓNIMO	SEXO ASIGNADO AL NACER	TÉCNICA	NATURALEZA DEL CENTRO	ESPECIALIDAD	EDAD	AÑOS DE EXPERIENCIA	PROVINCIAS	TERRITORIO
EMPU6	Mujer	Entrevista	Centro Público	Música	55	28	Málaga, Granada	Rural, Urbano
EHC7	Hombre	Entrevista	Centro Concertado	Matemáticas, Física	53	24	Granada	Urbano
EHPU8	Hombre	Entrevista	Centro Público	Matemáticas	41	15	Almería	Rural, Urbano
EMC9	Mujer	Entrevista	Centro Concertado	Lengua, Francés	64	44	Granada	Urbano
EHPU10	Hombre	Entrevista	Centro Público	Lengua y Literatura, Latín	66	43	Granada	Urbano
ECHPU11	—	Entrevista coordinador/a	Coordinador/a MAES	—	—	—	—	—
GDMC1	Mujer	Grupo de discusión	Centro Concertado	Informática	36	11	Huelva, Cádiz	Rural, Urbano
GDHC2	Hombre	Grupo de discusión	Centro Concertado	Matemáticas	31	6	Córdoba	Urbano
GDMPU3	Mujer	Grupo de discusión	Centro Público	Biología	40	14	Almería, Granada	Rural, Urbano
GDHPU4	Hombre	Grupo de discusión	Centro Público	Música, Tecnología	43	17	Granada	Rural, Urbano
GDHC5	Hombre	Grupo de discusión	Centro Concertado	Lengua, Literatura	35	10	Granada	Rural, Urbano
GDHPU6	Hombre	Grupo de discusión	Centro Público	Física, Química	36	5	Granada	Rural, Urbano

Fuente: elaboración propia.

Finamente, y durante los últimos 7 años, se ha elaborado una autoetnografía escolar. La autoetnografía es el método de investigación cualitativa caracterizado por enlazar la experiencia personal de quien investiga con los conceptos sociales, políticos y culturales investigados (Street, 2003). Presenta la originalidad de hacer ciencia desde la propia experiencia, y a su vez, supone un distanciamiento personal, una «metap Praxis» desde una visión crítica que no pretende una representatividad estadística, sino ejemplos razonables del contexto educativo (Dubet & Martuccelli, 1998).

4. Análisis crítico del Currículum de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria desde la perspectiva de los Problemas Sociales del alumnado adolescente

En este apartado se da cobertura a los objetivos de investigación recogidos en este artículo a partir de los datos procedentes tanto del análisis documental como de las técnicas cualitativas empleadas.

El artículo 5 del Real Decreto 1393/2007 (Real Decreto 1393/2007, de 29 de Octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, 2007) establece que el máster de formación del profesorado está formado por un total de 60 créditos, debiendo impartir al menos el 80% de los créditos de manera presencial, incluido el *prácticum*. El plan de estudios está formado por los tres módulos teóricos citados más arriba: Genérico, Específico y de Libre Designación. El cuarto módulo es el Práctico, formado por un período de prácticas en centros escolares (10 ECTS, 250 horas), y el trabajo fin de máster (6 ECTS). Estos últimos no se desarrollarán específicamente en este apartado por no tener contenido *ad hoc*, pero se tratará de manera transversal durante esta sección y en las conclusiones.

La formación del MAES debería ser, *a priori*, suficiente, más aún si tenemos en cuenta el gran paso que supone al reemplazar al antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). Así lo percibe el profesorado de nuestra investigación:

«Las capacidades que se desarrollan en el Máster comparado con todo el historial de los diseños de formación inicial que ha habido en España en los últimos 40 años, obviamente está bien». (ECHPU11).

Sin embargo, el profesorado de este estudio, desde la perspectiva de los problemas sociales, da muestra de seguir necesitando una mayor formación al respecto:

«Contenidos, duración y prácticum eran totalmente insuficientes». (EHPU2).

Incluso, se cuestiona el hecho de que haya estudiantes en el MAES cuyo objetivo no sea formarse para la profesión docente, sino para acceder a un empleo fijo:

«Un porcentaje alto de estudiantes que consideran que el máster de secundaria hay que hacerlo porque es una obligación y no una necesidad». (ECHPU11).

4.1. Módulo Genérico

El plan de estudios del MAES en su módulo Genérico viene definido por tres asignaturas, a saber: Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad, Procesos y Contextos Educativos, Sociedad, Familia y Educación. Cada materia cuenta con un mínimo de 4 créditos, sumando un total de 12 ECTS. Estas tres materias están centradas en tres ámbitos disciplinares fundamentales para el desarrollo madurativo del alumnado adolescente: psicología, pedagogía y sociología, respectivamente (Molina-Luque, 2012). Supone el módulo más valorado positivamente por el profesorado novel:

«Sería interesante guiar más en la didáctica, la orientación, la pedagogía, los problemas sociales, psicología... más en profundidad. Porque hay que tratar seres humanos, no a placas de Petri, que es lo que aprendemos nosotros en la carrera». (EMPUPVC3).

Es decir, la sociología sustenta la parte troncal y común de la formación del profesorado de secundaria, junto a la pedagogía y la psicología. Esta formación básica representa un 8% de los 60 ECTS del MAES (Molina-Luque, 2012). A pesar de la valoración positiva comentada anteriormente, los datos muestran que la formación es buena pero insuficiente para la formación que demanda el propio profesorado:

«La formación en problemas sociales es fundamental. La materia ya la controlas, pero las personas no. Yo no necesito que me den clases de mi especialidad». (EMPUPVC3).

«No tenemos las herramientas suficientes para enfocar los problemas sociales que pueden tener los alumnos. Yo no recuerdo ninguna formación para los problemas sociales que hay en el aula». (EMPU5).

Según la Orden ECI/3858/2007, la asignatura Aprendizaje y Desarrollo de la personalidad pretende:

«Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones. Comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje. Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje». (ECI/3858/2007, p. 53753).

Por tanto, esta materia está diseñada para dar una visión general al profesorado de las bases del proceso madurativo del alumnado, centrándose en la adolescencia, las etapas de su desarrollo, las diferencias individuales, el desarrollo socio-emocional, y el desarrollo de la personalidad. Se centra en aspectos cognitivos necesarios, como es propio de la psicología (Molina-Luque, 2012), pero no aplica esos contenidos a la resolución de problemas sociales en el aula: *bullying*, pertenencia a familias vulnerables, violencia de género, trastornos alimenticios, diversidad cultural y/o religiosa, o intervención en drogodependencias. Es decir, analiza los procesos cognitivos (las antiguas NEE³, y no las NEAE⁴) que experimenta el alumnado de secundaria, pero no forma en la consecuencia que pueden tener en los y las menores esos procesos:

«La formación inicial por muy perfecta que sea, no completa lo que te vas a encontrar en el aula. Si faltan otras variables: valores, experiencias... no va a haber la transmisión, el entusiasmo necesario para ser un buen docente». (EHPU10).

La asignatura **Procesos y Contextos Educativos** tiene la pretensión de formar al profesorado, según la Orden ECI/3858/2007 de 27 de diciembre, en:

«Los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro para abordar y resolver posibles problemas. Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país. Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional. Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana. Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia». (ECI/3858/2007, p. 53753).

Esta materia, fundamentada en la pedagogía, tiene el objetivo de formar al profesorado novel en metodologías docentes que posibiliten el desarrollo de su práctica profesional a nivel pedagógico, atendiendo a la diversidad, la convivencia y la ciudadanía; pero con el acento puesto en el buen desarrollo de la clase más que en conseguir el éxito holístico del alumnado. Por ejemplo, no trabaja la diversidad en sus múltiples dimensiones social, cultural, religiosa, étnica, sexual, corporal y de género, funcional, etc.; centrándose más en el aspecto educativo. Tampoco aborda la convivencia en situacio-

3 Necesidades Educativas Especiales.

4 Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

nes problemáticas como el *bullying*, sino que plantea la formación en relación a la buena marcha de la clase, poniendo su atención en las habilidades del profesorado para «salir airoso» del aula, y no tanto en poner la pedagogía al servicio del acompañamiento del alumnado:

«Hasta que yo no me enfrente a ello y vea lo que es, esa diversidad en el aula, esa diversidad familiar, esa diversidad en todos los sentidos, yo no voy a saber nada. Entonces yo creo, que sería necesario algo de tipo práctico, más que teórico». (GDMC1).

Por último, la propuesta para la materia de **Sociedad, Familia y Educación** es según la orden mencionada,

«Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad. Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación. Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar». (ECI/3858/2007, p. 53753).

Esta materia, de naturaleza sociológica, presenta mayor contenido curricular sobre problemas sociales del alumnado de secundaria, como es propio de su objeto de estudio. Se abordan temas como subculturas juveniles, nuevas formas de familia, reproducción social y cultural en la escuela, desigualdades sociales y estratificación social, monoparentales, desigualdad sexual y de género, desigualdad racial y étnica, servicios sociales, modelos de familia, profesión docente o transición de la escuela al trabajo. Por tanto, la formación teórica que ofrece es la que mejor cualifica al profesorado para atender y trabajar los problemas sociales —estructurales y generacionales— del alumnado adolescente. Sin embargo, por su duración limitada (4 ECTS), porque la problemática social no está completa en el currículo, y por la especificidad que se requiere en el docente para impartir esta asignatura correctamente, resulta una formación insuficiente en la mayoría de los másteres.

«La asignatura de sociedad, familia y educación necesita, para estar bien, ser impartida por alguien que haya conocido la secundaria y tenga formación en problemas sociales. Entre otras cosas, porque es bien complicado que una persona de fuera de éste ámbito lo conozca bien». (ECHPU11).

El análisis documental de los currículos del MAES en las 9 universidades analizadas en este estudio permite observar que, aunque las tres materias del módulo genérico abordan los problemas sociales del alumnado, su dedicación es sucinta y no lo suficientemente aplicable a la futura práctica profesional docente:

«Yo lo que sé prácticamente es por haber estado en contacto desde muy joven haciendo voluntariado con adolescentes. Es como he aprendido a afrontar ese tipo de problemas [sociales] con el alumnado». (GDHC5).

Y aunque las directrices normativas son comunes para todas las universidades andaluzas, cada universidad tiene cierta autonomía para componer su currículum:

«El BOE lo que dice es el mínimo número de créditos que tienen que tener los bloques genéricos, específicos y prácticos. El mínimo número. Si observas, hay cincuenta y dos créditos ahí establecidos, en el BOE. Hay 8 ECTS para jugar tú como quieras». (ECHPU11).

Ahora bien, no se puede dejar de señalar, y valga para todos las asignaturas del módulo genérico, que lógicamente la formación inicial no puede cubrir toda la formación necesaria para hacer frente a los problemas sociales del alumnado adolescente en el aula.

4.2. Módulo Específico

Para el módulo específico, la Orden ECI/3858/2007 propone:

«Conocer el valor formativo y cultural de las materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas. Conocer la historia y los desarrollos recientes de las materias y sus perspectivas para poder transmitir una visión dinámica de las mismas. Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares». (ECI/3858/2007, p. 53753).

Este módulo, propone, como mínimo tres asignaturas obligatorias a cursar por cada una de las especialidades. El contenido de ellas está centrado normalmente en establecer propuestas pedagógicas y metodológicas de las materias propias de la especialidad en cuestión, recogiendo las didácticas específicas. Este módulo incluye la asignatura «Innovación docente e Iniciación a la Investigación Educativa», que tiene una parte común a todas las especialidades. El resto de asignaturas del módulo son propias según cada especialidad, y según cada universidad, aunque la revisión de los currículos analizados muestra poca variedad al respecto, ya que el objetivo de este módulo es la formación didáctico-pedagógica en cada especialidad docente en Secundaria.

El total de las materias del módulo específico de cada especialidad debe sumar 24 ECTS. Las tres materias obligatorias a todas las especialidades son: Complementos para la Formación Disciplinar; Aprendizaje y Enseñanza de las materias correspondientes; Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa.

La materia «Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa» no aborda ningún aspecto relacionado con la problemática social del alumnado adolescente, a pesar de que la innovación docente en el ámbito educativo es fundamental no sólo para la consecución del éxito escolar, sino para el desarrollo personal y social del alumnado. La innovación se limita aquí a lo didáctico-pedagógico pero no al área social de la educación Secundaria. Algunos docentes, insisten en esta idea, afirmando que no necesitan tener más conocimientos sobre su especialidad, sino más bien otro tipo de contenidos relacionados con la intervención en el aula.

«Yo omitiría asignaturas que van relacionadas a contenidos de materias». (GDHPU6).

«Yo no necesito que me den clases de Biología, ni de cómo tengo que explicarla». (GDMPU3).

Las otras dos materias obligatorias de este módulo tampoco tienen ninguna relación con la problemática social del alumnado adolescente, excepto el abordaje de la diversidad. La diversidad aparece de modo marginal y orientada al éxito escolar del alumnado. Sin embargo, no se plantea desde la necesidad de resolver los problemas sociales —estructurales y/o generacionales, como se han definido en esta investigación— que para el alumnado pueda suponer esa diversidad, ya sea cultural, religiosa, sexual o de género (Longás Mayayo & Cussó i Parcerisas, 2018; Sanmartín *et al.*, 2019).

El resto de materias optativas tampoco proporciona formación en relación a los problemas sociales estructurales, y en lo que a los generacionales se refiere. No existe ningún contenido en relación a adicciones, redes sociales y su peligro, o los trastornos alimenticios por ejemplo. Sí se trabajan las NEAE, aunque de manera muy específica en el ámbito educativo. De igual modo, la breve referencia a convivencia y diversidad de género está centrada en la buena marcha de la clase y no a los problemas sociales del alumnado.

«Prefiero que me guíen más en la didáctica, en la orientación, en la pedagogía, en psicología, más en profundidad. El factor humano tuyo ya lo tienes, ahora tienes que saber cómo aplicarlo a seres humanos». (GDHPU4).

4.3. Módulo de Libre Designación

El módulo de libre designación es el tercero de los que integran el MAES, y se corresponde con la optatividad, cuya concreción corresponde a cada universidad. Es el módulo que da mejor cabida al objetivo de este artículo:

«Me parece una decisión acertada aumentar los créditos de libre disposición, porque eso da juego, primero... A que estudiantes puedan complementar su formación en asignaturas que les interesen, y no necesariamente lo que nosotros ofrecemos». (ECHPU11).

La revisión curricular de este módulo en las 9 universidades analizadas muestra una polarización con respecto a los problemas sociales del alumnado adolescente. Algunas están próximas a esta temática, pero otras no mantienen ninguna relación. Los contenidos curriculares teóricos próximos a los problemas sociales del alumnado son el trabajo con la conflictividad en el aula y cultura de paz, la prevención de la exclusión, el sexismo, la igualdad en el hogar, alguna sobre las teorías de las migraciones, las drogodependencias, o el trabajo con las familias. Las pocas materias centradas en la problemática social no cubren la necesidad de formación para que el profesorado novel pueda atender y trabajar los problemas sociales del alumnado adolescente.

Se echa de menos una mayor formación en relación al resto de problemas que se han ido presentado durante los distintos apartados del artículo. Los problemas sociales que aparecen lo hacen de forma sintética, siendo una parte pequeña de la asignatura total. Además, el que algunos problemas

aparezcan en alguna materia de alguna universidad, eso no implica que ni siquiera se trabajen en las 9 universidades, sino que se trabajan de manera independiente solo en algunas.

«Cuando hay un alumno con un problema, no sabes cómo solventarlo. Lo primero que haces es coges al niño y te lo llevas a dirección, pero no eres capaz de solucionar tú el problema. Todas estas cosas las hubiese metido en el currículum para que te den herramientas para afrontar estas cosas en el aula». (EMC9).

4.4. Valoración general del profesorado sobre su formación inicial para trabajar los problemas social de su alumnado adolescente

El análisis realizado permite confirmar la tesis de partida y concluir que existen vacíos y retos importantes en la formación inicial del profesorado de Secundaria, relacionados con la formación del MAES en torno a la problemática social del alumnado, adolescente, de Secundaria. El MAES se ha visto considerado como un avance importante en la formación y profesionalización docente de este colectivo (Anonimizado, 2012), y así lo valora el profesorado entrevistado. De hecho, el MAES ha acercado a España a la UE, dando respuesta a los nuevos modos de gestión del sistema educativo desde esa necesidad por una mayor profesionalización docente:

«Europa había exigido hacer algo porque que se supone que lo que estaba fallando era la formación inicial del profesorado, y había que hacer algo... y se hizo, y en ese hacer algo pues surgieron estos másteres que yo viví en primera persona, desde mi experiencia como docente del mismo». (EHPU10).

Sin embargo, según ponen ampliamente de manifiesto los resultados de nuestra investigación, esta mejora parece no ser suficiente para cualificar al profesorado en el abordaje de los problemas sociales:

«El profesorado de secundaria lo es de matemáticas, de historia, de lengua, etc. Pero no hemos recibido una preparación como tal para afrontar estos problemas sociales salvo algunos cursos que hayamos podido realizar de manera voluntaria». (EHPU2).

«Hubiese añadido una asignatura de la realidad social en el aula, lo que te puedes encontrar, perfiles de alumnado, problemáticas en familias que puede haber, que te den las herramientas para poder afrontarlo de alguna manera y que no tengas que ir a ciegas totalmente». (EMPU5).

«Las capacidades que se desarrollan en el Máster comparado con todo el historial de los diseños de formación inicial que ha habido en España en los últimos 40 años, obviamente está bien. Si lo comparamos con hacia dónde vamos y sobre todo... eh... Lo rápido que se mueve todo y... lo lento que se pueden cambiar las cosas en un plan educativo pues... francamente es mejorable». (ECHPU11).

Ahora bien, pese a estos resultados de la investigación, cabría preguntarse si es la formación inicial la que debería dotar al profesorado de unos contenidos amplios y en profundidad sobre los problemas

sociales del alumnado. Es decir, ¿debe ser el máster de profesorado la única, o la más importante vía de formación para el profesorado novel en problemas sociales? La duración que presenta el máster según legislación, para empezar, no lo hace posible.

«Las expectativas del máster hay que ponerlas hasta donde se puede llegar, es decir, esto es formación inicial del profesorado y ya está». (ECHPU11).

«Te pueden formar en el MAES, pero cuando realmente vas aprendiendo a afrontar dichos problemas es cuando comienzas tu labor como docente, que es cuando te encuentras con ellos». (EHPU2).

5. Discusión y conclusiones

Este artículo ha pretendido investigar la Formación Inicial del profesorado de Secundaria a través de dos objetivos específicos:

1. Analizar el currículum del MAES en las 9 universidades públicas que lo ofertan en Andalucía (región más al Sur de España), para identificar si incluye contenidos que doten al profesorado de herramientas para abordar la problemática social que presenta el alumnado adolescente de Secundaria.
2. A partir de ello, analizar los discursos del profesorado sobre su propia formación inicial y la valoración que hacen sobre el objeto de este artículo.

La primera conclusión de nuestra investigación desde el análisis documental, deja ver la existencia de importantes vacíos en la formación en problemas sociales del profesorado de secundaria. No se abordan todos los problemas, y los que se abordan, no se hace en profundidad. Es decir, no existe una formación en relación a una comprensión adecuada de esta cuestión, que se hace tan urgente dominar en el contexto actual de los centros educativos.

La segunda conclusión es que no cualquier docente del MAES puede impartir contenidos relacionados con los problemas sociales con el rigor que se requiere para que tengan un soporte teórico y su aplicación práctica y real en el aula. Por ello se entiende que es importante cuidar el perfil del profesorado que imparte en el Máster. Sería muy positivo que entre el profesorado que imparte docencia en el MAES existieran personas con la adecuada formación académica y con experiencia de trabajo en secundaria. Así los conocimientos teóricos que aportaran sobre los problemas sociales del alumnado iría refrendado por su práctica docente. Si el grupo de docentes de este Máster fuera heterógeno en sus procedencias e itinerarios formativos, se podría generar un más que productivo lugar de encuentro entre la Universidad y las realidades de los Centros Educativos. Dando así la necesaria permeabilidad entre el ámbito académico universitario y la realidad docente del día a día de la enseñanza secundaria.

En tercer lugar, el análisis de los discursos del profesorado participante nos permite deducir la clara necesidad que tiene de ser formado en la problemática social del alumnado adolescente de secundaria. Prácticamente todos los/as docentes lo reclaman, y la mayoría de ellos lo hace como una urgencia muy necesaria. Piden en general menos teoría y menos contenidos relacionados con su especialidad, para dedicar más tiempo a temas sociales y pedagógicos, prácticos en el día a día del aula... La formación

inicial tiene sus límites legislativos y temporales, y es inevitable el «golpe de realidad» en la incorporación laboral. Pero seguramente esto se podría mitigar con unas prácticas intercaladas con tiempos de docencia, propuesta hecha por varios de los docentes entrevistados. Apostar por un «modelo dual» que compagine tiempos de docencia y tiempos de práctica en los centros educativos, vinculando los contenidos trabajados con la realidad de las aulas de secundaria. Esto hará más fructífero el trabajo del MAES.

Habría que cuidar especialmente la figura del tutor/a de prácticas, favoreciendo que los contenidos impartidos teóricamente tengan su correspondencia en los momentos de estancia en los centros educativos. Igualmente, las experiencias que vayan teniendo los alumnos, podrán ser llevadas al ámbito académico de las aulas del MAES, enriqueciendo la reflexión teórica que se realice en las mismas. De esta manera, se generaría otro vínculo más entre el ámbito universitario y los centros de enseñanza.

En último lugar, el futuro profesorado también reclama una formación específica sobre las herramientas necesarias para poder ejercer la función de tutoría en los centros de secundaria. Aunque son los Equipos de Orientación los que normalmente abordan en profundidad la problemática social del alumnado en los centros escolares, son normalmente los tutores y tutoras quienes primero los detectan, tanto del propio alumnado como de sus familias. Además, en muchas ocasiones son ellos quienes tienen que hacer las intervenciones con alumnado y núcleo familiar. Por este motivo, el profesorado reclama la formación necesaria para llevar a cabo la función de la tutoría en el aula, función en la que entendemos que entra principalmente el abordaje de los problemas sociales del alumnado.

6. Transferencia de resultados de la investigación: propuestas de mejora en la formación inicial del profesorado de Secundaria

Desde un sentido aplicado de los resultados de nuestra investigación, hemos querido terminar el artículo con algunas consideraciones finales a modo de transferencia de los resultados de la investigación a la mejora de la formación inicial del profesorado de Secundaria.

El análisis de los datos de esta investigación parece evidenciar que el MAES no puede ser la única vía de formación del profesorado sobre esta temática, o ni siquiera la más importante. Sin embargo, los datos confirman la posición preferente del MAES para dotar al futuro profesorado de esa formación para la práctica profesional docente. Partiendo de esta constatación empírica, queremos terminar el artículo ofreciendo algunas reflexiones finales a modo de propuestas que entendemos que podrían ser aplicables a otros contextos y circunstancias similares en el Estado español.

En primer lugar, sabemos bien que el MAES no puede centrarse exclusivamente en dar formación al profesorado sobre los problemas sociales del alumnado adolescente. Sin embargo, sería conveniente un contenido curricular específico relativo a los problemas sociales que se pueden presentar en el aula, con unas nociones básicas de cómo comenzar a atenderlos, o dónde acudir para poder hacerlo. Este contenido curricular debería tener cabida en una materia obligatoria como Sociedad, Familia y Educación o, tal vez, de forma transversal a lo largo del Módulo Genérico, para dotar al profesorado de la comprensión del contexto social, y de los recursos y herramientas para el trabajo diario. Esto es algo reclamado en prácticamente todas las entrevistas realizadas.

«Incluiría temas para saber cómo tratar los problemas sociales: de mediación de conflictos, de la problemática de igualdad, y... tema bullying, redes sociales, juegos online». (EHPU8).

Teniendo en cuenta el contexto social actual, obviar la formación en el conocimiento y abordaje de los problemas sociales del alumnado, puede resultar perjudicial para la tarea educativa, el éxito escolar, personal y social del alumnado, y la propia realización de la IPD y la profesionalización docente.

«Si no hay educadores con valores, con inquietudes y motivados, ¿qué vamos a aprender de los propios alumnos?». (GDHPU4).

En definitiva, nuestra primera y principal aportación es la urgencia, conveniencia y necesidad de aumentar en calidad y cantidad la formación del futuro profesorado de Secundaria en la problemática social del alumnado adolescente. Esto les capacitaría mejor para su futura incorporación laboral y para un enriquecimiento positivo de su IDP. Por otro lado, permitirá un mayor y mejor trabajo interdisciplinar en los centros de secundaria, donde la cualificación del profesorado para trabajar los problemas sociales de su alumnado adolescente puede ser el primer paso para la necesaria atención interprofesional de esos problemas, sobre todo, en el marco de la actual descomposición y recomposición del trabajo docente (Tardif & Maurice, 2010). Desde este artículo, se invita a hacer una seria reflexión al respecto y para la posterior toma de las decisiones basadas en la evidencia empírica.

La segunda aportación se centra en el profesorado del MAES. Aunque entendemos que no se trataría de un requisito indispensable, y que depende de factores estructurales propios de la ordenación docente de los departamentos implicados, los datos muestran la pertinencia de que el profesorado que imparta docencia en el MAES tuviera experiencia de contacto con el alumnado de la etapa de secundaria. Especialmente a la hora de abordar los temas relacionados con los problemas sociales del alumnado en el ámbito escolar, se requeriría no solo un conocimiento teórico por parte del profesorado, sino también una experiencia en el terreno educativo que apoyara el trabajo que se realiza con el alumnado del MAES.

«La asignatura de sociedad, familia y educación necesita para estar bien, ser impartida por alguien que haya conocido la secundaria y tenga formación en problemas sociales. Entre otras cosas, porque es bien complicado que una persona de fuera de éste ámbito lo conozca bien». (ECHPU11).

Por otro lado, tras el análisis del trabajo de campo de la investigación, hemos detectado un número considerable de opiniones centradas en el descontento del módulo practicum del MAES, sobre todo en lo que a horas prácticas en centros se refiere.

«Fue una formación incompleta en la que prácticamente no impartí clases y tampoco aprendí nada, entre otras cosas, porque al final del MAES ya había olvidado lo que ví al principio». (EHPU2).

«Tengo un mal recuerdo... no hice nada. No tuve ningún problema con nadie pero di 0 clases. Me sentaba al final, observaba al profesor, pasó el tiempo y me volví a casa». (EHPU8).

Resultaría interesante intercalar teoría y práctica, estableciendo períodos alternantes entre las clases teóricas y las visitas a los centros educativos. De manera que todo lo visto durante las clases en el aula, pudiese ser constatado, aprendido y reflexionado también en la práctica.

«Es necesario que el prácticum sea más largo, pero no garantiza que se vayan a hacer bien las prácticas. Porque, en mi opinión, para que las prácticas estén bien hechas, tienen que ser unas prácticas reflexivas». (ECHPU11).

En relación a esto, la figura del tutor de prácticas se hace fundamental para que el *practicum* sea de calidad. Aún más, si tenemos en cuenta lo expuesto anteriormente, esto es, que las prácticas sean una constante durante la formación inicial. Por otro lado, esto supone un vínculo muy interesante entre los centros educativos y la universidad.

Por último, sería conveniente una formación concreta para llevar a cabo la tutoría en el aula. Aunque actualmente el grueso de los problemas sociales se lleve desde el departamento de orientación de los centros, los tutores y tutoras deberían tener formación en el ámbito de los problemas sociales del alumnado adolescente, ya que suelen ser quienes primero detectan y atienden los problemas sociales del alumnado y su familia.

«A mí nadie me preparó en ningún sentido para ser tutora. Tú puedes ser tutora o no, pero desde luego será difícil que no te toque alguna vez, y no tienes ni idea de cómo enfrentarte más de cerca de los problemas de los alumnos». (GDMPU3).

«Que se añada algo, en esa línea, de tutoría, de tutores, de problemáticas y de no estar en una clase de Tecnología, que me corresponde, sino pues eso, de una tutoría de hablar con los padres y de ver las dificultades reales que hay. Dificultades o diversidad, o como lo queramos llamar». (EMC4).

Es cierto que no existen verdades absolutas en este tema. La responsabilidad de la falta de formación para el profesorado novel en problemas sociales no tiene una única o mayor causa. Pero se trata de un aspecto más que destacable en la formación del futuro profesorado. La legislación vigente, la universidad, el profesorado que lo imparte, la motivación de quien lo recibe, los centros que reciben profesorado en prácticas... todos las partes implicadas somos parte del problema, pero también de la solución. La creación de espacios de convergencia entre distintos agentes implicados en el asunto podría abrir caminos de entendimiento y mejora de la calidad del futuro profesorado, y con ello, del alumnado, miembro de nuestra sociedad.

Referencias bibliográficas

- Altet, Marguerite (2008): “Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires” en Philippe Perrenoud, Marguerite Altet, Claude Lessard y Léopold Paquay (eds.): *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp. 91–105). París: De Boeck.
- Ballesteros, Juan Carlos; Sanmartín, Anna; Tudela, Patricia y Rubio, Ana (2020). *Barómetro juvenil sobre Salud y Bienestar 2019*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. DOI: <https://doi.org/10.5281/ZENODO.3768432>.
- Barbour, Rosalina S. (2016). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa* (2nd ed.). Las Rozas: Morata.
- Billett, Stephen (2001): “Learning Through Work: Workplace Affordances and Individual Engagement”. *Journal of Workplace Learning*, 13 (5), 209-214. DOI: <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005548>.

- Blanco, Luis (2008): “Menores en riesgo social en España”. *En la calle: revista sobre situaciones de riesgo social*, 10, 8-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2691775>.
- Bolívar, Antonio (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción*. Archidona: Aljibe.
- Bolívar, Antonio (2009): “La gestión integrada e interactiva” en Claudia Romero (ed.): *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cabrera Pérez, Lidia y Córdoba Mendoza, Miriam (2011): “Evaluación de un procedimiento de validación y acreditación de competencias profesionales”. *Revista de Investigación En Educación*, 9(2), 51-75. <http://reined.webs4.uvigo.es/index.php/reined/article/view/114>.
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo (1998). *Dans quelle société vivons-nous?* París: Éditions Seuil.
- Esteve Zarazaga, José Manuel (2009): “La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial”. *Revista de Educación*, 350, 15-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3038838&info=resumen&idioma=ENG>.
- Fernández Enguita, Mariano (2012): “La sociología de la educación en el debate público” en María del Mar Venegas Medina (ed.): *La sociología y los retos de la educación en la España actual: XV Conferencia de Sociología de la Educación*. Alcira: Editorial Germania. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7262975>.
- Haggarty, Linda; Postlethwaite, Keith; Diment, Kim y Ellins, Jean (2011): “Improving the Learning of Newly Qualified Teachers in the Induction Year”. *British Educational Research Journal*, 37(6), 935-954. DOI: <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.508513>.
- Hammersley, Martyn y Atkinson, Paul (1994): “Etnografía: métodos de investigación” (1st ed.). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2011). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2011*. Informe español. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/indicadores-internacionales/ocde/2011.html>.
- Real Decreto 3936/1982, de 29 de diciembre, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Andalucía en materia de educación, 1663 (1983) (testimony of Jefatura del Estado). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-2324>.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 17158 (2006) (testimony of Jefatura del Estado). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, (2007) (testimony of Jefatura del Estado). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>.
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idio-

- mas, 53751 (2007) (testimony of Jefatura del Estado). https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22450.
- Korthagen, Fred A.J. (2004). “In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education”. *Teaching and Teacher Education*, 20 (1), 77-97. DOI: <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2003.10.002>.
- Longás Mayayo, Jordi y Cussó i Parcerisas, Irene (2018). Educación y pobreza infantil: razones para la exigibilidad de un derecho fundamental. *Educació Social: Revista D'intervenció Socioeducativa*, 68, 45–63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7056883&info=resumen&idioma=SPA>.
- López Estrada, Raúl Eduardo y Deslauriers, Jean-Pierre (2011): “La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social”. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, 61, 1-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3756178>.
- Marcelo García, Carlos (2009): “Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro”. *Sísifo: Revista de Ciências Da Educação*, 8, 7-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2951760>.
- Marcelo García, Carlos y Vaillant, Denise (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Maroy, Christian (2006): “Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire”. *Revue Française de Pédagogie*, 155 (2), 1-32. DOI: <https://doi.org/10.4000/RFP.273>.
- Megías Quirós, Ignacio y Rodríguez San Julián, Elena (2018). *Jóvenes en el mundo virtual: usos, prácticas y riesgos*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD).
- Molina-Luque, Fidel (2012). “La sociología de la educación en el debate público” en María del Mar Venegas Medina (ed.): *La sociología y los retos de la educación en la España actual: XV Conferencia de Sociología de la Educación*. Alcira: Editorial Germania. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7262976>.
- Muñiz-Rodríguez, Laura; Velázquez, Pedro Alonso; Rodríguez, Luis J. y Valcke, Martin (2016): “¿Hay un vacío en la formación inicial del profesorado de matemáticas de Secundaria en España respecto a otros países?”. *Revista de Educación*, 372, 111-132. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-372-317>.
- Palazzi, Cristian (2021). *El futuro es ahora. 40 propuestas de futuro dirigidas a los representantes políticos españoles*. <https://elfuturoesahora.org/survey-results.html>.
- Rayou, Pratick y Van Zanten, Agnès (2004): “Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école?”. París: Bayard.
- Ruiz, Jorge (2016): “Focus Group y grupo de discusión: similitudes y diferencias”. *XII Congreso Español de Sociología. España: FES*, 1-9. <https://studylib.es/doc/1807677/focus--group-y-grupo-de-discusion--similitudes-y-diferenc...>

- Sanmartín, Anna; Tudela, Patricia; Ballesteros, Juan Carlos y Rubio, Ana (2019). *Barómetro Juventud y Género 2019. Violencia y acoso*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. <https://www.adolescenciayjuventud.org/publicacion/barometro-2019-violencia-acoso/>
- Street, Susan (2003): “Representación y reflexividad en la (auto)etnografía crítica: ¿voces o diálogos?” *Nómadas*, 18, 72-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3991991&info=resumen&idioma=SPA>.
- Tardif, Maurice (2010): “Influences internationales et évolutions de la formation des enseignants dans l’espace francophone”. *Recherche & Formation*, 65, 105-107. DOI: <https://doi.org/10.4000/RECHERCHEFORMATION.163>.
- Tey, Amelia y Cifre-Mas, Joana (2011): “El profesorado ante el reto del aprendizaje ético y el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas. El modelo adoptado en el programa ‘Barcelona, Aula de Ciudadanía’”. *Revista de Educación*, Número extra (1), 225-242. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3735747&info=resumen&idioma=SPA>.
- Tondreau, Jac y Robert, Marcel (2011). *L’école québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales*. Quebec: Éditions CEC.
- Tudela, Patricia; Ballesteros, Juan Carlos; Rubio, Ana & Sanmartín, Anna (2020). *Barómetro Juvenil 2019. Discriminación y tolerancia hacia la diversidad*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. <https://www.adolescenciayjuventud.org/publicacion/barometro-juvenil-2019-tolerancia/>.
- Usategui Basozabal, Elisa y Del Valle Loroño, Ana Irene (2009): “Luces y sombras de la función docente desde la mirada del profesorado”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 12 (2), 19–37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3039089&info=resumen&idioma=SPA>.
- Venegas, Mar (2010): “Educar las relaciones afectivosexuales, prevenir las diferentes formas de violencia de género”. *Trabajo Social Global-Global Social Work*, 2 (1), 162-182. <https://doi.org/10.30827/TSG-GSW.V1I2.909>.
- Venegas, Mar (2012a): “Sociología y formación del profesorado: aportaciones y balance en el nuevo paradigma universitario”. *Educatio Siglo XXI*, 2 (30), 403-422. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/160901>
- Venegas, Mar; Dutercq, Yves y Maroy, Christian (2017): “El profesorado frente a las políticas de rendición de cuentas: ¿qué redefinición(es) de su profesionalismo y de su responsabilidad social?” (presentación disponible en español, francés e inglés). *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 10 (3), 313-329. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.10.3.10754>.
- Yen, Pham Hai (2018): “Teaching Selves: Identity, Pedagogy and Teacher Education”. *VNU Journal of Foreign Studies*, 4 (34). DOI: <https://doi.org/10.25073/2525-2445/VNUFS.4290>.

Webgrafía

Sistema Integral de Información Universitaria, 2020. Estudiantes matriculados en Grado y Ciclo. Ministerio de Educación y Formación Profesional y Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Gobierno de España. Recuperado de: [http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/Universitaria/Alumnado/Nueva_Estructura/GradoCiclo/Matriculados//10/&file=Mat_Grad-Ciclo_Sex_Edad\(1\)_Rama_CA.px&type=pcaxis](http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/Universitaria/Alumnado/Nueva_Estructura/GradoCiclo/Matriculados//10/&file=Mat_Grad-Ciclo_Sex_Edad(1)_Rama_CA.px&type=pcaxis).

Sistema Integral de Información Universitaria, 2020. Estudiantes matriculados en Máster. Ministerio de Educación y Formación Profesional y Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Gobierno de España. Recuperado de: [http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/Universitaria/Alumnado/Nueva_Estructura/Master/Matriculados//10/&file=Mat_Master_Sex_Edad\(2\)_Rama_CA.px&type=pcaxis](http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/Universitaria/Alumnado/Nueva_Estructura/Master/Matriculados//10/&file=Mat_Master_Sex_Edad(2)_Rama_CA.px&type=pcaxis).