

# La nueva formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: modelo para la selección de buenos centros de prácticas<sup>1</sup>

## The new initial training for Secondary Education Teachers: a model to choose good schools for trainees

Javier M. Valle López

Jesús Manso Ayuso

*Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Madrid. España.*

### Resumen

Este artículo pretende responder a la preocupación que desde hace tiempo existe sobre la profesión docente, centrándose en la construcción de un instrumento que ayude a las Administraciones Educativas y a las universidades a seleccionar centros con buenas prácticas educativas en los que los futuros docentes realicen el módulo de prácticas del nuevo Máster profesionalizador diseñado para la consecución de la capacitación pedagógica y didáctica exigida desde la LOE. Para lograr esta finalidad se han considerado necesarias dos actuaciones metodológicas principales. La primera de ellas está centrada en la construcción de un modelo que defina lo que es un centro de secundaria con buenas prácticas educativas mediante la metodología *delphi*. La siguiente fase ha consistido en la validación del modelo obtenido anteriormente mediante el uso de un cuestionario aplicado a profesores de centros reales de todo el territorio español considerados como ejemplares, llegando hasta una muestra total de 173 docentes en 35 centros. La unión

---

<sup>(1)</sup> Este artículo presenta los resultados de una investigación que ha contado con el patrocinio y colaboración del Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias (CGCDL), el antiguo Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (ME) y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Nuestro mayor agradecimiento para estas instituciones y las personas que han colaborado en el proyecto.

de este doble trabajo realizado de manera consecutiva ha conseguido mostrar unos resultados de aplicación para las Comunidades Autónomas (CCAA). Con el instrumento diseñado pueden reconocerse los elementos que se deben encontrar en un centro para considerarlo adecuado para la realización de las prácticas de los futuros profesores de secundaria. Las conclusiones y recomendaciones finales de esta investigación resultarán de gran interés para su aplicación ya que están especialmente destinadas para ayudar al trabajo que deben realizar las Administraciones Educativas, las universidades y los propios centros educativos en lo relativo al período de prácticas del nuevo modelo LOE para la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria.

*Palabras clave:* formación inicial del profesorado, Máster en educación, Practicum, Educación Secundaria, centros de buenas prácticas.

### **Abstract**

Initial Training for Secondary Education Teachers is in the educational policy agenda since long time ago. There have been different reforms in some European countries. The Educational Organic Act (2006), due to the European Higher Education Area, established in Spain a new Master (one year, 60 ECTS credits) as the qualification required for teaching in Secondary Education. European recommendations have pointed the practical dimension as the crucial element in future teachers training. For that reason, it is very important a good implementation of the practical dimension in the master mentioned above. To do it in an appropriate way, it is necessary to identify the «best practices schools» in order to be selected as the best schools in which future teachers should attend the practical stage of their training. The research summarized in this paper tries to find out a model to identify the crucial factors of the «best practices schools». As a result, it offers to universities and educational administrations a very useful instrument to select the most appropriate centers for training the future Secondary Education Teachers.

*Key Words:* initial teacher education, Master in education, Practicum, Secondary Education, best practices schools.

## **Planteamiento del problema**

La preocupación sobre el presente y el futuro de la profesión docente requiere la existencia de espacios de reflexión sobre los diferentes factores que la influyen.

En el contexto educativo actual encontramos algunos cambios significativos derivados de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). Estas modificaciones están influidas a su vez, entre otros factores, por la adaptación de las enseñanzas universitarias al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (MEC, 2003). Entre ellos, encontramos uno especialmente significativo: la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria (FIPS). La Orden Ministerial del 27 de diciembre de 2007, que ha aprobado los requisitos de verificación de los *títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de las profesiones de profesor de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas*, ha servido para concretar y regular lo que de manera breve se recogía en la LOE (arts. 94, 95, 97 y 100). No debemos olvidar que con esta medida se ha producido la extinción del modelo CAP (Certificado de Aptitudes Pedagógicas), que llevaba vigente más de 35 años, abriéndose una nueva oportunidad educativa que debe ser aprovechada.

Del diseño y puesta en marcha de unas buenas prácticas para los futuros profesores de educación secundaria depende, en gran medida, el éxito de este nuevo modelo de formación. La realización de estudios e investigaciones a este respecto son fundamentales para aportar conocimiento que favorezca la mejora que debe ir produciéndose progresivamente.

Este artículo presenta el trabajo sobre la dimensión práctica del máster de profesorado de Educación Secundaria que se ha hecho con el objetivo de aportar criterios para su diagnóstico y hacer recomendaciones que podrán suponer una mejora para el conjunto del sistema educativo. El informe *Buenas prácticas en centros de enseñanza secundaria: una aportación desde la profesión* es la base de este estudio que refleja dos años de trabajo (2007 y 2008) que culminaron con la presentación de la memoria final en el Consejo Escolar del Estado.

Con el patrocinio y trabajo colaborativo del Consejo General de los Ilustres Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias (CGCDL), el antiguo Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (ME) y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), se ha gestado esta investigación con el objetivo de buscar la manera de mejorar la formación y la experiencia inicial del futuro profesorado de educación secundaria, fundamentalmente en lo que se refiere a su dimensión práctica.

## Fundamentación teórica

El Consejo Europeo de Lisboa estableció las bases para la modernización de la enseñanza secundaria dentro del marco de la Unión Europea (Consejo de la Unión Europea, 2000). Los amplios estudios de los que hoy disponemos sobre la educación, así como el desarrollo tecnológico en el que se incluye de forma relevante lo que se ha venido en llamar «sociedad del conocimiento», han alterado la visión tradicional de la educación, introduciendo nuevas propuestas para conseguir mayor calidad y equidad, tanto en los procesos como en los resultados, así como mayor eficiencia en su organización (Blázquez, 2001; Guttman, 2003; Hargreaves, 2003; UNESCO, 2004).

El objetivo que se planteó, dentro del marco del llamado proceso de Copenhague (Comisión Europea, 2002), busca una cooperación reforzada en materia de educación entre los distintos estados, y trata de facilitar la atracción y modernización de la enseñanza secundaria superior y la enseñanza universitaria para permitir que Europa pueda ser competitiva dentro del marco de la sociedad del conocimiento. En el caso de España, este cambio se ha concretado en una nueva normativa reguladora general de los niveles educativos preuniversitarios (LOE, 2006) y universitarios (LOMLOU, 2007).

Este proceso de modernización pasa por la adecuación de la formación de los profesionales en cada uno de los países miembros (Buchberger et al., 2000). En el caso de España, constituye un reto esencial la mejora de la formación inicial de aquellos graduados que orientan su vida laboral hacia la docencia en la enseñanza secundaria (Puelles, 2009), hasta el momento escasamente formados en materias pedagógicas, organizativas e institucionales, propias de la profesión docente (Benso y Pereira, 2003).

Una de las cuestiones precisas, aunque igualmente importante y a veces olvidada, es que la carrera docente requiere un trabajo previo centrado en la atracción y accesibilidad a dicha profesión. De hecho, han sido especialmente las organizaciones internacionales las que en los últimos años se han centrado en el estudio internacional y la comparación de estas cuestiones y su efecto en el posterior desarrollo profesional de los docentes (Eurydice, 2004; OECD, 2005).

A partir de la Ley General de Educación de 1970, se intentaron algunos pasos que iniciaban una mejora de la cualificación de los formadores. Con la modernización de España, a partir de mediados de los setenta (tanto política

como económicamente), y con su entrada en la entonces Comunidad Económica Europea (CEE) en 1986, fueron surgiendo nuevas necesidades de formación para los futuros docentes. Las propuestas de cambio en la formación inicial del profesorado de secundaria, recogidos en la LOGSE (1990) y posteriormente la LOCE (2002), no llegaron a implantarse de manera generalizada.

En la actualidad, la propuesta derivada de la LOE y consecuente con el EEES, reconoce, con la implantación de un Máster para la FIPS, que no basta con la preparación científica que proporcionan los grados correspondientes, sino que es necesario que la formación psicopedagógica sea mucho más amplia y profunda, proponiendo un año (60 créditos ECTS) destinado a esta tarea. Este modelo de formación del profesorado es el denominado consecutivo ya que, a la formación disciplinar, le sucede en el tiempo la didáctica y pedagógica. Sin embargo, este modelo no es el único, ni el más extendido. El último informe de Eurydice señala que el modelo concurrente sigue siendo la tendencia dentro de los países pertenecientes a la Unión Europea (Eurydice, 2009: 149). El modelo concurrente se define por converger la formación disciplinar con la didáctica y pedagógica de manera simultánea (Murillo, 2006; Domingo, 2008).

Los estudios relacionados con la construcción de la identidad docente y el proceso de profesionalización coinciden mayoritariamente en la importancia del modelo concurrente (Bolívar, 2007). Sin embargo, no se encuentran diferencias significativas que relacionen la aplicación de un modelo u otro y los resultados educativos de los alumnos.

Como hemos visto, otorgar más importancia a la formación psicopedagógica era una necesidad urgente en nuestro contexto nacional pero la LOE, y la Orden que concreta lo relativo a la FIPS, va más allá: se proporciona mayor peso a la parte práctica (al menos si comparamos el peso actual, que se sitúa cercano al 40%, con el modelo anterior del CAP que no llegaba al 10%). No es suficiente tan sólo con una formación teórica en pedagogía, psicología, didáctica... sino que se hace necesario que los *docentes experimentados* traspasen su experiencia, que hasta ahora se perdía, a los que inician su andadura profesional (Sanmartí i Puig, 2001).

Por lo tanto, son las fases de prácticas del Máster y de inducción en el puesto de trabajo las que de manera más clara influirán en el éxito del cambio que se está produciendo.

En relación a la fase de inducción, las investigaciones ponen de manifiesto cómo los primeros años de práctica profesional definen y marcan el estilo

profesional, los valores profesionales y la deontología profesional de los docentes (Bolívar y Domingo, 2006; Flores, 2006; Marcelo, 2009)<sup>2</sup>.

Sin embargo, en el estudio que aquí se presenta se intenta profundizar en la otra fase enunciada como de gran importancia en la construcción de profesionalización: nos referimos al Practicum del Máster.

Independientemente del modelo de formación que se elija, concurrente o consecutivo, resulta de vital importancia reflexionar sobre el diseño que se haga en relación con las prácticas en los centros. Como ejemplo, ofrecemos la propuesta realizada por un colectivo sensibilizado con esta cuestión como lo es la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación (2007). La reflexión conjunta les llevó a definir un modelo de prácticas basado en tres momentos diferenciados: el primero de ellos, llamado *período intensivo o prácticas de observación*, de una duración no superior a dos semanas, que ayude al estudiante a ubicarse en el centro y conocer las dinámicas del mismo; un segundo período de *prácticas discontinuas*, en las que se mezclan las clases teóricas en la universidad y la incorporación del estudiante en las dinámicas del aula; y por último, un tercer período de *prácticas intensivas continuas* en el que preparar y ejecutar una intervención educativa real.

Como podemos observar, parece evidente que la fase práctica constituye uno de los principales pilares de esta formación inicial, pues conforma el primer contacto con la realidad de las aulas y con su futura profesión y permite a los alumnos ejercitarse en un ámbito similar al que en el futuro se encontrarán, dotándoles de marcos de referencia para adquirir actitudes, aptitudes, destrezas y competencias profesionales.

Como consecuencia lógica de la afirmación anterior, resulta imprescindible, no sólo que se diseñe un buen periodo de prácticas, sino que seamos capaces de dar un paso más que supondría que dicho período de formación en los centros se hiciera en instituciones educativas seleccionadas por la excelencia de cultura profesional, por sus programas pedagógicos, por su forma de llevar a cabo y también por resultados (modulados y adaptados a su realidad socioeconómica) en las diferentes dimensiones que incluye la educación, más allá de las puramente académicas.

Con estos antecedentes, las prácticas de la formación inicial pueden no tener la calidad deseada si no se seleccionan los centros por sus buenas prácticas.

---

<sup>(2)</sup> En los últimos años se ha visto incrementado también el interés internacional por la formación inicial docente y sus primeros años en los centros (Dangel, 2006; Cochran-Smith et al., 2008).

Por ello se planteó este estudio, tratando de asegurar la calidad de la dimensión práctica de los futuros másteres mencionados, que constituirán la preparación inicial en el ámbito científico, pedagógico y didáctico requerido para impartir la docencia en los centros de educación secundaria de nuestro país.

## Diseño y metodología

### Finalidad y objetivos

La finalidad del estudio se centra en aportar reflexiones y datos concretos que permitan mejorar los aspectos de la formación y experiencias iniciales del futuro profesorado de Educación Secundaria en lo relativo, fundamentalmente, a su dimensión práctica. De ese modo se intenta que las comunidades autónomas (CCAA), en convenio con las universidades, cuenten con las bases necesarias para la selección de centros que ofrezcan garantías para inducir buenas prácticas profesionales en los profesores noveles.

Para lograr su finalidad, se plantearon los siguientes objetivos:

- Seleccionar una muestra de centros con buenas prácticas del conjunto de CCAA de España, para detectar criterios de calidad.
- Identificar los criterios de calidad de esos centros.
- Analizar los criterios de calidad para la identificación de los factores que caracterizan a los centros con buenas prácticas.
- Realizar una propuesta de recomendaciones para la mejora de los procesos de formación inicial en su dimensión práctica que se produzcan en el marco de esos factores de calidad y promuevan competencias docentes de calidad.

## Procedimiento

En el proceso investigador podemos diferenciar dos grandes momentos sucesivos, reconociendo en el segundo de ellos el significado de la investigación que no hubiera sido posible sin el primer período de trabajo.

En el primer momento, o *Fase exploratoria (elaboración del modelo que define un centro con buenas prácticas)*, se contó esencialmente con la colaboración de un Grupo de Expertos (GE) relacionados con la formación en Educación Secundaria. Su misión era identificar una primera relación de dimensiones y elementos definitorios de un centro con buenas prácticas a través de una metodología *Delphi*. Esta forma de trabajo tenía como finalidad favorecer un intercambio de valoraciones que permitiese eliminar, añadir o modificar la relación de criterios y elementos que definen las buenas prácticas educativas.

En el primer momento, en el que se definieron las dimensiones generales, el modelo de partida elegido fue el de Aurelio Villa denominado *Proyecto de Calidad Integrado (PCI)* que incluía las siguientes dimensiones generales (Villa, 2004):

- Planteamientos institucionales.
- Estructuras organizativas.
- Relación y convivencia en el Centro.
- Orientación y tutoría.
- Ámbito curricular.
- Familia y entorno.

A estas seis dimensiones el GE sumó una séptima: *Colaboración en el Desarrollo del Practicum*.

Posteriormente, los miembros del GE tuvieron que definir los elementos más significativos de cada una de estas dimensiones con la citada metodología *Delphi*, comenzando la segunda parte de esta primera fase exploratoria del estudio, que fue el modelo inicial concretado en un cuestionario y que permitiría una posterior validación del mismo en los centros.

El cuestionario *Delphi* sirvió para la validación empírica del modelo o aproximación teórica inicial, que recogía las dimensiones o criterios para seleccionar centros de Enseñanza Secundaria con buenas prácticas educativas. Por lo tanto, una vez construido este primer instrumento, denominado *Cuestionario para la*

*selección de centros con buenas prácticas educativas*, ya era posible continuar con la siguiente fase que era la que nos permitía conseguir la finalidad del estudio.

En el segundo período, o *Fase de validación del modelo (identificación de centros con buenas prácticas)*, el cuestionario creado por metodología Delphi en la fase exploratoria para poder seleccionar centros de buenas prácticas educativas fue entregado a cuatro coordinadores territoriales de las cuatro zonas educativas en las que se organizó el territorio del Estado (Norte, Este, Centro y Sur-Oeste) y, a su vez, éstos utilizaron el cuestionario a modo de guía para identificar los centros que, según su amplia experiencia y conocimiento de los centros de sus zonas correspondientes, mejor se adaptan a los criterios o dimensiones definidas.

Por último se comprobó, con los profesores de los centros seleccionados como de buenas prácticas, el grado en que satisfacían los criterios y elementos definidos en el cuestionario Delphi. Para la obtención de las opiniones de los profesores se construyó un segundo cuestionario, denominado *Rasgos de los centros de buenas prácticas*, basado en las mismas dimensiones y variables que el modelo teórico de la primera fase.

## Técnicas e Instrumentos

Como consecuencia de cada una de las dos fases del estudio se derivaron los correspondientes instrumentos que pasamos a definir a continuación.

Como ya hemos explicado, la construcción del cuestionario Delphi, o *Cuestionario para la selección de centros con buenas prácticas educativas*<sup>3</sup>, fue el objetivo de la primera fase y sirvió para el desarrollo de la segunda, aunque en sí mismo tiene valor porque ha sido producto de un trabajo de un grupo de expertos por metodología Delphi.

La estructura final por la que se organiza el cuestionario tiene tres partes. La primera de ellas, denominada *Criterios de valoración*, recoge el conjunto de los elementos de calidad, así como una escala graduada y un conjunto de preguntas abiertas. La información se presenta en dos columnas: la columna de la izquierda es la que verían los que contestasen el cuestionario definitivo; la columna de

<sup>3</sup> Este cuestionario se puede consultar en el Informe original, a través de la página del CGCDL: [http://www.consejogeneralcdl.es/Dimensi%C3%B3n\\_pr%C3%A1ctica\\_formaci%C3%B3n\\_inicial.pdf](http://www.consejogeneralcdl.es/Dimensi%C3%B3n_pr%C3%A1ctica_formaci%C3%B3n_inicial.pdf)

la derecha recoge una escala de valoración, así como una pregunta abierta que permite hacer modificaciones, tanto en el nombre de los criterios, como en los elementos que se han incluido a título orientativo. La segunda parte del cuestionario, *Relación de Centros y conexión con la dimensión práctica de la formación inicial*, permite identificar los centros propuestos así como las actividades que llevan o han llevado a cabo con relación a las prácticas de los diferentes programas de formación inicial hasta la actualidad (diferentes modalidades de CAP, FIPS, TED...) o realizar una estimación de sus posibilidades para implicarse adecuadamente en el *Practicum*; por último se incluye el *Cuestionario de selección de centros* que recoge el formato que tendría el Cuestionario de selección de centros que utilizarían las personas encargadas de seleccionar los centros con buenas prácticas educativas (tales como inspectores, orientadores, etc.).

En la primera versión, las dimensiones de dicho instrumento son las siete que inicialmente identificaron los expertos:

- Planteamientos institucionales.
- Estructuras organizativas.
- Relación y convivencia en el Centro.
- Orientación y tutoría.
- Ámbito curricula.
- Familia y entorno.
- Colaboración *en el desarrollo del Practicum*.

Para valorar cada una de las 7 dimensiones y de sus elementos definatorios, se utiliza una escala graduada de valoración con cuatro valores que indican: «1: Muy en desacuerdo», «2: En desacuerdo», «3: De acuerdo» y «4: Muy de acuerdo». Adicionalmente, se solicita que se añada cualquier comentario que pudiese contribuir a mejorar el modelo de cuestionario.

El segundo instrumento, *Rasgos de los centros de buenas prácticas*<sup>4</sup>, es el que ubicamos como propio de la segunda fase ya que se construyó para recabar la opinión de los profesores sobre sus propios centros. Y de esta manera se pudieron definir, a su vez, los factores propios de los centros seleccionados como de buenas prácticas educativas para su posterior interpretación.

---

<sup>4</sup> Este cuestionario se puede consultar en el Informe original, a través de la página del CGCDL: [http://www.consejogeneralcdl.es/Dimensi%C3%B3n\\_pr%C3%A1ctica\\_formaci%C3%B3n\\_inicial.pdf](http://www.consejogeneralcdl.es/Dimensi%C3%B3n_pr%C3%A1ctica_formaci%C3%B3n_inicial.pdf)

El cuestionario contenía 30 literales en los que se puede seleccionar la respuesta en una escala de 0 «Claro incumplimiento» a 5 «Claro cumplimiento». Los literales se presentaron en el cuestionario mediante una breve explicación de cada uno. Las preguntas a su vez se presentaron agrupadas en siete dimensiones: (1) *Planteamientos institucionales* (2) *Estructuras organizativas* (3) *Relaciones y convivencia* (4) *Currículum* (5) *Tutoría y orientación* (6) *Familia y entorno* (7). *Prácticas profesionales*.

El cuestionario finaliza con tres espacios de texto libre donde el encuestado puede señalar los tres puntos fuertes, los tres problemas más relevantes y las tres aportaciones más importantes que su centro podría hacer al profesorado en prácticas.

## Muestra

Pese a las diferentes fases del estudio, en lo referido a la muestra hacemos referencia a la de la segunda fase del estudio, es decir, los centros seleccionados por los coordinadores territoriales por caracterizarse por ser instituciones educativas con buenas prácticas docentes y los profesores que de los mismos contestaron el cuestionario de *Rasgos de los centros de buenas prácticas*.

Con el objetivo de contrastar si los factores seleccionados por el GE se asemejaban a la realidad de los centros, se administró vía web el cuestionario *Rasgos de los centros de buenas prácticas* a 477 profesores de 37 centros considerados con buenas prácticas educativas.

Como se ha señalado con anterioridad, estos centros, repartidos por todas las CCAA, con la excepción de la Región de Murcia, fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional (Bisquerra, 2004, 148) conforme a los criterios que los coordinadores territoriales consideraron suficientes para determinar a un centro de buenas prácticas. Dicha selección fue refrendada por el GE.

El cuestionario fue enviado en tres oleadas durante los meses de mayo, junio y octubre de 2008. Respondieron un tercio (36%) de los docentes, lo que supuso un total de 173 docentes de 35 centros diferentes, de tipología variada en cuanto a tamaño, ubicación rural/urbana y titularidad pública/privada.

## Resultados

Los resultados que a continuación se presentan son los obtenidos a partir de la segunda fase de la investigación en la que se utilizó el cuestionario *Rasgos de los centros de buenas prácticas*. Como consecuencia de las respuestas de los profesores podemos conocer una doble visión de resultados: tanto de la opinión de esos profesores sobre su centro, como de la definición de factores que describirían a los centros con buenas prácticas.

### La opinión de los profesores

Como ya señalamos cuando describimos el cuestionario *Rasgos de los centros de buenas prácticas*, la estructura de las respuestas está diseñada para que el encuestado se posicione entre cero y cinco, representando «cero» un *claro incumplimiento* en su centro educativo de lo expuesto en el literal, y «cinco» un *claro cumplimiento*. Esta traslación numérica de las respuestas en una escala permite analizar, a través de los estadísticos de centralidad básicos, como son la media y la mediana, la distribución de las respuestas. Es importante tener en cuenta la información aportada por la desviación típica, que permite corregir las interpretaciones fruto de una lectura de los estadísticos de centralidad al señalar el grado de dispersión de las respuestas. Toda esta información, junto al número de respuestas a cada literal, y por consiguiente el número de personas que no respondieron a cada uno de ellos, se puede consultar en las tablas que se presentan a lo largo de este epígrafe. En éstas, se han resaltado con subrayado los valores más bajos de los estadísticos de centralidad (media y mediana) y los más altos del estadístico de dispersión (desviación típica), con el fin de orientar en la lectura y evitar errores de interpretación. Por el contrario, en negrilla se han resaltado los valores más altos de los estadísticos de centralidad y los más bajos de dispersión.

En un análisis introductorio de los datos contenidos en todas las tablas podemos observar claramente como la media de los literales cumplimiento se sitúa en valores superiores al 2,5, franja que se corresponde con la mitad superior de la escala propuesta. En el 83% de los literales, la mediana se sitúa en la categoría cuatro. Este dato confirma como, en la gran mayoría de los literales, los encuestados han manifestado un alto grado de cumplimiento en su centro educativo de la afirmación propuesta. A continuación pasamos a analizar cada una de las dimensiones y de sus correspondientes elementos definitorios.

El primero de los bloques, *Familia y Entorno* (Tabla I), en sólo un caso la mediana se sitúa en la categoría tres y la media obtiene el mínimo valor del estudio: 3,1. Es el literal 6.4. Por su parte, el literal 6.1 también obtiene una media demasiado baja, de 3,6.

**TABLA I.** Estadísticos de la dimensión *Familia y entorno*

<b>Código y literal del cuestionario</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Mediana</b>	<b>Desv. típ.</b>
6.1. Existe una participación positiva y de confianza de las familias en el centro.	158	<u>3,6</u>	4	0,96
6.2. El entorno social conoce y valora la calidad del centro.	158	4,0	4	0,92
6.3. Las actividades complementarias o extraescolares son coherentes con los objetivos del centro.	158	<b>4,3</b>	4	0,87
6.4. Las familias se implican en la formación de sus hijos, en coordinación con las estrategias establecidas por el Centro.	158	<u>3,1</u>	<u>3</u>	0,98

Siguiendo el hilo del comentario, desde las dimensiones con medias más bajas a las más altas, podemos ver cómo los literales del bloque cuatro *Curriculum* (Tabla II) presentan medias relativamente bajas, especialmente el literal 4.1 y el literal 4.3, ambos con una media de 3,7 en la que debe tenerse en cuenta la alta dispersión en las respuestas de este último literal (la desviación típica del literal 4.3 se sitúa en 1,1, valor ligeramente alto comparado con la concentración que muestra la distribución de los resultados).

**TABLA II.** Estadísticos de la dimensión *Curriculum*

<b>Código y literal del cuestionario</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Mediana</b>	<b>Desv. típ.</b>
4.1. Las actas de las diversas reuniones reflejan con frecuencia debates sobre la eficiencia del centro, sobre los resultados.	<b>159</b>	<u>3,7</u>	4	1,02
4.2. El centro tiene programas específicos, en los que se implican los departamentos, para que la diversidad del alumnado acredite la ESO.	<u>155</u>	4,2	<b>5</b>	<u>1,11</u>
4.3. El centro y los departamentos desarrollan estrategias de formación para mejorar las prácticas de enseñanza/ aprendizaje que se llevan a cabo en las aulas.	<b>159</b>	<u>3,7</u>	4	<u>1,10</u>

Código y literal del cuestionario	N	Media	Mediana	Desv. típ.
4.4. Los programas nuevos son presentados y debatidos y, una vez consensuados, son asumidos por todos.	158	3,9	4	0,90
4.5. Existen planes de refuerzo o de recuperación eficaces.	157	<u>3,8</u>	4	1,01
4.6. El rendimiento es satisfactorio, teniendo en cuenta las características del alumnado, del entorno, etc.	<b>159</b>	4,0	4	<b>0,77</b>

El bloque del cuestionario titulado *Prácticas profesionales* (Tabla III) presenta también una media relativamente baja, a causa de dos variables: 7.1 y 7.2 al tener ambos una media de 3.8.

TABLA III. Estadísticos de la dimensión *Prácticas profesionales*

Código y literal del cuestionario	N	Media	Mediana	Desv. típ.
7.1. Todos los miembros del claustro sienten como suya la tarea de transmitir a los alumnos en prácticas o profesores noveles la cultura profesional del centro.	158	<u>3,8</u>	4	1,00
7.2. El resultado de las prácticas se evalúa más allá de criterios puramente burocráticos.	157	<u>3,8</u>	4	<u>1,06</u>
7.3. Los tutores del profesorado en formación tienen como objetivo la mejora de la profesionalidad de los alumnos en prácticas.	156	4,2	4	0,87

El bloque de *Relaciones y convivencia* (Tabla IV) no presenta ninguna media por debajo de cuatro y ostenta una participación alta al haber contestado todas las preguntas 159 personas. Aunque globalmente el bloque presenta valores altos, dos variables significativas, como la 3.1 y 3.4 presentan los valores más bajos del mismo con medias en los dos casos de 4. En el literal 3.4 es importante tener en cuenta la dispersión de las respuestas que, en este caso, es la más alta del estudio, dato que nos señala que muchos encuestados seleccionaron el valor tres y, sobre todo, cinco en la escala de respuestas.

TABLA IV. Estadísticos de la dimensión *Relaciones y convivencia*

Código y literal del cuestionario	N	Media	Mediana	Desv. típ.
3.1. Los aspectos conflictivos más habituales entre el profesorado se resuelven mediante consenso.	159	4,0	4	0,91
3.2. Hay pautas de convivencia y normas de disciplina conocidas y asumidas por familias, profesorado y alumnado, que consigan un buen clima en el centro.	159	4,2	4	0,87
3.3. Se tiende a que las normas sean preventivas, y en todo caso muy claras y de efecto rápido.	159	4,2	4	0,96
3.4. Existe algún plan de solución de conflictos.	159	4,0	4	1,23

En el bloque *Estructuras organizativas* (Tabla V), los literales 2.3 y 2.4 tienen una de las medias más altas del estudio (4.3 y 4.5 respectivamente). En el sentido contrario, el literal 2.1 del mismo bloque presenta una de las medias más bajas (3.8). El hecho de que tres de los cinco resultados de este grupo de literales tengan resultados dispares, explica que la media del conjunto del bloque se sitúe en 4.1 puntos.

TABLA V. Estadísticos de la dimensión *Estructuras organizativas*

Código y literal del cuestionario	N	Media	Mediana	Desv. típ.
2.1. Hay una cultura de trabajo en equipo y de responsabilidad compartida.	158	3,8	4	0,91
2.2. Las personas con responsabilidad en el centro se sienten apoyadas en sus decisiones.	158	4,0	4	0,85
2.3. Los diferentes cargos asumen sus tareas y las desempeñan con responsabilidad, favoreciendo la evaluación de su trabajo y de los resultados obtenidos.	157	4,3	4	0,87
2.4. Se intenta que los equipos directivos sean estables para mantener los proyectos y el estilo del centro.	157	4,5	5	0,81
2.5. Los departamentos didácticos comparten los objetivos y los proyectos del centro.	158	4,1	4	0,89

El apartado relativo a *Planteamientos institucionales* (Tabla VI), presenta una media alta (4,2). Sin embargo, como en el bloque de *Estructuras organizativas*, esta media es consecuencia de que en el apartado existan dos literales con medias muy elevadas: 1.3 (media de 4,4) y 1.4 (media de 4,3). Y un literal con una media más reducida; el 1.2 (media de 3,9).

**TABLA VI.** Estadísticos de la dimensión *Planteamiento institucionales*

<b>Código y literal del cuestionario</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Mediana</b>	<b>Desv. típ.</b>
1.1. Los principales esfuerzos del centro están claramente orientados al aprendizaje del alumnado.	159	4,2	4	0,86
1.2. Los diversos proyectos del centro son citados con frecuencia para ayudar a definir lo que hay que hacer.	159	3,9	4	0,93
1.3. Se defiende la continuidad de las decisiones o proyectos.	159	4,4	4	0,73
1.4. El centro crea o participa en proyectos innovadores para solucionar los problemas emergentes y evalúa sus efectos.	158	4,3	4	0,80

En los ítems referidos a *Tutoría y orientación* (Tabla VII), los valores de los literales son altos y, entre ellos, despunta el literal 5.3 y el 5.2, donde la mediana se sitúa en 5 y las medias se sitúan en 4,5 y 4,3 respectivamente.

**TABLA VII.** Estadísticos de la dimensión *Tutoría y orientación*

<b>Código y literal del cuestionario</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Mediana</b>	<b>Desv. típ.</b>
5.1. Las actividades del centro y el estilo de trabajo del profesorado promueve una educación en valores y hábitos sociales.	157	4,2	4	0,89
5.2. La relación tutorial con las familias se estimula con especial cuidado.	157	4,3	5	0,90
5.3. Se comunican con prontitud a las familias los problemas del alumnado.	158	4,5	5	0,78
5.4. El ejercicio de la tutoría es altamente valorado por el profesorado como inherente al ejercicio de la profesión.	158	4,0	4	1,04

### Factores que definen los centros con buenas prácticas

Teniendo en cuenta las respuestas obtenidas de los profesores, y mediante el análisis factorial basado en la *extracción de componentes principales* con una *rotación Varimax*, se han extraído las relaciones para cinco, seis, siete y ocho factores estadísticos. La varianza acumulada es relativamente alta, con el 60% de la varianza explicada para el modelo de cinco factores, 64% para el de seis factores, el 67% para el de siete factores y 70% para ocho factores.

En la tabla 8 se muestran los valores de las variables que componen los seis factores de la matriz de componentes rotados. El objetivo de realizar un análisis múltiple era identificar las variables que se mantenían en el factor, independientemente del análisis efectuado para poder extraer factores estables.

**TABLA VIII.** Variables y sus valores extraídos de la matriz de componentes rotados por 6 factores

Factor	Variables (valor)
1	1.1 (0,572); 1.2 (0,678); 1.4 (0,556); 2.1 (0,647); 2.5 (0,589); 3,3 (0,466); 4.3 (0,607); 4.4 (0,599); 7.1 (0,680); 7.2 (0,671)
2	3,2 (0,580); 6,1 (0,798); 6.2 (0,667); 6.4 (0,732)
3	1,3 (0,511); 2.2 (0,635); 2.3 (0,618); 2.4 (0,791); 3.1 (0,650)
4	4.1 (0,507); 5.2 (0,669); 5.3 (0,697); 5.4 (0,679); 7.3 (0,524)
5	4.5 (0,499); 4.6 (0,632); 5,1 (0,484)
6	3.4 (0,783); 4.2 (0,642)

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, mediante todo el procedimiento explicado y con un intenso trabajo de interpretación de los diferentes cálculos realizados, se redujo el número de factores hasta cuatro. Éstos permiten conseguir la finalidad del estudio, es decir, definir cuáles son los factores que describen los centros de buenas prácticas y las variables que los componen (Tabla IX).

**TABLA IX.** Factores que definen un centro de buenas prácticas y sus variables ordenadas de mayor a menor peso por factor

<p><b>Factor 1.</b> Planteamientos pedagógicos compartidos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>7.1. Todos los miembros del claustro sienten como suya la tarea de transmitir a los alumnos en prácticas la cultura profesional del centro.</li> <li>1.2. Los diversos proyectos ayudan a definir lo que hay que hacer.</li> <li>7.2. El resultado de las prácticas se evalúa más allá de criterios puramente burocráticos.</li> <li>2.1. Hay una cultura de trabajo en equipo.</li> <li>4.3. El centro y los departamentos desarrollan estrategias de formación para mejorar las prácticas de enseñanza/ aprendizaje que se llevan a cabo en las aulas.</li> <li>4.4. Los programas nuevos son asumidos por todos.</li> <li>2.5. Los departamentos comparten los objetivos del centro.</li> <li>1.4. El centro participa en proyectos innovadores para solucionar los problemas.</li> <li>1.1. El centro está orientados al aprendizaje del alumnado.</li> <li>3.3. Se tiende a que las normas sean preventivas, claras y de efecto rápido.</li> <li>5.1. Las actividades del centro promueven una educación en valores y hábitos sociales.</li> </ul>
<p><b>Factor 2.</b> Interacción con las familias y el entorno social</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>6.1. Existe una participación positiva y de confianza de las familias en el centro.</li> <li>6.4. Las familias se implican en la formación de sus hijos, en coordinación con las estrategias establecidas por el Centro.</li> <li>5.3. Se comunican con prontitud a las familias los problemas del alumnado.</li> <li>5.4. El ejercicio de la tutoría es altamente valorado por el profesorado como inherente al ejercicio de la profesión.</li> <li>5.2. La relación tutorial con las familias se estimula con especial cuidado.</li> <li>6.2. El entorno social conoce y valora la calidad del centro.</li> <li>3.2. Hay pautas de convivencia y normas de disciplina conocidas y asumidas por familias, profesorado y alumnado que consiguen un buen clima en el centro.</li> <li>7.3. Los tutores del profesorado en formación tienen como objetivo la mejora de la profesionalidad de los alumnos en prácticas.</li> </ul>
<p><b>Factor 3.</b> Liderazgo y gobierno del centro</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>2.4. Se intenta que los equipos directivos sean estables para mantener los proyectos y el estilo del centro.</li> <li>3.1. Los aspectos conflictivos más habituales entre el profesorado se resuelven mediante consenso.</li> <li>2.2. Las personas con responsabilidad en el centro se sienten apoyadas en sus decisiones.</li> <li>2.3. Los diferentes cargos asumen sus tareas y las desempeñan con responsabilidad, favoreciendo la evaluación de su trabajo y de los resultados obtenidos.</li> <li>1.3. Se defiende la continuidad de las decisiones o proyectos.</li> <li>4.1. Las actas de las diversas reuniones reflejan con frecuencia debates sobre la eficiencia del centro, sobre los resultados.</li> </ul>
<p><b>Factor 4.</b> Cultura de solución de problemas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>3.4. Existe algún plan de solución de conflictos.</li> <li>4.2. El centro tiene programas específicos, en los que se implican los departamentos, para que la diversidad del alumnado acredite la ESO.</li> <li>4.6. El rendimiento es satisfactorio, teniendo en cuenta las características del alumnado, del entorno, etc.</li> <li>4.5. Existen planes de refuerzo o de recuperación eficaces.</li> <li>6.3. Las actividades complementarias o extraescolares son coherentes con los objetivos del centro.</li> </ul>

## Discusión y conclusiones

Pese a la variedad de los centros identificados (diferencias basadas en la ubicación geográfica, el tamaño, el contexto social, la titularidad...) podemos afirmar que todos comparten una serie de características comunes que los convierten en destinos idóneos para la realización de la fase práctica que los alumnos del nuevo máster profesionalizador deberán realizar.

Podemos definir cuatro conclusiones concretas del estudio que se corresponden con los cuatro factores que definen a los centros de buenas prácticas explicados e interpretados desde la aportación y opinión de los profesores.

En primer lugar, en todo centro de calidad es necesario la existencia de *planteamientos pedagógicos claros y compartidos por los miembros del centro*. Debemos ser conscientes de que cualquier diseño pedagógico, por muy bueno que sea y muy bien que esté hecho, en sí mismo no es suficiente. Debe caracterizarse por ser claro y compartido por todos los miembros del centro. Lo ideal no es que el director del centro tenga muy claro lo que quiere que se haga, sino que se comparta por todos. Esto puede llevarnos a pensar en la necesidad de saber consensuar los aspectos y ceder en los mismos favoreciendo una dirección más precisa que favorezca el avance y evite el estancamiento que, en último término, repercutiría negativamente en las dinámicas del centro y en el aprendizaje de los alumnos.

En segundo lugar, debemos considerar que *dichos planteamientos son también compartidos por las familias, con las que asimismo se mantiene una relación de confianza, y están implicadas de forma activa en la educación de sus hijos*. La importancia de la familia en el proceso educativo se confirma con los resultados obtenidos, destacando la necesidad de que estén implicadas de forma activa en la educación de sus hijos. Para esto se requiere una actitud receptiva y colaboradora tanto por parte de la institución educativa como por la familia, poniendo en el medio la educación y aprendizaje del alumno.

La tercera cuestión sobre la que conviene reflexionar es la relacionada con el tipo de liderazgo que ejerza el equipo directivo. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que es necesario *un estilo de gobierno basado en un liderazgo participativo alineado con los planteamientos pedagógicos*. Dos son las reflexiones que pueden derivarse de este tercer factor. La existencia de liderazgo participativo sería la primera de ellas, la cual no sorprende revisando la amplia literatura que sobre esta cuestión existe. Sin embargo, la segunda reflexión resulta más

interesante, ya que el trabajo realizado nos señala la importancia de la relación de este liderazgo con los planteamientos pedagógicos a los que hacíamos referencia en la primera cuestión de este apartado de discusiones. En este sentido se pone de manifiesto la influencia del equipo directivo sobre los planteamientos pedagógicos del centro, resaltando la importancia del gobierno de los centros en este tipo de cuestiones.

Por último, diríamos que también los centros de buenas prácticas se deben caracterizar por tener *una cultura de solución de problemas explicitada en planes concretos de intervención educativa*. Puede parecer un aspecto especialmente concreto, pero lo que se está poniendo de manifiesto en esta cuestión es, por un lado, la conceptualización del problema y, por otro, la explicitación y valentía del centro a la hora de abordarlo. El primer paso para solucionar un problema es reconocer que existe y esto supone que se ha pensado sobre lo que es un problema y lo que no lo es. El segundo paso sería hacerlo explícito y reconocer que se requiere una planificación para solucionarlo. Aquí no se entra a valorar lo que se entiende por problema o la mejor manera de abordarlo, sino la importancia de pensar sobre ello y explicitarlo de alguna forma. Se trata, en definitiva, de centros cuya política de atención a los problemas es *anticipatoria* y no *reactiva*.

Como conclusión de todo lo expuesto a lo largo del artículo podemos señalar que es posible reconocer *centros de buenas prácticas educativas* que se caracterizan por unos factores concretos. Las conclusiones anteriormente presentadas no responden a todas las cuestiones relativas al problema de esta investigación, pero sí que ofrecen unas de las claves más importantes definidoras de estos buenos centros. A la luz de esta investigación, la cuestión principal es que las administraciones educativas y universidades correspondientes sean capaces de aceptar éstos y otros resultados de investigaciones rigurosas para que finalmente las prácticas de los futuros profesores de secundaria sean de mayor calidad, lo que favorecería una mejor formación inicial de estos profesionales.

## Prospectiva: Recomendación y limitaciones

Otro aporte fundamental de la investigación son las recomendaciones que desde las conclusiones de la misma se proponen a distintos niveles.

En relación a las administraciones educativas de las CCAA, se recomienda que establezcan un sistema mediante el cual se puedan reconocer los centros que sean adecuados para realizar las prácticas de la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria según señala La Orden Ministerial ECI/3858/2007 en su apartado 5. Asimismo, deben abrir un espacio de reflexión sobre las bases de planes específicos de formación para quienes vayan a ser tutores de las prácticas de la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria y velar por su correcto desarrollo. Por último, se requiere que actúen como verdaderos apoyos a los centros para alcanzar el nivel adecuado de calidad.

Por su parte, los centros de Educación Secundaria son el escenario concreto donde se lleve a cabo un tipo u otro de prácticas. Por esta razón, consideramos fundamental que favorezcan un clima que permita un desarrollo de las prácticas armónico con la cultura del centro y que enriquezca su quehacer diario, evitando que las prácticas sean vistas como elemento disruptivo. Como colaboradores con las administraciones educativas, también es necesario que diseñen un plan de formación para sus profesores en prácticas y un plan de acogida para los profesores noveles que estén en armonía con la cultura profesional del centro. La realización de evaluaciones sistémicas constructivas de dicho plan sería la última recomendación a estas instituciones.

Recomendaríamos a las universidades que, en primer lugar, adecuaran las estructuras institucionales al nuevo modelo de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria, para un seguimiento eficaz del desarrollo de las prácticas en los centros. Además, deben ser ejemplo de colaboración con las administraciones competentes y las instituciones implicadas en la formación de los tutores y en la evaluación del desarrollo de las prácticas en los centros. En esta misma línea sería interesante y enriquecedor crear redes virtuales y plataformas digitales donde los centros de prácticas se constituyan como una comunidad virtual de aprendizaje.

Con independencia de estas aportaciones, conviene también señalar las dos principales limitaciones del estudio. La primera de ellas haría referencia a la muestra: La falta de respuesta por parte de los profesores al cuestionario y la selección realizada de los centros elegidos nos sitúa ante una muestra de tipo incidental, con las consecuencia que esto tiene a la hora de poder generalizar los resultados presentados. En segundo lugar, también nos hubiera parecido muy interesante poder haber cruzado las variables de tipo personal de los profesores (género, edad, experiencia docente...) con sus respuestas en el cuestionario,

pero por razones éticas no era posible pues hubiéramos desvelado la identidad de algunos sujetos vulnerando el anonimato en sus respuestas.

Por último, no queríamos cerrar este artículo sin mencionar que la investigación ha abierto una serie de posibles acciones futuras para continuar con el desarrollo de los objetivos que se planteaba. Entre esas acciones prospectivas, destacamos aquí las que nos resultan de mayor relevancia:

- Un modelo de calidad para el desarrollo de la dimensión práctica en la formación inicial de los futuros profesores de Educación Secundaria.
- Un seminario sobre la dimensión práctica de la formación inicial de profesorado de secundaria.
- La puesta en marcha de alguna experiencia piloto en determinadas comunidades autónomas seleccionadas para validar el modelo de dimensión de Practicum propuesto para la formación inicial del profesorado secundaria.
- La creación de un Observatorio de la Formación Inicial Docente, o más amplio, de la Profesión Docente, que emita un informe anual con la participación de todos los agentes implicados en la educación para dar cabida a la expresión de los distintos ámbitos que componen la comunidad educativa.

## Referencias bibliográficas

- BISQUERRA, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BLÁZQUEZ, F. (Coord.) (2001). *Sociedad de la información y educación*. Mérida: Junta de Extremadura.
- BENSO, M. C. y PEREIRA, M. C. (Eds.) (2003). *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio* Orense: Concello de Ourense/Fundación Santa María/Universidade de Vigo.
- BOLÍVAR, A. y DOMINGO, J. (2006). The professional identity of secondary school teachers in Spain: Crisis and reconstruction. *Theory and Research in Education*, 4(3), 339-355.
- BOLÍVAR, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30.

- BUCHBERGER, F., CAMPOS, B., KALLOS, D. & STHEPENSON, J. (2000). *Green paper on teacher education in Europe*. Umea: Thematic Network on Teacher Education in Europe.
- COCHRAN-SMITH, M., FEIMAN-NEMSER, S. & MCCINTYRE, D. J. (2008). *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing context*. New York: Roudledge/Taylor & Francis group and the Association of Teacher Educators.
- CONFERENCIA DE DECANOS Y DIRECTORES DE MAGISTERIO Y EDUCACIÓN (2007). *Orientaciones sobre el Máster de Secundaria*. Córdoba, 6 y 7 de noviembre.
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2000). *Consejo Europeo de Lisboa del 23 y 24 de marzo*. Lisboa: Unión Europea.
- COMISIÓN EUROPEA (2002). *La Declaración de Copenhague*. Declaración de los ministros europeos de formación y enseñanza profesional y la comisión europea sobre una mejor cooperación europea en materia de formación y enseñanza profesional. Copenhague: Comisión Europea.
- DANGEL, J. R. (Ed.) (2006). *Research on Teacher Induction. Teacher Education Yearbook XIV*. Toronto: Rowan and Littlefield Publishers.
- DOMINGO, A. (2008). *La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo*. Tesis doctoral: Universitat Internacional de Catalunya.
- EURYDICE (2004). *El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Educación Secundaria Inferior*. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura.
- EURYDICE (2009). *Key data on Education in Europe 2009*. Brussels: Directorate-General of Education and Culture.
- FLORES, M. A. (2006). Induction and mentoring. Policy and practice. En J. R. DANGEL (Ed.), *Research on Teacher Induction. Teacher Education Yearbook XIV* (Vol. 37-66). Toronto: Rowan and Littlefield Publishers.
- GUTTMAN, C. (2003). *Education in and for the Information Society*. Paris: UNESCO.
- HARGREAVES, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. New York: Teacher College Press.
- LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE).
- LEY ORGÁNICA 1/1990 de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE).
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

- LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU).
- MARCELO, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 13 (1), 1-25.
- MEC (2003). *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Madrid: MEC.
- MURILLO, F. J. (2006). *Modelo Innovadores en la Formación Inicial Docente*. Santiago de Chile: UNESCO.
- OECD (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- 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.
- PUELLES, M. (Coord.) (2009). *Profesión y vocación docente: presente y futuro*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- SANMARTÍ I PUIG, N. (2001). Enseñar a enseñar ciencias en Secundaria: un reto muy complejo. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 40, 31-48.
- UNESCO (2004). *World Report 'Building Knowledge Societies' 2004*. Paris: UNESCO.
- VILLA, A. (Coord.) (2004). *Herramientas para el desarrollo de la calidad. Proyecto de Calidad Integrado (PCI)*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.

**Dirección de contacto:** Javier M. Valle López. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Avda. Francisco Tomás y Valiente, 3. 28049 Cantoblanco (Madrid). E-mail: jm.valle@uam.es.