

SEMINARIO INTERNACIONAL
**“Políticas de calidad en la formación
inicial del profesorado de
Secundaria”**

Valencia, 3-4 Junio 2015

VNIVERSITAT
E VALÈNCIA



UINPE
Unidad de Investigación
en Política de la Educación.

Impacto de los sistemas de garantía de la calidad en la titulación de máster en profesor de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas

Alfredo Jiménez Eguizabal

Universidad de Burgos

Resumen

La creación del *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES) ha supuesto un revulsivo en la mayoría de países europeos, que han tenido que replantear sus políticas universitarias y tomar decisiones para avanzar hacia los objetivos propuestos: aumentar la competitividad de la enseñanza superior y reforzar la cohesión social en Europa. A la consecución de estos objetivos ha contribuido el establecimiento de los sistemas de garantía de la calidad en la Universidad que ha permitido profundizar en la: rendición de cuentas, control, fomento y desarrollo de la mejora continua, información pública, aceptación nacional o internacional, ranking, asignación de fondos y recursos, entre otras posibilidades.

Desde la Declaración de Bolonia se ha producido un cambio importante en el panorama europeo en lo que se refiere a la legislación, la estructura de las titulaciones, la preocupación por la calidad, el énfasis en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como en el número de órganos e instituciones que tienen responsabilidad en los sistemas de calidad y la acreditación. Los países inmersos en el proceso de convergencia europea comparten el objetivo de que los estudios universitarios específicos sean comparables al resto de los países europeos y, además, sean competitivos en el ámbito internacional, siendo conscientes de la necesidad de dotar cada titulación de una estructura, contenidos y sistemas de garantía de calidad que permitan cumplir estos objetivos.

En esta intervención se analizará el impacto que el proceso de acreditación de títulos oficiales ha tenido en la titulación del Máster de Profesorado, sometiendo a examen las fortalezas y debilidades que sirvan para enriquecer e intensificar el debate científico en torno a un tema tan atrayente como es el de la formación inicial del profesorado. Discurso y praxis que toma como *background* el trasfondo empírico y los aprendizajes adquiridos en mi condición de miembro -con diferentes niveles de responsabilidad- de Comisiones de Profesorado y Acreditación de Aneca, y de las Agencias Autonómicas: Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León- ACSUCYL-, Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia-AGSUG-, Agência de

Getió d'Ajuts Universitaris i de Recerca –AGAUR- y Euskal Unibersitate Sistemaren Kalitate Agentzia –UNIBASQ-.

El examen de la cuestión planteada, se lleva a cabo mediante la consideración de tres tipos de factores que influyen de forma interdependiente en la excelencia de la formación a nivel de Máster: el proceso de acreditación, la coherencia y plenitud de la norma reguladora y la influencia de la pedagogía en el diseño formativo.

En primer lugar, aludimos al innegable impacto positivo y las consecuencias que han tenido los procesos de acreditación –el diseño formativo, la publicación de los informes, la recogida de evidencias, el seguimiento y la mejora de los sistemas de información - en los Programas. No resulta exagerado afirmar, al menos formalmente, que estos mecanismos proporcionan la percepción de que se está prestando más atención a la planificación de las enseñanzas, aunque permanece la duda y controversia sobre si han servido para mejorar los resultados académicos y la satisfacción de los alumnos-. En este sentido, se ha cumplido el objetivo de asegurar la calidad del programa formativo ofertado de acuerdo con los criterios expresados en la normativa legal. Además, el desarrollo del título de acuerdo con la memoria verificada, de forma controlada, con recursos adecuados y apoyándose en un sistema interno de garantía de calidad ha permitido la reflexión y mejora efectiva del título y también resulta evidente que el título ha tenido un proceso de seguimiento apropiado y que se ha utilizado la información cuantitativa y cualitativa disponible para analizar su desarrollo y generar las propuestas de mejora pertinentes. Por ello, se puede sostener en términos generales una mejora la gestión del título –organización, información y transparencia, organización y desarrollo y sistema de garantía interna de calidad- los recursos – personal académico, personal de apoyo, recursos materiales y servicios- y los resultados –de aprendizaje, de satisfacción y rendimiento- Y así se refleja en los informes de seguimiento y acreditación que como evaluador he sido responsable.

Interrogantes más profundos nos asaltan, si se somete a consideración, la coherencia y plenitud de la norma reguladora y la idoneidad pedagógica –y no solo didáctica- del marco legal para lograr las competencias que el profesorado necesita en su formación inicial para el ejercicio profesional. Dada la importancia y repercusiones que tiene el hecho de que nos encontramos con un título oficial que habilita para el ejercicio profesional docente en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (R. D. 1393/2007, BOE 29-9-2006 y Orden ECI/3859/2007, BOE 27-12-2007), resulta necesario un debate en profundidad en torno a si realmente proporciona la formación necesaria para el ejercicio de la profesión docente. Nos preguntamos acerca de la plenitud de competencias, la coherencia entre los objetivos y el diseño formativo, entre las competencias prefijadas y el ejercicio profesional y, sobre todo, en torno a los aprendizajes y competencias realmente adquiridas. Sin deslegitimar otras perspectivas y criterios, y asumiendo las limitaciones que impone la experiencia particular, pero contrastada en los debates propiciados en las visitas de inspección, resulta evidente la ausencia de suficientes estudios empíricos

sobre el rendimiento y satisfacción del programa y detecto, al menos, tres ámbitos susceptibles de intensificación, más que en sus objetivos, en el programa formativo: las competencias que guardan relación con la oratoria, la iniciación a la investigación y la preparación para la relación con las familias.

Finalmente, sometemos a consideración la tesis que sostiene una mayor implicación del *corpus* pedagógico en el diseño de los títulos de Máster de Formación del Profesorado como factor condicionante y decisivo para la mejora de su calidad. Ahora bien, ello requiere una implicación efectiva de los actores de la pedagogía y responder afirmativamente al interrogante que la sociedad y los círculos científicos formulan respecto de si realmente la Pedagogía tiene suficiente racionalidad instrumental, crítica y creativa, así como capacidad normativa para tutelar y coordinar la titulación.

Políticas de calidad en la formación inicial del profesorado de secundaria Experiencias y análisis en la Universidad de Barcelona

Josep Alsina Masmitjà

Universidad de Barcelona

Después de seis cursos de recorrido, el Máster Universitario de Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Barcelona, ha sido evaluado por la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya* para alcanzar la acreditación.

Esta evaluación, que ha dado una acreditación favorable pero con condiciones, ha determinado aspectos que deben mejorarse en este Máster con relación a: la calidad del programa formativo, la pertinencia de la información pública, la eficacia del Sistema de garantía interna de la calidad, la adecuación del profesorado al programa formativo; la eficacia de los sistemas de apoyo al aprendizaje y la calidad de los resultados del programa formativo.

Producto de esta evaluación externa, algunos aspectos analizados presentan la necesidad de aplicar mejoras con carácter de urgencia. Los más significativos son los que sintetizo a continuación:

Incrementar los recursos destinados a la coordinación del máster. Es imprescindible debido a la complejidad que significa gestionar 8 facultades, 23 departamentos, más de 160 profesores, 160 asignaturas y 350 alumnos. Es necesario destacar que la Universidad de Barcelona es la universidad catalana que mayor número de alumnos y especialidades tiene: forma más de un 25% del alumnado que será profesorado de secundaria.

Incrementar el compromiso institucional para dotar al máster del mejor profesorado. Como ocurre en otras universidades públicas, la política de personal de la Universidad de Barcelona, no permite atender todas las necesidades docentes y se produce una importante carencia de profesorado: la Facultad de Educación cuenta con un 70% de profesorado no permanente. Asimismo, la discontinuidad de especialidades de máster que se decide por el Consell Interuniversitari de Catalunya (CIC) hace imposible contar con una plantilla estable de profesorado. Esta inestabilidad imposibilita la coordinación del profesorado con la finalidad, por ejemplo de algo tan fundamental como compartir los criterios, tareas y demandas al alumnado.

Impulsar un sistema de tutoría y de orientación. Este aspecto es especialmente importante para la elección del centro de prácticas y temática del Trabajo de Fin de

Máster. En este sentido, debe asegurarse la calidad del profesorado tutor de prácticas y de TFM incrementando, asimismo, la disponibilidad de profesorado y centros de secundaria donde realizar las prácticas mejorando la articulación de relaciones entre la universidad y los centros de prácticas.

Revisar la metodología de enseñanza que actualmente es mayoritariamente magistral. Ello es debido a un exceso de alumnos en determinados grupos y especialidades como, por ejemplo, 62 alumnos en la especialidad de Geografía e Història o 58 en Dibujo durante el curso 2013-14. La Universidad de Barcelona, carece de autonomía para gestionar aspectos tan determinantes como la selección y el número de alumnos y la continuidad de algunas especialidades. Son aspectos que decide el CIC y que no son conocidos hasta pocos días antes de iniciar cada curso, con el consecuente perjuicio para la contratación a tiempo de profesorado.

Algunos de los anteriores puntos no dependen exclusivamente del profesorado o de la coordinación del máster ni tan solo de los departamentos y facultades sino de otras instancias superiores. No obstante, con la ilusión y el esfuerzo de la mayor parte del profesorado, el Máster de la Universidad de Barcelona lleva seis ediciones formando profesorado con el ambicioso objetivo de incidir en una etapa donde abunda el fracaso y el abandono escolar: unos 1.800 profesores y profesoras formados desde el curso 2009-10 hasta la actualidad se puede traducir en una influencia sobre más de 360.000 alumnas y alumnos de esta etapa. Son números que invitan a la reflexión.

Modelos globales de formación de profesores. La calidad basada en los procesos de transición.

Leoncio Vega Gil

Universidad de Salamanca

Los países seleccionados para la elaboración de este trabajo son Francia, Finlandia, Reino Unido y Singapur. Las razones que avalan esta selección conjugan cinco argumentos que consideramos de peso académico. Por una parte, la "eficacia" del sistema educativo medida a través del Programa PISA; contamos con dos países de "alto rendimiento" (Finlandia y Singapur) y otros dos de "medio rendimiento" (se sitúa su eficacia en torno a los valores medios de OCDE) (Francia y Reino Unido). Los dos primeros son, además, ejemplos internacionales por compaginar calidad y equidad en el marco de la organización curricular de los sistemas educativos (Darling-Hammond, 2010). Un segundo pilar viene de la mano de la variedad del modelo de regulación de los sistemas educativos. El tercer componente es de carácter regional; países de Europa y de la región Asia-Pacífico. Estos últimos no sólo están siendo punteros en los sectores económicos sino también en el marco educativo. Un cuarto argumento de justificación es de carácter académico/comparado; son países objeto de atención analítica y documental y, además, están aplicando reformas tanto en la organización del sistema educativo cuanto en las estrategias de formación de profesores. Finalmente, estos modelos adquieren dimensiones globales por cuanto están siendo estudiados y recogidos en informes internacionales, centros de investigación educativa, redes institucionales de colaboración, en los debates académicos y, como no, en la producción científica no sólo de los comparatistas sino también de investigadores educativos y políticos dedicados a la educación.

Los países elegidos ofrecen diferentes modelos de regulación de sus respectivos sistemas educativos. En Francia podemos convenir en un sistema centralizado con formas de descentralización de desconcentración y una "autonomía otorgada" que se expresa en la capacidad de los Consejos de Administración para tomar decisiones en temas como la cobertura horaria de algunos módulos curriculares. Finlandia dispone de un modelo de descentralización local en el que las municipalidades y los propios centros tienen capacidad organizativa, presupuestaria, administrativa y curricular, pero bajo la supervisión y dirección de FNBE (*Finnish National Board of Education*). En Reino Unido predomina el sistema de cuasi-mercado no tanto por la fuerza de las "*independent schools*" sino por la aplicación a la organización y funcionamiento de los centros escolares de las lógicas de la gobernación (rankings, estándares, marketing, testing, agencias, acreditaciones, etc..) en el que la forma de descentralización también

es de cuasi-mercado que no está directamente unida a las relaciones de mercado. El caso de Singapur lo incluimos en el modelo de regulación "asiático" que combina elementos de centralización y descentralización, combinados con las culturas escolares tradicionales y altos niveles de eficacia y mejora de la calidad; un país cuyo lema de progreso es la educación y que refuerza el progreso y la seguridad a través de la merma de algunas cotas de libertad (todo ello enmarcado en la cultura confuciana).

La pluralidad y versatilidad formativa de las ESPEs en Francia (la formación para el sistema educativo incluye no sólo profesores sino también educadores, consejeros o formadores), unido a la unidad del modelo estructural de formación para todos los docentes así como las metodologías; las diferencias son de contenido y especialización en los recorridos. No obstante, la masterización de la formación vino acompañada de la pérdida de la autonomía de la que gozaban los IUFM al incorporarlos a las estructuras "académicas" universitarias que sería criticada por los docentes como el paso de la "profesionalización" a la "masterización", de la formación práctica a la flexibilidad y academicismo en el marco de las políticas liberales de la etapa de los gobiernos de Sarkozy. Se trata, por tanto, de un modelo de acceso abierto, de formación plural y remunerada, de carácter universitario y, en permanente estado de construcción.

La atención internacional hacia los modelos, procesos y prácticas de formación de profesores se concentra en sistemas educativos de alto rendimiento y en las "buenas prácticas" de cualquier modelo, al margen de la eficacia del sistema.

Una política comparada de atracción y retención viene de la mano de la remuneración de la formación que aplican los modelos de formación y reclutamiento estudiados y que se expresa a través de distintas formas como el "funcionario en prácticas" de Francia; la dotación salarial que ofrece el NIE en Singapur (Auguste, Kihn y Miller, 2010) que supone hasta el 60 % del salario en ejercicio o el año de inducción de UK (European Commission, 2013, p: 39-40). Estos períodos de formación son evaluados antes de la acreditación final y el acceso definitivo al ejercicio profesional. Es predominante la tendencia internacional a potenciar la "formación en empleo" y la remuneración de la formación.

El estudio internacional de los modelos de acceso a la formación de profesores y al ejercicio profesional de los mismos nos permite también percibir el refuerzo del control y supervisión de la formación por parte del Estado. Además, las universidades son consideradas, cada vez más, como los marcos institucionales apropiados para ofrecer los programas de formación (tradicionales o de aprendizaje), lo que permite la superación de la dicotomía academicismo/profesionalismo.

El acceso al ejercicio profesional de la docencia a través del reclutamiento depende, en buena medida, del modelo de organización del sistema educativo, del modelo de formación ofrecido y del carácter de los procesos de transición. De tal forma que los países que aplican estrategias selectivas de entrada a la formación (al inicio o en medio

del programa formativo) son sumamente flexibles en el reclutamiento, dado que han logrado previamente equilibrar la relación oferta/demanda.

Mesa redonda: Políticas de calidad en la formación inicial del profesorado de secundaria. Experiencias y análisis.

María Rosa Salas Labayen

Juan Pedro Montañés

Universidad Pontificia Comillas

En las universidades americanas, en las que nos hemos mirado durante tantos años, se ha pasado de cientos de indicadores de calidad a unos pocos que recogen el sentido principal de la misión de una universidad y del título que defiende. Este mismo proceso de simplificación se está dando en España. Así, desde el proyecto piloto de renovación de la acreditación hasta las primeras acreditaciones reales, hemos pasado de considerar más de 75 evidencias e indicadores a unas cinco tablas que, si bien no serán las definitivas, ayudan a dar una imagen bastante fiel de la realidad de la titulación. En este determinado momento de la revisión y control de calidad de nuestras titulaciones, y más concretamente, en el ámbito de la formación de los profesores de Secundaria y Bachillerato, deberíamos destacar cinco aspectos fundamentales: Criterios de admisión; Profesorado; Formación; Prácticas en centros educativos; Resultados académicos

Los criterios de admisión

Es cierto que no todos los centros podemos elegir siempre los alumnos que acudirán a nuestras aulas. En el caso concreto de este Máster contamos con una normativa específica que nos indica qué criterios de admisión debemos seguir -la ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre- a la que los centros pueden añadir criterios propios de selección de sus futuros estudiantes. En el primer caso, se exige tener adquiridas las competencias propias de la especialidad a cursar y un nivel B1 de lengua extranjera. A estos dos requisitos, nuestra Universidad añade un análisis del expediente académico, un nivel B2.2 de español para alumnos extranjeros y una entrevista personal, de entre 30 y 60 minutos de duración, en la que se analizan aspectos como el interés del candidato, su correcta información sobre el máster, su experiencia previa, etc., además de explicar claramente al solicitante su situación respecto al RD 860/2010.

El profesorado

En los másteres profesionalizantes debería darse un equilibrio entre el profesorado de perfil más académico y el de perfil más profesional ya que una enseñanza de calidad debe incorporar a éstos últimos puesto que conocen más detalladamente la profesión desde la praxis. En nuestro caso, se ha intentado tener un equilibrio entre ambos aspectos, de forma que los docentes de las materias propias de cada especialidad, sean profesores con experiencia en ESO y/o Bachillerato. El juicio global que los alumnos hacen del profesorado se sitúa en torno al 8 y la valoración que los estudiantes hacen del dominio que sus docentes tienen en relación con la materia que imparten nunca ha descendido del 8.

La formación

Sin duda, la formación debe ser uno de los ejes centrales y la razón de ser de cualquier título universitario y, de manera especial, si hablamos de un Máster para la formación de futuros profesores. Con el fin de lograr una óptima formación de los estudiantes, desde la dirección del Máster se ponen en marcha medidas como las siguientes:

- Al menos dos reuniones al año (al inicio y al final del curso) de todo claustro de profesores, con asistencia de los delegados de alumnos
- Al menos una reunión entre profesores de materias afines y de los supervisores del prácticum
- Reuniones individuales y grupales de los supervisores del prácticum con sus alumnos
- Al menos dos reuniones al año entre la dirección del Máster y la coordinación del prácticum y TFM con los delegados
- Revisión de las Guías Docentes de cada asignatura en el Departamento de Educación, con análisis y discusiones sobre los contenidos
- Organización de actividades extraacadémicas complementarias (jornadas, talleres...) y de actividades de aula interdisciplinares en las que participan alumnos de diversas asignaturas
- Al menos dos veces al año se reúne la Comisión de Seguimiento para la mejora del título en muy diversos aspectos (académico, organizativo, informativo...)
- De forma puntual, a lo largo de cada año, se realizan reuniones más o menos formales para atender situaciones que vayan surgiendo
- La metodología y evaluación son variadas, siendo la alineación entre contenidos, metodología y evaluación uno de los aspectos que más se revisan cada año

Las prácticas externas

Uno de los principales aspectos que deberemos tener en cuenta en la valoración de un título de calidad serán las prácticas externas en centros educativos que permitan al alumno desarrollar, al menos mínimamente, las competencias correspondientes a su profesión.

En nuestro caso, los alumnos cuentan con un tutor en el centro (y con un coordinador en el centro, si hay varios alumnos) y un supervisor en la Universidad, que se reúne al menos una vez antes del inicio y otra al finalizar las prácticas con cada alumno y un día de cada semana de prácticas con los diversos grupos de alumnos por especialidades. Su objetivo es dar significado pedagógico a las prácticas. La duración mínima es de 150 horas y, además otras labores cada alumno debe, al menos, impartir una unidad didáctica completa.

Para la mejora del prácticum proponemos:

- La incentivación de los tutores (incentivo que no necesariamente tiene que ser económico) ya que el mero voluntarismo es loable y de agradecer, pero conlleva algunos problemas, entre los que se encuentran la falta de reconocimiento a una labor necesaria o las dificultades para exigir ciertos estándares de implicación desde la Universidad.
- Sería igualmente deseable implementar un sistema similar al que existe en las Facultades de Medicina, según el cual, el alumno residente debe participar de todas las actividades hospitalarias. De este modo, los estudiantes –tanto de Magisterio como del Máster- tendrían la obligación de participar activamente no sólo en las aulas, sino también en las reuniones de profesores, entrevistas con familias, planificación de actividades, etc., aspectos éstos que actualmente son impedidos en algunos centros.
- En este mismo sentido sería muy ventajoso que, al igual que existen los “hospitales universitarios”, se creasen los “colegios/institutos universitarios”, con ciertos incentivos para los mismos, para aquellos centros educativos que admiten alumnos de prácticas y se implican activamente en las mismas

Los resultados

Entendemos por resultados las consecuencias finales de todo el proceso de enseñanza que hemos llevado a cabo en las universidades. También es muy importante la creación de modelos comparativos de resultados consecuencia de la evaluación de muchas titulaciones parecidas.

En el caso de nuestra Universidad, se analizan los resultados de satisfacción del alumno, que en este aspecto debe ser considerado como cliente. Debemos saber su opinión en

relación con las expectativas que traía antes de matricularse. También se hacen encuestas sobre la inserción laboral de los egresados.

“Políticas valencianas de calidad en la formación inicial del profesorado de secundaria. Modelos de gestión”

José María Esteve Faubel

Universidad de Alicante

Las Políticas de calidad en la formación inicial del profesorado de secundaria, valoradas desde el ámbito del máster de educación secundaria de la Universidad de Alicante, se plantean con el objetivo fundamental ofrecer al alumnado, es decir, al futuro profesor, una formación pedagógica y didáctica de alto nivel orientada al ámbito profesional docente y que les capacite para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional.

Para ello planteó un máster presencial donde se priorizara:

- Conocimiento psicopedagógico general: características del alumnado, psicología educativa, planificación de la enseñanza, técnicas y recursos didácticos, resolución de conflictos, trabajo en el aula, métodos e instrumentos de evaluación, etc.
- Conocimiento del contexto escolar: el sistema educativo, la organización y funcionamiento de los centros, los componentes curriculares, etc.
- Conocimiento del medio y su función educadora: derechos y deberes, habilidades sociales, orientación familiar, etc.
- Conocimiento disciplinar de la materia a enseñar, adaptado a las características del nivel educativo en el que se imparte la enseñanza.
- Formación en didáctica específica de la propia disciplina: currículum del área, dificultades de aprendizaje, diseño de unidades didácticas, manejo de recursos educativos específicos del área, etc.
- Formación en innovación docente e iniciación a la investigación educativa a partir de proyectos de innovación.
- Conocimiento práctico de la actividad docente: inmersión en la vida del centro, conocimiento del alumnado en el aula, observación del trabajo de profesores expertos, participación en las tareas de los departamentos didácticos, diseño y experimentación en el aula de unidades didácticas, aplicación y análisis de propuestas de evaluación, reflexión personal sobre la práctica docente, etc.

Pero para que este proceso resulte válido tiene que tener una contrapartida que tiene su correlato en los conceptos de eficiencia y calidad y cuya repercusión está directamente relacionada con la sociedad en la que se inserta, pues se trata de formar a un futuro

docente caracterizado como mediador entre el desarrollo socio-personal y el aprendizaje.

La finalidad fundamental del Máster de la UA, es que los estudiantes adquieran las competencias necesarias para ejercer la profesión docente según los criterios más aceptados y de acuerdo con lo regulado en la normativa aplicable, pero no olvidando que está siempre frente a un proceso dinámico, donde la creación de conocimiento obliga a una flexibilidad curricular que de manera constante dé respuesta a los cambios de los contextos socio-culturales que se plantean.

Esta visión del modelo de gestión implica buscar invariablemente tanto la calidad como la excelencia académica que son uno de los elementos de mayor importancia para la Universidad de Alicante, pues es un indicador del grado de desarrollo del proceso universitario.

Por este motivo y con el objetivo de buscar un modelo de gestión el Máster de Secundaria de la UA emplea una aplicación web la llamada AstUA, que sirve para organizar la gestión documental y de flujo de trabajo que tienen que atender las titulaciones con el fin de ajustarse al Sistema de Gestión de Calidad implantado.

Entre otras funcionalidades, permite la generación asistida de informes para la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y l'Agència Valenciana d'Avaluació i Prospectiva (AVAP). Además, permite que los usuarios puedan rellenar los informes desde la misma plataforma y los evaluadores puedan consultarlos, así como toda la información relacionada con ellos, en un repositorio documental que se centra tanto en gestión académica como en la capacidad de autoevaluar el proceso.

Toda la temática de calidad y modelos de gestión que se plantean desde la UA, a priori, giran alrededor de unos contenidos curriculares que están relacionados con la acción educativa; a estrategias didácticas apropiadas y contenidos curriculares que responda a las demandas sociales.

De hecho, en el marco de la justificación del título ya se consideraba que la formación inicial debe proporcionar a los futuros profesores y profesoras conocimientos teóricos, habilidades, actitudes y el suficiente contacto con la profesión y su práctica, de tal forma que constituyan la base necesaria sobre la que construir su desarrollo profesional, que debe entenderse a toda la vida activa del profesorado y está influido por la formación inicial recibida.

Formación inicial referida tanto a su carácter eminentemente profesionalizador, pero sin olvidar la promoción de tareas investigadoras en el ámbito de la educación. Se resalta así la importancia que la dimensión investigadora, desde la propia práctica, tiene en el desarrollo profesional de los docentes.

Para ello se busca que los docentes universitarios reúnan en la medida de lo posible las siguientes características:

1. Haber obtenido altos resultados en las encuestas docentes.
2. Contar con publicaciones, artículos y trabajos propios que se deriven directamente de su tarea docente.
3. Haber diseñado, aplicado, y evaluado materiales didácticos directamente relacionados con las materias que imparte.
4. Haber participado en tareas que favorezcan la formación como docente y en proyectos de innovación educativa.
5. Utilización de TICs en la docencia.
6. Impartir docencia en otro idioma de interés científico, diferente del castellano o valenciano.
7. Otros méritos objetivos y evidencias que acrediten calidad y excelencia docente en la Universidad de Alicante.

Con el fin de lograr los objetivos previstos.

Calidad y modelos de formación inicial del profesorado de Secundaria en Europa

Joan Maria Senent

Universidad de Valencia

Mientras la formación inicial del profesorado de educación primaria cuenta con una larga tradición e historia en la totalidad de los países europeos, la formación inicial del profesorado ha sido prácticamente inexistente durante todo el siglo XIX y buena parte del XX en la gran mayoría de estados europeos.

Durante mucho tiempo se aceptó el axioma de que el dominio de los contenidos de una determinada área científica era suficiente para poder impartir su enseñanza sin más requerimientos, lo que llevó a la exigencia de titulaciones universitarias en esas áreas científicas como únicos requisitos de acceso a la docencia de esas mismas áreas.

Este planteamiento, que aún se mantiene en algunos países europeos de cara a la educación secundaria superior, - y en la mayoría de ellos en la educación universitaria-, fue modificándose a partir de los años 70, en la medida que en la mayor parte de países se entendió que era necesaria una formación pedagógica, también para los profesores de educación secundaria, aceptándose que no era lo mismo ser un experto en química, que ser un profesor de química, puesto que se estaban exigiendo competencias coincidentes en algunos aspectos, pero totalmente diversas en otros,

En función de la importancia que se daba a esta formación de carácter más pedagógica y profesional, así como en función de donde se realizaba esta formación de los profesores de secundaria, han aparecido en los últimos 50 años, dos modelos diferentes cuya evolución y extensión han dado lugar actualmente a dos sistemas diferentes de formación del profesorado.

Se suele aceptar que en la formación de los docentes de secundaria hay dos bloques diferentes:

1. La formación disciplinar: Es el conjunto de conocimientos y destrezas de un ámbito científico determinado que un docente necesita para impartir esa materia (química, historia, inglés,) en la educación secundaria.
2. La formación profesional: Es el conjunto de prácticas profesionales, conocimiento de los contextos organizativos, legislativos y psicológicos, así como de las técnicas y metodologías didácticas necesarias para ejercer el rol de profesor en la educación secundaria.

Dependiendo de cómo se combinen ambos bloques tenemos sistemas consecutivos o simultáneos en la formación de los docentes de secundaria. Los primeros son aquellos en los que la formación disciplinar se imparte en primer lugar hasta obtener un determinado diploma universitario (grado, licence, bachelor, ...) de nivel CINE-ISCED 5 o 6. Posteriormente se realizan los estudios correspondientes a la formación de carácter profesional, que tienen duración diversa y en el actual esquema de titulaciones universitarias suelen asimilarse a un nivel ISCED-CINE 7 si adoptan la forma de máster o a cursos de perfeccionamiento de escasa duración y compromiso

Por el contrario si ambos bloques, disciplinar y profesional, se imparten al mismo tiempo a lo largo de los años de formación inicial, tenemos un sistema simultáneo. Si observamos la distribución de ambos sistemas en las estructuras de los sistemas educativos europeos, constatamos que aproximadamente un 50 % de los países ofrecen sistemas simultáneos (como única vía o alternativamente a sistemas consecutivos) en los niveles de Secundaria inferior u obligatoria. Por el contrario, esos sistemas simultáneos no sobrepasan el 20% en los niveles de Secundaria superior o Formación profesional.

Si el análisis nos lleva a observar su distribución geográfica, constatamos que mayoritariamente aquellos países donde la formación de profesores de secundaria obligatoria no se realiza en la universidad sino en Escuelas Superiores cualquiera que sea su denominación (Haute Ecole, Hogeschool, ESPE, Fachschule, Institutos Politécnicos, etc....) y que en buena parte coinciden con los países del centro-norte de Europa.

¿En qué medida los estándares de calidad pueden relacionarse con ambos modelos? El tema es complejo y no ha sido analizado a nivel europeo con suficiente profundidad. Contamos sin embargo con el análisis de algunos aspectos de esa formación como las prácticas, los roles profesionales y las innovaciones metodológicas que conformarán el cuerpo de nuestra intervención en la mesa redonda, así como nos servirán de punto de partida para establecer direcciones de análisis que quedan por realizar.

Asimismo resulta interesante analizar las razones que subyacen en la decisión de un determinado país para implantar un sistema u otro y estudiar incidencias aparentemente alejadas de las políticas educativas, y mucho más de las políticas de calidad, para tomar la decisión se esa implantación, en un tema, -la formación de los docentes de secundaria-, en continuo movimiento en Europa, lo que hace pensar que son pocos los países que consideran tenerlo definitivamente resuelto.

Mesa redonda. Políticas valencianas de calidad en la formación inicial del profesorado de secundaria. Modelos de gestión

Gil Lorenzo Valentín

Universitat Jaume I de Castellí

Qualsevol persona del nostre estat, obligatòriament, passarà per les aules d'un centre de secundària. Aquesta afirmació ens obliga a reflexionar sobre la importància d'aquesta professió, la de docent i les repercussions que en té sobre el futur acadèmic i personal dels estudiants que el cursen.

Lluny ha de quedar el temps en el què es considerava que ser un professor o professora de secundària es limita a transmetre coneixements. Aquesta només és una de les cares d'un complex poliedre en el que es converteix la professió d'educar.

El Màster Universitari en Professor/a d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i ensenyament d'Idiomes té l'encàrrec de capacitar als titulats universitaris per accedir a la docència en els àmbits que explica el seu títol. Aquesta formació inicial es considera un requisit per poder exercir com a docents. Però a més, la vocació d'aquest estudi és la d'aconseguir docents de secundària reflexius i conscients de l'etapa de desenvolupament cognitiu de les persones que hi tindran al davant.

Amb aquesta idea, el pla d'estudis del Màster té com a tres blocs definits que alhora són relacionats:

1. Un bloc comú amb assignatures per tot l'alumnat del màster. Aquest bloc aprofundeix en aspectes psicopedagògics com poden ser desenvolupament de la personalitat dels estudiants de secundària; la societat i la família que els envolta i que són eixos fonamentals des d'on participar en l'educació; i els processos i contextos on es desenvolupa aquesta. Estableix el marc on ha de situar-se tot docent de secundària i dona una idea clara de les variables que envolten al fet d'educar.
2. L'especialitat. A l'UJI es troben activades, en aquest moment, matemàtiques i llengües (anglès i castellà) pel matí i formació professional (branca administrativa), ciències socials i ciències experimentals (física i química, ciències naturals, tecnologia i informàtica) per la vesprada. Aquest segon bloc és específic, i cada alumne ha de triar una especialitat per cursar-la. En ella s'incideix en aspectes concrets de l'especialitat amb complements de formació, didàctica específica i una formació en innovació i iniciació a la investigació educativa.

3. El tercer bloc fa referència a l'estada en pràctiques externes a la universitat Jaume I, habitualment en centres de secundària de la Conselleria d'Educació, i el Treball Final de Màster (TFM). En aquesta part final del màster es pretén concretar tot el que s'ha pogut treballar en les diferents assignatures, bé siga en contacte directe amb la realitat, a dintre d'un aula de secundària –observant i implementant una unitat didàctica-, bé siga en un exercici de reflexió, en un treball que tanque i plasme totes les competències desenvolupades en aquest títol.

Com a coordinador general del Màster en la nostra universitat estic implicat directament en la gestió del títol. Ens organitzem en dues comissions principalment, la comissió de titulació, formada per 13 persones que són representants de les especialitats o assignatures del bloc comú, més estudiants i un personal d'administració i servei (PAS). Aquesta comissió és l'encarregada, entre d'altres coses, d'aprovar admissió d'estudiantat, Pla d'Organització Docent (POD), espais, calendari, tutors/es de TFM i prendre acords i mesures que afecten al funcionament del màster. La segona és la comissió permanent, formada per 4 persones tretes de la comissió anterior. La funció d'aquesta és la gestió més immediata i de proximitat portant propostes a la de titulació, dirimir qüestions administratives relatives a pràcticum i TFM, del seguiment de particularitats d'alumnes etc.

A més d'aquestes es troben les comissions d'especialitat que al seu torn, si hi ha subespecialitats també hi ha comissió de subespecialitat. Per exemple la comissió d'especialitat de llengües, també té la subcomissió d'Espanyol, d'Anglès i de Català. A aquestes comissions es convoquen a totes les àrees de coneixement implicades en les assignatures de l'especialitat concreta del màster. Decideixen tot allò que té a veure amb la seva especialitat, en el seu moment es van encarregar de configurar el pla d'estudis, guies didàctiques, així com les actualitzacions i incidents que pugen ocórrer.

Els membres de la comissió permanent també actuen com a coordinadors de pràctiques externes que junt amb l'Oficina d'Inserció Professional i Estadés en Pràctiques (OIPEP) que la UJI té per totes les pràctiques externes de la universitat s'encarreguen de gestionar l'engranatge que suposa el pràcticum. Més enllà de la pròpia gestió d'aquesta part important del màster, des de l'UJI hem volgut dotar-nos de documents que ens ajuden a tenir la mateixa mirada vers l'estada de l'alumnat en els centres de secundària: la guia del pràcticum. En ella es detallen tots els aspectes que cal desenvolupar i què ens semblen importants, detallant guies d'observació pautaada, perquè els i les alumnes pugen posar l'atenció en qüestions relatives tant a la gestió d'aula, com a la preparació, posada en pràctica i avaluació de les diferents unitats didàctiques, així com la interacció i empatia amb l'alumnat. Hi ha una taula d'observació que és la que l'estudiant del màster fa al seu tutor/a en les primeres setmanes. Aquesta conté els mateixos ítems que la taula 3 que és la que emplenarà el tutor/a a l'estudiant. Hem volgut que siguen les mateixes perquè els estudiants del màster siguen conscients d'allò que després els

observaran. La taula 2 és observació de l'estudiant del màster a l'alumnat del seu tutor/a i tots els aspectes de gestió d'aula i empatia vers l'assignatura.

Respecte del TFM, hem desenvolupat la normativa de la universitat Jaume I, ampliant la defensa d'aquest en un altra possibilitat. A més de la clàssica d'exposició pública davant d'un tribunal format per tres professors/es de l'especialitat concreta on s'ha tutelat el TFM, està la possibilitat d'exposició pública en sessió pòster, a l'estil d'un congrés. Hi ha tribunal que s'acosta al pòster concret, i que abans s'ha llegit el treball que l'alumne ha dipositat, i en un breu espai de temps l'autor/a defensa el treball amb l'ajuda del pòster, a més d'una breu interacció. Aquesta modalitat de defensa ens ha possibilitat una transmissió de coneixements entre iguals més fluida ja que l'autor/a roman unes dues hores al costat del seu pòster contestant les preguntes que tant altres companys/es o professors/es els pugen formular.

Finalment només dir que els 60 crèdits ECTS d'aquest títol preparen inicialment per endinsar-se en una encoratjadora tasca, la del professorat de secundària. No obstant això, cal remarcar que la formació continuada, com en qualsevol altra professió, és indispensable per mantenir-se a l'avantguarda necessària per apostar de la millor manera per la societat que es gesta cada curs acadèmic a dintre dels centres educatius. I per això cal impulsar polítiques d'apropament entre el món universitari i el de secundària, on un primer i importantíssim pas seria posar a l'abast al professorat de secundària totes les bases de dades a les que des de la comunitat universitària tenim accés. D'un altra manera és molt complicat situar-se a l'avantguarda del coneixement en Educació tal com ho fan en altres àmbits com pot ser la Sanitat, Economia, etc.

Avance de los resultados de la investigación: Análisis del modelo formativo del profesorado de Educación secundaria: detección de necesidades y propuestas de mejora.

Cristina Yanes Cabrera

Universidad de Sevilla

En las últimas dos décadas, el panorama de la formación inicial del profesorado de educación secundaria en España ha resultado caótico. Numerosas investigaciones han puesto en evidencia la desorganización y poca utilidad del modelo de formación vigente en España hasta el 2009 (Puelles, 2003; Benezam, 2004, Imbernón, 2007, González Sanmamed, 2009).

La alternativa formativa implantada recientemente en las universidades españolas, con sus bases en la LOE ((Ley Orgánica 2/2006) se presenta nuevamente como un modelo consecutivo, de carácter obligatorio, con un coste económico poco despreciable, con una estructura y en contexto donde el docente cursa, en primer lugar, una formación disciplinar mediante la que obtiene la titulación en una materia y más tarde se forman a nivel pedagógico.

Por otro lado, como han puesto de manifiesto diversos estudios, las condiciones del ejercicio y trabajo de la enseñanza han cambiado. A ello hay que añadirle otras variables contextuales que condicionan el diseño y desarrollo del modelo, tales como las políticas de formación a nivel autonómico o la gestión y coordinación de las prácticas educativas.

El proyecto *Análisis del modelo formativo del profesorado de Educación secundaria: detección de necesidades y propuestas de mejora* (Plan Nacional I+D+i del 2011, Ref: EDU2011-28946), se concibió como una plataforma para el análisis, estudio y diseño de propuestas concretas que ayudasen en los procesos de toma de decisiones en dos niveles: (a) en el diseño de estrategias metodológicas dentro de la propia práctica del docente en su contexto y (b) en la inclusión, en su caso, de propuestas formativas en el marco de las materias actualmente delimitadas en el Master.

El proyecto fue diseñado, para ello, a partir de los siguientes apartados:

- Caracterización de la formación inicial del profesorado de educación secundaria: definición del modelo de formación desde los orígenes de la educación secundaria y análisis (externo e interno) sobre la evolución, las necesidades y las

carencias de las políticas que han regulado la formación y el acceso del docente a este nivel educativo hasta la actualidad. El estudio se centra, básicamente, en el contexto español, si bien, también se considerarán las implicaciones que pudieran tener los principales países del entorno europeo con influencia en el sistema educativo español.

- Identificación de aspectos internos relacionados con la formación previa de los futuros docentes (anterior a su formación en el Master): conocimiento disciplinar de la materia y formación en la adquisición de determinadas estrategias metodológicas de utilidad en la práctica educativa.
- Análisis de la adquisición de contenidos y destrezas adquiridas en su formación en el Master, en relación a ciertas variables del contexto educativo: violencia y conflictos escolares, alumnado inmigrante, redes sociales; así como del desarrollo de estrategias de solución de problemas, atención a la diversidad y toma de decisiones en contextos educativos especiales; y el análisis de sus conocimientos y habilidades en los procesos de comunicación: (valoración de los procesos comunicativos con las familias e identificación de las principales necesidades-carencias docentes y análisis de la comunicación y de los procesos colaborativos desarrollados entre los docentes en el contexto del centro).
- Valoración y diseño de propuestas de mejora: para la valoración de soluciones y alternativas, y como base para el diseño de estrategias específicas encaminadas a mejorar las carencias detectadas. Con ello, se establece la valoración de la relación existente entre: a) las demandas generadas desde la práctica docente y la experiencia formativa del docente de este nivel educativo, y b) las alternativas ofrecidas desde distintos contextos (administración, master, centros educativos) en la definición y caracterización del docente de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

El estudio de estos apartados se desarrolla en dos contextos específicos: las Universidades de Sevilla y Málaga, configuradas dentro del Campus de Excelencia Internacional Andalucía TECH, y entre los estudiantes del Master de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de los cursos 2011/2012; 2012/2013 y 2013/2014.

En esta exposición se darán a conocer los primeros resultados del estudio longitudinal y comparado de ambas Universidades, así como las variables externas al modelo que, durante el proceso, han influido de manera considerable en el desarrollo normal de la investigación.

Innovación docente y organizativa en el Máster de Profesorado

Javier Morales Socuéllamos

Universidad Miguel Hernández

1. Introducción

El Máster Universitario en Formación del Profesorado de ESO, BACH, FP y EI en la UMH, masterprofUMH, se originó en nuestra universidad a través de una propuesta directa del Vicerrectorado de Estudios, con un formato semipresencial y volcado hacia la innovación educativa y tecnológica.

2. Organización y coordinación

El máster tiene un carácter multicampus, replicado en 4 campus de nuestra universidad: Elche, San Juan, Orihuela y Altea.

Está organizado en tres periodos:

- Primer Periodo (de Octubre a Diciembre), en el que se imparten todas las asignaturas comunes en cada uno de los campus, donde se combina la docencia presencial, con las actividades de seminarios, cine-forums de formación transversal a todas las materias.
- Segundo Periodo (de Enero a Abril), en el que se realiza el practicum en los centros (120 horas presenciales) en simultáneo con las asignaturas específicas de didáctica y aproximación al currículo. Para facilitar el periodo de prácticas de los estudiantes, las sesiones de estas asignaturas se realizan en formato de videoconferencia y se graban para que los estudiantes las tengan a su disposición en cualquier momento. La formación se complementa con un ciclo de seminarios específicos para cada especialidad.
- Tercer Periodo (de Abril a Junio), en el que se desarrolla el TFM, basado en la elaboración de un programación didáctica completa, con el apoyo de un tutor de la Universidad.

La plantilla de nuestro profesorado es aproximadamente de 40/60 entre asociados y personal a tiempo completo UMH, en el que el peso de las asignaturas más relacionadas con la práctica docente en centros de secundaria lo recibe el colectivo de profesores asociados provenientes de dicho sector educativo. Este hecho incrementa el valor práctico de las asignaturas en tanto y cuanto aportan su experiencia y potencia la adquisición de competencias específicas a lograr por el futuro docente de Secundaria.

Todos los profesores han pasado por un periodo de formación sobre tecnologías de la información y comunicación con el objeto de facilitar la tarea de coordinación y atención a los alumnos. La formación abarca desde el uso de las herramientas habituales de los LMS como en aquellas de uso propio de la UMH, incluyendo además formación relativa a coaching, liderazgo, generación de contenidos audiovisuales.

La coordinación docente a nivel de asignatura es también un hecho relevante, por cuanto son varios los profesores implicados en cada asignatura (de las comunes), por el carácter multicampus. Lo general en las asignaturas comunes es una media de 3-4 profesores (9 en TICs). El papel del uso de tecnologías colaborativas (Google grupos, calendarios y formularios) es vital para la coordinación docente.

3. Metodología docente

Hay asignaturas que se imparten íntegramente en aula de informática, como TICs, por su enfoque eminentemente práctico, fomentando el aprendizaje basado en proyectos y la construcción de un portafolio del estudiante con competencias acreditadas por tareas desarrolladas, y la competencia digital absoluta.

A este respecto, el máster íntegramente se desarrolla en entorno colaborativo y digital de aprendizaje: utilizamos Google Apps desde el inicio y proporcionamos al alumno los conocimientos y las herramientas necesarias para trabajar sus competencias digitales tanto individual como colaborativamente con otros compañeros, desarrollando de este modo sus competencias como docentes del siglo XXI.

En el resto de asignaturas se trabaja sobre la base del aprendizaje basado en estudios de casos, proyectos, aprendizaje colaborativo y aprendizaje por indagación; es interesante el planteamiento de asignaturas con un carácter más legislativo como Organización y Gestión de Centros, en el que se promueve la indagación de normativas para la resolución de problemas concretos propuestos.

Se fomenta asimismo la interdisciplinariedad en la formación a través de ciclos de seminarios transversales durante el primer trimestre y específicos durante el segundo. En ellos se traen profesionales que comparten experiencias relevantes y útiles en ambos aspectos: transversal y específico, se hacen cineforums, se tratan prácticas y dinámicas educativas implantadas en otros centros, tendencias educativas, etc Los seminarios intervienen en la evaluación con un peso del 10% sobre las asignaturas comunes y específicas.

El sistema de mentoría garantiza un mentor académico para cada alumno, que le guía en la realización del practicum, junto con su tutor profesional en el centro, así como en la elaboración de la memoria de practicum y del TFM. Cada profesor del máster mentoriza entre 10 y 13 alumnos.

La asignación y gestión de prácticas de los estudiantes se realiza mediante un sistema automático de asignación, de forma que el estudiante tan sólo debe indicar la especialidad que desea cursar, localidad y turno preferente. El 85% de los alumnos es asignado en alguna de sus tres primeras preferencias. Para el resto, y debido a la escasez de oferta de prácticas para algunas especialidades, se realiza una asignación manual. Este proceso se lleva utilizando desde hace cuatro años con unos 450 alumnos por curso.

El hecho de contar con un profesorado diverso para la evaluación, nos llevó a diseñar un sistema de evaluación basado en rúbricas, con las estandarizamos y objetivizamos al máximo la evaluación, tanto a nivel de asignatura específica, como de practicum y TFM (en los que ya evalúan el mentor académico y profesional de cada alumno y los miembros de tribunal de la defensa del TFM).

Un modelo de formación para profesores.

Gil Richards

Nottingham Trent University

NOTTINGHAM TRENT UNIVERSITY

Un modelo de formación para profesores



Prof. Gill Richards

Facultad de Educación de la Universidad de Nottingham Trent (NTU) – Modelo de Formación Profesional para Profesores

- Contexto del Gobierno del Reino Unido
- Contexto de la NTU
- Avances introducidos por la NTU
- ¿Cuáles eran los retos?
- ¿Qué ha tenido resultados positivos?
- ¿Qué hemos aprendido?



mayo 29, 2015 2 NTU

¿Por qué cambiar?

- Cursos de formación inicial del profesorado con resultados favorables
- Número de estudiantes alto
- Buenos resultados
- Buena reputación

PERO

mayo 29, 2015 3 NTU

¿Por qué cambiar?

- Gobierno nuevo – cambios
- Escuelas – más poder + competición
- Desarrollo TICs – aumento de las opciones para los estudiantes
- Cursos de formación permanente con resultados menos favorables

Y

- El mundo está cambiando: La educación está cambiando
- Las formas de aprendizaje están cambiando: Los profesores deben cambiar

Así que nosotros debemos cambiar

mayo 29, 2015 4 NTU

Directiva del Gobierno del Reino Unido (RU)

Los profesores deben ser "excelentes"

↓

La enseñanza debe ser "buena" o "sobresaliente"

↓

Elevar el rendimiento de los estudiantes: "reducir las diferencias"

↓

La formación del Profesorado y el desarrollo profesional deben "estar en las manos de los colegios e institutos" (Alianzas entre Centros)

mayo 29, 2015 5 NTU

Contexto de Formación del Profesorado en RU

Grado/Grado en Ed. (3/4 años)
Certificado posterior al grado en Ed. PGCE (1 año)
Certificado Profesional en Ed. Prof CE (1 año)

Profesor habilitado/acreditado (QTS)

Mientras trabaja en un centro escolar (1 año)

Distintas rutas

Nivel de Enseñanza

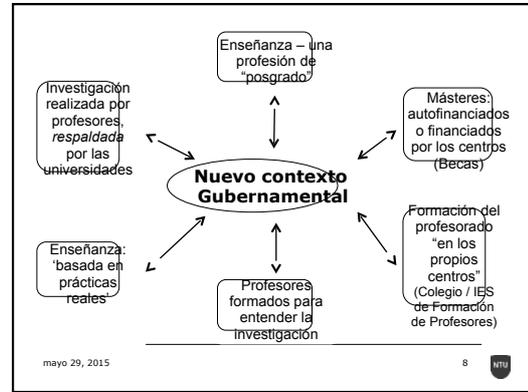
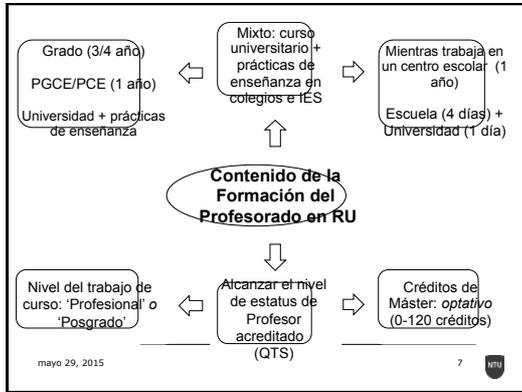
Financiación diferente

Cualificación idéntica: profesores de primaria y secundaria

Máster realizado más tarde, mientras ejerce

Nivel de curso Formación Inicial del Profesorado (ITT): grado (BA), posgrado (PGCE)

mayo 29, 2015 6 NTU



Facultad de Educación de NTU: 50 años de Formación del Profesorado

Objetivo: incrementar la participación y desarrollar colaboraciones con la comunidad

mayo 29, 2015 9

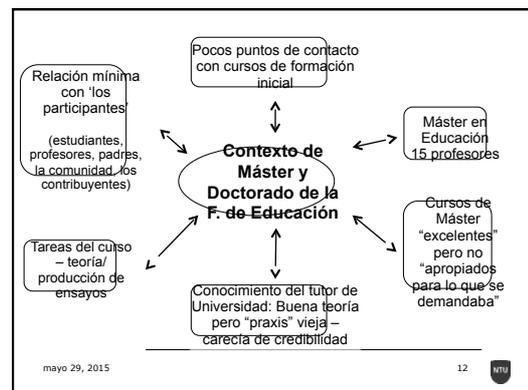
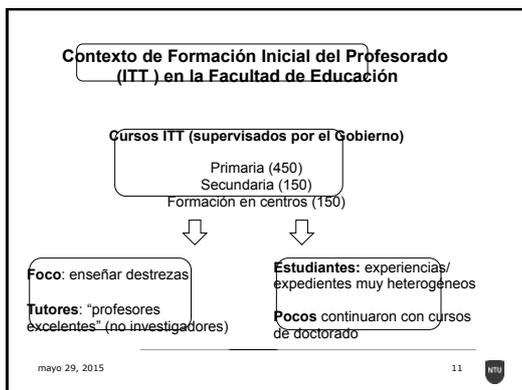
Contexto NTU: Cursos para el profesorado

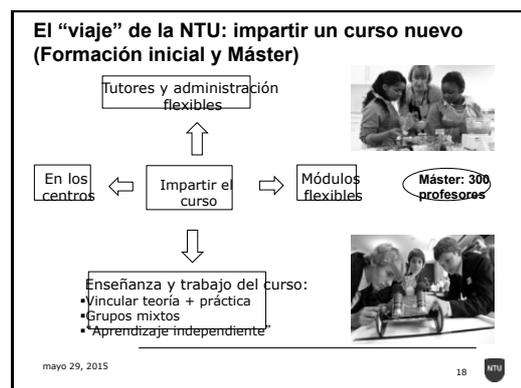
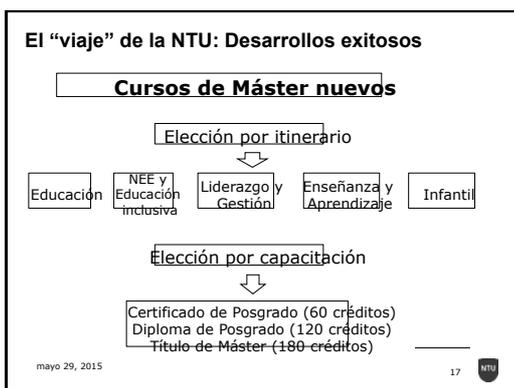
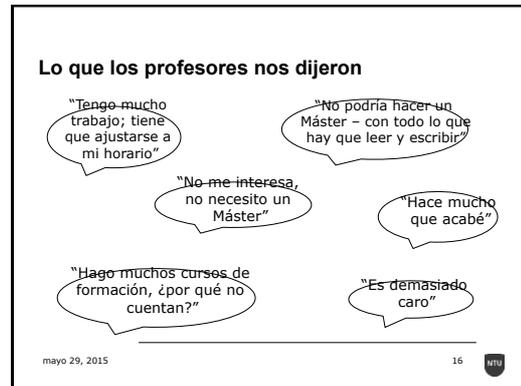
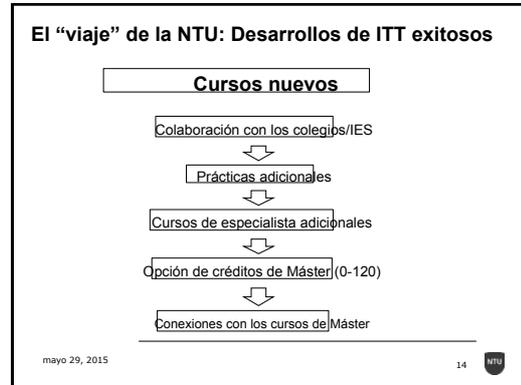
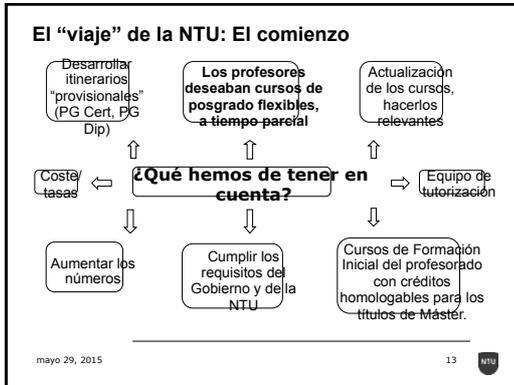
Formación inicial del profesorado (ITT) Inicial: Primaria Secundaria Adultos Evaluación: trabajo y prácticas escolares	Desarrollo profesional (PD) Permanente: Profesores y profesionales de la educación Máster y Doctorado Cursos modulares (créditos)
--	---

(Supervisado por el Gobierno) (Oportunidad para el desarrollo profesional)

Colaboración con los colegios e IES de Formación

mayo 29, 2015 10





Ejemplos de módulos

Título del módulo	Créditos
Liderazgo del cambio en educación	30
Innovación en la enseñanza y el aprendizaje	30
Desarrollo Profesional: impacto y difusión	30
Modelos destacados en la enseñanza de lenguas extranjeras modernas	30
Gestión del comportamiento: temas del discente/aprendiz y la práctica	30
Estudio independiente	30/20/10
Investigación en un contexto profesional	20
Liderazgo nacional: Director del colegio/IES	60

mayo 29, 2015 19

Ejemplos de tareas

Título del módulo	Tareas
Desarrollo profesional: impacto y difusión	Portafolio - 4 tareas: reflexión sobre el aprendizaje profesional a partir de los cursos a los que se ha asistido; trabajo de investigación sobre uno de los temas del curso; análisis del impacto de los cursos; poster académico para difundir la información del curso
Gestión del comportamiento: Temas aprendiz y práctica	1. Trabajo (80%) sobre el comportamiento. Incluye: Revisión de la teoría y la literatura, punto de vista del aprendiz, análisis de factores que contribuyen a un comportamiento desafiante 2. Presentación (20%): evaluar una estrategia para gestionar el comportamiento desafiante
Estudio independiente (20 créditos)	Informe sobre un proyecto pequeño. Incluye: revisión de la literatura, descripción del proyecto, análisis de los resultados, recomendaciones, poster académico sobre el proyecto

mayo 29, 2015 20

¿Cuales fueron los retos?

- Cursos nuevos: ¡Plantilla "vieja"!
- Debate académico: mantener calidad (teórica y práctica) y rentabilidad
- Más de 50 módulos nuevos (Formación inicial y Máster)
- Responder con rapidez a las iniciativas nuevas del Gobierno
- ¿Demasiado flexible?
- Cursos de Formación Inicial del Profesorado – 120 créditos nivel Máster
- Aumento de las tasas de Grado: deudas de los estudiantes
- Instalaciones escolares



mayo 2 21

Otras actividades que tuvieron éxito

- Proyectos de investigación a pequeña escala financiados en los centros
- Colegios/IES de formación subvencionadas con desarrollo de la investigación
- Dimos a los centros 'socios' acceso a la biblioteca de la NFEU
- Erasmus Programa Internacional: Certificado PG (gestión del comportamiento)
- Cursos Profesionales "nocturnos"



mayo 29, 2015 22

¿Qué dicen ahora los profesores?

"Es un curso excelente que he recomendado a mis colegas"

"El curso estaba bien planificado, era relevante en su totalidad, estaba presentado de forma interesante"



"Me ha permitido observar más profundamente y con más atención mi práctica profesional como docente. La investigación me ha ayudado a comprender qué pasaba en mi clase e incluso más allá de ella"

"Ha sido una fuente de inspiración y reflexión. Me ha permitido cuestionar mis propias ideas dentro y fuera del aula"

mayo 29, 2015 23

¿Qué hemos aprendido?



Necesitamos:

- Tener cursos muy buenos que la gente *desee*
- Computar *todas* nuestras actividades para créditos de nivel de Máster – Proyectos Erasmus, investigación y desarrollo, cursos del Gobierno
- Seguir* cambiando (rápidamente)
- Diseñar cursos posteriores al grado nuevos en asignaturas especializadas (gestión del comportamiento, Práctica en NEE e Inclusiva, Liderazgo)
- Equilibrar lo que la gente quiere y mantener la calidad
- Utilizar tutores flexibles
- Utilizar una "Lista de Comprobación de Calidad" para la enseñanza de cursos de formación en centros.
- Continuar escuchando y desarrollar colaboraciones respetuosas y en pie de igualdad**

mayo 29, 2015 24

Políticas valencianas de calidad en la formación inicial del profesorado de secundaria. Modelo de gestión: caso del mps en la Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"

Raquel Ibañez Martínez

Universidad Católica de Valencia



Máster Formación del Profesorado de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas

Raquel Ibañez Martínez
Vicedecana de Formación del Profesorado
Directora del Máster de Secundaria



1- Origen

Curso 09/10 se organiza el MPS.

Potenciar la formación didáctica del profesorado de etapas que han sufrido una profunda transformación.



2- Plan de estudios

Plan de estudios del Máster. Orientación Educativa		
Módulos	Asignaturas	ECTS
Genérico	Características personales y adecuación de las propuestas educativas	3
	Procesos de centro y estrategias tutoriales de aula	3
	Historia de la educación y legislación educativa	3
	Sociedad, familia y educación	3
Específico	Intervención educativa en problemas de aprendizaje y convivencia	6
	Diagnóstico en Educación	6
	Orientación personal, académica y profesional	6
	Planes y proyectos de centro	8
	Investigación y dinamización de procesos de innovación educativa	6
Practicum	Practicum	10
	Trabajo fin de máster	6



Plan de estudios del Máster. Resto de especialidades

Módulos	Asignaturas	ECTS
Genérico	Características personales y adecuación de las propuestas educativas	6
	Procesos de centro y estrategias tutoriales de aula	6
	Historia de la educación y legislación educativa	4
Específico	Sociedad, familia y educación	4
	El currículo de (según especialidades)	6
	Didáctica de (según especialidades)	6



3- Características del Funcionamiento del MPS

a) 11-12: Bajo el modelo de expertos.

```

    Asignatura Módulo Genérico ↔ Panel Expertos ↔ Asignatura Módulo Específico ↔ Panel Expertos
  
```

b) 12-13: 1 asignatura = 1 profesor/a Créditos MPS.

c) 13-14: Cómputo dentro del POD.

d) 14-15: Estructuración en espejo al Grado.



a) Nueva organización por asignatura = 1 profesor/a

```

    Asignatura Módulo Genérico ↔ Asignatura Módulo Específico
    ↑
    PRÁCTICUM
    ↑
    Panel Expertos
  
```

b) 9 Coordinadores de Especialidad.

c) Facultad de Psicología, Magisterio y CC de la Educación.

Especialidades 2015-2016



- Geografía e Historia
- Biología y Geología
- Lengua y Literatura
- Inglés
- Ade-Empresa
- CAFD
- Matemáticas
- Tecnología
- Informática*
- Orientación Educativa

4- Aspectos destacables de



A nivel organizativo interno:

- Coordinación vertical y horizontal.
- Equipo fuertemente cohesionado: mismas directrices, procedimientos, funciones, etc.

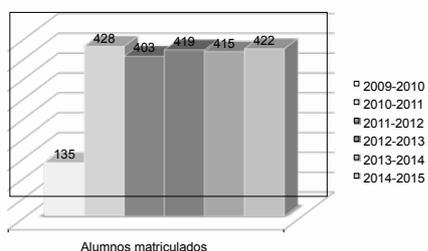
A nivel de organizativo externo:

- 420 plazas ofertadas.
- 10 especialidades.
- Impartición de la docencia en un único campus.

A nivel académico:

- Asistencia de dos tardes (martes-jueves/
miércoles-viernes).
- Sin interrupción en el periodo de prácticas.
- Docentes preferiblemente doctores y con experiencia en secundaria.

5- Balance 2009-2015



5- Balance 2009-2015



- 2.222 Alumnos Formados (7 ediciones).
- Curso 2015-2016: en proceso de preinscripción, previsión 420 plazas.

6- Impedimentos para la calidad total



- Formación integrada en la práctica:
 - Revisión modelo formación inicial ajustado a las necesidades actuales.
 - Compromiso de las Administraciones Públicas Educativas en formación continua ligada a la práctica educativa.
 - Y una Máster más cercano a la práctica y alejado modelo universitario.

6- Impedimentos para la calidad total



- Falta de identidad profesional: reconocimiento de la función docente.
- Cambio de criterio de selección: prime la vocación.

7- Líneas Futuras



- Reflexión sobre la enseñanza en secundaria a nivel departamental (base epistemológica).
- Elaboración de guías docentes en conjunto.
- Aumento del número de docentes implicados (doctores con experiencia en secundaria).

7- Líneas Futuras



- Mayor número de horas prácticas.
- Aumento del número de plazas.

8- Sugerencias para el futuro del MPS



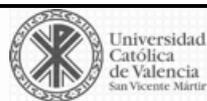
- Asegurar la asimilación de aspectos psicopedagógicos fundamentales en el proceso educativo.
- Incorporar las investigaciones de la neurociencia.

8- Sugerencias para el futuro del MPS



- Dominio de aspectos relacionados con la programación, la evaluación y la generación de entornos de aprendizaje.
- Ampliación de períodos de prácticas.

8- Sugerencias para el futuro del MPS



- Mejora de la concepción de las prácticas (análisis de casos).
- Creación del tutor mentor.