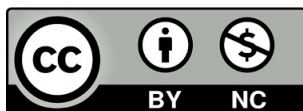


Pablo Palomero Fernández

El profesorado de educación
secundaria en fase de formación
inicial: perfiles motivacionales,
creencias psicopedagógicas y
disposición a utilizar técnicas de
dinámica de grupos

Director/es
Vicente Sánchez, Eva

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>



Universidad de Zaragoza
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606



Tesis Doctoral

EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
EN FASE DE FORMACIÓN INICIAL: PERFILES
MOTIVACIONALES, CREENCIAS
PSICOPEDAGÓGICAS Y DISPOSICIÓN A UTILIZAR
TÉCNICAS DE DINÁMICA DE GRUPOS

Autor

Pablo Palomero Fernández

Director/es

Vicente Sánchez, Eva

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
Escuela de Doctorado

Programa de Doctorado en Educación

2022



Universidad
Zaragoza

Tesis Doctoral

El profesorado de educación secundaria en fase de formación inicial: perfiles motivacionales, creencias psicopedagógicas y disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos.

Autor

Pablo Palomero Fernández

Directora

Eva Vicente Sánchez

Facultad de Educación

Agradecimientos

Aunque sería muy difícil expresar agradecimiento a todas las personas que, de un modo u otro, contribuyeron a que esta Tesis Doctoral llegase a buen puerto, trataré nombrar a algunas de las que considero más relevantes.

Comenzaré por algunos docentes de la Universidad de Zaragoza que me acompañaron a lo largo de mi formación como Historiador hace ya más de dos décadas, despertando mi interés por la investigación. Sin lugar a dudas, destacaron M^a Carmen García (Departamento de Historia Medieval) y Julián Casanova (Departamento de Historia Moderna y Contemporánea), quienes dejaron en mi la huella de la pasión, dedicación y rigor que transmitían en sus clases. También querría agradecer la dedicación de los docentes que me acompañaron a lo largo del ya extinto Programa de Doctorado “Psicología y Aprendizaje” del Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza, destacando especialmente Elvira Burgos, Mercedes Baillo y Marta Gil, quienes se caracterizaron siempre por su cercanía y su capacidad para llegar a los estudiantes mucho más allá de lo puramente académico, estimulando de diferentes maneras su interés por la investigación y por el saber. Igualmente, fue importante el acompañamiento de Javier García, Bárbara Oliván y Yolanda López en un primer proyecto de investigación sobre el proceso de aprendizaje de habilidades *mindfulness* que no llegué a desarrollar.

Sin lugar a dudas, ha sido indispensable la Dirección de Eva Vicente (Departamento de Psicología y Sociología) que, a lo largo de estos dos años y medio de intenso trabajo, ha sabido combinar a la perfección la cercanía personal con el rigor académico, proporcionándome la orientación que necesitaba y una sólida estructuración del proyecto. No solo eso, también ha sabido acompañar el proceso investigador muy de cerca: revisando una y otra vez cada uno de los pasos que iba dando para asegurar la calidad del trabajo, respondiendo rápidamente a cada uno de mis mensajes, ayudándome a superar cada obstáculo y ofreciendo siempre algún consejo tranquilizador en los momentos de desánimo. No me cabe duda de que, sin su Dirección, habría sido imposible completar esta investigación en tan poco tiempo y de un modo tan satisfactorio. El investigador que soy, y el que seré, no se podría entender sin todas las aportaciones metodológicas y personales que me ha ofrecido Eva durante este tiempo. Echando la vista atrás, puedo afirmar con toda

seguridad que, gracias a su Dirección, termino este proceso no solo siendo mejor investigador sino también siendo mejor docente.

Una investigación de estas características no habría sido posible sin la participación directa de numerosas personas que forman parte de la comunidad universitaria. En primer lugar, quisiera agradecer la colaboración de la Coordinadora del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas de la Universidad de Zaragoza, M^a Pilar Rivero, quien ofreció su apoyo y sus consejos desde un primer momento, allanando así el camino de la recogida de datos. También quisiera expresar mi agradecimiento a todos los estudiantes que participaron en la investigación, la mayor parte de los cuales lo hicieron mostrando interés, honestidad y compromiso durante la actividad sobre motivaciones para el ejercicio de la docencia que se realizó tras efectuar la recogida de datos. Sin lugar a dudas, comprobar que dicha actividad tenía un profundo sentido en el contexto de su formación inicial y escuchar sus apasionados debates, fueron las experiencias que me resultaron personalmente más gratificantes a lo largo del proceso de investigación. Obviamente, esta Tesis Doctoral tampoco habría sido posible si no hubiese contado con la colaboración de diversos compañeros de los Departamentos de Psicología y Sociología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza, quienes cedieron parte de su tiempo de docencia para facilitar el proceso de recogida de datos o participaron en el juicio de expertos. En este sentido, ha sido especialmente destacado el compromiso con el proyecto del profesor José Luis Antoñanzas, facilitando la recogida de datos y, a un nivel más personal, el de Santos Orejudo, quien me ha animado de forma continuada y ha llevado a cabo un seguimiento informal del mismo.

También quisiera agradecer el acompañamiento de algunas personas ajenas al contexto académico que fueron importantes en otros procesos formativos en los que me embarqué a lo largo de mi vida, dejando huella en la formación de mi carácter. Mención especial merecen Pilar Ínigo y Encarnación Morales, quienes me transmitieron con rigor, honestidad y cariño los principios y Filosofía del Yoga, tan necesarios para desenvolverse en un mundo incierto como el actual y para aprender a distinguir aquello que es importante en la vida de aquello que es accesorio. Igualmente, quisiera agradecer a Rosana Bellosta sus sabios consejos, que sirvieron de guía en los momentos difíciles y me ayudaron a profundizar en el conocimiento de la profesión de Psicólogo.

Mucho antes de que aparecieran en mi vida las distintas personas a las que he ido haciendo referencia, recibí el apoyo y el estímulo de mis padres, quienes me transmitieron el interés por el conocimiento psicopedagógico ya desde mi más tierna infancia. Crecer entre conversaciones sobre educación y psicología, poder vivir entre libros, viajes y escritos, fueron experiencias que alimentaron en mí la pasión por el saber. Su labor docente formando al profesorado de Educación Infantil y Primaria, así como su compromiso con la Asociación Interuniversitaria de Formación del Profesorado, y con las dos revistas que de ella surgieron, dejaron una profunda huella en mí que se palpa en la temática de este trabajo de investigación. Aunque no llegaron a recibir Grado de Doctor, sé que están “honoris causa” en el corazón de muchos de los docentes que se formaron con ellos. Me transmitieron la importancia de la motivación en el ejercicio de la docencia, del aprendizaje significativo o del uso de metodologías activas y reflexivas, poniéndome en contacto con las fuentes originales de los saberes psicopedagógicos que hoy llamamos *innovadores*.

Cómo no, para finalizar quisiera agradecer a otras personas muy cercanas su estímulo durante este largo proceso. A Iñaki y Estela, que supieron estar a mi lado en los mejores y en los peores momentos. A Gabriel y Emil, que tienen por delante un camino abierto de ilusiones que merece ser acompañado por los mejores docentes. A Jose, por su constancia para abrirse camino en el complejo mundo artístico. Y, por supuesto, a Laura, que me ha ofrecido la tranquilidad, el refugio y el amor que han hecho que fuese sencillo continuar con este proyecto hasta su finalización.

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN..... 15

1. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	16
2. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESPAÑA..	18
2.1. Evolución histórica	18
2.2. Debates abiertos y retos pendientes	22
3. VARIABLES A INVESTIGAR	27
3.1. Motivaciones iniciales para el ejercicio de la docencia.....	27
3.2. Creencias psicopedagógicas	28
3.3. Disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos	29
4. RELEVANCIA SOCIAL DE LA INVESTIGACIÓN E IMPACTO ESPERADO	31

PARTE I. MARCO TEÓRICO.....33

CAPÍTULO II. MOTIVACIONES PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA..... 34

1. INTRODUCCIÓN	35
2. MOTIVACIÓN HUMANA Y MOTIVACIONES PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA	36
2.1. ¿Qué es la motivación?.....	36
2.2. Perspectivas teóricas generales.....	38
2.2.1. Perspectiva psicoanalítica	38
2.2.2. Perspectiva conductista.....	40
2.2.3. Perspectiva humanista.....	41
2.2.4. Perspectiva cognitiva	43
2.3. Teorías específicas utilizadas para la presente investigación y su relación con las motivaciones para el ejercicio de la docencia.....	44
2.3.1. Teoría jerárquica de las necesidades humanas de Maslow	45
2.3.2. Teoría bifactorial de Herzberg	46
2.3.3. Teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan	48
2.3.3.1. Teoría de la evaluación cognitiva	50
2.3.3.2. Teoría de la integración orgánica.....	51

2.3.3.3.	Teoría de las necesidades básicas	54
2.3.3.4.	Teoría de las orientaciones de causalidad	55
2.3.4.	Teoría de los valores personales de Schwartz.....	57
2.3.4.1.	Características de los valores personales	57
2.3.4.2.	Diez valores universales y sus metas motivacionales	59
2.3.4.3.	El modelo de estructura y contenido de valores de Shwartz.....	59
2.3.4.4.	Los valores personales y las preferencias profesionales	62
2.3.4.5.	Los valores personales y la profesión docente	63
2.4.	Identidad profesional docente y su relación con las motivaciones iniciales.....	65
3.	EVIDENCIAS EMPÍRICAS SOBRE LAS MOTIVACIONES INICIALES DE LOS DOCENTES EN FASE DE FORMACIÓN INICIAL	69
3.1.	Características metodológicas de las investigaciones encontradas sobre motivaciones de los docentes en fase de formación inicial.....	69
3.2.	Resultados encontrados en las investigaciones desarrolladas en el ámbito de la motivación de los docentes en formación inicial	71
3.3.	Conclusiones y perspectivas de futuro.....	77

CAPÍTULO III. CREENCIAS PSICOPEDAGÓGICAS ACERCA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE..... 80

1.	INTRODUCCIÓN.....	81
2.	EL ROL DE LAS CREENCIAS ACERCA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	84
3.	MODELOS TEÓRICOS CON BASE EMPÍRICA Y VALIDEZ CULTURAL EN EL CONTEXTO ESPAÑOL.....	90
3.1.	Enfoques de enseñanza	90
3.2.	Teorías implícitas del profesorado.....	92
3.2.1.	Modelo de teorías implícitas docentes de Marrero	94
3.2.2.	Modelo de teorías implícitas docentes de Pozo	96
3.3.	Creencias psicopedagógicas del profesorado.....	99
3.4.	Síntesis de modelos teóricos	101
4.	EVIDENCIA EMPÍRICA SOBRE LAS CREENCIAS ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LOS DOCENTES EN FASE DE FORMACIÓN INICIAL	104

4.1. Características metodológicas de las investigaciones encontradas sobre creencias psicopedagógicas	104
4.2. Resultados encontrados en las investigaciones halladas sobre enfoques, teorías y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje	107
4.2.1. Enfoques de enseñanza	107
4.2.2. Teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje.....	109
4.2.3. Creencias psicopedagógicas.....	111
4.3. Conclusiones y perspectivas de futuro.....	112

CAPÍTULO IV. DÍNÁMICA DE GRUPOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA 114

1. INTRODUCCIÓN	115
2. DÍNÁMICA DE GRUPOS Y EDUCACIÓN	117
2.1. Definición de dinámica de grupos	117
2.2. Aplicaciones de la dinámica de grupos en educación secundaria.....	119
2.3. Clasificación de las técnicas grupales.....	124
3. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN DINÁMICA DE GRUPOS.....	127
3.1. Competencias docentes y dinámica de grupos.....	127
3.2. Análisis de contenidos teóricos y aplicados sobre dinámica de grupos en la formación inicial del profesorado de educación secundaria.....	130
3.3. El papel de los contenidos actitudinales en la formación inicial del profesorado de educación secundaria	134
3.4. El rol de coordinador grupal y el desarrollo de sus actitudes	136
4. RELACIÓN ENTRE LA DINÁMICA DE GRUPOS Y OTROS MÉTODOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE BASADOS EN LA INTERACCIÓN GRUPAL.....	140
4.1. Aprendizaje cooperativo	140
4.1.1. Definición de aprendizaje cooperativo.....	140
4.1.2. Evidencias empíricas sobre los efectos del aprendizaje cooperativo.....	141
4.1.3. Aprendizaje cooperativo y dinámica de grupos: similitudes y diferencias.....	142
4.2. Grupos interactivos.....	144
4.2.1. Definición y marco de aplicación de los grupos interactivos.....	144
4.2.2. Evidencias empíricas sobre los grupos interactivos.....	145

4.2.3. Similitudes y diferencias entre grupos interactivos y dinámica de grupos.	147
5. DIFICULTADES PARA LA IMPLANTACIÓN DE LA DINÁMICA DE GRUPOS Y OTRAS METODOLOGÍAS INTERACTIVAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	149
5.1. Dificultades derivadas del rol docente.....	149
5.1.1. El peso de la inercia y de las creencias psicopedagógicas tradicionales.....	149
5.1.2. Insuficiente formación del profesorado en dinámica de grupos.....	151
5.2. Dificultades derivadas del rol de estudiante	152
6. EVIDENCIA EMPÍRICA SOBRE LA PERCEPCIÓN ACERCA DE LAS TÉCNICAS DE DINÁMICA DE GRUPOS ENTRE LOS DOCENTES EN FASE DE FORMACIÓN INICIAL	154
6.1. Metodología y resultados de investigación sobre dinámica de grupos encontrados en el ámbito de la formación del profesorado.....	155
6.2. Conclusiones y perspectivas de futuro.....	158

PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO 160

CAPÍTULO V. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN..... 161

1. OBJETIVOS.....	162
2. PARTICIPANTES.....	164
3. MÉTODO	173
3.1. Diseño de investigación	173
3.2. Variables e instrumentos.....	174
3.3. Procedimiento	175
4. ASPECTOS ÉTICOS	181

CAPÍTULO VI. ESTUDIO 1º: MOTIVACIONES INICIALES DE LOS ESTUDIANTES DEL MFPS..... 183

1. INTRODUCCIÓN.....	184
2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	185
3. SELECCIÓN DEL INSTRUMENTO	186
3.1. Procedimiento	186
3.2. Análisis de los instrumentos encontrados.....	188

3.2.1.	Escala de valores laborales-motivaciones para la profesión docente.....	188
3.2.2.	Cuestionario motivos de interés por la docencia.....	189
3.3.	Valoración de instrumentos y toma de decisiones.....	190
4.	ANÁLISIS DE DATOS	191
5.	RESULTADOS	194
5.1.	Estudio de fiabilidad del instrumento	194
5.2.	Análisis factorial de las puntuaciones obtenidas con el instrumento.....	196
5.3.	Estadísticos descriptivos y prueba de normalidad	199
5.4.	Análisis Clúster: descripción de los conglomerados encontrados	201
5.5.	Prueba Chi-cuadrado: análisis de variables asociadas a cada clúster	204
6.	CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	212

CAPÍTULO VII. ESTUDIO 2º: CREENCIAS PSICOPEDAGÓGICAS DE LOS ESTUDIANTES DEL MFPS **219**

1.	INTRODUCCIÓN	220
2.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	221
3.	SELECCIÓN Y ADAPTACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS	222
3.1.	Procedimiento.....	222
3.2.	Análisis de los instrumentos encontrados.....	223
3.2.1.	Approaches to Teaching Inventory (ATI).....	223
3.2.2.	Cuestionario de teorías implícitas sobre la enseñanza	224
3.2.3.	Cuestionario de dilemas sobre la enseñanza y el aprendizaje.....	225
3.2.4.	Cuestionario de creencias del profesorado de secundaria acerca de la enseñanza y el aprendizaje	226
3.3.	Valoración de instrumentos y toma de decisiones.....	228
4.	PRIMERA PARTE DEL ESTUDIO: ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE UNA VERSIÓN REDUCIDA DEL CUESTIONARIO <i>CREENCIAS DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA ACERCA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE</i>	230
4.1.	Estudio piloto I: elaboración y adaptación de una versión reducida del cuestionario creencias del profesorado de secundaria acerca de la enseñanza y el aprendizaje.....	230
4.2.	Validación de la versión definitiva del cuestionario <i>creencias del profesorado de secundaria acerca de la enseñanza y el aprendizaje</i>	233

5.	SEGUNDA PARTE DEL ESTUDIO: PERFILES DE CREENCIAS PSICOPEDAGÓGICAS DE LOS ESTUDIANTES DEL MFPS	238
5.1.	Análisis de datos	238
5.2.	Resultados	240
5.2.1.	Estadísticos descriptivos y correlaciones entre factores.....	240
5.2.2.	Análisis clúster: descripción de conglomerados	242
5.2.3.	Análisis de variables asociadas a cada clúster: prueba Chi-cuadrado.....	247
6.	CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	254

CAPÍTULO VIII. ESTUDIO 3º: DISPOSICIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL MFPS A UTILIZAR TÉCNICAS DE DINÁMICA DE GRUPOS. 259

1.	INTRODUCCIÓN	260
2.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	261
3.	PRIMERA PARTE DEL ESTUDIO: ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO	262
3.1.	Justificación	262
3.2.	Fases en la elaboración del cuestionario	263
3.3.	Marco general	264
3.4.	Definición de la variable medida	266
3.5.	Especificaciones.....	268
3.6.	Construcción y validación de ítems	269
3.6.1.	Construcción de ítems	269
3.6.1.1.	Dimensión I: utilidad percibida.....	269
3.6.1.2.	Dimensión II: experiencia emocional	271
3.6.1.3.	Dimensión III: compromiso conductual.....	273
3.6.2.	Validación de contenido: juicio de expertos	273
3.6.2.1.	Validez de contenido.....	274
3.6.2.2.	Ventajas del juicio de expertos	275
3.6.2.3.	Pasos en la realización de un juicio de expertos	275
3.6.2.4.	Elección de la metodología para la recogida de datos.....	277
3.6.2.5.	Criterios para la selección de los jueces y procedimiento de invitación	277
3.6.2.6.	Elaboración de la guía y de los instrumentos necesarios para llevar a cabo el juicio de expertos	279
3.6.2.7.	Recogida de datos	280

3.6.2.8.	Tratamiento y análisis de datos.....	281
3.6.2.9.	Resultados.....	282
3.6.2.10.	Toma de decisiones.....	285
3.6.2.11.	Procedimiento de realización de la segunda fase del juicio de expertos.....	286
3.6.2.12.	Recogida y análisis de datos	287
3.6.2.13.	Resultados.....	287
3.7.	Edición.....	290
3.8.	Pilotaje del instrumento (Estudio piloto II)	290
3.9.	Selección de instrumentos alternativos.....	291
3.10.	Aplicación del instrumento a la muestra definitiva.....	292
3.11.	Propiedades psicométricas de la versión definitiva del instrumento.....	293
4.	SEGUNDA PARTE DEL ESTUDIO: PERFILES DISPOSICIONALES DE LOS ESTUDIANTES DEL MFPS EN RELACIÓN CON EL USO DE TÉCNICAS DE DINÁMICA DE GRUPOS	296
4.1.	Análisis de datos	296
4.2.	Resultados.....	298
4.2.1.	Estadísticos descriptivos	298
4.2.2.	Pruebas de normalidad.....	299
4.2.3.	Análisis Clúster: descripción de conglomerados	299
4.2.4.	Análisis de variables asociadas a cada clúster: prueba Chi-cuadrado.....	301
5.	CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	308

CAPÍTULO IX. ESTUDIO 4º: RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES MOTIVACIONES, CREENCIAS PSICOPEDAGÓGICAS Y DISPOSICIÓN A UTILIZAR TÉCNICAS DE DINÁMICA DE GRUPOS.....313

1.	INTRODUCCIÓN	314
2.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	315
3.	ANÁLISIS DE DATOS	316
4.	RESULTADOS	320
4.1.	Análisis de correlación entre variables cuantitativas.....	320
4.1.1.	Correlación entre disposición a utilizar técnicas grupales, motivaciones y creencias psicopedagógicas	320
4.1.2.	Correlación entre motivaciones y creencias psicopedagógicas.....	322
4.2.	Análisis de asociaciones entre conglomerados: prueba Chi-cuadrado	323

4.3.	Análisis de regresión.....	328
4.3.1.	Selección de las variables.....	328
4.3.2.	Regresión lineal múltiple	329
4.3.3.	Regresión lineal múltiple con datos transformados	334
4.3.4.	Regresión lineal múltiple con estimador robusto	339
4.3.5.	Comparación de análisis y selección de los valores a reportar	341
5.	CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	342

CAPÍTULO X. CONCLUSIONES.....347

REFERENCIAS..... 366

Capítulo I. **INTRODUCCIÓN**

1. Presentación del problema de investigación

El ejercicio de la profesión docente en educación secundaria exige disponer de un amplio conjunto de competencias, tanto personales como técnicas, que se van adquiriendo y desarrollando durante la formación inicial y a lo largo de toda la carrera profesional. Se trata de una profesión exigente que se ha ido volviendo más estimulante y compleja durante los últimos siglos, en consonancia con las transformaciones sociales, económicas y políticas que se han ido produciendo a escala mundial. Esta transformación ha permitido la progresiva construcción de una identidad profesional docente y el consecuente reconocimiento social, todavía débil y cuestionado en algunos contextos, de la docencia como profesión (Marcelo y Vaillant, 2009).

Los principales desafíos a los que se enfrenta la docencia hoy en día son bien distintos de aquellos a los que debía hacer frente hace apenas un siglo. En dicha época el docente ejercía la función de depósito y garantía de saberes mayoritariamente definidos y estables. Su labor principal consistía en transmitir esos saberes a una minoría social, generalmente seleccionada por motivos económicos y de estatus social, para su posterior evaluación y acreditación. Las sociedades actuales, por el contrario, necesitan preparar a sus ciudadanos para desenvolverse en entornos cambiantes, dinámicos e inestables, en los que la incertidumbre es la norma y no la excepción. Actualmente los saberes disciplinares se transforman y evolucionan a gran velocidad, emergiendo cada día nuevas áreas de conocimiento e investigación y, a diferencia de tiempos anteriores, socialmente se valora más el saber aplicado que el abstracto (Rifop, 2010).

Además, en la sociedad de la información (Castells, 2005), gran parte de los conocimientos están disponibles en abierto, a través de internet, por lo que carece de sentido pedir a los estudiantes que acumulen y reproduzcan datos a partir de lo que Freire (1970) denominó como el modelo educativo *bancario*. Por ello, uno de los principales retos que afronta actualmente la formación del profesorado es el uso de diseños curriculares flexibles y abiertos, así como el planteamiento de situaciones de enseñanza y aprendizaje que potencien la interrelación entre teoría y praxis, entre acción y reflexión. Así pues, la función docente no se focaliza hoy en día en la mera transmisión de una serie de saberes disciplinares, sino en la creación y dinamización de situaciones de enseñanza-aprendizaje bien

contextualizadas que permitan al alumnado desarrollar sus competencias, reflexionar y reestructurar el conocimiento (Rifop, 2010). Como señala Pérez, este cambio cualitativo requiere de un nuevo docente “...capaz de comprender la complejidad y la incertidumbre de la era contemporánea y comprometido con la misión de acompañar, orientar y estimular el desarrollo y aprendizaje relevante de cada uno de los estudiantes a su cargo” (2010, p.18).

Como es lógico, las nuevas demandas acerca del rol docente se han ido acompañando de modificaciones, más o menos profundas, en los programas de formación inicial del profesorado de educación secundaria (FIPS) a lo largo de las últimas décadas. Más recientemente, en el contexto español, estos cambios se han concretado en el desarrollo del actual Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria (MFPS).

Desde un punto de vista formal, las expectativas sociales acerca del rol docente en educación secundaria aparecen ampliamente reflejadas en la Orden ECI 3858/2007 de 27 de diciembre, principal referencia normativa que regula la formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Así, por ejemplo, se espera que el profesorado sea capaz de innovar, que desarrolle metodologías didácticas grupales adaptadas a la diversidad del alumnado, que conozca los procesos de interacción y comunicación que se producen en el aula, sabiendo intervenir para favorecer un adecuado clima de convivencia, o que conozca las actuales características de la docencia como profesión.

Teniendo en cuenta el contexto social y educativo anteriormente descrito, la presente investigación abordará el estudio de tres variables que están directamente relacionadas con lo que hoy en día se considera el buen ejercicio del rol docente en educación secundaria: la primera de ellas sería una adecuada motivación inicial (Muñoz et al., 2019), la segunda un conjunto de creencias psicopedagógicas acerca de la profesión congruentes con las expectativas de la sociedad actual acerca del rol docente (Imbernón, 2019) y, por último, una disposición positiva a utilizar metodologías activas y dinamizar adecuadamente el grupo-clase (Torrego et al., 2014; Torrego y Negro, 2014). Antes de justificar la elección de estas tres variables, en el siguiente apartado se expondrá la evolución de la FIPS en España a lo largo de los dos últimos siglos, reflexionando acerca de los logros que ha supuesto el actual MFPS y los debates que están abiertos en relación con sus posibilidades de mejora.

2. La formación inicial del profesorado de educación secundaria en España

2.1. Evolución histórica

La FIPS, en el contexto español, ha atravesado distintas reformas desde el S.XIX. En las últimas décadas se ha comenzado a hacer frente a las enormes limitaciones y dificultades que presentaban los modelos heredados. Limitaciones relacionadas, a su vez, con la poca importancia que históricamente se ha concedido a la adecuada preparación psicopedagógica y didáctica de los docentes de secundaria (Montero, 2006; Urkidi et al., 2020). Esta falta de interés en la FIPS se ha concretado en el predominio, desde mediados del S.XIX hasta principios de la década de 1970, de un modelo de formación y selección del profesorado de educación secundaria basado en el supuesto de que un buen conocimiento disciplinar es lo único necesario para impartir docencia en dicha etapa educativa (Imbernón, 2019).

Desde su inicio, este modelo se materializó en la disociación entre los procesos formativos, mediante la obtención de una Licenciatura en una determinada disciplina, y los procesos selectivos, que se articulaban a través de una oposición para acceder al cuerpo de profesores en la que, de nuevo, se evaluaban exclusivamente los saberes disciplinares, sin tener en cuenta los conocimientos pedagógicos del aspirante (Viñao, 2013).

Cabe mencionar que, aunque este modelo ha sido el dominante, en algunos momentos históricos ha convivido con otros, como el ofrecido por la Escuela Normal de Filosofía (1846-1852), la cual instauró un plan de formación que combinaba el estudio de las disciplinas académicas y de las cuestiones de carácter didáctico-pedagógico, estableciendo un sistema de selección de los estudiantes y ligando la formación al acceso a la profesión. Como recuerda Peiró (1993), teniendo en cuenta el carácter marcadamente progresista de su modelo de formación inicial, no es de extrañar que la Escuela Normal de Filosofía se convirtiese en un mito para posteriores corrientes de renovación pedagógica.

Otro modelo alternativo fue el ofrecido por el Instituto-escuela madrileño. Dicha institución funcionó entre 1918 y 1936, al abrigo del Real Decreto que dio pie a su creación y de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), dando impulso a otros institutos-escuela que se pusieron en marcha en las principales ciudades españolas durante la II República. Su objetivo fundamental fue promover un cambio profundo en la formación del profesorado de enseñanza media, a través de la experimentación de nuevos métodos educativos y nuevos

sistemas de formación (Romero y Trigo, 2018). Los aspirantes accedían a esta formación de manera voluntaria, una vez obtenida su Licenciatura. La formación tenía una duración de dos años y comprendía prácticas a lo largo de los dos cursos (en régimen de media jornada), estudio de dos idiomas, trabajos de laboratorio, estudios de Filosofía y Pedagogía, así como estancias en el extranjero (Viñao, 2013).

Si bien la guerra civil y la posterior instauración del régimen franquista terminaron con estas experiencias, a finales de la década de 1950 se comenzaron a retomar algunas iniciativas para mejorar la FIPS que, en ciertos aspectos, como el énfasis en la práctica, recogían algunas de las propuestas de los institutos-escuela. Estas iniciativas se concretaron en la creación, en el año 1955, de la Escuela de Formación de Profesorado de Enseñanza Media (denominada a partir de 1965 de *grado medio*). Bajo la dirección de dicha Escuela, el sistema de formación se desarrollaba a lo largo de dos años en aquellos institutos que disponían de seminario didáctico, siendo el estudiante tutorizado por un Catedrático. La formación tenía carácter voluntario y un enfoque eminentemente práctico. La titulación obtenida, denominada Certificado de Aptitud Pedagógica, se consideraba como mérito en las oposiciones para el acceso al cuerpo de profesores de enseñanza media.

La promulgación de la ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970) abrió una nueva etapa en la que los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) sustituyeron a las antiguas Escuelas de Formación de Profesorado de Grado Medio. De esta manera, aunque fuese en un segundo plano, por primera vez se integraba la FIPS en la Universidad, siendo España uno de los países pioneros en este sentido (Egido, 2011).

Con el fin de cualificar a los futuros docentes se creó un título de Posgrado denominado Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), diferente al emitido por las Escuelas de Formación del Profesorado del periodo anterior. Se trataba de un curso de 300 horas de duración y estructurado en dos ciclos. El primero de ellos, de carácter teórico, abordaba los fundamentos psicológicos y sociológicos de la educación, así como los de carácter pedagógico y didáctico. El segundo ciclo era de carácter práctico y, sobre el papel, debía desarrollarse en un centro de educación secundaria. La normativa estableció la obligatoriedad del CAP para todos aquellos docentes con menos de dos años de experiencia que quisieran acceder a una plaza de profesor de educación secundaria, lo que supuso un

cambio sustancial, al reconocer formalmente la necesidad de que los docentes contasen con formación psicopedagógica y didáctica (Viñao, 2013).

No obstante, como señala Gutiérrez (2011), la aplicación de esta normativa se vio expuesta a numerosos vaivenes, hasta el punto de que, según el citado autor, nunca se habría llegado a desarrollar el CAP tal y como se había diseñado en la Orden Ministerial de 8 de julio de 1971. Siguiendo el análisis de Gutiérrez, fue una tónica general la falta de interés de las universidades y de las administraciones por esta titulación. Ello se plasmó en la precariedad e inestabilidad de las plantillas de profesorado, la masificación o la deficiente financiación de los ICE, lo que dio lugar a situaciones contradictorias como, por ejemplo, el hecho de que no todas las universidades desarrollaron un periodo de prácticas en centros o que algunas de ellas redujesen la duración del CAP a 150 horas para hacerlo viable económicamente (Gutiérrez, 2011). Según Esteve (2006) los niveles de exigencia fueron muy variables de unas universidades a otras, siendo en general bajos. Todo ello se plasmó en una sensación de insatisfacción con el CAP, que se fundamentó en cuestiones como su escasa duración, la falta de aplicación práctica, la posibilidad de que se hubiese convertido en un mero trámite administrativo y la insuficiencia de sus contenidos (Imbernón, 2019). Todos estos factores fueron contribuyendo a crear una percepción cada vez más devaluada de la titulación y, alrededor suyo, de la propia identidad profesional de los docentes de educación secundaria.

Tal y como expone Serrano (2013), la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en el año 1990, estableció las condiciones para la corrección de los problemas anteriormente planteados. Así, en 1995 se publicó un Real Decreto que regulaba el nuevo Título de Especialización Didáctica exigible al profesorado de educación secundaria, el cual fue denominado Curso de Cualificación Pedagógica (CCP). Dicho curso se planificó con una extensión de 600 horas y un año de duración, frente a las 300 horas del CAP. El *practicum* pasaba a convertirse en el componente que vertebraba la titulación. Por desgracia, el CCP sólo se llegó a desarrollar en algunas universidades, siendo prorrogado el CAP en la mayoría de ellas hasta finales de la década de 2000 y no llegando a entrar en vigor la obligación de disponer del CCP para ejercer como docente en educación secundaria (Gutiérrez, 2011).

Con la publicación del documento marco para la integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003), se abrió una esperanzadora etapa en lo que a la FIPS se refiere (Moreno, 2009), modificándose la estructura de las titulaciones universitarias y organizando la formación en torno al concepto de competencias (Egido, 2011). Para adecuar la FIPS al EEES se creó un título de carácter profesionalizador, el MFPS, que se convirtió en requisito legal para el ejercicio de la docencia, y que no se pudo poner en marcha hasta el curso 2008/2009. Los requisitos del MFPS fueron establecidos mediante la ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre. Se trata de un título que consta de 60 créditos ECTS y tiene una duración de un año. Los requisitos de acceso que se establecen son el dominio de los conocimientos disciplinares de la especialidad y un nivel B2 de una lengua extranjera.

El MFPS se estructuró en tres módulos. El primero de ellos, de carácter genérico, consta de materias orientadas a la formación didáctica y psicopedagógica, como aprendizaje y desarrollo de la personalidad, procesos y contextos educativos y sociedad, familia y escuela. El módulo específico comprende los complementos necesarios para la formación disciplinar, las didácticas específicas y la innovación e investigación educativa. Finalmente, el tercer módulo comprende el desarrollo de un amplio periodo de prácticas de carácter obligatoriamente presencial en los centros educativos, siendo tutelados los estudiantes por profesores en activo. Por último, el plan de estudios del MFPS se completa con un Trabajo de Fin de Máster (TFM).

Para adecuar la titulación a las exigencias del EEES, el eje en torno al que se articulan los procesos de enseñanza y aprendizaje no son los contenidos de las asignaturas sino las once competencias a desarrollar por los futuros docentes recogidas en la Orden ECI/3858/2007. Ello supone una modificación sustancial respecto al modelo de formación del profesorado vigente anteriormente, el cual estuvo centrado en los contenidos que los estudiantes debían adquirir en lugar de focalizarse en el desarrollo de sus competencias profesionales (Egido, 2011).

Todas estas orientaciones de carácter general pueden ser concretadas de un modo específico por cada Universidad, creando perfiles propios, lo que dota al sistema de suficiente flexibilidad para que las universidades puedan desarrollar sus propias propuestas (Tiana, 2013). Teniendo en cuenta que el MFPS da acceso a una profesión regulada, y con

el fin de dotar de una mínima homogeneidad al sistema de FIPS, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) tiene encomendada la misión de verificar que los programas de estudios de las distintas universidades se han planificado de acuerdo a las normas definidas por el Ministerio de Educación.

2.2. Debates abiertos y retos pendientes

El MFPS arrancó en el curso 2008/2009 de un modo un tanto caótico (Fernández et al., 2010). Según Gutiérrez (2011), los inicios fueron adversos y turbulentos a consecuencia de la falta de planificación y de los conflictos de poder entre diferentes departamentos universitarios. Todo ello unido al rechazo de los cambios suscitados por la adaptación al EEES por una parte de la comunidad universitaria. Este cóctel dio lugar a la organización de protestas estudiantiles en diferentes puntos de España que se reflejaron en prensa, contribuyendo a devaluar aún más la imagen de la FIPS. Ese mismo año, Pérez (2010) incidía en la problemática generada por tratar de abordar una reforma tan compleja en la FIPS a coste cero, denunciando los procedimientos precipitados e inadecuados con los que se reclutó al profesorado del MFPS en los momentos iniciales, así como la inadecuación de las ratios, muy superiores a las generales establecidas para las titulaciones de Máster. Según el propio autor todo ello era un reflejo, y a la vez causa, de la imagen social desvalorizada de la profesión docente en educación secundaria.

Algunos de estos problemas se han ido solventado de manera parcial, obteniendo una mejor valoración social el MFPS que la que tenía el CAP, y observándose en investigaciones recientes un menor rechazo de los estudiantes a dedicar tiempo y esfuerzo a formarse para la profesión docente (Martínez et al., 2021). Con todo, autores como Escudero (2019) y Tiana (2013) consideran que la reforma ha resultado incompleta, quedando muchas cuestiones por debatir y mejorar. Revisando la literatura más destacada sobre el tema publicada en los últimos años, se pueden identificar tres debates clave abiertos en relación con la FIPS: (1) cuál es el modo más adecuado de secuenciar la FIPS; (2) cuál es la política de admisión al MFPS más apropiada y (3) qué aspectos organizativos y metodológicos del propio MFPS requieren ser revisados para favorecer el compromiso de los estudiantes con su formación inicial.

En cualquier caso, las cuestiones a debate forman parte de un proceso de mayor calado que pretende, en último término, mejorar el estatus social de la docencia. Por ello, Tiana (2013) considera que las reformas que se están debatiendo actualmente se habrían de introducir de forma gradual, en el marco de un conjunto más amplio de políticas encaminadas a mejorar la imagen de la profesión docente, el desarrollo de la identidad profesional y la mejora de la calidad del sistema educativo.

El primer debate hace referencia al modo en que se deberían secuenciar los contenidos en la FIPS. Pedró (2006) y Egido (2011) recuerdan que las distintas reformas implantadas hasta la actualidad han mantenido la estructura dual en la formación del profesorado. Por un lado, por lo que se refiere a la formación del profesorado de educación infantil y primaria, se sigue un modelo de formación inicial simultáneo o concurrente, en el que los estudiantes de Grado adquieren al tiempo los conocimientos propios de las materias que van a impartir y los de carácter psicopedagógico y didáctico. Por contra, en el caso de los docentes de educación secundaria, se sigue un modelo de formación inicial consecutivo, de manera que los estudiantes comienzan adquiriendo los conocimientos propios de la especialidad que van a impartir (cursando un título de Grado) y, solo posteriormente, adquieren los conocimientos psicopedagógicos y didácticos correspondientes. Los modelos concurrentes en la FIPS se utilizan en países como Austria, Polonia o Rumanía. Mientras que los modelos consecutivos han sido adoptados en países como Francia, España o Italia (Martínez et al., 2021). Esta división responde a un amargo y antiguo conflicto entre quienes consideran que debería prevalecer el conocimiento de las disciplinas académicas y quienes defienden que deberían primar las materias psicopedagógicas en la FIPS. Posiciones que parecen aproximarse gradualmente mediante la búsqueda de un adecuado equilibrio entre ambos tipos de conocimiento (Egido, 2011), dando lugar, en algunos países europeos, a la creación de modelos mixtos que permiten a los estudiantes elegir entre un itinerario concurrente o consecutivo, como es el caso de Alemania y Finlandia (Manso y Valle, 2013).

Diversos autores defienden que el modelo de formación consecutivo no resulta adecuado, planteando la conveniencia de que la FIPS adopte un modelo concurrente en España (Pedró, 2006; Esteve, 2009; Cortés et. al, 2015; Egido, 2011; Tiana, 2013; Muñoz et al. 2019). En consecuencia, los citados autores proponen un modelo de formación de Grado en el que los estudiantes de cada titulación puedan seguir un itinerario de especialización de

carácter psicopedagógico y didáctico. A partir de dicho itinerario de Grado los aspirantes a cursar el MFPS podrían elegir cursar dicha titulación con un mayor conocimiento de la profesión docente que el que tienen en la actualidad. De este modo, se facilitaría, por un lado, que optasen por los estudios de Máster que resultasen más acordes con sus intereses, expectativas, valores y motivaciones y, por otro lado, que aumentase la carga de créditos de carácter psicopedagógico y didáctico en la FIPS.

Una segunda cuestión abierta a debate hace referencia a la conveniencia del actual modelo de selección de los estudiantes que acceden al MFPS. El modelo de admisión que están desarrollando las universidades españolas utiliza como criterio de selección la calificación obtenida en la titulación de Grado. En la práctica, y dado que se ofertan un gran número de plazas en un gran número de universidades públicas y privadas, es poco probable que algún aspirante quede sin posibilidades de cursar la titulación, por lo que se puede afirmar que el proceso de selección resulta excesivamente laxo. Ello se debe a que la oferta de plazas se vincula a la demanda de los estudiantes, y no a la previsión de plazas docentes necesarias. No en vano, el propio Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) reconoce que, sólo en el curso 2020/2021, el número de egresados del MFPS prácticamente cuadruplicaba al número de docentes jubilados dicho curso.

Esteve (2006) fue uno de los primeros autores en denunciar la masificación de la FIPS, señalando que, en numerosas universidades, el CAP nació con la lacra de tener que autofinanciarse con las matrículas de los estudiantes. El MFPS parece haber heredado el problema de la masificación. No en vano, Martínez et al. (2021) encontraron que, a pesar de ser una titulación que requiere dedicación completa, un porcentaje elevado de estudiantes la compaginaban con un trabajo o con otros estudios. Por otra parte, constataron que uno de cada cinco participantes en su investigación no tenía una expectativa clara de ejercer la docencia en un futuro. En conclusión, el principal problema del actual procedimiento de admisión es que se forma a un gran número de personas, algunas de las cuales no tienen expectativas, ni interés o motivación real, por ejercer profesionalmente como docentes. Además, a consecuencia del fuerte desajuste entre oferta y demanda, de todas las personas que se forman, sólo unas pocas podrán llegar a ejercer. Todo ello genera frustración a largo plazo y dificulta que los esfuerzos formativos realizados reviertan en beneficio de la sociedad (Egido, 2021).

Teniendo en cuenta los motivos anteriores, numerosos autores señalan la importancia de llevar a cabo una adecuada selección previa de los estudiantes que van a cursar el MFPS, con el objetivo de reclutar a los mejor preparados (Córdoba y Ortega, 2009; Egido, 2011; Escudero, 2019; Esteve, 2006; Muñoz et al., 2019). La paradoja del modelo actual es que facilita a las universidades un importante beneficio económico a corto plazo, por lo que las recomendaciones de moderación a las mismas podrían presentar mal pronóstico. Por ello, las propuestas más realistas son aquellas que sugieren vincular el volumen de plazas ofertadas en los diferentes MFPS a la previsión de plazas docentes (Tiana, 2013), tal y como se hace en el caso de las titulaciones que dan pie a una cualificación profesional de tipo sanitario. En este sentido, el debate abierto sobre el acceso a la FIPS en España se va vinculando también a la propuesta de crear un MIR educativo (Imbernón, 2019), dado que una de las condiciones que se requeriría para su implantación sería, precisamente, la de limitar el número de plazas ofrecidas para el acceso a la formación inicial, lo que en la práctica supondría llevar a cabo un proceso de selección previo mucho más riguroso que el actual (Egido, 2021).

En el caso de que, en el futuro, se estableciesen procesos de selección más exigentes para cursar el MFPS, una tarea de gran relevancia sería la de dilucidar cuales habrían de ser los criterios de selección de los aspirantes. A falta de referencias propias, resulta ineludible recurrir de nuevo a la educación comparada (Esteve, 2006). En países como Dinamarca, Eslovaquia, Estonia, Francia, Finlandia, Lituania, Luxemburgo, Polonia, Reino Unido y Rumanía, se establecen procesos selectivos que pueden incluir diversas pruebas (Egido, 2011). Por ejemplo, en Inglaterra, aunque cada institución tiene autonomía para diseñar sus propias pruebas, suele ser habitual el uso de entrevistas para valorar la idoneidad y capacidad de los candidatos que optan por un modelo consecutivo de formación. En el caso del modelo finlandés, se valora especialmente la autonomía y el compromiso de los docentes con la profesión (Niemi, 2013). Por ello, la selección para acceder al modelo de formación concurrente finlandés se realiza a partir de pruebas de aptitud y de entrevistas en profundidad para evaluar las motivaciones y actitudes de los aspirantes; mientras que en el caso de optar por el modelo de formación consecutivo finlandés, una vez finalizado el Grado de referencia, se llevan a cabo pruebas de aptitud muy exigentes que solo supera un pequeño porcentaje de los aspirantes (Manso y Valle, 2013).

El tercer y último debate abierto gira en torno a las propuestas de mejora en cuanto al desarrollo del propio MFPS. Algunas de estas propuestas señalan la necesidad de reducir las *ratios* o mejorar la cualificación, selección y condiciones laborales del profesorado que imparte docencia en el MFPS (Escudero, 2019). Otras, insisten en la necesidad de profundizar en el uso de un enfoque de formación del profesorado de corte constructivista y reflexivo (Escudero, 2019). Aunque este aspecto figura en los planes de estudio, probablemente sea susceptible de mejora en la práctica, tal y como se observa al confrontar las percepciones de estudiantes y docentes en cuanto a la contribución que las asignaturas teóricas del MFPS están aportando a la FIPS (Cachón et al., 2015). No obstante, por lo que se refiere a esta cuestión, los datos disponibles hasta la fecha presentan contradicciones, dado que en algunos estudios se ha constatado un elevado nivel de satisfacción de los estudiantes del MFPS con los aprendizajes que realizan en el mismo (Rivero y Souto, 2019).

Las tres variables seleccionadas para esta investigación, las cuales se describen en el siguiente apartado de la introducción (i.e., motivaciones iniciales, creencias psicopedagógicas y disposición a usar técnicas de dinámica de grupos), guardan relación con los retos y debates planteados. Se considera importante estimular la motivación intrínseca de los estudiantes del MFPS durante los propios estudios, favoreciendo el desarrollo de su vocación docente a través de las propias actividades formativas y, en especial, del Practicum (Cortés et al., 2015). Igualmente, se considera importante acompañar el proceso de reestructuración de las creencias iniciales de los estudiantes acerca de la profesión docente y acerca de metodologías activas como la dinámica de grupos (Martín y Cervi, 2006). Para ello, sería esencial trabajar en el desarrollo de las competencias docentes sobre la base de las motivaciones y expectativas iniciales de los estudiantes, favoreciendo así el compromiso con la profesión a la que se quieren incorporar (Muñoz et al., 2019).

En los días previos a la finalización de la presente Tesis Doctoral, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) ha presentado un documento con veinticuatro propuestas para el debate acerca de la reforma de la profesión docente. En dicho documento se recogen de manera explícita propuestas relacionadas con los tres debates anteriormente expuestos, lo que reafirma la relevancia social y actualidad del presente trabajo de investigación.

3. Variables a investigar

3.1. Motivaciones iniciales para el ejercicio de la docencia

Los programas de formación inicial implementados en España durante las últimas décadas no han tenido en consideración las motivaciones iniciales de los aspirantes a ejercer la docencia en educación secundaria, al menos de manera explícita. Esto podría deberse a que no se ha considerado la motivación como una variable relevante, o bien a que se ha supuesto que el mero hecho de solicitar el acceso al MFPS garantiza un grado de motivación suficiente para cursarlo adecuadamente. La investigación, sin embargo, parece estar poniendo en cuestión este supuesto implícito. Hace ya más de 20 años, Esteve (1997) puso de relieve los déficits motivacionales de algunos estudiantes del CAP. Resultados similares parecen encontrarse en investigaciones recientes con estudiantes del MFPS (Ariza et al., 2011; Martínez et al., 2021; Muñoz et al., 2019), las cuales se expondrán detenidamente en el marco teórico. En síntesis, se podría decir que, para los citados autores, los hallazgos de investigación podrían estar indicando una inadecuación en el perfil motivacional de acceso al MFPS en un porcentaje minoritario, aunque relevante, de los estudiantes.

Se trata de una cuestión preocupante si tenemos en cuenta el elevado impacto social de la profesión docente en la formación de las jóvenes generaciones. Esta preocupación no está aislada de otras, sino que se integra en un debate general acerca de los factores determinantes en la calidad de la docencia. En este sentido, autores como Bolívar (2013b) y Day (2006), consideran que la motivación y el grado de compromiso de los docentes se encuentran entre los factores más directamente relacionados con la calidad del sistema educativo.

Lo anteriormente expuesto justifica la elección de esta variable para la presente investigación. La investigación tendrá como uno de sus objetivos generales indagar en las motivaciones iniciales de los estudiantes del MFPS matriculados en universidades aragonesas, cuestión que se abordará en el capítulo VI de la presente Tesis Doctoral. De manera más específica, se pretende describir a los estudiantes del MFPS en relación con sus motivaciones iniciales, así como reflexionar, a partir de la evidencia empírica obtenida, acerca de posibles ajustes que permitan adecuar mejor los procesos de selección, orientación y formación inicial del futuro profesorado.

3.2. Creencias psicopedagógicas

Antes de matricularse en el MFPS los estudiantes de dicha titulación disponen de una información limitada acerca de la profesión docente. La imagen que tienen de ella está teñida tanto por las representaciones sociales acerca de la misma como por sus experiencias personales previas, pudiendo ser una imagen a veces idealizada y otras devaluada. Tal y como señalan Pillen et al. (2013), las creencias iniciales de los estudiantes acerca de la profesión docente forman parte de una identidad profesional todavía emergente y actúan a modo de filtro interpretativo, a través del cual se integran y reestructuran los conocimientos presentados en su formación inicial. Por este motivo, dichas imágenes y creencias deben ser conocidas, comprendidas, matizadas, renegociadas y reestructuradas durante los procesos de formación del profesorado (Pérez, 2010; De la Cruz et al., 2006), siendo necesario que los estudiantes reflexionen acerca de sus propios posicionamientos teóricos y prácticos para poder superar la tendencia a actuar de un modo automatizado y en ocasiones inconsciente (Korthagen, 2004). En definitiva, desde un punto de vista constructivista, para formar al profesorado se deben tener en cuenta sus creencias previas acerca de la profesión, lo que justifica la elección de la variable *creencias psicopedagógicas* para la presente investigación.

Traver et al. (2005) consideran que el conjunto de creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje pueden englobarse en dos grandes teorías explicativas: teorías transmisivas y teorías constructivistas. Las primeras ponen el centro de atención en el docente como modelo y fuente de conocimiento, valorando el aprendizaje como una acumulación de información y centrándose en la obtención de una serie de resultados concretos. Las teorías constructivistas, por el contrario, consideran la educación como un proceso de despliegue de capacidades del alumno, desde su interior hacia afuera, al interactuar con los docentes y con los contenidos. Es una perspectiva que prioriza el proceso de aprendizaje por encima de la transmisión de información y la construcción del conocimiento a través del uso de metodologías activas (Doménech et. al, 2006).

Si bien gran parte de las prácticas docentes actuales continúan basándose en el modelo transmisivo, los marcos teóricos y legislativos piden al docente, hace ya más de dos décadas, que trabaje desde un marco constructivista e interaccionista, centrado en el alumno.

Los estudios empíricos sobre la prevalencia de los distintos modelos de creencias entre los docentes de secundaria en formación inicial son todavía escasos y no muestran resultados concluyentes (Domenech, 2007), tal y como se expondrá en el capítulo III. Por ello, la presente investigación tiene entre sus objetivos generales indagar en las creencias psicopedagógicas de los estudiantes del MFPS matriculados en la Comunidad Autónoma de Aragón (capítulo VII), ampliando así la evidencia empírica disponible y proporcionando un mayor conocimiento acerca de las mismas. La información obtenida se puede utilizar con distintas finalidades. La más evidente, anteriormente nombrada, sería la de mejorar los procesos de formación inicial. Pero podrían existir otras, como su utilización en hipotéticos procesos de orientación y/o selección de los estudiantes del MFPS.

3.3. Disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos

Uno de los principales cambios introducidos en la enseñanza universitaria a propósito de la implantación del EEES es el desarrollo de una enseñanza centrada en el alumnado, lo que implica utilizar metodologías activas y participativas en la docencia, convirtiendo a los estudiantes en protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje a través de la construcción activa de sus saberes (Noguero, 2005; Zabalza, 2002). Se pretende, con este cambio metodológico, que la enseñanza vaya más allá de una mera transmisión de conocimientos, potenciando el desarrollo de las competencias del alumnado para desenvolverse de manera satisfactoria en entornos personales y profesionales. En definitiva, y siguiendo a Rué (2007), el enfoque de competencias pretende que los estudiantes, además de adquirir información conceptual (saber), sepan utilizarla en la práctica de un modo técnicamente apropiado (saber hacer), y sepan desempeñar adecuadamente los roles sociales para los que les capacitan sus estudios, lo que incluye una dimensión actitudinal y ciertos valores éticos (saber ser/ saber estar).

La disposición a utilizar metodologías activas por parte de los estudiantes del MFPS resulta especialmente relevante, por cuanto se espera de ellos no sólo que aprendan de manera activa durante su formación inicial, sino también que puedan utilizar este tipo de metodologías en su futuro ejercicio profesional. Como señala Rué (2007), las creencias que tiene el profesorado acerca del tipo de metodologías que debe utilizar, y acerca del modo en que debe guiar la interacción con sus estudiantes, guardan una estrecha relación con sus

experiencias previas, especialmente cuando no ha habido un proceso de reflexión durante su periodo formativo inicial.

De entre las diversas metodologías activas existentes se ha seleccionado como foco de atención prioritario una de ellas, la dinámica de grupos, por dos motivos. El primero de ellos es su larga trayectoria en contextos educativos, previo al uso del concepto de metodologías activas, así como su arraigo en la FIPS en España, dado que viene integrándose en la mayor parte de los programas desarrollados desde la década de 1970. El segundo motivo es su estrecha relación con otras metodologías activas con amplia difusión actualmente, como el aprendizaje cooperativo, el trabajo en equipo o el método del caso. Como es obvio, el conocimiento de la disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos por parte de los estudiantes del MFPS podría contribuir a mejorar su formación inicial, permitiendo ajustar mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje de los futuros docentes en relación con la dinámica de grupos y con las metodologías activas.

Por todos estos motivos, el tercer objetivo general de la presente investigación será indagar acerca de la disposición de los estudiantes del MFPS matriculados en el contexto aragonés a utilizar técnicas de dinámica de grupos, tal y como se expone en el capítulo VIII de la presente Tesis Doctoral.

Por último, se pretende indagar en las relaciones existentes entre las tres variables principales (motivaciones iniciales, creencias psicopedagógica y disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos), cuestión que se abordará en el capítulo IX.

4. Relevancia social de la investigación e impacto esperado

La relevancia de la investigación se justifica en el interés social por conocer las motivaciones, las creencias y la disposición a utilizar técnicas grupales de los docentes en formación inicial dado que, como se ha venido exponiendo, dichas variables resultan cruciales en la praxis educativa, tal y como ésta se considera actualmente. Por tanto, a partir de los datos que se pretende obtener y analizar, se espera conocer en qué medida los estudiantes que acceden al MFPS muestran motivaciones, creencias y actitudes compatibles con las actuales expectativas sociales acerca del ejercicio de la docencia en educación secundaria.

Como se ha expuesto al describir las variables principales de la investigación, se espera que la información obtenida pueda resultar de utilidad para favorecer un mejor ajuste del programa formativo de MFPS, en función de los diversos perfiles de los estudiantes, identificando las cuestiones que requieren más atención por parte del profesorado de la titulación.

Por otra parte, la aportación de nuevas evidencias empíricas podría resultar de gran importancia para fundamentar y encauzar los debates abiertos en torno a la mejora de la FIPS. En este sentido, se espera poder aportar evidencias que estimulen el debate existente acerca del modelo idóneo de estructuración de la FIPS, así como del modelo de acceso a la profesión, considerando la importancia de que los aspectos motivacionales y actitudinales sean tenidos en cuenta de una manera formal.

Por último, se pretende averiguar cuales son las relaciones empíricas existentes entre estas tres variables principales. A nivel teórico podría considerarse que una motivación puramente extrínseca es más congruente con un estilo de enseñanza basado en las necesidades e intereses del profesor, y no en los de su alumnado. Mientras que una alta motivación intrínseca se podría relacionar teóricamente con un tipo de enseñanza centrada en el alumno y un mayor interés por diseñar actividades formativas creativas, interactuar con el alumnado, ajustarse mejor a sus necesidades e intereses y utilizar metodologías participativas, cediéndole parte del control de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, lo que indicaría un perfil docente adecuado a las actuales expectativas sociales. Del mismo modo, se podría hipotetizar la existencia de una relación entre creencias psicopedagógicas

centradas en el profesor y/o en el producto y una baja disposición a utilizar técnicas grupales, lo que indicaría un perfil de creencias poco compatible con las actuales expectativas sociales acerca del rol docente. Se espera que el análisis estadístico de las relaciones entre variables que se llevará a cabo en la presente investigación permita poner más luz sobre todas estas cuestiones, de tal manera que sea posible determinar si existe relación entre ellas y conocer a cuales hay que prestar mayor atención, tanto en el desarrollo de la FIPS como en hipotéticos procesos de selección u orientación de los estudiantes.

PARTE I. MARCO TEÓRICO

**Capítulo II. MOTIVACIONES PARA EL
EJERCICIO DE LA DOCENCIA EN
EDUCACIÓN SECUNDARIA**

1. Introducción

En el presente capítulo se aborda el estudio de las motivaciones iniciales para el ejercicio de la docencia de los estudiantes del MFPS desde un punto de vista teórico y empírico. Se pretende con ello proporcionar una adecuada fundamentación a la investigación que se desarrollará en la segunda parte de esta Tesis Doctoral, dedicada específicamente a presentar los resultados de los estudios llevados a cabo. Todo ello, con el objetivo último de generar un conocimiento aplicable a la mejora de los procesos de selección, formación y orientación de los estudiantes del MFPS.

En el segundo apartado de este capítulo, tras esta introducción, se llevará a cabo una revisión teórica de carácter general acerca del concepto *motivación*. La revisión comenzará con el examen del propio concepto y, a continuación, se expondrán las principales perspectivas teóricas de carácter general. Igualmente, se expondrán algunas de las principales teorías específicas sobre la motivación humana. Se pondrá particular atención a aquellas teorías que suelen tener aplicación en el contexto de la psicología de las organizaciones, como la teoría del factor dual de Herzberg (2003) o la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2020), poniéndolas en relación con las motivaciones para el ejercicio de la profesión docente. Por último, se dedicará un subapartado al estudio de las relaciones existentes entre la construcción de la identidad profesional docente y las motivaciones iniciales para el ejercicio de la docencia en educación secundaria.

Finalmente, el tercer apartado de este capítulo se dedicará a exponer las características metodológicas de las investigaciones revisadas sobre motivaciones iniciales de los docentes de educación secundaria en fase de formación inicial, así como los correspondientes resultados de investigación hallados. Se esbozará, igualmente, un mapa de la evolución de la investigación sobre el tema a lo largo de las últimas décadas. Tal y como se ha señalado anteriormente, la información expuesta servirá como punto de partida para fundamentar y desarrollar el estudio sobre las motivaciones iniciales de los estudiantes del MFPS que se llevará a cabo en el capítulo VI.

2. Motivación humana y motivaciones para el ejercicio de la docencia: una aproximación teórica

2.1. ¿Qué es la motivación?

Para Woolfolk (2014), la motivación es un estado interno que activa y mantiene la conducta en un determinado curso de acción, dirigiéndola hacia la consecución de una meta. Para Díaz y Montalbán (2004), se podría definir como un proceso de planificación y desarrollo de conductas y actividades orientadas a alcanzar un objetivo que sirve para satisfacer los motivos o necesidades que pusieron en marcha dicha conducta.

La palabra motivación proviene etimológicamente del término latino *emovere* (moverse hacia). La idea de movimiento supone un punto de encuentro entre las teorías de sentido común y las teorías científicas sobre la motivación (Pintrich y Schunk, 2006). Parece, por tanto, que hay una relación evidente entre la motivación y la persecución de una determinada meta, de tal manera que, sin motivación resultaría imposible lograr cualquier objetivo que fuese más allá de la satisfacción de necesidades inmediatas. Por ello, para Menéndez (2013) la motivación es un proceso psicológico complejo que permite a las personas estructurar su conducta, respondiendo de forma organizada a los estímulos ambientales y logrando una adecuada adaptación al medio. Dicho proceso incluye la capacidad de afrontar las frustraciones, los fracasos y los obstáculos que aparecen en el camino hacia la meta (Criado del Rey, 2017). La motivación no explicaría sólo por qué comenzamos una conducta y como logramos persistir en ella, sino que también sirve para comprender las razones por las que la abandonamos y renunciamos a nuestros objetivos. De este modo, Marina (2011) considera que la motivación permite comprender la evolución de la conducta orientada a metas desde que se inicia hasta que finaliza, explicando sus distintos componentes como la persistencia, la direccionalidad o el vigor con el que se desarrolla a lo largo del proceso.

Como señalan Pintrich y Schunk (2006), la motivación se puede considerar como un proceso, más que como un producto acabado, por lo que varía a lo largo del tiempo. En esta misma línea va la definición de Reeve (1995), quien considera la motivación como un proceso que pone en marcha los estados de alerta y vigilia. Teniendo en cuenta el carácter dinámico de los procesos motivacionales, al investigador no le queda otro remedio que tratar

de inferir el estado actual de dicho proceso a través de ciertas conductas observables que ayudan a mantener la conducta orientada hacia la meta.

En definitiva, para Barberá (2000), el elemento común entre las definiciones más aceptadas de motivación es que todas ellas la entienden como el conjunto de razones por las que llevamos a cabo ciertas conductas remitiendo, por tanto, a los factores causales del comportamiento.

Ahora bien, la existencia de elementos comunes entre las diversas teorías sobre la motivación no ha evitado que existan importantes discrepancias acerca de su origen, hasta el punto de calificarla como un proceso multideterminado (Barberá, 2000). Por tanto, las definiciones ofrecidas hasta la fecha son parciales y se estructuran en torno a ciertos tópicos sobre los que existe un debate abierto. Así, por ejemplo, las primeras teorías sobre la motivación se articularon en torno al concepto de instinto, considerando que existían fuerzas innatas que explicarían las diferencias disposicionales entre unas personas y otras. Desde el punto de vista psicoanalítico también se concibe la motivación como una energía de carácter interno que impulsa el comportamiento, aunque poniendo énfasis en los aspectos inconscientes de la misma, en lugar de hacerlo en los aspectos conscientes (Pintrich y Schunk, 2006). Los enfoques biológicos, por su parte, conciben la motivación como un proceso homeostático que sirve para satisfacer necesidades, orientando la conducta para reducir el malestar generado por una carencia. Desde la óptica conductista, sin embargo, la motivación se entiende como un proceso que inicia y mantiene patrones de conducta adquiridos, poniendo sobre la mesa la influencia del aprendizaje y los estímulos ambientales, en particular los incentivos y los hábitos, sobre los procesos motivacionales (Hull, 1943, citado en Barberá, 2002). Para la psicología cognitiva, en cambio, la motivación es un estado interno que permite dirigir y mantener nuestra conducta hacia la consecución de los objetivos que nos hemos fijado, siendo especialmente relevantes en dicho proceso cuestiones como las intenciones, las expectativas, las metas o las atribuciones causales (Pintrich y Schunk, 2006). Por último, las definiciones ofrecidas desde la psicología humanista incorporan los motivos relacionados con el desarrollo y realización personal (Barberá, 2000).

Esta pluralidad conceptual pone de relieve que se trata de un tema muy complejo, no existiendo una única definición de la motivación. Con el fin de profundizar en su

comprensión, en el siguiente apartado se explicarán las cuatro principales perspectivas teóricas desde las que se ha abordado su estudio.

2.2. Perspectivas teóricas generales

2.2.1. Perspectiva psicoanalítica

El psicoanálisis concibe la motivación como una energía psíquica de carácter interno que moviliza al individuo en una determinada dirección. A esa energía Freud la denominó *pulsión (trieb)* e hipotetizó que residía en la región psíquica denominada *ello*, la cual tiene como función primordial la satisfacción de las necesidades básicas y se mueve por el principio hedonista de búsqueda del placer (Freud, 1993). De esta manera, la energía pulsional se pondría en marcha al detectar una carencia o necesidad. El objetivo de esta energetización sería desplegar conductas orientadas a satisfacerla y, de ese modo, reducir el exceso de activación energética, lo que generaría una sensación placentera.

El problema fundamental que plantea la teoría psicoanalítica es que las personas no siempre pueden satisfacer sus pulsiones de manera inmediata ni del modo en que les gustaría. Conforme la persona se va desarrollando, surgen otras dos instancias psíquicas, el *yo* y el *super-yo*, que ayudan a modular y direccionar las pulsiones. Estas instancias no se mueven por el principio del placer sino por el principio de realidad (Freud, 1993). Así, el *yo* tratará de armonizar las tensiones entre las exigencias pulsionales del *ello* y las exigencias de la realidad. Por su parte, el *súper-yo* es la instancia que interioriza las normas y valores del entorno, actuando a modo de censura interna para evitar que la persona desarrolle pensamientos, sentimientos y conductas que, a su juicio, podrían poner en riesgo su integración social, tanto en el grupo primario, durante la primera infancia, como en otros grupos primarios y secundarios, a lo largo de la vida (Bueno, 2015).

La dinámica de la psique es, según el psicoanálisis, conflictiva. En consecuencia, y para reducir la ansiedad que generaría la exposición al rechazo social, se desarrollan diferentes mecanismos de defensa como la represión, la negación, la desviación, la sublimación o la proyección, que evitan que las pulsiones se expresen de un modo completamente libre, tal y como expuso Anna Freud en *El yo y los mecanismos de defensa* (1981).

El concepto de represión (Freud, 1993) resulta fundamental para el psicoanálisis y sugiere que, en realidad, las personas actúan a menudo por motivos que les son desconocidos, por motivos inconscientes. Mediante la represión, aquellos motivos originales que podrían causar más dolor que placer, son desplazados hacia el inconsciente. Ello no elimina la energía pulsional, que ahora deberá ser dirigida hacia otro objeto socialmente aceptable para lograr, al menos, una satisfacción secundaria (Cabanillas y Zapata, 2017).

Este desplazamiento señalaría el origen de la neurosis y el sufrimiento psíquico. Así, por ejemplo, un adolescente que se muestra preocupado por el acoso que recibe en el Instituto de Educación Secundaria (IES) podría no ser capaz de verbalizárselo a sus padres. Un posible motivo sería el temor a que no fuese entendida y aceptada su situación, tal vez por el temor a ser criticado por no saber defenderse adecuadamente. Si esto fuese así, se reprimiría el impulso de pedir ayuda. La información reprimida pasaría al inconsciente, de manera que el adolescente no llegaría a darse cuenta de lo que realmente le ocurre. Sin embargo, la energía reprimida no desaparecería, sino que se manifestaría en otras conductas y/o síntomas (rechazo a ir al IES, irascibilidad, insomnio, trastornos gastrointestinales, etc.) que expresan su conflicto interior de manera indirecta. Para Freud (1993), el inconsciente es una amplia región de la psique humana que gobierna la conducta humana. El psicoanálisis, como método terapéutico, ayudaría al paciente a recuperar la información que permanece inconsciente, de tal manera que pudiese retomar el control sobre su propia vida y satisfacer sus verdaderas necesidades de un modo socialmente aceptable.

Si la principal virtud del psicoanálisis es, precisamente, detectar que no todas las conductas son motivadas de manera consciente, también aquí reside su principal debilidad. De esta manera, el psicoanálisis menosprecia, desde un punto de vista teórico, tanto la importancia de las variables ambientales como la de los procesos cognitivos conscientes (Pintrich y Schunk, 2006). Aunque las motivaciones inconscientes son un tema de gran interés que permitiría explorar de un modo profundo cuestiones como, por ejemplo, el peso de las expectativas familiares en la elección de la profesión, no serán objeto de la presente investigación. Dado que las motivaciones inconscientes responden a la propia historia de vida y se hayan ocultas tras los mecanismos de defensa, su investigación resulta compleja, siendo los instrumentos más habitualmente utilizados los test proyectivos o la propia entrevista clínica. Teniendo en cuenta, por un lado, la importancia de las motivaciones

conscientes y, por otro lado, la complejidad que entraña la investigación de las motivaciones inconscientes, se optó por focalizar la presente investigación en las primeras, dejando abierta la posibilidad de investigar las segundas en futuros estudios.

2.2.2. Perspectiva conductista

Desde el punto de vista del conductismo, las respuestas del organismo están controladas por el efecto que tienen determinados estímulos sobre él. De este modo, la motivación sería un proceso mediante el cual se incrementa la posibilidad de que el organismo responda de una manera concreta como consecuencia de los estímulos subsiguientes a la conducta emitida. Las consecuencias positivas reforzarían la conducta, mientras que las consecuencias negativas actuarían justo en sentido contrario.

Uno de los rasgos identitarios del conductismo es el rechazo de la introspección, tan característica del método psicoanalítico. Como recuerda Ribes (1993), para Watson la psicología debía convertirse en una ciencia completamente objetiva, basada exclusivamente en el método experimental y dirigida a predecir y controlar la conducta humana. Desde este punto de vista, el objeto de investigación era la conducta manifiesta, observable y cuantificable. Por el contrario, todos aquellos fenómenos no observables directamente, como el pensamiento o la emoción, caracterizados por el influjo de la subjetividad, debían quedar fuera de su ámbito de estudio.

Para el conductismo la motivación se inicia a partir de una necesidad biológica (sed, hambre, sueño...), que pone en marcha un impulso, aspecto concreto en el que coincide con los planteamientos psicoanalíticos. Dicho impulso lleva a desplegar una serie de conductas destinadas a recuperar la homeostasis u equilibrio precedente. La necesidad actúa como incentivo, y las consecuencias positivas de reducir el estado de necesidad quedan asociadas al logro, convirtiéndose así en incentivos de segundo orden. Los actos que conducen hacia la satisfacción de la necesidad quedan asociados a los reforzadores primarios a través del condicionamiento (Criado del Rey, 2017). De este modo, como señala Pozo (2009), en la formulación teórica del Hull el concepto de satisfacción sería sustituido por el de reducción del impulso o *drive*, que sería el que realmente produciría el efecto reforzador. Por su parte, la repetición de la conducta motivada, daría lugar al hábito, cuya fuerza refleja la intensidad de la asociación entre estímulo y respuesta.

Un aspecto fundamental de los postulados conductistas es que la motivación, aunque se inicie a partir de un estado biológico de necesidad, está determinada por los estímulos condicionados que proporcionan la recompensa de reducir el impulso o que permiten evitar la situación aversiva de carencia. El locus de control de la motivación, por tanto, no es de carácter interno, sino que se localiza fuera de la persona, en las metas que el impulso activa y en los incentivos que se van recibiendo a través de la acción. Mediante el refuerzo consistente, ciertas conductas terminan por convertirse en hábitos. Por este motivo, las teorías conductistas aplicadas al contexto educativo dieron lugar al desarrollo de programas de estimulación de la motivación basados en el uso de recompensas y castigos (Woolfolk, 2014).

Las teorías del impulso permiten explicar las conductas de los animales y buena parte de las humanas, pero resultan claramente insuficientes para comprender la complejidad de los aspectos propiamente humanos de la motivación. Por este motivo, fueron progresivamente sustituidas o complementadas por el modelo humanista y, sobre todo, por el cognitivo (Curione y Huertas, 2016), que son los que se han considerado más adecuados para fundamentar teóricamente la presente investigación.

2.2.3. Perspectiva humanista

La psicología humanista fue denominada también *tercera fuerza*. Frente a los planteamientos conductistas, defendió que era posible y necesario estudiar los procesos internos para comprender la conducta motivada. Igualmente, postuló que los seres humanos buscan activamente lograr el control de sus vidas y elegir, no estando determinados por el entorno. Frente al psicoanálisis, rechazó que la conducta estuviese completamente determinada por fuerzas inconscientes (Pintrich y Schunk, 2006).

El abordaje de la motivación que lleva a cabo la psicología humanista es holístico, considerando la importancia de variables como la autoconciencia, la autonomía y la tendencia a la realización personal. No se estudian las conductas fuera de contexto ni en situaciones de laboratorio. Por el contrario, se pretende investigar la naturaleza humana de un modo global, integrando pensamientos, sentimientos y conducta, así como el contexto social en el que ocurren.

La hipótesis inherente a los planteamientos humanistas es que cada persona lleva en su interior el potencial necesario para desarrollar su propio proyecto de vida y desplegar su verdadera esencia (Maslow, 1968). A este proceso de realización del potencial, Maslow lo denominó autorrealización. Rogers (1972) defendió postulados similares a partir de su experiencia como psicoterapeuta centrado en el cliente. Uno de los supuestos clave rogerianos es la existencia de una tendencia del organismo humano a la actualización, la cual sería la fuerza que dinamiza a las personas, orientándolas hacia su propio crecimiento personal y hacia la búsqueda de mayores cotas de autonomía y libertad frente a las fuerzas externas. Uno de los rasgos del ser humano que más enfatiza Rogers es la curiosidad por el aprendizaje y la motivación por conocer.

En definitiva, para la psicología humanista las verdaderas fuerzas motivacionales han de buscarse dentro, en la esencia o naturaleza auténtica de cada persona, y no fuera de ella. Aunque la motivación sea entendida como una fuerza innata, Rogers enfatiza que las experiencias negativas, como la falta de aceptación o las interpretaciones negativas que realiza la persona acerca de sí misma y de las situaciones, pueden frenar la tendencia al crecimiento. En este sentido, el psicoterapeuta tiene la función de acompañar a la persona en el proceso de convertirse en quien verdaderamente es, deshaciéndose de las máscaras y condicionamientos adquiridos a lo largo de su socialización. En el campo educativo, Rogers (1982) plasmó sus ideas en su obra *Libertad y creatividad en la educación*, defendiendo el valor del aprendizaje significativo y basado en la experiencia frente a los aprendizajes memorísticos y descontextualizados característicos de la escuela tradicional, que terminan por empobrecer la motivación intrínseca. Para Rogers, el papel del docente es el de un facilitador que trata de ayudar a que los aprendices descubran sus propios intereses y desplieguen sus propias capacidades desde dentro hacia afuera, por lo que se les debería ofrecer un amplio margen de libertad para elegir sus propias metas y temas de interés, lo que implicaría individualizar la estructura del proceso de aprendizaje en función de las preferencias de cada estudiante (Pintrich y Schunk, 2006).

En conclusión, los postulados humanistas se articulan alrededor de la idea de que el ser humano, además de necesitar satisfacer necesidades de carácter elemental, tiene una aspiración a realizarse o a llegar a desarrollar su auténtica naturaleza. Este postulado ha ocupado un lugar central en numerosas teorías motivacionales aplicadas al contexto laboral,

en general, y también en el contexto particular del estudio de las motivaciones para el ejercicio de la docencia. Así, los conceptos de autodeterminación (Ryan y Deci, 2020) o de autodirección (Schwartz, 1999), que se explicarán más adelante, están claramente inspirados en el concepto humanista de autorrealización.

2.2.4. Perspectiva cognitiva

Las teorías cognitivas consideran que el ser humano no responde de manera automática a los estímulos externos ni está determinado por ellos. Por este motivo, enfatizan el papel del procesamiento de la información, las creencias y las expectativas sobre los procesos motivacionales. Conciben la motivación como un proceso cognitivo de carácter complejo, en el que la interpretación de la información es la variable más relevante. En función de la teoría concreta, se da mayor importancia a procesos tales como las atribuciones causales, la percepción de autoeficacia, las comparaciones sociales, los afectos, los valores o las metas.

Como recuerdan Batista et al. (2010), Tolman se encuentra entre los primeros psicólogos que estudiaron la motivación desde un punto de vista cognitivo, considerando además la interacción entre el sujeto motivado y el medio. Para él, la conducta motivada incluye tres tipos de variables, que serían las responsables de activar la conducta: el motivo o necesidad, la expectativa de poder alcanzarla y el incentivo o valor que tiene el objetivo para la persona. Así pues, los procesos cognitivos orientados a la consecución de metas y los propósitos serían las variables mediadoras entre el estímulo y la respuesta que explicarían la conducta.

A grandes rasgos, desde un punto de vista cognitivo, y en comparación con el modelo conductista, el control de la conducta se desplaza desde fuera hacia dentro. Los principales activadores de la motivación no serían las recompensas o los castigos, sino que dichos estímulos estarían mediados por procesos internos como los intereses, las metas o las expectativas, que son los que realmente permitirían explicar la motivación humana y, por tanto, los que deberían ser investigados (Pintrich y Schunk, 2006).

Se han desarrollado un gran número de teorías cognitivas sobre la motivación, entre las que destacan especialmente la teoría de fijación de metas de Locke (1968), la teoría de la atribución causal (Rotter, 1966), la teoría de la expectativa-valor (Atkinson, 1957), la

teoría de la evaluación cognitiva (Ryan y Deci, 2000) o la teoría social cognitiva (Bandura y Locke, 2003).

Estudiar las motivaciones de los estudiantes del MFPS desde un marco cognitivo resulta ineludible, dado que dichas motivaciones no pueden comprenderse correctamente si se dejan al margen cuestiones tan relevantes como sus expectativas, intereses y valores. Por este motivo, en el siguiente apartado, se explicarán las teorías específicas que se han seleccionado para dar soporte teórico a la presente investigación, algunas de las cuales son de corte cognitivo.

2.3. Teorías específicas utilizadas para la presente investigación y su relación con las motivaciones para el ejercicio de la docencia

Actualmente disponemos de un gran número de modelos y teorías, tanto acerca de la motivación humana en general, como acerca de la motivación laboral en particular. No siendo objeto de esta investigación realizar una revisión completa de los diversos modelos y teorías existentes, en este apartado se explican aquellas teorías concretas que se han tomado como punto de referencia para fundamentar el estudio e interpretar los datos obtenidos.

Las teorías elegidas son de corte humanista y cognitivo, dado que son las más congruentes con los objetivos y el contexto de investigación. Como se explica en el capítulo V, dedicado a la metodología de investigación, los objetivos planteados pretenden indagar en el conocimiento de la relación entre diferentes variables cognitivas e identificar los perfiles motivacionales de los estudiantes del MFPS. Por tanto, los procesos que interesa conocer son fundamentalmente cognitivos, identificando tanto los factores motivacionales intrínsecos de los docentes en fase de formación inicial como los factores motivacionales extrínsecos. Con el fin de disponer de un marco interpretativo coherente con los objetivos de investigación, las teorías seleccionadas para interpretar los datos han de diferenciar bien ambos tipos de factores, intrínsecos y extrínsecos. Por otra parte, las teorías seleccionadas también recogen los postulados centrales de las teorías de la motivación de corte humanista, en particular la importancia de la necesidad de autorrealización.

En definitiva, a la hora de seleccionar los modelos, se ha tenido en cuenta que, en su conjunto, tuviesen suficiente capacidad para explicar la motivación, teniendo en cuenta el papel de las necesidades, los incentivos ambientales y las variables cognitivas (desde las que

son más internas, como los intereses, hasta las que tienen un componente más psicosocial, como los valores).

Por último, se ha tenido en cuenta que los modelos seleccionados tuviesen un papel relevante en el campo de investigación sobre la motivación laboral y/o sobre las motivaciones iniciales para la elección de la profesión docente en educación secundaria, habiendo sido referenciadas en estudios previos sobre este tema.

2.3.1. Teoría jerárquica de las necesidades humanas de Maslow

La teoría jerárquica de las necesidades de Maslow (1973) constituye el principal referente teórico de la psicología humanista. El citado autor considera que las necesidades humanas tienen un carácter universal, independiente de las diferencias culturales e individuales, y que se pueden representar de forma piramidal. En la base se hallarían las necesidades fisiológicas o de supervivencia (hambre, sed, sueño, refugio, etc.). En un segundo peldaño se encontrarían las necesidades de seguridad (protección, ausencia de dolor y de peligro, estabilidad del entorno social y simbólico, etc.). Por encima de las necesidades de seguridad se encuentran las de afiliación y pertenencia a grupos que, a su vez, garantizan el afecto y la integración social. En el cuarto peldaño de la pirámide se sitúan las necesidades de estima, que incluye tanto la valoración que la persona hace de sí misma como la que le ofrecen los demás. Por último, en la cúspide de la pirámide, se situarían las necesidades de conocimiento y apreciación estética, así como las de autorrealización, las cuales guardarían relación con el pleno desarrollo del potencial personal. La necesidad de crecer impulsaría al individuo a buscar diferentes maneras de satisfacer las necesidades superiores: creatividad, apreciación estética, adquisición de nuevos conocimientos, desarrollo de habilidades en distintas áreas de interés, desarrollo del proyecto de vital de acuerdo a la propia escala de valores, etc.

Maslow considera que la satisfacción de necesidades que se encuentran en los cuatro primeros peldaños de la pirámide es fundamental, pues su falta podría conducir a la muerte (en el caso de no poder cubrir las necesidades fisiológicas y de seguridad) o al sufrimiento emocional (en el caso de no poder cubrir las necesidades de afiliación y estima). Según Maslow las necesidades se van satisfaciendo en orden jerárquico, por lo que no es posible satisfacer las necesidades de estima, por ejemplo, si previamente no se han cubierto las de

orden inferior. Una vez satisfechas las necesidades básicas, la motivación cobra una nueva dirección, orientándose de manera continua hacia el crecimiento y la autorrealización. Conforme se alcanzan mayores cotas de autorrealización, van surgiendo nuevas motivaciones de crecimiento, en un proceso que teóricamente podría renovarse a lo largo de toda la vida.

En conclusión, Maslow concibe que el ser humano alberga en su interior un gran potencial que puede desplegar a lo largo de la vida. El proceso de despliegue de potencialidades puede llevar a la persona a experimentar mayores cotas de libertad, autenticidad y realización, en la medida en que va logrando sus metas personales. De este modo, la motivación y deseo de superación personal permiten dinamizar el proceso de autorrealización.

2.3.2. Teoría bifactorial de Herzberg

Herzberg y su equipo desarrollaron una intensa labor investigadora a mediados del S.XX en el ámbito de la motivación laboral, a consecuencia de la cual se pusieron en cuestión las teorías en las que la recompensa económica se consideraba el principal factor motivacional para el desempeño laboral. Partiendo de la influencia de la teoría jerárquica de Maslow, Herzberg (2003) considera que la naturaleza de la mente humana es dual y, por tanto, responde a dos tipos de necesidades: como animal, la mente necesita evitar el dolor, mientras que, desde el ángulo de su naturaleza humana, necesita crecer psicológicamente.

Esta teoría se elaboró de manera inductiva, a partir de los datos empíricos obtenidos en entrevistas a contables e ingenieros basadas en el método del incidente crítico. Los investigadores trataron de detectar qué tarea de su puesto de trabajo resultaba más agradable a los participantes en el estudio y cuál era la tarea que más detestaban. A partir del análisis de los datos obtenidos, Herzberg (2003) postuló la existencia de dos factores que repercuten sobre la motivación laboral.

Por un lado, se encontrarían los aspectos referidos al contenido del puesto de trabajo, que serían los verdaderos factores motivacionales, a los que denominó intrínsecos: logro, reconocimiento, características del trabajo, responsabilidad y oportunidades de desarrollo.

Por otro lado, se encontrarían los factores de higiene o mantenimiento, que harían referencia a las características ambientales del puesto de trabajo y a la motivación extrínseca.

Estos factores no serían motivadores como tal, sino que, con su mera presencia en un mínimo grado, impedirían la aparición de la insatisfacción, aunque guardan poca relación con las actitudes positivas hacia el trabajo. Entre los factores higiénicos destacan cuestiones como el salario, las condiciones laborales, el tipo de supervisión que se recibe, las políticas de la organización o las relaciones interpersonales.

Desde esta perspectiva, las propuestas para una mejor organización y diseño de puestos de trabajo buscan satisfacer las necesidades más elevadas, las de motivación intrínseca. La motivación intrínseca no se puede estimular mediante planteamientos coactivos ni mediante recompensas puramente extrínsecas. Es cierto que una buena organización del ambiente laboral evitará la insatisfacción. Sin embargo, para favorecer la motivación intrínseca, se habrá de plantear el trabajo como un reto que permite poner en juego la autorrealización personal, estimulando, al mismo tiempo, el logro y la satisfacción (Bretones y Montalbán, 2014). Desde esta óptica, y aplicándolo al terreno educativo, las medidas que fomentan la responsabilidad y la autonomía, que permiten a los docentes desarrollar sus propios proyectos y ofrecer a los estudiantes lo mejor de sí mismos, serían las más adecuadas para favorecer la motivación intrínseca (Criado del Rey, 2017).

Por otra parte, resulta evidente que esta teoría viene a remarcar la importancia de que exista un importante grado de motivación intrínseca para el desempeño de un puesto de trabajo, en particular, en aquellas profesiones que requieren de un elevado grado de autonomía, como la docencia. En el caso del ejercicio de la docencia, se podrían entender como motivadores intrínsecos el deseo de contribuir al desarrollo de otras personas, el interés personal en la propia materia que se está enseñando, la pasión por enseñar, la sensación de logro asociada al éxito en dicha tarea, etc.

Desde el punto de vista de Herzberg, de poco serviría crear unas condiciones ambientales muy favorables si no existiese en el profesorado un interés mínimo por realizarse personalmente desempeñando dicho rol social. Aunque esta concepción de la motivación intrínseca sea dinámica, sus hallazgos de investigación vienen a recalcar la importancia de los procesos de selección del profesorado, siendo los perfiles más adecuados aquellos que tienen un interés intrínseco en la profesión. Dicho interés actuaría como un predictor de la satisfacción y el compromiso con la profesión docente, tal y como concluyen

Fokkens-Bruinsma y Canrinus (2014) en una reciente investigación sobre las motivaciones iniciales para el ejercicio de la docencia.

La teoría bifactorial de Herzberg (2003) se ha aplicado a algunos estudios realizados con población docente en activo. Así, por ejemplo, Ramírez y D'Aubeterre (2007) estudiaron una muestra de 1473 docentes de enseñanza primaria venezolanos y encontraron un elevado peso de los factores intrínsecos, con predominio claro de los motivos vocacionales para permanecer en el puesto y satisfacción con el trabajo en sí mismo, las relaciones interpersonales, etc. Todo ello combinado con elevados niveles de insatisfacción en relación con los factores higiénicos. A conclusiones similares llegaron Franco et al. (2018), quienes trabajaron con una muestra de 484 docentes de educación secundaria colombianos y encontraron que éstos mostraban elevados niveles de satisfacción con las características intrínsecas del trabajo, vocación por la docencia y posibilidad de transferir conocimientos, lo que indicaría una elevada presencia de motivadores intrínsecos; junto a ello, encontraron una percepción de escaso reconocimiento social y económico de la profesión docente lo que, a su juicio, indicaría una baja satisfacción en lo referido a los factores higiénicos.

2.3.3. Teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan

Se trata de una macro-teoría sobre la motivación, el desarrollo y el bienestar. Está basada en resultados empíricos y es de corte cognitivo, tomando en consideración los motivos subjetivos por los que la persona se dirige hacia una meta y persiste para tratar de alcanzarla. Dicho de otro modo, esta teoría identifica las interpretaciones y atribuciones que llevan a la persona a movilizar su energía en una determinada dirección con mayor o menor intensidad y persistencia. Al igual que Herzberg, Deci y Ryan (2000, 2008) dan especial relevancia a la motivación intrínseca, considerando que influye sobre otras variables como el rendimiento o la satisfacción.

La teoría de la autodeterminación permite distinguir los diferentes tipos de objetivos o metas por los que una persona actúa. La distinción básica es la que se da entre motivación intrínseca, que lleva a actuar por el placer y el interés que una tarea suscita en sí misma, y la motivación extrínseca, que se refiere a la motivación que se deriva del deseo de lograr ciertas recompensas que se hayan asociadas al desarrollo de la tarea pero que no son el centro de la misma.

Así, en el contexto de la motivación para el ejercicio de la docencia, pueden considerarse recompensas extrínsecas aspectos tales como el reconocimiento social, el salario, las vacaciones, etc. Los docentes intrínsecamente motivados se comprometen con las metas de manera libre y espontánea. Por el contrario, cuando están extrínsecamente motivados, su motivación tiene un carácter más instrumental, estando condicionada por la obtención de ciertas recompensas externas o internas, o bien por la evitación de castigos externos o internos, tal y como se explicará al exponer la teoría de la integración orgánica (Ryan y Deci, 2020)

En la teoría de la autodeterminación se considera que la motivación intrínseca es la óptima, tanto para el desempeño de un puesto de trabajo como en muchas otras áreas de la vida como el deporte o la salud (Ryan y Deci, 2000). De esta manera, no se encontrarían las mismas actitudes entre el profesorado de educación secundaria que ejerce la profesión por la seguridad que le ofrece el puesto, sin tener interés intrínseco en el ejercicio del rol docente, que en el caso del profesorado al que le apasiona preparar sus clases e interactuar con los estudiantes para favorecer su desarrollo.

La teoría de la autodeterminación considera que los seres humanos son activos por naturaleza y tienden a comprometerse con su entorno a través de la acción, aportando sus habilidades a la sociedad (Ryan y Deci, 2019), entendiendo que las personas tienen una curiosidad innata que les lleva a aprender y a tratar de desarrollarse de manera continua. La tendencia a la autorregulación está directamente relacionada con los motivos que subyacen a la conducta. Los motivos autónomos son aquellos que guardan relación con los valores, intereses y necesidades de la persona y son los que dan lugar a una conducta autodeterminada (Ryan y Deci, 2020). Por el contrario, aquellos motivos que se relacionan con alguna forma de control o de presión procedente del exterior no serían autónomos, sino heterónomos.

Como puede observarse, la teoría de la autodeterminación, aun siendo de corte cognitivo, comparte los postulados centrales de las teorías humanistas: la necesidad de autodeterminación es muy similar a la de autorrealización propuesta por Maslow (1973) o a la tendencia a la actualización propuesta por Rogers (1972).

En cualquier caso, la motivación extrínseca y la motivación intrínseca no resultan incompatibles, siendo habitual que una misma persona muestre simultáneamente ambos tipos de motivación.

Esta macroteoría de la motivación ha ido evolucionando a lo largo de los últimos 40 años. Tal y como recuerdan Moreno y Martínez (2006), esta evolución se ha articulado a través de cuatro subteorías que se expondrán a continuación: evaluación cognitiva, integración orgánica, necesidades básicas y orientaciones de causalidad.

2.3.3.1. Teoría de la evaluación cognitiva

Esta teoría sostiene que el tipo de motivación que experimentan las personas en contextos de trabajo depende, por un lado, de los procesos atribucionales que realizan y, por otro lado, de ciertos elementos relacionados con la estructuración de la tarea. Las personas con un locus de control externo tienden a focalizar su atención en las circunstancias ambientales, considerando que se hallan completamente condicionadas por ellas. Por su parte, las personas con un locus de control interno se hallarían en el otro extremo, focalizando su atención en sí mismas y en su capacidad para influir sobre el entorno o sobre su propia situación. La teoría se sostiene en tres proposiciones (Orbegoso, 2016).

La primera proposición, afirma que las situaciones que se estructuran persiguiendo el control sobre la persona disminuyen la motivación intrínseca. De este modo, ciertos estímulos externos que a menudo se utilizan como motivadores (plazos, incentivos, evaluaciones, etc.) tienden a disminuir la sensación de autonomía, minando la motivación intrínseca mediante el desplazamiento del locus de causalidad a un lugar externo. Esto llevaría a las personas a sentirse impotentes y controladas por el entorno y, en determinados casos, a la desmotivación. Por el contrario, proveer de cierto grado de libertad en la organización de la tarea potencia las sensaciones de autonomía y libertad, fortaleciendo el compromiso con la misma (Gagné y Deci, 2005). Como se explicará al exponer la teoría de la integración orgánica, tanto los sentimientos de competencia como los de autonomía resultan claves para el desarrollo de una adecuada motivación intrínseca.

La segunda proposición afirma que, cuando una persona puede poner en práctica sus habilidades y tener experiencias de éxito, ve reforzada su motivación intrínseca. Por el

contrario, aquellas personas que no disponen de oportunidades para poner en práctica sus habilidades ven disminuida su motivación intrínseca.

La tercera proposición pone énfasis en el tipo de comunicación que existe entre el líder y los seguidores. Sostiene que cuando se proporciona un feedback útil a las personas, que sirva para aprender a interactuar de forma más eficaz con su entorno, se favorece la motivación intrínseca. Por el contrario, aquellas interacciones comunicativas que se focalizan en controlar o en indicar que no se ha actuado correctamente, sin proporcionar retroalimentación sobre cómo mejorar el nivel de desempeño, disminuyen la motivación intrínseca. Por último, aquellas situaciones en las que no hay ni feedback ni control, darían pie a un estado de desmotivación e indefensión (Stover et al., 2017).

La teoría de la evaluación cognitiva, junto con la de la integración orgánica que se explicará a continuación, resultan especialmente útiles para fomentar la motivación en el entorno de trabajo y, en el caso que nos ocupa, para favorecer el desarrollo de la motivación intrínseca de los estudiantes del MFPS.

2.3.3.2. Teoría de la integración orgánica

Esta teoría se articula para explicar las variaciones en el grado de autonomía que muestran las personas en función del nivel y tipo de motivación. Para ello, Ryan y Deci (2000, 2020) organizan la motivación en un continuum que iría desde la desmotivación hasta la motivación intrínseca. El nivel de autodeterminación de la persona será mayor conforme más se aproxime a la motivación intrínseca, tal y como se observa en la tabla 1.

Tabla 1. Continuo de autodeterminación (Deci y Ryan, 2000)

Conducta	No autodeterminada					Autodeterminada
Tipo motivación	Desmotivación	Extrínseca			Intrínseca	
Tipo regulación	No regulación	Regulación externa	Regulación introyectada	Regulación identificada	Regulación integrada	Regulación intrínseca
Locus control	Impersonal	Externo	Algo externo	Algo interno	Interno	Interno
Procesos reguladores	Baja autoeficacia percibida, falta de valor personal y falta de intencionalidad	Obediencia, recompensas y castigos	Aprobación externa o interna.	Importancia personal, valoración consciente	Conciencia, congruencia, síntesis interna	Interés, disfrute y satisfacción inherente

De esta manera, la desmotivación se caracterizaría por la falta de interés y, por tanto, reflejaría una carencia total de autodeterminación. Los procesos de control son externos y se caracterizan por la falta de intencionalidad para llevar a cabo acciones en dirección a la meta, la desvalorización, los sentimientos de incompetencia o la sensación de impotencia.

En el caso de los docentes en fase de formación inicial, la desmotivación se podría manifestar en una falta de interés por la profesión docente y la desvalorización de la misma, la aparición de sentimientos de impotencia, la percepción de estar realizando el MFPS de manera *forzosa* o la desubicación.

La motivación extrínseca, por su parte, vendría marcada por las diferentes recompensas que proporcionan los agentes externos involucrados en la situación. Deci y Ryan (2000) diferencian cuatro tipos de regulación en la conducta extrínsecamente motivada, en función del grado de autodeterminación que hay en cada una de ellas.

La regulación externa sería el primer tipo de motivación extrínseca, hallándose muy cercano a la desmotivación. En este nivel, la persona únicamente se encuentra motivada por obtener ciertas recompensas o por evitar castigos (Ryan y Deci, 2000), sin mostrar interés por la actividad en sí misma. En el caso de aquella parte del profesorado de educación secundaria en fase de formación inicial con regulación externa, serían características las atribuciones externas e incontrolables, como la percepción de estar estudiando algo que no interesa porque no se dispone de otra alternativa para acceder al mercado laboral (Pantoja y Campoy, 2000). En este ejemplo, el interés del futuro docente sería marcadamente instrumental, buscando obtener un puesto de trabajo, aunque este no le resulte en absoluto interesante e incluso le despierte sentimientos negativos.

Un segundo nivel de motivación extrínseca sería la regulación introyectada. En este caso, la motivación se encuentra asociada a la evitación de sentimientos de ansiedad por no satisfacer las expectativas de los demás, así como al desarrollo de sentimientos positivos y de autovaloración (Ryan y Deci, 2000). La persona ejerce presión sobre sí misma para controlar su emociones, pensamientos y conductas, con la finalidad de alcanzar sus metas, las cuales son característicamente extrínsecas. De esta manera, puede disminuir los sentimientos de culpa y elevar los de orgullo y satisfacción. En el caso de los estudiantes del MFPS con regulación introyectada podrían, por ejemplo, mostrar aprobación pública hacia

ciertos aspectos de la profesión con los que no terminan de encontrarse cómodos. Por ello, pueden aparecer sentimientos ambivalentes hacia la docencia. Como el locus de control continúa siendo externo, la motivación extrínseca resulta un factor determinante en la elección de la profesión docente para los estudiantes del MFPS con regulación introyectada. Su foco prioritario de atención es la obtención del reconocimiento social (la obtención de la titulación que habilita para el ejercicio profesional) muy por encima del aprendizaje de las competencias docentes.

La regulación identificada sería el tercer nivel propuesto por Deci y Ryan. Se trata de un nivel en el que el componente motivacional intrínseco comienza a resultar importante, aunque no sea el dominante. La persona se siente identificada con las metas que desea alcanzar y valora positivamente la conducta. Aunque aparezcan obstáculos y se tengan que llevar a cabo ciertas tareas que no resultan intrínsecamente agradables, la identificación permite realizarlas de un modo bastante autónomo. En el caso de los estudiantes del MFPS podríamos encontrar situaciones como tener que estudiar ciertos contenidos o realizar ciertas actividades que resultan intrínsecamente poco interesantes, aunque siendo conscientes de la importancia que tienen en el marco de su formación inicial. Esta evaluación cognitiva de la situación permitiría que la persona llevase a cabo dichas tareas sin sufrir un elevado nivel de conflicto intrapersonal.

El cuarto y último nivel de la motivación extrínseca sería la regulación integrada. En dicho nivel, la conducta se realiza de manera autónoma. Esta integración se produce como consecuencia del compromiso con los propios valores y necesidades, tratando de ponerlos en consonancia con la conducta a desarrollar. Implica un elevado nivel de compromiso con la tarea. Sería el caso de aquellos estudiantes del MFPS que adoptan un rol activo y participativo en su proceso de formación inicial, mostrando interés por el conocimiento de la profesión y tratando de aprender con un enfoque profundo.

Finalmente, en el extremo del continuum motivacional descrito por Deci y Ryan, encontraríamos la motivación intrínseca. Se trata de una conducta completamente autónoma que se lleva a cabo por el mero placer de realizarla, por las sensaciones de satisfacción y competencia que proporciona, así como por la de realización personal. Las personas con alta motivación intrínseca no otorgan mucha importancia a los reforzadores externos, sino que focalizan su atención en los refuerzos internos que experimentan conforme desarrollan la

conducta. Por ello, el interés por la actividad persiste incluso aunque no se alcancen las metas o no se reciban refuerzos externos. El interés también se mantiene una vez se ha alcanzado la meta, lo que podría dar lugar a la formulación de nuevas metas que permitan aumentar el nivel de competencia de la persona. Sería el caso de aquellos estudiantes del MFPS que, además de participar activamente y tratar de aprender en profundidad a partir de las actividades formativas que se les plantean, buscan de manera autónoma información complementaria, llevan a cabo los trabajos de un modo muy personal y/o se comprometen en la realización de tareas no solicitadas explícitamente para obtener la titulación, disfrutando intensamente con su realización.

2.3.3.3. Teoría de las necesidades básicas

Deci y Ryan (2000) consideran tres necesidades básicas, universales e innatas, que estarían implicadas en el bienestar, la integridad y la salud de las personas: las necesidades de autonomía, competencia y relación. Se trata de necesidades que forman parte de la estructura profunda de la psique humana. Por ello, las personas tratan de satisfacerlas de manera continua, lo que explicaría su estrecha relación con la motivación. Mientras la persona consigue satisfacer las necesidades básicas su estado de salud y percepción de bienestar son adecuados. Conforme encuentra problemas para satisfacerlas pueden aparecer problemas de salud o de adaptación al entorno social. Las necesidades son, por lo tanto, variables psicológicas mediadoras que explican los diferentes tipos de motivación, influyendo a su vez sobre múltiples aspectos como la personalidad o el bienestar subjetivo.

La necesidad de competencia hace referencia a la percepción de autoeficacia ante las situaciones sociales relevantes, así como a la existencia de oportunidades para ejercer las propias capacidades y habilidades. Se trata de una necesidad que impulsa a las personas a plantearse retos y desafíos que resulten adecuados a sus capacidades, por lo que guarda una relación directa con el aprendizaje permanente. La competencia no se entiende como un logro definitivo sino como un proceso que asienta sobre la confianza de la persona en sus propias capacidades. Dicho de otro modo, sobre una elevada expectativa de autoeficacia. En este sentido, resulta lógico que aquellos docentes en formación inicial que tienen un interés personal en ejercer vean satisfecha su necesidad de competencia cursando el MFPS, mientras que aquellos que tienen como prioridad otras metas profesionales puedan experimentar sentimientos de frustración.

La necesidad de relación responde a la naturaleza social del ser humano. Se suele explicar como un sentimiento de conexión con otras personas y se plasma en la formación y desarrollo de grupos. A su vez, la participación en los grupos permite integrar la influencia de los demás en el propio yo, a través de la construcción de una identidad social. La influencia de la necesidad de relación sobre la motivación se produce, en primer término, porque la afiliación permite satisfacer en sí misma una amplia variedad de necesidades que requieren del concurso de los demás: protección, afecto, contacto físico, aprendizaje, cuidado, identidad, etc. Por otra parte, y dado que la mayor parte de las actividades en las que las personas pueden desarrollar su sentido de competencia son de naturaleza social, la necesidad de relación se encuentra profundamente interconectada con la de competencia. En este sentido, es posible que aquellos estudiantes con una elevada motivación intrínseca hacia la docencia vean reforzada su identidad profesional docente durante el MFPS, mientras que aquellos con baja motivación intrínseca anhelan cubrir su necesidad de afiliación en otro grupo profesional diferente.

Por último, la necesidad de autonomía hace referencia a la percepción de que el origen de la propia conducta procede de fuentes internas y no está condicionado por la presión social. Tiene que ver con la volición, con el deseo orgánico de autorregular la propia conducta. El sentido de autonomía se desarrolla a través de experiencias congruentes con los propios valores, y es socavado cuando es sistemáticamente controlado mediante recompensas o castigos (Ryan y Deci, 2020). De nuevo, la congruencia entre los valores personales y los asociados a la identidad profesional docente pueden dar lugar a que la FIPS se convierta en una oportunidad para el desarrollo de la necesidad de autonomía de los futuros docentes. Por el contrario, aquellos estudiantes del MFPS que no encuentran un buen encaje entre sus valores personales y los de la profesión docente, así como aquellos que perciben que están cursando la titulación por falta de alternativas profesionales o por una imposición burocrática, probablemente no logren satisfacer su necesidad de autonomía a través de dichos estudios.

2.3.3.4. Teoría de las orientaciones de causalidad

Esta subteoría permite identificar las diferencias individuales en el modo de iniciar y regular la conducta y está inspirada en las aportaciones de la teoría de la atribución causal (Rotter, 1966). Según Deci y Ryan (1985) las diferentes orientaciones de causalidad son

tendencias interpretativas estables que se basan en el modo de vivenciar e interpretar los eventos que van sucediendo y permiten conocer el grado de autodeterminación de la conducta. Distinguieron tres grandes orientaciones que se explicarán a continuación: orientación de control, orientación de autonomía y orientación impersonal.

La orientación de control guarda relación con el deseo de controlar la propia conducta o la conducta de los demás, en base a los esquemas internalizados acerca de lo que *debería* suceder en cada momento y circunstancia. La persona tratará de controlar a otros o esperará ser controlada externamente, en función del rol social que desempeñe. Las personas con orientación de control regulan su conducta en función de factores extrínsecos como las normas, los plazos, las recompensas o la evitación del castigo. Por ello, se encuentran en un estado de vigilancia constante para motivarse a sí mismos y actuar *correctamente* (Deci y Ryan, 1985). La orientación de control lleva generalmente al cumplimiento de los estándares de control, reales o imaginados, aunque en ocasiones también puede expresarse en forma de rebelión u oposición frente a las demandas externas. Si bien este tipo de orientación puede facilitar el compromiso de los estudiantes del MFPS con el desarrollo de su carrera docente, la conducta está motivada de un modo puramente extrínseco.

La orientación impersonal lleva a las personas a experimentar que su conducta es regulada más allá de su control intencional. Consideran que no tienen capacidad para regular su conducta de un modo fiable para alcanzar sus metas, por lo que se sienten incompetentes. Cuando esta orientación está muy marcada, viven las tareas como demasiado complejas y consideran los resultados como independientes de su conducta, lo que les puede generar sensación de impotencia, ansiedad y depresión. Por ello, la orientación impersonal guarda una relación negativa con el bienestar personal (Deci y Ryan, 2000). Así, por ejemplo, en el caso de los estudiantes del MFPS la orientación impersonal se expresaría en percepciones tales como *no tengo otra alternativa que cursar estos estudios para encontrar un trabajo*. Como se observa, en esta orientación, el origen del control se sitúa en fuerzas externas impersonales de carácter incontrolable como el mercado laboral. Todo ello lleva a un estado de desmotivación. En el marco de la teoría de las orientaciones de causalidad, se considera que la orientación impersonal está relacionada con carencias en cuanto a las necesidades básicas, en especial la necesidad de competencia.

Por último, la orientación de autonomía se encuentra en personas que experimentan un elevado grado de iniciativa y capacidad para elegir y dirigir su propia conducta. A diferencia de las anteriores orientaciones, en este caso el locus de control es interno. Por ello, buscan oportunidades para poder autodeterminarse y elegir, planificando de manera intencional sus acciones con el fin de orientarse hacia la consecución de las metas que se han fijado. A la hora de actuar, se basan más en sus intereses y metas que en controles y recompensas, por lo que su motivación es fundamentalmente intrínseca (Deci y Ryan, 1985). Las personas cuya conducta nace de una orientación autónoma, muestran más competencia, salud y bienestar. Estas implicaciones positivas de la orientación autónoma se relacionarían con una mayor satisfacción de sus necesidades básicas (Deci y Ryan, 2000).

La imagen ideal de la profesión docente parece demandar un docente capaz de mostrar, entre otras fortalezas, un sólido compromiso con la profesión, capacidad para reflexionar sobre su propia práctica o responsabilidad en relación con su formación continua (OECD, 2005). Si ponemos este ideal en relación con la información proporcionada por la teoría de las orientaciones de causalidad, parece claro que el perfil docente ideal demandado por la sociedad actual se acerca al de una persona con orientación de autonomía.

2.3.4. Teoría de los valores personales de Schwartz

Schwartz propone una estructura universal de valores humanos integrada por diez valores que sintetizarían las metas y motivaciones prioritarias de nuestra especie. Se trata de una teoría que fue formulada hace aproximadamente 30 años y que ha obtenido una extensa evidencia empírica de carácter transcultural, después de ser evaluada en las últimas décadas a través de muestras obtenidas en más de sesenta países (Abella et. al, 2017).

2.3.4.1. Características de los valores personales

Por lo que se refiere a la naturaleza de los valores personales, éstos reflejan, en primer término, las metas que las personas consideran deseables. Por ello, los valores personales se definen como metas que motivan a la gente a actuar, sirviendo como principios para guiar la propia vida y afectando al modo en que sienten, piensan y actúan (Rokeach y McLellan, 1972; Schwartz, 1992).

En segundo término, los valores personales son representaciones cognitivas de las metas motivacionales básicas, por lo que tienen la función de satisfacer tres necesidades

humanas esenciales para la vida: las de carácter fisiológico, directamente vinculadas a la biología, las de interacción social y las de supervivencia y bienestar grupal. Los valores reflejan metas y preferencias de carácter amplio, se estabilizan después de la adolescencia y son bastante independientes de las situaciones en las que se expresan, por lo que afectan a la conducta personal en múltiples escenarios y momentos, así como en el ejercicio de diversos roles sociales a lo largo de la vida (Arieli et al., 2020).

En tercer lugar, las personas muestran preferencia por ciertos valores, lo que daría lugar a una ordenación jerárquica de los mismos que refleja la importancia subjetiva que cada individuo les atribuye. Dichas preferencias se integran en la estructura del yo, y guardan relación con otros atributos individuales, como los rasgos de personalidad, guiando las elecciones y la conducta personal. De este modo, cuanto más importancia atribuye una persona a un determinado valor, más motivada se encuentra para tenerlo en cuenta como principio rector de su conducta. Las diferencias individuales en la elaboración de esta jerarquía de valores se explican no sólo por cuestiones como la herencia genética, sino también en relación con los procesos de socialización, la pertenencia a grupos sociales, las normas culturales y las experiencias personales (Arieli et al., 2020).

Una cuarta característica de los valores personales es su estabilidad a lo largo del tiempo, lo que ayuda a distinguirlos de los motivos y las necesidades, que a menudo tienen un carácter cíclico. La estabilidad no impide, no obstante, que puedan producirse cambios en la jerarquía de valores a lo largo de la vida. Bardi y Goodwin (2011) consideran que los valores personales pueden modificarse mediante procesos automáticos y/o voluntarios, identificando cinco mecanismos sociales que actúan como moduladores del cambio de valores: priming, persuasión, adaptación, identificación y consistencia. Algunos estudios han encontrado, además, que ciertos eventos vitales impactantes como, por ejemplo, la migración, pueden poner en marcha cambios en la jerarquía de valores personales (Bardi et al., 2014).

Un último aspecto reseñable de la naturaleza de los valores es que las personas utilizan su propia jerarquía de valores para formarse criterios de evaluación y expectativas respecto a las conductas deseables, tanto las propias como las ajenas (Schwartz, 1999).

2.3.4.2. Diez valores universales y sus metas motivacionales

Schwartz sugiere que los valores difieren en función del tipo de meta motivacional que expresan. A través de la investigación transcultural identificó diez valores universales que expresan las principales motivaciones humanas: poder, hedonismo, logro, estimulación, auto-dirección, universalismo, benevolencia, conformidad, tradición y seguridad. (Schwartz, 1992; Schwartz y Bardi, 2001). Así, por ejemplo, el hedonismo tendría como meta final la búsqueda de la satisfacción y el placer personal, mientras que la benevolencia estaría orientada a la preocupación por el bienestar de las personas más cercanas. En la tabla 2 se exponen los diez valores universales y sus metas finales.

Tabla 2. Diez valores universales y sus metas motivacionales en la teoría de Shwartz

Poder	Influencia y control sobre las personas y los bienes. Estatus y prestigio social.
Logro	Competencia en el ejercicio de roles sociales.
Hedonismo	Placer y satisfacción personal.
Estimulación	Excitación, desafío y novedad.
Auto-dirección	Independencia de pensamiento y acción.
Universalismo	Empatía, aprecio y tolerancia, por encima de las diferencias individuales y culturales.
Benevolencia	Bienestar de los demás y del entorno.
Tradicón	Adhesión a las costumbres e ideas culturalmente recibidas.
Conformidad	Aceptación de las normas y expectativas sociales para no ofender ni perjudicar a otros.
Seguridad	Protección, armonía y estabilidad personal y social.

Fuente: Adaptado a partir de la propuesta de Ros et al. (1999)

2.3.4.3. El modelo de estructura y contenido de valores de Shwartz

Las relaciones entre valores y metas son dinámicas, siendo uno de los rasgos clave de esta teoría la compatibilidad entre metas motivacionales y valores personales. De este modo, la expresión de un valor, tendrá ciertos efectos concretos a nivel personal y social. Ciertos valores son más compatibles entre ellos, mientras que otros entran en conflicto, de manera que las acciones que se llevan a cabo para alcanzar unos pueden impedir el logro de otros. Así, por ejemplo, los valores de auto-dirección y conformidad muestran una elevada

incompatibilidad. El tipo de conflicto y el grado de compatibilidad existente entre los valores personales determinan su estructura.

Shwartz (1992) propone sintetizar los diez valores universales en una estructura operativa integrada por cuatro tipos de valores supraordenados o metavalores. Al primer tipo lo denomina *trascendencia*, e integra los valores de universalismo y benevolencia; al segundo tipo, lo denomina, *promoción personal*, e integra los valores de poder y logro; el tercer tipo, llamado *conservación*, integra los valores de seguridad, conformidad y tradición; por último, al cuarto tipo lo denomina *apertura al cambio* e integra los valores de estimulación y auto-dirección. El valor hedonismo, por su parte, integra elementos de trascendencia y promoción personal (ver figura 1).

Los valores se organizan de acuerdo a sus motivaciones subyacentes, formando una estructura circular continua en la que los valores adyacentes reflejan una mayor compatibilidad, mientras que los situados en polos opuestos reflejan un conflicto motivacional.

Los conflictos motivacionales básicos son dos (Arieli et al., 2020). El primero de ellos es el que opone los metavalores de *apertura al cambio* y *conservación*. Así, en el caso de la docencia en educación secundaria, la *apertura al cambio* llevaría a poner en práctica nuevas metodologías, a favorecer la autonomía y la creatividad de los equipos docentes, a planificar situaciones educativas que resulten estimulantes para el propio docente y para su alumnado y, en líneas generales, a innovar. La *apertura al cambio* entra en conflicto con el metavalor *conservación*, el cual enfatiza la adhesión a las creencias, usos y costumbres tradicionales en relación con el ejercicio de la docencia, que imponen una gran distancia entre docentes y alumnos y se centran en transmitir información, en lugar de estimular los procesos de aprendizaje del alumnado a través de la interacción entre iguales. Del mismo modo, la conformidad con las metodologías didácticas tradicionales proporciona a algunos docentes una sensación de estabilidad, orden y seguridad que es valorada como positiva, lo que les lleva a rechazar la innovación y el cambio, por considerar que conllevan un riesgo para el buen funcionamiento del grupo-clase, del centro y del sistema educativo en general.

El segundo conflicto motivacional se produce entre los metavalores *trascendencia* y *promoción personal*. La *trascendencia* expresa el deseo de atender intereses que se

encuentran más allá de lo estrictamente personal, enfatizando el cuidado de los demás, la empatía, la amabilidad o la responsabilidad. También expresa aspiraciones a la justicia social, a la igualdad entre las personas o al cuidado del entorno. Este metavalor entra en conflicto con el de *promoción personal*, el cual enfatiza el logro personal, la ambición, el logro de un estatus social superior o la acumulación de bienes materiales. En el contexto específico de la docencia en educación secundaria, este conflicto podría materializarse en diferentes comprensiones del rol docente. De esta manera, los docentes para quienes la *trascendencia* ocupa un lugar privilegiado en su jerarquía de valores pueden planificar sus clases pensando en la situación de todo su alumnado, tomando medidas para una adecuada inclusión de aquellos con mayores dificultades de aprendizaje, aunque ello suponga una mayor dedicación y esfuerzo en la preparación y desarrollo de las clases. Igualmente, pueden renunciar a ciertos beneficios personales en pos de la consecución de los objetivos del grupo, mostrándose abiertos a la negociación y a la colaboración con el resto del equipo docente. Por el contrario, los docentes que priorizan el metavalor *promoción personal*, pueden dedicar más tiempo y esfuerzos a mejorar su situación personal en el centro educativo que a contribuir al desarrollo de su alumnado, focalizando su atención en adquirir los méritos que necesitan para lograr esos objetivos.

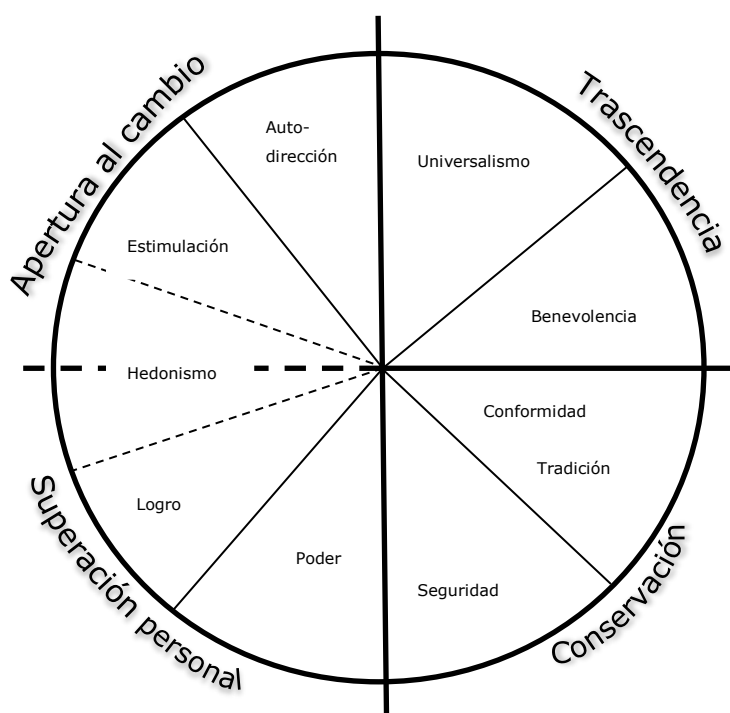


Figura 1. Estructura y contenido de los valores humanos (Shwartz).

2.3.4.4. *Los valores personales y las preferencias profesionales*

Como señalan Knafo y Sagiv (2004), los valores personales juegan un rol central en el desarrollo de los intereses vocacionales. Dichos intereses reflejan la preferencia por actividades y habilidades que son propias de determinadas ocupaciones. Por este motivo, la elección de unos estudios con carácter profesionalizador, como el MFPS, puede entenderse como un modo de expresar, de manera concreta, los propios valores.

Aunque la elección de una determinada profesión puede verse condicionada por circunstancias sociales o personales, así como por la influencia de terceras personas, no cabe duda que los valores personales constituyen una variable crucial. Knafo y Sagiv (2004) exponen que las personas parecen sentirse atraídas por aquellos tipos de ocupación y organización que mejor encajan con sus valores, preferencias personales, habilidades y rasgos de personalidad. En este sentido, recuerdan que la investigación disponible indica que diferentes ocupaciones muestran diferentes perfiles de valores.

De este modo, valores de *conservación* expresarían una preferencia por la estabilidad y preservación del orden social (tradicción, conformidad y seguridad), siendo compatibles con entornos laborales en los que hay una fuerte estructuración y jerarquización de los puestos de trabajo, por lo que las normas y las rutinas juegan un papel fundamental. Resultan importantes en profesiones administrativas y técnicas (Ariza et al., 2017) que encajan bien con personas que muestran preferencia por tareas organizadas de forma sistemática, junto con cierta aversión hacia la ambigüedad o hacia actividades que requieran iniciativa propia y creatividad. Por el contrario, los valores de *apertura al cambio* se relacionan con una elevada motivación de autonomía y estimulación, siendo importantes en profesiones artísticas y científicas, en las que la curiosidad y el deseo de explorar lo desconocido, así como la apertura hacia nuevas ideas y experiencias, actúan como un estímulo gratificante (Knafo y Sagiv, 2004).

Los valores de *trascendencia* (universalismo y benevolencia) son una expresión del deseo de cuidar de los demás y contribuir a su desarrollo. Son fundamentales en profesiones como la docencia, la psicología o el trabajo social. En oposición a ellos, encontraríamos los valores de *superación personal*, que se relacionan con motivaciones de dominancia, control

y beneficio personal, resultando importantes en profesiones como economistas, contables o gerentes, así como en la iniciativa empresarial (Ariza et al., 2017; Bardi et al., 2014).

En definitiva, sin resultar completamente determinantes, los valores personales parecen tener una relación con el deseo de ejercer determinadas profesiones, siendo los valores de trascendencia y universalismo los que parecen guardar una relación más directa con el ejercicio de la docencia. No obstante, la elección de dicha profesión (como también del resto de vocaciones) puede verse influida por otros valores o ser el resultado de una síntesis de distintos tipos de valores, tal y como se revisa en el siguiente apartado.

2.3.4.5. *Los valores personales y la profesión docente*

Una cuestión especialmente relevante es la de identificar el perfil de valores que predominan entre el profesorado. Si bien los perfiles van cambiando a lo largo del tiempo, en consonancia con los valores sociales de referencia, existen algunos estudios que han tratado de dar respuesta a esta cuestión.

En una investigación llevada a cabo con 652 personas que desempeñaban 32 ocupaciones diferentes, Knafo y Sagiv (2004) encontraron que el rol docente muestra un buen encaje con los valores del espectro de la *trascendencia*. Quienes trabajan como docentes suelen buscar relaciones significativas en las que poder expresar los valores de universalismo y benevolencia, que fueron los que obtuvieron puntuaciones más altas en la citada investigación.

No obstante, también es cierto que tradicionalmente el rol docente ha mostrado rasgos propios de ocupaciones convencionales, en las que el valor de *conservación* juega un papel fundamental. Así, para los docentes que participaron en el estudio de Knafo y Sagiv, el valor seguridad ocupó la tercera posición en su jerarquía de valores, sólo por detrás de benevolencia y universalismo. Igualmente, la conformidad ocupó el quinto lugar, por detrás de la autodirección.

La importancia del valor *conservación* para el profesorado se puede explicar teóricamente al ponerlo en relación con variables de tipo estructural. Así, por un lado, las condiciones de trabajo han favorecido que resulte un puesto atractivo para personas que requieren orden, estabilidad y un salario seguro, lo que expresaría valores personales relacionados con la conservación. Por otro lado, hasta épocas recientes, las propias

características del rol guardaban una relación evidente con el valor de conservación. Muestra de dicha relación ha sido el abuso de metodologías tradicionales hasta fechas recientes. El objetivo de este tipo de metodologías ha sido la transmisión de información al alumnado, el cuál debía memorizarla y reproducirla a posteriori, lo que ayuda a conservar el orden social existente. Las metodologías transmisivas se caracterizan por dejar de lado los intereses de los estudiantes, favoreciendo aprendizajes descontextualizados, el empobrecimiento del pensamiento crítico y la pasividad (Freire, 1970). Para Rué (2018) el papel social de la educación tiene, ante todo, una naturaleza política y, solo a posteriori, tiene también una naturaleza técnica. Por ello, recuerda Rué, aunque a menudo se ha pedido a los docentes que transformen la realidad social, la educación ha jugado más frecuentemente un papel crucial en la reproducción del orden social, alimentando relaciones de poder y representaciones sociales que contribuyen a legitimar y mantener la desigualdad social.

La importancia atribuida por el profesorado al valor *conservación* tal vez vaya cambiando con el paso del tiempo, conforme se interiorizan las nuevas expectativas de rol que se están generando en las últimas décadas, a través de la mejora de los procesos formativos (iniciales y continuos) que recibe. Como señalan Cantón y Tardiff (2018), el profesorado se ve actualmente sometido a una gran tensión en el proceso de construcción de su identidad profesional, por cuanto se le exigen una serie de funciones que trascienden la tradicional imagen del docente como mero transmisor de información. Dicha imagen, paradójicamente, es todavía un punto de referencia para muchos aspirantes a la docencia y profesionales en activo, por cuanto la interiorizaron a lo largo de su propia socialización escolar. La tensión se articula en torno a las nuevas funciones del rol docente, añadidas a la de *instructor*, como son la inclusión de los alumnos con necesidades específicas, sin que esto conlleve una pérdida para el conjunto del grupo, el trabajo con población multicultural, la coordinación con otros profesionales, el desarrollo de competencias transversales, la enseñanza en una segunda lengua, etc. Evidentemente, dicha tensión ha de manifestarse en distintas imágenes, valores y motivaciones para el ejercicio de la docencia.

Parece claro entonces que en este proceso de cambio de paradigma juegan un papel muy importante los valores de apertura al cambio. En la investigación de Knafo y Sagiv (2004) la auto-dirección ocupó el cuarto lugar en la jerarquía de valores de los docentes de la muestra. Sin embargo, la estimulación ocupó el noveno lugar. Estos datos parecen indicar

que disponer de cierto margen de autonomía es importante para los docentes, pero no así la búsqueda de estimulación a través de la innovación y el cambio. Ello podría reflejar un conflicto motivacional adicional, dado que las actuales expectativas acerca del rol docente valoran especialmente que el profesorado sea capaz de salir de su zona de confort, dejando de aferrarse al manual y la clase magistral para utilizar su capacidad creativa e innovar. Evidentemente, para algunos aspirantes a la docencia y profesores en activo, estas nuevas exigencias pueden resultar conflictivas con sus valores personales.

2.4. Identidad profesional docente y su relación con las motivaciones iniciales

La identidad profesional docente hace referencia a la percepción subjetiva que los docentes tienen acerca de su trabajo, así como a los principales factores que le producen satisfacción e insatisfacción. Igualmente, guarda relación con el modo en que la profesión es representada socialmente, siendo al tiempo el reflejo de la historia de vida del docente, en tanto individuo, y del contexto social en el que éste ejerce su profesión (Marcelo y Vaillant, 2009).

El proceso de construcción de la identidad docente, además de amalgamar componentes sociales y personales, tiene una naturaleza dinámica y compleja, no pudiendo concebirse la identidad como algo inmutable. Más bien al contrario, la identidad docente tiene carácter dinámico y adaptativo, guardando relación con cuestiones tan variadas como las creencias y motivaciones individuales para elegir la profesión, los rasgos de personalidad, la historia de vida, las competencias docentes o los conocimientos y habilidades psicopedagógicas (Pillen et al., 2013). Todo ello, sin olvidar que este proceso sucede de un modo socialmente contextualizado, debiendo los docentes lidiar, a lo largo de su trayectoria profesional, con cuestiones como los cambios en las tendencias pedagógicas o los cambios en la legislación educativa.

La génesis de la identidad docente se suele situar en la formación inicial, aunque en muchos casos hunde sus raíces en un interés previo por la profesión que se plasma en la decisión de matricularse en los estudios que habilitan para el ejercicio de la docencia. No en vano, en el conjunto de países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) se ha encontrado que un 4,2% de los estudiantes menores de 15 años tienen la expectativa de ejercer como docentes en un futuro (OECD, 2018b).

Para Chong y Low (2009), el origen de la identidad docente guarda relación tanto con los motivos para elegir dicha profesión y las creencias previas que se tienen acerca de la misma, como con los aprendizajes realizados a lo largo de la formación inicial. Para los citados autores, habría tres grandes hitos en la génesis de la identidad docente: el acceso a la formación inicial, la superación de la misma y el primer año de ejercicio profesional.

No obstante, teniendo en cuenta el carácter marcadamente dinámico de la identidad docente, el proceso de construcción se prolongaría a lo largo de toda la carrera profesional, dando cuenta de los cambios personales y sociales. Se trata de un proceso evolutivo continuo, en el que el docente interpreta y reinterpreta las experiencias a la luz de los significados sociales existentes en el ambiente (Pillen et al., 2013). En este proceso, el docente recibe un legado histórico, pero también contribuye a su transformación a través de la comunicación con sus iguales, lo que lleva a entender la identidad como un fenómeno relacional en el que los intercambios comunicativos juegan un papel fundamental.

La relación entre la identidad profesional y las motivaciones iniciales para el ejercicio de la docencia se articula a través de dos cuestiones fundamentales. La primera de ellas, ya señalada anteriormente, es que la identidad docente guarda una relación de reciprocidad con los motivos por los que se elige la profesión (Ariza et al., 2011). De esta manera, por ejemplo, los motivos vocacionales tienden a generar un elevado nivel de compromiso profesional si los comparamos con los motivos relacionados con las condiciones de trabajo (Bolívar, 2013b), los cuales actuarían como factores puramente higiénicos en el marco de la teoría bifactorial de Herzberg. La segunda cuestión, directamente relacionada con la anterior, es que una adecuada motivación inicial para el ejercicio de la docencia, acompañada del desarrollo de una identidad docente congruente con dicha motivación, puede contribuir a favorecer el desarrollo de muchos otros factores relacionados con la calidad de la docencia: satisfacción, bienestar, percepción de autoeficacia, rendimiento, disposición para afrontar cambios educativos y utilizar metodologías innovadoras, etc. (Pillen et al., 2013). En definitiva, la identidad docente determina en gran medida las expectativas y los valores del profesorado, guiando la toma de decisiones y la conducta, tanto dentro del aula como en las interacciones que lleve a cabo con el resto de la comunidad educativa (Quilaqueo et al., 2016).

Como se viene señalando, las percepciones acerca de la docencia y el tipo de motivación por el que se opta a cursar el MFPS juegan un papel determinante en el modo en que los docentes en fase de formación inicial interpretan los conocimientos y experiencias que se les presentan a lo largo de dicho Máster, contribuyendo a construir distintos tipos de identidad, algunos de los cuales pueden resultar más acordes que otros con las expectativas sociales acerca del rol docente. Precisamente por ello resulta crucial comprender las motivaciones y estructura de creencias de los estudiantes del MFPS, a fin de mejorar los procesos de selección de los mismos (Esteve, 1997; 2006) así como el diseño instruccional de la titulación y las prácticas de enseñanza y aprendizaje que en ella se desarrollan (Castañeda et al, 2020; Pontes et al., 2010).

La preocupación por las motivaciones iniciales para cursar el MFPS no refleja una problemática aislada. Más bien al contrario, forma parte de un debate más amplio acerca de los factores determinantes en la calidad de la docencia. En este sentido, existe un elevado consenso a la hora de considerar que la motivación y el grado de compromiso de los docentes son factores clave para lograr que el sistema educativo en su conjunto funcione de un modo óptimo (Bolívar, 2013b; Day, 2006; Fokkens-Bruinsma y Canrinus, 2014; Viseu et al., 2016). Como recuerda Tiana (2013), diversos estudios realizados a comienzos del presente siglo ya recalcaron la importancia de que las políticas educativas contemplasen modelos eficaces de atracción, reclutamiento, selección y retención de profesorado, de tal manera que los mejores estudiantes se interesen e ingresen en la carrera docente para, posteriormente, comprometerse con ella (EURYDICE, 2002-2005; OECD, 2005). Resultados más recientes procedentes de los informes PISA (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015; OECD, 2016, 2108a, 2020) vienen a corroborar la relación existente entre motivación del profesorado y calidad del sistema educativo. En el citado informe se refleja que el alumnado con elevado rendimiento procede de países en los que el profesorado tiene una elevada motivación (como Finlandia, Japón o Suiza). En el caso español, se encontró que uno de cada cuatro alumnos tenía profesorado con baja motivación, lo que estaría influyendo sobre sus resultados académicos y situando a España entre los países peor posicionados al respecto (Roa y Fernández, 2020).

Otra cuestión importante es la relación entre el estatus social de la profesión y las motivaciones iniciales para el ejercicio de la docencia. En aquellos países en los que la

docencia está mejor valorada y retribuida, siendo también más selectivos los procesos de admisión para las titulaciones del campo educativo, el número de adolescentes que tienen la expectativa de trabajar como docentes en un futuro es superior (OECD, 2018a).

Junto a la mejora del estatus social de la docencia, las recomendaciones de la OECD para atraer a los estudiantes más competentes hacia la profesión docente incluyen una mejora de las condiciones de trabajo, y en particular del salario (OECD, 2018a, 2018b). Una cuestión importante en relación con el estatus social de la profesión es el modo en que se accede a la formación inicial, aspecto que se abordará en el siguiente apartado.

3. Evidencias empíricas sobre las motivaciones iniciales de los docentes en fase de formación inicial

En este apartado se lleva a cabo una revisión (no sistemática) de las principales investigaciones encontradas en el contexto español sobre las motivaciones de los futuros docentes en fase de formación inicial, presentándose inicialmente las características metodológicas de las mismas y, a continuación, los hallazgos empíricos más relevantes encontrados (presentados de manera sintetizada en la tabla 3).

3.1. Características metodológicas de las investigaciones encontradas sobre motivaciones de los docentes en fase de formación inicial

El conocimiento de las motivaciones iniciales para el ejercicio de la docencia ha ocupado, históricamente, un lugar poco relevante para la investigación psicopedagógica (Marcelo y Vaillant, 2009). En el contexto español, son abundantes los estudios sobre las motivaciones iniciales de los estudiantes de educación infantil y primaria, destacando estudios como el de Gratacos y López (2016). Sin embargo, los que se focalizan en las motivaciones de los futuros docentes de educación secundaria son escasos, encontrándose comparativamente en una etapa inicial.

Como señalan Córdoba et al. (2006), la mayor parte de investigaciones se han llevado a cabo desde una perspectiva aplicada, tratando de ofrecer información a las autoridades académicas y educativas, con el fin de que diseñen políticas formativas que contribuyan a mejorar los procesos formativos. Los investigadores consideran que las motivaciones iniciales deberían ser tenidas en cuenta como una variable relevante en el proceso de selección de los estudiantes que van a cursar el MFPS (Córdoba y Ortega, 2009).

La Universidad de Córdoba destaca como principal foco de investigación en España, aunque también se han encontrado investigaciones en las universidades de Alicante, Granada, Sevilla, Jaén, Burgos y Zaragoza.

Los resultados obtenidos son aún preliminares, contando con datos procedentes de estudios realizados con alumnado del extinto CAP, junto a otros más recientes en los que participa el alumnado del MFPS. Algunas investigaciones se focalizan en ciertas especialidades y áreas de conocimiento. Así, por ejemplo, Córdoba et al. (2006) estudiaron

las motivaciones iniciales de los estudiantes de las áreas de humanidades y ciencias sociales, mientras que Castañeda et al. (2020) se focalizaron en estudiar las de los estudiantes de la especialidad de Educación Física y Poyato et al. (2017), las de los estudiantes del área de Ciencias. Otras investigaciones, en cambio, adoptan una perspectiva más amplia, incluyendo estudiantes de múltiples especialidades. Sería el caso de las investigaciones llevadas a cabo por Cortés et al. (2015) o Martín y Molina (2017). En general, las muestras no son demasiado amplias, oscilando entre los 60 y los 600 participantes, y se focalizan en el estudio del alumnado de entre una y tres universidades españolas.

Las investigaciones que han abordado el conocimiento de las motivaciones iniciales de los estudiantes del CAP y del MFPS a través de una metodología cualitativa han utilizado generalmente cuestionarios de repuesta abierta, que se presentaron a los estudiantes en el contexto de la propia titulación, de manera que cada participante pudiese exponer sus motivos de manera detallada y libre. Posteriormente, a través del análisis de contenido, se identifican las principales categorías de motivos, llevando a cabo recuentos de frecuencias en algunos casos.

Por lo que se refiere a las investigaciones que han adoptado metodología cuantitativa, los instrumentos de evaluación utilizados han sido mayoritariamente creados *ad hoc* por los investigadores. En las investigaciones revisadas se utilizaron cuestionarios breves, compuestos por entre 7 y 12 ítems. Solo dos de ellos han sido validados estadísticamente, mostrando una fiabilidad aceptable en contextos de investigación.

A nivel teórico, los instrumentos encontrados toman como punto de referencia enfoques como la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (Muñoz et al. 2019) o la teoría de los valores personales de Shwartz (Cortés et al., 2015). En otros casos, los investigadores adoptan una perspectiva más bien ecléctica, elaborando sus propios instrumentos a partir de observaciones cualitativas o de los hallazgos de los estudios previos (Martín y Molina, 2017).

Por último, los constructos más habitualmente estudiados están inspirados de un modo implícito en la teoría bifactorial de Herzberg. Las variables más frecuentemente utilizadas son las motivaciones de carácter intrínseco (vinculadas al interés personal por la profesión,

al deseo de enseñar una materia determinada, al deseo de mejorar la sociedad, etc.) y las motivaciones de carácter extrínseco (vinculadas a las condiciones del puesto).

3.2. Resultados encontrados en las investigaciones desarrolladas en el ámbito de la motivación de los docentes en formación inicial

A continuación, se llevará a cabo la revisión de los hallazgos encontrados en las investigaciones analizadas, siguiendo un orden cronológico en función del curso en el que se recogieron los datos (ver tabla 3).

El trabajo de Esteve (1997) fue pionero, encontrando que buena parte de los docentes que ejercían en educación secundaria tenían, inicialmente, otras expectativas profesionales, habiéndose sentido forzados a reorientar su carrera profesional hacia la docencia a consecuencia de las dificultades que les imponía el mercado laboral. A finales de la década de 1990 el avance de la investigación fue permitiendo identificar con claridad la existencia de un sentimiento general de decepción entre el alumnado del CAP, buena parte del cual venía a considerar dicha titulación como un penoso e inútil trámite que resultaba imprescindible para acceder al ejercicio de la docencia en educación secundaria (Pantoja y Campoy, 2000). Esta percepción negativa venía a unirse, para un buen número de estudiantes del CAP, al sentimiento de frustración por no poder desarrollar sus expectativas profesionales iniciales.

A raíz de estos primeros estudios que identificaron la baja motivación intrínseca de los estudiantes del CAP, comenzó a desarrollarse una línea de investigación emergente acerca de las motivaciones iniciales de los docentes en fase de formación inicial. Los primeros estudios tuvieron un carácter exploratorio y marcadamente cualitativo, siendo realizados por los propios docentes del CAP al hilo de las clases que impartían. Así, por aquellos años (cursos 1997/1998 y 1998/1999), García y Martínez (2001) llevaron a cabo una investigación acerca de las percepciones de 105 estudiantes del CAP de la especialidad de Ciencias. La recogida de datos estuvo debidamente contextualizada en el propio desarrollo de las actividades académicas del CAP y una de las preguntas demandaba a los participantes que expusieran, de manera abierta, sus motivaciones para cursar dicha titulación. Los resultados indicaron que la motivación más frecuente fue la de cumplir con un *requisito para acceder al cuerpo docente de educación secundaria* (88.6%). Un 47.6% de las respuestas adujeron

como motivo para cursar el CAP la necesidad de adquirir habilidades didáctico-pedagógicas y sólo el 19% de las respuestas hicieron referencia a los aspectos *vocacionales*.

Continuando con esta línea de investigación, Pérez et al. (2007) plantearon un amplio cuestionario sobre percepciones e intereses profesionales de 265 estudiantes del CAP en la Universidad de Alicante. Una de las preguntas abordaba directamente la cuestión del motivo principal por el que se había elegido cursar la titulación, siendo los motivos más frecuentes los de carácter pragmático (69.7%), frente a los vocacionales y de interés por la profesión, que se situaron en torno al 30%.

Ariza et al. (2011) fueron los primeros en trabajar con una muestra amplia (N=527), indagando acerca de las motivaciones iniciales de estudiantes de la especialidad de ciencias sociales y humanidades que participaron en el CAP durante el curso 2004/2005. Sus hallazgos indican que los estudiantes tenían una frágil motivación intrínseca, sólo presente en el 33.6% de la muestra, y un bajo perfil de motivación altruista (39.1% de la muestra), lo que podría derivar en un escaso nivel de compromiso en relación con el ejercicio de la docencia. A partir de estos datos, se plantearon la necesidad de cuestionar si el perfil de los alumnos egresados al MFPS era el apropiado para un ejercicio satisfactorio de la docencia en educación secundaria. La principal aportación de los autores es la de generar un salto cualitativo en la investigación sobre el tema, al elaborar un cuestionario específico sobre motivaciones iniciales. El cuestionario estaba compuesto por 12 ítems y valoraba cinco grupos de motivaciones: vocación, ausencia de alternativas, inducción por terceras personas, condiciones laborales y percepción del entorno. Aunque no se han encontrado datos sobre las propiedades psicométricas del cuestionario, sirvió como base para la construcción de otros instrumentos que recientemente han recibido una validación estadística satisfactoria (Muñoz et al., 2019).

El mismo equipo de investigación obtuvo resultados similares con varias muestras de estudiantes del CAP y del MFPS de la Universidad de Córdoba en las áreas de Ciencias y Tecnología. Trabajaron en dos fases a lo largo de tres cursos (2006/2007 a 2008/2009), encontrando que la actitud vocacional estaba presente en un 26.1% de los estudiantes del CAP y en un 30.4% de los del MFPS. En cuanto a la actitud pragmática, que basa la elección docente en la falta de alternativas laborales y en las condiciones laborales, se encontró en un 40.8% de los primeros y en un 45.2% de los segundos. En este trabajo, Pontes et al. (2011)

van perfilando mejor ciertos aspectos teóricos del cuestionario. En su conjunto, el instrumento permite diferenciar dos grandes tipos de motivación (vocacional y pragmática) que vienen a corresponder con los conceptos de motivación intrínseca y extrínseca en la teoría del factor dual de Herzberg (2003) y en la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2008). Igualmente, identificaron otras tres variables consideradas relevantes: el momento en que surgió el interés por la profesión, la influencia directa de terceras personas y la percepción existente en el entorno respecto a la docencia.

Cortés et al. (2015) abrieron una interesante línea de trabajo, estudiando los valores laborales de dos muestras de estudiantes del MFPS de la Universidad de Zaragoza (N=426), matriculados en diversas especialidades (cursos 2009/2010 y 2010/2011). Tomando como referencia teórica a Schwartz (1992) indagaron sobre los valores intrínsecos y extrínsecos de los estudiantes, encontrando puntuaciones similares en ambos factores, siendo ligeramente superiores las puntuaciones medias en valores extrínsecos. Igualmente, hallaron relaciones significativas entre la motivación intrínseca y otras variables como la experiencia docente previa o una percepción positiva del Practicum del MFPS. El instrumento utilizado para evaluar la motivación fue un cuestionario de elaboración propia inspirado en la teoría de Schwartz y compuesto por nueve ítems. Se trata del primer instrumento validado encontrado en el contexto español, por lo que supuso un importante avance en la investigación sobre el tema. La fiabilidad obtenida resultó ligeramente baja, aunque aceptable en el contexto de una investigación. Además, validaron satisfactoriamente la estructura bifactorial del instrumento, proporcionando una diferenciación clara entre motivos intrínsecos y extrínsecos relacionados con la decisión de cursar el MFPS. Por último, en el análisis de resultados, las variables motivacionales se pusieron en relación con otras como el sexo, la edad o la experiencia docente.

La mayor parte de los estudios recientes siguen la línea de trabajo propuesta desde los equipos de la Universidad de Córdoba o aplican su metodología de investigación. Los trabajos de investigación se han ido extendiendo a otras universidades andaluzas como las de Granada y Jaén, estableciendo además conexiones con otras como la de Burgos. Aunque en general se trata de estudios cuantitativos, encontramos algunos de carácter cualitativo, como el de Poyato et al. (2017). Dicho estudio indaga acerca de las motivaciones previas de una muestra de 63 estudiantes de la Universidad de Córdoba, matriculados en las

especialidades de Física y Química, Biología y Geología y Ciencias de la Salud y el Deporte entre los cursos 2009-2010 y 2011-2012. Trabajaron con metodología cualitativa, solicitando a los estudiantes que pusieran por escrito, de manera completamente libre, sus motivaciones para cursar la titulación. Hubo estudiantes que relataron un único motivo y otros que relataron varios. El análisis de contenido de sus narraciones permitió identificar tres categorías de motivaciones y llevar a cabo un posterior recuento de frecuencia de cada una de ellas: intrínsecas o vocacionales, pragmáticas o extrínsecas y de adquisición de conocimientos para el ejercicio de la profesión. La categoría más frecuente (49.6%) fue la que aglutinó los motivos de carácter pragmático, indicando los estudiantes que percibían el MFPS como un requisito necesario para acceder a unas condiciones de trabajo deseadas (estabilidad, salario, horarios, vacaciones, etc.) o como un modo de ampliar el curriculum en tanto se valoraban otras alternativas laborales. Aproximadamente un tercio de las respuestas (28.6%) indicaban que los estudiantes percibían un interés por los contenidos del MFPS, siendo su motivación la de adquirir conocimientos sobre pedagogía, psicología y didáctica, con el fin de poder aplicarlos en un futuro profesional como docentes. Por último, un 22.7% de las respuestas, alegaban motivos de carácter puramente vocacional para cursar el MFPS. Los autores, concluyen que los resultados obtenidos son similares a los hallados con muestras del extinto CAP (Pérez et al., 2007), por lo que consideran que, en la fecha de recogida de datos, no se habían producido cambios significativos en el perfil del alumnado interesado en formarse para ejercer la docencia en educación secundaria.

Martín y Molina (2017), trabajaron con una muestra de 207 estudiantes matriculados en el MFPS de la Universidad de Granada durante el curso 2014-2015, procedentes de diversas especialidades. Hallaron que éstos mostraban un notable perfil vocacional, puesto que el 85% de la muestra seleccionó la opción vocacional como motivo para cursar dicho Máster. Además, un 50% de los estudiantes, eligieron esta opción como la única, lo que indicaría un fuerte interés intrínseco por la profesión docente. Un porcentaje más pequeño de estudiantes eligieron otras razones pragmáticas de carácter extrínseco. Así, el 25.6% seleccionó la opción *obtener una titulación más por si fuese preciso en un futuro* y un 21.3% marcó la opción *las condiciones laborales que ofrece la docencia*. La opción *adquirir formación pedagógica*, que podría relacionarse más claramente con la motivación intrínseca que con la extrínseca, fue seleccionada también por un 21.3% de los participantes.

El trabajo de Muñoz et al. (2019) constituye un hito en la investigación de las motivaciones iniciales de los estudiantes del MFPS, al introducir importantes mejoras metodológicas. Así, por primera vez, se investigan de manera simultánea las motivaciones de una muestra de estudiantes pertenecientes a tres universidades españolas. Los autores reportan de un modo detallado las propiedades psicométricas del instrumento utilizado, lo que facilita la replicación de la investigación en futuras muestras. El análisis factorial confirmatorio (AFC) les permitió encontrar tres grandes factores evaluados por el cuestionario: extrínsecos positivos, extrínsecos negativos e intrínsecos. Por último, llevaron a cabo un análisis clúster que permitió identificar tres grandes perfiles motivacionales entre los estudiantes del MFPS: motivación circunstancial (que agruparía al 24,6% de los estudiantes), vocación encontrada (33,6%) y vocación docente intrínseca (41,8%). Los autores encontraron, además, relaciones estadísticas entre la pertenencia a un clúster y la macroárea de conocimiento. Así, los estudiantes del área de Artes y Humanidades mostraron más *motivación intrínseca*. Por el contrario, en las áreas de Ciencias, Ingeniería y Arquitectura y Ciencias Sociales, predominó la *vocación encontrada* y se encontró un importante porcentaje de estudiantes con *motivación circunstancial*. La edad fue otra variable significativa, predominando la *motivación intrínseca* entre los estudiantes más jóvenes.

Castañeda et al. (2020) encontraron que los estudiantes del MFPS de la especialidad de educación física matriculados en las universidades de Granada, Sevilla y Jaén durante los cursos 2016-2017 y 2017-2018, presentaban un perfil vocacional predominantemente intrínseco. Las puntuaciones medias más elevadas se obtuvieron en la dimensión actitud vocacional ($X=3.32$), siendo bajas las puntuaciones medias en ausencia de alternativas ($X=1.69$) y condiciones laborales ($X=2.13$). Los citados autores estiman que estos resultados diferenciarían a los estudiantes de la especialidad de educación física respecto a los de otras especialidades, apoyándose para ello en los resultados obtenidos en algunos de los estudios previos que se han expuesto anteriormente (Córdoba et al., 2006; Pontes et al., 2010; Poyato et al., 2017). Para explicar estas diferencias los autores recurren a la vinculación histórica entre las titulaciones relacionadas con la actividad física y la enseñanza, como sería el caso de la mención de educación física del Grado de Magisterio o del Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, el cual incluye varias asignaturas del área pedagógica y

didáctica. No obstante, se habría de tener en cuenta que las puntuaciones medias pueden ocultar perfiles menos vocacionales en el conjunto de la muestra.

Tabla 3. Principales investigaciones sobre las motivaciones iniciales de los docentes de educación secundaria en fase de formación inicial: resumen de características

Autores	Universidad	N	Titulación curso	Metodología	Dimensiones consideradas	Instrumento utilizado
García y Martínez (2001)	A Coruña	105	CAP (1997/1998 y 1998/1999)	Cualitativa.	Necesidad para opositar, aprender metodología y vocación intrínseca.	Cuestionario preguntas abiertas. Elaboración propia.
Pantoja y Campoy (2000)	Jaén	383	CAP (1998-1999)	Cualitativa	Poder realizar oposiciones, completar formación, otras opciones laborales, motivación intrínseca, preparación para la docencia, reciclaje, otros.	Pregunta abierta sobre los motivos por los que eligieron la titulación.
Pérez et al. (2007)	Alicante	265	CAP (Curso no indicado)	Cuantitativa.	Vocación, pragmatismo, adquisición de conocimientos.	Cuestionario de elaboración propia. Propiedades psicométricas no indicadas.
Ariza et al. (2011)	Córdoba	128	CAP (2008/2009)	Cuantitativa.	Vocacional, ausencia de alternativas, inducción, condiciones laborales, percepción del entorno	Cuestionario interés por la docencia (12 ítems). Elaboración propia. Propiedades psicométricas no indicadas.
Pontes et al. (2011)	Córdoba	244	CAP (2006-2007 y 2007/2008) y MFPS (2008-2009 y 2009/2010)	Cualitativa.	Vocacional, pragmática, origen temporal del interés, percepción de la profesión, influencia externa en el interés por la docencia	Cuestionario de Preguntas abiertas + Cuestionario interés por la docencia (12 ítems). Elaboración propia. Propiedades psicométricas no indicadas.
Cortés et al. (2015)	Zaragoza	426	MFPS (2009/2010 y 2010/2011)	Cuantitativa.	Valores intrínsecos (vocacionales) y valores extrínsecos (instrumentales)	Escala de valores laborales (9 ítems). Elaboración propia. ME $\alpha = .750$ y MI $\alpha = .640$.
Poyato et al. (2017)	Córdoba	63	MFPS (2009-2010; 2010-2011; 2011-2012)	Cualitativa.	Motivación intrínseca (vocación), adquisición de conocimientos, motivación pragmática (extrínseca)	Cuestionario de elaboración propia con preguntas abiertas.
Martín y Molina (2017)	Granada	207	MFPS (2014/2015)	Cuantitativa.	Vocación, pragmatismo, cualificación profesional, condiciones laborales.	Cuestionario <i>Razones para cursar el Máster</i> (4 ítems). Elaboración propia.
Pontes et al. (2019)	León, Jaén y Córdoba	512	MFPS (2015/2016)	Cuantitativa.	Factores extrínsecos positivos, factores extrínsecos negativos y vocación docente intrínseca.	Cuestionario interés por la docencia (7 ítems). Elaboración propia. $\alpha = .700$
Castañeda et al. (2020)	Sevilla, Granada y Jaén	217	MFPS (2016/2017 y 2017/2018)	Cuantitativa.	Actitud vocacional, falta de alternativas, influencia de terceras personas, percepción del entorno y condiciones laborales.	Cuestionario sobre interés por la docencia y la formación inicial (CIDFI) (Pontes, Ariza y del Rey, 2010). 12 ítems. Propiedades psicométricas no indicadas.

3.3. Conclusiones y perspectivas de futuro

Haciendo un análisis global de las investigaciones llevadas a cabo hasta la fecha en el contexto español se observa, en primer término, una clara evolución en cuanto a la metodología de investigación utilizada. De esta manera, los primeros estudios se realizaron en el CAP a finales de la década de 1990, y consistieron en un sondeo exploratorio sobre las motivaciones de los estudiantes para formarse como docentes de educación secundaria. Poco a poco se comenzó a sistematizar la información obtenida, dándole un tratamiento cuantitativo mediante categorización y recuento de frecuencias. Durante la primera década del S.XX se elaboran los primeros cuestionarios para recoger información sistematizada de muestras amplias y poder extrapolar resultados, aunque no se presentan datos sobre la fiabilidad de los mismos. Los resultados obtenidos son algo dispersos por la variedad de instrumentos y metodologías utilizadas. A lo largo de la década de 2010, aunque sigue habiendo cierta pluralidad metodológica, aumenta el número de investigaciones cuantitativas y se lleva a cabo la validación de dos cuestionarios, identificando las estructuras factoriales subyacentes que, en líneas generales, permiten distinguir entre motivos de carácter intrínseco y motivos de carácter extrínseco. Esto permite ampliar las investigaciones a más universidades y establecer comparaciones de un modo mucho más sistemático. Igualmente, se comienzan a investigar las relaciones entre las motivaciones y otras variables como la edad, el sexo, la experiencia profesional, la titulación de acceso, etc.

Por lo que se refiere a los resultados, es difícil hacer una estimación fiable de las tendencias que muestran, dado que se han utilizado metodologías, instrumentos y constructos teóricos variados, así como muestras procedentes de distintas especialidades y titulaciones. Teniendo en cuenta estas salvedades, se podrían distinguir tres etapas, que se explican a continuación.

La primera etapa viene marcada por estudios exploratorios de corte cualitativo, como el de Pantoja y Campoy (2000), cuyos resultados no fueron nada alentadores, permitiendo constatar un tono de desinterés por la formación inicial entre buena parte del alumnado del CAP, al considerar que se trataba de un trámite forzoso e inútil. García y Martínez (2001) hallaron resultados similares desde aproximaciones cuantitativas, encontrando un

predominio abrumador de los motivos de carácter instrumental, presentes en el 88.6% de los participantes, y que sólo el 19% de la muestra tenía un perfil claramente vocacional.

La segunda etapa sería la de transición entre el CAP y el MFPS, la década de 2000. En este periodo se empieza a realizar una descripción más certera de los distintos perfiles motivacionales. Los estudios de Ariza et al. (2011) y Pontes et al. (2011) nos muestran todavía un predominio de los motivos de carácter instrumental, situándolos en torno al 40% de la muestra. El perfil motivacional intrínseco parece evolucionar positivamente, situándose en torno al 30% en varias muestras recogidas en el curso 2009-2010 (Ariza et al., 2011; Pérez et al., 2007; Pontes et al., 2011). Todas estas, cifras, aunque alejadas del ideal, resultan más aceptables que las de la década anterior.

La tercera etapa estaría marcada por una mejor matización de los perfiles motivacionales. Parece que el porcentaje de alumnos intrínsecamente motivados sigue aumentando, situándose entre el 41% y el 50%, según estudios. Por su parte, los perfiles puramente instrumentales parecen ir descendiendo, situándose en torno al 25% (Martín y Molina, 2017; Muñoz et al., 2019). Un aspecto interesante es la detección de un perfil motivacional intrínseco en el que el interés por la profesión se ha despertado recientemente, el cual muestra puntuaciones elevadas tanto en motivaciones intrínsecas como en extrínsecas (Muñoz et al., 2019).

En conjunto, y teniendo en cuenta las salvedades ya nombradas, se observa que, a lo largo de estos últimos 30 años, los estudiantes que acceden a estudios de FIPS lo hacen con un perfil motivacional intrínseco (o vocacional) cada vez mayor, siendo menos frecuente el perfil motivacional exclusivamente extrínseco (o pragmático), aunque todavía tenga una presencia importante en las muestras estudiadas. Esta conclusión resulta alentadora, dado que permite constatar un progresivo acercamiento entre el perfil motivacional considerado ideal por la literatura psicopedagógica y el perfil motivacional real de los estudiantes del MFPS.

Para finalizar, se recuerdan algunas conclusiones comunes en las investigaciones analizadas. La primera de ellas es la necesidad de desarrollar la vocación docente de los estudiantes, integrando actividades específicas en la propia titulación. Una segunda línea de propuestas es la de poner en conocimiento de las autoridades educativas los distintos perfiles

motivacionales encontrados, con el interés de mejorar el diseño de las actuales políticas de FIPS. Las principales propuestas planteadas miran hacia modelos como el finlandés, sugiriendo la necesidad de seleccionar a los mejores aspirantes en función de diversas variables (OECD, 2005), entre las que la motivación para el ejercicio de la docencia jugaría un rol fundamental. Del mismo modo, se plantea la construcción de itinerarios de formación psicopedagógica que se impartan durante los Grados, de tal manera que los estudiantes que aspiren a cursar el MFPS accedan con un conocimiento más preciso de las características de la profesión docente en el mundo actual (Cortés et al., 2015; Muñoz et al., 2019).

Capítulo III. **CREENCIAS**

PSICOPEDAGÓGICAS ACERCA DE

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

1. Introducción

La preocupación por la calidad de la enseñanza refleja una problemática social de máxima actualidad que es compartida en numerosos contextos socioculturales. Dicha preocupación se viene reflejando en sucesivos informes de la OECD (1991, 2018a, 2020) y ha ido cobrando cada vez más relevancia para gobiernos, profesionales y beneficiarios de la educación (Cid et al., 2012).

Sin lugar a dudas, la calidad de los sistemas educativos está condicionada por múltiples variables. Sin ánimo de hacer una revisión exhaustiva, se podrían citar cuestiones tales como los recursos económicos invertidos por cada estado, la importancia socialmente atribuida a la educación en cada contexto sociocultural, la calidad arquitectónica de los espacios educativos o la digitalización. Más allá de estas cuestiones, de indudable trascendencia, la atención de algunos analistas se ha ido desplazando hacia la comprensión de la importancia del factor humano, y en particular del profesorado, sobre la calidad del sistema educativo (OECD, 2005, 2018a). De esta manera, el informe realizado por Barber y Mourshed para McKinsey y co. (2007) plantea que el factor determinante para lograr aumentar la calidad del sistema educativo es la adecuada atracción, cualificación, selección y retención del personal docente más competente. En este sentido, pueden resultar importantes variables como la motivación inicial (abordada en el capítulo anterior) pero también otras como la trayectoria formativa y la experiencia del profesorado, sus habilidades sociales y de comunicación, sus creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje, sus conocimientos sobre la materia que imparten o su capacidad para estructurar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De entre las variables anteriores, las creencias de los docentes acerca de su profesión podrían ser especialmente relevantes, por cuanto permiten conocer en qué medida sus puntos de vista acerca de lo que significa ser docente hoy en día son congruentes con las expectativas socialmente existentes. Numerosos investigadores, procedentes de distintos contextos culturales, han considerado que el conocimiento de dichas creencias es una herramienta fundamental para mejorar la formación del profesorado y, más en particular, su formación inicial (Cheng et al., 2009; Clark y Peterson, 1990; Cross, 2009; Dejene, 2020;

Doménech et al., 2006; Gil, 2014; Hernández et al., 2010a; Korthagen, 2010; Martín y Cervi, 2006; Pérez et al., 2006).

El tema de las creencias docentes se ha comenzado a investigar seriamente en las últimas décadas. Los primeros estudios reseñables datan de la década de 1980, con los trabajos de Fox (1983), quien acuñó el concepto de teorías personales acerca de la enseñanza. En el contexto de la línea de investigación sobre el pensamiento del profesor, varios equipos trabajaron de manera paralela, desarrollando diferentes investigaciones acerca de las concepciones que los docentes universitarios tenían sobre la enseñanza y el aprendizaje. Una problemática que ha tenido esta línea de investigación desde un comienzo es la existencia de distintos enfoques conceptuales para tratar un mismo tema (Pajares, 1992). Kember (1997) llevó a cabo una revisión de trece trabajos sobre el tema e identificó algunos problemas adicionales, como el hecho de que los docentes universitarios se veían a sí mismos más como *académicos* que como *docentes*. Problemática, por otra parte, que no resulta muy diferente a la que se ha de enfrentar en la construcción de la identidad docente del profesorado de educación secundaria, el cual se ha autocategorizado a menudo más como experto en su titulación de origen que como docente (Esteve, 2006; Pérez et al., 2006).

En la citada revisión, Kember investigó los términos más utilizados en los estudios, destacando entre ellos los conceptos de *concepciones*, *creencias* y *enfoques*. El término más frecuentemente encontrado en dicha revisión fue el de *concepciones acerca de la enseñanza*. Las concepciones fueron definidas por Pratt (1992) como significados específicos adjuntos a un fenómeno como, por ejemplo, el proceso de enseñar y aprender. Dichos significados actuarían a modo de *lentes* a través de las cuales el docente ve e interpreta las situaciones de enseñanza y aprendizaje, teniendo una función mediadora en su respuesta a las mismas. Las concepciones acerca de la enseñanza tienen, además, la característica de mostrar una fuerte resistencia al cambio, al encontrarse vinculadas a la propia identidad docente (De la Cruz et al., 2006).

El concepto de *creencias* muestra gran cercanía semántica con el de *concepciones*. No en vano, Lam y Kember (2006) definieron las concepciones acerca de la enseñanza como el conjunto de creencias que guían la percepción del docente en situaciones de enseñanza y aprendizaje. Para Monroy (2013), las creencias ejercen una importante influencia sobre la

conducta docente, dando lugar a la selección de diferentes estrategias didácticas, guiando la elección de contenidos, la planificación de la docencia, la evaluación, etc.

Dejene (2020) recuerda que las creencias que desarrollan los docentes son el resultado de múltiples influencias, como los procesos de formación inicial, la experiencia profesional o el propio sistema de valores personales. Al mismo tiempo, las creencias tienen un componente social, relacionado con las características del sistema educativo en el que se socializó el docente, así como con la cultura y tradiciones pedagógicas imperantes en un contexto social e histórico determinado (OECD, 2009), por lo que la experiencia personal vivida en el sistema educativo tiene una gran importancia en su génesis.

El concepto *enfoques de enseñanza*, por su parte, guarda un evidente paralelismo con los anteriores, por cuanto engloba concepciones y creencias. No obstante, tiene un número de componentes más amplio, incluyendo aspectos volitivos, como las intenciones, y conativos, como las estrategias empleadas por el docente a la hora de interactuar.

La pluralidad conceptual en torno al tema no se agota con los términos hasta ahora expuestos. En una revisión de 192 estudios sobre el pensamiento docente, Jiménez (2004) encontró hasta 42 tópicos distintos, entre los que destacarían, además de los ya citados, otros como *metáforas*, *perspectivas*, *conocimiento práctico*, *conocimiento profesional o pensamiento reflexivo*. En el presente trabajo se llevará a cabo una selección de aquellos tópicos que cuentan con una mayor difusión a nivel teórico en el contexto cultural español y con una trayectoria de investigación que permita sistematizar adecuadamente la información recabada.

2. El rol de las creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje en la formación inicial del profesorado de educación secundaria

Autores como Doménech y Gómez (2003) han insistido en la necesidad de que las reformas educativas y, en particular, las reformas de los programas de FIPS, tengan en consideración las creencias de los docentes acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, ha sido un tema al que solo recientemente han empezado a prestar atención los investigadores, hasta el punto de que Shulman (1987) habló de él como el *paradigma perdido*.

Tal y como se ha señalado, las creencias actúan como filtros a través de los cuales los aspirantes al ejercicio de la docencia interpretan la información que reciben en los programas de formación de profesorado (Beltrán, 2019). Desde este punto de vista, las creencias del futuro profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje terminarán influyendo notablemente en la configuración de sus futuras prácticas de enseñanza y en la toma de decisiones en situaciones de aula. En último término, las concepciones de los docentes se trasladarían a sus futuros estudiantes de manera implícita, en la medida en que éstos se apropien de ellas progresivamente mediante un proceso de *enculturación*, hasta asumirlas como si fuesen *naturales* (De la Cruz et al., 2016).

Desde un punto de vista pragmático, el conocimiento de dichas creencias podría tener diversas funcionalidades. Una de ellas, ya nombrada en la introducción, sería su utilización para la mejora del diseño y planificación de los programas de formación del profesorado, de tal manera que estos incidan en la transformación de las creencias docentes con el fin de alinearlas mejor con las necesidades de una sociedad tan compleja y dinámica como la actual. No en vano, para Trigwell y Prosser (1996), la función clave de los programas de formación del profesorado es, precisamente, contribuir a la modificación del modo en que los propios docentes conciben la enseñanza y el aprendizaje a través de procesos reflexivos sobre su propia práctica. En esta misma línea se situaría Richardson (2003), cuando afirma que la identificación de las creencias iniciales en relación con la praxis docente y el desarrollo de estrategias para transformarlas son dos funciones clave de cualquier programa de formación del profesorado.

Ahora bien, el desarrollo de estrategias para la transformación de las creencias docentes habría de ir acompañado del conocimiento teórico acerca de su estructura y naturaleza. A pesar de la pluralidad conceptual, se intuye un consenso acerca de su origen temprano y vinculado a experiencias personales en los entornos educativos (Pajares, 1992), lo que resalta su naturaleza social e históricamente situada, así como la dificultad para transformarlas (Marrero, 1993). Por otra parte, la naturaleza no consciente de las teorías implícitas, hace que algunas de estas creencias puedan entrar en conflicto con los modelos teóricos que se ofrece al docente durante su formación inicial, generando cierta disonancia entre teoría y praxis (Pozo et al., 2006). Para Monroy et al. (2014) este conflicto se hace más notorio cuando se expone a los docentes en fase de formación inicial a planteamientos psicopedagógicos que les resultan novedosos de un modo repentino.

Otra de las funciones que podría tener el conocimiento de las creencias psicopedagógicas de los estudiantes del MFPS, sería la de ayudarles a conocer mejor sus propias disonancias cognitivas, desarrollando estrategias para gestionarlas y favoreciendo así su bienestar y la calidad de su docencia (Doménech et al., 2006).

En una línea argumental similar se posicionan Martín y Cervi (2006), quienes parten de un análisis socio-histórico de los modelos de formación del profesorado.

Los modelos de formación del profesorado basados en el enfoque *proceso-producto*, se basan en el desarrollo de la racionalidad técnica del futuro docente a la hora de planificar sus enseñanzas, tratando de identificar las conductas de mayor éxito para favorecer el aprendizaje de los alumnos y transmitiéndoselas a los docentes en formación inicial.

El enfoque *del pensamiento del profesor*, a diferencia del anterior, desplaza la atención desde la conducta de docentes y estudiantes hacia los pensamientos conscientes del docente. Desde este modelo, se ve al docente como procesador activo de información, interpretando las situaciones y tomando decisiones estratégicas en base a la información de la que dispone previamente. Desde este punto de vista, la formación de los futuros docentes pasaría por dotarlos de las adecuadas herramientas interpretativas y estratégicas para guiar los procesos de enseñanza. Para Martín y Cervi (2006), este enfoque es más adecuado que el de *proceso-producto*, pero tendría como debilidad entender de un modo excesivamente mecanicista la

relación entre pensamiento y conducta, sin prestar atención a los pensamientos no accesibles a la conciencia.

Por último, un tercer enfoque en la formación del profesorado sería el del *profesional reflexivo*, postulado por Schön (2010), quien identifica la existencia de un tipo de conocimiento práctico, no explícito y de difícil acceso a la conciencia, que es el que predomina a la hora de tomar decisiones sobre la gestión de los procesos de enseñanza. El conocimiento no declarativo de los docentes se hace visible a través de su propia praxis, y puede diferir del conocimiento declarado. Los planteamientos de Schön (2010) asumen que la enseñanza, como profesión, tiene una serie de rasgos particulares, como la complejidad, la carga de valores y la incertidumbre. Además, tal y como señala Korthagen (2010), gran parte de la conducta docente en contextos prácticos se explica más por las rutinas y creencias automatizadas, no conscientes, que por su conocimiento explícito acerca del rol docente. Todos estos rasgos hacen difícil que los profesionales se formen adecuadamente cuando en su preparación inicial se utilizan de manera exclusiva los criterios propios de la racionalidad técnica o, dicho de otra manera, cuando simplemente se les indica de manera abstracta cómo deberían actuar.

Desde el enfoque del *profesional reflexivo*, el uso de la reflexión acerca de la acción se convierte en la principal herramienta para hacer explícitos los conocimientos implícitos y poder así transformar las representaciones iniciales. Schön, inspirándose en Dewey (1978), pretende que los futuros docentes tomen conciencia de sus propias acciones y puedan reflexionar sobre su conveniencia conforme actúan, poniendo así en relación saberes teóricos y prácticos. Pero también, sobre todo, que reflexionen a posteriori acerca de cómo han actuado e, incluso, acerca de la reflexión que han realizado. Teniendo en cuenta lo anterior, parece claro que las creencias implícitas, al ser extremadamente resistentes al cambio, deben ser abordadas cuidadosamente durante la formación inicial de los futuros docentes de educación secundaria, fomentando en ellos la habilidad de tomar perspectiva (Martín y Cervi, 2006). Desde el punto de vista de las citadas autoras, no se trataría de cambiar las creencias implícitas de los estudiantes del MFPS de un modo directo sino de estimular procesos de cambio conceptual, o más concretamente, de redescipción representacional, a través de la interacción y la reflexión. Consideran que, para producir un cambio conceptual a través de la formación de los docentes, se deberían cumplir ciertas condiciones.

La primera de ellas, que se basa en la naturaleza sociocultural de las concepciones acerca de la enseñanza, sería promover el cambio de concepciones a través de la interacción social, dado que no se trata tanto de un cambio individual como de un cambio colectivo. En este contexto, es importante la presencia de alguna persona experta que pueda ayudar a identificar las contradicciones, facilitar concepciones alternativas a la hora de reflexionar sobre la acción y, también, que sepa guiar la dinámica grupal para esquivar el pensamiento de grupo, en tanto dicho proceso podría operar justo en sentido inverso, reforzando las creencias preexistentes y limitando la reflexión. Las metodologías que favorecen la reflexión pueden ser variadas, destacando el análisis de casos, los diarios, la resolución de dilemas o los ejercicios de simulación (Martín y Cervi, 2006). Se observa aquí la confluencia de dos de las temáticas centrales de la presente Tesis Doctoral, en tanto en cuanto el uso de ciertas metodologías activas, como la dinámica de grupos, puede convertirse en una herramienta clave para favorecer el cambio conceptual de los docentes en fase de formación inicial.

La segunda condición entrañaría tener en cuenta la naturaleza encarnada de las teorías implícitas, vinculada a la carga emocional que tienen asociadas las mismas, aspecto que guardaría relación con su resistencia al cambio. Como recuerda Korthagen (2010), las representaciones mentales no tienen únicamente un componente cognitivo y consciente, sino que van asociadas a otro emocional e inconsciente, integrándose ambos en una imagen total e indisoluble o *gestalt*. Por este motivo, Martín y Cervi (2006) recuerdan que el cambio conceptual de los docentes tiene un coste emocional para ellos, dado que poner en cuestión el propio punto de vista obliga a enfrentarse al sufrimiento asociado a la incertidumbre y la duda. Esta realidad exige dedicar un tiempo importante en los programas de formación inicial, y en la propia práctica profesional, a reflexionar. En este sentido, las autoras consideran que los estudiantes en fase de formación inicial necesitan recibir un adecuado acompañamiento para integrar el malestar que acompaña a los procesos de cambio conceptual.

La tercera condición, muy relacionada con las anteriores, sería la de hacer explícitas las representaciones implícitas. En este contexto, y siguiendo a Schön (2010), en la formación de los profesionales la práctica no habría de separarse de la teoría, formalizándose en un *practicum* que se realiza al final de los estudios y siguiendo la tradicional estructura que comienza con la impartición de la teoría y termina con la práctica. Por el contrario, la

práctica habría de impregnar toda la secuencia del plan de estudios, de principio a fin, presentándose de un modo conjunto con la teoría. Desde la óptica de Martín y Cervi (2006), la teoría habría de convertirse en una herramienta para redescubrir y reinterpretar la propia praxis, a través de actividades que potencien la reflexión. Dicho de otra manera, es necesario el desarrollo de las habilidades metacognitivas de los futuros docentes, para lo cual resulta imprescindible el uso de metodologías activas en su formación inicial (Pinedo et al., 2019). En una misma línea, Serrano (2010) y Gil (2015) coinciden en señalar que es importante que el alumnado del MFPS disponga de suficientes experiencias de aprendizaje y evaluación vinculadas a la teoría constructivista, de tal manera que, a través de la propia experiencia personal, se vayan transformando sus creencias docentes. Los planteamientos anteriores obtienen un amplio respaldo por parte de los expertos en formación del profesorado, quienes abogan por una formación en la que la práctica no se convierta en una simple aplicación mecánica de la teoría, sino en una experiencia a través de la cual se genere un bucle reflexivo de carácter dinámico y creativo que abra posibilidades de reflexión y re-construcción del conocimiento (Imbernón, 2019; Pérez, 2010).

Al hilo de todo lo anterior, otra función interesante de la investigación de las creencias docentes de los estudiantes del MFPS sería la evaluación del impacto del propio MFPS sobre dichas creencias, pues podría darse el caso de que las reformas que se están introduciendo no estén logrando los objetivos que se proponen o no se estén implementando de un modo congruente (Monroy et al., 2014).

Tal y como recuerda Monroy (2013), la implantación del EEES ha dado lugar a un replanteamiento de la docencia universitaria, concediendo un mayor protagonismo a los estudiantes y potenciando un tipo de enseñanza centrado en su aprendizaje. De manera, se les pide que adopten un papel más activo, mientras que los docentes deben preocuparse no tanto por transmitir conocimientos abstractos como por contribuir al desarrollo de las competencias del alumnado (Caballero, 2007).

Todos estos planteamientos se recogen en la Orden ECI/3858/2007, la cual estipula 16 competencias a desarrollar por los futuros docentes a lo largo del MFPS. Dichas competencias guardan una estrecha relación con los planteamientos del enfoque de enseñanza centrado en el estudiante y el aprendizaje (Kember, 1997) y con la teoría constructiva de la enseñanza (Pozo et al., 2006). Entre dichas competencias, cabe destacar

la adecuada atención al nivel de conocimientos de los estudiantes al planificar y desarrollar la enseñanza, saber estimular la motivación del alumnado y su participación en el aula, enseñar a aprender y enseñar a pensar, innovar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, analizar las características de la profesión docente en el mundo actual o trabajar en equipo con el resto del profesorado. Todo ello permite esbozar con bastante precisión cuales son las expectativas acerca del rol docente en la sociedad actual, apreciando que van mucho más allá de la mera transmisión de conocimientos, y reafirmando así la importancia de conocer las creencias que tienen los estudiantes del MFPS acerca de dicho rol. En relación con ello, uno de los problemas sobre los que más han insistido investigadores y teóricos es la falta de adecuación del perfil de acceso a los citados estudios. En este sentido, el conocimiento de las creencias psicopedagógicas de los docentes en formación inicial podría tener también una función selectiva y orientadora.

Por lo que se refiere a la función selectiva, la identificación de creencias acerca de la enseñanza podría ser una estrategia clave para seleccionar a los candidatos más competentes para ejercer la docencia. La falta de adecuación del perfil de creencias acerca del rol docente de algunos de los estudiantes que acceden al MFPS, y especialmente de aquellos que tienen una concepción de la enseñanza academicista y transmisiva, es una cuestión sobre la que han insistido numerosos investigadores (González, 2018; Hernández y Maquilón, 2010; Martín et al., 2010; Monroy, 2013; Pérez et al., 2007). En este contexto, Imbernón (2019) propone incorporar procesos de selección más sofisticados de acceso al MFPS, valorando la adecuación del perfil de los candidatos, en cuanto a creencias y motivaciones, para cursar la titulación a la que pretenden acceder.

En cuanto a la función orientadora, se trata de una cuestión sobre la que no se han encontrado investigaciones específicas, aunque desde el punto de vista del autor de este trabajo podría ser interesante introducir algún proceso orientador previo al acceso al MFPS en el que se tuviese en cuenta el perfil de creencias acerca de la docencia de los aspirantes a cursarlo. Con independencia de ello, es evidente que conocer las creencias de los estudiantes del MFPS puede resultar de gran utilidad para estimular los procesos de cambio conceptual de los futuros docentes y acompañar su proceso de aprendizaje (Martín y Cervi, 2006).

3. Modelos teóricos con base empírica y validez cultural en el contexto español

En este apartado se lleva a cabo una revisión de los modelos teóricos que han tenido mayor difusión en el contexto español y que, además, cuentan con instrumentos específicos validados psicométricamente. Para llevar a cabo una revisión de otros modelos teóricos utilizados en contextos culturales distintos, y no desarrollados en esta exposición, el lector puede remitirse a los trabajos de Beltrán (2019), Jiménez (2004, 2005), Kember (1997), Samuelowicz y Bain (2001) y Shulman (1987).

3.1. Enfoques de enseñanza

Trigwell et al. (1994), a partir de un estudio fenomenográfico, identificaron cinco enfoques de enseñanza cualitativamente diferentes:

Enfoque A: adopta una estrategia centrada en el profesor y su objetivo central es la transmisión de información disciplinar a los estudiantes. La atención se focaliza en transmitir hechos o procedimientos, pero no en comprender la relación existente entre ellos. No se tienen en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y se presupone que éstos no necesitan participar de manera activa y constructiva en su propio proceso de aprendizaje sino, simplemente, calcar la información recibida.

Enfoque B: adopta una estrategia centrada en el profesor y su objetivo principal es que los estudiantes adquieran los conceptos disciplinares. A diferencia del enfoque A, requiere de cierto grado de participación activa de los estudiantes. Desde el punto de vista del docente, se trata de transmitir información y, además, comprobar si los estudiantes la están comprendiendo correctamente, con el fin de ayudarles a asimilarla. Como se observa, el foco principal de la actividad académica continúa recayendo en el docente, quien transmite información a través de distintas estrategias didácticas y proporciona asistencia a los estudiantes para ayudarles a interiorizar los contenidos disciplinares.

Enfoque C: Se trata de un enfoque centrado en el profesor, aunque éste adopta una estrategia más interactiva, otorgando un papel más activo a los estudiantes. Al igual que en los enfoques A y B, el objetivo central del docente es que los estudiantes adquieran los conceptos de la disciplina en cuestión. Sin embargo, en este enfoque, el docente no se limita a transferir los conocimientos, sino que utiliza distintas estrategias didácticas que obligan a

los estudiantes a interactuar en un marco de trabajo predeterminado por él, hasta que logran comprender y asimilar dichos conocimientos.

Enfoque D: el profesorado con enfoque D adopta una estrategia centrada en los estudiantes y su objetivo central es que éstos desarrollen sus propias concepciones acerca de los contenidos disciplinares. Con este fin, la actividad se focaliza en la elaboración y extensión de las comprensiones entorno al tema objeto de estudio. El docente proporciona marcos de trabajo estructurados, con el objetivo último de que los estudiantes lleguen a una comprensión idiosincrásica del tema en cuestión. Los marcos conceptuales facilitados por el docente se convierten en un recurso para el desarrollo de nuevas concepciones, en lugar de ser un punto de referencia inamovible que los estudiantes deban interiorizar acríticamente.

Enfoque E: adopta una estrategia centrada en el estudiante y en el cambio conceptual. Su intención es ayudar a los estudiantes no tanto a desarrollar sus propias concepciones a partir de la información presentada por el docente, como sucede en el enfoque D, sino, en último término, a transformar profundamente su visión acerca de la materia de estudio. Para ello, el foco de atención es la propia actividad de los estudiantes, otorgando un lugar privilegiado a la curiosidad y a la investigación auto-dirigida acerca del tema en cuestión. El docente, por su parte, estimula la interacción directa de los estudiantes con los contenidos disciplinares de una manera que desafía su visión inicial de los mismos. Para ello, cuestiona los planteamientos de sus estudiantes, promueve la interacción y el debate, dedica tiempo a discutir acerca de los problemas que van surgiendo, etc.

Como es lógico, los enfoques de enseñanza adoptados por los docentes se encuentran directamente relacionados con sus concepciones acerca de la enseñanza (Hernández et al., 2010a, 2010b; Trigwell y Prosser, 1996). De esta manera, aquellos docentes que conciben el aprendizaje como una acumulación de información para dar respuesta a demandas externas, a menudo entienden la enseñanza como el proceso de transmitir la información que poseen a sus estudiantes, utilizando para ello estrategias centradas en el profesor congruentes con sus creencias, como la lección magistral. Por el contrario, aquellos docentes que conciben el aprendizaje como un proceso de desarrollo y cambio conceptual por parte de los estudiantes, suelen entender la enseñanza como un proceso que consiste en ayudar a los estudiantes a desarrollar y cambiar sus propias concepciones iniciales acerca del tema objeto

de estudio y, en consecuencia, adoptan enfoques de enseñanza centrados en el estudiante (Trigwell et al., 1999).

Se observa que los enfoques A, centrado en el profesor, y E, centrado en el estudiante, presentan un perfil antagónico. Algunos estudios han relacionado el enfoque centrado en el profesor con un aprendizaje superficial, basado en la reproducción memorística de los contenidos y un bajo nivel de comprensión de los mismos (Cid et al., 2012). Por el contrario, Trigwell et al. (1999) sostienen que el aprendizaje centrado en el estudiante, al partir de sus necesidades e intereses, da lugar a un aprendizaje profundo y se asocia con una enseñanza de mayor calidad.

3.2. Teorías implícitas del profesorado

Los orígenes del concepto *teorías implícitas* se han de buscar, según Rodríguez y González (1995), en tres tradiciones distintas. En primer lugar, en la psicología social, destacando especialmente la influencia de los trabajos de Heider acerca de las interpretaciones ingenuas en las interacciones cotidianas y la teoría de la atribución causal. En segundo lugar, en las aportaciones de la psicología cognitiva de Barlett, con sus estudios sobre los esquemas mentales, entendidos estos como procesos relativamente inconscientes que sostienen las actitudes. Por último, en tercer lugar, en las aportaciones de la sociología fenomenológica y el concepto de representación colectiva postulado por Durkheim. Rodríguez y González (1995) sostienen que las teorías implícitas se caracterizan por ser no conscientes y por tener una gran influencia en los procesos inferenciales y en la toma de decisiones, lo que indica su relevancia a la hora de explicar la conducta humana. A su vez, las teorías implícitas son algo más que representaciones puramente personales, puesto que están estrechamente vinculadas a la cultura de referencia, lo que indicaría que su elaboración se lleva a cabo a lo largo del proceso de socialización y explicaría su gran resistencia frente al cambio.

Según Marrero (2010a), las teorías implícitas constituyen un conocimiento organizado acerca del mundo, aunque su grado de coherencia y estructuración interna no es equiparable al del conocimiento científico. Se trata de elaboraciones personales, vinculadas a la experiencia individual vivida en ciertos contextos sociales y culturales. Su carácter tácito indica la dificultad para explicitarlas verbalmente y, por tanto, hacerlas conscientes. Tienen

una función adaptativa y pragmática, por lo que se asocian con un saber hacer automatizado que sirve para responder a las demandas que emergen en los contextos prácticos en los que se activan.

Entrando ya en el terreno de las teorías implícitas acerca de la enseñanza, y según la definición ofrecida por Marrero (1993), éstas constituirían teorías pedagógicas de carácter personal, aunque elaboradas a partir de los saberes pedagógicos. Dichos saberes están histórica y culturalmente situados y se transmiten tanto en la formación inicial y continua como en la propia praxis docente. Pozo et al. (2006) consideran que las teorías implícitas se activan prioritariamente en contextos prácticos, dado que se trata de un conocimiento de naturaleza procedimental que se pone en marcha de un modo bastante automático. En el caso de la docencia, los contextos que activarían las teorías implícitas son las situaciones interactivas que van desarrollándose en el *escenario* que constituye el centro educativo.

Como señala Marrero (1993), las teorías implícitas pueden guardar correspondencia con los saberes teóricos acerca de la profesión, aunque en ocasiones no resultan congruentes con el conocimiento científico (Atkinson y Claxton, 2000). En este sentido, autores como Reber (2013) consideran que el aprendizaje implícito es más duradero y más económico, desde un punto de vista cognitivo, que el aprendizaje explícito. Todo ello, unido a la larga exposición a contextos de enseñanza durante un dilatado proceso de socialización, llevaría a que el profesorado adquiriese, con carácter anterior a su formación inicial, un conjunto de teorías implícitas acerca del aprendizaje y la enseñanza (Beltrán, 2019). El estudio de esas teorías implícitas tendría como objetivo prioritario descubrir la estructura sociocognitiva latente que da lugar a las interpretaciones y decisiones de los docentes a la hora de, por ejemplo, seleccionar materiales, adoptar estrategias didácticas o evaluar (Marrero, 1993). Evidentemente, nos encontramos ante un objeto de estudio, las teorías implícitas de los docentes, que es complejo y dinámico. De esta manera, además de las posibles inconsistencias entre la teoría declarada verbalmente y la utilizada en la práctica, es posible encontrar docentes que sostienen distintas teorías implícitas en contextos diferentes o que presentan perfiles mixtos, en los que coexisten elementos de distintas teorías (Martín, 2013).

La complejidad de las teorías implícitas, y la existencia de discontinuidades entre la teoría y la práctica del profesorado, no son consideradas por Pozo et al. (2006) como una anomalía, sino como un rasgo característico de la actividad educativa, de tal manera que la

consecución de un grado óptimo de coherencia entre ambos extremos no se debería ver como un punto de partida sino como una meta a alcanzar. Teniendo en cuenta que las teorías implícitas son creencias profundas, y a menudo de difícil acceso a la consciencia, para modificarlas se requiere hacerlas explícitas y llevar a cabo un proceso de revisión consciente (Martín, 2009). En dicho proceso de revisión, que en último término llevaría a una redescrición representacional de las teorías implícitas, juegan un papel fundamental la formación inicial y continua para el ejercicio de la docencia (Martín y Cervi, 2006).

3.2.1. Modelo de teorías implícitas docentes de Marrero

Marrero (1992, 1993, 1988) llevó a cabo una primera sistematización de las teorías implícitas sobre la enseñanza, agrupándolas en cinco categorías: dependiente, productiva, expresiva, interpretativa y emancipatoria. A su vez, puso en relación cada una de estas teorías con cinco grandes modelos pedagógicos: tradicional, técnico, activo, crítico y constructivista.

La teoría dependiente se asocia a un modelo pedagógico tradicional. Considera que la enseñanza debe ser dirigida y controlada minuciosamente por el docente, estableciendo un ritmo de trabajo homogéneo al que todos los estudiantes deben amoldarse. Desde esta teoría, se entiende que los estudiantes dependen por completo del docente, quien establece los contenidos y los valores a adquirir, y que carecen de autonomía y capacidad de agencia para aprender por sí mismos. La actitud del docente hacia los estudiantes, en tanto sujeto poseedor del saber, es distante, no mostrando interés por los aspectos sociales y afectivos que pueden influir en el proceso de aprendizaje de su alumnado.

La teoría productiva se corresponde con un modelo pedagógico de carácter técnico. Considera que la enseñanza es una actividad caracterizada por la búsqueda de resultados. La labor docente consiste en planificar detenidamente los procesos educativos a partir de los objetivos, con la finalidad última de optimizar su eficacia. La evaluación, por su parte, pretende obtener evidencias del grado de asimilación de los contenidos, con finalidades de control del proceso y, en último término, de clasificación y selección de los estudiantes.

La teoría expresiva se asocia a un modelo pedagógico activo. El planteamiento de la enseñanza se articula en torno al principio de actividad, fomentando la experimentación y la permanente ocupación de los estudiantes en clase. En lugar de verlos como receptáculos

pasivos, se entiende que estos deben *hacer* para aprender. Sin embargo, detrás de este énfasis en la acción, no hay una intencionalidad interpretativa, sino meramente expresiva.

La teoría interpretativa se corresponde con un modelo pedagógico constructivista. Se trata de un planteamiento centrado en el alumno. A la hora de planificar la enseñanza, se tienen en consideración las necesidades y recursos del alumnado. El planteamiento es, igualmente, activo. Ahora bien, la actividad tiene como intención última poner en marcha procesos reflexivos que ayuden a la reelaboración de los contenidos de aprendizaje por parte del propio estudiante. Se destaca la faceta comunicativa de la docencia por encima de la transmisiva, y se pone énfasis en la importancia de los procesos, por encima de los resultados.

La teoría emancipatoria recalca los aspectos políticos y morales de la función docente en un sentido amplio, correspondiendo con un modelo pedagógico y didáctico de carácter crítico. La teoría interpretativa y la emancipatoria comparten ciertas facetas metodológicas y epistemológicas. Sin embargo, esta última enfatiza la funcionalidad del sistema educativo como herramienta de transformación social. Con el fin de avanzar hacia una sociedad basada en principios como la justicia o la igualdad, la teoría emancipatoria considera que el docente debe reflexionar detenidamente acerca de la pertinencia de los objetivos y contenidos del curriculum, así como acerca de su propia praxis profesional.

Las cinco teorías se pueden englobar en tres ejes conceptuales (Marrero, 1993), que se corresponderían con las tres estructuras de racionalidad que subyacen bajo las prácticas docentes (Pérez y Gimeno, 1988): racionalidad técnica, racionalidad práctica (comunicativa) y racionalidad crítica (emancipatoria).

La teoría dependiente y la productiva, se engloban en el eje de la racionalidad técnica, el cual se caracteriza por concebir la enseñanza como un proceso de selección de objetivos, contenidos y metodologías didácticas con el fin de enseñar de un modo eficaz.

La teoría expresiva y la interpretativa, se ubicarían en el eje de la racionalidad práctica o comunicativa, planteando una enseñanza centrada en el alumno y siendo su objetivo prioritario la estimulación de procesos de interacción y comunicación con el fin de que los estudiantes encuentren sus propios significados.

Por último, el tercer eje, el de la racionalidad crítica, estaría integrado por la teoría emancipatoria, la cual se preocupa por la dimensión social de la praxis educativa.

3.2.2. *Modelo de teorías implícitas docentes de Pozo*

Pozo et al. (2006) encontraron tres grandes teorías implícitas acerca de la docencia en sus investigaciones: teoría directa, teoría interpretativa y teoría constructiva. Igualmente, añadieron una posible cuarta teoría emergente, la teoría posmoderna.

La teoría directa parte de una epistemología próxima al *realismo ingenuo*. Entiende que el conocimiento verdadero constituye una copia fiel de la realidad, considerando a su vez que ésta puede ser asimilada por el sujeto sin sesgos (Gómez y Guerra, 2012). Desde una concepción dualista del conocimiento, la persona sabe o no sabe, no existiendo puntos intermedios. En este contexto epistemológico, la teoría directa considera que el aprendizaje es el producto de la exposición a los contenidos presentados por el docente, el cual actúa como modelo verbal o práctico. La actividad docente consiste, básicamente, en transmitir de manera precisa una serie de conocimientos desde la mente del docente hacia la mente de los estudiantes. Cuanto más fiel sea la transmisión de los conocimientos por parte del experto, más fiel será la reproducción de contenidos que llevarán a cabo los estudiantes y, por tanto, mejor habrá sido el aprendizaje. Este planteamiento lleva a un énfasis docente en recabar resultados o productos de aprendizaje. Cuanto mayor sea la acumulación de conocimientos, cuanto mayor sea la producción, más sabrá el estudiante. Por otra parte, la teoría directa considera que el aprendizaje no guarda relación con las circunstancias contextuales, más allá de la calidad de la información transmitida por el docente o una mínima disposición motivacional por parte del estudiante, la cual se tiene o no se tiene con independencia de cualquier otra variable (Pérez et al., 2006). Desde estos supuestos acerca del aprendizaje, los docentes con una teoría directa acerca de la enseñanza muestran una fuerte tendencia a utilizar las explicaciones magistrales como metodología docente, impartiendo una enseñanza de corte transmisivo en la que la calidad de la información presentada es el elemento clave y utilizando procedimientos de evaluación centrados en los productos de aprendizaje. Pérez et al. (2001) y Pozo et al. (2006) sitúan la teoría directa en línea con los planteamientos educativos del conductismo.

La segunda teoría es la interpretativa. Se trata de una evolución de la teoría directa, aunque considera el aprendizaje como un proceso de carácter lineal y acumulativo, más que como un resultado concreto y aislado en el tiempo (Scheuer y Pozo, 1999). La teoría interpretativa mantiene una postura epistemológica realista y se inspira en las teorías del procesamiento de la información, considerando que, en último término, aprender es reproducir de manera fiel la información presentada por el docente. No obstante, reconoce la importancia de los procesos cognitivos y las acciones del estudiante, en tanto elementos intermediarios entre los *inputs* del docente y las representaciones mentales que elabora. De alguna manera, al tener que interpretar los saberes transmitidos por el docente, el estudiante debe poner en juego una serie de procesos mentales para tratar de conectar o ampliar sus representaciones internas con las que el docente presenta. Para ello, debe permanecer activo, por lo que esta teoría reconoce que existen estados intermedios entre los polos *saber* y *no saber*. Sin embargo, durante los procesos de aprendizaje, y a través de su actividad mental, las personas a menudo distorsionan la información original. Por tanto, para la teoría interpretativa, la labor del docente se habría de encaminar a corregir los errores interpretativos, hasta lograr que el estudiante alcance una apropiación lo más fiel posible del conocimiento presentado. Desde el punto de vista de la teoría interpretativa, conocer es acumular saberes, pero también hacerlos más complejos y aprender a procesar la información de un modo más eficiente (aprender a aprender). Se trata de un aprendizaje reproductivo pero activo. No obstante, se considera que dicho proceso debe ser regulado por el docente, quien es entendido como el *director* del mismo (Torrado y Pozo, 2006).

Por último, la teoría constructivista parte del supuesto de que no existe un único saber verdadero, sino que los saberes son múltiples (Pozo et al., 2006), lo que constituye un gran salto epistemológico respecto a las teorías directa e interpretativa. Frente al dualismo, saber o no saber algo, emergen ahora el perspectivismo y el relativismo. Se considera que el conocimiento es una construcción personal que está social e históricamente contextualizada, influenciada por distintas variables como los conocimientos disponibles, los valores o los intereses de quien percibe el objeto de estudio, de manera que una misma información puede ser entendida de distintas formas por distintas personas. Además, el conocimiento, en cualquier dominio de conocimiento y en cualquier momento histórico, está marcado por distintos grados de incertidumbre. Por tanto, aprender consiste en poner en marcha ciertos

procesos mentales que llevan a reconstruir los conocimientos que se tienen acerca del mundo físico, social y mental, a transformar las representaciones previas tras ponerlas en relación con la información nueva. El aprendizaje es, en último término, un proceso de transformación, de redescrición de los contenidos e incluso de cambio personal del aprendiz. Teniendo esto en cuenta, desde el punto de vista del docente, resulta fundamental centrarse en los procesos cognitivos de los estudiantes: estimulando la reflexión, ayudándoles a definir sus propias metas y permitiendo que sean ellos mismos quienes gestionen el proceso, fomentando así un aprendizaje de tipo autónomo. Se entiende que la motivación de los estudiantes hacia un dominio de conocimiento es fundamental y que, lejos de ser algo que se tiene o no por defecto, puede verse influida por las decisiones del docente. Se admite que los intereses de docentes y estudiantes pueden no coincidir, siendo la labor del docente acompañar a los estudiantes en el proceso de fijarse metas cercanas a sus preferencias, asumiendo así la importancia de la negociación. Se considera, además, que una de las principales fuentes de motivación de los estudiantes es percibir su propia competencia (Pérez et al., 2006), por lo que se entiende que la satisfacción del docente está ligada a la del estudiante, en la medida en que este último va logrando reconstruir la materia de estudio. Para favorecer la construcción de conocimientos, los docentes con una teoría constructiva de la enseñanza pueden apoyarse en ciertas estrategias didácticas como la toma en consideración de los conocimientos previos de los estudiantes, la constante interacción comunicativa en torno al tema objeto de estudio o el aprendizaje reflexivo (Torrado y Pozo, 2006).

Por lo que se refiere a la teoría posmoderna, Pozo et al. (2006) no llegan a considerarla una teoría diferenciada como tal, sino más bien como una versión emergente de la teoría constructivista. Ambas comparten la concepción del conocimiento como una construcción sociocognitiva. La diferencia reside en que la teoría posmoderna adopta un relativismo radical, que impediría comparar o jerarquizar diferentes representaciones de un determinado saber, dado que todas ellas serían igualmente válidas desde la óptica de quienes las comparten. Desde esta óptica extrema, resulta obvio que la propia función educadora quedaría en cuestión, dado que sería el propio alumnado el responsable de desarrollar de manera completamente autónoma sus propios aprendizajes, sin ningún tipo de imposición externa (Pozo et al., 2006).

3.3. Creencias psicopedagógicas del profesorado

Desde un punto de vista teórico, Traver et al. (2004) entienden que existe una correspondencia entre los conceptos de creencias psicopedagógicas, por un lado, y los conceptos *estilos de enseñanza* y *concepciones sobre la enseñanza*, por otro, integrando así los aspectos cognitivos y conductuales. La correspondencia entre concepciones y enfoques de enseñanza ya había sido identificada previamente por diversos autores (Kember y Kwan, 2000; Lam y Kember, 2006; Trigwell y Prosser, 1996). En términos generales, los investigadores que han trabajado en la línea de investigación sobre las creencias psicopedagógicas del profesorado (Doménech y Gómez, 2003; Traver et al. 2004) tienden a asimilar los conceptos de creencias, teorías implícitas, concepciones y estilos de enseñanza.

El modelo propuesto por Doménech et al. (2006) se basó, en una primera fase, en la elaboración de cuatro categorías de creencias psicopedagógicas basadas en los cuatro paradigmas de instrucción clásicos: tradicional, conductista, cognitivo y humanista. La categorización de Traver et al. (2004) y Doménech (2007) permite definir operativamente y representar espacialmente las creencias psicopedagógicas (o estilos de enseñanza) en torno a dos ejes bipolares y opuestos, tal y como se observa en la figura 2.

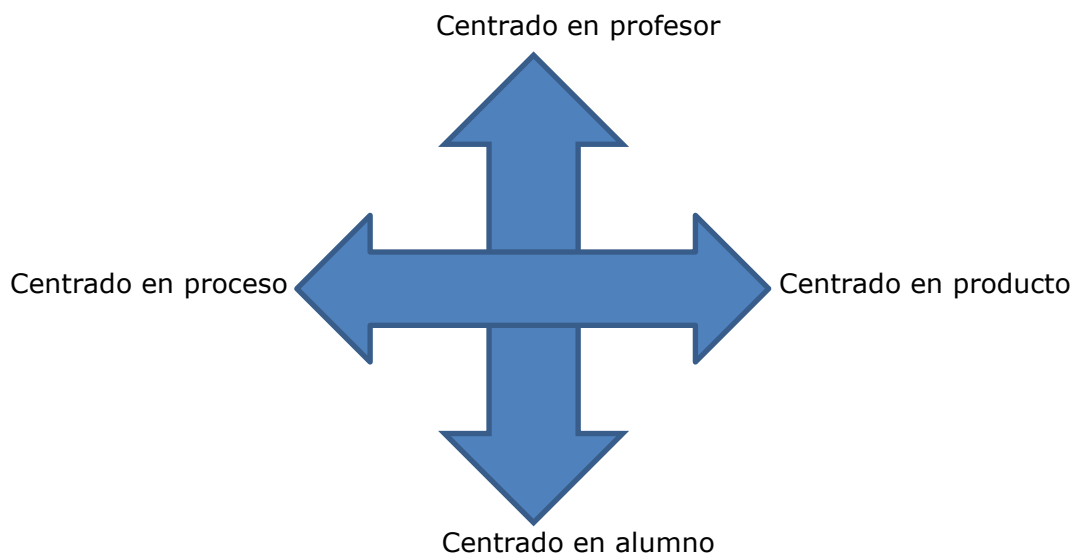


Figura 2. Categorización de creencias psicopedagógicas docentes en educación secundaria (Traver et al., 2004; Doménech, 2007)

El paradigma tradicional exhibe un conjunto de creencias que dan lugar a una *enseñanza centrada en el profesor*. El docente se ve a sí mismo como un experto en el contenido, el poseedor del saber, y se atribuye la labor de transmitir sus conocimientos a los estudiantes. Se entiende que la enseñanza es una actividad de corte logocéntrico que debe ser dirigida por el docente, utilizando como metodología principal la exposición magistral. Los estudiantes juegan el rol de depositarios pasivos del saber revelado por el docente. De manera paralela, se entiende que el aprendizaje consiste en la acumulación de dicho saber, por lo que las pruebas de evaluación reproductivas y objetivas se consideran fundamentales.

El paradigma conductista se focaliza en el producto y considera al docente como un técnico que debe planificar minuciosamente las actividades de enseñanza, operativizando los objetivos para facilitar el proceso de aprendizaje. Este paradigma promueve una *enseñanza centrada en el producto*, estructurando el proceso educativo de manera rígida, puesto que está supeditado a la consecución de objetivos. A diferencia del paradigma tradicional, claramente logocéntrico, el paradigma conductista proporciona mucha práctica a los estudiantes. En consecuencia, la evaluación trata de comprobar cuál es el grado de cumplimiento logrado en relación con los objetivos.

El paradigma cognitivo considera que el docente debe adoptar una *enseñanza centrada en el alumno*, organizando las situaciones educativas alrededor suyo. De esta manera, en lugar de dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje de un modo rígido, el docente pretende orientar y guiar al estudiante, quien va construyendo sus conocimientos de manera activa. El objetivo prioritario no es la acumulación de saberes transmitidos, sino el desarrollo de las habilidades para aprender y para pensar. Con este fin, el docente crea un conjunto de situaciones educativas que estimulan el aprendizaje, poniendo especial énfasis en la motivación intrínseca de los estudiantes. Por último, la evaluación se centra en el proceso, y no únicamente en el producto.

Finalmente, el paradigma humanista tiene como fuente de inspiración la psicoterapia. Concibe al docente como un educador que estimula la curiosidad natural de sus estudiantes y su responsabilidad en el proceso de aprender. Por tanto, este paradigma promueve una *enseñanza centrada en el proceso*, en la que las habilidades sociales y emocionales tienen un papel central y el centro educativo se concibe como un lugar en el que aprender a convivir. El diseño instruccional es muy flexible, de manera que cada estudiante puede avanzar a su

propio ritmo y marcarse sus propios objetivos. Se utilizan metodologías interactivas como el aprendizaje cooperativo o la dinámica de grupos, y los aspectos afectivos pueden ser considerados más importantes que los resultados formales. La evaluación es continua y procesual.

3.4. Síntesis de modelos teóricos

La revisión de Kember (1997) permitió identificar tempranamente que, a pesar de la gran variedad de conceptos utilizados por los distintos equipos de investigación, existía una elevada comunalidad teórica en los estudios analizados, definiendo dos grandes orientaciones y cinco categorías, tal y como se describe en la figura 3.



Figura 3. Orientaciones y categorías de las concepciones de la enseñanza (adaptado de Kember, 1997).

A grandes rasgos, en un polo encontraríamos una enseñanza centrada en el profesor y en los contenidos, bajo la suposición fundamental de que enseñar consiste en transmitir información a los estudiantes. Mientras que, en el otro polo, encontraríamos una enseñanza centrada en el estudiante y en el aprendizaje, bajo la suposición fundamental de que enseñar consiste en facilitar los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Monroy, 2013; Monroy et al., 2014). Con el tiempo, la consideración del docente como facilitador del aprendizaje (Kember y Kwan, 2000) se impregnó más profundamente de la teoría constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, entendiendo los citados autores que la misión básica del docente es promover procesos de cambio conceptual. La posición intermedia, por su parte, se focaliza en la interacción entre docente y estudiantes alrededor de los contenidos, actuando a modo de enlace entre los dos polos en los que puede situarse un docente.

La categorización de Marrero (1993), por su parte, permite diferenciar las teorías implícitas docentes en función de si se agrupan en torno a la racionalidad técnica, a la racionalidad práctica (comunicativa) o la racionalidad crítica (emancipatoria). Haciendo un esfuerzo de síntesis, las teorías enmarcadas en el primer eje (dependiente y productiva) se podrían englobar bajo el modelo de enseñanza centrada en el profesor y en los contenidos propuesto por Kember (1997). Mientras que las teorías enmarcadas en el segundo eje (expresiva e interpretativa), encajarían en la categoría de enseñanza centrada en el alumno y en el aprendizaje. Esta hipótesis teórica se pudo comprobar mediante análisis factorial (Marrero, 1993), hallándose que la teoría dependiente y la productiva se agrupaban en un único factor, mientras que la expresiva y la interpretativa se agrupaban en otro. Por último, la teoría emancipatoria, a pesar de sus rasgos diferenciales, y dado que comparte supuestos metodológicos esenciales con las teorías expresiva e interpretativa, podría encontrar un buen encaje teórico en la categoría de enseñanza centrada en el alumno y en el aprendizaje.

Algo más compleja resulta la convergencia teórica del modelo de Pozo et al. (2006) con el de Kember (1997) y el de Marrero (1993). La teoría directa muestra un claro encaje en la categoría de enseñanza centrada en el profesor y en los contenidos. La teoría constructiva, por su parte, encaja adecuadamente en la categoría de enseñanza centrada en el alumno y en el aprendizaje. Sin embargo, la teoría interpretativa propuesta por Pozo et al. (2006) muestra mejor encaje con la enseñanza centrada en el profesor y en los contenidos, a diferencia de la categoría propuesta por Marrero con igual denominación.

Finalmente, la reestructuración del modelo de creencias psicopedagógicas del profesorado llevada a cabo por Doménech y Gómez (2003), Doménech et al. (2006) y Traver et al. (2005), categoriza dos grandes tipos de creencias docentes: por una parte, estarían las creencias centradas en el profesor y en el producto (transmisivas) y, por otra parte, las centradas en el alumno y en el proceso (constructivas e interaccionistas). Este modelo converge de un modo natural tanto con el de Kember (1997), por lo que se ha considerado un punto de referencia teórico para la presente investigación. Desde un punto de vista empírico, los autores del modelo (Doménech et al., 2006; Doménech y Gómez, 2003) hallaron correlaciones significativas entre los perfiles de creencias *centrado en el profesor* y *centrado en el producto*, y los modelos *centrado en el alumno* y *centrado en el proceso*, por otro lado.

En la tabla 4 se ofrece una síntesis comparativa de los distintos modelos expuestos.

Tabla 4. Comparación y síntesis de modelos de creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje

	Protagonismo del docente		Intermedio	Protagonismo del estudiante	
Kember (1997)	Enfoque centrado en el profesor y en los contenidos			Enfoque centrado en el estudiante y en el aprendizaje	
	Impartir información	Transmitir conocimiento estructurado	Interactuar con los estudiantes en relación con los contenidos	Facilitar la comprensión de contenidos	Cambio conceptual y desarrollo del estudiante
Marrero (1993)	Racionalidad técnica		Racionalidad práctica o comunicativa		Racionalidad crítica
	Teoría dependiente	Teoría productiva	Teoría expresiva	Teoría interpretativa	Teoría emancipatoria
Pozo et al. (2006)	Teoría directa	Teoría interpretativa		Teoría constructiva	Teoría postmoderna
Doménech y Gómez (2003)	Profesor centrado en el profesor y en el producto			Profesor centrado en el alumno y en el proceso	

En definitiva, se observa en la anterior revisión teórica que, a pesar de la enorme diversidad terminológica acerca del tema, es posible realizar un esfuerzo de síntesis que allane el camino de la investigación a las creencias psicopedagógicas de los docentes de educación secundaria.

4. Evidencia empírica sobre las creencias acerca de la enseñanza de los docentes en fase de formación inicial

4.1. Características metodológicas de las investigaciones encontradas sobre creencias psicopedagógicas

La falta de consenso a nivel conceptual (Pajares, 1992), ha derivado en el uso de distintas estrategias metodológicas y distintos instrumentos de investigación. Evidentemente, esta problemática ha dificultado la comparación entre distintos resultados de investigación.

La mayor parte de los estudios iniciales utilizaron una metodología cualitativa. Adoptando un marco naturalista y fenomenográfico, los investigadores trabajaron sin hipótesis preconcebidas y trataron de captar las creencias explícitas de los docentes a partir del estudio directo de sus percepciones acerca del tema, utilizando para ello herramientas como las entrevistas en profundidad de larga duración, semiestructuradas o incluso abiertas (Kember, 1997). Se partió de la premisa de que los docentes experimentan de manera diferente las situaciones de enseñanza y aprendizaje, en función de cómo se relacionaban internamente con ellas (Pérez et al., 2006). En lugar de imponer a los investigados un marco teórico preconfigurado por el investigador, se pretendía que estos desplegasen sus percepciones conscientes de una manera libre, motivo por el cual se puso especial énfasis en crear un clima de confianza en las entrevistas. Una vez recabada la información, se construyeron las clasificaciones de manera inductiva e interpretativa, elaborando un sistema de categorías a partir de los relatos de los docentes con el objetivo último de describir las diferencias entre las categorías halladas.

A finales de la década de 1980 se empiezan a crear y validar instrumentos estandarizados que permiten medir las creencias explícitas del profesorado de un modo sistemático. Ello ha permitido llegar a muestras amplias de docentes, así como establecer comparaciones sistematizadas en función de distintas variables como la especialidad, el nivel educativo o el país de referencia. En este contexto, destacan los trabajos de Prosser y Trigwell (1996, 2006) que dieron lugar a la validación del *Approaches to Teaching Inventory* (ATI), probablemente el instrumento más utilizado a nivel internacional y del que existe una versión validada en castellano por Monroy et al. (2015). Los autores desarrollaron el ATI

tomando como base las categorías definidas en sus estudios previos de carácter fenomenográfico. El instrumento permite evaluar las características de los enfoques centrado en el profesor y centrado en el alumno.

En el contexto hispanohablante se han desarrollado otros instrumentos específicos, entre los que destacan el *Cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza* (Marrero, 1988, 1993), el *Cuestionario de dilemas sobre la enseñanza y el aprendizaje* (Pozo et al, 2006), validado por Vilanova et al. (2007) y el cuestionario de *creencias del profesorado de secundaria acerca de la enseñanza y el aprendizaje* (Doménech, 2007).

El uso cada vez más habitual de instrumentos cuantitativos dio lugar a un progresivo abandono del enfoque naturalista y fenomenográfico, permitiendo explorar de un modo eficaz, con menor coste de tiempo y de medios, las creencias de muestras amplias de docentes (Doménech et al., 2006). No obstante, buena parte de los investigadores recomiendan la convergencia metodológica entre aproximaciones cualitativas y cuantitativas, utilizando diseños de investigación mixtos para tratar de dar respuesta a algunas problemáticas específicas del fenómeno analizado (Martín, 2013; Pérez et al. 2001, 2006; Torrado y Pozo, 2006). En este sentido, autores como Atkinson y Claxton (2000), Doménech et al. (2006), Marrero (2010b) y Pozo et al. (2006), han llamado la atención sobre la posibilidad de que las creencias de naturaleza implícita no sean fácilmente accesibles a la conciencia de los investigados, lo que podría cuestionar relativamente la validez de los resultados obtenidos con cuestionarios que evalúan únicamente las creencias explícitas.

Según Marrero (2010b), a la hora de estudiar las creencias del profesorado, sería preciso distinguir dos tipos de conocimiento: el representacional y el atribucional. El conocimiento representacional es de tipo declarativo y constituye la parte consciente de las creencias acerca del rol docente. A través de los instrumentos como el ATI se obtiene acceso a las declaraciones de los docentes acerca de lo que significa enseñar y aprender, a su representación explícita. El conocimiento atribucional, por su parte, tiene una naturaleza implícita y, por tanto, es un conocimiento generalmente inconsciente. Así, como recuerdan Pérez et al. (2006), podría suceder que las declaraciones conscientes de los docentes acerca de lo que significa enseñar y aprender, pueden no corresponder con sus *verdaderas* creencias, sino con lo que interpretan que el investigador desea escuchar o con lo que

consideran más conveniente desde un punto de vista teórico, aunque no corresponda con lo que sinceramente creen a partir de su conocimiento práctico. Por último, podría suceder también que los docentes respondiesen creyendo que su pensamiento es congruente con su conducta en el aula, aunque esto no sea completamente cierto.

Teniendo en cuenta lo anterior, los citados autores consideran que el problema de investigación resulta más complejo, dado que las creencias docentes no tienen solamente una dimensión explícita, sino que también tienen una dimensión implícita. Por este motivo, Pozo et al. (2006) consideran la necesidad de investigar las teorías implícitas del profesorado, para lo cual desarrollaron el ya citado *cuestionario de dilemas sobre la enseñanza y el aprendizaje*.

Las teorías implícitas se entienden como un conglomerado de creencias, más o menos conscientes, que organizan nuestra manera de interpretar y afrontar las situaciones de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, ofrecen una serie de oportunidades para comprender la situación y actuar en ella, pero también unas restricciones que no siempre son conscientes (Pérez et al., 2006). Como señalan Ros y Chisvert (2018) la activación del conocimiento representacional se lleva a cabo, preferentemente, cuando la persona afronta tareas de tipo teórico. Por el contrario, el conocimiento atribucional se activa de forma preferente en situaciones de carácter pragmático, como las que cotidianamente han de enfrentar los docentes en el aula. La activación preferente de uno u otro tipo de conocimiento en función de la naturaleza de la situación, podría contribuir a explicar las discontinuidades, e incluso contradicciones, entre teoría y praxis.

Con el fin de medir dichas discontinuidades los investigadores han empleado distintas estrategias metodológicas. Por ejemplo, los trabajos de Pozo et al. (2006) consideran que, a través de los dilemas, se activan las representaciones implícitas de los docentes de un modo más eficaz que con los instrumentos basados en escalas de tipo Likert, disminuyendo así el sesgo de deseabilidad social. Torrado y Pozo (2006), por su parte llevaron a cabo una investigación con un diseño mixto, utilizando el cuestionario de dilemas y la observación directa de la conducta docente en el aula. Participaron en dicho estudio cinco docentes de la especialidad de Música. Así, aunque sus respuestas al cuestionario eran mayoritariamente constructivas e interpretativas, en la observación de la práctica docente se encontró una mayor presencia de las teorías interpretativa y directa.

Desde otra perspectiva, Doménech y Gómez (2003) utilizaron también un diseño metodológico mixto, evaluando las creencias explícitas a través del cuestionario de creencias psicopedagógicas y las creencias implícitas a través de la solicitud de dos tareas pragmáticas a los docentes de secundaria en fase de formación inicial: organizar espacialmente el aula y plantear un examen. Posteriormente, procedieron de comprobar el grado de coincidencia entre ambas variables, creencias explícitas e implícitas, observando una importante correlación entre ellas.

4.2. Resultados encontrados en las investigaciones halladas sobre enfoques, teorías y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje

4.2.1. Enfoques de enseñanza

Como señalan Monroy et al. (2014), la mayor parte de los estudios sobre enfoques de enseñanza se han llevado a cabo con profesores universitarios en activo, no existiendo apenas estudios sobre docentes de educación secundaria en formación inicial. Así, por ejemplo, uno de los estudios más destacados en relación con los enfoques de enseñanza del profesorado es el de Gibbs y Coffey (2004), quienes estudiaron los cambios en la forma de enseñar de los docentes universitarios tras llevar a cabo un programa formativo. Con este fin, utilizaron un diseño cuasi-experimental, con grupo experimental y grupo control, tomando medidas previas y posteriores a la intervención. El instrumento utilizado fue el ATI. Los resultados mostraron que, tras la realización del programa de formación, los docentes puntuaron más alto en la escala *profesor centrado en el estudiante* y más bajo en la escala *profesor centrado en el profesor*. En el grupo control, por el contrario, se encontraron resultados inversos, con un aumento de las puntuaciones en el enfoque *centrado en el profesor*.

En el contexto del MFPS español destacan dos estudios. El primero de ellos fue llevado a cabo por Cid et al. (2012) con una muestra de 143 estudiantes del CAP (2007-2008) y 48 estudiantes del MFPS (2008-2009) a los que pasaron una versión traducida del ATI. Los investigadores identificaron y compararon las concepciones sobre la enseñanza de ambas muestras al finalizar su formación inicial como docentes, sin hallar diferencias significativas entre ellas. En ambos casos se encontraron puntuaciones medias más altas para la escala *profesor centrado en el estudiante y en el cambio conceptual*.

Monroy et al. (2014), por su parte, llevaron a cabo un estudio exploratorio con un diseño similar al de Gibbs y Coffey, aunque sin grupo control. Participaron 107 estudiantes de distintas especialidades del MFPS (50 hombres y 57 mujeres). Se recogieron algunos datos sociodemográficos, como la experiencia previa o el área de conocimiento y se pasó la versión traducida del ATI-16 en dos momentos: con carácter previo al inicio del MFPS y una vez finalizado el mismo. Los resultados mostraron que, ya al inicio del MFPS, la mayoría de los estudiantes obtuvieron puntuaciones más altas en la escala *profesor centrado en el estudiante y en el cambio conceptual*. Inicialmente no se encontraron diferencias entre hombres y mujeres, aunque sí se hallaron diferencias significativas en el postest, mostrándose las mujeres más proclives a centrarse en el estudiante y en el cambio conceptual tras el periodo de formación inicial. No se encontraron diferencias significativas entre aquellos estudiantes con experiencia como docentes y quienes no la tenían, ni en el pretest ni en el postest. En cualquier caso, se halló una disminución significativa de la puntuación en la escala *profesor centrado en el profesor y en la transmisión de información* al comparar las puntuaciones obtenidas en el pretest y el postest ($T=5.204$; $p=.001$). También se encontró un aumento medio de la puntuación en la escala *profesor centrado en el estudiante y el cambio conceptual*, aunque este cambio no resultó estadísticamente significativo. Los resultados parecen avalar el impacto positivo de la formación del profesorado, transformando de un modo moderado su enfoque de enseñanza en la dirección señalada por las expectativas sociales actuales acerca del rol docente, que abogan por una enseñanza más centrada en el estudiante.

Como señalan Monroy et al. (2014), una de las limitaciones que presentan ambas investigaciones atañe a las características del ATI. El instrumento no está formulado para su utilización con estudiantes del MFPS, dado que las preguntas están diseñadas para ser respondidas por docentes en activo. Por tanto, los participantes tuvieron que ponerse en la situación imaginaria de estar impartiendo docencia en educación secundaria.

Investigaciones similares se han llevado a cabo en otros contextos culturales. Recientemente Dejene (2020) estudió las concepciones acerca de la enseñanza entre futuros docentes en fase de formación inicial en Etiopía. Participaron 293 estudiantes, seleccionados aleatoriamente de entre los 900 estudiantes admitidos al Post Graduate Diploma in Teaching (PGDT) en dos universidades etíopes. Para medir los constructos se utilizó, entre otros

instrumentos, el ATI, en su versión de 22 ítems. En cuanto a los resultados, se encontró un claro predominio de las creencias tradicionales acerca del rol docente, con un enfoque de enseñanza centrado en la transmisión de información. Por lo que se refiere a la comparación entre los resultados obtenidos en el pretest y los obtenidos en el postest, se encontró un incremento significativo de las creencias transmisivas entre los estudiantes tras cursar la formación.

Como puede observarse, los resultados encontrados en distintos contextos culturales muestran hallazgos aparentemente contradictorios. Prosser y Trigwell (2006), en estudios previos con profesorado universitario, constataron la dependencia contextual que tienen los enfoques de enseñanza. Por tanto, las contradicciones encontradas parecen apuntar que los enfoques de enseñanza no son universales, sino que se encuentran vinculados a los valores y creencias dominantes acerca de la educación en un lugar y momento histórico concretos, así como a las características específicas de cada nivel del sistema educativo. En cualquier caso, resulta evidente que es necesario investigar mucho más a fondo el tema antes de llegar a conclusiones más consistentes.

4.2.2. Teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje

La línea de investigación sobre teorías implícitas ha sido una de las que mayor desarrollo ha tenido en el contexto de las creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje de los docentes de educación secundaria. Sin embargo, al igual que en el caso de otros modelos teóricos, han sido más abundantes los trabajos sobre docentes en activo que sobre profesorado en formación inicial, así como trabajos con estudiantes de otros niveles educativos como la educación infantil o la superior. Destacan, en este sentido, trabajos como los de Jiménez (2005), Jiménez y Correa (2002) y Marrero (1988).

Por lo que se refiere a las investigaciones desarrolladas específicamente con profesorado de educación secundaria en formación inicial, Pérez et al. (2006) utilizaron el cuestionario de dilemas sobre la enseñanza y el aprendizaje (Pozo et al., 2006) para conocer las teorías implícitas de una muestra de 97 docentes de distintas especialidades y de 287 estudiantes del Curso de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria. Los resultados indican que los docentes no se identificaron de forma inequívoca con ninguna de las cuatro teorías estudiadas, aunque sí se halló un claro predominio de las teorías interpretativa y

constructiva, siendo menos frecuentes la directa y la posmoderna. Esta tendencia general fue similar para los docentes en activo y para los que estaban en fase de formación inicial. No obstante, se encontró que los estudiantes del FIPS ofrecieron un mayor porcentaje de respuestas enmarcadas en la teoría constructiva (42%) que quienes estaban ya ejerciendo profesionalmente (32%). A su vez, estos últimos, se decantaron con mayor frecuencia por la teoría interpretativa. Los autores no encontraron diferencias significativas en función de la especialidad.

Amezcueta et al. (2011) llevaron a cabo una investigación muy similar con 73 estudiantes del MFPS en la Universidad de Granada (2010/2011), aunque utilizando la versión del cuestionario de dilemas sobre la enseñanza y el aprendizaje validada por Vilanova et al. (2007). Los autores encontraron un predominio de la teoría interpretativa en la muestra, con puntuaciones medias ligeramente inferiores para la teoría constructiva y una muy baja representación de la teoría directa.

Gil (2014), investigó en la misma línea utilizando también la versión del cuestionario de dilemas validada por Vilanova et al. (2007). Trabajó con una muestra de 61 estudiantes del MFPS de la Universidad del País Vasco (2009/2010). Los resultados indican una clara predominancia de la teoría constructiva (54% de respuestas), seguida por la interpretativa (37%) y la directa (9%). Ahora bien, la autora identificó que la teoría constructiva se activaba de manera preponderante en los dilemas que evalúan lo que se entiende por enseñar, aprender o evaluar, pero no en las concepciones que explicitan qué enseñar, cómo enseñarlo y cómo evaluarlo. De esta manera, las opciones que tienen que ver con la teoría interpretativa son elegidas más frecuentemente que las constructivas a la hora de seleccionar materiales de enseñanza, tipos de preguntas y tipos de pruebas de evaluación.

Por lo que se refiere a las diferencias entre especialidades, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de ciencias y los de letras en tres de los dilemas planteados. Así, respecto a la selección de contenidos, los estudiantes de letras optaron mayoritariamente por la teoría constructiva, mientras que los de ciencias lo hicieron por la directa. En cuanto al tipo de preguntas de evaluación, en ambos grupos se halló un predominio de la teoría interpretativa, que estaba presente en más de un 50% de la muestra, aunque un porcentaje importante de los estudiantes de letras se decantaron por la constructiva (38%) y un porcentaje relevante de los de ciencias por la teoría directa (25%).

Finalmente, y en relación con el tipo de pruebas de evaluación, la mayor parte de la muestra de letras opta por la teoría constructivista (78%), frente al 47% de la muestra de ciencias. En este último caso, se halló un equilibrio entre las teorías constructivista (47%) y directa (41%).

A partir de los estudios revisados puede concluirse que los estudiantes del MFPS se decantan prioritariamente por las teorías constructiva e interpretativa, presentando ligeras diferencias en la representación de cada una de ellas en función de las características específicas de la muestra recabada y de los estudios previos de los participantes. El estudio de Gil (2014) es el más completo, identificando ciertas contradicciones entre las concepciones en relación con el significado de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por un lado, y las teorías implícitas acerca de cómo éstos se han de llevar a término, por otro lado. Así, mientras en el primer caso se observó un predominio de la teoría constructiva, en el segundo se observó un predominio de la teoría interpretativa.

4.2.3. Creencias psicopedagógicas

Doménech y Gómez (2003) llevaron a cabo una investigación con una muestra de 52 estudiantes del CAP (2001-2002) con el objetivo de identificar sus creencias psicopedagógicas. Para ello, utilizaron el cuestionario *Creencias del profesorado de secundaria acerca de la enseñanza y el aprendizaje*. La investigación se basó en el estudio de las puntuaciones de la muestra en cada uno de los cuatro constructos teóricos contemplados en el citado instrumento: *enseñanza centrada en el profesor*, *enseñanza centrada en el alumno*, *enseñanza centrada en el producto* y *enseñanza centrada en el proceso*.

La investigación también permitió poner en relación las concepciones explícitas de los futuros docentes acerca de la docencia con dos tareas prácticas típicas: seleccionar una disposición espacial de aula y plantear un modelo de examen. Todo ello, bajo la suposición de que la resolución de dichas tareas pondría en marcha las teorías implícitas de los docentes en fase de formación inicial.

Los instrumentos utilizados fueron, por un lado, el ya citado cuestionario de creencias del profesorado, compuesto por 50 ítems, y elaborado por los propios autores (Doménech y Gómez, 2003); y, por otro lado, un cuestionario para seleccionar la disposición física del

aula que elegirían y una pregunta abierta acerca de cómo plantearían un examen de una asignatura de su especialidad.

Los resultados encontrados por Doménech y Gómez (2003) permitieron constatar un claro predominio de creencias psicopedagógicas centradas en el estudiante y en el proceso entre los estudiantes del CAP, de lo que se derivaría un estilo de enseñanza congruente con ellas. Esta hipótesis se pudo constatar parcialmente al analizar las correlaciones entre creencias y tipo de examen planteado. Así, se halló que las creencias que daban lugar a un estilo centrado en el profesor y en el producto correlacionaron positivamente con el uso de pruebas de evaluación memorísticas y negativamente con las pruebas de evaluación de tipo analítico. Igualmente, se realizaron pruebas ANOVA para comprobar la relación entre la disposición espacial del aula propuesta y el tipo de creencias psicopedagógicas. Se halló que los docentes que proponían disposiciones de tipo vertical, en comparación con quienes proponían disposiciones horizontales, puntuaron más alto en la escala de creencias centradas en el profesor y el producto, siendo esta diferencia estadísticamente significativa. Al comparar las diferencias entre estudiantes de las macroáreas de ciencias y letras, se encontró que los segundos proponían más frecuentemente pruebas de tipo analítico que los primeros.

Para finalizar, cabe reseñar que los resultados obtenidos con docentes en fase de formación inicial parecen no ser muy diferentes de los obtenidos con muestras de docentes en ejercicio. Así, Doménech et al. (2006) llevaron a cabo una investigación similar con una muestra de 249 docentes de secundaria en activo, utilizando el mismo instrumento y obteniendo resultados congruentes con los de la investigación previamente descrita.

4.3. Conclusiones y perspectivas de futuro

Aunque las investigaciones realizadas hasta la fecha han utilizado distintos instrumentos, han partido de marcos conceptuales diferentes y se han realizado en fechas y titulaciones diferentes, se pueden observar algunas tendencias comunes en los resultados obtenidos.

En primer lugar, se observa en todos los estudios que los docentes en fase de formación inicial no se identifican con un único tipo de creencias, aunque sí que predominan algunas de ellas en las muestras obtenidas.

En segundo lugar, se constata que hay un predominio de creencias congruentes con las actuales expectativas acerca del rol docente entre los estudiantes del CAP y del MFPS que participaron en las investigaciones. Así, en los estudios sobre enfoques de enseñanza basados en el uso del ATI se encontraron puntuaciones medias más altas para la escala *profesor centrado en el estudiante y en el cambio conceptual*. Resultados similares se encontraron en los estudios sobre teorías implícitas, con un predominio de las teorías interpretativa y constructiva, hallándose en alguno de estos estudios una asociación significativa entre la pertenencia al área de conocimiento de letras y la preferencia por la teoría constructiva. Igualmente, los estudios sobre creencias psicopedagógicas hallaron un predominio de creencias psicopedagógicas centradas en el estudiante y en el proceso, encontrando una correlación significativa entre el uso de pruebas memorísticas y un estilo docente centrado en el profesor y en el producto. Por último, se encontró que los estudiantes del área de letras mostraban una mayor tendencia a utilizar pruebas de evaluación analíticas, en comparación con los de ciencias, cuya preferencia era de tipo memorístico.

Obviamente, los resultados han de ser tomados con cautela. Por ahora se dispone de pocos estudios y éstos han utilizado muestras pequeñas, por lo que en el futuro sería conveniente ampliar el número de participantes y extenderlas a diversas universidades. Igualmente, sería recomendable aumentar el número de variables sociodemográficas estudiadas, teniendo en cuenta aspectos como la edad, los estudios previos, la experiencia previa o la especialidad. Un problema adicional, tal y como se ha venido exponiendo a lo largo de este capítulo, es que se han utilizado instrumentos y marcos conceptuales diferentes, cada uno de ellos con sus ventajas y desventajas. En este sentido, sería conveniente continuar avanzando en la convergencia teórica y metodológica, tal y como se ha expuesto anteriormente. Por último, hay que tener en cuenta que los resultados, al haber sido recogidos en el contexto de la FIPS, podrían estar influidos por cuestiones como el sesgo de deseabilidad social.

Capítulo IV. **DÍNÁMICA DE GRUPOS EN
EDUCACIÓN SECUNDARIA**

1. Introducción

Uno de los principales cambios introducidos en la enseñanza universitaria a propósito de la implantación del EEES es el desarrollo de una enseñanza centrada en el alumnado y la utilización de metodologías activas y participativas, transformando a los estudiantes en protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje a través de la construcción activa de sus saberes (Noguero, 2005; Zabalza, 2002). Se pretende, con este cambio metodológico, que la enseñanza vaya más allá de una mera transmisión de conocimientos, potenciando entre el alumnado no sólo la acumulación de información, sino el desarrollo de competencias que le permitan desenvolverse de manera satisfactoria en entornos personales y profesionales. En definitiva, y siguiendo a Rué (2007), el enfoque de competencias pretende que los estudiantes, además de adquirir información conceptual (saber), sepan utilizarla en la práctica de un modo técnicamente apropiado (saber hacer), y sepan desempeñar adecuadamente los roles sociales para los que les capacitan sus estudios, lo que incluye una dimensión actitudinal y ciertos valores éticos (saber ser/ saber estar).

Más específicamente, en el caso de la formación del profesorado de educación secundaria, la cuestión de cómo perciben los futuros docentes el uso de metodologías activas resulta especialmente relevante. Esto es así no únicamente por su posible influencia positiva en su papel de estudiantes universitarios, sino también porque se espera de ellos que puedan utilizar este tipo de metodologías en su futuro ejercicio profesional como docentes en educación secundaria. Se puede entender que los estudiantes que cursan el MFPS viven un proceso de socialización profesional, de manera que su disposición a utilizar ciertas técnicas docentes termina siendo mediada por sus propias experiencias como estudiantes. En este sentido, como señala Rué (2007), las creencias que tiene el profesorado acerca del tipo de metodologías que debe utilizar, y acerca del modo en que debe guiar la interacción con sus estudiantes, guarda una estrecha relación con sus experiencias previas. Se observa aquí la convergencia entre dos de los temas clave de la presente investigación: las creencias psicopedagógicas acerca del rol docente, aspecto abordado en el capítulo anterior, y su disposición a utilizar metodologías activas como la dinámica de grupos. Teniendo en cuenta la reciente implantación del EEES, no es de extrañar que el uso de metodologías activas en la formación universitaria resulte novedoso a los estudiantes del MFPS y que no se encuentre en su bagaje experiencial previo.

Durante los últimos años se están desarrollando un gran número de propuestas pedagógicas en la enseñanza universitaria que podrían encuadrarse bajo el paraguas del concepto *metodologías activas y participativas* (aprendizaje cooperativo, trabajo en equipo, aprendizaje basado en proyectos, resolución de casos, seminarios, etc.). No en vano, si tomamos algunos de los textos que sirvieron para estimular el proceso de adaptación de la Universidad española al EEES (Noguero, 2005; Rué, 2007; Zabalza, 2002) son abundantes las referencias a la dinámica de grupos y a ciertas técnicas clásicas como grupo de discusión, debate, seminario, lluvia de ideas, trabajo por proyectos, estudio de casos o Phillips 6/6. Así mismo, se insiste en estas obras en los conceptos de enseñanza centrada en el alumno y aprendizaje autónomo, siendo frecuentes las referencias a las principales figuras de la psicología y la pedagogía de corte humanista (Dewey, 1978; Lewin, 1978; Rogers, 1972), lo que sugiere la existencia de una estrecha relación entre las metodologías activas y la dinámica de grupos como disciplina.

En este capítulo, se abordará una definición teórica del concepto de dinámica de grupos y se tratará de establecer su rol y lugar en el marco de las metodologías activas en educación secundaria. A continuación, se expondrán las principales aportaciones de la dinámica de grupos a la formación del profesorado de educación secundaria y se examinarán las similitudes y diferencias entre la dinámica de grupos y otras metodologías activas, como el aprendizaje cooperativo y los grupos interactivos. Se estudiarán también las dificultades existentes para la implantación de este tipo de metodologías en educación secundaria. Por último, se revisará el estado de la investigación acerca de la percepción que tienen los docentes en fase de formación inicial sobre dichas metodologías.

2. Dinámica de grupos y educación

2.1. Definición de dinámica de grupos

El concepto de dinámica de grupos es polisémico y se ha difundido ampliamente en el mundo educativo y en otros contextos en los que se llevan a cabo intervenciones grupales (terapéutico, empresarial, socio-comunitario, etc.). A pesar de la amplia difusión del concepto, en muchas ocasiones no llega a comprenderse su significado preciso ni el marco teórico y metodológico de aplicación que tiene detrás, lo que limita mucho su potencial. La consecuencia práctica es que, en demasiadas ocasiones, la falta de comprensión del concepto lleva a una aplicación descontextualizada de actividades que, simplemente, requieren de interacción grupal.

La confusión terminológica (Muñoz, 2009) se deriva de varios factores. Uno de ellos fue el progresivo distanciamiento, tras la muerte de Lewin en 1947, entre la actividad académica y de investigación, por un lado, y la aplicación práctica de las técnicas en diversos ámbitos, por otro lado. Otro factor tiene que ver con las múltiples acepciones del concepto *dinámica de grupo*, el cual incluye, por un lado, la propia naturaleza del grupo y su interacción y, por otro lado, un conjunto de técnicas que se aplican al grupo para mejorar la calidad de las relaciones humanas que se dan en su interior (Cirigliano y Villaverde, 1990; Olmsted, 1963). Para mayor complejidad, la dinámica de grupos, al tener un enfoque tan interdisciplinar, ha ido saliendo de su lugar de origen, la psicología social, y se ha mezclado con diferentes modelos y teorías provenientes de otras disciplinas como la sociología, el trabajo social, la educación social, etc.

Conviene, por tanto, dilucidar los diferentes significados del concepto *dinámica de grupos*. Como recuerda Canto (1998), en su trabajo clásico sobre dinámica de grupos, Cartwright y Zander (1976) destacaron tres grandes acepciones del término:

La primera acepción, concibe la dinámica de grupos como un conjunto de técnicas que utilizan la interacción grupal para mejorar las relaciones humanas en el seno del propio grupo. En este sentido, tal y como recuerda Canto (1998), la mayor parte de libros sobre dinámica de grupos dedican buena parte de sus páginas a recoger la descripción de una amplia variedad de técnicas concretas, de manera que el término *dinámica de grupos* ha terminado quedando asociado a las técnicas aplicadas, mientras que el término *psicología de*

los grupos, se asocia más a los conocimientos procedentes de la investigación acerca de los procesos y estructuras grupales.

La segunda acepción, hace referencia a un campo de investigación que está orientado a la comprensión de la naturaleza de los grupos y las leyes que orientan su desarrollo. Igualmente, investiga el modo en que el grupo interactúa con los individuos, con otros grupos y con otras organizaciones en un contexto social determinado.

Por último, la tercera acepción del concepto dinámica de grupos hace referencia a un método de transformación socio-política, con connotaciones ideológicas, que permite desarrollar valores como la igualdad, la participación social y la cooperación, así como las habilidades sociales necesarias para el ejercicio de la democracia. Parte del estudio de la interacción en pequeño grupo y, simultáneamente, interviene sobre él a través de la formación en habilidades de relación social. Esta acepción está muy vinculada a los laboratorios de dinámica de grupos que se crearon en Estados Unidos tras la segunda guerra mundial y a los *training groups* desarrollados por Lewin. Es un enfoque que ha tenido una amplia implantación en el campo de la psicología comunitaria, nutriéndose de las teorías propias de la psicología social y de otras como el pragmatismo de Dewey, la teoría de la acción comunicativa de Habermas o la pedagogía de la liberación de Freire (Ventosa, 2016). No en vano, a Lewin se le ha nombrado a menudo como uno de los creadores de la metodología de investigación-acción (Adelman, 1993).

Por su parte, Loscertales (1992) recuerda que la *dinámica de grupo* también hace referencia al propio juego cambiante de fuerzas que operan en el interior del grupo a lo largo de su vida, las cuales explican su comportamiento y evolución, su dinámica interna. Dicho de otra manera, la dinámica de grupos también hace referencia a los procesos que se dan a lo largo de la vida grupal (Muñoz, 2009). Este juego de fuerzas en el interior del grupo, que se encuentra explicitado en la propia etimología del término (*dynamis*=fuerza), fue el fundamento de la teoría de la estructura, o *gestalt* aplicada por Lewin (1978) al estudio de los grupos.

En conclusión, son al menos cuatro los significados del concepto, que resumiremos del siguiente modo: en primer lugar, las fuerzas que operan en el grupo para dar lugar a su conducta y su evolución; en segundo lugar, el campo de investigación que se ocupa de la

comprensión de dichos fenómenos grupales, y que actualmente se suele denominar psicología de los grupos; en tercer lugar, las técnicas orientadas a mejorar el rendimiento grupal y la calidad de las relaciones que se dan en su interior, así como su metodología de aplicación, la cual se basa en los conocimientos provenientes de la psicología de los grupos; y, por último, un campo de intervención con connotaciones vinculadas a la ideología democrática, orientado a la transformación de las relaciones humanas de un modo global, y que se nutre de conocimientos provenientes de diversas disciplinas (pedagogía, sociología, etc.), entre las que destacan la psicología social y, más en particular, la psicología de los grupos.

En ocasiones, puede dar la impresión que, cuando hablamos de dinámica de grupos, el área teórica y de investigación (psicología de los grupos) discurre por un camino, mientras que el área aplicada (coloquialmente conocida como dinámica de grupos) lo hace por otro distinto (Canto, 2000). Sin embargo, ambas áreas forman parte de una totalidad indivisible. Tal y como explican Cirigliano y Villaverde (1990) la dinámica de grupos constituye un cuerpo de conocimientos teóricos que nos ayudan a poner luz sobre los fenómenos que experimenta el grupo y a partir de los cuales se ha desarrollado un conjunto de técnicas que nos permiten potenciar el desarrollo del propio grupo.

2.2. Aplicaciones de la dinámica de grupos en educación secundaria

Núñez y Loscertales (2006) recuerdan que la dinámica de grupos tiene un alto grado de aplicación en diferentes contextos, como el terapéutico, el organizacional o el educativo. Algunos de los beneficios que aporta a nivel educativo, según las citadas autoras, serían mejores resultados de aprendizaje, mejor clima y cohesión grupal o mayor autonomía y responsabilidad de los miembros del grupo.

Por lo que se refiere al ámbito de la educación formal, de un modo más específico, la aplicación de la dinámica de grupos es relativamente novedosa, chocando con las concepciones educativas tradicionales. Éstas, tienden a ver al grupo como un conjunto de individuos aislados, en lugar de verlo como una totalidad con propiedades únicas y con interés *per se*. Se ha criticado la concepción tradicional de la educación por su falta de atención hacia los fenómenos grupales, por su visión excesivamente individualista de los procesos de enseñanza y aprendizaje y por centrarse, de un modo casi exclusivo, en las

necesidades e intereses del docente y de la institución, tratando de transmitir una serie de informaciones que en ocasiones pueden tener poco sentido para el alumnado. También se le ha reprochado estimular en exceso la competitividad entre los alumnos y abusar de los recursos *librescos* (Cirigliano y Villaverde, 1990). Si bien esta concepción tradicional de la educación es cada vez más marginal en el sistema educativo, las aportaciones de la dinámica de grupos van abriéndose espacio poco a poco, conviviendo en la práctica con visiones individualistas, autoritarias y centradas en el docente.

Pero, sin lugar a dudas, el mayor obstáculo con el que puede chocar la dinámica de grupos en el contexto de la educación formal es la excesiva focalización en los aprendizajes curriculares, la cual puede desterrar a un segundo plano todo aquello que tiene que ver con las relaciones humanas en el seno del grupo-clase. Cuestiones aparentemente triviales como el conocimiento de los alumnos entre sí o disponer de momentos para hablar de los conflictos que están afectando al grupo en un momento dado, pueden influir seriamente sobre la productividad y el rendimiento grupal. Por ello, desde el punto de vista de la psicología de los grupos, el desarrollo de lazos afectivos y comunicativos a través de la interacción es un contenido en sí mismo (Canto, 2000; Cirigliano y Villaverde, 1990; Sánchez, 2002). No en vano, habitualmente se ha señalado como principal beneficio de las técnicas de dinámica de grupos en el aula el aprendizaje de ciertas actitudes y valores propios de las sociedades democráticas, los que tienen que ver con la convivencia (Canto, 2000). Por otra parte, el enfoque lúdico que a menudo tienen las técnicas grupales ha hecho que algunos profesionales de la educación las perciban como meros juegos o pasatiempos, sin ningún valor educativo, creencia infundada que deriva del desconocimiento del auténtico valor del trabajo grupal (Loscertales, 1992).

Profundizando un poco más en la cuestión, Pallarés (1988) señala tres grandes beneficios que la dinámica de grupos puede aportar a la educación:

- Mejor aprendizaje de los contenidos: el desarrollo grupal permite reducir los temores en el aula, favoreciendo que el alumnado se exprese con más libertad y se reduzcan las actitudes defensivas. Al favorecer un clima más cálido y una comunicación más abierta, mejora la motivación del alumnado por la tarea. Las técnicas grupales, por su parte, permiten una participación más activa y favorecen

el aprendizaje entre iguales. Todo ello redundará en una mejora en los procesos de aprendizaje.

- Mejor disciplina: el coordinador grupal puede enfocar los problemas de disciplina desde un nuevo ángulo al poner el foco de atención en tratar de influir sobre la conducta grupal a través de las normas que estructuran la interacción, más que hacerlo sobre la conducta de ciertos individuos que muestran conductas disruptivas a través de castigos o reproches públicos. Al utilizar las técnicas y procedimientos apropiados para tratar los conflictos que van surgiendo en el grupo, en función de su grado de madurez, se favorece la resolución positiva de los mismos y una mayor adhesión a las normas grupales.
- Mejores relaciones sociales: las relaciones humanas en el seno del grupo se convierten en un contenido a tratar. Se facilita información y se llevan a cabo actividades que permiten desarrollar las habilidades sociales, emocionales y comunicativas. Todo ello da lugar a una mayor cohesión grupal y a un clima relacional positivo.

En esta misma línea, Roca y Martínez (1999) señalan que la utilización de una perspectiva grupal en educación favorece la consecución de los objetivos del sistema educativo en un sentido amplio, potenciando el desarrollo social, afectivo e intelectual. Ello incluye no solo la adquisición de valores, sino también de conocimientos y habilidades que resultan relevantes en el contexto sociocultural de referencia.

Por otra parte, Loscertales (1992) señala que la dinámica de grupos resulta muy apropiada en la etapa de educación secundaria, dado que las características evolutivas de la adolescencia hacen que la comunicación entre iguales sea una herramienta idónea para favorecer la satisfacción positiva de las necesidades de pertenencia y afiliación social. Las técnicas grupales permiten crear un ambiente respetuoso y cálido en el aula, favoreciendo así que los conflictos emocionales discurran por un cauce seguro, lo que resulta especialmente importante en una etapa de crisis y transformación como es la adolescencia.

Aunque la mayor parte de las propuestas se centran en estimular el proceso de grupo, son numerosos los autores que insisten en considerar las técnicas de dinámica de grupos como una herramienta metodológica apropiada para el desarrollo de los contenidos

conceptuales, especialmente una vez se ha desarrollado la madurez grupal necesaria (Cirigliano y Villaverde, 1990; Francia y Mata, 2008; Loscertales 1992; Pallarés, 1988). Como es obvio, será necesario que los docentes, previamente, seleccionen y adapten las técnicas para aplicarlas en el contexto de los temas de la asignatura en cuestión.

En este sentido, algunas de las aplicaciones más destacadas de la psicología de los grupos en contextos educativos se han focalizado en potenciar la interacción entre iguales para favorecer el aprendizaje conceptual. Así, se han desarrollado ciertas propuestas basadas en la dinámica de grupos, como son la tutoría entre iguales, la interacción colaborativa y el aprendizaje cooperativo (Sánchez, 2002). La primera propuesta se basa en la interacción entre diadas o grupos de alumnos, de tal manera que aquellos que tienen mayor dominio sobre un tema o procedimiento enseñan a otros. Este método viene demostrando su eficacia en aulas y centros de educación secundaria desde hace algunas décadas. Recientes investigaciones avalan su utilización en educación secundaria en el contexto cultural español (No-Gutiérrez et al., 2020; Orozco, 2019; Orozco y Moraña, 2020).

Por lo que se refiere a la interacción colaborativa, parte de interacciones con un nivel de estructuración menor que la tutoría entre iguales. Se da en situaciones en las que los estudiantes cuentan con un nivel de conocimientos similares y trabajan juntos para resolver una tarea o un problema, aunque no necesariamente exista una interdependencia entre ellos.

Por último, el aprendizaje cooperativo, requiere de una situación de interdependencia entre los miembros del grupo para realizar la tarea encomendada. Exige un nivel de coordinación y estructuración grupal mayor que la simple colaboración (planificación, distribución de roles, organización del tiempo, establecimiento de mecanismos para la toma de decisiones y resolución de conflictos, etc.). Es un tipo de aprendizaje que encaja muy bien con la realización de trabajos de contenido académico, por lo que está teniendo una amplia implantación en los diversos niveles del sistema educativo en los últimos años. A nivel empírico, Azorín (2018) encontró que el aprendizaje cooperativo es una herramienta muy útil para favorecer la implicación y la participación del alumnado, ayudando a disminuir el nivel de conflicto en el aula, así como conductas de indiferencia. Por otro lado, se observa una mejora en el rendimiento grupal, que vendría mediada por cuatro tipos de procesos, según Roca y Martínez (1999): sociales (interdependencia, cooperación, cohesión, identidad grupal), socioemocionales (disminución de la ansiedad, mejora de la autoestima y de la

motivación), cognitivos (se estimulan el conflicto cognitivo, el razonamiento, la asimilación, etc.) y didácticos (mayor interacción verbal, mejor interiorización de aprendizajes, incremento de conductas proacadémicas).

No obstante, se ha de tener en cuenta que la aportación de la dinámica de grupos a la educación no se reduce a las tres propuestas anteriormente citadas, sino que es mucho más amplia. El repertorio de técnicas, y sus posibles adaptaciones para desarrollar diversos tipos de competencias en el contexto educativo es inmenso. Las técnicas no son un fin en sí mismo, sino que constituyen medios para lograr ciertos objetivos educativos y, a su vez, se basan en los conocimientos que nos suministra la psicología de los grupos (Cirigliano y Villaverde, 1990).

Uno de los riesgos más grandes a los que se enfrenta el docente es, precisamente, la tentación de implementar las técnicas de manera improvisada y/o descontextualizada de unos adecuados conocimientos sobre psicología de los grupos, aprovechando la facilidad con la que hoy en día se puede acceder a la gran variedad de técnicas que existen en el *mercado*. Como señala Shaw (1979), por desgracia, la intervención grupal en contextos educativos, a menudo, se ha basado más en una intuición ingenua que en el conocimiento de los principios que rigen la conducta grupal. En este sentido, según Pallarés (1988), los planteamientos basados en un activismo atóxico explicarían ciertos fracasos a la hora de implementar técnicas aparentemente sencillas como lluvia de ideas, debate o *role-playing*. Para el citado autor, los métodos activos fallarían cuando no se han estimulado adecuadamente los procesos de formación del grupo. Es por ello por lo que se requiere formar y capacitar al grupo en habilidades para el trabajo grupal, presentando técnicas gradualmente más complejas que permitan desarrollar sentimientos de confianza y habilidades sociales y comunicativas.

2.3. Clasificación de las técnicas grupales

Las técnicas grupales son un conjunto de herramientas de intervención que se aplican para lograr un adecuado manejo y conducción de los grupos (Yubero y Larrañaga, 2002). Constituyen, por tanto, un conjunto de procedimientos estructurados que tienen como finalidad desarrollar el potencial de eficacia y satisfacción grupal (Vivas et al., 2009), sirviendo para estimular procesos grupales como la comunicación, la confianza o la cohesión (Palacín y Aiger, 2014).

Disponer de una adecuada clasificación de las técnicas puede ayudar a hacer más eficaz su selección y aplicación. Se han ofrecido diversos sistemas de clasificación. Una propuesta muy funcional es la de Loscertales (1992), quien las diferencia utilizando tres grandes tipos de criterios: el tamaño del grupo, la participación de expertos y los potenciales efectos de la técnica.

En relación con el tamaño del grupo, diferencia entre las técnicas dirigidas al gran grupo, al grupo mediano y al pequeño grupo. Las primeras, al estar dirigidas a grupos de tamaño grande, requieren de un espacio y un ambiente adecuado. El foro o la lección magistral serían ejemplos de este tipo de técnicas. Aunque el rol de los participantes sea menos activo, no por ello se debe dejar de estimular la participación del grupo a través de mecanismos bien estructurados. Así, por ejemplo, técnicas como cuchicheo o Philips 6/6 permiten potenciar la participación del grupo en el marco de una lección magistral. Más estimulantes en la vida de aula son las técnicas dirigidas a grupos medianos, como el grupo-clase en educación secundaria. Algunos ejemplos serían la mesa redonda o el debate. Sin embargo, las técnicas más interesantes para el alumnado de educación secundaria son las que se realizan en pequeño grupo, principalmente por el clima de confianza y comunicación que logran crear. Algunos ejemplos clásicos serían lluvia de ideas, role playing, las técnicas de presentación y de conocimiento, etc.

Por lo que se refiere al segundo criterio propuesto por Loscertales, la participación de expertos resulta un factor especialmente enriquecedor, por cuanto permite estimular el interés del alumnado por profundizar en un tema y entablar una interacción directa con los expertos. En este sentido, son habituales en los institutos de educación secundaria las actividades en las que se invita a un experto para abordar ciertos temas (educación sexual,

riesgos de las redes sociales, etc.). Otra propuesta habitual consiste en que el propio alumnado, dividido en equipos, se capacite como experto en un tema para, posteriormente compartir sus conocimientos con el resto del grupo-clase. Algunas de las técnicas utilizadas en este contexto son la mesa redonda, la entrevista o el diálogo público.

El tercer criterio ofrecido por Loscertales, permite clasificar las técnicas en función de sus efectos sobre el grupo. Por un lado, estarían las técnicas que pretenden generar una percepción de satisfacción entre los participantes, estando orientadas a mejorar el clima grupal (técnicas de presentación, conocimiento, confianza y comunicación). Loscertales las denomina *técnicas de mantenimiento*. Por otro lado, encontraríamos las técnicas orientadas a la tarea, que pueden servir para mejorar la estructuración de la misma y la toma de decisiones, o bien para abordar los contenidos de la asignatura. La citada autora las denomina *técnicas de aprendizaje*.

Otras clasificaciones que atienden a los efectos que tienen las técnicas sobre el grupo son las que permiten organizarlas en función de los procesos psicosociales concretos que estimulan (presentación, conocimiento, cohesión, etc.), diferenciándolas así de las técnicas orientadas a trabajar contenidos. Destaca, en este sentido, la propuesta de Canto (2000).

Por último, hay autores que organizan las técnicas en función de la etapa del proceso de grupo en la que es más apropiado aplicarlas. Sería el caso de Pallares (1988) o el de Más et al. (2012).

La tabla 5 sintetiza las clasificaciones anteriormente explicadas.

Tabla 5. Clasificación de las técnicas de dinámica de grupos

Loscertales (1992)	<p>Técnicas de mantenimiento (satisfacción)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento grupal ▪ Mejorar las relaciones <p>Técnicas de aprendizaje (tarea)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organización ▪ Toma de decisiones ▪ Trabajo de contenidos
Canto (2000)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación ▪ Conocimiento ▪ Confianza ▪ Comunicación ▪ Toma de decisiones ▪ Cohesión grupal ▪ Creatividad ▪ Cooperación ▪ Superación de prejuicios
Pallarés (1988)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Técnicas para la etapa de orientación ▪ Técnicas para la etapa de establecimiento de normas ▪ Técnicas para la etapa de solución de problemas ▪ Técnicas para la etapa de eficiencia ▪ Técnicas para la etapa de finalización

Fuente: Elaboración propia

En definitiva, las técnicas no son procedimientos mágicos, sino que requieren de una cuidadosa preparación, selección y desarrollo. Ello exige, a su vez, que el profesorado tenga una adecuada capacitación que le permita desarrollar su rol de docente como coordinador grupal (Cirigliano y Villaverde, 1990; Francia y Mata, 2008), el cual difiere sustancialmente del rol docente tradicional (transmisivo) y, como señala Loscertales (1992), se aproxima al planteamiento de una enseñanza no directiva y centrada en el alumno. Todo ello, viene a reafirmar la necesidad de una sólida capacitación del profesorado para la conducción grupal, superando la clásica escisión entre la teoría acerca de los grupos y la aplicación de las técnicas que ya denunciaba Morales (1996) cuando señalaba que nos encontramos muy lejos del ciclo *teoría-acción-investigación-teoría* propuesto por Lewin.

3. La formación inicial del profesorado de educación secundaria en dinámica de grupos

Como recuerdan Cirigliano y Villaverde (1990), en el campo de la dinámica de grupos no basta con el conocimiento de las técnicas a aplicar. Ello se debe a que los grupos humanos son cambiantes, no existiendo leyes fijas que permitan predecir la conducta del grupo con exactitud ni, por tanto, la técnica concreta que sería más apropiado aplicar en cada momento de su vida. Por ello, es necesario conocer los fundamentos teóricos que dan sentido a las técnicas, de tal manera que puedan ser seleccionadas en función de la situación y madurez del grupo con el que se está trabajando y se puedan aplicar con destreza, tacto y flexibilidad.

Yubero y Larrañaga (2002) señalan que el docente, en tanto facilitador grupal, requiere tanto de una preparación teórica y técnica como del desarrollo de unas cualidades específicas, entre las que destacarían la madurez, la capacidad para el diálogo, las habilidades de comunicación, la seguridad personal o una actitud democrática.

Teniendo en cuenta lo anterior, en los siguientes subapartados se intentará analizar de un modo más detallado cada una de las dimensiones que se habrían de incorporar a la FIPS para conducir adecuadamente la interacción grupal en el aula.

3.1. Competencias docentes y dinámica de grupos

Se tomarán como referencia, en primer término, las competencias establecidas en la 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. En ella, se especifican las competencias que los estudiantes del MFPS deberán adquirir al cursarlo.

Se observa que algunas de las competencias especificadas tienen especial relevancia desde el punto de vista de la dinámica de grupos. Así, por ejemplo, la competencia dos (i.e. *planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros*

docentes y profesionales del centro) hace mención a la necesidad de tener en cuenta las características de los estudiantes y, por otro lado, a la necesidad de trabajar colaborativamente con el resto de profesionales. Por lo que se refiere a este último aspecto, la dinámica de grupos tiene una aplicación directa para optimizar el funcionamiento de los equipos docentes.

Por su parte, la competencia cuatro (i.e. *concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes*) hace mención a la planificación y desarrollo de metodologías didácticas grupales dirigidas a los estudiantes, adaptándolas a sus características específicas. Esta competencia demanda al profesorado que utilice técnicas grupales como recurso didáctico, planificándolas en función de aspectos relacionados con la estructura y proceso del grupo concreto con el que se trabaja. Como se ha explicado anteriormente, la conveniencia de utilizar la dinámica de grupos en educación formal ha sido defendida por distintos autores (Canto, 2000; Francia y Mata, 2008; Loscertales, 1992; Pallarés, 1988). La incorporación de esta competencia en la citada Orden, no obstante, supone un paso más en la integración de la dinámica de grupos en la FIPS, al reconocer formalmente que el uso de metodologías grupales forma parte del rol docente.

La competencia cinco (i.e. *diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible*), especifica que el profesorado deberá saber plantear espacios de aprendizaje que promuevan los valores propios de la sociedad democrática actual. Es bien sabido que las propuestas de educación en valores, educación para la igualdad, educación para la ciudadanía, educación para la paz y para la convivencia o educación en derechos humanos se han basado, históricamente, en el uso de técnicas de dinámica de grupos con un carácter marcadamente vivencial, siempre atendiendo a la necesidad de promover los procesos de maduración grupal (Cascón, 2010; Cascón y Martín, 1996; Colectivo Amani, 2009; Fisas, 2011). Por este motivo, resultan especialmente relevantes los contenidos sobre análisis y dinamización de procesos grupales en la FIPS.

La competencia seis (i.e. *adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales*) menciona, entre otras cuestiones, la importancia de estimular el aprendizaje a través de la interacción del alumnado con sus iguales y, por otro lado, la necesidad de desarrollar sentimientos de autonomía, iniciativa y confianza. Dado que el desarrollo de habilidades socioemocionales también se suele realizar a través de técnicas de dinámica de grupos (Canto y Montilla, 2008; Del Prette y Del Prette, 2013; López, 2008; Monjas, 2004, 2007; Monjas y Gonzáles, 1998), de nuevo se observa la pertinencia de las mismas en la FIPS.

La competencia siete (i.e. *conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos*) es la que hace referencia de un modo más directo a la interacción grupal en el aula y los contenidos tradicionales que se suelen recoger en los manuales sobre dinámica de grupos. Requiere que los estudiantes del MFPS conozcan los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominen sus propias habilidades sociales y sepan cómo fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, así como el abordaje de las cuestiones relacionadas con la disciplina y resolución de conflictos.

Finalmente, la competencia ocho (i.e. *diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje*) hace referencia tanto a la innovación como al desarrollo de la competencia para la planificación de actividades formales y no formales que estimulen la participación, siendo las técnicas de dinámica de grupos uno de los medios que más reconocimiento tiene en este campo (Francia y Mata, 2008; Ventosa, 2016).

Por otra parte, un aspecto que resalta la literatura científica, es que en la FIPS debería existir un elevado nivel de congruencia entre los contenidos y la metodología que se utiliza para estimular el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como señala Serrano (2010), las

concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje se adquieren a lo largo de un dilatado periodo de socialización escolar, de un modo generalmente bastante inconsciente. Por tanto, si se pretende que el futuro profesorado de educación secundaria sepa valorar y utilizar adecuadamente herramientas metodológicas como la dinámica de grupos, es imprescindible que las conozca con suficiente profundidad (Gil, 2015). Se requiere, además, que este conocimiento no sea meramente teórico, sino que permita integrar los aspectos teóricos y prácticos a través de la experiencia, por lo que es necesario que la FIPS incluya trabajo directo con metodologías interactivas como la dinámica de grupos o el aprendizaje cooperativo (Lago et al., 2011).

3.2. Análisis de contenidos teóricos y aplicados sobre dinámica de grupos en la formación inicial del profesorado de educación secundaria

Teniendo en cuenta todo lo anterior, y a partir del análisis de algunas de las principales referencias bibliográficas sobre el tema, en la tabla 6 se plantean los contenidos sobre dinámica de grupos que son susceptibles de ser incluidos en la FIPS.

Un aspecto positivo es que, en general, las obras disponibles no se limitan a exponer un conjunto de técnicas con sus instrucciones de aplicación, sino que plantean la necesidad de conocer las bases teóricas que provienen de la psicología de los grupos. No obstante, la información recogida al respecto suele ser mucho menos profunda que la que se ofrece en los manuales de psicología de los grupos, lo que reafirma la tendencia ya comentada a disociar las técnicas respecto a la teoría y la investigación sobre dinámica de grupos. En otras ocasiones, la fundamentación teórica es profunda en ciertos aspectos mientras se dejan por completo de lado otros aspectos que son relevantes desde el punto de vista de la psicología de los grupos o de la psicología social de la educación. Sería el caso del clásico manual de Pallarés (1988), el cual se centra exclusivamente en plantear las etapas en el desarrollo de un grupo, el rol del educador, en tanto coordinador grupal, en cada una de ellas y las técnicas que debe implementar para ayudar al grupo a progresar.

Como se puede observar en la tabla 6, la bibliografía sobre dinámica de grupos en educación comparte, con algunos matices diferenciales, ciertos contenidos clave.

Tabla 6. Contenidos sobre dinámica de grupos en educación tratados por los principales autores del contexto hispanohablante.

Pallarés (1988)	Cirigliano y Villaverde (1990)	Loscertales, F. (1992)	Canto (2000)	Yubero y Larrañaga (2002)
Etapas del desarrollo grupal (basado en Tuckman y Jensen, 1977).	Diferencias entre las concepciones moderna y tradicional de la educación.	Historia de la dinámica de grupos.	Historia y definición de dinámica de grupos.	Aproximación conceptual a los grupos.
Ventajas del desarrollo grupal en educación.	El grupo como poder educador.	El papel de la dinámica de grupos en educación.	Ventajas y desventajas de la dinámica de grupos.	Características y tipos de grupos: elementos estructurales (normas, valores, clima...) y de proceso (cohesión y comunicación).
Etapas de orientación: características, conducta del educador y técnicas.	Críticas a la dinámica de grupos.	Definición de dinámica de grupos.	Definición de grupo.	
Etapas de establecimiento de normas: características, conducta del educador y técnicas.	Definición de dinámica de grupos y de grupo.	Niveles de funcionamiento grupal: eficacia y satisfacción.	Tipos de grupos.	Fases en el desarrollo de un grupo: modelo de Worchel (1994).
Etapas de solución de problemas: características, conducta del educador y técnicas.	Criterios para la selección de las técnicas y orientaciones generales de aplicación.	Concepto de grupo.	Procesos de grupo: cohesión, comunicación, toma de decisiones y rendimiento grupal.	Estructura de grupo: tipos de rol. El rol de líder.
Etapas de eficiencia: características, conducta del educador y técnicas.	Principios básicos para el trabajo con grupos.	Características de los grupos.	Estructura grupal: Posición, estatus, roles y normas.	Concepto de dinámica de grupos.
Etapas finales: características, conducta del educador y técnicas.	Creación del clima grupal propicio.	Integración grupal y equilibrio emocional.	Liderazgo: definición y rasgos del líder; teorías sobre el liderazgo.	Condiciones para trabajar dinámica de grupos.
	El rol del alumno en dinámica de grupos.	Estructura de grupo: roles, normas, cultura de grupo.	Influencia social en el grupo.	El papel del coordinador de grupo.
	El rol docente como conductor de grupos.	Cohesión grupal.	Definición y función de las técnicas.	Técnicas de grupo en educación.
	Principales técnicas aplicables en educación.	Clima de grupo.	Criterios de clasificación de las técnicas.	Clasificación de las técnicas
	Técnicas sociométricas.	Papel de las emociones en la vida grupal.	El rol del coordinador grupal.	Descripción de técnicas
		Comunicación grupal.	Descripción de las principales técnicas.	

A partir del análisis expuesto en la tabla anterior se pueden deducir los elementos comunes y más destacados a incluir en la formación del profesorado de educación secundaria. A continuación, se detalla una propuesta de elaboración propia:

- Breve introducción histórica y definición del concepto de dinámica de grupos.
- Aportaciones de la dinámica de grupos en el contexto educativo. Ventajas y limitaciones que presenta.
- Concepto de grupo. Funciones sociales de los grupos. Tipos de grupos.

- Estructura de grupo: definición y examen de los principales elementos estructurales (normas, posición, roles, estatus, clima, cultura, tarea, elementos ambientales...)
- Procesos de grupo: cohesión, comunicación, conflicto, toma de decisiones, rendimiento grupal, polarización grupal, etc.
- Etapas en el desarrollo grupal: modelos lineales (Tuckman y Jensen, 1977), y circulares (Worchel, 1994).
- Liderazgo: definición, características y principales teorías sobre el liderazgo. Los estilos de liderazgo (Lewin et al., 1939).
- El rol de coordinador grupal. Similitudes y diferencias con el rol docente tradicional. Orientaciones para la coordinación del grupo y la creación del clima apropiado.
- Criterios para la selección y aplicación de las técnicas.
- Clasificación de las técnicas.
- Descripción de una muestra de técnicas.

A estos contenidos básicos, cabría añadir otros propios de la psicología de los grupos. Se observa, por ejemplo, que la perspectiva interaccionista, centrada en la acción manifiesta es más habitual. En buena parte de los textos quedan en el olvido los modelos de inspiración psicoanalítica y/o humanista, que tienen capacidad para tratar la acción latente, la que aborda los procesos inconscientes que a menudo ocurren en los grupos educativos. En este sentido, resulta interesante la propuesta de Giménez (1980), quien expone los principales mecanismos de defensa que se ponen en juego en el grupo desde un punto de vista psicoanalítico, así como el enfoque de psicoterapia grupal de Bion (1997). La perspectiva de los grupos no directivos de orientación rogeriana es también incluida por Núñez y Loscertales (2006).

Por otra parte, resultaría interesante que el futuro docente conociese algunos contenidos propios de la psicología social y de psicología de los grupos que no se suelen recoger en los textos clásicos de dinámica de grupos. Nos referimos aquí a contenidos que resultan esenciales para comprender el funcionamiento y la dinámica grupal como son la

percepción y la atribución social, los procesos de influencia social o las relaciones intergrupales. En relación con el liderazgo, resultaría también interesante incluir modelos y teorías más actuales. Igualmente, sería importante conocer los distintos enfoques existentes en el estudio de los grupos y sus aportaciones principales (sociometría, teoría de campo, interaccionismo, psicoanálisis, teoría general de sistemas y socio-cognitivismo). Todos estos contenidos se suelen recoger en los manuales de psicología de los grupos (Shaw, 1979; González, 1999; Sánchez, 2002; Muñoz, 2009; Molero et al., 2017) pero no en los de dinámica de grupos.

Por otra parte, no se encontró en la bibliografía analizada una contextualización específica para la aplicación de la dinámica de grupos en el aula, salvo en el caso de algunos textos concretos como el de Loscertales (1992), el de Guerra y Serrano (2008) o el de Yubero y Larrañaga (2002). Más allá de los citados autores, las referencias a la educación suelen ser excesivamente amplias, sin diferenciar claramente entre educación formal y no formal, entre los diferentes grupos de edad y/o niveles del sistema educativo o entre técnicas dirigidas al desarrollo grupal y técnicas dirigidas a tratar determinados contenidos académicos vinculados a las distintas materias impartidas en los centros educativos. Sí que se encuentran algunas propuestas específicas en educación formal provenientes de autores del campo de las ciencias de la educación, entre las que cabe destacar la adaptación del modelo de desarrollo grupal de Tuckman y Jensen (1977) llevada a cabo por Más et al. (2012).

Finalmente, las explicaciones facilitadas en los textos tienden a ser fundamentalmente teóricas o bien ceñirse a la descripción de las técnicas. En este sentido, no se han encontrado manuales sobre dinamización grupal en educación formal tan completos y detallados como los que se pueden encontrar en el contexto de la intervención grupal psicoterapéutica (Vinogradov y Yalom, 2010). Por este motivo, parece importante facilitar instrucciones detalladas a lo largo de la FIPS sobre las aplicaciones prácticas de los conceptos, modelos y teorías. Igualmente, se estima fundamental que el aprendizaje de las competencias prácticas por parte de los futuros docentes se realice a través de actividades vivenciales como la programación y dirección de técnicas grupales (Lago et al., 2011; Palomero y Coma, 2020) en el marco de los créditos prácticos de las asignaturas en las que se imparten contenidos sobre dinámica de grupos.

Estas observaciones enlazan con uno de los requisitos que se suelen señalar como fundamentales para coordinar grupos, la experiencia vivencial. No en vano, dicha experiencia permite comprender mejor los vínculos entre la teoría y la práctica. Con esta observación, se abre paso al siguiente subapartado, en el que se examinará cómo puede el alumnado del MFPS desarrollar sus competencias para la coordinación de grupos.

3.3. El papel de los contenidos actitudinales en la formación inicial del profesorado de educación secundaria

La formación en valores y actitudes ha pasado de ser una cuestión prácticamente marginal en los anteriores planes de estudio a convertirse en uno de los tres grandes pilares, junto a la formación teórica y a la formación práctica, sobre los que se erige actualmente la formación del profesorado de educación secundaria. Si la educación superior debe contribuir a formar una ciudadanía ética, comprometida con la defensa de los derechos humanos y de la democracia, o la construcción de la paz (Azaustre, 2020; UNESCO, 2009), la formación en valores es aún más importante en el contexto específico de la formación inicial del profesorado, dado que los estudiantes egresados serán los responsables de formar a las futuras generaciones en dichos valores. Por tanto, en último término, la FIPS debe estimular la construcción de la identidad de los futuros docentes, reforzando sus cualidades éticas y su compromiso social, y construyendo un sentido de integridad y congruencia entre sus pensamientos, sentimientos y conductas (Alsina, 2013).

En definitiva, la formación actitudinal pretende generar una identidad profesional y desarrollar las cualidades éticas y afectivas que la acompañan (Delors, 1996; Palomero, 2009; Sánchez, 2009). Entre las actitudes a desarrollar, Alsina (2013) destaca que la formación del profesorado debe contribuir a que los futuros docentes desarrollen interés y motivación por la profesión, se hagan conscientes de la responsabilidad que entraña, tomen decisiones e intercambien información relevante para la solución de problemas. Por su parte, Fernández et al. (2009), ponen el acento en el desarrollo de los aspectos socio-afectivos. Así, consideran necesario desarrollar habilidades como empatía, tolerancia a la frustración o asertividad, que están directamente relacionadas con el saber ser y el saber estar del docente.

Evidentemente, el desarrollo de actitudes escapa a los planteamientos más tradicionales en la formación del profesorado, de corte academicista y transmisivo. Por ello,

plantea un reto en la formación de los futuros docentes, siendo necesarios nuevos abordajes metodológicos que sirvan para potenciar el desarrollo de las actitudes necesarias para el desarrollo de dicha profesión (Palomero y Coma, 2020).

Uno de los modelos de formación del profesorado que más tiene en cuenta la importancia del desarrollo de las actitudes es el modelo realista de Korthagen (2010). Dicho autor diferencia tres grandes modelos de formación: el primero seguiría un planteamiento deductivo, instruyendo a los futuros docentes de un modo teórico para que, posteriormente, apliquen dichos saberes en la práctica. Evidentemente, el mayor hándicap de este modelo es la distancia que puede generar entre saberes teóricos y prácticos. El segundo modelo se fundamentaría en el aprendizaje a través de la práctica, teniendo el riesgo de reproducir de manera inconsciente comportamientos y planteamientos poco apropiados desde un punto de vista teórico y/o empírico. Por último, el modelo realista, se basaría en la reflexión constante acerca de las dificultades que van surgiendo en la práctica, así como acerca de las discontinuidades que emergen entre teoría y práctica. Se trata de un modelo basado fundamentalmente en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, siempre de una manera contextualizada en las situaciones que tienen relevancia para los propios estudiantes. Es decir, procede de manera inductiva, a partir de aquellos acontecimientos reales que durante la formación inicial despiertan de manera natural el interés de los futuros docentes. De este modo, es posible entretener la teoría, la praxis y las actitudes implicadas en el proceso formativo, fomentando un adecuado sentido de coherencia y responsabilidad profesional. El modelo de Korthagen se muestra muy acorde con los planteamientos de Bolonia, poniendo énfasis en el aprendizaje a través de la interacción grupal y en el proceso más que en el producto, desde la idea de que el aprendizaje se extiende a lo largo del ciclo vital y profesional.

Otro modelo formativo que contribuye al desarrollo de actitudes a través de la interacción comunicativa es el que se basa en la reflexión dialógica. Se trata de un modelo inspirado en los planteamientos de Freire (1970, 1994, 1997). Tiene como eje fundamental el establecimiento de una relación comunicativa en la que el intercambio se realiza en un plano horizontal, de tú a tú, y en el que las partes en relación se encuentran abiertas a conocer y a evolucionar a través de la interacción. Desde un punto de vista dialógico, la enseñanza de la profesión docente no se basa en depositar el saber en los aprendices. Por el contrario,

esta perspectiva considera la importancia de realizar una exploración compartida sobre la profesión en la que la comunicación acerca de las experiencias personales y sociales tiene un lugar privilegiado, permitiendo reexaminar las propias concepciones, comprender de un modo más profundo el contexto social y cultural y buscar alternativas que permitan mejorar la educación y la vida (García et. al, 2017). Con este fin, se propone utilizar diferentes estrategias que ayuden a canalizar la reflexión, como el método de los incidentes críticos, los diarios reflexivos (cuaderno de bitácora, portafolio), el grupo de discusión, etc.

Como podrá observarse en el siguiente apartado, tanto los planteamientos del modelo realista de formación del profesorado como los del modelo dialógico, resultan plenamente congruentes con los que tiene la dinámica de grupos para el desarrollo de las actitudes necesarias para coordinar un grupo.

3.4. El rol de coordinador grupal y el desarrollo de sus actitudes

En este apartado se examinará cómo se entiende desde la dinámica de grupos el rol de coordinador o facilitador grupal. Igualmente, se examinarán las relaciones entre dicho papel y el de docente en educación secundaria.

Además de una serie de conocimientos teóricos (saber) y de la aplicación de los mismos en la práctica educativa (saber hacer), la dinámica de grupos considera que el coordinador grupal requiere de una serie de conocimientos actitudinales y experienciales que guardan relación con un *saber estar* y un *saber ser* característicos y que, por tanto, son fiel reflejo de una identidad profesional.

En relación con las actitudes del coordinador grupal, se ha resaltado que la persona que dinamiza el proceso grupal no juzga, no impone sus puntos de vista ni trata de adoctrinar a los miembros del grupo (Vivas et al., 2009), lo que choca frontalmente con las concepciones más tradicionales del rol docente. Se pretende que los miembros del grupo adquieran nuevos conocimientos en relación con ellos mismos, con el funcionamiento del grupo o con los contenidos de la materia. Pero este proceso, no se hace a través de una mera *transmisión* de información, sino a partir de los descubrimientos que los participantes van teniendo a propósito de la experiencia grupal. Por tanto, el docente, en su rol de coordinador grupal, habrá de ser capaz de generar una situación que facilite la exploración, la comunicación y el descubrimiento, transfiriendo gradualmente poder y autonomía al grupo.

Si un docente quiere actuar como coordinador grupal, probablemente tenga que modificar sus actitudes, especialmente si tiene el hábito de ejercer su rol de un modo tradicional (Cirigliano y Villaverde, 1990). No en vano, Pallarés (1988) señala que la efectividad de la dinámica de grupos en el aula depende, fundamentalmente, de que el docente sea capaz de poner en juego las actitudes adecuadas.

En la tabla 7 se sintetizan las diferencias fundamentales entre el rol docente tradicional y el rol de coordinador grupal, las cuales corresponden, aproximadamente, a las diferencias entre un estilo de liderazgo autoritario y uno democrático.

Tabla 7. Diferencias entre el rol docente tradicional y el de coordinador grupal

Docente tradicional	Coordinador grupal
Posee el conocimiento y lo transmite.	Estimula el interés por el conocimiento y enseña a aprender.
Se hace escuchar.	Escucha y se comunica.
Aplica el reglamento.	Utiliza la dinámica de grupos para afrontar los conflictos.
Decide los objetivos.	Propone los objetivos y los negocia con el grupo.
Califica.	Evalúa junto con el grupo.
Trabaja con individuos.	Trabaja con el grupo.
Sanciona e intimida.	Orienta, ofrece contención y tranquiliza.

Fuente: elaboración propia a partir de la propuesta de Cirigliano y Villaverde (1990)

Como puede observarse, el docente, en tanto coordinador grupal, trabaja con su presencia activa y no directiva, de tal manera que, una vez definidas las metas grupales, acompaña al grupo hacia su madurez. Ello supone un complejo reto, porque, de alguna manera, ha de hacer visible la diferencia entre dos roles que ejerce simultáneamente: el de la persona que acompaña, estimula y apoya, por un lado, y el de la persona que representa al poder externo (institucional) que limita, exige resultados y califica, por otro lado. Esto solo es posible en la medida que, por una parte, el docente renuncia a ejercer un papel marcadamente controlador y, por otra parte, en la medida en que el grupo va madurando y asumiendo su propia responsabilidad en el proceso de aprendizaje (Loscertales, 1992). Como señala la citada autora, este cambio de perspectiva no ha de suponer un menoscabo del poder docente. Simplemente, el poder dejará de emanar de la capacidad del docente para

coaccionar al grupo. Por el contrario, pasará a emanar del reconocimiento del alumnado hacia el saber y madurez del docente.

Conviene recordar que la dinámica de grupos no pretende en ningún caso generar situaciones caóticas en las que cada alumno pueda actuar sin tener en cuenta a los demás. Por el contrario, el respeto mutuo es uno de los aspectos a los que el coordinador grupal atribuye mayor importancia. Por tanto, no existe riesgo de que se desmorone la estructura de grupo, sino que se utiliza una estructura diferente a la que ha sido habitual históricamente en educación formal. La autoridad se mantiene en el grupo a través de la comunicación activa del docente, de la canalización del grupo hacia los objetivos y a través de las normas establecidas y/o negociadas para cada técnica (Yubero y Larrañaga, 2002). La diferencia, por tanto, no está en la ausencia de autoridad, sino en que el tipo de estructuras de interacción que genera el coordinador grupal son mucho más horizontales que las tradicionales.

Un aspecto que enlaza con lo anteriormente reseñado, es el que recuerda Álvarez (1986) cuando señala que la dinámica de grupos tiene una dimensión artística, en el sentido de que pretende fomentar un clima de grupo en el que se puedan vivir relaciones auténticas, no siendo esta una actitud que se pueda *impostar*. Por este motivo, el coordinador viene a convertirse en una especie de modelo de autenticidad (Ginger, 2005), en un punto de referencia para el grupo (Giménez, 1980; Pallarés, 1988). El concepto de *autenticidad* está muy presente en la psicología humanista (Perls, 1972; Rogers, 1972) y en sus distintas propuestas grupales (grupos de encuentro, grupos gestálticos, grupos de bionérgica, etc.). Más recientemente, y desde el campo de la psicología positiva, Moriano et al. (2011) recalcan la importancia del liderazgo auténtico. Este modelo de liderazgo se caracterizaría por la profunda conciencia que el líder tiene de sí mismo, así como de la influencia de su conducta sobre los demás. También por mostrar transparencia en las relaciones, coherencia con sus propios valores (sabiendo resistir a las presiones sociales) y por una toma de decisiones basada en un procesamiento equilibrado de la información. En su investigación, encontraron que los líderes auténticos crean un clima de confianza, mejorando la satisfacción, el compromiso y el rendimiento de los seguidores. Los enfoques de la psicología humanista y la psicología positiva atribuyen una especial importancia a la autenticidad a la hora de ejercer un liderazgo formal, y permiten concretar las actitudes que necesita desarrollar el coordinador de grupos.

A la hora de favorecer el desarrollo de las actitudes necesarias para coordinar al grupo, un factor de peso es la socialización grupal. En este sentido, uno de los aspectos más importantes que se ha señalado es la importancia de que el coordinador grupal tenga un conocimiento vivencial de las técnicas que va a utilizar o de otras que sean estructuralmente similares, de tal manera que conozca desde dentro los posibles efectos de las mismas y las pueda seleccionar, graduar y dirigir de acuerdo a las características y necesidades del grupo. Igualmente, el aprendizaje de actitudes mediante socialización grupal, tiene que ver con la participación en cursos específicos de formación en dinámica de grupos, en los que el componente vivencial se considera fundamental (Vivas et al., 2009).

El planteamiento experiencial de la formación del coordinador grupal guarda relación con los orígenes de la dinámica de grupos. En los *training-groups* se aprendía sobre el funcionamiento y dinámica de los grupos a través de la propia experiencia de interacción grupal, de la reflexión y de la comunicación con los demás, siempre con el objetivo de mejorar las relaciones interpersonales, lograr un desarrollo personal y ganar autenticidad (Giménez, 1980). Todo ello con la ayuda de un *trainer* que ejercía como guía de forma no directiva, integrándose en el grupo con un rol de animación y coordinación en lugar de con el rol de un mero transmisor de conocimientos.

Los desarrollos posteriores de grupos de orientación rogeriana, gestáltica, bionérgica, etc. han dado continuidad a la tradición experiencial iniciada por Lewin. Las formaciones en dinámica de grupos de dichas orientaciones suelen hacerse en formatos intensivos, a demanda de las personas interesadas y fuera de contextos institucionales y/o formales. Esta manera de plantear la formación tiene sus luces y sus sombras. Por lo que se refiere a los aspectos positivos, se suele reseñar la mayor profundidad y significatividad de los aprendizajes (Vivas et al., 2009). En el otro lado de la balanza, como aspectos negativos, cabría reseñar la falta de participación de los docentes con un menor nivel de interés en el tema, el riesgo de desvinculación de los aprendizajes en relación con las normas y valores propios del contexto natural de interacción de los docentes de educación secundaria (IES) y el exceso de emotividad para algunos participantes. Los riesgos anteriormente reseñados no impiden el desarrollo de una formación vivenciada del profesorado en el contexto del MFPS, siendo posible adecuarla a las necesidades de los estudiantes que cursan dicha titulación y a las características culturales y normativas de la misma.

4. Relación entre la dinámica de grupos y otros métodos de enseñanza y aprendizaje basados en la interacción grupal

Después de haber revisado las características de la dinámica de grupos y sus implicaciones en la FIPS, parece obvia su relación con otras metodologías activas basadas en la interacción grupal que se están implementando actualmente en educación secundaria. Dos de las más destacadas son el aprendizaje cooperativo y los grupos interactivos. Ambas metodologías se han seleccionado tanto por su amplia difusión, en especial el aprendizaje cooperativo, como por contar con el apoyo de evidencias empíricas. A lo largo de este apartado, se tratará de esclarecer la relación que guardan dichas metodologías con la dinámica de grupos, así como las similitudes y diferencias que tienen con ella.

4.1. Aprendizaje cooperativo

4.1.1. Definición de aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es un tipo de aprendizaje basado en la interacción *cara a cara* y en la interdependencia positiva que se crea entre los miembros del grupo (Johnson y Johnson, 2000). La estructuración de la situación educativa de manera interdependiente se crea para lograr que las metas individuales y grupales converjan en un mismo punto, de tal manera que se estimule la colaboración de un modo natural. Todo ello va acompañado de una evaluación y un feedback individual y grupal por parte del docente. Se entiende que la interdependencia positiva estimula la responsabilidad individual, previniendo las conductas relacionadas con la holgazanería social (Ovejero, 1993) a partir de la creación, por parte del docente, de una estructura que garantice un nivel de compromiso y participación similar entre todos los miembros del grupo. La constitución de los grupos es heterogénea, buscando la complementariedad entre los miembros del equipo, lo que estimula la ayuda mutua.

Además de una adecuada estructuración de la actividad, se requiere una preparación y un entrenamiento previo en habilidades sociales y de trabajo en equipo, de tal manera que el grupo pueda realmente llegar a trabajar como un equipo cooperativo (Más et al., 2012).

Por último, se busca un liderazgo compartido, de tal manera que el docente va cediendo gradualmente protagonismo a los estudiantes y potenciando su nivel de compromiso y responsabilidad. Para ello, crea procedimientos que den lugar a un procesamiento grupal, a

través de la autoevaluación y la reflexión continuada sobre su propia actividad y resultados (Azorín, 2018).

4.1.2. Evidencias empíricas sobre los efectos del aprendizaje cooperativo.

Diversos autores señalan que se trata de una metodología innovadora que puede ofrecer una respuesta eficaz a los problemas más acuciantes del sistema educativo, como la falta de motivación del alumnado, el fracaso escolar, la violencia escolar o la inclusión social (León et al., 2011; Ovejero, 2019).

Las investigaciones realizadas hasta la fecha apoyan estas conclusiones. Así, el meta-análisis de Johnson et al. (2014) encontró que el mayor beneficio del aprendizaje cooperativo era una mejora del rendimiento académico en todos los niveles del sistema educativo, con independencia de la materia de aprendizaje, corroborando así los resultados obtenidos por los mismos autores en la década de los 80 del pasado siglo.

Por lo que se refiere a los beneficios afectivos de esta metodología, en otro meta-análisis, Johnson y Johnson (2000) concluyeron que el aprendizaje cooperativo mejora la autoestima de los estudiantes, en comparación con el aprendizaje de tipo competitivo y de tipo individualista. León et al. (2011) señalan que tiene efectos positivos sobre diversas variables psicosociales relacionadas con los procesos de aprendizaje, mejorando la motivación intrínseca, la actitud hacia las tareas escolares, las habilidades sociales y los procesos atribucionales ante situaciones de fracaso.

Por último, el aprendizaje cooperativo ayuda a mejorar la convivencia, a través del incremento de la cohesión grupal. Estos beneficios son especialmente palpables en contextos educativos multiculturales y diversos, siendo un instrumento esencial en la reducción de la violencia (Johnson y Johnson, 2000; Díaz-Aguado, 2003; Ovejero, 2019) y para favorecer la inclusión social (Lata y Castro, 2016).

Como señala León (2006), la mayor parte de las investigaciones se han preocupado de estudiar los efectos del aprendizaje cooperativo sobre aspectos académicos, afectivos y sociales, no prestando demasiada atención a los factores que median sobre dichos efectos, aun cuando desde un punto de vista teórico se ha insistido en la relevancia de favorecer el conocimiento de los miembros del grupo, crear un adecuado clima de comunicación (Pallarés, 1988) o superar ciertos conflictos relacionados con procesos grupales como el

pensamiento de grupo, la holgazanería social o el *chivo expiatorio* (León, 2006). En una investigación llevada a cabo por este último autor, se encontró que, entre los factores mediadores, destacaron especialmente el entrenamiento previo en habilidades sociales y en dinámica de grupos. Así, el entrenamiento en habilidades sociales mostró un incremento significativo de la conducta *dar explicaciones*. Por su parte, el entrenamiento en dinámica de grupos incrementó significativamente las conductas *solicitar ayuda* y *dar ayuda*. Igualmente, favoreció el incremento de roles grupales positivos y una disminución significativa de conductas asociadas al rol agresor. Estas conclusiones apoyan los planteamientos teóricos que insisten en la necesidad de estimular los procesos grupales antes de trabajar estrictamente con técnicas que requieran habilidades cooperativas de alto nivel (Pallarés, 1988; Más et al. 2012). Igualmente, reafirman la necesidad de trabajar el aprendizaje cooperativo no como una técnica aislada, sino en el marco teórico y práctico proporcionado por la dinámica de grupos y la psicología de los grupos.

4.1.3. *Aprendizaje cooperativo y dinámica de grupos: similitudes y diferencias.*

El aprendizaje cooperativo es una herramienta que surgió en el marco de los esfuerzos de la psicología social para corregir las situaciones discriminatorias de la sociedad estadounidense del siglo XX, marcada por el impacto de la desigualdad, la segregación y el racismo. Sus aspiraciones son inclusivas e igualitarias y su orientación política es democrática (Ovejero, 2019). Entre los primeros psicólogos sociales que promovieron el aprendizaje cooperativo en la década de los 70 del pasado siglo, se encuentran figuras eminentes como David Johnson o Elliot Aronson. A su vez, sus principales fuentes de influencia fueron Dewey (1978) y Lewin (1978). Es bien conocido el interés de Lewin por resolver los problemas sociales en las instituciones educativas a través de la investigación-acción. Al estudiar la influencia de los estilos de liderazgo sobre el clima social del grupo educativo, en colaboración con Lippit y White, sentó las bases para definir una estructura de interacción positiva (Lewin et. al, 1939). Sherman et al. (2006) nos muestran gráficamente la genealogía de la influencia de Kurt Lewin y algunos de sus discípulos directos sobre el aprendizaje cooperativo en la figura 4 que se reproduce a continuación.

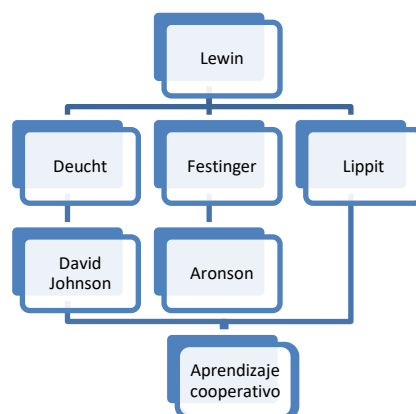


Figura 4. Genealogía de la influencia de Kurt Lewin en el desarrollo del aprendizaje cooperativo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Sherman et al. (2006)

En definitiva, los creadores del aprendizaje cooperativo hicieron suyos los principios interaccionistas ya presentes en los planteamientos de Lewin, quien definió las situaciones sociales cooperativas como aquellas en las que las metas de los individuos se entrelazan, de manera que para que cada uno de ellos pueda alcanzar sus propios objetivos, deba ayudar a los demás a lograr los suyos, aumentando así el rendimiento grupal (Deucht, 1949). Por tanto, el aprendizaje cooperativo no deja de ser una materialización del viejo principio *gestaltista* según el cual *el todo es más que la suma de las partes*.

Ahora bien, aunque el aprendizaje cooperativo se base en los principios de la dinámica de grupos interaccionista, son dos metodologías con algunos rasgos diferenciales.

La primera diferencia es que la aplicación de la dinámica de grupos en educación, aunque a menudo utilice estructuras cooperativas de interacción, ofrece un repertorio más amplio de opciones. De este modo, desde el punto de vista de la dinámica de grupos, en función de los objetivos que se planteen, puede resultar interesante introducir propuestas competitivas u otras formas de organización de la interacción en las que se combina la interacción cara a cara con el trabajo o la reflexión individual, relajando así, de manera temporal, el criterio de interdependencia. En este sentido, Ovejero (2019) recuerda que los docentes deben conocer los tres tipos de estructura de meta de aprendizaje (cooperativa, competitiva e individual), utilizándolas en función de los objetivos que se persigan en cada caso o combinando varias de ellas.

La segunda diferencia, es que, a nivel práctico, el aprendizaje cooperativo está más focalizado en el trabajo sobre los contenidos académicos (aunque también tenga en

consideración la dinámica interna del grupo) mientras que la dinámica de grupos suele focalizarse en los procesos intragrupales y socio-cognitivos. Queda claro, en cualquier caso, que la dinámica de grupos, en cuanto disciplina, se beneficia de un abanico de conocimientos profundo y completo para guiar la interacción social, los cuales provienen de la psicología social de la educación y de la psicología de los grupos y que, a su vez, son necesarios para una correcta implementación del aprendizaje cooperativo.

Por último, se pueden observar diferencias en función del área de conocimiento en la que se aplica la metodología de aprendizaje. Así, la dinámica de grupos, por sus peculiares características, ofrece oportunidades más interesantes que el aprendizaje cooperativo para desarrollar competencias socioemocionales. Este beneficio comparativo se puede obtener, por ejemplo, cuando se combinan técnicas individuales de autoconciencia y autorregulación emocional con técnicas grupales (Canto y Montilla, 2008). Por el contrario, el uso del aprendizaje cooperativo está muy extendido en el campo de la educación física, en particular en los deportes de equipo, por cuanto favorece la interacción y el rendimiento grupal (López y Taveras, 2022).

4.2. Grupos interactivos

4.2.1. Definición y marco de aplicación de los grupos interactivos

El grupo interactivo podría conceptualizarse, desde un punto de vista metodológico, como una técnica de carácter activo y participativo que potencia la interacción grupal con el objeto de favorecer, de manera simultánea, tanto el proceso de aprendizaje en el aula como la cohesión grupal. Para este fin, cuenta con el apoyo y dinamización de un adulto (docente, voluntario...) que ayuda a canalizar el proceso de aprendizaje. La persona adulta puede ser docente, aunque también puede desempeñar el rol de conducción del aprendizaje una persona voluntaria que se integra en el proyecto y colabora con el centro educativo bajo la dirección del docente.

Se ha de tener en cuenta que los grupos interactivos no son una técnica aislada. Por el contrario, surgen y cobran sentido en el contexto de las comunidades de aprendizaje escolar, inspiradas en los planteamientos de Freire (1970, 1994, 1997), las cuales se basan en la teoría del aprendizaje dialógico. La concepción dialógica se opondría a la concepción transmisiva de la enseñanza y el aprendizaje, denominada como *bancaria* por Freire (1970). Desde dicho

marco teórico se pretende que el alumnado se convierta en el verdadero protagonista de su proceso de aprendizaje, a través de la interacción comunicativa, la colaboración y la reflexión grupal (Aubert et. al, 2008). Este protagonismo se construye, además, en un marco relacional igualitario, de tal manera que se puedan trascender las relaciones educativas basadas en la separación radical entre docente y discente, en la imposición de un determinado saber sobre la base de una desigualdad estructural de poder. Por este motivo, se potencia la creación de grupos de composición heterogénea en relación con variables como los conocimientos, las habilidades, el género o la extracción social y cultural.

Los grupos interactivos, por tanto, cobran sentido en el marco de las comunidades de aprendizaje, mostrando una especial sensibilidad hacia la inclusión de las minorías e individuos socialmente desfavorecidos. Las comunidades de aprendizaje surgen como una respuesta al problema de la desigualdad y la exclusión social, por lo que tratan de fortalecer el tejido social, a través de las relaciones que el centro educativo establece con el entorno social en que se inserta, potenciando el papel de las familias y de la comunidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en el entorno escolar (Iglesias et al., 2013). Con este fin, introducen en el aula los recursos necesarios para que todo el alumnado pueda ser atendido de un modo adecuado, en lugar de excluir o segregar a los estudiantes con menor rendimiento. Por lo que se refiere a la interacción grupal, esta se canaliza a través del diálogo, por lo que el componente verbal es especialmente importante. Los grupos interactivos pretenden construir conocimiento, transformar el modo de relacionarse de las personas y, en último término, favorecer el desarrollo de la igualdad tanto en la comunidad en la que se inserta la escuela como en la sociedad de la que ésta forma parte.

4.2.2. Evidencias empíricas sobre los grupos interactivos

Aunque la mayor parte de investigaciones sobre los efectos de los grupos interactivos y las comunidades de aprendizaje realizadas en el contexto español se han desarrollado en los ámbitos de educación infantil y primaria, también se han llevado a cabo algunas en educación secundaria, tal y como se expone a continuación.

Píriz (2011) realizó un estudio de corte cualitativo para evaluar la experiencia con grupos interactivos en un centro de educación secundaria. Los participantes (235 alumnos, 21 profesores y 16 voluntarios) respondieron un cuestionario con seis preguntas abiertas

acerca de los grupos interactivos. Se encontró que el alumnado remarcaba que los grupos interactivos favorecían una mejor comprensión de los contenidos y mejor retención de la información, así como un mejor clima de relación, percibiendo además el trabajo en el aula como más ameno. El profesorado también mostró satisfacción con la experiencia, relatando que mejoró la motivación del alumnado, disminuyendo las conductas disruptivas y siendo posible atender de un modo más individualizado. Por su parte, el voluntariado, también se mostró satisfecho con la experiencia.

Ordóñez y Rodríguez (2016), utilizaron la metodología de estudio de casos para evaluar los resultados del uso de grupos interactivos en educación secundaria. Emplearon la observación participante, realizada con apoyo de fichas de observación, y entrevistas estructuradas de respuesta abierta. La recogida de datos tuvo carácter cualitativo y comunicativo. Participaron 10 docentes, 16 alumnos, 18 voluntarios y 2 investigadores de la Universidad de Sevilla. Encontraron que tanto el profesorado como el voluntariado valoraron positivamente el uso de grupos interactivos. Más en particular, se encontró un mejor rendimiento de los estudiantes, un incremento de la colaboración entre iguales, un mayor compromiso con las actividades educativas y una mejora de la calidad de los aprendizajes realizados. Los observadores concordaron a la hora de identificar una mejora de la convivencia en el aula. En cuanto a las principales dificultades encontradas, se identificaron la complejidad de ajustarse a la planificación, la escasa implicación de las familias y la elevada dedicación que conllevó el trabajo con grupos interactivos, superando los tiempos de dedicación oficiales. Por su parte, el alumnado se mostró satisfecho con la experiencia, indicando que le había resultado motivadora y divertida, aunque le requiriera mayor esfuerzo. Coincidieron en indicar una mejora de la motivación, el aprendizaje, la participación y la colaboración en el grupo. El coeficiente Kappa inter-observadores fue .82 ($p=.001$), lo que indicó muy buena concordancia entre ellos, reforzando la validez de los resultados.

Más recientemente, Olaya et al. (2020) llevaron a cabo una investigación con 113 participantes en la asignatura de educación física de 3º y 4º curso de ESO, matriculados en un centro en el que el alumnado pertenece a 36 nacionalidades diferentes. El diseño de investigación incluyó un grupo experimental, al que se le aplicaron dos clases con una metodología basada en grupos interactivos, y otro de control, al que se le impartieron las

mismas clases siguiendo una metodología tradicional. Se evaluó la satisfacción de necesidades psicológicas en el ejercicio (autonomía, competencia y relación con los demás), la motivación y el grado de asimilación de los conocimientos teóricos trabajados. Se utilizaron dos escalas debidamente validadas y un test para medir los conocimientos teóricos. Los hallazgos de investigación indican una ventaja comparativa para la metodología basada en grupos interactivos. En concreto, las diferencias fueron estadísticamente significativas en las variables autonomía, motivación intrínseca y conocimientos teóricos, obteniendo mayores niveles quienes participaron en el grupo interactivo.

4.2.3. Similitudes y diferencias entre grupos interactivos y dinámica de grupos.

La comunidad de aprendizaje podría entenderse, en definitiva, como una intervención socioeducativa a nivel comunitario cuyo marco metodológico de trabajo, a nivel técnico, comparte un gran número de elementos con la dinámica de grupos y con el aprendizaje cooperativo. Sin lugar a dudas, el grupo interactivo, como técnica, se asemeja mucho a las técnicas de dinámica de grupos en la medida en que se basa en la interacción grupal, estimulando los procesos comunicativos y reflexivos, favoreciendo el aprendizaje de los nuevos conceptos a partir de la propia experiencia y estimulando la cohesión grupal. También se asemeja al aprendizaje cooperativo por su alto nivel de estructuración.

Las principales diferencias residirían en el marco teórico desde el que se aplica la técnica: el de las comunidades de aprendizaje, en el caso del grupo interactivo, y el de la psicología de los grupos, en el caso de las técnicas de dinámica de grupos y del aprendizaje cooperativo. Dado que en las comunidades de aprendizaje resulta fundamental la participación de la comunidad a través del voluntariado, se introducen múltiples dinamizadores grupales en el aula, cada uno de los cuales mantiene una interacción directa con los pequeños grupos de alumnos. El rol de voluntario puede ser ejercido por estudiantes más mayores, docentes jubilados, familiares, estudiantes de carreras universitarias, etc. Este planteamiento presenta ciertas ventajas, como un mayor grado de interacción en la zona de desarrollo próximo con el grupo, favoreciendo el incremento de la responsabilidad y la interdependencia. Pero también presenta algunas desventajas, como la aparición de dificultades para gestionar el amplio volumen de voluntarios que requiere una comunidad de aprendizaje (Píriz, 2011).

En cualquier caso, se ha de reconocer que las comunidades de aprendizaje se nutrieron ampliamente de los conocimientos teóricos acerca del funcionamiento de los grupos proporcionados por la sociología, la psicología social y la pedagogía para desarrollar su propio planteamiento metodológico, por lo que resulta difícil obviar los puntos de conexión que guardan tanto con la dinámica de grupos como con el aprendizaje cooperativo.

Por otra parte, se reseñan algunas diferencias adicionales relevantes. Así, por ejemplo, los grupos interactivos dan un lugar privilegiado a lo verbal mientras que en la dinámica de grupos existen ciertas técnicas que dan especial importancia a los componentes no verbales y paraverbales de la comunicación. A menudo la dinámica de grupos plantea técnicas con un componente más lúdico e informal. También se pueden plantear técnicas menos estructuradas y utilizar los grupos de un modo más flexible que en los grupos interactivos, potenciando la relación entre diferentes subgrupos o, directamente, planteando cambios en la composición de los grupos de manera periódica.

5. Dificultades para la implantación de la dinámica de grupos y otras metodologías interactivas en educación secundaria

Como es lógico, los planteamientos que ofrece la dinámica de grupos pueden resultar motivadores para muchos docentes, pero también pueden despertar sentimientos de temor y actitudes de rechazo.

Diferentes autores han señalado las dificultades existentes para implantar metodologías basadas en la interacción grupal, como la dinámica de grupos, en el contexto de la educación formal. De esta manera, Cirigliano y Villaverde (1990) invitan al docente que quiere actuar como coordinador grupal a abandonar ciertas posiciones históricamente instaladas en el imaginario colectivo acerca del rol docente: le piden que renuncie a la *postura del profesor tradicional*, que reprima su deseo de *sentar cátedra* o de proporcionar reprimendas a sus estudiantes; que estimule la comunicación horizontal y muestre confianza en el grupo, delegando gradualmente su poder en él; que no confíe excesivamente en el razonamiento lógico, que analice sus propias inhibiciones y temores; que desarrolle su propia autoconfianza y serenidad para poder contagiarla al grupo.

Ciertas propuestas como el aprendizaje cooperativo se presentan de un modo quizás menos novedoso para el profesorado, lo que tal vez tenga que ver con la gran difusión que está alcanzando en las últimas décadas. Aun así, y a pesar de la evidencia empírica acumulada, no dejan de despertar ciertas críticas y resistencias entre buena parte de los docentes.

A continuación, analizaremos los principales obstáculos que aparecen frente a las propuestas metodológicas analizadas, en las que el grupo, las emociones, la puesta en común de vivencias, la reflexión o la autonomía del alumnado chocan con las creencias tradicionales acerca de cómo deben discurrir las clases en un instituto de educación secundaria.

5.1. Dificultades derivadas del rol docente

5.1.1. El peso de la inercia y de las creencias psicopedagógicas tradicionales

León et al. (2011) señalan que la inercia es uno de los factores por los que se tiende a rechazar el aprendizaje cooperativo. Los docentes que tienen una concepción tradicional del rol docente, centrada en las necesidades del propio docente y en la obtención de ciertos

productos de aprendizaje (Doménech y Gómez, 2003), pueden adscribirse a los planteamientos que conocen y dominan, negándose a cambiarlos, bien por considerar ineficientes los nuevos planteamientos o bien por simple comodidad, al considerar que les requeriría un esfuerzo inútil realizar dicho cambio. Fernández et al. (2013) recuerdan que la inercia está relacionada con la tendencia del profesorado a reproducir de manera acrítica los modelos pedagógicos vividos previamente como estudiante, guardando dichas experiencias una estrecha relación con sus actuales expectativas acerca del rol docente. En este sentido, parece evidente que la inercia generada por las creencias y las prácticas aprendidas a través de la socialización escolar podría estar dificultando el uso de metodologías basadas en la interacción grupal por parte del profesorado de educación secundaria.

Los principales puntos de fricción tienen que ver con las creencias psicopedagógicas y con la consiguiente visión de los roles de docente y alumno, tal y como se ha expuesto en el capítulo anterior. En las concepciones tradicionales es el docente quien está activo, quien tiene y transmite el saber, quien controla lo que se hace y cómo se hace. Por su parte, los estudiantes deben permanecer pasivos, receptivos y dependientes, mostrando una obediencia acrítica hacia las peticiones del sistema educativo. La memoria es la herramienta principal y el trabajo individual prevalece sobre la comunicación entre iguales (Ferry, 1973). Por el contrario, la dinámica de grupos requiere que los docentes se muestren más activos, pero menos controladores, que se sitúen en un plano de igualdad en relación con los estudiantes y les cedan poder y espacio para actuar. Aunque, probablemente, durante las últimas décadas cada vez sea mayor el número de docentes que se adscriben metodológicamente a planteamientos activos y participativos, este antiguo conflicto entre tradición y renovación pedagógica, sigue plenamente vigente.

Así las cosas, las principales preocupaciones del profesorado en relación con metodologías como el aprendizaje cooperativo o las técnicas de dinámica de grupos suelen girar en torno al temor a perder el control de lo que sucede en el grupo, a la sensación de pérdida de tiempo y a la presión por lograr los objetivos que *se supone* deberían alcanzarse a final de curso (Azorín, 2018). Todo ello unido a la dificultad para evaluar objetivamente múltiples procesos de aprendizaje en los que el docente tiene un menor control sobre lo que están haciendo, entendiendo y asimilando los estudiantes, llevaría a un rechazo de la dinámica de grupos en educación formal.

Por otra parte, Ovejero (2019) recuerda la influencia que tienen las creencias del profesorado en un sentido más amplio, poniendo especial atención sobre la relación entre ideología política y socioeconómica y ciertas preferencias metodológicas. De esta manera, las metodologías tradicionales responden a un planteamiento individualista y competitivo, acorde con el sistema socioeconómico neoliberal imperante. Mientras que, por su parte, metodologías como la dinámica de grupos, el aprendizaje cooperativo o los grupos interactivos buscan estimular la comunicación, la empatía, la toma de decisiones mediante procedimientos democráticos y la solidaridad entre los miembros del grupo, estableciendo relaciones más igualitarias basadas en la colaboración intragrupal.

Como señala Rué (2018), los planteamientos transmisivos continúan siendo el referente central en la didáctica, trasladando el modelo *fordista* de organización de la producción fabril al contexto escolar. Presentan la ventaja de ser económicos y permitir la transmisión de una misma información de manera rápida a un amplio auditorio. Permiten fraccionar los tiempos y los programas de un modo homogéneo, así como sistematizar los procesos de evaluación, que consisten en verificar el grado de asimilación por parte del alumnado de la información que previamente se le ha transmitido.

Por tanto, el rechazo a las metodologías basadas en la interacción grupal podría estar relacionado con el hecho de haber interiorizado planteamientos ideológicos individualistas, competitivos y transmisivos, que llevarían a concebir la profesión docente como la aplicación acrítica de la racionalidad técnica a la educación. Todo ello, con el fin de lograr controlar y estandarizar los procesos de instrucción, homogeneizando y normalizando a los discentes. Desde este punto de vista ideológico, no resultaría extraño que metodologías como la dinámica de grupos se percibiesen como inútiles o inapropiadas.

5.1.2. Insuficiente formación del profesorado en dinámica de grupos

La falta de una formación adecuada y suficientemente extensa, en la que se hayan desarrollado las habilidades necesarias para conducir actividades de dinámica de grupos u otras metodologías basadas en la interacción grupal, podría también favorecer una actitud de rechazo (Cirigliano y Villaverde, 1990; León et al., 2011; Pallarés, 1988). El rechazo puede deberse a la falta de información sobre los efectos de las técnicas grupales o sobre cómo conducir las, pero también a la falta de experiencia personal en el campo de la dinámica de

grupos, lo que sucede cuando la formación recibida es estrictamente teórica. Como se ha expuesto anteriormente, el MFPS incluye contenidos sobre dinámica de grupos y metodologías interactivas, pero apenas disponemos de estudios acerca de cómo se están impartiendo dichos contenidos y como los están percibiendo los estudiantes del MFPS. De tal manera que podría darse el caso de que la formación que se imparte en algunas universidades no prestase suficiente atención a los contenidos de tipo práctico y experiencial, especialmente, en el caso de los estudios que se realizan a distancia.

En definitiva, ciertos contenidos teóricos y técnicos sobre dinámica de grupos pueden ser integrados por los futuros docentes de un modo relativamente sencillo y rápido a través de planteamientos didácticos tradicionales. Sin embargo, aquellos contenidos que requieren una modificación de actitudes se procesan más lentamente, requiriendo horas de experiencia y reflexión para poder ser asimilados en profundidad (Cirigliano y Villaverde, 1990; Loscertales, 1992). Exigen, por tanto, que los docentes en fase de formación inicial se sumerjan en la experiencia de la dinámica de grupos a lo largo del MFPS, tanto desde el rol de participantes como desde el de coordinadores grupales, reflexionando a posteriori sobre dichas experiencias. Todo ello lleva a plantear la conveniencia de investigar la metodología didáctica que se está utilizando en diversas universidades para impartir los contenidos relacionados con dinámica de grupos.

5.2. Dificultades derivadas del rol de estudiante

Una dificultad habitual, relacionada con las anteriormente expuestas, es la tendencia de los estudiantes a tratar de asumir el rol de estudiante tradicional (pasivo, receptivo y dependiente), mostrándose reticentes frente a la actitud activa y participativa que les demanda la dinámica de grupos (Cirigliano y Villaverde, 1990; Loscertales, 1992; Pallarés, 1988). El rechazo puede ir vinculado a creencias rígidas o estereotipadas acerca de cómo debe ejercerse el rol de alumno, pero también a la falta de disposición para asumir riesgos y responsabilidades. No en vano, el rol de alumno tradicional podría resultar más cómodo en ciertos aspectos, no sólo porque resulte más conocido, sino también porque proporciona un marco más limitado de conducta y, por tanto, más seguro desde un punto de vista emocional: el estudiante sabe que escuchando las explicaciones, realizando los ejercicios y memorizando la información, tiene muchas posibilidades de salir airoso de la situación.

Además, desde un punto de vista psicodinámico, el rol pasivo presenta la ventaja inconsciente de permitir al estudiante proyectar sus fracasos en las figuras del docente o de la institución (Herbert, 1973). Por contra, la dinámica de grupos exige compromiso, participación, comunicación, atención a la experiencia emocional, asunción de riesgos, afrontamiento de los conflictos, tolerancia a la incertidumbre y un mayor grado de exposición ante la evaluación social. No es de extrañar que, para algunas personas, por su sensibilidad o por su situación emocional, la dinámica de grupos pueda resultar algo desestabilizadora y prefieran refugiarse en roles más pasivos.

Por otra parte, como se viene señalando, la participación en técnicas grupales requiere de ciertas habilidades sociales que no siempre están suficientemente desarrolladas, lo que puede dar lugar a que algunos estudiantes se comuniquen con el grupo desde un rol más agresivo del que sería deseable. Como recuerdan Vivas et al. (2009) la dinámica de grupos puede no funcionar bien en ambientes hostiles, agresivos o donde los miembros del grupo se sientan amenazados. Igualmente, por lo que se refiere al aprendizaje cooperativo, algunos estudiantes pueden mantener inicialmente las posturas competitivas aprendidas a lo largo de años de socialización escolar (Fernández et al., 2013).

Es evidente que el coordinador grupal deberá tener en cuenta las eventualidades anteriormente expuestas. Serán necesarias explicaciones y aclaraciones sobre lo que se espera de los participantes. Por otra parte, el proceso de asimilación del nuevo rol será gradual, siendo responsabilidad del docente, en tanto coordinador grupal, acompañarlo y estimularlo (Vivas et al., 2009) a través de intervenciones como las propias técnicas grupales que plantea, su manera de comunicarse o el modo en que lidera formalmente al grupo.

6. Evidencia empírica sobre la percepción acerca de las técnicas de dinámica de grupos entre los docentes en fase de formación inicial

Tal y como se viene exponiendo a lo largo de este capítulo, nos encontramos en un proceso de transición en la manera de ejercer los roles de docente y estudiante en educación secundaria. Uno de los factores fundamentales en dicho proceso es un cambio metodológico en el que los enfoques tradicionales, basados en la transmisión de un saber preestablecido, van dejando paso a otros basados en la interacción grupal, la comunicación, la investigación y el descubrimiento. Se trata de un proceso largo, cuyos orígenes se remontan a las aportaciones de la denominada *escuela nueva*, y que sigue un *tempo* lento, por cuanto implica un cambio en la mentalidad del profesorado, del alumnado y de la sociedad en su conjunto.

Como se ha señalado en el apartado anterior, apenas disponemos de estudios acerca de la percepción que los estudiantes del MFPS tienen acerca de las técnicas de dinámica de grupos. Se estima necesario conocer dichas percepciones en dos vertientes que están profundamente relacionadas. Por una parte, conocer cómo las han vivido desde su rol de estudiantes de Máster y, por otra parte, conocer su disposición a utilizarlas en un futuro como docentes en educación secundaria. Obtener datos sobre esta cuestión resulta fundamental para mejorar el proceso formativo de los estudiantes del MFPS, dándole una nueva orientación y contribuyendo a la construcción de un conocimiento significativo acerca de la dinamización de grupos, de tal manera que puedan utilizarlo adecuadamente en su futuro profesional. Por todos estos motivos, uno de los objetivos de investigación de la presente Tesis Doctoral será indagar acerca de la disposición de los estudiantes del MFPS a utilizar técnicas de dinámica de grupos en su futuro ejercicio profesional.

Aunque, como se ha señalado, no se han encontrado investigaciones específicas sobre la percepción de los docentes de educación secundaria acerca de las técnicas de dinámica de grupos, sí que existen un gran número de investigaciones que abordan la cuestión de un modo más indirecto. Lo hacen, fundamentalmente, valorando la percepción del alumnado en relación con técnicas concretas (grupo de discusión, role playing, etc.), o bien la percepción acerca de otras metodologías cercanas a la dinámica de grupos, como el aprendizaje cooperativo. Nos encontramos, por tanto, en una fase en la que se está poniendo especial énfasis en recopilar evidencias empíricas sobre el valor de las metodologías activas

y en la que sería conveniente que la psicología de los grupos y la dinámica de grupos recogiesen las suyas propias en el ámbito específico de la formación del profesorado. Esta cuestión es importante, dado que, en otros ámbitos formativos como el social y el sanitario, en los que existe una amplia tradición en el uso de técnicas como el role playing, el proceso de recogida de evidencias se encuentra más avanzado (Castillo y Maas, 2017; Doménech y Giménez, 2020; Giménez et al., 2009; Juguera et al., 2014; Valencia et al., 2019).

En los siguientes subapartados se examinarán algunos ejemplos que permitan conocer el estado de la cuestión.

6.1. Metodología y resultados de investigación sobre dinámica de grupos encontrados en el ámbito de la formación del profesorado

A modo de introducción, en un estudio realizado por Serrano (2013) con estudiantes del MFPS de la Universidad de Córdoba (N=335), se indagó acerca de las necesidades formativas que percibían los futuros docentes. Se utilizó para ello un cuestionario elaborado *ad hoc*, una de cuyas preguntas solicitaba a los estudiantes que valorasen, puntuando entre 1 y 10, la importancia de diferentes contenidos del MFPS. La dinámica de grupos obtuvo la novena posición, sobre un total de veintitrés posibles contenidos. Igualmente, las técnicas de resolución de conflictos, que tratan dicho proceso en el marco de la dinámica de grupos, se situaron en la sexta posición (Serrano y Pontes, 2016). Teniendo en cuenta estos datos, la dinámica de grupos se situaría en un nivel medio-alto de necesidad percibida para los futuros docentes de educación secundaria.

Como se ha señalado, la mayor parte de las investigaciones no abordan directamente la percepción de las técnicas de dinámica de grupos, pero sí de otras metodologías cercanas como el aprendizaje cooperativo. Además, como se podrá comprobar a continuación, las experiencias examinadas suelen tener un planteamiento ecléctico, siendo habitual que se incluyan técnicas de dinámica de grupos en su desarrollo bajo el paraguas de otras denominaciones.

Sin lugar a dudas, es en el ámbito del aprendizaje cooperativo en el que se están realizando más estudios sobre la percepción que tienen los estudiantes del MFPS. Existen multitud de estudios sobre la cuestión, aunque la mayor parte de ellos se dirigen al alumnado de los grados de Magisterio, así como a otros grados afines como el de educación social.

De esta manera, Barba et. al (2012) trabajaron con un grupo de estudiantes de la asignatura *Didáctica* del Grado de Magisterio en Educación Infantil. Utilizaron un cuestionario creado *ad hoc* y el diario del profesor como herramientas de recogida de datos. Encontraron que el alumnado ofrecía valoraciones positivas de los aprendizajes realizados y de la importancia de la interacción grupal trabajando con la técnica del puzzle de Aronson, aunque, por otra parte, no fueron capaces de transferir adecuadamente los aprendizajes a una futura situación profesional como docentes. En este sentido, los estudiantes tuvieron dificultades para programar actividades de acuerdo a los principios teóricos del aprendizaje cooperativo en el proyecto que tenían que elaborar. No obstante, algunos grupos de estudiantes pudieron superar sus concepciones previas a través de la interacción con el docente y el feedback que éste les proporcionó. Los autores pusieron estos resultados en relación con el peso de la inercia y de los recursos adquiridos a lo largo de su vida escolar previa. En las preguntas abiertas, los estudiantes resaltaron el valor de la metodología y demandaron más feedback del docente, lo que remarca la importancia de su rol facilitador en el aprendizaje cooperativo. Se identificaron, además, algunos problemas habituales, como el tiempo de dedicación que requiere, la desigualdad en la carga de trabajo y las dificultades para llegar a acuerdos. El denominado efecto *polizón* fue el factor más crítico en cuanto a la aparición de reticencias hacia la metodología cooperativa. Problemas muy similares encontraron Escolano et al. (2012) en una investigación cualitativa con 29 estudiantes del Grado de Magisterio en Educación Infantil.

En una investigación realizada por Pegalajar y Colmenero (2013), en la que participaron 416 estudiantes de los grados de Magisterio, se evaluó la percepción que tenían acerca del aprendizaje cooperativo a partir de una experiencia realizada en el marco de su formación inicial. Utilizaron para evaluar su percepción el *Cuestionario de evaluación sobre aprendizaje cooperativo en ámbitos universitarios*. Se trata de un instrumento construido *ad hoc* y los resultados obtenidos mostraron que la percepción del alumnado acerca del aprendizaje cooperativo era positiva, incrementándose dicha valoración con la edad y siendo superior en el caso del Grado de Magisterio en Educación Infantil.

Guerra et al. (2019) plantearon una experiencia innovadora de aprendizaje colaborativo con 41 estudiantes del grado de Educación Social y 56 del Grado de Magisterio Educación Primaria. Llevaron a cabo un taller sobre resolución de conflictos en el que se

utilizaron diversas técnicas grupales, como técnicas de presentación, *brainstorming* y técnicas de resolución de conflictos. Utilizaron un cuestionario de creación propia, compuesto por 10 ítems, para evaluar la percepción del alumnado acerca de la utilidad de esta metodología en cuatro ámbitos: interdependencia positiva, interacción grupal, habilidades sociales e interacción cara a cara. Encontraron que el alumnado realizaba una valoración positiva del aprendizaje colaborativo, especialmente en lo referido al desarrollo de habilidades sociales.

Palomero y Coma (2020), llevaron a cabo una investigación dirigida a evaluar la percepción de los estudiantes del Grado de Magisterio en Educación Infantil acerca de las técnicas de dinámica de grupo. Se trata de una investigación cualitativa, de corte fenomenológico, en la que participaron 50 estudiantes, los cuales tuvieron que programar y dirigir una técnica de dinámica de grupos en el marco de las prácticas de la asignatura de *Sociología y psicología social de la educación*. La recogida de datos se llevó a cabo a partir de un cuestionario grupal con cuatro preguntas abiertas. El análisis de contenido permitió identificar un alto grado de satisfacción con la experiencia por parte de los estudiantes, siendo la palabra *útil* la más utilizada para calificarla. Los beneficios percibidos se agruparon en cuatro categorías: poder dirigir una técnica grupal (ponerse en el rol docente), adquirir recursos prácticos para su futuro profesional, desarrollar la competencia de trabajo en equipo y experimentar emociones positivas. En relación con las carencias detectadas por los estudiantes, la principal fue la falta de tiempo para desarrollar técnicas grupales más largas en el marco de las prácticas de la asignatura.

Por lo que se refiere a las investigaciones realizadas específicamente con alumnado del MFPS, son mucho más escasas. Carrasco y Giner (2011) recogieron las percepciones del alumnado tras la realización de una experiencia basada en metodologías activas en el marco de la asignatura *Diseño y desarrollo curricular*. Participaron 45 estudiantes y los datos se recogieron a través de un cuestionario *on line*, con preguntas cerradas y abiertas, que fue creado al efecto. Los resultados indican que el 67% de los participantes quedaron satisfechos con los aprendizajes realizados. En las preguntas abiertas, los participantes valoraron la experiencia como práctica, útil y participativa.

Más recientemente, Gil (2015) llevó a cabo un estudio de corte también cualitativo en el que participaron 65 estudiantes del MFPS de seis especialidades diferentes. A partir de la experiencia de trabajo colaborativo en grupo durante la asignatura *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*, se utilizó un cuestionario con tres preguntas abiertas, una de ellas dirigida específicamente a conocer la valoración de los estudiantes acerca de la metodología de aprendizaje cooperativo. Las valoraciones generales fueron favorables, siendo los adjetivos más frecuentemente utilizados *muy positiva* y *práctica*. Las diferentes respuestas específicas fueron agrupadas en tres categorías: (1) *sensación de haber aprendido y trabajado*; (2) *sensación de haber realizado tareas y prácticas reales*; (3) *relación con la experiencia profesional*. Se identificó, además, la falta de experiencia previa con este tipo de metodología y un cambio de opinión en los grupos de trabajo, superando el escepticismo inicial hacia la metodología propuesta. Por último, algunos estudiantes mostraron percepciones tanto negativas como positivas en cuanto a las posibilidades de aplicación en su futuro como docentes.

6.2. Conclusiones y perspectivas de futuro

Haciendo una revisión global de los estudios encontrados en el contexto español, se observa que la investigación acerca del tema se encuentra todavía en sus primeras fases. En el ámbito educativo se constata la existencia de evidencias preliminares que indican que el alumnado percibe las metodologías basadas en la interacción grupal como útiles y satisfactorias. Igualmente, el alumnado considera que son adecuadas por permitir el desarrollo directo de competencias propias de la profesión para la que se están formando. Desde un punto de vista emocional, se han identificado percepciones de satisfacción y otros sentimientos agradables. No obstante, también se han podido identificar ciertos problemas vinculados a las metodologías que utilizan la interacción grupal como principal referente didáctico. Entre ellas, destacan la existencia de desigualdades en el nivel de implicación de los miembros del grupo, los conflictos que pueden surgir en la interacción o las dificultades para transferir lo aprendido a su futuro contexto profesional.

Desde un punto de vista metodológico, la mayor parte de las investigaciones son de corte cualitativo, lo que dificulta la generalización de los resultados. Además, generalmente se utilizan cuestionarios vinculados al desarrollo de una experiencia formativa concreta, lo

que hace muy difícil replicar las investigaciones. Por lo que se refiere a los tamaños muestrales, resultan pequeños y muy circunscritos a contextos concretos (i.e. asignaturas, facultades...). Finalmente, los estudios en los que se utilizan instrumentos cuantitativos son escasos. Algunos de ellos, como el de Pegalajar y Colmenero (2013), cuentan con el respaldo de la validación de contenido mediante juicio de expertos y análisis de fiabilidad. En la mayoría de casos, sin embargo, no se reporta como fue construido el instrumento ni cuales son sus propiedades psicométricas.

Si focalizamos la atención en los estudios específicos sobre la percepción del alumnado del MFPS, el estado de la investigación es todavía más limitado, dado que apenas existen investigaciones específicas en el contexto español. Las pocas existentes adolecen de los problemas anteriormente señalados y, además, se han realizado sólo con algunas de las especialidades que se ofrecen en el citado Máster.

En definitiva, es necesario elaborar instrumentos de recogida de datos específicos que permitan recoger la percepción de muestras más amplias de estudiantes del MFPS de un modo ágil y fiable. Dichos instrumentos deberían contar con propiedades psicométricas adecuadas en cuanto a validez y fiabilidad. Además, deberían poder ser aplicables a los estudiantes del MFPS de todas las especialidades, fuera del marco de una asignatura concreta.

La elaboración de un instrumento para evaluar la percepción de los estudiantes del MFPS y su posterior aplicación constituyen dos objetivos específicos del presente trabajo de investigación. En este contexto, se espera poder aportar evidencias empíricas en relación con la disposición del alumnado del MFPS a utilizar técnicas de dinámica de grupos en su futuro ejercicio profesional que permitan, a su vez, mejorar la propia FIPS.

PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo V. **METODOLOGÍA DE LA
INVESTIGACIÓN**

1. Objetivos

La finalidad de la presente Tesis Doctoral es indagar en las motivaciones y las creencias psicopedagógicas de los estudiantes del MFPS en el contexto de la comunidad autónoma de Aragón, así como conocer la disposición que muestran a utilizar técnicas de dinámica de grupos, analizando igualmente las relaciones causales entre dichas variables y otras variables sociodemográficas.

En línea con la finalidad anteriormente expuesta se establecen los objetivos generales de investigación:

1. Identificar las motivaciones para el ejercicio de la docencia de los estudiantes del MFPS.
2. Identificar las creencias psicopedagógicas de los estudiantes del MFPS.
3. Indagar acerca de la disposición de los estudiantes del MFPS a utilizar técnicas de dinámica de grupos en su futura práctica profesional.
4. Indagar acerca de las relaciones entre estas tres variables: *motivaciones, creencias psicopedagógicas y disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos*, junto a otras de carácter sociodemográfico de los estudiantes del MFPS, con fines explicativos y predictivos.

A su vez, cada uno de estos objetivos generales se descompone en una serie de objetivos más específicos, los cuales se detallan en cada uno de los cuatro estudios de los que se compone la presente Tesis Doctoral.

Con la finalidad de facilitar la consecución de los objetivos anteriormente enumerados, y sus correspondientes objetivos específicos, se formularon las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las motivaciones de los estudiantes para inscribirse al MFPS?
2. ¿Qué perfiles motivacionales se pueden describir? ¿Con que variables sociodemográficas se relacionan dichos perfiles?
3. ¿Qué creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje tiene el alumnado del MFPS? ¿con que variables socio-demográficas se relacionan dichas creencias?

4. ¿Qué disposición muestran los estudiantes del MFPS a utilizar técnicas de dinámica de grupo en su futuro profesional? ¿Con qué variables sociodemográficas se relaciona su disposición a utilizar técnicas grupales?
5. ¿Qué relaciones existen entre las variables motivaciones, creencias psicopedagógicas y disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos?
6. ¿Es posible predecir la disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos de los estudiantes del MFPS a partir de las puntuaciones obtenidas en las variables motivación y creencias psicopedagógicas y en las variables sociodemográficas?

En la tabla 8 aparecen resumidos los objetivos generales y específicos de la investigación.

Tabla 8. Resumen de estudios realizados y sus objetivos de investigación

Estudios	Objetivos generales	Objetivos específicos	Capítulos
Estudio 1	Indagar acerca de las motivaciones para el ejercicio de la docencia	<p>Seleccionar un instrumento para identificar las motivaciones iniciales de los estudiantes del MFPS.</p> <p>Identificar los perfiles motivacionales de los estudiantes del MFPS.</p> <p>Analizar las relaciones existentes entre perfiles motivacionales y variables sociodemográficas.</p>	Capítulo VI
Estudio 2	Indagar acerca de las creencias psicopedagógicas	<p>Seleccionar y adaptar un instrumento para identificar las creencias psicopedagógicas de los estudiantes del MFPS, analizando sus propiedades psicométricas.</p> <p>Identificar los perfiles de creencias psicopedagógicas de los estudiantes del MFPS.</p> <p>Analizar relaciones entre creencias psicopedagógicas y variables sociodemográficas.</p>	Capítulo VII
Estudio 3	Indagar acerca de la disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupo	<p>Diseñar y validar un instrumento para medir la disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos de los estudiantes del MFPS.</p> <p>Indagar acerca de los perfiles perceptivos y disposicionales de los estudiantes del MFPS en relación con el uso de técnicas de dinámica de grupos.</p> <p>Analizar las relaciones existentes entre disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos y variables sociodemográficas.</p>	Capítulo VIII
Estudio 4	Relaciones entre las tres variables evaluadas	<p>Analizar las relaciones entre las principales variables evaluadas.</p> <p>Predecir la disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos.</p>	Capítulo IX

2. Participantes

A la hora de seleccionar a los participantes en la investigación se tuvieron en cuenta los conceptos de universo, población y muestra.

Según Navas (2010), el universo estaría formado por el total de individuos que contienen las características o fenómenos que se pretende investigar. En un sentido amplio, el universo de la presente investigación estaría constituido por todos los estudiantes que reciben formación inicial para impartir docencia en educación secundaria alrededor del mundo. En un sentido restringido, y circunscrito al momento y lugar en el que se realiza la investigación, el universo estaría constituido por todos los estudiantes del MFPS matriculados en universidades españolas durante los cursos 2019/2020 y 2020/2021. Según los datos provisionales recogidos por el Instituto Nacional de Estadística (INE) y el Ministerio de Universidades (2021), la cifra de estudiantes matriculados en dicho Máster en el curso 2019/2020 fue de 29.368. Por su parte, en el curso 2020/2021 se matricularon 30.609 estudiantes. En su conjunto, el universo total estaría constituido por 59.977 estudiantes (60.1% de mujeres y 39.9% de hombres). Hay que tener en cuenta que el número de estudiantes que componen el universo es superior, dado que en la fecha de presentación de este trabajo de investigación aún no se habían incorporado al registro del Ministerio de Universidades los datos de trece títulos para el curso 2019/2020 y de cinco títulos para el curso 2020/2021.

La población es aquella parte concreta del universo en la cual se pretende focalizar la investigación (Condori-Ojeda, 2020). Dicho de otra manera, el grupo de personas al que el investigador se va a dirigir para solicitarles información. La población de la presente investigación estuvo constituida por el total de estudiantes del MFPS matriculados en las universidades aragonesas durante los cursos 2019/2020 y 2020/2021. Así, durante el curso 2019/2020 se matricularon un total de 791 estudiantes en dichas universidades (687 en la Universidad de Zaragoza y 104 en la Universidad San Jorge) y durante el curso 2020/2021 lo hicieron 835 (719 en la Universidad de Zaragoza y 116 en la Universidad San Jorge). En conjunto, la población susceptible de participar en la presente investigación estaría compuesta por 1.626 estudiantes (51.1% de mujeres y 48.9% de hombres). No se tuvieron en cuenta los estudiantes matriculados en la Universidad Nacional a Distancia (UNED)

puesto que, aunque la UNED disponga de sedes en Aragón, su titularidad es Estatal, no apareciendo los datos de dicha universidad desagregados por comunidades en las estadísticas del Ministerio de Universidades (2021).

Por último, la muestra hace referencia a una parte representativa de la población a la que se dirige la investigación (Sierra, 2001). Para la presente investigación, el objetivo fue seleccionar una muestra suficientemente amplia de estudiantes del MFPS matriculados en universidades aragonesas. Dado que el objetivo de la investigación era recabar muestra de las dos universidades del sistema universitario aragonés, se contactó con la coordinación del título correspondiente en la Universidad San Jorge y en la Universidad de Zaragoza para invitarles a participar. Sin embargo, teniendo en cuenta que el acceso a la muestra estaba condicionado por la autorización de las universidades implicadas, y que solo se pudo obtener autorización para recoger los datos por parte de la Universidad de Zaragoza, la selección de la muestra se limitó a los estudiantes de esta universidad.

En total, han participado en la presente investigación 553 estudiantes del MFPS de la Universidad de Zaragoza, durante los cursos 2019/2020 y 2020/2021, y tres docentes de la citada Universidad. Se debe tener en cuenta que este número total de participantes no constituye una única muestra, sino que éstos formaron parte de cuatro muestras independientes, habiéndose recabado los datos en distintas fases de la investigación y con objetivos diferentes, tal y como se detalla en la tabla 9. Tres de las muestras fueron muestras reducidas seleccionadas durante el curso 2019/2020 y destinadas a realizar distintos estudios previos necesarios en el desarrollo de la investigación; durante el curso 2020/21 se trabajó con una única muestra amplia (i.e. muestra 4) obtenida y orientada a poder corroborar los objetivos de investigación planteados.

Tabla 9. Participantes en cada fase de la investigación y según la muestra a la que pertenecen.

	Docentes	Estudiantes
Fase 1 (2019/2020)		
Muestra 1: Juicio de expertos validación de contenido instrumento DTDG	3	
Muestra 2: Estudio Piloto I: Creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje		63
Muestra 3: Estudio Piloto II: Disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos		49
Fase 2 (2020/2021)		
Muestra 4: Muestra estudios definitivos		441
Total	3	553

Para obtener información más detallada sobre las características de los tres docentes que participaron en el juicio de expertos (muestra uno), se remite al lector al capítulo VIII, en el que se describe el estudio completo sobre la disposición de los estudiantes del MFPS a utilizar técnicas de dinámica de grupos.

Por lo que se refiere a la muestra número dos, que sirvió para realizar el primer estudio piloto, participaron 63 estudiantes del MFPS (curso 2019/2020) de las especialidades de Física y Química, Música y Danza y Lengua Extranjera: Inglés. Teniendo en cuenta que el objetivo de este estudio piloto fue únicamente explorar las propiedades psicométricas del instrumento *Creencias psicopedagógicas del profesorado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje* (Doménech, 2007), con el fin de elaborar una versión reducida del mismo, no se recogieron más datos sociodemográficos de los participantes.

La muestra número tres se utilizó para realizar el segundo estudio piloto, cuyo objetivo fue elaborar un instrumento para evaluar la disposición de los estudiantes del MFPS a utilizar técnicas de dinámica de grupos, y estuvo compuesta por 49 estudiantes del MFPS (curso 2019/2020), tal y como se observa en la tabla 10. En cuanto a la composición por sexos, se encontró un predominio de mujeres (67.05%), congruente con los datos estatales ofrecidos por el Ministerio de Universidades (2021). Por edades, tres cuartas partes de la muestra se situaron por debajo de los 35 años, con un predominio del grupo de edad 25-29 (28.57%). Aproximadamente un tercio de los estudiantes habían cursado anteriormente otra titulación de Máster y la gran mayoría de ellos tenían alguna experiencia previa como docentes. Igualmente, el 46.93% de la muestra afirmó tener experiencia previa dirigiendo técnicas de dinámica de grupos. Por lo que se refiere a los estudios previos, predomina el área de Ciencias sociales y jurídicas (32.67%), seguida de la de Artes y Humanidades (28.58%). Están menos representadas las titulaciones de Ciencias (20.42%), Ingeniería y Arquitectura (14.30%) y Ciencias de la Salud (4.03%). Por último, en relación con la especialidad, se observa una baja representación de todas las que participaron (entre uno y seis estudiantes), con la excepción de Biología y Geología, que está representada por diez estudiantes.

Tabla 10. Características sociodemográficas de la muestra del estudio piloto n°2.

Sexo	
Masculino	16 (32.65%)
Femenino	33 (67.35%)
Edad	
Hasta 24	11 (22.45%)
25-29	14 (28.57%)
30-34	12 (24.49%)
35-39	5 (10.21%)
>40	7 (14.28%)
Otros estudios de Máster	
No	31 (63.26%)
Sí	18 (36.74%)
Experiencia docente previa	
No	8 (16.33%)
Sí	41 (83.67%)
Experiencia dirigiendo técnicas grupales	
No	26 (54.07%)
Sí	23 (46.93%)
Estudios previos	
Artes y Humanidades	14 (28.58%)
Ciencias	10 (20.42%)
Ciencias de la Salud	2 (4.02%)
Ciencias Sociales y Jurídicas	16 (32.66%)
Ingeniería y Arquitectura	7 (14.29%)
Especialidad	
Administración, Marketing, Turismo, Servicios a la comunidad y FOL	6 (12.25%)
Biología y Geología	10 (20.41%)
Economía y empresa	2 (4.09%)
Filosofía	3 (6.13%)
Física y Química	4 (8.17%)
Geografía e Historia	1 (2.04%)
Lengua Castellana y Literatura	2 (4.09%)
Lengua extranjera: Inglés	4 (8.17%)
Lengua extranjera: Francés	1 (2.04%)
Música y Danza	4 (8.17%)
Orientación educativa	6 (12.25%)
Procesos Sanitarios, Químicos, Ambientales y Agroalimentarios	1 (2.04%)
Procesos Industriales y de Construcción	2 (4.09%)
Tecnología e Informática	3 (6.13%)

Por último, se detallan las características de la muestra número cuatro, cuyos datos se recabaron durante el curso 2020/2021, la cual estuvo formada por 441 estudiantes, lo que supone el 61.33% del número total de estudiantes matriculados en MFPS en la Universidad de Zaragoza y el 52.81% de estudiantes de MFPS matriculados en el sistema universitario aragonés. Esta muestra se describirá con mayor profundidad, dado que es la que se utilizó para realizar los análisis de datos que dieron lugar a cada uno de los cuatro estudios definitivos de la presente Tesis Doctoral (ver tabla 11).

Tabla 11. Características sociodemográficas de la muestra de los estudios definitivos. Variables sexo, edad, otros estudios de Máster, experiencia docente previa y experiencia dirigiendo técnicas grupales.

Sexo	
Masculino	161 (36.51%)
Femenino	280 (63.49%)
Edad	
Hasta 24	209 (47.39%)
25-29	134 (30.39%)
30-34	45 (10.20%)
35-39	24 (5.44%)
>40	29 (6.58%)
Otros estudios de Máster	
No	287 (65,08%)
Sí	154 (34.92%)
Experiencia docente previa	
No	130 (29.48%)
Sí	311 (70.52%)
Experiencia dirigiendo técnicas grupales	
No	334 (75,74%)
Sí	107 (24.26%)

Por lo que refiere a la variable sexo, se observa un claro predominio femenino en la muestra, estando compuesta por 161 hombres (36.51%) y 280 mujeres (63.49%). Estos datos se encuentran en línea con el proceso de feminización de la profesión docente. De hecho, ya en el curso 2017-2018, el porcentaje de mujeres ejerciendo como docentes en educación secundaria en España era del 60.3% (Verástegui, 2019). Además, la distribución de estudiantes en función de la variable sexo en la muestra es similar a la reportada en los datos de matriculación en los distintos títulos de MFPS existentes en España para los cursos 2019/2020 y 2020/2021 (Ministerio de Universidades, 2021). En definitiva, los datos disponibles indican que la muestra resulta representativa del universo objeto de estudio en cuanto a la distribución de la variable sexo.

En cuanto a la edad, el 47.39% de la muestra tiene menos de 24 años y el 30.39% tiene entre 25 y 29 años. En total, el 77.78% de la muestra tiene menos de 30 años de edad, lo que indica su marcada juventud y que la mayoría de los estudiantes han terminado sus estudios de Grado recientemente. A partir de los 30 años de edad, el número de estudiantes desciende radicalmente, situándose en un 10.20% en la franja de 30 a 34 años, un 5.44% entre los 35 y los 39 y un 6.58% en la de mayores de 40 años. De nuevo, los datos relativos a la edad de los estudiantes son muy similares a los reportados en investigaciones precedentes (Muñoz et al., 2019).

En cuanto a la pregunta acerca de si los estudiantes el MFPS han realizado previamente otros estudios de Máster, la respuesta es afirmativa en el 34.92% de los casos, y negativa en el 65.08%. Esta pregunta podría ofrecer indicadores acerca de si la docencia en educación secundaria era la primera opción profesional que se plantearon los participantes, encontrando que es así aproximadamente en dos de cada tres casos.

Por lo que se refiere a la experiencia docente, el 29.48% de la muestra no dispone de experiencia previa y el 70.52% sí, pudiendo ésta haber sido adquirida en distintos contextos como clases particulares, academias, horas extraescolares, formación para el empleo e incluso en distintos niveles del sistema educativo formal. Este dato indicaría, por tanto, que la mayoría de los participantes en la investigación habían tenido ya algún contacto previo con la enseñanza.

Por último, en relación con la experiencia previa dirigiendo técnicas de dinámica de grupos, el 75.74% de la muestra carece de ella, frente a un 24.26% de estudiantes que sí la tienen, pudiendo haberla adquirido en distintos contextos educativos como educación en el tiempo libre, educación formal u otros. En contraste con lo descrito para la anterior variable, se observa que la mayor parte de participantes carece de experiencia utilizando técnicas grupales, incluso aunque puedan tener experiencia previa como docentes. Este dato, podría interpretarse como indicador de un bajo nivel de conocimiento inicial de la dinámica de grupos por parte de los estudiantes que acceden al MFPS.

En cuanto a los estudios de origen, se agrupó a los estudiantes del MFPS en función de su titulación de Grado/Licenciatura con base en las cinco macro áreas de conocimiento clásicas (tabla 12). Se encontró un claro predominio de los estudios de Artes y Humanidades (49.65%) frente al resto. Las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas (16.09%), Ingeniería y Arquitectura (15.41%) y Ciencias (12.24%) obtuvieron porcentajes similares, mientras que la de Ciencias de la Salud (6.57%) es la menos representada. Los resultados obtenidos son bastante similares a los de la muestra de Muñoz et al. (2019), aunque la presencia de estudiantes de Artes y Humanidades es algo inferior en el caso de dicho estudio (37.4%). Esta asimetría en la distribución de estudiantes por áreas de conocimiento podría estar relacionada con las posibilidades de acceso al mercado laboral, lo que explicaría la elevada proporción de estudiantes del área de Artes y Humanidades (Córdoba et al., 2006) y la baja proporción de estudiantes del área de Ciencias de la Salud.

Tabla 12. Estudios previos de los estudiantes del MFPS.

Estudios previos	
Artes y Humanidades	219 (49.65%)
Ciencias	54 (12.24%)
Ciencias de la Salud	29 (6.57%)
Ciencias Sociales y Jurídicas	71 (16.09%)
Ingeniería y Arquitectura	68 (15.41%)

Por lo que se refiere a las especialidades en las que estaban matriculados los participantes, en la tabla 13 se observa que la que tiene mayor porcentaje es la de Geografía e Historia (16.78%), seguida muy de lejos por Lengua extranjera: Inglés (9.98%). A continuación, se situarían tres especialidades con porcentajes entre 7% y 9%: Biología y Geología (8.39%), Lengua castellana y Literatura (7.94%) y Física y Química (7.26%). Las especialidades de Dibujo, Imagen y Artes Plásticas (5.67%), Matemáticas (4.99%) y Educación Física (4.76%) reúnen porcentajes en torno al 5%. Un cuarto bloque, estaría conformado por un conjunto de especialidades con porcentajes minoritarios: Procesos Sanitarios, Químicos, Ambientales y Agroalimentarios (4.08%), Tecnología e informática (3.85%), Administración, Marketing, Turismo, Servicios a la comunidad y FOL (3.85%), Filosofía (3.40%), Lengua Extranjera: Francés (2.95%), Música y Danza (2.95%), Orientación educativa (2.95%), Procesos Industriales y de Construcción (2.95%). Por último, quedaría la especialidad de Latín y Griego, con una muy baja representación (.68%).

Tabla 13. Especialidades en las que estaban matriculados los participantes.

Especialidad	
Administración, Marketing, Turismo, Servicios a la comunidad y Formación y Orientación Laboral	17 (3.85%)
Biología y Geología	37 (8.39%)
Dibujo, Imagen y Artes Plásticas	25 (5.67%)
Economía y empresa	29 (6.58%)
Educación Física	21 (4.76%)
Filosofía	15 (3.40%)
Física y Química	32 (7.26%)
Geografía e Historia	74 (16.78%)
Latín y Griego	3 (.68%)
Lengua castellana y Literatura	35 (7.94%)
Lengua extranjera: Francés	13 (2.95%)
Lengua extranjera: Inglés	44 (9.98%)
Matemáticas	22 (4.99%)
Música y Danza	13 (2.95%)
Orientación educativa	13 (2.95%)
Procesos Industriales y de Construcción	13 (2.95%)
Procesos Sanitarios, Químicos, Ambientales y Agroalimentarios	18 (4.08%)
Tecnología e Informática	17 (3.85%)

La especialidad de Educación Física se imparte en la Facultad de Humanas y de la Educación de Huesca, mientras que la de Dibujo, Imagen y Artes Plásticas se imparte en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel. El resto de especialidades se imparten en la Facultad de Educación de Zaragoza.

Para concluir este apartado, se explica el procedimiento de muestreo utilizado para seleccionar a los participantes en cada una de las muestras, que en todos los casos fue de conveniencia (Simó y Suárez, 2020).

Así, para el primer estudio piloto (i.e. muestra 2), se ofreció participar a los estudiantes de las especialidades de Física y Química, Música y Danza y Lengua Extranjera: Inglés (curso 2019-2020), que se encontraban en el aula en el momento de la realización de la actividad en la que se enmarcó la recogida de datos, por lo que el procedimiento fue de conveniencia y accidental.

Para la realización del segundo estudio piloto (i.e. muestra 3), se invitó a participar en él a todo el alumnado del MFPS en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza (curso 2019-2020) a través de las aulas virtuales de la plataforma Moodle.

Por último, en relación con la muestra utilizada en el estudio definitivo (i.e. muestra 4), se ofreció la participación a los estudiantes de todas y cada una de las especialidades del MFPS ofertadas por la Universidad de Zaragoza. Se invitó a participar a los estudiantes que

se encontraban en el aula en el momento de la recogida de datos o, en su caso, a quienes estaban siguiendo la clase de manera telemática (muestreo de conveniencia y accidental).

En el caso de las tres muestras reseñadas, los criterios de inclusión para participar fueron la voluntariedad y, como es lógico, encontrarse en la fase de formación inicial como docente de educación secundaria. Esto entrañaba, necesariamente, estar cursando el MFPS en el momento en que se recogieron los datos. No se establecieron criterios de exclusión para la población estudiada.

Para la selección de los expertos que participaron en la validación de contenido del cuestionario DTDG (i.e. muestra 1) se utilizó un muestreo de conveniencia, describiéndose más detalladamente el procedimiento seguido en el capítulo correspondiente.

3. Método

3.1. Diseño de investigación

Se utilizó un diseño de investigación no experimental, transversal y seccional, con finalidades descriptivas y explicativas. La metodología fue cuantitativa, recogiendo a los datos a través de cuestionarios autoinformados.

Los diseños no experimentales transversales son apropiados cuando se quiere limitar la observación de uno o varios grupos a un único momento temporal, aquel en el que se recogen los datos (Buendía et al., 1998). Tienen la ventaja de que permiten observar a los investigados en su contexto natural de interacción, sin intervenir sobre ellos ni manipularlos. Utilizan distintas técnicas de recogida de datos, como la observación directa, la encuesta o el análisis documental. Cuando se utilizan técnicas de encuesta, como en el caso de la presente investigación, este tipo de diseños tiene la ventaja de facilitar la recogida de información sobre un gran número de variables.

Por otra parte, los diseños no experimentales transversales están especialmente indicados para su aplicación en estudios cuya principal finalidad es descriptiva, aunque también son apropiados cuando se quieren aplicar pruebas estadísticas a los datos para estudiar las relaciones, causales o de otro tipo, entre las variables estudiadas, contribuyendo así a su explicación (Sierra, 2001). Teniendo en cuenta las finalidades de la presente investigación, se estimó que el diseño transversal era el más adecuado, puesto que se pretendía indagar acerca de cómo se distribuían ciertas variables (motivación, creencias psicopedagógicas, etc.) entre los estudiantes del MFPS a las pocas semanas de comenzar su formación como docentes, así como analizar las relaciones entre dichas variables y otras de carácter sociodemográfico.

Por su parte, los diseños seccionales permiten comparar al grupo estudiado en función de cómo se distribuyen entre sus miembros distintas variables de carácter sociodemográfico. Esto permite indagar acerca de las relaciones que se dan, en el interior de la muestra, entre variables sociodemográficas (sexo, estudios previos, etc.) y otras variables medidas con los cuestionarios (Sierra, 2001). Por lo que se refiere a la presente investigación, el diseño seccional se estimó como el más apropiado, dado que se quería indagar, por ejemplo, acerca de la relación entre la variable motivación para cursar el MFPS y otras como la experiencia

docente previa, la titulación de origen o el grupo de especialidad al que pertenecían los estudiantes.

3.2. Variables e instrumentos

En la tabla 14, se exponen las variables dependientes e independientes para cada uno de los cuatro estudios planteados con la muestra definitiva.

Tabla 14. Variables seleccionadas para los estudios realizados con la muestra definitiva.

	VD	VI
Estudio 1. Motivaciones iniciales de los estudiantes del MFPS para el ejercicio de la docencia	Perfil motivacional	Edad, sexo, especialidad, estudios previos, experiencia docente y experiencia con las técnicas de dinámica de grupos.
Estudio 2. Creencias psicopedagógicas de los estudiantes del MFPS	Perfil de creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje	Edad, sexo, especialidad, estudios previos, experiencia docente y experiencia previa con las técnicas de dinámica de grupos.
Estudio 3. Disposición de los estudiantes del MFPS a utilizar técnicas de dinámica de grupos	Disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos	Edad, sexo, especialidad, estudios previos, experiencia docente y experiencia con las técnicas de dinámica de grupos.
Estudio 4. Relaciones entre las variables	Disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos	Motivaciones iniciales, creencias psicopedagógicas, edad, sexo, especialidad, estudios previos, experiencia docente y experiencia con las técnicas de dinámica de grupos.

Por lo que se refiere a los instrumentos utilizados para recoger los datos de los distintos estudios piloto y de los estudios definitivos, fueron los que se observan en la tabla 15.

Tabla 15. Instrumentos utilizados para cada estudio.

Estudio piloto I: Creencias psicopedagógicas de los estudiantes del MFPS (asociado al estudio definitivo 2)	Autoinforme <i>Creencias psicopedagógicas del profesorado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje</i> (Doménech, 2007). Versión de 52 ítems.
Estudio piloto II: Disposición de los estudiantes del MFPS a utilizar técnicas de dinámica de grupos (asociado al estudio definitivo 3)	Autoinforme <i>Disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos (DTGD)</i> . Elaboración propia. Cuestionario sociodemográfico de elaboración propia.
Estudio definitivo 1: Motivaciones iniciales de los estudiantes del MFPS para el ejercicio de la docencia	Autoinforme <i>Valores laborales-motivos hacia la profesión docente</i> (Cortés et al., 2015). Cuestionario sociodemográfico de elaboración propia.
Estudio definitivo 2: Creencias psicopedagógicas de los estudiantes del MFPS	Versión reducida (24 ítems), de elaboración propia, del autoinforme <i>Creencias psicopedagógicas del profesorado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje</i> (Doménech, 2007). Cuestionario sociodemográfico de elaboración propia.
Estudio definitivo 3: Disposición de los estudiantes del MFPS a utilizar técnicas de dinámica de grupos	Autoinforme <i>Disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos</i> . Elaboración propia. Cuestionario sociodemográfico de elaboración propia.
Estudio definitivo 4: Relaciones entre las variables.	Todos los utilizados para los estudios definitivos 1, 2 y 3.

Cada uno de los instrumentos utilizados aparece descrito de manera detallada en el capítulo correspondiente del presente trabajo.

Para llevar a cabo la validación de contenido mediante juicio de expertos del instrumento DTDG se utilizaron algunos instrumentos específicos adicionales, los cuales se explican en el capítulo correspondiente.

3.3. Procedimiento

Fase 0: Presentación del estudio, revisión teórica y búsqueda de instrumentos

Teniendo en cuenta que la investigación iba a requerir de un alto grado de colaboración con las universidades implicadas y, más en particular con la titulación concreta en la que se iba a desarrollar, se comenzó manteniendo una primera reunión con la coordinadora del MFPS de la Universidad de Zaragoza, antes de que diese comienzo el curso 2019/2020, a fin de exponerle el proyecto y obtener aprobación para ponerlo en marcha. En cuanto a la toma de contacto con la Universidad San Jorge, se planificó para el momento de realización de los estudios definitivos (curso 2021/2022).

La otra labor esencial que se llevó a cabo durante esta fase inicial fue la realización de búsquedas bibliográficas en bibliotecas y buscadores especializados, entre los meses de septiembre y noviembre de 2019. A partir de dichas búsquedas, se seleccionaron los libros y artículos más relevantes y se estudiaron en profundidad. La información recabada durante esta fase se utilizó, por un lado, para llevar a cabo la construcción del marco teórico de la investigación y, por otro lado, para tomar decisiones en relación con la selección de los instrumentos, así como para la elaboración de aquellos que fue necesario crear *ad hoc*.

Fase 1: Selección y validación preliminar de instrumentos (curso 2019-2020)

Durante esta fase, se obtuvo la aprobación del Comité de Ética en la Investigación de la Comunidad Autónoma de Aragón (CEICA) y se llevó a cabo la selección, elaboración y/o adaptación inicial de los instrumentos.

El proceso de selección de los instrumentos, descrito con mayor detenimiento en cada uno de los estudios desarrollados en este trabajo, tuvo como resultado la elección de la escala de *valores laborales-motivación hacia la profesión docente* (Cortés et al., 2015) y del cuestionario *creencias psicopedagógicas del profesorado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje* (Doménech, 2007), del cual se estimó necesario elaborar y validar una versión reducida. Por último, teniendo en cuenta que no se encontró ningún instrumento disponible

y con sólidas propiedades psicométricas que sirviera para la evaluación de la variable *disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos*, se decidió elaborar uno *ad hoc*, dirigido a los estudiantes del MFPS.

Después de haber tomado las decisiones anteriormente especificadas en relación con los instrumentos, se llevaron a cabo dos estudios piloto independientes. El primero de ellos tuvo como objetivo recabar información sobre las propiedades psicométricas del instrumento *Creencias psicopedagógicas del profesorado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje* (Doménech, 2007) y elaborar una versión reducida del mismo. El segundo estudio piloto tuvo como objetivo estimar las propiedades psicométricas preliminares de la escala *DTDG*, de elaboración propia. Con carácter previo a la realización de este segundo estudio piloto, el trabajo de elaboración y creación del instrumento comenzó con la preparación y desarrollo de la validación de contenido del instrumento *DTDG* mediante juicio de expertos, durante los meses de noviembre y diciembre de 2019, obteniendo medidas de acuerdo inter-jueces a través de la *V* de Aiken, tal y como se describe en el capítulo VIII de la presente Tesis Doctoral.

El primer estudio piloto sirvió para fundamentar empíricamente el proceso de elaboración de una versión reducida del instrumento *Creencias psicopedagógicas del profesorado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje* (Doménech, 2007), y se llevó a cabo con una muestra de 64 estudiantes de MFPS. Los datos se recabaron en el contexto del aula mediante muestreo de conveniencia, respondiendo los estudiantes a través de sus dispositivos, en el contexto de una clase práctica sobre dinámica de grupos de la asignatura *Sociedad, familia y procesos de grupo*.

El segundo estudio piloto se llevó a cabo una vez se obtuvieron evidencias sólidas sobre la validez de contenido del instrumento. Se realizó con una muestra de 49 estudiantes del MFPS y tuvo como finalidad obtener evidencias sobre la fiabilidad y validez de constructo de dicho instrumento. En este caso, se contactó con los estudiantes de las distintas especialidades que se imparten en la Facultad de Educación de Zaragoza a través de los docentes de la asignatura *Psicología del desarrollo y de la educación*, en junio de 2020. Los docentes enviaron un mensaje al aula de Moodle correspondiente en el que se explicaban los objetivos de investigación y las condiciones de participación, respondiendo de manera voluntaria los estudiantes que estuvieron interesados en hacerlo.

Fase 2: Trabajo de campo con la muestra del estudio definitivo (curso 2020-2021)

El trabajo de campo con la muestra del estudio definitivo comenzó con la preparación de los instrumentos y la planificación de los procedimientos necesarios para recabar los datos. Con el fin de organizar de un modo eficiente la recogida de datos, se mantuvieron diversos contactos con docentes con responsabilidad en el MFPS entre los meses de julio y septiembre de 2020. También se realizó una nueva reunión con la Coordinadora del MFPS, con el fin de informarle de los avances realizados en el curso anterior y obtener aprobación para la recogida de datos final. Igualmente, se mantuvieron contactos con el Coordinador de la asignatura *Psicología del desarrollo y de la educación* para solicitar la colaboración de los docentes de dicha asignatura durante el proceso de recogida de datos. A raíz de dichos contactos, el coordinador de la asignatura envió un mail a todos los docentes involucrados, explicándoles los objetivos del estudio y el procedimiento de recogida de datos, y solicitándoles su colaboración. Seguidamente, el investigador tomó contacto directo con los docentes responsables de cada uno de los grupos por mail, consensuando con ellos una fecha para llevar a cabo la recogida de datos. Para aquellos casos en los que no fue posible consensuar una fecha a través de la asignatura *Psicología del desarrollo y de la educación*, se optó por pedir colaboración, a título individual, a varios docentes de las asignaturas *Procesos y contextos educativos* y *La orientación en contextos escolares*. Finalmente, la recogida de datos se pudo realizar gracias a la colaboración de cuatro profesores del Departamento de Ciencias de la Educación y de diez profesores del Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza. La colaboración de dichos docentes fue imprescindible para llevar a cabo la investigación, puesto que cedieron una hora de sus respectivas asignaturas para que se pudiesen recoger los datos en el marco de una actividad práctica acerca de las motivaciones para el ejercicio para la docencia.

Simultáneamente, se establecieron varios contactos con la Universidad San Jorge con el fin de ofrecer la posibilidad de participar en la investigación a los estudiantes del MFPS matriculados en ella, pero no se logró concretar la colaboración para llevar a cabo el proceso de recogida de datos.

Tal y como se ha expuesto previamente, el procedimiento de recogida de datos se realizó por especialidades, durante los meses de noviembre y diciembre de 2020, y en el marco de una actividad sobre las motivaciones iniciales para el ejercicio de la docencia de

una hora de duración, realizada en horario lectivo. El procedimiento fue homogéneo para todos los grupos. Se pretendió en todo momento que la recogida de datos estuviese contextualizada en el proceso formativo de los estudiantes del MFPS. En la tabla 16, se resume en que consistió dicha actividad.

Tabla 16. Resumen de la actividad sobre motivaciones para la docencia en la que se enmarcó la recogida de datos.

Fase de la actividad	Procedimiento
1. Presentación	Explicación de los objetivos, finalidades y procedimiento de investigación. Contextualización de la actividad en el marco del MFPS.
2. Recogida de datos	Consentimiento informado y cumplimentación (voluntaria) de cuestionarios a través de un formulario de <i>google forms</i> .
3. Visualización de resultados preliminares	Mostrar, a través de <i>google forms</i> , algunos resultados generales del cuestionario sobre motivaciones iniciales obtenidos por el propio grupo.
4. Revisión del estado del arte	Explicación del estado de la cuestión en relación con el tema de las motivaciones iniciales de los estudiantes del MFPS.
5. Autoconocimiento y reflexión compartida a través de una técnica grupal	Puesta en común de sus motivaciones personales para inscribirse en el MFPS, primero en grupos de 4-5 personas y, finalmente, en gran grupo. Despedida

Fase 3: Tratamiento y análisis de datos

El tratamiento y análisis de datos se llevó a cabo entre los meses de enero y mayo de 2021. En un primer momento se procedió a efectuar la validación de los instrumentos creados y adaptados, obteniendo diversas medidas de fiabilidad y utilizando la técnica del análisis factorial para comprobar su validez de constructo.

Seguidamente se aplicaron las siguientes técnicas de análisis de datos: estadísticos descriptivos, pruebas de normalidad, análisis clúster, prueba de asociación Chi-cuadrado, correlaciones entre variables, prueba de Kruskal-Wallis, y regresión lineal múltiple.

En la figura 5 se resume de manera gráfica el procedimiento de análisis de datos.

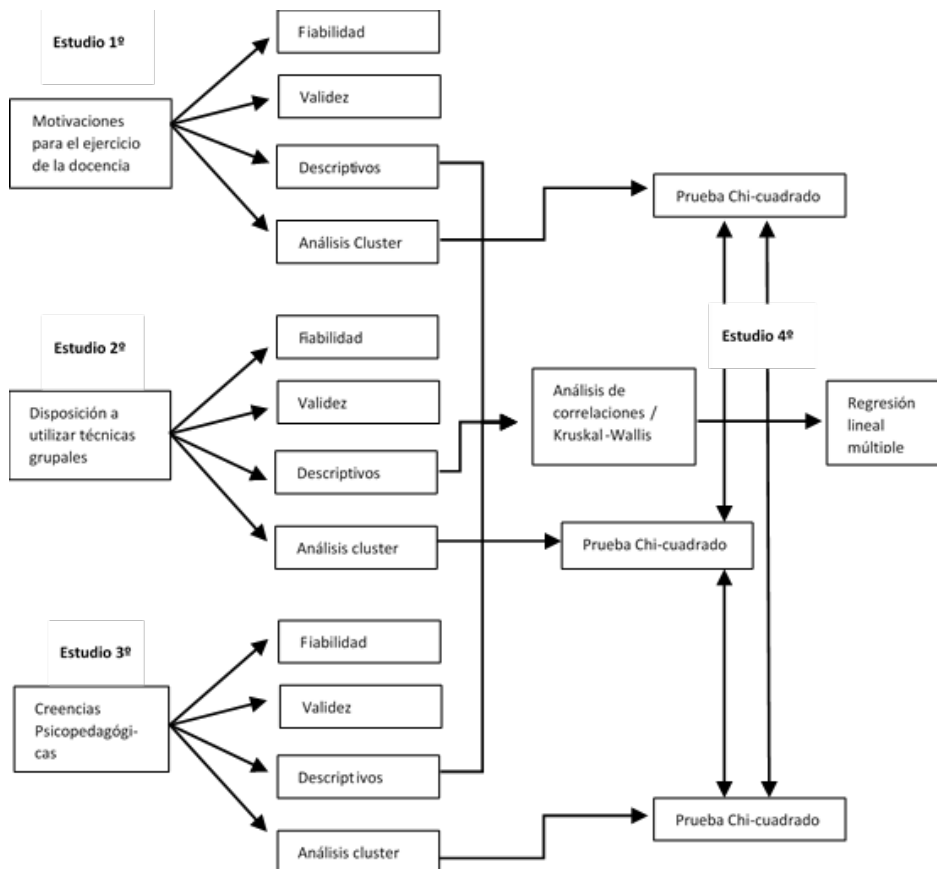


Figura 5. Resumen de pruebas estadísticas a realizar.

Los análisis de datos se describen de manera detallada en los capítulos correspondientes a cada uno de los temas.

Por último, en la tabla 17 se expone el software de análisis de datos utilizado para cada una de las pruebas estadísticas realizadas.

Tabla 17. Pruebas y procedimientos realizados. Software utilizado para cada uno de ellos.

Tipología de prueba o procedimiento	Prueba / procedimiento	Software
Preparación datos	Recodificación de datos	Ms Excel / SPSS
Transformación de datos	Puntuaciones Z	SPSS
	Box-Cox	Xlstat
Normalidad	Kolmogorov-Smirnov	SPSS
Fiabilidad	α (Crombach) / ω (Mc Donald)	Jamovi
Descriptivos	Media, desviación estándar, mediana, kurtosis, asimetría, porcentajes.	SPSS
Asociación	Correlación de Spearman (Rho)	SPSS
	Chi-cuadrado (χ^2)	Xlstat / SPSS
	Exacta (Fisher)	Xlstat / SPSS
	V (Aiken)	V de Aiken: estimación de intervalos de confianza
Tamaño del efecto	V (Kramer)	Xlstat / SPSS
	W (Cohen)	G*Power
	ϵ^2	Jamovi
Factorial	Kaser-Mayer-Olkin (KMO) y test de esfericidad de Barlett	SPSS / Factor
	AFE y AFC	SPSS / Factor / Jamovi
	Índices de bondad de ajuste: Razón de verosimilitud (χ^2), Índice de ajuste comparativo (CFI), Índice de Tucker-Lewis (TLI), Error cuadrático medio de aproximación por grados de libertad (RMSEA) y Residuo estandarizado cuadrático medio (SRMR).	Jamovi
Conglomerados	Análisis clúster jerárquico	SPSS
Regresión	Regresión lineal múltiple / Regresión lineal múltiple con estimador robusto <i>MM</i>	SPSS / R-Studio
Potencia estadística	(1- β)	G*Power
Diferencia de medias	Kruskal-Wallis (H)	Jamovi
Representación gráfica	Dendograma	SPSS
	Otras tablas y gráficos	Jamovi / Xlstat / Ms Excel / Ms Word / SPSS

4. Aspectos éticos

Esta investigación se ha planteado de acuerdo con los principios éticos y de conducta del Psicólogo promulgados por APA (2017). Se consideraron especialmente relevantes algunos estándares. En primer término, los relacionados con la autorización institucional (8.01), la cual se obtuvo con carácter previo, y el consentimiento informado (8.02). En concreto, el estándar 8.02 requiere que se informe a los participantes acerca de los propósitos de la investigación y su duración estimada, así como del derecho que tienen a rehusar participar en cualquier momento, informando de las consecuencias de esta decisión, si las hubiere. Además, se pide que el psicólogo evalúe los posibles riesgos, incomodidades u efectos adversos de la participación, así como los beneficios. Se deben hacer explícitos los límites de la confidencialidad, los incentivos (si los hubiere) y los cauces de contacto con el investigador, dando oportunidad para que los participantes formulen preguntas y aclaren sus posibles dudas. También se consideró relevante el estándar 8.04, el cual establece la necesidad de proteger a los estudiantes que son invitados a participar en una investigación de las posibles consecuencias negativas de rehusar participar o retirarse de la misma. El estándar 8.06, por su parte, establece la necesidad de evitar el uso de incentivos cuando éstos pudieran tener un carácter coercitivo. Finalmente, se consideró relevante el estándar 8.08, ofreciendo a los participantes cauces de comunicación para informarse sobre los resultados de la investigación.

Para comenzar a aplicar estos principios éticos, se llevó a cabo un estudio del balance entre los riesgos y los beneficios del proyecto, concluyendo que la investigación permitiría obtener información relevante para el conocimiento de la población estudiada, así como para la mejora de los procesos de formación inicial de los docentes de educación secundaria. Esto, a su vez, podría repercutir en una mejora de la calidad del sistema educativo, por lo que se estimó que los posibles beneficios eran elevados. Al mismo tiempo, se estimó que los riesgos que entrañaba la investigación no eran significativos y podían ser minimizados fácilmente, al no ser necesario recabar datos personales.

El mayor riesgo identificado fue que los estudiantes se pudiesen sentir indirectamente coaccionados a participar, al recibir la propuesta de participación a través de un docente que daba acceso al investigador al aula (física o virtual) para realizar la recogida de datos. Este

riesgo se controló, en primer término, anonimizando los cuestionarios. Además, se planificó la recogida de datos de manera que la decisión de participar, o rehusar hacerlo, no entrañase beneficio o perjuicio académico alguno. Por otro lado, se minimizó el riesgo de coacción indirecta impidiendo que la institución, los docentes colaboradores o el propio investigador tuviesen posibilidad de conocer, directa o indirectamente, quien respondía y quién no. El hecho de responder a través de un dispositivo electrónico favoreció la privacidad, dado que no era posible saber que estaba haciendo en su dispositivo cada participante durante la recogida de datos. Igualmente, se ofreció información clara de todos estos aspectos a los estudiantes, tanto de manera verbal como a través del consentimiento informado escrito.

El consentimiento informado iba precedido de un documento informativo sobre el proyecto de investigación. Seguidamente, se solicitaba la aceptación voluntaria a cada participante para acceder a completar los cuestionarios on line, pudiendo elegir entre aceptar participar o rehusar hacerlo. Por tanto, el consentimiento informado se recogió a través del propio cuestionario de *google forms*, siendo necesaria su aceptación explícita para acceder a los cuestionarios que formaban parte de la investigación.

La información se recogió a través de la cuenta corporativa de google de la Universidad de Zaragoza, desde la correspondiente cuenta de correo del responsable de la investigación, lo que permitió ofrecer garantías adecuadas de privacidad del servicio. En cualquier caso, se pidió a los participantes leer las condiciones de privacidad de google.

Durante el proceso de recogida de datos, se resolvieron verbalmente las dudas de los participantes y se les facilitó el mail del investigador principal, de manera que en cualquier momento pudieran solicitarle la información que necesitasen. Teniendo en cuenta que las respuestas eran anónimas, no era posible borrarlas una vez enviadas. Se advirtió de ello en el documento de información para participantes, con carácter previo al consentimiento informado.

Una vez diseñado el proyecto de acuerdo con las implicaciones éticas expuestas, se solicitó la valoración de la idoneidad del trabajo de investigación al CEICA, obteniendo un dictamen favorable del mismo (Acta N° 16/2020). La resolución confirmó que el proyecto se había planteado siguiendo los requisitos de la Ley 14/2007, de 3 de julio, de Investigación Biomédica y los principios éticos aplicables.

Capítulo VI. ESTUDIO 1º:

MOTIVACIONES INICIALES DE LOS

ESTUDIANTES DEL MFPS

1. Introducción

En este capítulo se abordará el estudio de las motivaciones iniciales para el ejercicio de la docencia de los estudiantes del MFPS. Por una parte, se indagará acerca de los distintos perfiles motivacionales existentes y, por otra parte, se estudiarán las relaciones entre dichos perfiles y ciertas variables sociodemográficas como el sexo, la edad o la experiencia previa como docente.

Teniendo estos objetivos en el horizonte, se describe el procedimiento de selección del instrumento a utilizar. Dicho proceso se inició con una búsqueda exhaustiva de instrumentos previamente validados que sirviesen para investigar las motivaciones iniciales de los docentes en fase de formación inicial en el contexto cultural español. El análisis y valoración de los instrumentos encontrados se realizó con el apoyo de una serie de criterios objetivos previamente definidos, lo que permitió elegir el más adecuado de entre los actualmente disponibles.

En el apartado de resultados se expondrán los perfiles motivacionales encontrados en la muestra y se describirán los hallazgos realizados a partir de las diversas pruebas estadísticas (análisis factorial, análisis clúster, prueba de asociación Chi-cuadrado, etc.).

Para terminar el capítulo, en el apartado de conclusiones y discusión se valorará la pertinencia del instrumento utilizado y se establecerán comparaciones entre los resultados obtenidos en la presente investigación y los hallados en otras precedentes. Teniendo en cuenta las evidencias empíricas obtenidas, la discusión abordará, además, las posibles medidas a desarrollar en el futuro desde el MFPS con el fin de mejorar los procesos de orientación, selección y formación de los estudiantes de la citada titulación.

2. Objetivos específicos

El objetivo general del presente estudio es indagar acerca de las motivaciones para el ejercicio de la docencia de los estudiantes del MFPS. Con este fin, se han definido tres objetivos específicos:

1. Seleccionar un instrumento apropiado para identificar las motivaciones iniciales para el ejercicio de la docencia de los estudiantes del MFPS y comprobar las evidencias de fiabilidad y validez del mismo al aplicarlo al contexto en el que se recogerán los datos.
2. Identificar los perfiles motivacionales de los estudiantes del Máster de Profesorado de Educación Secundaria.
3. Analizar la relación entre los perfiles motivacionales y las variables sociodemográficas edad, sexo, especialidad, estudios previos, experiencia docente y experiencia previa con las técnicas de dinámica de grupos.

En último término, se espera que los resultados obtenidos permitan facilitar propuestas empíricamente fundamentadas para mejorar los procesos de selección, orientación y formación de los aspirantes a cursar el MFPS.

3. Selección del instrumento

3.1. Procedimiento

La selección del instrumento se llevó a cabo tras estudiar la bibliografía existente sobre las motivaciones iniciales de los estudiantes del MFPS en el contexto cultural español. Para ello, se realizó una búsqueda bibliográfica a través de los buscadores especializados Ebsco, Alcorze, Dialnet y Google Scholar. Se utilizaron las siguientes palabras clave en castellano: *motivaciones, iniciales, profesorado y secundaria*.

Teniendo en cuenta el diseño de investigación, desde un primer momento se tuvo claro que se buscaba un instrumento de corte cuantitativo que hubiese sido validado previamente en el contexto cultural español para evaluar las motivaciones iniciales de los docentes en fase de formación inicial. Dicho planteamiento llevó a establecer criterios de exclusión y descartar aquellos instrumentos dirigidos de manera específica a evaluar las motivaciones de docentes en activo, como la adaptación al castellano de la Work Tasks Motivation Scale for Teachers, utilizada por Criado del Rey (2017). Además, quedaron excluidos del proceso de selección todos los cuestionarios basados en preguntas abiertas o de carácter exploratorio, aquellos que no habían sido previamente validados y aquellos procedentes de un entorno cultural ajeno al que se pretendía investigar.

Tras analizar los documentos encontrados, se observó que varias investigaciones, especialmente las que se llevaron a cabo a principios de la década de 2000, no utilizaron un instrumento como tal, sino que se basaron en preguntas de carácter abierto formuladas a los docentes en formación inicial en el contexto de las propias actividades formativas, lo que llevó a que se descartase su uso en la presente investigación. Sería el caso de las preguntas formuladas en los trabajos de García y Martínez (2001), Pantoja y Campoy (2000) y Poyato et al. (2017).

Se encontraron cinco de los instrumentos en castellano sobre el tema de las motivaciones iniciales para la FIPS. Los dos primeros serán analizados con más detalle en el siguiente subapartado, pues cumplieron todos los criterios de inclusión previamente definidos. En cuanto al tercero de ellos, el Cuestionario sobre interés por la docencia y la formación inicial (CIDFI), consta de 12 ítems. Fue elaborado por Ariza et al. (2011) y ha sido utilizado también por Castañeda et al. (2020). En las investigaciones reseñadas no se

ofrecían datos sobre la fiabilidad y validez de constructo del instrumento, por lo que fue descartado. Similares motivos sirvieron para rechazar el instrumento utilizado por Martín y Molina (2017), el cual constaba de una única pregunta, *señale la/s razón/es por la/s que cursa el MFPS*, con cuatro alternativas de respuesta, pudiendo los estudiantes señalar más de una de ellas. Dicho instrumento presenta el problema adicional de cubrir un espectro de motivos excesivamente reducido. En situación parecida se encuentra un quinto instrumento, en el cual se integraba una pregunta acerca de las motivaciones iniciales con cuatro alternativas de respuesta, y opción de responder de manera abierta en caso de no identificarse con ninguna de las alternativas, utilizado en la investigación llevada a cabo por Pérez et al. (2007).

Una vez descartados aquellos instrumentos que cubrían algún criterio de exclusión, se procedió a establecer un conjunto de criterios de valoración que sirvieron para seleccionar el instrumento definitivo a utilizar en la presente investigación. Dichos criterios de valoración fueron los siguientes:

- Validez de contenido: se tendrá en cuenta la consistencia lógico-teórica del instrumento.
- Propiedades psicométricas: se tendrá en cuenta el grado de fiabilidad reportado en investigaciones previas y que se hayan realizado análisis confirmatorios de su estructura factorial.
- Actualidad: se tendrá en cuenta que el instrumento esté actualizado, reflejando las características actuales del sistema educativo.
- Extensión: se tendrá en cuenta que cubra el mayor número de variables relacionadas con las motivaciones iniciales para el ejercicio de la docencia reseñadas en la literatura científica.

A partir de los criterios anteriormente reseñados se procedió a calificar cada uno de los instrumentos, para cada criterio, en una escala de 1 a 4. Este proceso permitió obtener una puntuación total para cada instrumento que sirvió para llevar a cabo la elección definitiva.

3.2. Análisis de los instrumentos encontrados

3.2.1. Escala de valores laborales-motivaciones para la profesión docente

Se trata de un instrumento elaborado por Cortés et al. (2015) y que tiene como objetivo evaluar los valores laborales y motivaciones de los estudiantes del MFPS. Consta de nueve ítems en una escala de tipo Likert con cuatro opciones de respuesta, en función de la importancia atribuida al valor correspondiente: 1=muy poca; 2= poca; 3=bastante; 4=mucha.

La escala evalúa dos tipos de valores, extrínsecos e intrínsecos. Los valores extrínsecos hacen referencia a motivos tales como el prestigio social de la profesión docente, sus condiciones laborales o la estabilidad del puesto. Los valores intrínsecos, por su parte, hacen referencia a cuestiones tales como la vocación o el encaje percibido entre la propia personalidad y la profesión docente.

Por lo que se refiere a las propiedades psicométricas del instrumento, los autores de la escala de *valores laborales-motivaciones hacia la profesión docente* (Cortés et al., 2015) trabajaron dos muestras de estudiantes del MFPS de la Universidad de Zaragoza durante dos cursos consecutivos. La primera muestra se recogió durante el curso 2009-2010 (N=205) y la segunda durante el curso 2010-2011. En este último curso tomaron medidas en dos momentos, sin que sea posible cuantificar de manera exacta los participantes que respondieron de manera repetida (N=222 para la primera recogida de datos y N=183 para la segunda). Realizaron un análisis de fiabilidad independiente para cada uno de las dos subescalas de las que consta el instrumento (motivación extrínseca e intrínseca), siendo la fiabilidad resultante de $\alpha=.750$ y $\alpha=.640$, respectivamente.

Por lo que se refiere a la estructura factorial del instrumento, los autores del mismo llevaron a cabo un AFC sobre una solución de dos factores. El primero correspondería con valores extrínsecos y el segundo con valores intrínsecos. Los datos ofrecieron un adecuado ajuste de dicho modelo teórico ($\chi^2=111,408$; $p=.002$; RMSEA=.044).

3.2.2. Cuestionario motivos de interés por la docencia

Se trata de un instrumento que tiene como objetivo evaluar los motivos de interés por la docencia de los estudiantes del MFPS (Muñoz et al. 2019). Consta de siete ítems en una escala de tipo Likert con cinco opciones de respuesta, en función del grado de acuerdo con cada afirmación, donde 1= total desacuerdo y 5= total acuerdo.

El cuestionario evalúa tres constructos: motivación, perspectivas y expectativas acerca de la profesión. El constructo motivación incluye ítems relacionados con el perfil vocacional del docente en fase de formación inicial. El constructo perspectivas, por su parte, evalúa aspectos relacionados con los motivos extrínsecos para elegir la profesión docente (condiciones laborales, falta de alternativas profesionales, etc.). Por último, el constructo expectativas acerca de la profesión docente consta de dos ítems que evalúan la imagen percibida acerca de la misma.

Por lo que se refiere a las propiedades psicométricas del instrumento, los autores del mismo llevaron a cabo su validación con una muestra de 512 estudiantes del MFPS de las universidades de Burgos, Córdoba y Jaén, durante el curso 2015-2016, reportando una fiabilidad $\alpha=.700$.

Las medidas de adecuación muestral que obtuvieron ($KMO=.636$; $\chi^2 = 575,676$; $gl:45$; $p=.001$) confirmaron que resultaba apropiado aplicar la técnica del análisis factorial. En el AFC se encontraron tres factores, denominados respectivamente factores extrínsecos positivos, factores extrínsecos negativos y factores intrínsecos. Los factores extrínsecos positivos corresponderían con el constructo *perspectivas*, agrupando tres ítems relacionados con las condiciones de trabajo del docente y la percepción de que se trata de una salida laboral factible. Este factor explicaría un 29.63% de la varianza total. Los factores extrínsecos negativos agrupan dos ítems que hacen referencia a percepciones negativas acerca de la profesión docente, y explicarían un 18.79% de la varianza. Por último, el factor motivos intrínsecos hace referencia a las motivaciones vocacionales y altruistas para el ejercicio de la profesión, explicando un 14.29% de la varianza. No se pudo encontrar en la bibliografía consultada el reporte de las medidas de bondad de ajuste del modelo factorial expuesto.

3.3. Valoración de instrumentos y toma de decisiones

Teniendo en cuenta la información disponible sobre cada uno de los dos instrumentos seleccionados, así como los criterios de valoración previamente definidos, se procedió a puntuarlos. Como se observa en la tabla 18 el instrumento seleccionado es la escala de *valores laborales-motivos hacia la profesión docente* de Cortés et al. (2015), dado que, comparativamente, las propiedades psicométricas reportadas para este instrumento son mejores que para el de Muñoz et al. (2019). Igualmente, se encontró una mejor validez de contenido para el conjunto de ítems y una estructura teórica y factorial más sencilla. Por último, y aunque ambos instrumentos son breves, la escala de valores laborales cuenta con un mayor número de ítems, lo que le permite cubrir un espectro más amplio de motivos relacionados con la elección de la profesión docente.

Tabla 18. Puntuaciones para cada instrumento

Instrumento	Propiedades psicométricas	Validez contenido	Actualidad	Extensión	Total
Escala valores-motivaciones laborales	3	3	3	3	12
Cuestionario motivaciones para el ejercicio de la docencia	2	2	3	2	9

Fuente: elaboración propia

4. Análisis de datos

Una vez seleccionado el instrumento se aplicó, junto al resto de instrumentos utilizados en esta tesis, a la muestra definitiva del estudio (N= 441), la cual se ha descrito en el capítulo V. Con los datos obtenidos, se procedió a preparar la base de datos y efectuar los cálculos de fiabilidad de la escala de *valores laborales-motivaciones hacia la profesión docente*, mediante el uso de los coeficientes α y ω , así como las correlaciones entre cada ítem y el conjunto de la escala, con el objetivo de analizar la calidad de los ítems. Dichos cálculos se realizaron tanto para la escala en su conjunto como para las dos subescalas definidas por los creadores del instrumento (Cortés et al., 2015).

Seguidamente se realizaron el test de esfericidad de Barlett y la prueba KMO, con el objetivo de determinar si los datos resultaban adecuados para la realización de un análisis factorial. Los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios permitieron identificar la estructura factorial del instrumento, obteniendo las correspondientes medidas de bondad de ajuste.

En una segunda fase se calcularon los estadísticos descriptivos (media, desviación estándar, varianza, asimetría y kurtosis) a partir de las puntuaciones obtenidas por los participantes, lo que permitió realizar una caracterización general del perfil motivacional del conjunto de la muestra. Igualmente, se realizó la prueba de normalidad de Kolomogorov-Smirnov.

A continuación, y con la finalidad de discriminar cuales eran los diferentes perfiles de motivaciones de los estudiantes del MFPS, se realizó un análisis de conglomerados jerárquico. La agrupación de clústeres se efectuó mediante el método del enlace de Ward y los centroides se calcularon con base en la distancia euclídea al cuadrado (Roldán y Fachelli, 2015). La selección del número de clústeres que formarían parte de la solución se llevó a cabo a partir del análisis del dendograma.

El análisis clúster permitió obtener puntuaciones medias para cada clúster y asignar al clúster correspondiente a cada uno de los participantes. La comparación de las puntuaciones medias de cada clúster para cada ítem permitió identificar el perfil de cada uno de ellos. Las gráficas, por su parte, permitieron visualizar las diferencias entre conglomerados.

El análisis de datos finalizó con la realización de la prueba Chi-cuadrado, la cual permitió comprobar si la pertenencia a un determinado clúster se asociaba globalmente con cada una de las variables socio-demográficas estudiadas en el cuestionario correspondiente. Con carácter previo se formularon las hipótesis nula y alternativa para cada variable socio-demográfica, con el fin de poder contrastarlas empíricamente, siendo las que se recogen en la tabla 19:

Tabla 19. Hipótesis a contrastar en la prueba Chi-cuadrado.

Primera hipótesis	H0= Las variables sexo y pertenencia a clúster son independientes. Ha= Hay relación entre las variables sexo y pertenencia a un clúster.
Segunda hipótesis	H0= Las variables edad y pertenencia a clúster son independientes. Ha= Hay relación entre las variables edad y pertenencia a un clúster.
Tercera hipótesis	H0= Las variables otro Máster y pertenencia a clúster son independientes. Ha= Hay relación entre las variables otro Máster y pertenencia a un clúster.
Cuarta hipótesis	H0= Las variables experiencia docente y pertenencia a clúster son independientes. Ha= Hay relación entre las variables experiencia docente y pertenencia a un clúster.
Quinta hipótesis	H0= Las variables experiencia dirigiendo técnicas grupales y pertenencia a clúster son independientes. Ha= Hay relación entre las variables experiencia dirigiendo técnicas grupales y pertenencia a un clúster.
Sexta hipótesis	H0= Las variables titulación y pertenencia a clúster son independientes. Ha= Hay relación entre las variables titulación y pertenencia a un clúster.
Séptima hipótesis	H0= Las variables especialidad y pertenencia a clúster son independientes. Ha= Hay relación entre las variables especialidad y pertenencia a un clúster.

En aquellos casos en los que los datos no reunieron las condiciones necesarias para llevar a cabo la prueba Chi-cuadrado, ésta fue sustituida por la prueba exacta de Fisher. A un nivel más específico, la prueba exacta se realizó para cada celda, lo que permitió identificar también relaciones significativas a nivel local. Las tablas y gráficos de residuos sirvieron, igualmente, para identificar donde se hallaban, en concreto, las asociaciones significativas. El coeficiente de V de Kramer y su valor de significación (p) se utilizaron con el fin de determinar la magnitud de los efectos encontrados. La interpretación cualitativa de dicho coeficiente se realizó teniendo en cuenta los grados de libertad, siguiendo las recomendaciones de Domínguez (2018).

Por último, se crearon figuras y tablas para representar los resultados obtenidos y describir los perfiles motivacionales de los estudiantes del MFPS en función de las variables sociodemográficas estudiadas.

El tratamiento y análisis de datos se llevó a cabo con la asistencia de diferentes herramientas informáticas de análisis de datos. En primer término, se organizó la base de datos con ayuda del software Microsoft Excel. Los estadísticos descriptivos se calcularon con SPSS. Para el cálculo de puntuaciones medias para cada ítem y la realización de la prueba de normalidad se utilizaron Microsoft Excel, XLSTAT y SPSS. Los análisis factoriales exploratorios se llevaron a cabo con SPSS. Los análisis factoriales confirmatorios, en cambio, se realizaron con ayuda del software Jamovi, puesto que permite especificar el modelo factorial y obtener una amplia gama de medidas de bondad de ajuste. Por su parte, el análisis clúster se realizó en SPSS, dado que era el único software que permitía realizar la asignación concreta de cada caso a un clúster en la base de datos. A partir de ahí, se modificó de nuevo la base de datos en Microsoft Excel y se practicó la prueba χ^2 en XLSTAT, utilizando dicho software por la gran variedad de datos y gráficas que permite obtener. La prueba exacta de Fisher se efectuó con SPSS, puesto que XLSTAT no dispuso de memoria suficiente para realizarla con éxito.

5. Resultados

5.1. Estudio de fiabilidad del instrumento

El análisis de fiabilidad a partir de los datos obtenidos en la presente investigación (N=441) mostró un aceptable, aunque bajo, nivel de consistencia interna del instrumento ($\alpha=.617$; $\omega=.642$).

Con el objetivo de analizar la fiabilidad de los ítems, se llevó a cabo una revisión de la correlación entre cada ítem y el resto de la escala. Como se observa en la tabla 20, los ítems uno y nueve muestran una correlación muy baja con el resto de la escala (.085 y .123 respectivamente), siendo ítems candidatos a eliminar por el escaso valor que aportan a la fiabilidad de la escala, de acuerdo con los criterios de Costello y Osborne (2005) y Frías-Navarro (2021).

Tabla 20. Escala de valores laborales-motivaciones para la docencia (Cortés et al., 2015). Correlaciones ítem-total y descriptivos.

Item	Correlación ítem-total	Media	Desviación estándar	Asimetría
1. Prestigio o consideración social	.085	2.90	.883	-.325
2. Condiciones laborales a nivel de horarios, vacaciones, etc.	.408	1.52	.697	1.203
3. Posibilidad de acceder a un trabajo estable.	.310	1.74	.803	.942
4. Sueldo.	.397	2.15	.788	.389
5. Por no tener una mejor opción en las salidas de mi carrera.	.387	2.80	1.059	-.299
6 La docencia en educación secundaria encaja con mi forma de ser o mis rasgos de personalidad.	.314	3.12	.767	-.480
7. Siendo docente puedo autorrealizarme.	.314	3.22	.776	-.748
8. Vocación	.446	2.99	.904	.294
9. La influencia de algún maestro o profesor que me ha marcado	.123	2.69	.985	-.228

Nota: Las puntuaciones de los ítems 1 a 4 se invirtieron para realizar el cálculo de fiabilidad, por lo que las medias y desviaciones estándar no deben usarse con fines descriptivos ni inferenciales.

Teniendo en cuenta estos datos, se tomó la decisión de suprimir los ítems uno y nueve para llevar a cabo un nuevo análisis de fiabilidad, en el que se comprobó que los ítems restantes mostraron unos valores adecuados en la correlación ítem-total y además destacaron por tener una marcada asimetría, tal y como se observa en la tabla 21.

Tabla 21. Escala de valores laborales-motivaciones para la docencia. Versión de 7 ítems. Correlaciones ítem-total y descriptivos.

Item	Correlación ítem-total	Media	Desviación estándar	Asimetría
2. Condiciones laborales a nivel de horarios, vacaciones, etc.	.409	1.524	.697	1.207
3. Posibilidad de acceder a un trabajo estable.	.310	1.744	.803	.945
4. Sueldo.	.397	2.154	.788	.391
5. Por no tener una mejor opción en las salidas de mi carrera.	.387	2.796	1.059	-3.00
6. La docencia en educación secundaria encaja con mi forma de ser o mis rasgos de personalidad.	.314	3.218	.776	-.750
7. Siendo docente puedo autorrealizarme.	.314	3.120	.767	-.481
8. Vocación	.446	2.986	.904	-.510

Nota: Las puntuaciones de los ítems 2 a 4 se invirtieron para realizar el cálculo de fiabilidad, por lo que las medias y desviaciones estándar no deben usarse con fines descriptivos ni inferenciales.

El nuevo análisis de fiabilidad arrojó un $\alpha=.670$ ($\omega=.673$) para el conjunto del instrumento. Igualmente, se llevó a cabo un análisis complementario, examinando por separado la fiabilidad obtenida para cada una de las dos subescalas, tal y como hicieron Cortés et al. (2015). De este modo, la subescala de motivación extrínseca obtiene un $\alpha=.659$ ($\omega=.709$) y la de motivación intrínseca un $\alpha=.714$ ($\omega=.719$), tal y como se observa en la tabla 22.

Tabla 22. Análisis de fiabilidad. Escala de valores laborales-motivaciones para la docencia. Versión de 7 ítems.

Estadístico	Cronbach's α	McDonald's ω
Valor escala	.670	.673
Valor subescala Motivación extrínseca	.659	.709
Valor subescala Motivación intrínseca	.714	.719

Los coeficientes de fiabilidad para la versión de 7 ítems son bastante similares a los obtenidos por los citados autores en su investigación. En conclusión, el instrumento muestra una fiabilidad adecuada tanto en su conjunto como para cada subescala de acuerdo con Katz (2011), quien establece que valores superiores a .65 resultan aceptables en circunstancias de investigación.

5.2. Análisis factorial de las puntuaciones obtenidas con el instrumento

Para profundizar en el estudio de las propiedades psicométricas del instrumento, una vez seleccionados los ítems que aportaban valor a la fiabilidad y consistencia interna del mismo, se procedió a realizar un análisis factorial exploratorio (AFE) con el objetivo de obtener evidencias de validez basadas en la estructura interna del instrumento. Al haberse modificado la escala original, tras eliminar los ítems 1 y 9, se optó por realizar un AFE en lugar de un AFC. Previamente se calcularon las medidas de adecuación muestral, obteniendo un $KMO=.705$. Igualmente, el test de esfericidad de Barlett confirmó una adecuada correlación entre las variables ($\chi^2=667.964$; Gl 21; $p=.001$).

Seguidamente, se llevó a cabo el análisis factorial mediante factorización de ejes principales (adecuado cuando no se cumple el supuesto de normalidad) con rotación varimax y normalización Kaiser, método que respeta la independencia entre los factores de la solución inicial.

El análisis de la matriz de componentes rotados reveló la existencia de dos factores diferenciados que explican el 59.97% de la varianza. El primero factor agrupa los ítems 1, 2 y 3, correspondientes al constructo motivaciones extrínsecas. El segundo, por su parte, agrupa los ítems 5, 6 y 7, correspondientes al constructo motivaciones intrínsecas. En cuanto al ítem 4, se observa que muestra un peso factorial relativamente similar en ambos factores (.301 y .404), siendo algo más alto para el constructo motivaciones extrínsecas.

Tabla 23. Escala de valores laborales-motivaciones para la docencia. Versión de 7 ítems. AFE: Matriz de factor rotado.

Item	Factor 1: Motivación extrínseca	Factor 2: Motivación intrínseca
2. Condiciones laborales a nivel de horarios, vacaciones, etc.	.737	
3. Posibilidad de acceder a un trabajo estable.	.685	
4. Sueldo.	.678	
5. Por no tener una mejor opción en las salidas de mi carrera.	.301	.404
6. Siendo docente puedo autorrealizarme.		.659
7. La docencia en educación secundaria encaja con mi forma de ser o mis rasgos de personalidad.		.647
8. Vocación		.720

A partir del resultado del AFE, se procedió a realizar un AFC con tres modelos diferentes. El primer modelo correspondía al de la versión original del cuestionario, diferenciando motivación extrínseca y motivación intrínseca, e integrando el ítem 5 en el factor motivación intrínseca. El segundo modelo sigue la misma estructura, aunque integra el ítem 5 en el factor motivación extrínseca. Por último, el tercer modelo, contempla la posibilidad de que el ítem 5, que mostraba cargas factoriales similares en los dos factores originales, constituyese en realidad un tercer factor latente independiente. En dicho modelo se asignaron los ítems 2 a 4 al primer factor (motivación extrínseca), los ítems 6 a 8 al segundo factor (motivación intrínseca) y el ítem 5 al tercer factor (falta de alternativas percibidas).

La verificación de la bondad de ajuste de los tres modelos se llevó a cabo, en primer término, mediante el cálculo del valor χ^2 . Dado que es conocida la sensibilidad de este estadístico al tamaño muestral, se decidió calcular los valores CFI, TLI, SRMR y RMSEA, no permitiendo ninguno de estos estadísticos validar los modelos de dos factores, pero sí el de tres factores (ver tabla 24).

Tabla 24. Escala de valores laborales-motivaciones para la docencia. Versión de 7 ítems.

Modelo	χ^2	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
2 Factores Ítem 5 MI	61.4; $p=.001$	.926	.880	.064	.091
2 Factores Ítem 5 ME	85.8; $p=.001$	.889	.820	.079	.113
3 Factores	33; $p=.001$	.968	.944	.034	.062

CFI=índice de ajuste comparativo; TLI= índice de Tucker-Lewis; SRMR= residuo estandarizado cuadrático medio; RMSEA= error cuadrático medio de aproximación por grados de libertad; MI= motivación intrínseca; ME= motivación extrínseca.

Para finalizar, en la figura 6 se puede visualizar la estructura factorial del modelo de tres factores finalmente seleccionado.

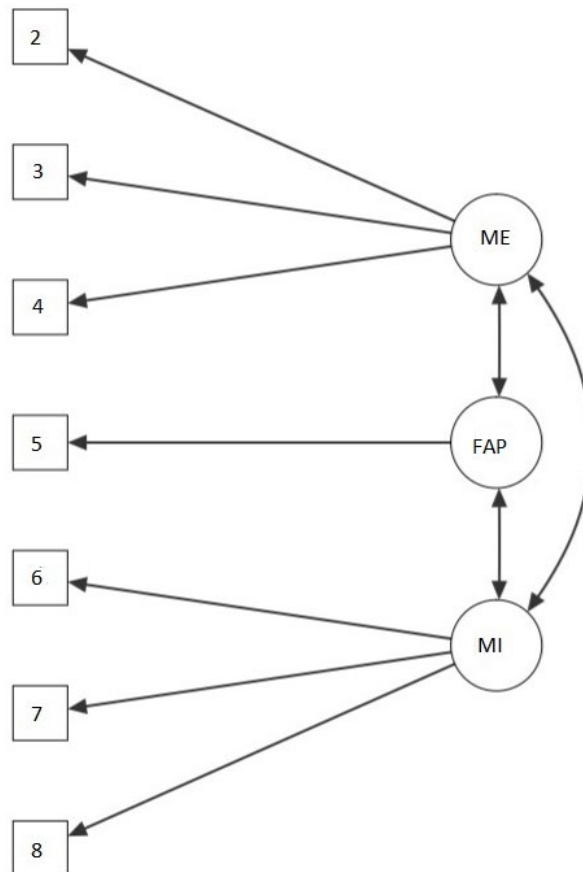


Figura 6. Escala de valores laborales-motivaciones para la docencia. Versión de 7 ítems: Estructura factorial.

ME= Motivación extrínseca; FAP= Falta de alternativas percibida; MI= Motivación intrínseca.

5.3. Estadísticos descriptivos y prueba de normalidad

En la tabla 25 se observa que, en líneas generales, las puntuaciones medias son elevadas tanto para las preguntas relacionadas con motivación extrínseca como para las relacionadas con motivación intrínseca. Las puntuaciones oscilan entre uno (muy poco importante) y cuatro (muy importante), en función de la importancia atribuida a cada motivación.

Tabla 25. Estadísticos descriptivos: motivaciones para el ejercicio de la docencia (N=441).

Item	Media	Desviación	Varianza	Asimetría	Kurtosis
2. Condiciones laborales a nivel de horarios, vacaciones, etc.	3.48	.697	.486	-1.207	1.009
3. Posibilidad de acceder a un trabajo estable.	3.26	.803	.646	-.945	.425
4. Sueldo.	2.85	.788	.622	-.391	-.153
5. Por no tener una mejor opción en las salidas de mi carrera.	2.20	1.059	1.122	.300	-1.182
6. Siendo docente puedo autorrealizarme.	3.12	.767	.588	-.481	-.379
7. La docencia en educación secundaria encaja con mi forma de ser o mis rasgos de personalidad.	3.22	.776	.603	-.750	.073
8. Vocación.	2.99	.904	.818	-.510	-.615

En cuanto a los factores extrínsecos, destaca especialmente la puntuación media otorgada para las variables condiciones laborales ($M= 3.48$) y posibilidad de acceder a un trabajo estable ($M= 3.26$), que resultan muy atractivas para los docentes en fase de formación inicial. El sueldo resulta algo menos atractivo ($M= 2.85$). La falta de alternativas laborales obtiene una puntuación comparativamente baja ($M= 2.20$), aunque se trata de la variable con mayor desviación estándar ($DT= 1.059$), lo que indica una elevada diversidad en los patrones de respuesta a dicha pregunta. Por lo que se refiere a la motivación intrínseca, las puntuaciones medias indicarían un adecuado ajuste de los aspirantes a la profesión en cuanto a encaje entre personalidad y puesto ($M= 3.22$) y una elevada percepción de que puede contribuir a su realización personal ($M= 3.12$). Las medias en cuanto a vocación son algo más bajas ($M= 2.99$), con una desviación estándar más elevada que el resto de variables relacionadas con motivación intrínseca ($DT= .904$). La asimetría es muy elevada, reflejando

un sesgo hacia la cola derecha en la mayor parte de las variables. La kurtosis, por su parte, resulta desigual entre las variables, siendo especialmente destacada en las preguntas uno y cuatro (la primera con signo negativo y la segunda con signo positivo). En general, las preguntas uno, dos y seis reflejan una distribución leptokúrtica, mientras que las preguntas tres, cuatro, cinco y siete muestran una distribución platikúrtica.

Se efectuó la prueba de normalidad de Kolomogorov-Smirnov, constatando que los datos de las tres variables (motivación intrínseca, motivación extrínseca y falta de alternativas percibida) siguen una distribución no normal (ver tabla 26), lo que indica la idoneidad de efectuar pruebas estadísticas de carácter no paramétrico o robustas a la violación del supuesto de normalidad.

Tabla 26. Prueba de normalidad de Kolomogorov-Smirnov.

Variable	Estadístico	<i>p-valor</i>
Motivación extrínseca	.952	< .001
Falta de alternativas percibida	.933	< .001
Motivación intrínseca	.868	< .001

5.4. Análisis Clúster: descripción de los conglomerados encontrados

A partir de las puntuaciones obtenidas por los participantes para cada una de las siete preguntas que finalmente conformaron la escala, se procedió a realizar un análisis clúster jerárquico. Se utilizó el método Ward para agrupar los casos, siendo la distancia euclídea al cuadrado el procedimiento utilizado para calcular los centros de cada clúster. El análisis del dendograma permitió identificar un número óptimo de cuatro conglomerados, tal y como se observa en la figura 7.

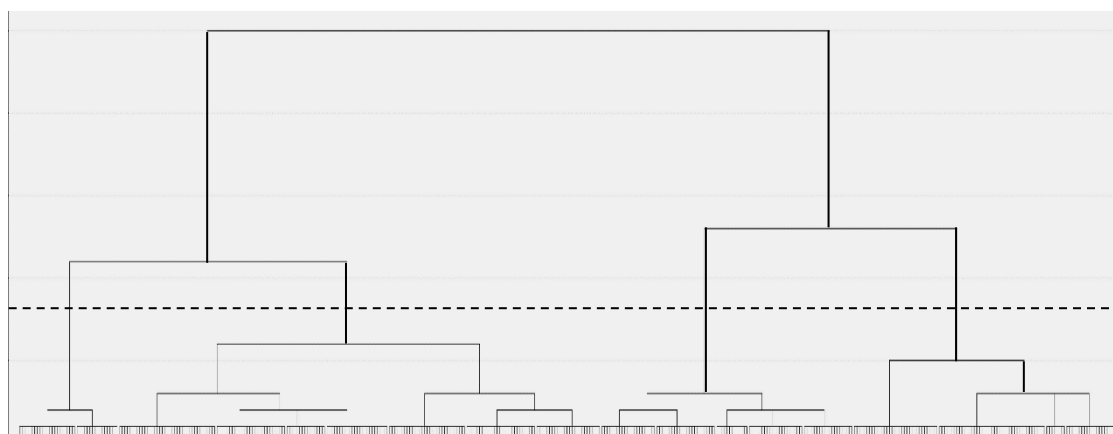


Figura 7. Dendograma del análisis cluster de perfiles motivacionales

En la tabla 27 se observa que las puntuaciones medias obtenidas son bastante altas, aunque se encontraron diferencias relevantes en la manera de responder entre unos clústeres y otros, tal y como se explicará a continuación.

Tabla 27. Puntuaciones medias en motivaciones para el ejercicio de la docencia según clúster.

Clúster	Estabilidad	Condiciones	Sueldo	Falta de alternativas	Personalidad	Autorrealización	Vocación
Equilibrado c/a (N=193; 43,76%)	3,55	3,45	2,92	1,41	3,22	3,38	3,13
Altas motivaciones s/a (N=101; 22,90%)	3,78	3,55	3,15	3,04	3,39	3,45	3,45
Desmotivado (N=107; 24,26%)	3,48	3,08	2,82	3,22	2,48	2,54	2,03
Idealista (N=40; 9,07%)	2,35	2,03	1,80	1,18	3,68	3,65	3,68
Media total (N=441; 100%)	3,48	3,26	2,85	2,20	3,12	3,22	2,99

Nota: puntuaciones medias obtenidas a partir de una escala de tipo Likert con puntuaciones entre 1 y 4.

Atendiendo a los resultados medios obtenidos en cada uno de los ítems se asignó una denominación a cada uno de los cuatro clústeres encontrados.

El primer clúster está formado por 193 estudiantes (43.76% de la muestra), que obtienen puntuaciones medias muy altas en motivación intrínseca y en motivación extrínseca. Junto a esto, se encontró una puntuación media muy baja en la variable falta de alternativas laborales ($M= 1.41$). La conjunción de ambos elementos, un fuerte interés en la docencia junto a la percepción de que sí existen otras alternativas laborales, llevó a interpretar que su elección no era meramente circunstancial, sino que respondía a un interés bien definido por la profesión docente, lo que habría dado lugar a una elección autodeterminada (Deci y Ryan, 2000). Este clúster muestra equilibrio entre ambos tipos de motivación, intrínseca y extrínseca, lo que a su vez sugiere un equilibrio entre los valores de *conservación* y *apertura al cambio* (Ros et al., 1999). Por otro lado, los estudiantes agrupados en este clúster pusieron de manifiesto que disponían de otras alternativas laborales, por lo que se les denominó profesorado con *motivación equilibrada y con alternativas*. No obstante, a diferencia de otros clústeres con alto nivel de motivación intrínseca, se encontró una puntuación media ligeramente inferior en la pregunta relativa a la vocación ($M= 3.13$).

El segundo clúster, está formado por 101 estudiantes (22.90% de la muestra) que muestran puntuaciones muy por encima de la media en ambos factores, siendo especialmente elevadas en motivación extrínseca. A diferencia del clúster anterior, su puntuación en la variable falta de alternativas laborales es muy alta ($M= 3.39$). Se denominó a este conglomerado profesorado con *altas motivaciones, pero sin alternativas*. En este conglomerado, las elevadas puntuaciones en ambos factores parecen verse reforzadas por la inexistencia percibida de otras alternativas profesionales, dando lugar a un fuerte compromiso con su formación inicial como docentes en el que destaca una sólida motivación extrínseca. En cualquier caso, al ser muy elevada la motivación intrínseca, también se consideró que su decisión de cursar el MFPS era autodeterminada.

Un tercer clúster agrupa 107 estudiantes (24.26% de la muestra) con puntuaciones inferiores a la media, tanto en los ítems de motivación extrínseca como en los de motivación intrínseca. La puntuación es especialmente baja en la pregunta relacionada con la vocación ($M= 2.03$). Junto a esto, encontramos la puntuación más elevada en cuanto a percepción de inexistencia de alternativas profesionales ($M= 3.22$). Estos datos, tomados en su conjunto, llevan a interpretar que la elección del MFPS habría sido condicionada por la inexistencia

de alternativas laborales percibidas, no disponiendo de una motivación intrínseca apropiada hacia la docencia, siendo el elemento que más interés les suscita la estabilidad del puesto, aunque con una puntuación inferior a la media. Todo ello evidencia que la construcción de la identidad docente, en el caso de este clúster, pivota sobre la única base de los factores de higiene que, para Herzberg (2003), no serían motivadores como tal, sino elementos que impiden la aparición de la insatisfacción, aunque no guarden una relación directa con la elaboración de actitudes positivas hacia el puesto de trabajo. Se observa, por tanto, un predominio del valor *conservación*, y en particular de la meta motivacional *seguridad*, a la hora de tomar la decisión de matricularse en el MFPS (Ros et al., 1999). Con todo, la puntuación en *motivación extrínseca* es inferior a la media, lo que denota que las características del puesto tampoco resultan especialmente atractivas para los estudiantes agrupados en este clúster. Por otra parte, a la hora de tomar la decisión de matricularse en el MFPS, el control parece situarse en un lugar de causalidad externo, la inexistencia de una alternativa que despierte interés intrínseco, lo que denotaría cierta falta de intencionalidad. Esto se relacionaría, en el marco de la teoría de Deci y Ryan (2000), con la conducta no autodeterminada y con los tipos de motivación denominados por los citados autores como *desmotivado* y *extrínseco*. Por todas estas razones, se denominó a este clúster *profesorado desmotivado*.

El cuarto y último clúster está formado por 40 estudiantes (9.07%). Su rasgo diferencial es concentrar las puntuaciones medias más bajas en motivación extrínseca junto con las más altas en motivación intrínseca. Su elección de estudiar el MFPS no se ha visto condicionada por la inexistencia de alternativas, dado que tienen la puntuación más baja en la pregunta cuatro ($M= 1.18$) y su puntuación media en la pregunta sobre la vocación es la más alta de todos los clústeres ($M= 3.68$). Todo ello parece indicar una elección autodeterminada de la profesión docente y una regulación plenamente intrínseca (Deci y Ryan, 2000), junto con el predominio de metas motivacionales de *auto-dirección* y *estimulación*, relacionadas con el valor *apertura al cambio* (Arieli et al., 2020), lo que convierte a este perfil en teóricamente ideal para el ejercicio de la docencia. Todos estos elementos, considerados en su conjunto, llevaron a denominar a este conglomerado como *profesorado idealista*.

En la figura 8 se observan de un modo muy claro las diferencias entre conglomerados anteriormente descritas.

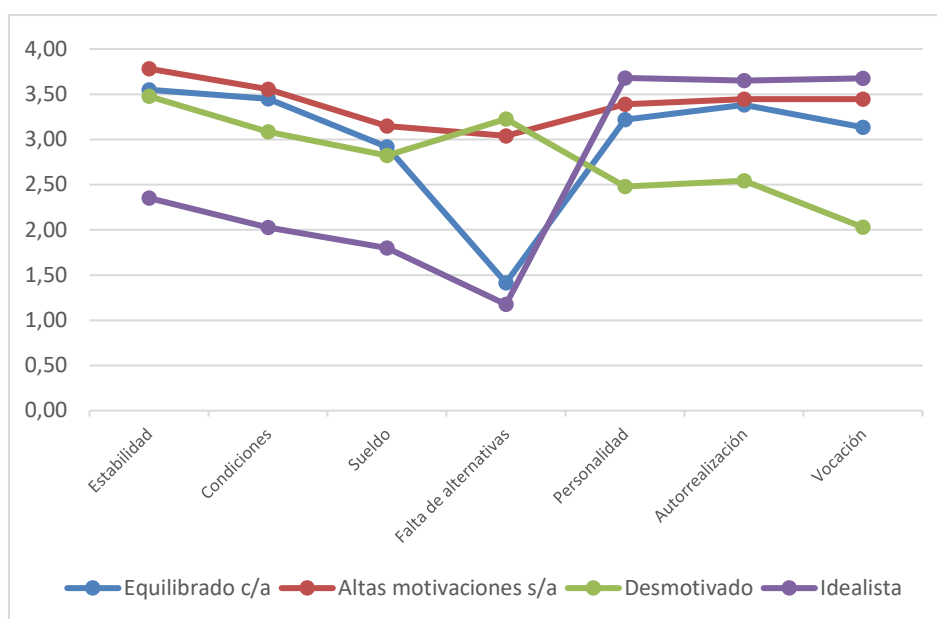


Figura 8. Puntuaciones medias por clúster. Motivaciones para el ejercicio de la docencia.

5.5. Prueba Chi-cuadrado: análisis de variables asociadas a cada clúster

Seguidamente se llevó a cabo la prueba Chi-cuadrado con el fin de identificar las relaciones entre las variables sociodemográficas y la pertenencia a un determinado clúster por parte de los docentes en fase de formación inicial. Se trataba, en último término, de identificar y describir los perfiles de los futuros docentes, indagando acerca de las asociaciones entre ciertas características sociodemográficas y los patrones motivacionales previamente identificados en el análisis de conglomerados.

La prueba Chi-cuadrado de contraste de hipótesis permitió encontrar relaciones estadísticamente significativas entre la pertenencia a determinados clústeres y cinco de las siete variables sociodemográficas consideradas: sexo, experiencia docente, experiencia en dirección de técnicas grupales, estudios previos y especialidad. Sin embargo, no se encontraron relaciones globalmente significativas entre la pertenencia a un clúster y las variables edad y otros estudios de Máster. En la tabla 28 se muestra un resumen de los resultados obtenidos.

Tabla 28. Prueba Chi-cuadrado: estadísticos de significatividad y magnitud del efecto.

Variables cruzadas	χ^2	Prueba exacta (Fisher)	GL	<i>P</i>	<i>V</i>	<i>p</i>
Sexo / Clúster	8.525	-	3	.036	.139	.036
Edad / Clúster	-	18.786	12	.086	-	-
Otro Máster / Clúster	.292	-	3	.962	-	-
Experiencia docente / Clúster	15.422	-	3	.001	.187	.001
Experiencia dirección de técnicas grupales / Clúster	13.968	-	3	.003	.178	.004
Estudios previos / Clúster	-	22.860	12	.024	.133	.025
Especialidad / Clúster	-	71.960	51	.008	.236	.018

Se aplicó la prueba exacta de Fisher para los contrastes de hipótesis que no cumplieron las condiciones requeridas por el estadístico χ^2 .

No se aporta el valor *V* de Kramer para aquellas relaciones que no resultaron significativas.

χ^2 =valor Chi-cuadrado; *P*= estadístico de contraste Chi-cuadrado; GL=grados de libertad; *V*= coeficiente *V* de Kramer; *p*= estadístico de contraste *V* de Kramer.

Con el objetivo de facilitar la interpretación de los resultados estadísticamente significativos, en la tabla 29 se ofrece un resumen de los resultados obtenidos al cruzar la pertenencia a clúster y las variables sociodemográficas sexo, edad, otro máster, experiencia docente y experiencia dirigiendo técnicas de dinámica de grupos.

Tabla 29. Prueba Chi-cuadrado: relación entre variables sexo, edad, otro máster y experiencia previa y la variable Clúster.

	Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3	Clúster 4	Total
	<i>Equilibrado con alternativas</i>	<i>con Altas motivaciones sin alternativas</i>	<i>Desmotivado</i>	<i>Idealista</i>	(N=441)
	(N=193; 43.76%)	(N=101; 22.90%)	(N=107; 24.26%)	(N=40; 9.07%)	n=%
Sexo					
Masculino	58 (36.02%)	39 (24.22%)	50 (31.06%)	14 (8.70%)	161 (36.51%)
Femenino	135 (48.21%)	62 (22.14%)	57 (20.36%)	26 (9.29%)	280 (63.49%)
Edad					
Hasta 24	97 (46.41%)	44 (21.05%)	50 (23.92%)	18 (8.61%)	209 (47.39%)
25-29	54 (40.30%)	29 (21.64%)	36 (26.87%)	15 (11.19%)	134 (30.39%)
30-34	15 (33.33%)	17 (37.78%)	12 (26.67%)	1 (2.22%)	45 (10.20%)
35-39	15 (62.50%)	4 (16.67%)	5 (20.83%)	0 (0%)	24 (5.44%)
>40	12 (41.38%)	7 (24.14%)	4 (13.79%)	6 (20.69%)	29 (6.58%)
Otro Máster					
No	125 (43.55%)	67 (23.34%)	68 (23.69%)	27 (9.41%)	287 (65.08%)
Sí	68 (44.16%)	34 (22.08%)	39 (25.32%)	13 (8.44%)	154 (34.92%)
Experiencia docente					
No	49 (37.69%)	27 (20.77%)	47 (36.15%)	7 (5.38%)	130 (29.48%)
Sí	144 (46.30%)	74 (46.30%)	60 (19.29%)	33 (10.61%)	311 (70.52%)
Experiencia dirigiendo técnicas grupales					
No	135 (40.42%)	80 (23.95%)	93(27.84%)	26 (7.78%)	334 (75.74%)
Sí	58 (54.21%)	21 (19.63%)	14 (13.08%)	14 (13.08%)	107 (24.26%)

Los datos en rojo indican relaciones locales significativas a nivel $\alpha < .05$

Las cifras y porcentajes que se ofrecen para cada nivel de las variables en cada uno de los cuatro clústeres deben interpretarse por filas.

Por lo que se refiere a la variable sexo, en la prueba de contraste de hipótesis resultó ser significativa en relación con la pertenencia a clúster ($\chi^2=8.525$, $p=.036$). El análisis de la significación para cada una de las celdas a partir de la prueba exacta de Fisher reveló que la asociación se produce concretamente en los clústeres uno ($p=.017$) y tres ($p=.015$). Así, en el caso del primer clúster, *motivaciones equilibradas con alternativas*, se observa que aglutina un 48.21% de las mujeres que participaron en la investigación, proporción notablemente superior a la de hombres (36.02%). Igualmente, el clúster tres, *desmotivado*, aglutina un porcentaje del 31.06% de los hombres que participaron en la investigación, muy superior al de las mujeres (20.36%). Los datos indican, por tanto, que las mujeres tienden a concentrarse en mayor proporción que los hombres en el clúster *motivaciones equilibradas con alternativas* y en menor proporción que éstos en el clúster *desmotivado*. La magnitud de este efecto es pequeña ($V=.139$; $p=.036$; $GL=3$).

En cuanto a la edad, aunque no se encontraron relaciones globales significativas entre la variable edad y la pertenencia a un clúster ($\chi^2=20.416$; $p=.060$) cabe destacar que sí se encontraron algunas de carácter local. Así, la prueba exacta de Fisher por celdas, identifica que en el clúster de *altas motivaciones sin alternativas* hay mayor proporción de estudiantes del intervalo 30-34 años ($p=.023$) y en el clúster con motivación *idealista*, mayor proporción de estudiantes mayores de 40 años ($p=.037$).

Por lo que se refiere a la relación entre *experiencia previa como docente* (incluyendo la impartición de clases particulares, actividades extraescolares y actividades docentes en educación formal) y la pertenencia a un clúster, en la prueba Chi-cuadrado se encontró un valor $\chi^2=15.422$ significativo estadísticamente ($p=.001$). La prueba exacta de Fisher permitió identificar que la asociación se encuentra en el clúster tres, *desmotivado*. Como se observa en la figura 9, este clúster tiene una mayor presencia de estudiantes de MFPS sin experiencia previa como docentes en comparación con el resto de conglomerados (36.15%; $p=.001$) y una menor presencia con experiencia previa (19.29%; $p=.001$). Todo ello indica que una menor experiencia previa se relaciona con un mayor grado de desmotivación. En cuanto a la importancia de este efecto, el coeficiente de contingencia indica un tamaño del efecto mediano ($V=.187$; $p=.001$; $GL=3$).

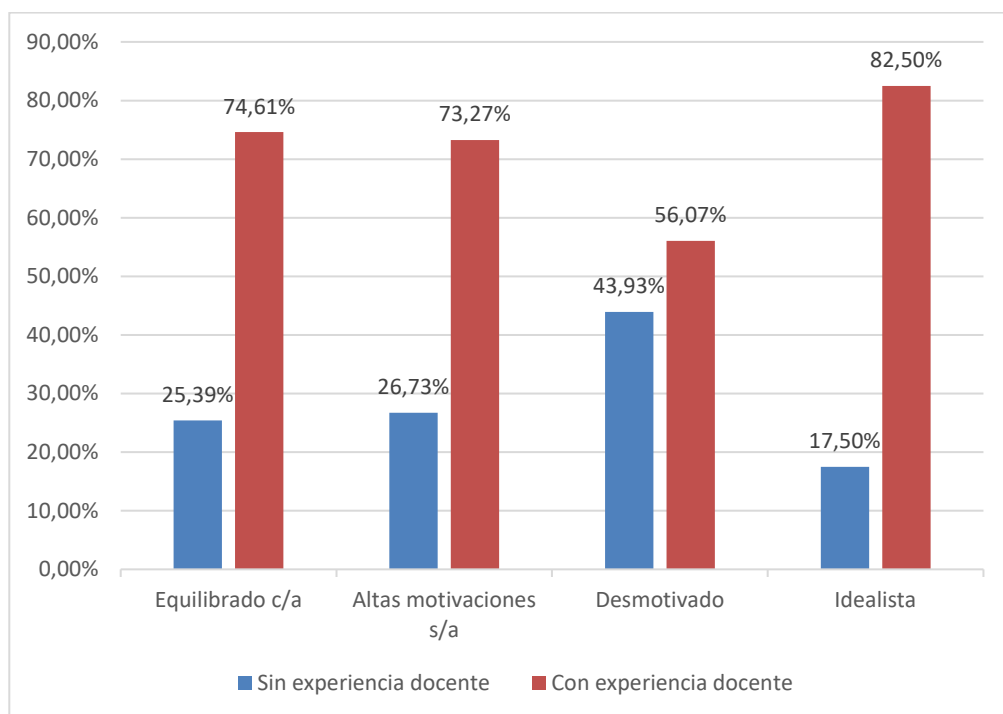


Figura 9. Pertenencia a cluster y experiencia docente previa.

Finalmente, en relación con la variable *experiencia dirigiendo técnicas de dinámica de grupos*, en la prueba Chi-cuadrado se halló un valor $\chi^2=13.968$ significativo estadísticamente ($p=.003$). En cuanto a la intensidad global de dicha relación, el tamaño del efecto es mediano ($V=.178$; $p=.004$; $GL=3$). En el análisis de los resultados por celda se encuentra que el clúster tres, *desmotivado*, aporta un $\chi^2=7.277$, más de la mitad del total de la variable, lo que indica que en él se produce la principal asociación ($p=.002$). En dicho clúster, tal y como se observa en la figura 10, la falta de experiencia dirigiendo técnicas grupales es muy superior a la del resto de clústeres, aglutinando al 86.92% de los estudiantes que lo conforman. Del mismo modo, la posesión de dicha experiencia es muy inferior a la del resto de clústeres, aglutinando dentro del propio clúster únicamente a un 13.08% de los estudiantes que lo conforman. Ello indicaría la existencia de una relación entre la falta de experiencia dirigiendo técnicas grupales y la pertenencia al clúster *desmotivado*.

En el primer clúster, *equilibrado con alternativas*, aparecen más estudiantes sin experiencia y menos con experiencia de los esperados teóricamente ($p=.014$). Ello parece indicar que, la pertenencia al clúster con motivaciones equilibradas y percepción de tener alternativas también se relacionaría con una menor experiencia previa dirigiendo técnicas grupales.

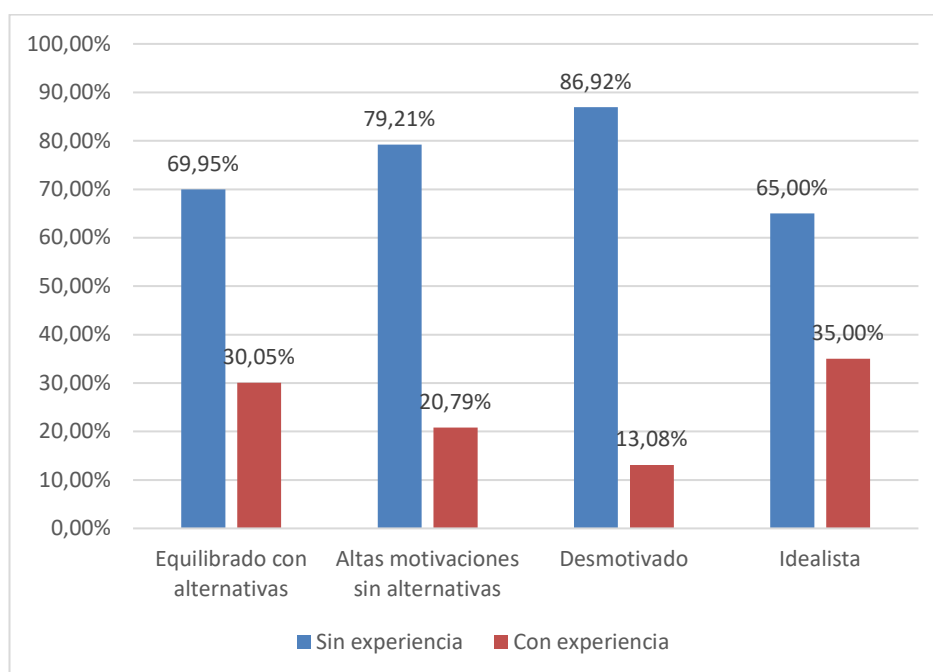


Figura 10. Pertenencia a clúster y experiencia previa dirigiendo técnicas grupales.

A continuación, se examinarán las relaciones encontradas entre la pertenencia a clúster y la variable estudios previos. En la tabla 30 se muestra un resumen de los resultados obtenidos.

Tabla 30. Prueba Chi-cuadrado: relación entre la variable estudios previo y la variable pertenencia a un Clúster.

	Clúster 1 <i>Equilibrado con alternativas</i> (N=193; 43.76%)	Clúster 2 Altas motivaciones sin alternativas (N=101; 22.90%)	Clúster 3 <i>Desmotivado</i> (N=107; 24.26%)	Clúster 4 <i>Idealista</i> (N=40; 9.07%)	Total (N=441) n=%
Estudios previos					
Artes y Humanidades	83 (37.90%)	51 (23.29%)	69 (31.51%)	16 (7.31%)	219 (49.65%)
Ciencias	32 (59.26%)	9 (16.67%)	6 (11.11%)	7 (12.96%)	54 (12.24%)
Ciencias de la Salud	13 (44.83%)	9 (31.03%)	6 (20.69%)	1 (3.45%)	29 (6.57%)
Ciencias Sociales y Jurídicas	32 (45.07%)	19 (26.76%)	14 (19.72%)	6 (8.45%)	71 (16.09%)
Ingeniería y Arquitectura	33 (48.53%)	13 (19.12%)	12 (17.65%)	10 (14.71%)	68 (15.41%)

Los datos en rojo indican relaciones locales significativas a nivel $\alpha < .05$

Las cifras y porcentajes que se ofrecen para cada nivel de las variables en cada uno de los cuatro clústeres deben interpretarse por filas.

Al contrastar la relación entre las variables estudios previos y clúster de motivaciones, se obtuvo un valor en la prueba exacta de Fisher=22.860, significativo estadísticamente ($p=.024$). El tamaño del efecto encontrado fue pequeño ($V=.133$; $p=.025$; $GL=12$). En concreto, las diferencias se dan entre dos áreas de conocimiento (Artes y Humanidades y Ciencias) en relación con los clústeres uno y tres. La prueba exacta de Fisher para cada celda detecta que, en relación con el primer clúster, *motivaciones equilibradas con alternativas*, los docentes en formación inicial con estudios previos de Artes y Humanidades se concentran en dicho conglomerado en una proporción relevante pero notablemente inferior (37,90%; $p=.016$) si los comparamos con los de Ciencias (59.26%; $p=.019$), los cuales se concentran predominantemente en dicho clúster. Se observa también que en el clúster tres, *desmotivado*, dicha relación se produce en un sentido inverso, puesto que concentra un número mucho mayor de aspirantes a la docencia con estudios previos de Artes y Humanidades (31.51%; $p=.001$) si los comparamos con los de Ciencias (11.11%; $p=.017$).

A continuación, se procedió a comprobar si existían diferencias significativas entre las distintas especialidades del MFPS, obteniendo un valor en la prueba exacta de Fisher=71.960 ($p=.008$), que permitió aceptar la hipótesis alternativa de existencia de relación entre las variables. El tamaño de este efecto es medio ($V=.236$; $p=.018$). En la tabla 31 se resumen las relaciones encontradas.

Tabla 31. Prueba Chi-cuadrado: relación entre la variable especialidad y la variable pertenencia a un Clúster.

	Clúster 1 <i>Equilibrado con alternativas</i> (N=193; 43.76%)	Clúster 2 Altas motivaciones sin alternativas (N=101; 22.90%)	Clúster 3 <i>Desmotivado</i> (N=107; 24.26%)	Clúster 4 <i>Idealista</i> (N=40; 9.07%)	Total (N=441) n=%
Especialidad					
Administración, Marketing, Turismo, Servicios a la comunidad y FOL	7 (41.18%)	3 (17.65%)	5 (29.41%)	2 (11.76%)	17 (3.85%)
Biología y Geología	15 (40.54%)	14 (37.84%)	7 (18.92%)	1 (2.70%)	37 (8.39%)
Dibujo, Imagen y Artes Plásticas	10 (40.00%)	4 (16.00%)	10 (40.00%)	1 (4.00%)	25 (5.67%)
Economía y empresa	15 (51.72%)	8 (27.59%)	4 (13.79%)	2 (6.90%)	29 (6.58%)
Educación Física	9 (42.86%)	5 (23.81%)	3 (14.29%)	4 (19.05%)	21 (4.76%)
Filosofía	7 (46.67%)	3 (20.00%)	4 (26.67%)	1 (6.67%)	15 (3.40%)
Física y Química	22 (68.75%)	4 (12.50%)	2 (6.25%)	4 (12.50%)	32 (7.26%)
Geografía e Historia	24 (32.43%)	19 (25.68%)	28 (37.84%)	3 (4.05%)	74 (16.78%)
Latín y Griego	0 (.00%)	2 (66.67%)	1 (33.33%)	0 (.00%)	3 (.68%)
Lengua Castellana y Literatura	15 (42.86%)	9 (25.71%)	10 (28.57%)	1 (2.86%)	35 (7.94%)
Lengua extranjera: Francés	4 (30.77%)	1 (7.69%)	6 (46.15%)	2 (15.38%)	13 (2.95%)
Lengua extranjera: Inglés	21 (47.73%)	9 (20.45%)	11 (25.00%)	3 (6.82%)	44 (9.98%)
Matemáticas	10 (45.45%)	2 (9.09%)	5 (22.73%)	5 (22.73%)	22 (4.99%)
Música y Danza	3 (23.08%)	3 (23.08%)	5 (38.46%)	2 (15.38%)	13 (2.95%)
Orientación educativa	6 (46.15%)	5 (38.46%)	0 (.00%)	2 (15.38%)	13 (2.95%)
Procesos Industriales y de Construcción	4 (30.77%)	3 (23.08%)	3 (23.08%)	3 (23.08%)	13 (2.95%)
Procesos Sanitarios, Químicos, Ambientales y Agroalimentarios	11 (61.11%)	4 (22.22%)	2 (11.11%)	1 (5.56%)	18 (4.08%)
Tecnología e Informática	10 (58.82%)	3 (17.65%)	1 (5.88%)	3 (17.65%)	17 (3.85%)

Los datos en rojo indican relaciones locales significativas a nivel $\alpha < .05$

Las cifras y porcentajes que se ofrecen para cada nivel de las variables en cada uno de los cuatro clústeres deben interpretarse por filas.

En primer lugar, se encontró que los estudiantes de Biología y Geología tienden a concentrarse en mayor proporción en el clúster de *altas motivaciones sin alternativas* ($p=.039$), el cual integró a 37.84% de los estudiantes de dicha especialidad.

En segundo lugar, se encontró una baja concentración proporcional de estudiantes de la especialidad de Geografía e Historia en el clúster *motivaciones equilibradas con alternativas* (32,43% de los estudiantes de dicha especialidad; $p=.039$), siendo proporcionalmente muy alta en el clúster *desmotivado* (37.84%; $p=.004$). La relación se produce en sentido inverso en el caso de los estudiantes de la especialidad de Física y Química, que se concentran mucho en el clúster *motivaciones equilibradas con alternativas* (un 68,5% del total de dicha especialidad; $p=.005$) y tienen una presencia testimonial en el clúster *desmotivado* (6.25%; $p=.010$).

En tercer lugar, se encontró una mayor concentración proporcional de estudiantes de Matemáticas en el clúster *motivación idealista*, en el que se agruparon el 22.73% de estudiantes de dicha especialidad ($p=.039$).

En cuarto y último lugar, a diferencia del resto de especialidades, no se hallaron estudiantes de Orientación Educativa en el clúster *desmotivado*, resultando esta diferencia estadísticamente significativa ($p=.045$).

6. Conclusiones y discusión

El análisis de los datos recogidos ha permitido llevar a cabo de manera satisfactoria la validación de la escala de *valores laborales-motivaciones para la profesión docente* (Cortés et al., 2015). La fiabilidad del instrumento resulta adecuada en un contexto de investigación, mejorando la consistencia interna al eliminar dos de los ítems por su baja correlación con el resto de la escala, quedando formada finalmente para esta investigación por siete ítems, lo que supone una modificación del instrumento original. En cualquier caso, la fiabilidad obtenida por los citados autores con el instrumento original fue muy similar a la encontrada con la versión de siete ítems. La presente investigación pudo aportar datos de fiabilidad global del instrumento, mejorando ligeramente el valor en cuanto a la subescala de motivación intrínseca y empeorando ligeramente en cuanto a la subescala de motivación extrínseca.

Igualmente, se pudieron obtener nuevas evidencias de la validez de constructo mediante la técnica del análisis factorial. Se encontró que la solución factorial de tres factores (motivación extrínseca, motivación intrínseca y falta de alternativas percibidas) fue la que mostró una adecuada bondad de ajuste. Dicha solución es diferente a la encontrada por Cortés et al. (2015), compuesta únicamente por dos factores, y tiene la ventaja de aportar elementos explicativos nuevos, al considerar de forma independiente la variable *falta de alternativas percibidas*. La relevancia de dicho factor se ha podido constatar también en el análisis clúster realizado con los datos obtenidos.

Como se ha señalado, el instrumento es fiable para informar sobre las motivaciones de los futuros docentes en un contexto de investigación, aunque sería necesario revisarlo y mejorarlo para aumentar tanto su fiabilidad como su validez de contenido en caso de una hipotética aplicación en procesos de orientación académica y profesional. En dicho contexto, la información obtenida podría utilizarse para orientar a las personas en la toma de decisiones sobre su itinerario formativo de posgrado y su futuro profesional.

Para lograr un aumento de fiabilidad se podrían implementar varias medidas. La primera de ellas, y más sencilla, sería aumentar el número de alternativas de respuesta a cinco. Seguidamente, convendría ampliar el número de ítems relativos al nuevo factor

encontrado (alternativas percibidas), lo que ayudaría a matizar la existencia de diferentes significados atribuidos por los estudiantes del MFPS a la falta de alternativas percibidas.

Por último, sería conveniente valorar la posibilidad de ampliar el número de ítems para cubrir mejor el espectro de motivaciones relacionadas con cada uno de los dos constructos medidos. En este sentido, el instrumento adolece de algunas limitaciones, especialmente en lo referido a la motivación intrínseca, al no preguntar por ciertos motivos que están bien identificados desde un punto de vista teórico. Entre ellos, destacarían ciertas metas motivacionales relacionadas con el valor *trascendencia*, como el *universalismo* o la *benevolencia*, así como otras relacionadas con la meta motivacional *hedonismo*, como la satisfacción derivada de trabajar con alumnado en cierto momento de su desarrollo (Córdoba et al., 2006). Por último, se podrían incluir ítems relacionados con el valor *superación personal* y sus metas motivacionales (*logro* y *poder*) como, por ejemplo, las posibilidades de desarrollo personal y profesional que puede ofrecer el ejercicio de la docencia (Shwartz, 1999; Muñoz et al., 2019).

Por lo que se refiere a los ítems suprimidos, no se considera apropiada su inclusión en futuras mediciones, no solo por los resultados obtenidos, sino también desde el punto de vista de su contenido. Así sucede, por ejemplo, con el ítem *la influencia directa de algún profesor o maestro*. Si bien dicho ítem permite conocer el origen social del interés por la docencia, no queda claro, desde un punto de vista teórico, si está evaluando motivación intrínseca o extrínseca. Algo parecido sucede con el ítem *prestigio o consideración social*, el cual puede dar lugar a interpretaciones ambivalentes, no quedando claro si está evaluando la motivación por la docencia o la percepción que se tiene acerca del estatus social de la docencia. De tal manera que diversos participantes con distintos perfiles motivacionales podrían considerar que no les interesa la docencia como fuente de prestigio social, en unos casos porque no tienen interés en el prestigio social y en otros casos porque, aun teniéndolo, estiman que se trata de una profesión con un bajo prestigio social.

En cualquier caso, y a pesar de estas limitaciones o posibles líneas de mejora del instrumento, la escala de valores-motivaciones para la profesión docente ha permitido identificar los diferentes perfiles motivacionales de los participantes en la investigación a través del análisis clúster, aportando una visión detallada que contribuye a la investigación existente en este ámbito. Los resultados obtenidos permiten delimitar cuatro perfiles entre

los estudiantes del MFPS: *equilibrado con alternativas*, *altas motivaciones sin alternativas*, *desmotivado* e *idealista*.

A partir de los cuatro patrones de respuesta identificados es posible diferenciar a aquellos estudiantes que eligen cursar el MFPS por percibir que no tienen otra alternativa profesional de aquellos otros que lo eligen a pesar de disponer de otras opciones, lo que resulta de gran utilidad desde la perspectiva de la orientación profesional y académica. A su vez, el análisis clúster permite subdividir en dos perfiles cada uno de estos dos patrones de respuesta.

Por un lado, el clúster *idealista* agrupa a quienes cuentan con una elevada motivación intrínseca y una baja motivación extrínseca, y además no se sienten acuciados por la falta de alternativas laborales. La situación del clúster *equilibrado con alternativas* es similar en cuanto a la percepción de alternativas laborales, pero con un matiz diferencial: tanto la motivación extrínseca como la intrínseca son altas. En ambos clústeres, y especialmente en el caso del que agrupa al profesorado con motivación *idealista*, se puede apreciar un elevado grado de libertad percibida a la hora de afrontar su formación inicial como docentes, lo que se relacionaría con la conducta autodeterminada en el marco de la teoría de Deci y Ryan (2000).

Por otro lado, tanto el clúster *altas motivaciones sin alternativas* como el clúster *desmotivado* comparten la percepción de inexistencia de alternativas laborales, lo que podría constituir un factor de estrés. El primero, sin embargo, muestra un fuerte perfil vocacional hacia la docencia, de manera que la falta de otras alternativas no parece actuar como un estímulo negativo o, cuando menos, es compensada por la elevada motivación extrínseca e intrínseca hacia la docencia. El cluster *desmotivado*, por su parte, tiende a puntuar en sentido inverso al clúster de *altas motivaciones sin alternativas*, aunque de un modo mucho más marcado en relación con la motivación intrínseca. En este caso, la falta de alternativas parece haber condicionado una decisión que no encaja bien con las propias expectativas laborales, mostrando un locus de causalidad *externo* y una conducta no autodeterminada (Deci y Ryan, 2000), lo que lo convierte en un clúster de interés prioritario desde el punto de vista de la presente investigación.

Teniendo en cuenta que tres clústeres muestran un elevado nivel de motivación intrínseca, a priori, los resultados indican un adecuado perfil vocacional de aproximadamente el 75% de la muestra. El clúster *desmotivado*, sin embargo, agrupa aspirantes a la docencia con un perfil motivacional extrínseco ligeramente inferior a la media, con unas medias en motivación intrínseca muy bajas y una puntuación elevada en la dimensión falta de alternativas percibidas, lo que evidencia poca compatibilidad percibida entre la propia personalidad y la profesión docente, así como una pobre vocación. Este conglomerado reúne a un 24.26% de la muestra, un porcentaje nada desdeñable.

Haciendo un análisis comparativo, los resultados son similares a los reportados en investigaciones recientes como la de Muñoz et al. (2019), quienes encontraron que el 24,6% de una muestra de 512 estudiantes del MFPS obtenida de tres universidades españolas tenía una motivación *circunstancial*. Estas comparaciones y las que se realizarán a continuación deben tomarse con cautela. Ello se debe a que en los estudios realizados a lo largo de las tres últimas décadas se han utilizado distintas metodologías e instrumentos.

Tal y como se ha expuesto en el marco teórico, al analizar los resultados de las investigaciones existentes desde un punto de vista global se observa que el perfil motivacional de los docentes en fase de formación inicial viene experimentando un cambio en las últimas décadas. Dicho cambio implica un descenso progresivo de los perfiles motivacionales circunstanciales o puramente extrínsecos. Por ello, las cifras obtenidas en la presente investigación y en la de Muñoz et al. (2019) contrastan con las de las primeras investigaciones realizadas sobre el tema con estudiantes del extinto CAP. En algunas de ellas se encontró una proporción mucho más elevada de estudiantes con un inadecuado perfil vocacional. Así, García y Martínez (2001) situaron este perfil en torno al 80% de los estudiantes del CAP y Pérez et al. (2007) en torno al 70%. Por el contrario, las cifras de motivación intrínseca se han ido incrementando, probablemente estimuladas por la creación y desarrollo del MFPS y el papel que está jugando dicha titulación en la dignificación de la profesión docente. Así, en el estudio de García y Martínez (2001) las estimaciones de motivación intrínseca se situaban en un 19% de la muestra y en el de Pérez et al. (2007) en un 30%. En contraste, en la presente investigación se ha hallado un porcentaje de estudiantes con una adecuada motivación intrínseca cercano al 70%, pudiendo además clasificar a dichos estudiantes en tres perfiles motivacionales con matices muy distintos.

Por lo que se refiere a la prueba Chi-cuadrado, ésta permitió delimitar con mayor claridad las diferencias entre clústeres, desentrañando las relaciones existentes entre la pertenencia a un determinado clúster y las variables sociodemográficas medidas. En concreto, se encontraron relaciones significativas entre la pertenencia a un clúster y las variables sexo, titulación previa, especialidad, experiencia docente y experiencia dirigiendo técnicas grupales. Un análisis pormenorizado de dichas relaciones permitió delimitar el sentido y el alcance de las mismas.

Así, por lo que se refiere a la variable sexo, las asociaciones significativas se localizaron en los clústeres *equilibrado con alternativas* y *desmotivado*. De este modo, se encontró que las mujeres tienden a agruparse en el clúster *equilibrado con alternativas* en mayor proporción y en el clúster *desmotivado* en menor proporción, mientras que los hombres lo hacen justo en sentido inverso. A diferencia de lo encontrado en la presente investigación, en el estudio de Muñoz et al. (2019) no se halló una relación significativa entre la variable sexo y la pertenencia a un clúster.

En el caso de otras variables como la edad o el hecho de haber cursado otra titulación de Máster, los citados autores encontraron relaciones significativas que no han podido ser constatadas en esta investigación.

Por lo que se refiere a las diferencias por área de conocimiento, se encontró que los estudiantes del área de Ciencias tienden a agruparse en mayor proporción en el clúster *equilibrado con alternativas* y en una proporción menor en el clúster *desmotivado*. La relación se establece en sentido inverso en el caso de los estudiantes de Artes y Humanidades, que se concentran en mayor proporción en el clúster *desmotivado* y en menor proporción en el *equilibrado con alternativas*.

Ha de tenerse en cuenta que el porcentaje total de estudiantes de Artes y Humanidades roza el 50% de la muestra, por lo que su mayor presencia proporcional en el clúster *desmotivado* podría derivar, simplemente, de la escasez de alternativas profesionales. Es decir, los datos podrían estar reflejando un problema social que no se ha podido atender adecuadamente hasta la fecha: la adecuada orientación profesional y la creación de una oferta de formación de posgrado más amplia orientada al mercado laboral para los estudiantes procedentes de titulaciones de Artes y Humanidades. Si bien para muchos de estos

estudiantes la docencia resulta estimulante, para otros se convierte en una especie de callejón sin salida al que se ven abocados, contribuyendo así, sin quererlo, a devaluar la ya frágil imagen de la profesión docente. Los resultados obtenidos vienen a reforzar la necesidad de atender la citada problemática social. En este sentido, Ariza et al. (2011) ya encontraron un pobre perfil vocacional entre los estudiantes de Humanidades del extinto CAP, solo presente en un 33.6% de la muestra, con cifras muy similares a las encontradas en la presente investigación en lo que se refiere a la percepción de ausencia de alternativas profesionales (24.2%). Si examinamos estos resultados por especialidades también encontramos una relación significativa entre dicha variable y la pertenencia a un clúster motivacional, con un tamaño del efecto medio. Las conclusiones son similares a las obtenidas en relación con la titulación previa, aunque permiten apreciar algunos matices con mayor detalle. Así, conviene dirigir especialmente la atención hacia la situación de los estudiantes de la especialidad de Geografía e Historia, tanto por la ya nombrada escasez de alternativas laborales, como por su elevado porcentaje en el conjunto de la muestra y por su mayor tendencia a concentrarse en el clúster *desmotivado*.

Las variables, experiencia docente y experiencia dirigiendo técnicas grupales, por su parte, concentraron las asociaciones significativas en el clúster *desmotivado*, mostrando como un menor grado de experiencia en el campo educativo se relaciona con una menor motivación hacia la profesión docente.

En cuanto a la magnitud de las relaciones entre las variables analizadas y la pertenencia a clúster, se encontraron tamaños del efecto pequeños en el caso de las variables sexo y titulación previa. Por su parte, en el caso de las variables experiencia docente, experiencia dirigiendo técnicas de dinámica de grupos y especialidad, se encontraron tamaños del efecto medianos. Como explica Cohen (1988) un tamaño del efecto pequeño no tendría que ser considerado de forma automática como poco importante, dado que la relevancia práctica del mismo está condicionada por las características específicas del problema investigado. Por este motivo, desde un punto de vista práctico, la magnitud de un determinado efecto habría de ser puesta en relación con sus posibles costos y beneficios. En este sentido, se comprende que la comprobación de la relación entre motivación hacia la docencia y ciertas variables como las reseñadas se interprete como relevante aun cuando la magnitud de su efecto sea pequeña. Ello se debe a que el conocimiento de dichas asociaciones significativas podría

tener una aplicación directa en el futuro sobre procesos de orientación académica y profesional individualizados a los aspirantes a cursar el MFPS.

Como conclusión, se espera que la identificación de diferentes clústeres motivacionales y la asociación de éstos con ciertas variables socio-demográficas, ofrezca datos relevantes para la planificación y desarrollo del MFPS. Como se viene señalando, la información se podría utilizar tanto para diseñar procesos de selección y orientación de los estudiantes como para integrar explícitamente el desarrollo de la vocación docente en el marco de dicha titulación.

**Capítulo VII. ESTUDIO 2º: CREENCIAS
PSICOPEDAGÓGICAS DE LOS
ESTUDIANTES DEL MFPS**

1. Introducción

En este capítulo se aborda, por un lado, el estudio de las creencias psicopedagógicas de los estudiantes del MFPS y, por otro lado, se indaga acerca de la relación que dichas creencias guardan con algunas variables sociodemográficas como la edad, el sexo o la experiencia previa como docente.

Con este fin se procedió, en primer término, a realizar una búsqueda exhaustiva de instrumentos que sirviesen para investigar dicho constructo, u otros similares, en el contexto cultural español. Se requería, además, que fuesen aplicables a personas que no ejercen como docentes en educación secundaria, sino que se están formando para dicha profesión. Para analizar los instrumentos encontrados se definieron una serie de criterios objetivos, los cuales permitieron sistematizar el proceso de toma de decisiones a fin de seleccionar el más adecuado. Una vez elegido el instrumento, se procedió a realizar un estudio piloto para reducir su tamaño original, con la finalidad de que la versión reducida se pudiese utilizar en la presente investigación, junto con el resto de instrumentos seleccionados. Posteriormente se obtuvieron evidencias de validación de la versión reducida, a partir de los datos obtenidos con la muestra definitiva del estudio, garantizando así que dicha versión del instrumento se adecuaba a las características específicas de la población y al objetivo del estudio.

Los datos obtenidos permitieron conocer, de manera bastante precisa, las características de la muestra en cuanto a sus creencias psicopedagógicas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. A tal fin, se llevaron a cabo diversas pruebas estadísticas como el análisis clúster y la prueba Chi-cuadrado. Por último, en el apartado de discusión, se comparan los resultados obtenidos con los de otras investigaciones precedentes y se expone su posible utilidad de cara a adecuar de un modo cada vez más preciso la orientación, selección y formación de los futuros docentes de educación secundaria.

2. Objetivos específicos

Teniendo en cuenta lo expuesto, el objetivo general de este capítulo es identificar las creencias psicopedagógicas acerca de la docencia en educación secundaria de los estudiantes del MFPS. Objetivo que puede desglosarse en los siguientes objetivos específicos:

1. Seleccionar un instrumento apropiado para identificar las creencias psicopedagógicas de los estudiantes del MFPS y analizar las propiedades psicométricas del mismo.

2. Identificar las creencias psicopedagógicas acerca de la docencia en educación secundaria de los estudiantes del MFPS.

3. Analizar la relación entre los perfiles de creencias psicopedagógicas de los estudiantes del MFPS y las variables sociodemográficas edad, sexo, especialidad, estudios previos, experiencia docente y experiencia previa con las técnicas de dinámica de grupos.

3. Selección y adaptación del instrumento de recogida de datos

3.1. Procedimiento

La selección del instrumento se realizó a partir de una revisión de la bibliografía existente sobre el tema de las creencias psicopedagógicas del profesorado de educación secundaria en el contexto cultural español. Para ello, se llevó a cabo una búsqueda bibliográfica en los buscadores especializados Ebsco, Alcorze, Dialnet y Google Scholar. En una primera búsqueda se utilizaron las palabras clave *creencias*, *psicopedagógicas*, *profesorado*, *educación* y *secundaria*. A partir de los documentos encontrados y de la revisión de la bibliografía incluida en ellos, se fueron identificando los instrumentos psicométricos disponibles en investigaciones en castellano.

Para el análisis y selección de los instrumentos que se iban identificando se establecieron una serie de criterios a utilizar teniendo en cuenta las características de la muestra, los objetivos de investigación y las posibilidades técnicas y materiales que imponía el proceso de recogida de datos. Los criterios definidos fueron los siguientes:

- Valorar si el instrumento ha sido elaborado en el contexto cultural español o adaptado para su aplicación en el mismo.
- Valorar que los ítems sean aplicables, por su contenido y formulación, a estudiantes del MPFS.
- Valorar que existan evidencias sobre su fiabilidad.
- Valorar su validez de contenido, teniendo en cuenta que permita cubrir un amplio espectro de creencias acerca del rol docente.
- Valorar su actualidad.
- Valorar que tenga una extensión razonable, con el fin de poder aplicarlo en un tiempo breve.

Teniendo en cuenta estos criterios, y con el fin de llevar a cabo la selección, se calificó cada uno de los instrumentos, para cada uno de los criterios anteriormente definidos, en una escala de 1 a 4, y se obtuvo la puntuación total de cada instrumento.

3.2. Análisis de los instrumentos encontrados

Se encontraron únicamente cuatro instrumentos potencialmente interesantes para los objetivos de la presente investigación. Una vez identificados, se hizo un análisis detenido de los mismos a fin de efectuar una selección adecuadamente fundamentada. A continuación, se describe cada uno de ellos.

3.2.1. *Approaches to Teaching Inventory (ATI)*.

El primer instrumento es una versión traducida del *Approaches to Teaching Inventory* diseñado por Trigwell y Prosser (2004) para el contexto australiano. El instrumento original consta de 16 ítems, agrupados en dos escalas que miden dos enfoques de enseñanza: el primero de ellos sería el enfoque basado en el aprendizaje (centrado en el estudiante y en el cambio conceptual); el segundo, sería el enfoque basado en la enseñanza (centrado en el profesor y en la transmisión de información).

Por lo que se refiere a las propiedades psicométricas del instrumento, los autores originales lo validaron con una muestra de 656 docentes, obteniendo un alfa de Crombach igual a .73 para la escala que mide el enfoque centrado en el aprendizaje y .75 para la escala que mide el enfoque centrado en la enseñanza (Trigwell y Prosser, 2004). Aunque el instrumento original, tal y como se concibió, constaba de cuatro subescalas, en investigaciones posteriores se encontró que cada una de las dos escalas principales mostraba una adecuada unidimensionalidad, por lo que se estimó conveniente considerar que el instrumento está compuesto únicamente por dos escalas independientes (Prosser y Trigwell, 2006). Se dispone de una versión traducida al castellano (Hernández et al., 2010a) que se ha utilizado con profesorado de educación primaria, secundaria y superior.

El cuestionario original está pensado para profesorado en activo, habiendo sido inicialmente diseñado para aplicarlo a muestras de docentes universitarios. Los ítems solicitan valoraciones de la frecuencia con la que se emiten distintas conductas durante la práctica profesional en una escala Likert de cinco niveles (raramente-siempre). La versión española ATI-16, denominada *cuestionario de enfoques de enseñanza*, fue adaptada para estudiantes que aspiran a ejercer la docencia en educación secundaria (Monroy et al., 2014). Con este fin, se estructuraron las opciones de respuesta en cuatro niveles, desde total desacuerdo hasta total acuerdo, aunque conservando la formulación original de los ítems, de

tal manera que el estudiante debe hacer un esfuerzo cognitivo para ponerse en la situación de estar ejerciendo como docente, siendo esta una de las principales desventajas del instrumento en el marco de la presente investigación.

Para validar las propiedades psicométricas de la versión traducida al castellano del ATI-16, Monroy et al. (2014) lo aplicaron a una muestra de 665 estudiantes del MFPS, encontrando evidencias de fiabilidad pobres para ambas escalas ($\alpha=.607$ para la escala centrada en el estudiante y el cambio conceptual y $\alpha=.516$ para la escala centrada en el profesor y la transmisión de información). Igualmente, realizaron un análisis de componentes principales con rotación oblimin en el que algunos ítems saturaron mejor en un factor diferente al que les había correspondido en las investigaciones de Prosser y Trigwell (2006).

3.2.2. Cuestionario de teorías implícitas sobre la enseñanza

El segundo instrumento encontrado fue el *cuestionario de teorías implícitas sobre la enseñanza* (Marrero, 1988). Para su elaboración se partió de un estudio historiográfico de las teorías pedagógicas más destacadas en el contexto occidental desde la edad media hasta la edad contemporánea. Consta de 162 ítems que sintetizan los rasgos esenciales de cinco teorías culturales acerca de la enseñanza: tradicional, técnica, activa, constructiva y crítica. La escala utiliza un formato de respuesta tipo Likert con un rango entre 0 (no estoy de acuerdo) y 7 (estoy totalmente de acuerdo). Para cada teoría dispone de entre 32 y 33 ítems. A su vez, cada conjunto de ítems agrupa 10 subdominios (aprendizaje y alumno, conocimiento, disciplina y gestión, enseñanza, evaluación, interacción profesor-alumno, planificación, medio social, medio y profesor). Los ítems están formulados de tal manera que son adecuados para que los responda el profesorado que se encuentra en activo, indagando en los pensamientos y acciones que llevan a cabo en su quehacer profesional diario. En consecuencia, el cuestionario no está adaptado para estudiantes del MFPS y requeriría de un ajuste del formato de sus ítems para poder ser utilizado en dicho contexto. Por otro lado, no es un cuestionario específico para el profesorado de educación secundaria, sino que se ha diseñado indistintamente para ser aplicado en diferentes niveles del sistema educativo. El cuestionario muestra una elevada fiabilidad, encontrando Jiménez (2005) un $\alpha=.922$ con una muestra de 272 docentes de los cuatro niveles del sistema educativo. Uno

de los principales problemas que presenta el instrumento es su falta de actualidad, dado que fue redactado pensando en el profesorado de Educación General Básica en la década de 1980 (Jiménez y Correa, 2002).

3.2.3. Cuestionario de dilemas sobre la enseñanza y el aprendizaje

El tercer instrumento hallado es el *cuestionario de dilemas sobre la enseñanza y el aprendizaje* (Pozo et al., 2006), el cual se ha utilizado ampliamente en la línea de investigación sobre las teorías implícitas del profesorado en contextos hispanohablantes. Las teorías implícitas del profesorado son representaciones inconscientes acerca de las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Los citados autores refieren tres tipos de teorías implícitas, que se sintetizan a continuación, aunque en algunas investigaciones añadieron una cuarta teoría.

La teoría directa, entiende la enseñanza y el aprendizaje como mera transmisión y reproducción de información; la teoría interpretativa, considera que se aprende procesando la información de un modo adecuado, lo que exige al aprendiz no sólo dominar el contenido, sino también las estrategias cognitivas de procesamiento de la información; la teoría constructiva considera que, además de mostrarse cognitivamente activo, el aprendiz debe desarrollar habilidades metacognitivas para poder autorregular el proceso de aprendizaje, pudiendo estos procesos ser estimulados mediante el uso de metodologías activas y reflexivas en el aula; y, por último, la teoría posmoderna, se concibe como una evolución de la teoría constructivista, aunque postulando un relativismo radical.

Existen distintas versiones del instrumento. La versión de Pérez et al. (2006), analiza siete ámbitos en los que los docentes de educación secundaria deben tomar decisiones de manera cotidiana a través de 12 dilemas. Para cada dilema, los autores presentan una situación cotidiana y cuatro posibles alternativas, debiendo el participante elegir aquella que mejor encaja con su praxis. Cada una de las alternativas del dilema corresponde a una de las cuatro teorías que forman parte del modelo analítico de Pozo et al. (2006): directa, interpretativa, constructiva y posmoderna. Los ámbitos de toma de decisión en la versión de Pérez et al. (2006), formulada específicamente para profesorado de secundaria, fueron los siguientes: relación entre capacidades y contenidos seleccionados, selección de materiales

didácticos, actividades de enseñanza, actividades de aprendizaje, dificultades de aprendizaje, organización social del aula, motivación y evaluación.

La versión validada por Vilanova et al. (2007), dirigida a profesorado de educación secundaria en formación inicial, sigue la misma estructura, aunque consta únicamente de diez dilemas y los ámbitos de decisión son seis, en lugar de siete: relación entre capacidades y contenidos, motivación, evaluación, enseñanza y aprendizaje de conceptos, enseñanza y aprendizaje de procedimientos y enseñanza y aprendizaje de actitudes. Los autores trabajaron con una muestra de 120 estudiantes, obteniendo una adecuada fiabilidad ($\alpha=.705$). Se identificaron cuatro componentes principales que explicarían el 59.77% de la varianza. Cada ítem tiene tres alternativas de respuesta, que se corresponden con cada una de las tres teorías principales propuestas (directa, interpretativa y constructiva), quedando excluida, por tanto, la teoría posmoderna. Esta versión y otras más breves se han utilizado en diversos estudios sobre el tema, obteniéndose una fiabilidad baja ($\alpha=.618$) en la versión de diez dilemas utilizada por Gil (2014) con una muestra de 61 estudiantes del MFPS.

Entre las ventajas de este tipo de instrumentos basados en dilemas cabe reseñar que permiten recoger de manera ágil las percepciones de muestras amplias de población. Al mismo tiempo, al presentar varias opciones para resolver una situación contextualizada y solicitar al participante que se posicione, permiten obtener una información más profunda que los cuestionarios basados en preguntas directas. Por lo que se refiere a los problemas que puede presentar este instrumento, destaca una excesiva focalización en los aspectos técnicos del proceso de enseñanza, no tomando tanto en consideración los que tienen que ver con la relación entre docentes y discentes.

3.2.4. Cuestionario de creencias del profesorado de secundaria acerca de la enseñanza y el aprendizaje

El cuestionario de *creencias del profesorado de secundaria acerca de la enseñanza y el aprendizaje* (Doménech, 2007) consta de 52 ítems distribuidos en cuatro escalas de trece ítems, aunque en otras de sus investigaciones se han utilizado versiones de 50 ítems (Doménech y Gómez, 2003) y de 56 (Doménech et al., 2006). Se apoya en un modelo teórico elaborado por el propio autor a partir de la revisión teórica de los distintos modelos existentes en la línea de investigación sobre el pensamiento del profesor, siendo esta vocación

integradora una de sus principales ventajas. De este modo, el cuestionario pretende identificar cuatro grandes tipos de creencias acerca de cómo guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación secundaria, distinguiendo profesores centrados en el profesor, profesores centrados en el alumno, profesores centrados en el proceso y profesores centrados en el producto. Cada uno de estos cuatro modelos se relaciona, respectivamente, con un tipo de enfoque de enseñanza: tradicional, cognitivo, humanista y conductista.

Domenech et al. (2006) mostraron evidencias de validez de constructo de la versión de 56 ítems, analizando también su consistencia interna. Con este fin, administraron la versión original del cuestionario a una muestra de 249 profesores de educación secundaria y llevaron a cabo un análisis factorial, mediante análisis de componentes principales con rotación varimax, de los resultados obtenidos.

Aunque en el estudio original el cuestionario se aplicó a docentes en activo, cabe destacar que los ítems están formulados de tal manera que pueden ser respondidos tanto por docentes con experiencia como por aquellos que aún están en fase de formación inicial, siendo este un aspecto positivo para la presente investigación.

Los citados autores trabajaron inicialmente con los cuatro constructos antes mencionados. Si bien, estos cuatro constructos fueron agrupados, para realizar los análisis factoriales, en dos escalas bidimensionales y bipolares (centrado en el profesor/alumno y centrado en el producto/proceso).

Para la primera escala, profesor-alumno, realizaron un análisis de componentes principales. Se encontró que el factor centrado en el profesor explicaba un 27.53% de la varianza total, obteniendo una fiabilidad de $\alpha=.69$, mientras que el factor centrado en el alumno explicaba un 12.52% de la varianza total, obteniendo una fiabilidad de $\alpha=.67$.

Respecto a la escala proceso-producto, realizaron otro análisis de componentes principales en el que encontraron que el factor centrado en el proceso explicó el 25.9% de la varianza total, obteniendo una fiabilidad de $\alpha=.71$, mientras que el factor centrado en el producto explicó el 13.4% de la varianza total, obteniendo una fiabilidad de $\alpha=.65$.

Mediante el cálculo del coeficiente de correlación de Pearson, comprobaron que las dimensiones profesor-alumno correlacionaban entre sí de manera negativa ($r=-.422$; $p=.001$) y también las dimensiones producto y proceso ($r=-.365$; $p=.001$). Por su parte, encontraron

una correlación positiva entre los modelos de creencias centrado en el profesor y centrado en el producto ($r = .604$; $p = .001$); y entre los modelos centrado en el alumno y centrado en el proceso ($r = .697$; $p = .001$).

A partir de estos resultados, y apoyándose en las sugerencias de autores como Kember (1997), propusieron reducir los cuatro constructos teóricos iniciales a dos. Así, la nueva estructura analítica, diferenciaba entre docente centrado en el profesor y en el producto, por un lado, y docente centrado en el alumno y en el proceso, por el otro. Esta reestructuración ofreció una mayor simplicidad interpretativa, permitiendo agrupar a las personas a las que se pasó el instrumento en función de si habían puntuado más alto en una escala o en la otra.

3.3. Valoración de instrumentos y toma de decisiones

Tras el análisis de cada uno de los instrumentos encontrados, se puntuó cada uno de ellos en función de los criterios anteriormente mencionados y se obtuvo una puntuación total para cada cuestionario, que sirvió como base para la selección del instrumento a utilizar en la investigación.

Se encontró que el mejor instrumento para la presente investigación era el *cuestionario de creencias del profesorado de secundaria acerca de la enseñanza y el aprendizaje* (Doménech, 2007), destacando su validez cultural y de contenido, y siendo el más aplicable en el contexto del MFPS por la formulación de sus ítems. En cuanto a fiabilidad y actualidad, obtuvo puntuaciones adecuadas y similares, en líneas generales, a las del resto de instrumentos analizados. Como principal desventaja, se observó que tenía un elevado número de ítems para el contexto de investigación en el que se pretendía aplicar. En la tabla 32 se resumen los resultados obtenidos.

Tabla 32. Puntuaciones para cada instrumento.

Instrumento	Validez cultural	Aplicable MFPS	α Crombach	Validez contenido	Actualidad	Extensión	Total
ATI-16	3	2	1	2	3	4	15
Teorías implícitas	4	2	4	2	2	1	15
Dilemas sobre enseñanza y aprendizaje	4	2	2	2	3	3	16
Creencias del profesorado	4	3	2	4	3	2	18

Una vez seleccionado el instrumento, quedaba por resolver el problema de la extensión. Al ser uno de los objetivos de la presente investigación poner en relación las creencias del profesorado con otras variables, el investigador necesitaba administrar varios cuestionarios adicionales. Por este motivo se estimó que el tiempo y el esfuerzo requerido a

los informantes para responder a los cuatro cuestionarios que componían el conjunto de la investigación podría llegar a ser excesivo si se utilizaba un cuestionario de 52 ítems para medir la variable *creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje*. En este sentido, como señala Sierra (2001), la fatiga es un factor que puede influir en la manera de responder un cuestionario y, por tanto, un factor a controlar, en la medida de lo posible, por el investigador.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se optó por elaborar y validar una versión reducida del cuestionario. Inicialmente se estimó como ideal un número de 24 ítems (6 por escala), tal y como se describe en el siguiente apartado.

4. Primera parte del estudio: elaboración y validación de una versión reducida del cuestionario *creencias del profesorado de secundaria acerca de la enseñanza y el aprendizaje*

4.1. Estudio piloto I: elaboración y adaptación de una versión reducida del cuestionario *creencias del profesorado de secundaria acerca de la enseñanza y el aprendizaje*.

Partiendo de la versión de 52 ítems del instrumento de Domenech (2007), en primer término, se realizó un análisis de contenido de cada ítem, marcando aquellos ítems que se consideraron más pertinentes (ver ítems con asteriscos en las tablas 32, 33, 34 y 35). En el análisis de contenido se valoró la importancia de cada ítem en relación con el constructo teórico al que pertenecía y se identificaron aquellos que resultaban redundantes y/o suscitaban alguna duda en cuanto a su pertinencia, con el fin de descartarlos.

Igualmente, y de manera complementaria a dicho procedimiento de selección, se llevó a cabo un estudio piloto a partir de los datos obtenidos con una muestra de 63 estudiantes del MFPS, tal y como se ha descrito en el capítulo V. Dicho estudio piloto consistió en la realización de un AFE independiente de las puntuaciones obtenidas por los participantes en cada una de las cuatro dimensiones (subescalas). El objetivo de este procedimiento fue comprobar si cada una de las cuatro subescalas se ajustaba a la unidimensionalidad y analizar las cargas factoriales de los ítems en cada factor, en caso de que se observase más de una dimensión. Se trataba, en definitiva, de comprobar si los ítems estaban evaluando la dimensión esperada de forma exclusiva y seleccionar aquellos más adecuados para evaluar cada dimensión.

En consecuencia, como criterio general se tuvo en consideración que los ítems seleccionados para cada subescala perteneciesen únicamente a uno de los factores identificados en el AFE, mostrando cargas factoriales superiores a .300. Se descartaron aquellos ítems que pertenecían al resto de factores en el caso de las tres subescalas en las que se encontró más de un factor en el análisis exploratorio. Este criterio no fue necesario aplicarlo a la subsegunda escala, dado que se encontró un único factor.

Para la primera subescala, *profesor centrado en el profesor*, el AFE evidenció que los 13 ítems de esta dimensión se distribuían en cuatro factores (Tabla 33) que explicaban el 25.82% de la varianza. Cruzando los datos del análisis de contenido previo y los resultados del AFE se decidió tomar como referencia el factor número cuatro, al ser el factor que más ítems previamente seleccionados contenía. La aplicación de los criterios de pertenencia a un mismo factor y de valoración positiva del contenido, dieron como resultado la elección inequívoca de los ítems 1,3, 4, 5, 6 y 10.

Tabla 33. Matriz de cargas factoriales en el AFE de la subescala I: Profesor centrado en el profesor.

1. El dominio de los contenidos del área/asignatura es el requisito más importante para ser un buen profesor. (**)	0.528		0.336
2. El aprendizaje memorístico no es tan negativo como algunos piensan.		-0.361	
3. El profesor de secundaria debe mantener las distancias con los alumnos, así le respetarán más y tendrá menos problemas. (**)		0.388	0.311
4. La cantidad de conocimientos asimilados por el alumno durante su aprendizaje nos indica el progreso alcanzado.			0.412
5. La clase magistral o expositiva es un método eficaz de enseñanza. (**)			0.562
6. La explicación del profesor debe ir dirigida al alumno medio de la clase. (**)			0.686
7. La repetición es una técnica eficaz de aprendizaje.		0.446	
8. La tarima que existe junto a la pizarra en muchas clases es muy útil para la enseñanza, pues de esta manera el profesor puede mantener contacto ocular con todos los estudiantes.		0.626	
9. Los alumnos deben seguir el ritmo de aprendizaje que marque el profesor en la clase.		0.686	
10. No me preocupa que mis alumnos se aburran en clase lo que me preocupa es que no aprendan. (**)		0.678	0.324
11. Transmitir al alumno un amplio bagaje de conocimientos constituye el objetivo central de toda asignatura. (**)		0.806	
12. Mientras el profesor explica, los alumnos deben atender en silencio y con interés.	0.314		
13. Los pupitres de clase deberían estar separados para evitar que los alumnos hablen entre ellos y se distraigan.	0.919		

Los ítems con dos asteriscos (**) fueron considerados como relevantes desde el punto de vista de su contenido.

Los ítems en negrita fueron los que resultaron seleccionados tras cruzar los datos cualitativos y cuantitativos.

Para la segunda subescala, *profesor centrado en el alumno*, el AFE mostró sólo un factor que explicaba el 41.56% de la varianza y todos los ítems (excepto dos) mostraron cargas factoriales por encima de .500 (Tabla 34). Para la selección de los ítems, con el objetivo de reducir el tamaño de la subescala, se eligieron aquellos ítems con valoración de contenido positiva desde el punto de vista cualitativo, siempre y cuando mostrasen un peso factorial superior a .60. Como resultado, fueron seleccionados los ítems 15, 17, 19, 22, 23 y 24. Algunos ítems con pesos ligeramente más altos que el número 22, como el 18 y el 20, fueron desplazados por éste, a causa de su mejor valoración en relación con la relevancia de su contenido.

Tabla 34. Matriz de cargas factoriales en el AFE de la subescala II: Profesor centrado en el alumno.

Ítem	F1
14. Antes de tomar decisiones que afecten al grupo-clase, el profesor de secundaria debería contar con la opinión de los alumnos.	0.647
15. El profesor debería permitir cierto grado de flexibilidad en el aula para que el alumno pueda aprender aquello que realmente le interesa de la asignatura. (**)	0.665
16. El estudiante es el referente principal de lo que se debe enseñar y aprender en el aula.	0.505
17. El mejor aprendizaje es aquel que el alumno experimenta por sí mismo. (**)	0.656
18. El profesor de secundaria debería poner su máximo empeño en tratar que los estudiantes relacionen los nuevos conocimientos con los que ya saben aunque ello implique avanzar más lentamente y no terminar todo el programa de la asignatura	0.653
19. El profesor debe permitir que cada alumno progrese según su propio ritmo de aprendizaje. (**)	0.868
20. La mejor forma de motivar al alumno es teniendo en cuenta sus intereses y necesidades.	0.647
21. El trabajo en grupo permite al alumno aprender más y mejor.	0.123
22. En la evaluación de la asignatura no se debe medir a todos los alumnos por el mismo rasero, ya que se deberían tener en cuenta factores personales como la aptitud, conocimientos previos, esfuerzo realizado, etc. (**)	0.626
23. La labor que realiza el profesor en tutoría es tan importante como la que desarrolla dentro del aula. (**)	0.652
24. Los objetivos de aprendizaje deberían ser formulados conjuntamente por el profesor y los alumnos. (**)	0.691
25. Muchos alumnos no estudian, ni tienen interés, porque la enseñanza que se imparte en los Centros Educativos actuales no da respuesta a sus expectativas.	0.544
26. No debería haber límite de tiempo para hacer los exámenes así cada alumno/a podría tomarse el tiempo que realmente necesita.	0.322

Los ítems con dos asteriscos (**) fueron considerados como relevantes desde el punto de vista de su contenido.

Los ítems en negrita fueron los que resultaron seleccionados tras cruzar los datos cualitativos y cuantitativos.

Para la tercera subescala, *profesor centrado en el proceso*, el AFE evidenció que los 13 ítems de esta dimensión se distribuían en dos factores (Tabla 35), los cuales explicaban el 50.98% de la varianza. Siguiendo los mismos criterios que para la primera subescala, se descartaron en primer lugar los ítems que no pertenecían al factor predominante (F1). Seguidamente, se seleccionaron aquellos en los que coincidía una valoración positiva del contenido con un elevado peso factorial. Se eliminaron los ítems 29 y 31 a pesar de tener un peso factorial ligeramente superior, al considerar más apropiados los ítems 30, 33 y 38, con base en su mejor valoración cualitativa y la escasa diferencia de peso factorial.

Tabla 35. Matriz de cargas factoriales en el AFE de la subescala III: Profesor centrado en el proceso.

Ítem	F1	F2
27. El profesor debería centrarse más en desarrollar al alumno como persona que en desarrollar su faceta intelectual.		0.628
28. El fin último de la educación secundaria debería ser la autorrealización personal y la comprensión de los demás. (**)		0.814
29. El grado de satisfacción de los alumnos es un indicador importante de la calidad del proceso instruccional.	0.535	
30. El profesor debe esforzarse más en crear un clima de clase agradable que en el rendimiento académico de los estudiantes. (**)	0.497	0.333
31. El profesor que no sabe el nombre de sus alumnos no puede ser considerado un buen profesor.	0.529	
32. Estoy a favor del trabajo en grupo porque favorece la socialización que es lo verdaderamente importante en la vida.		
33. La educación es un viaje no un destino. (**)	0.483	0.621
34. Las relaciones que se establecen dentro del aula deberían ser plurales y producirse en un plano de igualdad entre profesor-alumnos. (**)	0.578	
35. Sentirse valorado como persona es una condición importante para el aprendizaje del alumno.	0.765	
36. Sería partidario de suprimir los exámenes finales como forma de evaluación porque producen mucha ansiedad en los estudiantes.		0.448
37. También es misión del profesor conseguir que sus alumnos disfruten en clase. (**)	0.882	
38. Para mí, el objetivo primordial que se debería tratar de alcanzar en el tramo de secundaria es desarrollar en el alumno la pasión por el saber. (**)	0.454	
39. Yo no soy partidario de los exámenes, creo que el aprendizaje de los alumnos/as se puede valorar de otros modos.		0.624

Por último, para la cuarta subescala, *profesor centrado en el producto*, se procedió del mismo modo. El AFE mostró que los 13 ítems de esta dimensión se distribuían en cuatro factores (Tabla 36), explicando en conjunto el 60.13% de la varianza. Cruzando los datos del análisis cualitativo previo, se decidió seleccionar los ítems del primer factor, que era el que más ítems tenía valorados previamente como relevantes. Dicho factor aglutinaba siete ítems, seis de los cuales habían sido marcados previamente como relevantes. En consecuencia, se optó por descartar el ítem 46, de tal manera que las cuatro subescalas de la versión reducida del instrumento quedasen con el mismo número de ítems.

Tabla 36. Matriz de cargas factoriales en el AFE de la subescala IV: Profesor centrado en el producto.

Ítem	F1	F2	F3	F4
40. Considero prioritario cumplir con el programa de la asignatura que se había planificado al principio de curso. (**)				0.691
41. El aprendizaje de los estudiantes está determinado en gran medida por el nivel de precisión con que el profesor formule los objetivos a alcanzar. (**)		0.340		
42. A todos los alumnos se les debería medir por el mismo rasero para no hacer discriminaciones.	0.300			
43. El mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo. (**)				0.587
44. Los intereses de los alumnos deben estar supeditados a los objetivos a alcanzar. (**)	0.497			
45. Es bueno crear un clima de competitividad en el aula, porque de este modo los alumnos se motivan y aprenden más. (**)	0.426			
46. Existen unas pautas estandarizadas de enseñanza que pueden resultar eficaces para cualquier grupo-clase, siempre que se apliquen de forma correcta.	0.306	0.444		
47. El control/exámen es la mejor forma de conocer el progreso del alumno. (**)	0.898			
48. La práctica diaria en clase de cualquier profesor se debería ajustar al máximo a su planificación previa.	0.544			0.334
49. La mejor metodología para alcanzar cualquier objetivo de aprendizaje es desglosándolo en otros más simples.			0.648	
50. Para conseguir que el alumno se motive hay que proporcionarle los refuerzos adecuados.			0.997	
51. Al igual que en una empresa, en un IES también se debería hacer balance final, al terminar el curso académico, evaluando el trabajo allí realizado y analizando su productividad en función de los resultados obtenidos.		0.618		
52. La mejor forma de valorar el aprendizaje de los alumnos es a través de preguntas objetivas o examen tipo test.	0.497			

Los ítems con dos asteriscos (**) fueron considerados como relevantes desde el punto de vista de su contenido.

Los ítems en negrita fueron los que resultaron seleccionados tras cruzar los datos cualitativos y cuantitativos.

La versión del cuestionario elaborada mediante el proceso de adaptación expuesto, compuesta por 24 ítems (seis por cada subescala), fue la que se aplicó en el trabajo de campo definitivo.

4.2. Validación de la versión definitiva del cuestionario *creencias del profesorado de secundaria acerca de la enseñanza y el aprendizaje*

La versión de 24 ítems del instrumento se aplicó a la muestra de los estudios definitivos de la presente investigación (N=441), obtenida en el curso 2021/2022 y descrita en el capítulo V. Con carácter previo a la realización del análisis de los perfiles de creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje de los participantes, así como de su relación con otras

variables, se procedió a obtener evidencias de fiabilidad y validez del instrumento, comprobando que todos los ítems cumplieran los criterios mínimos de calidad para formar parte de la escala. Con esta finalidad, se calcularon medidas de fiabilidad y las correlaciones ítem-total. Una vez obtenidos estos datos, se depuraron aquellos ítems que presentaban una baja correlación con el conjunto del instrumento. Se procedió entonces a realizar un nuevo cálculo de fiabilidad de la versión final y se estimaron las medidas de adecuación muestral con el fin de valorar la pertinencia de un AFC. Por último, se llevó a cabo el AFC y se obtuvieron las medidas de bondad de ajuste entre el modelo teórico y el empírico.

A continuación, se exponen de manera detallada los resultados de este proceso.

En el análisis inicial de fiabilidad se encontró un valor $\alpha=.801$ y un valor $\omega=.803$, valores adecuados que evidenciaron una buena fiabilidad del instrumento. Sin embargo, al analizar las correlaciones ítem-total y el valor alpha de Cronbach si se elimina el elemento, se encontró que algunos de ellos presentaban valores inadecuados (Costello y Osborne, 2005; Frías-Navarro, 2021), tal y como se observa en la tabla 37.

Tabla 37. Correlación ítem-total y α si el elemento se suprime. Cuestionario de creencias psicopedagógicas: versión 24 Ítems.

Ítem	Correlación ítem-total	α si el elemento se suprime
1. El dominio de los contenidos del área/asignatura es el requisito más importante para ser un buen profesor.	.246	.799
3. El profesor de secundaria debe mantener las distancias con los alumnos, así le respetarán más y tendrá menos problemas.	.330	.795
4. La cantidad de conocimientos asimilados por el alumno durante su aprendizaje nos indica el progreso alcanzado.	.289	.797
5. La clase magistral o expositiva es un método eficaz de enseñanza.	.412	.790
6. La explicación del profesor debe ir dirigida al alumno medio de la clase.	.287	.798
10. No me preocupa que mis alumnos se aburran en clase lo que me preocupa es que no aprendan.	.291	.798
15. El profesor debería permitir cierto grado de flexibilidad en el aula para que el alumno pueda aprender aquello que realmente le interese de la asignatura.	.371	.793
17. El mejor aprendizaje es aquel que el alumno experimenta por sí mismo.	.290	.797
19. El profesor debe permitir que cada alumno progrese según su propio ritmo de aprendizaje.	.422	.791
22. En la evaluación de la asignatura no se debe medir a todos los alumnos por el mismo rasero, ya que se deberían tener en cuenta factores personales como la aptitud, conocimientos previos, esfuerzo realizado, etc.	.383	.792
23. La labor que realiza el profesor en tutoría es tan importante como la que desarrolla dentro del aula.	.340	.795
24. Los objetivos de aprendizaje deberían ser formulados conjuntamente por el profesor y los alumnos.	.378	.792
30. El profesor debe esforzarse más en crear un clima de clase agradable que en el rendimiento académico de los estudiantes.	.231	.800
33. La educación es un viaje no un destino.	.297	.796
34. Las relaciones que se establecen dentro del aula deberían ser plurales y producirse en un plano de igualdad entre profesor-alumnos.	.347	.794
35. Sentirse valorado como persona es una condición importante para el aprendizaje del alumno.	.438	.793
37. También es misión del profesor conseguir que sus alumnos disfruten en clase.	.356	.795
38. Para mí, el objetivo primordial que se debería tratar de alcanzar en el tramo de secundaria es desarrollar en el alumno la pasión por el saber.	.188	.801
42. A todos los alumnos se les debería medir por el mismo rasero para no hacer discriminaciones.	.468	.787
44. Los intereses de los alumnos deben estar supeditados a los objetivos a alcanzar.	.242	.799
45. Es bueno crear un clima de competitividad en el aula, porque de este modo los alumnos se motivan y aprenden más.	.353	.799
47. El control/exámen es la mejor forma de conocer el progreso del alumno.	.595	.795
48. La práctica diaria en clase de cualquier profesor se debería ajustar al máximo a su planificación previa.	.266	.797
52. La mejor forma de valorar el aprendizaje de los alumnos es a través de preguntas objetivas o examen tipo test.	.440	.790

Buscando dar una mayor coherencia interna al instrumento, se decidió eliminar aquellos ítems que mostraron una correlación inferior a .300. Aunque los valores de fiabilidad se vieron ligeramente reducidos al suprimir los ítems que no cumplían dicho criterio, se prefirió optar por llevar a cabo la citada reducción con el fin de escoger los ítems que ofrecían mayores evidencias empíricas de estar aportando valor a la escala. Como resultado de dicha decisión, se eliminaron los ítems 1, 4, 6, 10, 17, 30, 33, 38, 44 y 48.

A continuación, se calculó la fiabilidad de la escala reducida en su versión de 13 ítems. Se comprobó que la fiabilidad era adecuada, obteniendo un valor $\alpha=.756$ y un valor $\omega=.759$.

Tabla 38. Correlación ítem-total y α si el elemento se suprime. Cuestionario de creencias psicopedagógicas: versión 13 ítems.

Ítem	Correlación ítem-total	α si el elemento se suprime
3. El profesor de secundaria debe mantener las distancias con los alumnos, así le respetarán más y tendrá menos problemas.	.297	.749
5. La clase magistral o expositiva es un método eficaz de enseñanza.	.358	.744
15. El profesor debería permitir cierto grado de flexibilidad en el aula para que el alumno pueda aprender aquello que realmente le interesa de la asignatura.	.379	.741
19. El profesor debe permitir que cada alumno progrese según su propio ritmo de aprendizaje.	.420	.737
23. La labor que realiza el profesor en tutoría es tan importante como la que desarrolla dentro del aula.	.349	.744
24. Los objetivos de aprendizaje deberían ser formulados conjuntamente por el profesor y los alumnos.	.369	.742
34. Las relaciones que se establecen dentro del aula deberían ser plurales y producirse en un plano de igualdad entre profesor-alumnos.	.353	.744
35. Sentirse valorado como persona es una condición importante para el aprendizaje del alumno.	.442	.741
37. También es misión del profesor conseguir que sus alumnos disfruten en clase.	.339	.746
42. A todos los alumnos se les debería medir por el mismo rasero para no hacer discriminaciones.	.385	.741
45. Es bueno crear un clima de competitividad en el aula, porque de este modo los alumnos se motivan y aprenden más.	.368	.743
47. El control/exámen es la mejor forma de conocer el progreso del alumno.	.553	.720
52. La mejor forma de valorar el aprendizaje de los alumnos es a través de preguntas objetivas o examen tipo test.	.424	.736

No obstante, como se observa en la tabla 38, el ítem 3 no cumplía los criterios de calidad establecidos. Por este motivo, se procedió a suprimirlo y realizar nuevos cálculos de correlación ítem-total, así como de fiabilidad. El resultado fue satisfactorio, cumpliendo todos los ítems los criterios de calidad previamente establecidos (ver tabla 39). La fiabilidad obtenida también resultó adecuada, aunque algo más baja, obteniendo un valor $\alpha=.749$ y un valor $\omega=.753$.

Tabla 39. Correlación ítem-total y α si el elemento se suprime. Cuestionario de creencias psicopedagógicas: versión 12 Ítems.

Ítem	Correlación ítem-total	α si el elemento se suprime
5. La clase magistral o expositiva es un método eficaz de enseñanza.	.344	.739
15. El profesor debería permitir cierto grado de flexibilidad en el aula para que el alumno pueda aprender aquello que realmente le interese de la asignatura.	.362	.735
19. El profesor debe permitir que cada alumno progrese según su propio ritmo de aprendizaje.	.442	.727
23. La labor que realiza el profesor en tutoría es tan importante como la que desarrolla dentro del aula.	.355	.736
24. Los objetivos de aprendizaje deberían ser formulados conjuntamente por el profesor y los alumnos.	.376	.734
34. Las relaciones que se establecen dentro del aula deberían ser plurales y producirse en un plano de igualdad entre profesor-alumnos.	.344	.738
35. Sentirse valorado como persona es una condición importante para el aprendizaje del alumno.	.446	.733
37. También es misión del profesor conseguir que sus alumnos disfruten en clase.	.338	.739
42. A todos los alumnos se les debería medir por el mismo rasero para no hacer discriminaciones.	.385	.734
45. Es bueno crear un clima de competitividad en el aula, porque de este modo los alumnos se motivan y aprenden más.	.366	.736
47. El control/exámen es la mejor forma de conocer el progreso del alumno.	.551	.711
52. La mejor forma de valorar el aprendizaje de los alumnos es a través de preguntas objetivas o examen tipo test.	.416	.729

Con el objetivo de aportar evidencias de validez, a continuación, se procedió a extraer las medidas de adecuación muestral ($KMO=.809$; $\chi^2=927$; $Gl=66$; $Sig. .001$) y se llevó a cabo un AFC del modelo teórico de dos dimensiones basado en la reformulación hecha por Domenech et al. (2006) tras encontrar una fuerte correlación positiva entre las variables profesor y producto, por un lado, y alumno y proceso, por otro lado, tal y como se ha explicado en la descripción del instrumento.

Los resultados del AFC mostraron un adecuado ajuste de los datos a la estructura de dos factores. En cuanto a las medidas de bondad de ajuste, aunque el test χ^2 no resultó satisfactorio ($\chi^2=108$; $GL=53$; $<.001$), hay que tener en cuenta que se trata de un estadístico sensible al tamaño muestral y a las distribuciones asimétricas (Morata et al., 2015). Por ello, se optó por calcular un conjunto de índices complementarios ($RMSEA=.0487$; $CFI=.936$; $TLI=.921$; $SRMR=.0416$) que permitieron confirmar un óptimo ajuste entre el modelo teórico y los datos empíricos para la versión de 12 ítems del instrumento. En la figura 11 se observa la estructura del modelo factorial.

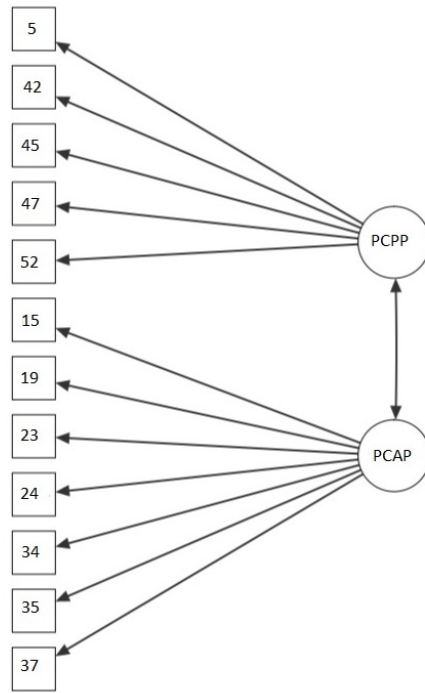


Figura 11. Cuestionario creencias del profesorado de secundaria acerca de la enseñanza y el aprendizaje (versión reducida de 12 ítems): Estructura factorial.

PCPP= profesor centrado en el profesor y en el producto; PCAP= profesor centrado en el alumno y en el proceso.

5. Segunda parte del estudio: perfiles de creencias psicopedagógicas de los estudiantes del MFPS

5.1. Análisis de datos

Con el fin de identificar las creencias psicopedagógicas acerca de la docencia de los estudiantes del MFPS, a través de las respuestas que ofrecieron a la versión reducida del cuestionario *creencias del profesorado de educación secundaria acerca de la enseñanza y el aprendizaje*, se comenzó calculando los estadísticos descriptivos a partir de las puntuaciones directas obtenidas por los participantes. Igualmente, se realizó la prueba de normalidad de Kolomogorov-Smirnov con la corrección de Lilliefors.

Se calcularon las puntuaciones medias obtenidas en cada una de las dos escalas, con el fin de averiguar cuantos estudiantes puntuaban más alto en el factor *centrado en el profesor y en el producto* y cuantos lo hacían en el factor *centrado en el alumno y en el proceso*. Igualmente, se calculó el coeficiente de correlación de Spearman entre ambos factores.

Para una mejor comprensión de los resultados se estimó necesario llevar a cabo una estandarización de los mismos mediante puntuaciones Z , de tal manera que se pudiesen comparar los resultados obtenidos por cada participante en función de si se localizaban por encima o por debajo de la media muestral.

A continuación, y con la finalidad de identificar de un modo más preciso los diferentes perfiles de creencias en los que se podría agrupar a los estudiantes del MFPS, se llevó a cabo un análisis clúster jerárquico. Los clústeres se agruparon mediante el método del enlace de Ward, calculando los centroides a partir de la distancia euclídea al cuadrado. El análisis del dendograma permitió decidir el número de clústeres que formarían parte de la solución. Se obtuvieron puntuaciones medias para cada clúster y se determinó la asignación de cada caso al clúster correspondiente. La comparación de las puntuaciones medias estandarizadas de cada uno de los tres clústeres en los diferentes ítems permitió identificar los rasgos diferenciales de cada uno de ellos, facilitando el uso de gráficas una clara visualización de las diferencias.

Por último, se procedió a realizar la prueba Chi-cuadrado para comprobar si existían asociaciones significativas entre la pertenencia a un clúster y cada una de las siete variables recogidas en el cuestionario socio-demográfico: titulación, especialidad, sexo, edad, experiencia previa como docente y experiencia previa dirigiendo técnicas grupales.

Con este fin, se formularon las hipótesis nula y alternativa para cada variable socio-demográfica (ver tabla 40).

Tabla 40. Relaciones entre pertenencia a clúster de creencias psicopedagógicas y variables sociodemográficas: hipótesis a contrastar.

Primera hipótesis	H0= Las variables sexo y pertenencia a clúster son independientes. H1= Las variables sexo y pertenencia a clúster están relacionadas.
Segunda hipótesis	H0= Las variables edad y pertenencia a clúster son independientes. H1= Las variables edad y pertenencia a clúster están relacionadas.
Tercera hipótesis	H0= Las variables haber realizado otro Máster previamente y pertenencia a clúster son independientes. H1= Las variables haber realizado otro Máster previamente y pertenencia a clúster están relacionadas.
Cuarta hipótesis	H0= Las variables experiencia docente previa y pertenencia a clúster son independientes. H1= Las variables experiencia docente previa y pertenencia a clúster están relacionadas.
Quinta hipótesis	H0= Las variables experiencia dirigiendo técnicas grupales y pertenencia a clúster son independientes. H1= Las variables experiencia dirigiendo técnicas grupales y pertenencia a clúster están relacionadas.
Sexta hipótesis	H0= Las variables titulación y pertenencia a clúster son independientes. H1= Las variables titulación y pertenencia a clúster están relacionadas.
Séptima hipótesis	H0= Las variables especialidad y pertenencia a clúster son independientes. H1= Las variables especialidad y pertenencia a clúster están relacionadas.

En aquellos casos en los que los datos no reunían las condiciones necesarias para practicar el test Chi-cuadrado, por encontrarse frecuencias teóricas inferiores a cinco en alguna de las celdas, éste fue sustituido por la prueba exacta de Fisher. Los resultados obtenidos se filtraron, en una primera fase, a través de la prueba χ^2 y la prueba exacta de Fisher, obteniendo sus correspondientes valores de significación. Una vez localizadas las asociaciones significativas a nivel general, se examinaron los resultados locales en la prueba de Fisher para cada celda, así como las tablas y gráficos de residuos para identificar de manera concreta donde se hallaban las asociaciones significativas. La obtención del coeficiente de V de Kramer y su correspondiente valor p permitieron determinar con exactitud la magnitud de los efectos encontrados en cada caso. Para interpretar cualitativamente dicho coeficiente se tomaron en consideración los grados de libertad, teniendo como referencia la guía facilitada por Domínguez (2018). Finalmente, se elaboraron figuras y tablas para representar de manera gráfica los resultados obtenidos y

llevar a cabo la descripción de los diferentes perfiles de creencias de los estudiantes del MFPS en función de las citadas variables sociodemográficas.

Para llevar a cabo el tratamiento y análisis de datos se utilizaron diferentes herramientas informáticas. La base de datos se organizó en Microsoft Excel. Los estadísticos descriptivos se calcularon con ayuda del software SPSS. Las puntuaciones medias para cada factor se calcularon con ayuda de Microsoft Excel y XLSTAT. La estandarización de las puntuaciones y el análisis clúster se llevaron a cabo en SPSS, dado que era el único software que permitía obtener la asignación concreta de cada caso a un clúster. La prueba χ^2 se practicó en XLSTAT por la riqueza de datos que ofrece en el examen de las asociaciones locales. La prueba exacta de Fisher, en aquellos casos en los que fue necesario practicarla, se efectuó en SPSS, dado que XLSTAT carecía de memoria suficiente para llevarla a cabo con éxito.

5.2. Resultados

5.2.1. Estadísticos descriptivos y correlaciones entre factores

Se comenzó calculando los estadísticos descriptivos a partir de las puntuaciones directas obtenidas por los participantes. Dichas puntuaciones se movieron en un rango entre uno y seis, evaluando el grado de acuerdo de las personas encuestadas con cada uno de los ítems, donde la puntuación uno significaba estar completamente en desacuerdo con el enunciado y la puntuación seis significaba estar completamente de acuerdo con él.

Los resultados obtenidos, tal y como se observa en la tabla 41 muestran una clara tendencia en la muestra a puntuar por debajo de tres en los ítems correspondientes a la escala *centrado en el profesor y en el producto* y por encima de tres en la escala *profesor centrado en el alumno y en el proceso*. Igualmente, se observa que, en general, hay una elevada kurtosis y asimetría.

Tabla 41. Creencias psicopedagógicas del profesorado. Estadísticos descriptivos.

	Media	Desviación típica	Asimetría	Desv. Error	Curtosis	Desv. Error
5. La clase magistral o expositiva es un método eficaz de enseñanza.	2.97	1.262	.267	.116	-.65	.232
15. El profesor debería permitir cierto grado de flexibilidad en el aula para que el alumno pueda aprender aquello que realmente le interese de la asignatura.	4.6	1.074	-.689	.116	.343	.232
19. El profesor debe permitir que cada alumno progrese según su propio ritmo de aprendizaje.	4.74	.968	-.519	.116	.285	.232
23. La labor que realiza el profesor en tutoría es tan importante como la que desarrolla dentro del aula.	5.32	.877	-1.285	.116	1.227	.232
24. Los objetivos de aprendizaje deberían ser formulados conjuntamente por el profesor y los alumnos.	3.53	1.206	.007	.116	-.558	.232
34. Las relaciones que se establecen dentro del aula deberían ser plurales y producirse en un plano de igualdad entre profesor-alumnos.	4.24	1.216	-.481	.116	-.258	.232
35. Sentirse valorado como persona es una condición importante para el aprendizaje del alumno.	5.63	.622	-1.649	.116	2.257	.232
37. También es misión del profesor conseguir que sus alumnos disfruten en clase.	5.44	.764	-1.286	.116	1.204	.232
42. A todos los alumnos se les debería medir por el mismo rasero para no hacer discriminaciones.	2.78	1.354	.505	.116	-0.468	.232
45. Es bueno crear un clima de competitividad en el aula, porque de este modo los alumnos se motivan y aprenden más.	2.54	1,02	.612	.116	-.331	.232
47. El control/exámen es la mejor forma de conocer el progreso del alumno.	2.41	1.153	.621	.116	-.176	.232
52. La mejor forma de valorar el aprendizaje de los alumnos es a través de preguntas objetivas o examen tipo test.	2.1	.995	.766	.116	.222	.232

Al efectuar el cálculo de puntuaciones medias para el conjunto de los ítems que componen cada una de las dos escalas, en la dimensión *profesor centrado en el profesor y en el producto* se encontró que la media global fue baja ($M=2.559$; $DT=.817$), hallándose únicamente once estudiantes que puntuasen por encima de 4, siendo un 2.49% de los participantes en la investigación.

Para la dimensión *profesor centrado en el alumno y en el proceso*, por el contrario, la puntuación media fue muy elevada ($M=4.787$; $DT=.585$). En este caso, además, se encuentran 384 estudiantes que puntúan >4 , lo que constituye el 87.07% de la muestra.

Comparando por casos las puntuaciones obtenidas en ambas dimensiones, en función de si puntúan más alto en una dimensión o en la otra, se halló que el 97.28% de los estudiantes puntuaron más alto en la dimensión *alumno-proceso* y únicamente el 2.72% puntuaron más alto en la de *profesor-producto*.

En la tabla 42 se resumen los estadísticos descriptivos obtenidos para cada una de las dos dimensiones.

Tabla 42. Creencias psicopedagógicas del profesorado. Estadísticos descriptivos en función de la media de cada variable.

	Media	Desviación típica	Asimetría	Desv. Error	Curtosis	Desv. Error
Profesor centrado en el profesor y en el producto	2.559	.817	.399	.116	-.147	.232
Profesor centrado en el alumno y en el proceso	4.787	.585	-.437	.116	.113	.232

La prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov permitió constatar que ambas variables seguían una distribución no normal ($Z=.90$; $p=<.001$), lo que indicó la conveniencia de utilizar pruebas no paramétricas en posteriores análisis.

Seguidamente se calculó el coeficiente de correlación de Spearman entre ambas dimensiones ($\rho=-.350$; $p=<.001$), comprobando que correlacionan de manera significativa y negativa, siendo el tamaño de este efecto mediano.

El conjunto de datos analizados pone de relieve un claro predominio de las creencias de tipo *alumno-proceso* como referente psicopedagógico principal en la muestra de estudiantes del MFPS. Se observa también una tendencia a la polarización en el modo de responder a ambas dimensiones, lo que es comprensible dado que ambas correlacionaron negativamente.

5.2.2. Análisis clúster: descripción de conglomerados

Con el fin de identificar los distintos perfiles de creencias, se llevó a cabo un análisis clúster jerárquico. Para ello, se estandarizaron las variables convirtiendo la puntuación original de cada caso para cada ítem a una puntuación Z. La finalidad de esta transformación de datos fue visibilizar con claridad las desviaciones de cada clúster respecto a la puntuación media muestral para cada una de las preguntas.

El análisis visual del dendograma que se expone en la figura 12 sugirió tres posibles soluciones en relación con el número de clústeres a seleccionar: dos, tres o cuatro. Desde un punto de vista metodológico, la decisión acerca del número de clústeres combina el examen del dendograma y otros datos objetivos, como el historial de conglomeración, con el uso de criterios teóricos de corte más subjetivo (Roldán y Fachelli, 2015; Vilà et al., 2015).

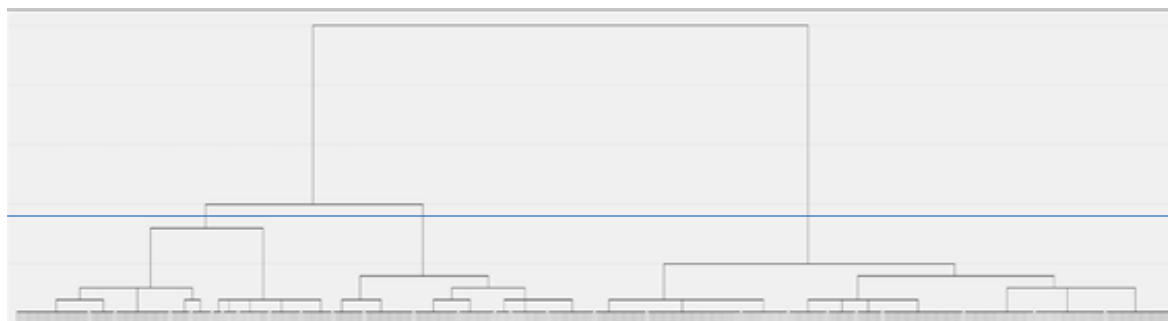


Figura 12. Dendograma: creencias psicopedagógicas del profesorado en fase de formación inicial.

En este contexto, la opción de dos clústeres resultaba excesivamente simplificadora, diferenciando dos grandes posiciones que no dejaban lugar a matices y tenían, por tanto, escaso poder explicativo. La solución de tres clústeres, por su parte, presentaba la ventaja de permitir relacionar los datos con las tres categorías teóricas definidas por Kember (1997), las cuales fueron analizadas en el capítulo III. Por último, la solución de cuatro clústeres no aportaba mayor claridad que la anterior desde un punto de vista teórico, por lo que se descartó seleccionarla.

En la tabla 43 se pueden observar las puntuaciones medias estandarizadas para cada ítem en función del clúster al que fue asignado en el análisis jerárquico. La comparación de dichas puntuaciones permitió identificar los rasgos diferenciales de cada uno de los tres clústeres.

Tabla 43. Puntuaciones medias estandarizadas para cada ítem según clúster.

Ítem	Clúster Innovador (N=220; 49.89%)	Clúster en transición (N=100; 22.67 %)	Clúster transmisivo (N=121; 27.44%)
Intereses alumnado	.253	.018	-.475
Ritmos diferentes	.351	.105	-.552
Importancia tutoría	.483	.078	-.942
Negociación objetivos	.278	.051	-.548
Igualdad profesor/alumno	.316	.047	-.614
Valoración personal	.437	.269	-1.016
Aprender disfrutando	.281	.269	-.733
Clase magistral	-.330	.412	.259
Evaluar por igual	-.396	.582	.240
Clima competitivo	-.453	.833	.135
Control/examen	-.480	.726	.273
Pruebas objetivas	-.520	.708	.361

Nota: puntuaciones medias obtenidas a partir de la estandarización de las originales. Los siete primeros ítems corresponden al factor *profesor centrado en el alumno y en el proceso*, mientras que los cinco últimos pertenecen al factor *profesor centrado en el profesor y en el producto*.

El clúster número uno lo integran un total de 220 estudiantes del MFPS, el 49.89% de la muestra. Presenta un perfil de creencias psicopedagógicas centrado claramente en el alumnado y en el proceso, puntuando por encima de la media en los siete ítems que miden

dicha dimensión. Destaca especialmente la importancia otorgada a la función tutorial y a la valoración personal del alumnado. En cuanto a las puntuaciones de este clúster en los cinco ítems que integran el factor centrado en el profesor y en el producto, se hallan en todos los casos claramente por debajo de la media, siendo la puntuación más baja la relativa al uso de los instrumentos de evaluación característicos de los enfoques de enseñanza tradicionales: el uso de exámenes y pruebas de tipo objetivo. Por todos estos motivos se optó por denominar a este clúster como profesorado con perfil de creencias *innovador*.

El segundo clúster está formado por 100 estudiantes del MFPS, que agrupan al 22.67% de los participantes en la investigación. Presenta un perfil de creencias ligeramente superior a la media en la dimensión alumno/proceso y muy superior a la media en la dimensión profesor/producto. Las puntuaciones indican que este grupo de estudiantes del MFPS se encuentra relativamente cómodo con las perspectivas docentes que tienen como centro al alumno, aunque, al mismo tiempo, muestra un fuerte apego hacia las creencias docentes transmisivas. Podría entenderse, por tanto, que se encuentran en fase de transición entre ambos modelos, aunque todavía con un claro predominio del modelo centrado en el profesor y el producto, motivo por el cual se optó por denominar a este clúster como docentes con creencias psicopedagógicas *en transición*.

Analizando las puntuaciones medias de cada ítem, se observa que los participantes asignados al clúster *en transición* mantienen un punto de vista similar al del clúster *innovador* en cuestiones como la necesidad de atender de manera individualizada a los estudiantes, establecer una relación igualitaria o favorecer el aprendizaje a través de experiencias de disfrute. Las diferencias clave entre ambos clústeres se sitúan en todo lo relacionado con el uso de una metodología clásica, como la lección magistral, así como con los procesos de evaluación y con la importancia otorgada a la competición para estimular el aprendizaje. En estas cuestiones, el clúster *en transición* se alinea de un modo claro con los puntos de vista del clúster *transmisivo*, el cual se expondrá a continuación, obteniendo las puntuaciones medias más elevadas en dichos ítems.

Por último, el clúster número tres integra al 27.44% de la muestra (N=121) y presenta un perfil de creencias centrado en la transmisión de información por parte del profesor y en la obtención de resultados, por lo que se optó por denominarlo clúster *transmisivo*. En dicho clúster, las puntuaciones en los siete ítems que integran el factor centrado en el alumno y en

el proceso son notablemente inferiores a la media, especialmente en lo referido a la importancia atribuida a la valoración personal del alumnado y a la acción tutorial. Por el contrario, las puntuaciones en los cinco ítems relativos al factor centrado en el profesor y en el producto se encuentran notablemente por encima de la media, destacando especialmente su concepción clásica de las pruebas de evaluación mediante instrumentos de carácter objetivo.

En la figura 13 se pueden apreciar las diferencias entre clústeres anteriormente descritas para cada uno de los distintos ítems del instrumento.

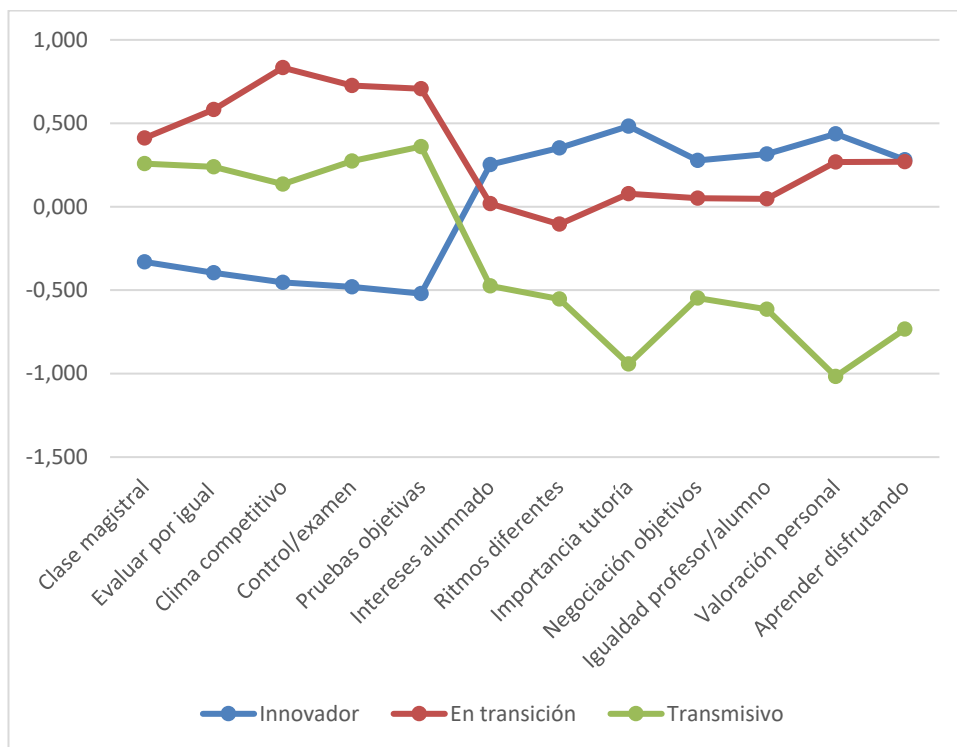


Figura 13. Creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Puntuaciones medias estandarizadas por clúster.

Partiendo de la asignación de cada caso a un clúster, se procedió a representar gráficamente la distribución de la nube de puntos. Para ello, se combinó el clúster de pertenencia de cada persona con su puntuación factorial en las dimensiones profesor/producto y alumno/proceso. En la figura 14 se representan los tres agrupamientos en el espacio factorial. Se observa en la imagen que el clúster *innovador* presenta una mayor densidad y homogeneidad, concentrando estudiantes cuyo rasgo principal es puntuar por debajo de la media en la escala profesor/producto y concentrarse por encima de la media o en torno a ella en el caso de la escala alumno/proceso. Respecto al clúster *en transición*, se

observa en la imagen la tendencia a puntuar por encima de la media en la escala profesor/producto y en torno a la media es la escala alumno/proceso, aunque en este último aspecto, con un mayor grado de dispersión. Por último, el clúster *transmisivo*, destaca por un mayor grado de dispersión que los anteriores, encontrándose puntuaciones muy elevadas en cuanto a la dimensión proceso/producto, combinándose en algunos casos puntuaciones altas en ambas dimensiones.

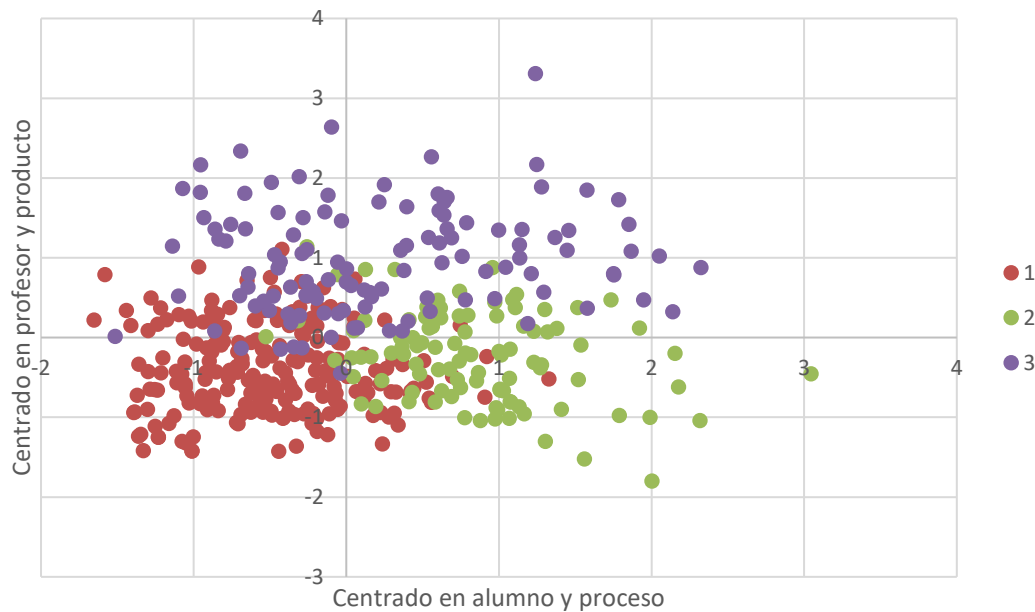


Figura 14. Gráfico de dispersión: puntuaciones factoriales y pertenencia a clúster de creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje.

5.2.3. Análisis de variables asociadas a cada clúster: prueba Chi-cuadrado

En este apartado se exponen las relaciones identificadas entre la pertenencia a un clúster y las siete variables sociodemográficas investigadas: titulación, especialidad, sexo, edad, experiencia previa como docente y experiencia previa dirigiendo técnicas grupales.

La prueba Chi-cuadrado detectó relaciones globales significativas entre la pertenencia a ciertos clústeres y dos de las siete variables sociodemográficas consideradas: sexo y especialidad. En estos dos casos, se pudo rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa de relación entre dichas variables y la pertenencia a un determinado clúster.

Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas entre las otras cinco variables (edad, estudios previos, otros estudios de máster y experiencia docente o dirigiendo técnicas de dinámica de grupos) y la pertenencia a clúster, por lo que, en dichos casos, hubo que aceptar la hipótesis nula de independencia entre las variables. En la tabla 44 se resumen los resultados hallados.

Tabla 44. Prueba Chi-cuadrado: estadísticos de significatividad y magnitud del efecto.

Variables cruzadas	χ^2	Prueba exacta (Fisher)	GL	P	V	p
Sexo / Clúster	21.364	-	2	.001	.220	.001
Edad / Clúster	7.528	-	8	.481	-	-
Otro Máster / Clúster	.1944	-	2	.378	-	-
Experiencia docente / Clúster	1.116	-	2	.572	-	-
Experiencia dirección de técnicas grupales / Clúster	3.682	-	2	.159	-	-
Estudios previos / Clúster	8.101	-	8	.424	-	-
Especialidad / Clúster	-	51.194	34	.019	.251	.011

Se aplicó la prueba exacta de Fisher para los contrastes de hipótesis que no cumplieron las condiciones requeridas por el estadístico χ^2 .

No se aporta el valor del coeficiente V de Kramer para aquellas relaciones que no resultaron significativas.

χ^2 =valor Chi-cuadrado; P= estadístico de contraste Chi-cuadrado; GL=grados de libertad; V= coeficiente V de Kramer; p= estadístico de contraste V de Kramer.

A continuación, se examinan con detalle las relaciones significativas encontradas a nivel local, las cuales se resumen en la tabla 45.

Tabla 45. Prueba Chi-cuadrado: relación entre las variables sexo y especialidad y la variable pertenencia a Clúster.

	Clúster 1 <i>Innovador</i> (N=220; 49.89%)	Clúster 2 <i>En transición</i> (N=100; 22.67 %)	Clúster 3 <i>Transmisivo</i> (N=121; 27.44%)	Total (N=441) n=%
Sexo				
Masculino	57 (35.40%)	46 (28.57%)	58 (36.02%)	161 (36.51%)
Femenino	164 (58.21%)	63 (19.29%)	53 (22.50%)	280 (63.49%)
Especialidad				
Administración, Marketing, Turismo, Servicios a la comunidad y FOL	10 (58.82%)	5 (29.41%)	2 (11.76%)	17 (3.85%)
Biología y Geología	21 (56.76%)	8 (21.62%)	8 (21.62%)	37 (8.39%)
Dibujo, Imagen y Artes Plásticas	19 (76.00%)	4 (16.00%)	2 (8.00%)	25 (5.67%)
Economía y empresa	14 (48.28%)	6 (20.69%)	9 (31.03%)	29 (6.58%)
Educación Física	13 (61.90%)	2 (9.52%)	6 (28.57%)	21 (4.76%)
Filosofía	7 (46.67%)	3 (20.00%)	5 (33.33%)	15 (3.40%)
Física y Química	11 (34.38%)	10 (31.25%)	11 (34.38%)	32 (7.26%)
Geografía e Historia	36 (48.65%)	15 (20.27%)	23 (31.08%)	74 (16.78%)
Latín y Griego	2 (66.67%)	1 (33.33%)	0 (0.00%)	3 (.68%)
Lengua Castellana y Literatura	11 (31.43%)	13 (37.14%)	11 (31.43%)	35 (7.94%)
Lengua extranjera: Francés	10 (76.92%)	1 (7.69%)	2 (15.38%)	13 (2.95%)
Lengua extranjera: Inglés	23 (52.27%)	10 (22.73%)	11 (25.00%)	44 (9.98%)
Matemáticas	9 (40.91%)	4 (18.18%)	9 (40.91%)	22 (4.99%)
Música y Danza	10 (76.92%)	1 (7.69%)	2 (15.38%)	13 (2.95%)
Orientación educativa	9 (69.23%)	1 (7.69%)	3 (23.08%)	13 (2.95%)
Procesos Industriales y de Construcción	4 (30.77%)	3 (23.08%)	6 (46.15%)	13 (2.95%)
Procesos Sanitarios, Químicos, Ambientales y Agroalimentarios	6 (33.33%)	10 (55.56%)	2 (11.11%)	18 (4.08%)
Tecnología e Informática	5 (29.41%)	3 (17.65%)	9 (52.94%)	17 (3.85%)

Los datos en rojo indican relaciones locales significativas a nivel $\alpha < .05$

Las cifras y porcentajes que se ofrecen para cada nivel de las variables en cada uno de los tres clústeres deben interpretarse por filas.

En cuanto a la variable sexo, la prueba de contraste Chi-cuadrado permitió rechazar la hipótesis nula de independencia y, por tanto, aceptar la hipótesis alternativa de relación entre las variables sexo y clúster ($\chi^2=21.364$, $p=.001$). La magnitud global del efecto encontrado es mediana ($V=.220$; $p=.001$). En la figura 15 se observa una notable concentración de mujeres en el clúster *innovador*, el cual agrupa al 58.21% de las mismas, siendo el porcentaje de mujeres en los otros dos clústeres muy inferior.

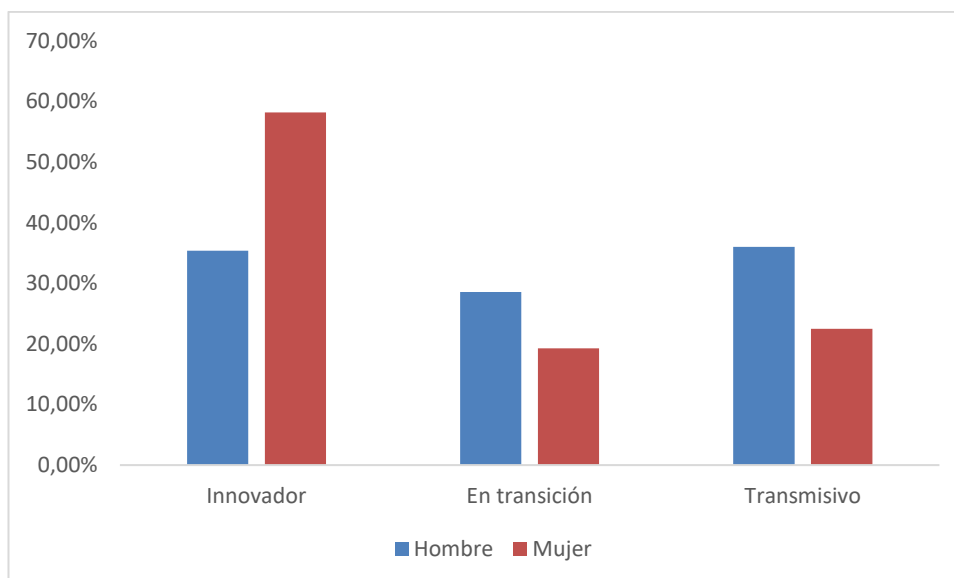


Figura 15. Porcentaje de estudiantes asignados a cada clúster en función de su sexo.

Al examinar los resultados de manera local, a través la prueba exacta de Fisher por celdas, se encontraron asociaciones significativas en todas ellas. Así, las mujeres aparecen con mayor frecuencia de la esperada en el clúster *innovador* (58.21%; $p=.001$), y en un número proporcionalmente menor al esperado en los clústeres *en transición* (28.57%; $p=.033$) y *transmisivo* (22.50%; $p=.003$).

En el caso de los hombres, la relación entre la variable sexo y el clúster de agrupación se produce justo a la inversa. De esta manera, el clúster *innovador* agrupa un porcentaje de hombres inferior al esperado (35.40%; $p=.001$), mientras que en el clúster *transmisivo*, se encuentra una proporción de hombres mayor de la esperada (36.02%; $p=.003$). Igualmente, en el clúster *en transición*, se encuentran más hombres de los esperados (28.57%; $p=.033$).

En definitiva, se encontró una mayor tendencia de las mujeres a aglutinarse en el clúster *innovador* y una mayor tendencia de los hombres a hacerlo en los clústeres *transmisivo* y *en transición*, lo que indica una mayor receptividad del sexo femenino hacia las actuales creencias psicopedagógicas en relación con el ejercicio de la docencia en educación secundaria.

Por lo que se refiere al análisis de las relaciones entre las especialidades ofertadas en el MFPS y la pertenencia a un clúster de creencias psicopedagógicas, se encontró una asociación global estadísticamente significativa entre ambas variables. El valor obtenido en

la prueba exacta de Fisher fue 51.194 ($p=.019$; $GL=34$), y el tamaño del efecto grande ($V=.251$; $p=.011$).

En la figura 16 se observa el porcentaje de estudiantes de cada especialidad asignados a cada clúster. En líneas generales se observa el predominio del clúster *innovador* en el conjunto de la titulación, aunque la gráfica permite distinguir de forma visual algunos matices en función de la especialidad. De esta manera, ciertas especialidades muestran un claro predominio del clúster *innovador* (Administración, Biología y Geología, Dibujo, Imagen y Artes Plásticas, Educación física, Latín y Griego, Geografía e Historia, Lengua extranjera: Francés, Lengua extranjera: Inglés, Música y Danza, Orientación educativa). En otros casos, predomina el clúster *transmisivo* (Procesos industriales y Tecnología e Informática). Del mismo modo, se visualiza una fuerte polarización intragrupal entre los modelos *transmisivo* e *innovador* en especialidades como Educación Física y Matemáticas. Por último, el clúster *en transición* predomina en las especialidades de Procesos sanitarios, químicos e industriales, y en la de Lengua castellana y Literatura.

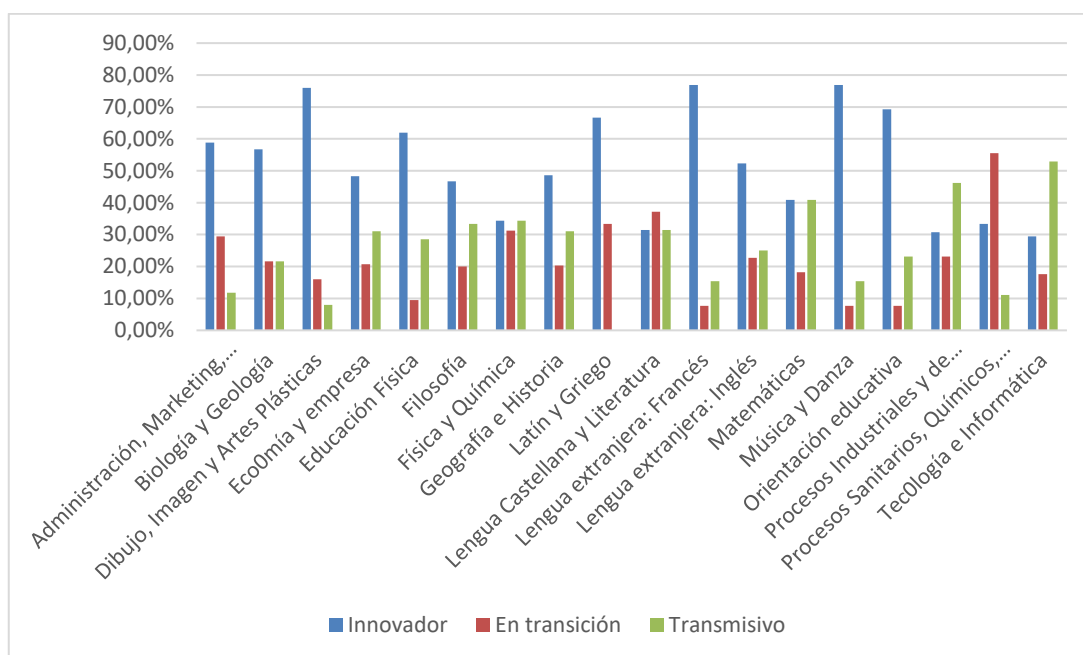


Figura 16. Porcentaje de estudiantes por especialidad y clúster.

Profundizando en el análisis de los resultados, el examen de las asociaciones locales permitió identificar de un modo más preciso entre qué especialidades y clústeres concretos se produjeron las asociaciones estadísticamente significativas.

En primer lugar, a partir del análisis de los resultados de la prueba exacta de Fisher por celdas, se encontró que en dos especialidades hay una mayor tendencia a la concentración de los futuros docentes en el clúster *innovador*. Así, el 76% de los estudiantes de la especialidad de *Dibujo, Imagen y Artes Plásticas* se agruparon en dicho clúster ($p=.007$), un porcentaje superior al esperado. Igualmente, un 31.03% de los estudiantes de la especialidad de *Lengua castellana y literatura* se agruparon en el clúster *innovador* ($p=.033$). El examen de los residuos ajustados, permitió constatar una asociación significativa entre la pertenencia al clúster *innovador* y dos especialidades adicionales. Así, el 76.92% de los estudiantes de la especialidad de *Lengua extranjera: francés* (Residuos ajustados=1.979; $p<.05$) y el 76.92% de la de *Música y danza* (Residuos ajustados=1.979; $p<.05$) se concentraron en dicho clúster.

En segundo lugar, en el clúster *en transición*, se agruparon un 55.56% ($p=.002$) de los estudiantes de la especialidad *Procesos Sanitarios, Químicos, Ambientales y Agroalimentarios*, siendo esta una proporción superior a la esperada. Igualmente, el examen de los residuos (Residuos ajustados=3.402; $p<.05$) permitió encontrar una asociación significativa entre la pertenencia al clúster *en transición* y la pertenencia a la especialidad de *Lengua castellana y Literatura*, agrupándose en él un 37.14% de los estudiantes de dicha especialidad.

Por último, la prueba exacta de Fisher por celdas identificó dos asociaciones significativas entre la variable especialidad y la pertenencia al clúster *transmisivo*. La primera de ellas, de carácter negativo, permitió constatar una menor presencia de la esperable de los estudiantes de *Música y Danza* en dicho clúster ($p=.002$), dado que únicamente aglutinó a un 8% de los mismos. La segunda, de carácter positivo, permitió constatar la fuerte concentración de estudiantes de la especialidad de tecnología e informática (52.94%) en el clúster *transmisivo* ($p=.025$).

Por lo que se refiere a la variable estudios previos, aunque la prueba exacta de Fisher no encontró asociaciones significativas de carácter global entre la pertenencia a un clúster y la rama de conocimiento de origen de los estudiantes, el examen de los residuos permitió identificar que los estudiantes que provienen de titulaciones de Artes y Humanidades se agrupan en mayor proporción de la esperada (54.79%) en el clúster *innovador* (Residuos ajustados=2.047; $p<.05$). En la tabla 46 se exponen los resultados obtenidos.

Tabla 46. Prueba Chi-cuadrado: relación entre la variable estudios y la pertenencia a Clúster.

	Clúster 1 <i>Innovador</i> (N=220; 49.89%)	Clúster 2 <i>En transición</i> (N=100; 22.67 %)	Clúster 3 <i>Transmisivo</i> (N=121; 27.44%)	Total (N=441) n=%
Estudios previos				
Artes y Humanidades	54.79%	19.63%	25.57%	219 (49.7%)
Ciencias	46.30%	27.78%	25.93%	54 (12.2%)
Ciencias de la Salud	50.70%	22.54%	26.76%	29 (6.6%)
Ciencias Sociales y Jurídicas	34.48%	34.48%	31.03%	71 (16.1%)
Ingeniería y Arquitectura	42.65%	23.53%	33.82%	68 (15.4%)

Los porcentajes generales por clúster deben interpretarse por fila. Los ofrecidos para cada variable se interpretan por columnas. Las cifras en rojo indican asociaciones locales significativas al nivel $\alpha < .05$.

En la figura 17 se puede observar que, en líneas generales, se encontró un predominio del modelo *innovador* entre los estudiantes que provienen de las áreas de Artes y humanidades, Ciencias y Ciencias sociales y jurídicas. En cambio, los estudiantes que provienen de Ingenierías y arquitectura, así como los de Ciencias de la salud, se distribuyen de un modo más equilibrado entre los tres clústeres.

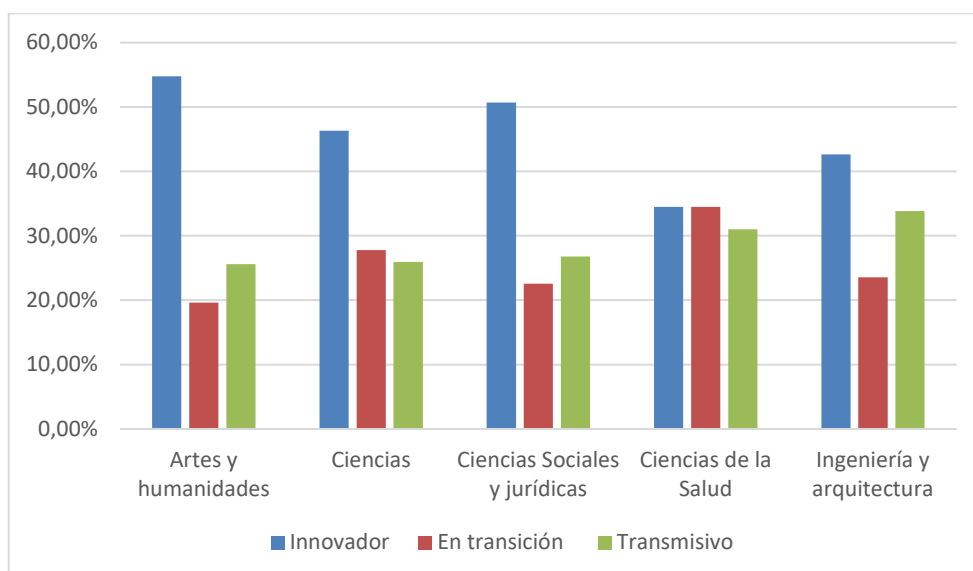


Figura 17. Porcentaje de estudiantes por clúster en función de sus estudios previos.

Para finalizar el apartado, en la tabla 47 se resumen los resultados relativos a aquellas variables sociodemográficas con las que no se hallaron asociaciones globales significativas en relación con la pertenencia a un clúster de creencias psicopedagógicas.

Tabla 47. Prueba Chi-cuadrado: relación entre variables edad, otro máster, experiencia docente, experiencia dirigiendo técnicas grupales y la variable Clúster.

	Clúster 1 <i>Innovador</i> (N=220; 49.89%)	Clúster 2 <i>En transición</i> (N=100; 22.67 %)	Clúster 3 <i>Transmisivo</i> (N=121; 27.44%)	Total (N=441) n=%
Edad				
Hasta 24	53.59%	22.97%	23.44%	209 (47.39%)
25-29	50.75%	19.40%	29.85%	134 (30.39%)
30-34	40.00%	26.67%	33.33%	45 (10.20%)
35-39	33.33%	33.33%	33.33%	24 (5.44%)
>40	48.28%	20.69%	31.03%	29 (6.58%)
Otro Máster				
No	50.52%	24.05%	25.43%	287 (65.08%)
Sí	48.70%	20.13%	31.17%	154 (34.92%)
Experiencia docente				
No	48.46%	20.77%	30.77%	130 (29.48%)
Sí	50.48%	23.47%	26.05%	311 (70.52%)
Experiencia dirección técnicas grupales				
No	47.31%	23.95%	28.74%	278 (63.04%)
Sí	57.94%	18.69%	23.36%	163 (36.96%)

Los datos en rojo indican relaciones locales significativas a nivel $\alpha < .05$

Las cifras y porcentajes que se ofrecen para cada nivel de las variables en cada uno de los tres clústeres deben interpretarse por filas.

6. Conclusiones y discusión

El presente capítulo tuvo como objetivo general identificar las creencias psicopedagógicas acerca de la docencia en educación secundaria de los estudiantes del MFPS. Para ello, previamente, se procedió a seleccionar un instrumento apropiado, el *cuestionario de creencias psicopedagógicas del profesorado de secundaria* (Doménech, 2007), elaborando y validando una versión reducida del mismo. Dicha versión está compuesta por doce ítems, habiéndose encontrado evidencias de fiabilidad y validez que avalan tanto su uso en futuras investigaciones como los resultados analizados en el presente capítulo. En este sentido, se encontró una adecuada fiabilidad del instrumento, que resulta superior a la de la mayoría de los instrumentos que formaron parte del proceso de selección, incluida la versión original del propio cuestionario.

Por otro lado, se ha podido confirmar una solución bifactorial que resulta congruente con el modelo teórico reformulado por Doménech y Gómez (2003) y Doménech et al. (2006), quienes encontraron evidencia empírica que apoya la propuesta de resumir los cuatro modelos de creencias que habían formulado inicialmente en dos: *profesor centrado en el profesor y en el producto* y *profesor centrado en el alumno y en el proceso*. En el AFC realizado en la presente investigación se encontró una adecuada bondad de ajuste de los datos al modelo de dos factores, lo que permite aportar más evidencias a la validez del mismo. Igualmente, se encontró que ambos tipos de creencias, *centradas en el profesor y en el producto*, por un lado, y *centradas en el alumno y en el proceso*, por otro lado, correlacionaron de manera negativa y significativa ($Rho = -.350$; $p = .001$). La estructura de dos modelos de creencias resulta muy práctica desde el punto de la investigación y es congruente con el espíritu de integración impulsado por Kember (1997), quien hizo énfasis en la comunalidad existente entre los numerosos modelos teóricos disponibles acerca de las creencias docentes. Por último, cabe resaltar que el instrumento resultante destaca por su validez ecológica si se tiene en cuenta la población específica a la que va dirigido. Así, a diferencia de la mayor parte de los instrumentos que fueron descartados en el proceso de selección, tiene la virtud de que los ítems están formulados de tal manera que pueden aplicarse directamente a docentes en fase de formación inicial.

En conclusión, se ha logrado elaborar una versión reducida del instrumento que muestra una adecuada fiabilidad, lo que ofrece la posibilidad de explorar las creencias psicopedagógicas de los estudiantes del MFPS de manera sencilla y ágil, con un instrumento breve de 12 ítems, en lugar de los 52 del instrumento original de Doménech (2007). Además, se ha validado mediante AFC la estructura del mismo, compuesta por dos factores.

Por lo que se refiere al análisis de los resultados obtenidos con el objetivo de identificar los perfiles de creencias de los estudiantes del MFPS, las puntuaciones medias de los participantes en la investigación indican niveles altos en el factor *profesor centrado en el alumno y en el proceso* ($M=4.79$; $DT=.585$), en contraste con el nivel bajo en el factor *profesor centrado en el profesor y en el producto* ($M=2.57$; $DT=.817$). Se observa que el perfil medio de creencias psicopedagógicas en la muestra analizada se acerca satisfactoriamente a las expectativas sociales actualmente existentes acerca del rol docente (Imbernón, 2019; Pérez, 2010; Rifop, 2010).

Los resultados muestran un claro predominio de las creencias *centradas en el alumno y en el proceso*, y son similares a los obtenidos por Doménech y Gómez (2003) en su investigación con estudiantes del CAP. También son congruentes con los obtenidos por Cid et al. (2012) y Monroy (2013), quienes trabajaron con una versión traducida del ATI (Prosser y Trigwell, 2006), encontrando un predominio del enfoque centrado en el estudiante y en el cambio conceptual entre los docentes de secundaria en fase de formación inicial; por último, son parcialmente compatibles con los obtenidos por Vilanova et al., (2007) quienes, en el marco de la investigación sobre las teorías implícitas, encontraron un predominio de la teoría interpretativa entre los docentes en formación inicial.

Los hallazgos encontrados contrastan, no obstante, con otros obtenidos en investigaciones realizadas en las últimas décadas del S.XX. Así, por ejemplo, Egido et al. (1993) encontraron un predominio de modelos de corte transmisivo entre los docentes de secundaria en formación inicial. Este contraste podría interpretarse en el marco de un proceso de cambio de creencias psicopedagógicas que implicaría un desplazamiento hacia aquellas que están centradas en el estudiante y en el proceso. Como es lógico, este cambio de tendencia podría guardar relación con las transformaciones sociales acaecidas en las últimas décadas y el papel cada vez más relevante otorgado a la educación en la construcción de las sociedades democráticas. Dichos cambios han dado lugar al desarrollo de una formación

específica de carácter profesionalizador, el MFPS, que es mucho más larga, exigente y exhaustiva que sus antecesoras (Bolívar, 2013a). Parece, en consecuencia, que el MFPS está contribuyendo a crear un sentimiento de identidad profesional inicial entre los futuros docentes, lo que contribuiría, en último término, a transformar las creencias acerca de su rol social (Romero y Trigo, 2018).

Para profundizar en la caracterización de los diferentes perfiles se llevó a cabo un análisis de conglomerados que permitió identificar tres clústeres con patrones diferenciados en cuanto a creencias psicopedagógicas.

El clúster *innovador* se caracteriza por un perfil de creencias centradas en el alumno y en el proceso, y aglutinó la mitad de los estudiantes de la muestra; el clúster *en transición*, agrupa docentes con un perfil de creencias mixto, que puntúan ligeramente por encima de la media en la dimensión alumno/proceso y, simultáneamente, puntúan muy alto en la escala profesor/producto, mostrando un fuerte apego hacia las creencias docentes transmisivas. Este clúster aglutinó en torno a una quinta parte de los participantes en la investigación. Por último, el clúster *transmisivo* aglutinó algo más de una cuarta parte de los participantes. Dicho clúster resulta de especial interés desde el punto de vista de la investigación, dado que presenta un perfil de creencias menos compatible con las expectativas sociales acerca de la docencia en el mundo actual. En este sentido, se identificó una baja importancia atribuida tanto a la necesidad de valorar de forma personal al alumnado como a la acción tutorial.

En cualquier caso, es conveniente tomar con cautela las puntuaciones medias generales obtenidas en la presente investigación, puesto que podrían responder a un *constructivismo idealizado* (Pontes et al., 2015; Ros y Chisvert, 2018).

La prueba Chi-cuadrado efectuada permitió una caracterización más detallada de los perfiles de creencias de los futuros docentes al ponerlos en relación con diversas variables sociodemográficas. Destaca, en primer término, una mayor tendencia de las mujeres a agruparse en el clúster *innovador* en comparación con los hombres. Esta tendencia se confirma, además, porque en el clúster *transmisivo* se producen las mismas asociaciones significativas, pero justo en sentido inverso: las mujeres tienden a agruparse en dicho clúster en menor proporción de la esperada y los hombres en mayor proporción. En conclusión, como grupo, las mujeres muestran una mejor disposición hacia el perfil de creencias

psicopedagógicas centradas en el alumno y en el proceso que los hombres. Resultados similares se han hallado en otros estudios previos en el contexto español, constatando una mayor tendencia de las mujeres a tener un enfoque de enseñanza centrado en el estudiante y en el cambio conceptual, así como una menor disposición hacia el enfoque centrado en el profesor y en la transmisión de información, tanto al finalizar el MFPS (Monroy, 2013; Monroy et al., 2014) como entre docentes en activo (Rosario et al., 2013).

También se hallaron relaciones significativas entre la pertenencia a clúster y las variables estudios previos y especialidad. Por lo que se refiere a los estudios previos, los estudiantes de la macroárea de Artes y Humanidades se concentraron en una proporción mayor de la esperada en el clúster *innovador*. Estos resultados son congruentes con los obtenidos por Gil (2014), quien encontró una mayor presencia de la teoría directa en el caso de los estudiantes de ciencias y una mayor presencia de la teoría constructiva en el caso de los estudiantes de letras.

Al realizar un análisis más pormenorizado a partir de las puntuaciones de cada especialidad en la prueba Chi-cuadrado, se encontró que las especialidades de Dibujo, Imagen y Artes Plásticas, Lengua y Literatura, Lengua extranjera: francés y Música y Danza, se asociaron significativamente con la pertenencia al clúster *innovador*. Estas diferencias muestran la mayor receptividad entre el alumnado de dichas especialidades hacia las creencias centradas en el alumno y en el proceso. Podrían guardar relación con una mayor tradición en algunas de estas disciplinas en cuanto al uso de metodologías activas y creativas, así como con una mayor tendencia a personalizar los procesos de aprendizaje, en comparación con otras especialidades en las que la metodología preponderante hasta épocas recientes ha sido transmisiva. En esta línea irían los resultados obtenidos por Romero y Trigo (2018), quienes utilizaron la triangulación metodológica para investigar las creencias de los estudiantes del MFPS de la especialidad de Lengua y Literatura, encontrando un predominio de creencias de corte constructivista, las cuales chocaban con las prácticas de aula tradicionales de sus tutores de *practicum*.

Por lo que se refiere a la asociación entre especialidad y pertenencia al clúster *transmisivo*, se encontró que la que mostró una mayor frecuencia de la esperada en dicho clúster fue la de *Tecnología e Informática*, mientras que en la de *Procesos Industriales y de Construcción* destacó la elevada presencia de estudiantes en el clúster *en transición*. Los

resultados son parcialmente congruentes con los obtenidos por Ros y Chisvert (2018), quienes, en una investigación sobre las creencias de los docentes de formación profesional en activo llevada a cabo desde el modelo de teorías implícitas (Marrero, 1992), encontraron un predominio de la teoría expresiva en el 85.45% de la muestra, lo que, a su juicio, estaría relacionado con la dimensión práctica y aplicada de los estudios de formación profesional.

Como conclusión, los hallazgos realizados pueden resultar de utilidad desde un punto de vista práctico, al permitir al profesorado del MFPS modular y personalizar mejor el proceso formativo de los futuros docentes de educación secundaria. En este sentido, la identificación de los tres clústeres permite atender a la necesidad de articular con detalle los procesos de cambio conceptual en cuanto a creencias docentes de un porcentaje muy importante de la muestra, aquellos estudiantes del MFPS agrupados en los clústeres *en transición* y *transmisivo*. En este sentido, a partir de las conclusiones obtenidas, sería conveniente adoptar una perspectiva constructivista en la FIPS (Martín y Cervi, 2006) que fomente la reflexión a partir de la práctica (Korthagen, 2010). Desde un punto de vista constructivista no habría unas creencias psicopedagógicas a transmitir sino, más bien, un pensamiento del profesorado a construir conjuntamente, a partir del examen y revisión de experiencias vividas y cargadas de significado para los futuros docentes de secundaria. Así, de acuerdo con Moreno et al. (2017), para dar lugar a un aprendizaje significativo en educación superior, se debería promover el uso de los conocimientos previos del alumnado, estimulando su proceso de aprendizaje mediante actividades que exijan poner en práctica los nuevos conocimientos y habilidades en un contexto y situación lo más *realista* posible.

Por tanto, si las creencias psicopedagógicas están parcialmente condicionadas por las variables expuestas, sería necesario estimular un proceso de resignificación que permitiese a los estudiantes examinar y reinterpretar sus propias creencias psicopedagógicas a través de la interacción y la comunicación con compañeros, docentes y profesionales de la docencia en educación secundaria en activo.

Capítulo VIII. ESTUDIO 3º:

DISPOSICIÓN DE LOS

ESTUDIANTES DEL MFPS A

UTILIZAR TÉCNICAS DE DINÁMICA

DE GRUPOS

1. Introducción

En el presente capítulo se aborda el estudio de la disposición de los estudiantes del MFPS a utilizar técnicas de dinámica de grupo en su futuro profesional. Con este fin, y tras constatar que no existían en el momento de iniciar la investigación instrumentos que permitieran abordar el problema objeto de estudio, se expone detalladamente el proceso de elaboración de un instrumento nuevo y específico que sirve para evaluar la disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos de los estudiantes del MFPS. Se dará cuenta de la validación de contenido llevada a cabo mediante un juicio de expertos, así como del estudio de la fiabilidad y validez de constructo del instrumento llevado a cabo para obtener su versión definitiva. Por último, se expondrán las puntuaciones obtenidas tras administrarlo a la muestra definitiva de la presente Tesis Doctoral (441 estudiantes del MFPS de la Universidad de Zaragoza), indagando acerca de los distintos perfiles identificados, así como en las relaciones existentes entre los mismos y diversas variables socio-demográficas, como la edad o la experiencia previa como docente.

2. Objetivos específicos

El objetivo general de este tercer estudio es indagar acerca de la disposición de los docentes en fase de formación inicial a utilizar técnicas de dinámica de grupos en su futura práctica profesional.

Con este fin, se han definido tres objetivos específicos:

1. Diseñar y validar un instrumento que permita medir la disposición de los estudiantes del MFPS a utilizar las técnicas de dinámica de grupo en su futuro profesional.
2. Indagar acerca de los perfiles perceptivos y disposicionales de los estudiantes del MFPS en relación con el uso de técnicas de dinámica de grupos en educación secundaria.
3. Analizar la relación entre la disposición hacia el uso de técnicas de dinámica de grupos y las variables edad, sexo, especialidad, estudios previos, experiencia docente y experiencia previa con las técnicas de dinámica de grupos.

3. Primera parte del estudio: elaboración y validación del instrumento

3.1. Justificación

La elaboración de un cuestionario ad hoc es muy habitual en la investigación psicopedagógica. Expósito (2003), en una investigación sobre la evaluación de programas educativos, encontró que sólo el 31,5% de las 208 investigaciones analizadas emplearon instrumentos estandarizados, valiéndose la gran mayoría de ellas de instrumentos de creación propia. Esta realidad se explica porque habitualmente es necesario obtener datos sobre ciertas realidades que no han sido previamente investigadas de un modo científico, por lo que no disponemos de instrumentos apropiados para medirlos (Buendía et al., 1998). En este sentido, las búsquedas realizadas no permitieron identificar ningún cuestionario validado sobre la disposición de los estudiantes del MFPS a utilizar técnicas de dinámica de grupos en su futuro ejercicio profesional, lo que motivó al investigador a elaborar y validar uno propio.

Como señala Sierra (2001), a un nivel puramente subjetivo, los problemas de investigación suelen derivar de la curiosidad acerca de un determinado fenómeno social y de la necesidad de trascender las limitaciones que dicho fenómeno pueda imponer, lo que a menudo fuerza a los investigadores a penetrar en terrenos poco conocidos. A nivel epistemológico, la citada autora sostiene que el propio desconocimiento sobre el fenómeno investigado, la ignorancia, es el motor que impulsa a los investigadores a formular nuevos problemas de investigación y, por ende, a crear nuevos instrumentos de medida. En este sentido, a menudo sucede que ciertos aspectos de las situaciones educativas, a pesar de resultar relevantes para la propia práctica cotidiana, son observados de un modo informal durante largos periodos de tiempo hasta que algún investigador se decide a estudiarlos siguiendo una metodología científica.

La elaboración del presente cuestionario parte, precisamente, de las numerosas observaciones informales del investigador a lo largo de ocho cursos impartiendo docencia sobre psicología de los grupos al alumnado del MFPS, observando las reacciones emocionales, cognitivas y conductuales de aproximadamente dos mil aspirantes a ejercer la docencia en educación secundaria durante su participación en técnicas de dinámica de

grupos, así como las percepciones e interpretaciones, tanto de sus propias vivencias durante las mismas como acerca de la utilidad de las citadas técnicas de cara a su futuro profesional.

En conclusión, la curiosidad por conocer de un modo sistemático las percepciones de los estudiantes del MFPS en relación con el tema de estudio y la falta de instrumentos validados, fueron los dos principales motivos por los que se tomó la decisión de crear y validar el instrumento *Disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos* (DTDG).

3.2. Fases en la elaboración del cuestionario

Para la elaboración del cuestionario se tomó como referencia el procedimiento estandarizado propuesto por Muñiz y Fonseca (2019), estructurado en 10 pasos y fundamentado en las recomendaciones de AERA, APA y NCME (2014). El procedimiento se sintetiza en la figura 18.



Figura 18. Pasos en la elaboración de un cuestionario (Muñiz y Fonseca, 2019).

3.3. Marco general

El desarrollo de un instrumento psicométrico para medir un fenómeno como el investigado ha de fundamentarse en razones sólidas como, por ejemplo, la inexistencia de otros instrumentos o la debilidad psicométrica de los mismos.

Con el fin de determinar si era necesaria la creación de un instrumento para medir la disposición de los estudiantes del MFPS a utilizar técnicas grupales, se llevó a cabo una búsqueda bibliográfica, estructurada en dos fases. En esta búsqueda, se pretendía encontrar instrumentos validados sobre el tema en el contexto español. Se utilizaron los buscadores especializados Ebsco, Alcorze, Dialnet y Google Scholar.

La primera fase de la búsqueda tuvo como objetivo identificar las investigaciones desarrolladas en el contexto español sobre la percepción que tienen los futuros docentes acerca del uso de las técnicas de dinámica de grupos, con el fin de conocer la metodología e instrumentos utilizados. En esta primera fase de búsqueda se introdujeron como palabras clave “dinámica”, “grupos”, “formación”, “profesorado”, “educación”, “secundaria”, “máster” en castellano.

Las investigaciones encontradas se mueven en un terreno cualitativo y cercano al paradigma de la investigación-acción. En términos generales, la información se recoge de un modo poco sistematizado y se circunscribe a experiencias concretas desarrolladas en algunas asignaturas, mostrando un componente más cercano a la evaluación de una experiencia formativa que a la percepción global que los estudiantes tienen acerca del constructo. Por último, es importante reseñar que en ninguna de las investigaciones encontradas sobre estudiantes del MFPS se evaluó su disposición a utilizarlas en su futuro ejercicio profesional.

En cualquier caso, las investigaciones encontradas no evaluaban directamente la percepción de los estudiantes del MFPS acerca de las técnicas de dinámica de grupos, sino que abordaban la percepción de otras metodologías cercanas, encuadradas bajo el paraguas de las metodologías activas, como *trabajo en equipo* o *aprendizaje cooperativo*, tal y como se ha descrito en el capítulo IV. En algunas de estas investigaciones se utilizaron cuadernos de equipo en los que los estudiantes iban recogiendo de manera espontánea sus percepciones y aprendizajes (Álvarez y García, 2012; Domínguez et al., 2012). En otras se les solicitó que

respondieran por escrito a un cuestionario de preguntas abiertas para obtener información relevante sobre sus procesos de aprendizaje en relación con la materia y su percepción acerca del aprendizaje cooperativo (Escolano et al., 2012; Cardeñoso et al., 2013; Carrasco y Giner, 2011; Domínguez et al., 2012; Gil, 2015).

Únicamente se encontró una investigación de corte cuantitativo (Serrano y Pontes, 2016) que, aunque no fue diseñada específicamente para conocer la disposición de los futuros docentes a utilizar técnicas de dinámica de grupos, sí que preguntó por el interés que perciben los estudiantes del MFPS hacia las mismas en el marco del conjunto de necesidades formativas que tienen. Los citados autores trabajaron con una muestra de 361 estudiantes del MFPS de la Universidad de Córdoba y encontraron que los futuros docentes percibían un interés moderadamente alto en relación con su capacitación en técnicas de dinámica de grupos.

La segunda fase de la búsqueda se focalizó en la identificación de herramientas psicométricas validadas que, aunque no hubiesen sido diseñadas específicamente para la formación del profesorado de educación secundaria, se utilizasen en otros contextos grupales y organizacionales. La función de esta búsqueda fue la de proporcionar modelos teóricos y aplicados de evaluación que facilitasen el proceso de construcción del nuevo cuestionario. Con este fin, se utilizaron las siguientes palabras clave *dinámica, grupos, cuestionario y evaluación*.

En esta segunda fase se encontraron algunos cuestionarios interesantes que se centran en la evaluación de experiencias y procesos grupales concretos. Así, por ejemplo, el *cuestionario de habilidades en dinámica de grupos* (Cortés, 2004) se ha utilizado en procesos formativos con personal sanitario, resultando útil como instrumento de autoinforme acerca de las habilidades comunicativas y emocionales percibidas por los profesionales al interactuar grupalmente.

Una herramienta de carácter más genérico es el *Questionário de Avaliação do Desenvolvimento Grupal* (QADG) de Ferreira y Renato (2011), el cual se centra en evaluar los procesos grupales con independencia del contexto en el que se produce la intervención. Parte de un modelo teórico que identifica cuatro fases y dos subsistemas (socioafectivo y tarea) para construir y validar empíricamente el cuestionario. En esta misma línea, cabe

destacar el *cuestionario de evaluación de la actividad grupal* (AAG) de Vicente et al. (2006). El citado cuestionario permite evaluar los procesos grupales de una manera sencilla, clara y rápida, solicitando la percepción de los miembros del grupo en relación con cuatro niveles de análisis: funcional, temático, afectivo y cognitivo. Se trata de un instrumento inspirado en el *diferencial semántico* (Osgood et al., 1976) y está formado por 16 escalas bipolares. En cada una de ellas el informante tiene como referencia dos adjetivos antónimos (por ejemplo, perjudicial-beneficioso), representando el primer adjetivo una puntuación de 1 y su antónimo una puntuación de 7. La sencillez de aplicación del instrumento radica en que el participante puntúa de un modo ágil e intuitivo su experiencia en la citada escala.

En conclusión, los resultados obtenidos no permitieron identificar un instrumento validado que fuese aplicable directamente a la presente investigación, lo que resulta comprensible, dado su alto grado de especificidad. Ello no significa que el tema tenga poca relevancia científica, sino que parece apoyar la idea de que se ha venido estudiando de un modo informal por parte de los docentes que imparten clase en el MFPS, valiéndose de herramientas directamente ligadas al proceso formativo desarrollado en asignaturas concretas.

A la luz de los datos obtenidos en la búsqueda se justifica la necesidad de construir una herramienta psicométrica *ad hoc* que permita obtener, de manera sistemática, datos específicos sobre la disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos de los estudiantes del MFPS. Dicho instrumento permitiría recopilar datos de un modo sencillo y replicable en muestras más amplias.

3.4. Definición de la variable medida

Se pretendía evaluar la actitud de los estudiantes del MFPS hacia las técnicas de dinámica de grupos y, en particular, la disposición que muestran hacia su utilización en su futuro ejercicio como docentes. En consecuencia, se estimó que eran dos los conceptos teóricos clave a tener en cuenta para definir la estructura lógica del instrumento que podría medirlos: actitudes y dinámica de grupos.

Por lo que se refiere al concepto de actitud, la psicología social considera que hace referencia al conjunto de creencias y afectos que hacen que las personas se muestren predispuestas a comportarse de un determinado modo en relación con una persona, objeto o

situación. Así, para Ajzen, las actitudes llevarían a responder favorable o desfavorablemente hacia esas personas, objetos o acontecimientos (Hillhouse et al., 1997). Como las actitudes no se pueden medir directamente, han de ser deducidas a través de las palabras y de las acciones de las personas a las que evaluamos. Teniendo en cuenta que la naturaleza del problema de investigación que se ha formulado no permite medir la reacción futura de los actuales estudiantes del MFPS a través de acciones que aún no se han producido, resulta más apropiado evaluar sus actitudes a través de sus manifestaciones verbales y disposicionales. A tal fin, se utilizó el modelo clásico de evaluación de las actitudes de Ajzen, de inspiración platónica, que diferencia los componentes cognitivos (pensamientos y creencias hacia las técnicas de dinámica de grupos), afectivos (sentimientos hacia dichas técnicas) y conativos (disponibilidad para la acción en relación con un hipotético uso de dichas técnicas en su futuro ejercicio profesional).

Por lo que se refiere al concepto de dinámica de grupos, se ha abordado en detalle en el capítulo IV. Conviene recordar, no obstante, que se delimitan cuatro acepciones del término, formando parte todas ellas de una totalidad indivisible (Canto, 2000). Así, en primer término, la dinámica de grupos hace referencia al juego de tensiones y fuerzas que se movilizan en el interior del grupo, dando lugar a un proceso evolutivo basado en la interacción; la segunda acepción hace referencia al área de investigación que trata de dar cuenta de dicho proceso; el tercer significado, por su parte, hace referencia a las técnicas grupales que se utilizan para favorecer una adecuada canalización de los procesos grupales; finalmente, una cuarta acepción hace referencia a la vertiente socio-política de la dinámica de grupos, con su orientación práctica hacia la transformación de las relaciones humanas a un nivel macrosocial.

La primera acepción y la segunda están relacionadas con los patrones de interacción intragrupal y la investigación de los mismos. Dichas acepciones no constituyen el objetivo prioritario de esta investigación, dado que no se pretende investigar el proceso intragrupal que han seguido determinados grupos de estudiantes del MFPS a lo largo de su formación.

La tercera acepción, la dinámica de grupos como un conjunto de técnicas para movilizar procesos grupales, constituye el objeto más evidente de la presente investigación. Se trata de indagar cuáles son las actitudes de los estudiantes del MFPS hacia dichas técnicas y su disposición a utilizarlas cuando desempeñen el rol docente.

Por último, la cuarta acepción, la dinámica de grupos como proyecto socio-político orientado a democratizar las relaciones humanas, se encuentra implícita en la presente investigación. Ello se debe a que la actual concepción del rol docente lleva aparejado el uso de dicha metodología u otras similares. De este modo, se pretende evaluar en qué medida los estudiantes del MFPS perciben que las técnicas de dinámica de grupos son una herramienta apropiada y útil en el contexto de la docencia en educación secundaria.

En definitiva, se espera que el instrumento mida las actitudes de los futuros docentes a partir de la evaluación de su grado de acuerdo con ciertas manifestaciones verbales en relación con las técnicas de dinámica de grupos. Todo ello, a través de las tres dimensiones de la actitud definidas por Azjen: cognitiva, afectiva y conativa.

3.5. Especificaciones

En esta etapa de la construcción del cuestionario se detallan cuestiones relacionadas con los requerimientos para la aplicación del mismo. Se determinó, en primer lugar, que la aplicación del instrumento se realizaría en soporte informático y virtual, a través de un cuestionario de *google forms*, de manera que pudiese ser respondido desde un dispositivo electrónico. Se estimó que el contexto de aplicación idóneo era el del propio grupo de especialidad en el que los participantes estaban cursando el MFPS, durante el tiempo de impartición de una clase ordinaria. Por lo que se refiere a la extensión del instrumento, se pensó en una longitud comprendida entre los doce y los dieciocho ítems, con un formato de tipo Likert.

Un aspecto fundamental de las especificaciones es el control de sesgos, dado que permite dar validez interna al instrumento, ofreciendo garantías de que tiene capacidad para evaluar aquello que está evaluando. Los sesgos que más interés tienen en la fase de diseño de una investigación son los de clasificación que, a su vez, pueden dividirse en sesgos relacionados con el observador y sesgos relacionados con el observado (Pino et al., 2011). Para su control, es necesario intervenir en la fase de planificación y en la fase de recogida de datos, pues una vez obtenidos los datos, resulta imposible subsanar los errores derivados del sesgo. Los sesgos del observador pueden proceder de una deficiente calidad de los instrumentos de medida o de errores producidos en la recogida y procesamiento de los datos, motivo por el cual es imprescindible que los instrumentos psicométricos se construyan de

un modo meticuloso. Por su parte, los sesgos relacionados con el observado pueden guardar relación con el efecto del investigador y también con cuestiones como la mala comprensión del significado de los ítems, la imprecisión a la hora de responder, el efecto del cansancio o la presencia de temas tabú en la investigación. En este último caso, puede suceder que el observado no se sienta con la confianza necesaria para responder con sinceridad, prefiriendo ofrecer una respuesta que perciba como *socialmente deseable*. En la presente investigación se controló el impacto de la deseabilidad social estructurando el cuestionario de tal manera que el conjunto de preguntas recogiese valoraciones positivas y negativas del uso de técnicas de dinámica de grupos. Esta decisión se justifica porque los estudiantes del MFPS reciben en su formación inicial un gran número de mensajes favorables al uso de metodologías activas. Se consideró además que, si el cuestionario se construía a partir de afirmaciones en las que se resaltaba positivamente el valor de las técnicas de dinámica de grupo, se podría inducir indirectamente una sobrevaloración de las mismas. La división de las afirmaciones en favorables y desfavorables, así como la presentación aleatoria de los ítems, permitieron sugerir indirectamente a los informantes que ambas posiciones eran aceptables, ofreciendo así un mayor grado de libertad a la hora de responder.

3.6. Construcción y validación de ítems

3.6.1. Construcción de ítems

A continuación, se explican cada una de las tres dimensiones en las que se agruparon los ítems y los fundamentos teóricos que sustentaron tales decisiones.

3.6.1.1. Dimensión I: utilidad percibida

Respecto a la primera dimensión, la cognitiva, se consideró especialmente relevante identificar la percepción de los futuros docentes acerca de la utilidad de las técnicas de dinámica de grupos. Tal y como señala Bandura (1987) el pensamiento modula la conducta humana, de manera que resulta lógico pensar que una disposición positiva por parte de los futuros docentes a utilizar técnicas de dinámica de grupos ha de basarse en la creencia de que aquellas son útiles para el adecuado desarrollo de la función docente. Dicho de otra manera, la disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupo en su futuro profesional habría de asentarse en una valoración positiva de las mismas. En este mismo sentido, y penetrando ya en el terreno psicopedagógico, el paradigma del pensamiento del profesor

considera que la conducta docente ha de ser entendida en base a las creencias del profesorado, las cuales dan lugar a la elaboración de teorías implícitas acerca de la enseñanza y el aprendizaje (Marrero, 1993). Desde este paradigma se considera al docente como un profesional activo que busca información, formula objetivos y toma decisiones, seleccionado los métodos de enseñanza más congruentes con sus concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje (Clark y Peterson, 1990; Llanos y Correa, 2002).

En este contexto, resulta crucial el uso de instrumentos de autoinforme, como el cuestionario cuyo proceso de elaboración se está describiendo. La información obtenida puede resultar de suma utilidad para trascender la clásica división entre el nivel de producción de saberes disciplinarios y curriculares (tradicionalmente asignado a la Universidad) y el nivel de aplicación de los mismos (tradicionalmente asignado al profesorado de educación secundaria). Como señala Tardiff (2004), esta división clásica sitúa los saberes psicopedagógicos en una posición de exterioridad respecto a la praxis docente, de manera que el profesorado podría llegar a percibirse alienado de aquellos conocimientos y prácticas que socialmente se le pide que despliegue en el ejercicio de su profesión, en la medida en que no participa en su producción. Tensión que, a menudo, se plasma en ciertas prácticas discursivas de los profesores de educación secundaria, tanto en formación inicial como en activo, en las que se viene a remarcar la enorme distancia que puede existir entre la teoría y la práctica educativas.

Se pretende, en definitiva, averiguar si los estudiantes del MFPS conciben los saberes relacionados con la dinámica de grupos como útiles, si tienen sentido para ellos o más bien los observan desde la posición de exterioridad sugerida por Tardiff. Se trata de una pregunta a la que ya han tratado de responder algunos estudios cualitativos recientes, tanto con estudiantes del Grado de Magisterio en Educación Infantil (Palomero y Coma, 2020) como del propio MFPS (Carrasco y Giner, 2011; Gil, 2015). Las tres investigaciones citadas encontraron que los estudiantes señalaban que el trabajo con dinámica de grupos y aprendizaje cooperativo resultaba útil, dejándoles la sensación de haber aprendido e interiorizado recursos prácticos directamente aplicables en su futuro profesional como docentes.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, en la primera versión del cuestionario se plantearon cuatro preguntas orientadas a valorar el grado de utilidad percibido por parte de

los futuros docentes en relación con la aplicación directa de técnicas de dinámica de grupos, las cuales se exponen en la tabla 48.

Tabla 48. Dimensión I: utilidad percibida.

-
1. Las técnicas de dinámica de grupo son útiles para trabajar contenidos disciplinares en educación secundaria.
 2. El uso de técnicas de dinámica de grupo con adolescentes genera desorden y confusión en clase.
 3. Las técnicas de dinámica de grupo son útiles para desarrollar habilidades socioemocionales en educación secundaria.
 4. Las técnicas de dinámica de grupos infantilizan los contenidos académicos.
-

3.6.1.2. Dimensión II: experiencia emocional

Por lo que se refiere a la segunda dimensión, la emocional, se pretendía obtener información en relación con las vivencias del profesorado en fase de formación inicial a partir de la experiencia de haber participado en técnicas de dinámica de grupos.

Evidentemente, dichas experiencias emocionales se encuentran profundamente relacionadas con las teorías implícitas acerca de la enseñanza y el aprendizaje y contribuyen a explicar la disposición a utilizarlas en su futura práctica profesional. Si bien ha sido habitual investigar el pensamiento docente desde modelos de corte puramente cognitivo, como el modelo de toma de decisiones o el del procesamiento de la información (Marcelo, 1987), en las últimas décadas se está dando un importante giro en la investigación para considerar el papel de las emociones del docente en la interacción educativa. Así, las tendencias más recientes en formación del profesorado consideran que la dimensión emocional es indisoluble de las creencias de los docentes acerca de cómo deben ejercer su rol, así como de las metodologías que es adecuado desplegar en su praxis cotidiana (Monereo y Badía, 2011; Vloet y van Swet, 2010). Tal y como señala Badía (2014), la investigación del papel de las emociones en la formación del profesorado y en la docencia habría de convertirse en un campo de estudio específico en el futuro. No obstante, las investigaciones sobre el rol de las emociones en la formación del profesorado son aun escasas y apenas disponemos de modelos teóricos específicos elaborados desde el campo psicoeducativo.

Con el fin de evaluar la experiencia emocional de los estudiantes del MFPS en relación con las técnicas de dinámica de grupos se elaboraron cuatro preguntas, dos de ellas

vinculadas a un afecto positivo y dos de ellas vinculadas a un afecto negativo hacia las citadas técnicas, tal y como se refleja en la tabla 49.

Tabla 49. Dimensión II: experiencia emocional.

5. Me resulta cómodo participar en técnicas de dinámica de grupos.
6. Las técnicas de dinámica de grupo ayudan a despertar sentimientos de confianza en el aula.
7. Pensado en la posibilidad de incorporar las técnicas de dinámica de grupos en un futuro, me incomoda la posibilidad de que durante las mismas los estudiantes se lo pasen bien pero no aprendan contenidos.
8. Pensado en la posibilidad de ejercer la docencia, me daría vergüenza que otros docentes me vieran planteando una técnica de dinámica de grupo en mis clases.

La pregunta cinco hace referencia a la experiencia subjetiva, siendo un tipo de pregunta de uso habitual en los instrumentos de autoinforme que, en línea con Damasio (2011), adoptan un enfoque individual en el estudio de las emociones. La pregunta seis, por su parte, hace referencia a la experiencia grupal percibida, introduciendo elementos más relacionales y considerando el papel de la situación y de los otros en la vivencia emocional, en línea con las investigaciones de Lazarus (1991).

Por último, las preguntas 7 y 8 requieren proyectarse hacia un hipotético futuro profesional, elicitando así posibles temores que podrían despertarse ante la expectativa de desarrollar metodologías que hasta fechas recientes no han tenido mucha implantación en educación secundaria. Dichos temores podrían explicarse en función de variables de naturaleza individual (personalidad, valores, creencias ...) pero también en función de otras de naturaleza social y cultural. Por este último motivo se han incluido preguntas que describen situaciones específicas como, por ejemplo, ser visto por otros docentes implementando un tipo de metodología que hoy en día todavía ocupa un lugar marginal en los centros de educación secundaria. La perspectiva sociocultural de las emociones entiende que los afectos deben ser interpretados de un modo contextualizado, en relación con los valores y con las normas sociales imperantes en un determinado grupo social o institución (Markus y Kitayama, 1991). De esta manera, comprendiendo el rol docente desde la metáfora teatral (Beltrán, 2010), se entiende que la aparición de una experiencia emocional negativa ante la introducción de técnicas de dinámica de grupo en la práctica docente estaría indicando una baja probabilidad de uso en el futuro.

3.6.1.3. Dimensión III: compromiso conductual

La tercera dimensión trata de averiguar hasta qué punto el futuro docente está dispuesto a incorporar las técnicas de dinámica de grupos a su repertorio didáctico. La relación entre pensamiento, emociones y conducta es compleja y multidireccional, por lo que resultaría ingenuo presuponer una relación automática entre los planteamientos pedagógicos teóricos y su aplicación práctica. Marrero (2010a) expone sus sentimientos de perplejidad ante la frecuente discontinuidad, a veces ruptura, entre los planteamientos teóricos a los que dice adscribirse el profesorado y sus prácticas pedagógicas. Discontinuidad que se relaciona, entre otras cosas, con la tendencia a actuar de acuerdo con las exigencias y restricciones que impone el contexto de práctica profesional, así como de acuerdo a ciertas prácticas socialmente aceptadas en el contexto educativo, por más que estas puedan resultar poco adecuadas desde la lógica académica.

Se trata, por tanto, de medir el compromiso conductual que los futuros docentes están dispuestos a asumir. Con este fin, se consideraron cuatro indicadores de compromiso conductual: dedicación de tiempo, interés en ampliar conocimientos, interés por aplicar las técnicas grupales en un futuro y disposición a desarrollar clases activas y participativas, aunque ello suponga una renuncia a utilizar otras metodologías más *rápidas* para completar el temario programado. A partir de los citados indicadores se elaboraron las preguntas del cuestionario, tal y como se observa en la tabla 50.

Tabla 50. Dimensión III: compromiso conductual

9. La preparación y el desarrollo de técnicas de dinámica de grupos exige al profesorado de educación secundaria un tiempo del que no dispone.

10. Tengo interés en ampliar mis conocimientos sobre dinámica de grupos.

11. Como profesor de educación secundaria utilizaré técnicas de dinámica de grupos en mis clases.

12. En educación secundaria es más importante completar el temario que mantener al grupo activo y participativo.

3.6.2. Validación de contenido: juicio de expertos

La elaboración de un cuestionario siguiendo metodología científica requiere del uso de procedimientos que permitan garantizar su validez, de manera que las inferencias que se realicen a partir de los datos obtenidos tras su aplicación sean adecuadas, significativas y útiles y, por tanto, no resulten espúreas (Gamero et al., 2016). Con este objetivo, el científico

debe reunir un conjunto de evidencias conceptuales y empíricas que permitan comprobar la adecuación de la prueba. Dicho de otro modo, deben obtenerse pruebas acerca de la pertinencia de las inferencias que se pueden realizar a partir de un determinado instrumento. No se trata de un proceso final sino continuo, dado que los rasgos medrados están cambiando conforme el medio psicosocial se transforma.

En 1954 la American Psychological Association (APA) llevó a cabo la primera clasificación de los tipos de validez, facilitando reglas con el fin de estandarizar los test y distinguiendo tres grandes tipologías: validez de criterio, validez de constructo y validez de contenido (Escrura, 1998). En la presente investigación se procedió en dos fases, tratando de determinar en primer lugar la validez de contenido del instrumento, mediante la técnica del juicio de expertos y, en segundo lugar, la validez de constructo, mediante la técnica del análisis factorial.

3.6.2.1. Validez de contenido

La validez de contenido se define a menudo como la capacidad de un instrumento para medir aquello que dice estar midiendo (Anastasi, 1968). También suele ser denominada como validez lógica o racional, por cuanto permite determinar si existe una adecuada correspondencia lógica entre los rasgos que se pretenden medir con una herramienta psicométrica y el contenido de la misma (García, 2002). En este sentido, se considera que una herramienta psicométrica es válida cuando logra conformar una muestra representativa y completa del constructo o dimensión que trata de evaluar. Cuestión que no siempre es fácil de dilucidar en el campo de la psicología, por cuanto es frecuente que no exista consenso acerca de los contenidos que deben ser tenidos en cuenta para evaluar determinados rasgos psicológicos. Teniendo en cuenta estos condicionantes, el investigador debe articular los medios necesarios para evitar, o cuando menos reducir, la presencia de varianza irrelevante a la hora de medir el constructo, tal y como especifican los estándares ofrecidos por American Educational Research Association (AERA), APA, y National Council on Measurement in Education (CNME) (2014). Dichos estándares exigen que el trabajo del investigador, además de basarse en modelos factoriales, se cimiente en una profunda revisión y argumentación teórica, apoyándose para ello en la colaboración con otros miembros de la comunidad científica (Ventura, 2019).

Andreani (citado en Escurra, 1988) expone que la validación de contenido se puede llevar a cabo mediante dos grandes tipos de procedimientos. El primero de ellos consistiría en estudiar de manera lógica cada uno de los ítems, explicitando los motivos por los que forma parte de la prueba. Este procedimiento es el que se utilizó para elaborar la primera versión del cuestionario, tal y como se explicó en el anterior apartado. El segundo procedimiento requiere recurrir a un conjunto de jueces competentes que evalúen el grado en que los ítems seleccionados concuerdan con el constructo investigado. De esta manera, a los expertos se les pide que emitan un juicio con el fin de valorar la concordancia entre cada ítem y el rasgo que se pretende evaluar. A su vez, los juicios cuantitativos y cualitativos de los expertos sirven de estímulo al investigador para revisar y mejorar la estructura lógica de la herramienta en construcción.

3.6.2.2. Ventajas del juicio de expertos

Escobar y Cuervo (2008), definen el juicio de expertos para la validación de contenido como un proceso en el que ciertas personas debidamente informadas en relación con un tema concreto emiten un juicio, cuya relevancia se basa en que son especialistas socialmente reconocidos en la materia. Se trata de un procedimiento que presenta amplias ventajas, entre las que podríamos destacar las tres siguientes:

- La facilidad con la que se puede organizar el proceso, recoger y tratar la información, especialmente si utilizamos medios telemáticos.
- La posibilidad de obtener información relevante y pormenorizada sobre las percepciones de los expertos.
- La calidad de las respuestas, al menos desde un punto de vista teórico, permite al investigador tomar perspectiva y enriquecer el instrumento que está elaborando a partir de la información obtenida.

3.6.2.3. Pasos en la realización de un juicio de expertos

Existen distintos procedimientos estandarizados que detallan los pasos para llevar a cabo un juicio de expertos. En la tabla 51 se resumen los modelos de Arquer (1995), Cabero y Llorente (2013) y Escobar y Cuervo (2008).

Tabla 51. Comparación de tres procedimientos para llevar a cabo un juicio de expertos.

Arquer (1995)	Cabero y Llorente (2013)	Escobar y Cuervo (2008)
1. Descripción de las tareas a realizar.	1. Preparación de la selección de expertos.	1. Definición del objetivo del juicio de expertos.
2. Preparación de instrucciones orientativas para los jueces.	2. Selección de expertos.	2. Selección de los jueces.
3. Selección de los expertos.	3. Evaluación de los expertos.	3. Definición de dimensiones e indicadores que mide cada ítem.
4. Recogida de datos.	4. Conclusiones.	4. Especificación de objetivos.
5. Cálculo de la consistencia entre jueces.		5. Determinación del peso de cada dimensión
6. Aglutinar las estimaciones.		6. Diseño de plantillas para los jueces.
7. Cálculo de los límites de confianza.		7. Cálculo de concordancia entre jueces.
		8. Redacción de conclusiones.

Tomando como referencia los pasos facilitados por los autores anteriormente citados, y teniendo en cuenta que el objetivo del juicio de expertos ya había quedado previamente definido (la validación del instrumento), se llevó a cabo una reestructuración de las etapas directamente aplicable en la presente investigación, quedando organizadas las fases del juicio de expertos del siguiente modo:

1. Definición del objetivo del juicio de expertos.
2. Definición de criterios para la selección de los jueces y estimación de candidatos.
3. Elaboración de la guía y los instrumentos necesarios.
4. Solicitud de participación a los jueces.
5. Tratamiento y análisis de datos
6. Toma de decisiones

Entendiendo, en todo caso, que la fase de toma de decisiones podría dar lugar a revisiones y modificaciones que requiriesen retomar el proceso en el tercer paso, con el fin de obtener la validación de los cambios realizados, tal y como señalan Carretero y Pérez (2005).

3.6.2.4. Elección de la metodología para la recogida de datos

Por otra parte, antes de llevar a cabo la selección de los jueces, el investigador debe elegir entre las distintas opciones metodológicas de las que dispone para la recogida de datos. Arquer (1995) distingue cuatro métodos. El primero de ellos sería el método de agregados individuales, en el que cada juez realiza su tarea de forma independiente, sin producirse una interacción entre jueces, lo que les permite mantener un mayor nivel de independencia y resulta muy práctico desde el punto de vista organizativo. La segunda opción sería el método Delphi, que combina el trabajo independiente de los jueces en una primera fase con la búsqueda del consenso entre ellos a través de sucesivas fases guiadas por el investigador, sin que se produzca una interacción directa entre ellos. Una tercera opción sería el grupo nominal, que permite al investigador guiar a un pequeño grupo de jueces desde sus valoraciones individuales hacia la confrontación de las mismas con el resto de jueces durante una reunión presencial, mediante un proceso cuidadosamente estructurado que finaliza con la recogida de las valoraciones individuales de cada juez. Por último, estaría la opción del método de consenso grupal, en el que el investigador reúne a los jueces y les solicita que intenten alcanzar un consenso en relación con la tarea asignada.

De entre las distintas opciones disponibles, se optó por el método de agregados individuales. Las razones que sustentaron esta decisión fueron de carácter teórico y práctico. En relación con los motivos teóricos se valoró que, al trabajar de manera individual, se proporcionaba una elevada independencia a los jueces, evitando fenómenos característicos como la polarización grupal y haciendo así más fiable el proceso de recogida de datos. Por lo que se refiere a los motivos prácticos, dada la apretada agenda del profesorado universitario y el carácter altruista de la tarea encomendada, se trataba de facilitar a los jueces la realización del proceso de manera asincrónica, de tal manera que cada juez pudiese elegir libremente el momento y el lugar en el que llevarla a cabo.

3.6.2.5. Criterios para la selección de los jueces y procedimiento de invitación

Teniendo en cuenta el elevado nivel de influencia que tienen los jueces en el proceso de validación del instrumento, Galicia et al. (2017) recuerdan que es fundamental llevar a cabo una cuidadosa selección de los mismos. Dado que las futuras decisiones que se tomen van a estar condicionadas por sus opiniones, resulta evidente que deben conocer la materia

sobre la que van a emitir sus juicios en profundidad, puesto que la calidad de los resultados que obtengamos va a estar directamente relacionada con su nivel de conocimiento (Blasco et al., 2010). Se trata, por tanto, de una muestra de personas seleccionadas de manera intencional por su condición de expertos. El investigador debe definir ciertos criterios que orienten la selección de los expertos, siendo en el caso de la presente investigación el cumplimiento de al menos cuatro de los siguientes:

1. Trayectoria profesional de al menos diez años en el campo de la intervención psicopedagógica.
2. Experiencia profesional de al menos diez años en el uso de técnicas de dinámica de grupos en la formación de profesionales de los sectores educativo, social o sanitario.
3. Trayectoria docente universitaria en las áreas de psicología social o psicología de la educación que incluya la formación de profesionales del sector educativo, social o sanitario durante al menos diez años.
4. Trayectoria docente de al menos cinco años impartiendo docencia en el MFPS.
5. Trayectoria de al menos cinco años en grupos de investigación.

Como puede observarse, interesaba especialmente que los expertos tuviesen un triple perfil que combinase experiencia profesional en el terreno psicopedagógico y/o en el campo de la dinámica de grupos, experiencia docente universitaria y experiencia investigadora.

El conjunto de criterios utilizados se ajusta bien a la propuesta de Skjong y Wentworht (2001) quienes recalcan la importancia de que el experto tenga experiencia en la toma de decisiones basada en la evidencia, cuente con reputación en la comunidad científica, tenga disponibilidad para colaborar y ciertas habilidades personales como la imparcialidad, la autoconfianza o la flexibilidad.

Respecto al número de expertos a seleccionar no existe un consenso, dependiendo su número ideal de diversas variables como el tipo de constructo a investigar o los intereses del investigador (Carretero y Pérez, 2005). Lynn (1986) propone un número mínimo de tres jueces. Para McGartland et al. (2003), el rango más habitual se sitúa entre 2 y 20 expertos.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se consideró suficiente seleccionar un número de tres expertos.

Una vez definidos los criterios se eligieron aquellos candidatos que mejor se ajustaban a los criterios definidos de entre el profesorado del Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza. Con este fin se aplicó la técnica del biograma. Los seleccionados fueron una mujer de 51 años de edad y dos hombres, con edades de 57 y 54, cumpliendo todos con al menos cuatro de los criterios previamente expuestos, tal y como se observa en la tabla 52.

Tabla 52. Criterios identificados en el biograma de cada juez.

	Intervención psicopedagógica	Experiencia dinámica grupos	Trayectoria docente	Trayectoria MFPS	Trayectoria investigación
Juez 1	X	X	X	X	
Juez 2	X	X	X		X
Juez 3		X	X	X	X

Seguidamente, se invitó individualmente a cada juez a participar mediante un correo electrónico en el que se explicaron los motivos por los que se le había seleccionado y el contenido de la tarea a realizar. Todos aceptaron la invitación, por lo que se consensuó con ellos un plazo de una semana para que pudieran llevar a cabo el proceso de valoración.

3.6.2.6. *Elaboración de la guía y de los instrumentos necesarios para llevar a cabo el juicio de expertos*

En todo juicio de expertos es necesario proveer a los jueces de la información y de los instrumentos necesarios para llevar a cabo sus valoraciones. Skjong y Wentworth (2001) consideran que se debe preparar a los expertos para que conozcan la metodología que se utiliza en el proceso de validación y comprendan el problema a resolver en su contexto. Igualmente, puede ser necesario establecer cauces de discusión entre investigador y expertos con el fin de resolver dudas y guiar la interacción comunicativa.

Por su parte, Escobar y Cuervo (2008) facilitan una serie de orientaciones para esta etapa del proceso, señalando que se deben preparar unas instrucciones para los jueces, en las que se les explique la finalidad del instrumento psicométrico, el contexto en el que se está desarrollando, la población a la que va dirigida, el uso que se dará a los datos obtenidos y el

marco teórico en el que se sustenta. Igualmente, señalan que se debe explicar a los jueces cuales son los contenidos que pretende medir cada dimensión y cada ítem.

Con el fin de desarrollar de un modo adecuado esta fase se elaboró un documento guía para el proceso de validación, que se facilitó a los jueces adjunto al mail de invitación, y que contenía la información recogida en la tabla 53.

Tabla 53. Estructura de la guía para el proceso de validación del cuestionario.

1.	Invitación a participar como juez
1.1.	Breve descripción del motivo de la invitación.
1.2.	Breve descripción de la labor a realizar.
1.3.	Agradecimientos.
2.	Presentación del cuestionario
2.1.	Finalidad del cuestionario.
2.2.	Contexto en el que se pretende aplicar y marco de investigación más amplio del que forma parte.
2.3.	Descripción de la estructura del cuestionario, de la metodología de aplicación y del cálculo de las puntuaciones obtenidas.
2.4.	Descripción detallada de las tres dimensiones que componen el cuestionario y de lo que cada una de ellas pretende medir.
3.	Presentación de la metodología a seguir durante del proceso de validación de la escala (basada en Escobar y Cuervo, 2008).
3.1.	Descripción de las tres categorías a utilizar para valorar cada ítem (claridad, coherencia y relevancia), así como de la categoría utilizada para valorar cada dimensión en su conjunto (suficiencia).
3.2.	Descripción del rango de puntuaciones atribuibles a cada categoría evaluada en cada ítem (1-4) y de su significado cualitativo.

3.6.2.7. Recogida de datos

A un nivel operativo, es aconsejable que el investigador elabore unas planillas para que los jueces puedan ofrecer sus respuestas de una manera estandarizada, facilitando así la recogida y el posterior tratamiento de los datos. Para llevar a cabo dicha tarea se tomó como modelo de referencia la elaborada por Escobar y Cuervo (2008), la cual solicita a los jueces que estimen en una escala de tipo Likert con un rango de entre 1 y 4, el grado de adecuación de cada dimensión y cada ítem a cuatro criterios: suficiencia (para cada dimensión), claridad, coherencia y relevancia (para cada ítem). Donde 1 indicaría una completa falta de adecuación y 4 una completa adecuación. Igualmente, para cada dimensión se incluyó una pregunta abierta que permitía al juez hacer observaciones cualitativas.

Por otra parte, tras valorar los recursos disponibles *on line* (Socrative, Formsite, etc.) para llevar a cabo el proceso de recogida de datos, se optó por utilizar el software *Google forms*, puesto que permitía hacerla desde una cuenta corporativa.

3.6.2.8. *Tratamiento y análisis de datos*

En primer lugar, se estableció una puntuación media mínima para aceptar como válidos los ítems y la suficiencia de cada una de las tres dimensiones. Se estimó que este valor medio mínimo había de ser tres, dado que la propia escala facilitada a los jueces definía a nivel cualitativo esta puntuación como de moderado nivel, atribuyendo a las puntuaciones 2 y 1 un insuficiente cumplimiento del nivel requerido para poder aceptar los ítems.

En segundo lugar, se calculó el coeficiente de validez de contenido de Aiken (1980, 1985), más conocido como V de Aiken, con apoyo de un software específico (Merino y Livia, 2009). Se trata de un coeficiente que permite cuantificar el grado de acuerdo y la relevancia otorgada por cada juez a cada uno de los ítems (García y García, 2013) y que se considera como uno de los principales medios disponibles hoy en día para determinar la validez de contenido (Merino y Livia, 2009; Moscoso y Merino, 2017; Juárez y Tobón, 2018). Resulta sencillo de calcular y fácil de interpretar (Ventura, 2019), permitiendo además tomar en consideración el número de jueces que participaron en la validación (Pedrosa et al. 2013). El valor de este estadístico oscila entre 0 y 1, donde cero indicaría un completo desacuerdo interjueces y uno, supondría un consenso total en cuanto a la validez de los contenidos que se están evaluando. Igualmente, tomando como referencia las recomendaciones APA, se calcularon intervalos de confianza.

Aiken (1985) establece que un valor de contraste de .50 representaría la variación aleatoria, por lo que resultaría inaceptable. El citado autor establece como criterio de selección de los ítems un valor mínimo de .69 para cada ítem; Charter (2003), por su parte lo sitúa en .70; autores como Merino y Livia (2009) y Bulger y Hourner (2007), establecen valores mínimos más restrictivos (.75 y .80 respectivamente).

Por último, y de manera complementaria al análisis anterior, se realizó un análisis de contenido de las observaciones cualitativas ofrecidas por los jueces con apoyo de Microsoft Office Word.

3.6.2.9. Resultados

Se obtuvieron la media y la desviación típica de cada ítem para cada criterio, observándose puntuaciones medias superiores a 3,3 en todos los ítems, junto a una baja desviación típica, tal y como puede comprobarse en la tabla 54.

Tabla 54. Calificaciones de los jueces a la primera versión del cuestionario: promedio y desviación estándar.

	Coherencia		Relevancia		Claridad		Total ítem	
	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica
Item 1	3.3	.58	3.7	.58	4.0	0	3.67	.50
Item 2	3.3	.58	3.0	0	3.7	.58	3.33	.83
Item 3	3.3	.58	3.3	.58	3.7	.58	3.44	.53
Item 4	4.0	0	4.0	0	4.0	0	4.00	0
Item 5	3.7	.58	3.7	.58	4.0	0	3.78	.44
Item 6	4.0	0	3.7	.58	3.7	.58	3.78	.44
Item 7	3.7	.58	3.7	.58	3.7	.58	3.67	.50
Item 8	3.3	.58	3.3	.58	4.0	0	3.56	.53
Item 9	3.3	.58	3.3	.58	4.0	0	3.56	.53
Item 10	3.7	.58	3.7	.58	4.0	0	3.78	.44
Item 11	4.0	0	4.0	0	4.0	0	4.00	0
Item 12	4.0	0	4.0	0	4.0	0	4.00	0

En cuanto a la suficiencia estimada para cada una de las tres dimensiones propuestas, se obtuvo una puntuación media de 3, obteniéndose consenso en las puntuaciones otorgadas a las tres dimensiones, como se observa en la tabla 55.

Tabla 55. Categoría suficiencia. Calificaciones promedio y desviación típica para cada dimensión.

	Media	Desviación típica
Dimensión 1: utilidad percibida	3	0
Dimensión 2: experiencia emocional	3	0
Dimensión 3: disposición conductual	3	0

Por tanto, utilizando criterios descriptivos no pareció necesario eliminar o modificar ningún ítem, considerándose adecuadas las tres dimensiones y los doce ítems.

En la tabla 56 se presentan los datos obtenidos una vez calculado el coeficiente V de Aiken y sus correspondientes intervalos de confianza, con un nivel de confianza del 95%.

Tabla 56. Coeficiente V de Aiken: 1ª versión del cuestionario.

	Ítem	V	IC (95%)
DI: utilidad percibida	1. Las técnicas de dinámica de grupo son útiles para trabajar contenidos disciplinares en educación secundaria.	.88	.83-.91
	2. El uso de técnicas de dinámica de grupo con adolescentes genera desorden y confusión en clase.	.77	.71-.82
	3. Las técnicas de dinámica de grupo son útiles para desarrollar habilidades socioemocionales en educación secundaria.	.81	.75-.85
	4. Las técnicas de dinámica de grupos infantilizan los contenidos académicos.	1	.98-1
	Suficiencia dimensión I (utilidad percibida)	.66	.60-.72
DII: experiencia emocional	5. Me resulta cómodo participar en técnicas de dinámica de grupos.	.92	.87-.94
	6. Las técnicas de dinámica de grupo ayudan a despertar sentimientos de confianza en el aula.	.92	.87-.94
	7. Pensado en la posibilidad de incorporar las técnicas de dinámica de grupos en un futuro, me incomoda la posibilidad de que durante las mismas los estudiantes se lo pasen bien pero no aprendan contenidos.	.88	.83-.91
	8. Pensado en la posibilidad de ejercer la docencia, me daría vergüenza que otros docentes me vieran planteando una técnica de dinámica de grupo en mis clases.	.85	.80-.89
	Suficiencia dimensión II (experiencia emocional)	.66	.60-.72
Dimensión III: compromiso conductual	9. La preparación y el desarrollo de técnicas de dinámica de grupos exige al profesorado de educación secundaria un tiempo del que no dispone.	.85	.80-.89
	10. Tengo interés en ampliar mis conocimientos sobre dinámica de grupos.	.92	.87-.94
	11. Como profesor de educación secundaria utilizaré técnicas de dinámica de grupos en mis clases.	1	.98-1
	12. En educación secundaria es más importante completar el temario que mantener al grupo activo y participativo.	1	.98-1
	Suficiencia dimensión III (compromiso conductual)	.66	.60-.72
	V de Aiken para el conjunto del cuestionario	.88	.83-.91

Como puede observarse, los valores de todos los ítems son adecuados de acuerdo a los criterios de Aiken (1980, 1985) y de Charter (2003). A excepción de los ítems 2 y 3, cuyo intervalo de confianza se sitúa ligeramente por encima de .70, el resto de ítems muestran un comportamiento óptimo, al situarse todos ellos por encima de .80, cumpliendo los criterios de máxima exigencia de Bulger y Hournner (2007).

Por lo que se refiere a la suficiencia de las dimensiones, los valores obtenidos son de .67, situándose el límite inferior del intervalo de confianza en .60, por lo que se encuentran por debajo de lo aceptable. Este resultado indicaría que los jueces consideran que es necesario ampliar el número de ítems para cubrir el espectro de conductas asociadas a cada una de las tres dimensiones, dado que los inicialmente propuestos no logran hacerlo de manera suficiente.

En este sentido, los resultados cuantitativos son congruentes con las observaciones cualitativas realizadas por dos de los tres jueces. Así, por ejemplo, en relación con la primera dimensión, utilidad percibida, el juez número uno señaló que sería interesante incluir en esta dimensión otras variables importantes relacionadas con el uso de técnicas de dinámica de grupos en educación secundaria, como el proceso de aprendizaje o la participación y colaboración del alumnado en el aula.

En relación con la segunda dimensión, experiencia emocional, de nuevo puntualizaron algunas sugerencias en cuanto a la suficiencia de la misma. Así, el juez número dos sugirió la importancia de “... *introducir de alguna forma el contexto e historia específica del futuro profesor, en su relación con las dinámicas de grupo. La propia experiencia emocional va a estar muy condicionada por ello*”; igualmente, señaló que la experiencia emocional vivida en relación con las técnicas de dinámica de grupos podía estar mediada por variables no contempladas en la dimensión, como la autoeficacia percibida en relación a un futuro uso profesional de las mismas.

El juez número uno, por su parte, llamó la atención sobre la contraposición entre emociones y contenidos que aparecía en el ítem 7, estimándola como potencialmente reduccionista. El juez número tres, en relación con este mismo ítem, sugirió la necesidad de reducir su longitud. Por último, el juez número uno estimó que la aparición de emociones negativas relacionadas con la dificultad para expresarse ante el grupo podía pasar desapercibida en el conjunto de la dimensión *experiencia emocional*.

Respecto a la tercera dimensión, disposición conductual, los jueces uno y dos coincidieron en señalar la falta de suficiencia de la misma. Así, el juez número dos, por ejemplo, señaló que “(...) *el control percibido por el propio futuro profesor con respecto a la posibilidad de uso de estas dinámicas, [Sic.] es una variable muy importante, por la*

directa incidencia en la conducta, y que sin embargo queda un poco diluida en el cuestionario". Por otro lado, en relación con el ítem 11 indicó que la intención de conducta "*(...) debería ser una resultante del cuestionario, en lugar de una pregunta específica*".

Finalmente, el ítem 12 suscitó algunas dudas a la juez número uno, quien señaló la importancia de corregir la dicotomía que entrañaba.

3.6.2.10. Toma de decisiones

A raíz de los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos, se decidió modificar el cuestionario con dos objetivos: mejorar la suficiencia de cada una de las dimensiones, añadiendo dos ítems a cada una de ellas en atención a las opiniones de los jueces; y modificar la redacción de cinco de los ítems originales para recoger, igualmente, las sugerencias de los jueces. A continuación, se explican las modificaciones realizadas en cada una de las dimensiones del cuestionario definitivo, pudiendo consultarse al final del apartado los enunciados de los dieciocho ítems resultantes.

Por lo que se refiere a la primera dimensión, utilidad percibida, y siempre de acuerdo a las indicaciones de los jueces, se crearon dos nuevos ítems que permitieron incluir las variables "participación" y "evaluación de aprendizajes", manteniendo intactos los cuatro ítems de la primera versión.

En relación con la segunda dimensión, experiencia emocional, se modificó la redacción de los dos primeros ítems de la escala, situándolos en el contexto en el que se produjo la experiencia emocional en relación con las técnicas de dinámica de grupos de los futuros docentes, durante su formación inicial en el MFPS. También se revisó la redacción del tercer ítem, acortándola, pero manteniendo su contenido. Por último, se elaboraron dos nuevos ítems que contenían ciertos matices experienciales no considerados en la versión inicial, lo que permite a los encuestados matizar el impacto de ciertas experiencias emocionales desagradables vividas durante las técnicas de dinámica de grupos.

La tercera dimensión, compromiso conductual, mantuvo intactos los dos primeros ítems. El ítem 11 del cuestionario original se modificó, atendiendo a la observación del segundo juez, quien señaló que preguntaba directamente por la futura intención de conducta en relación con el uso de técnicas de dinámica de grupos, cuya medida pretende el cuestionario en su conjunto. En relación con el ítem 12 original, se llevó a cabo una

reformulación del mismo, retirando en su nueva versión la dicotomía que entrañaba y requiriendo a los encuestados que determinasen sus prioridades metodológicas. Finalmente, se introdujeron dos ítems de nueva creación. Uno de ellos permite atender a la variable autoeficacia percibida, sugerida por el segundo juez, mientras que el otro sitúa a los encuestados en la tesitura de valorar si merece la pena invertir esfuerzo en trabajar con técnicas grupales. En la tabla 57 se expone la segunda versión del cuestionario.

Tabla 57. Segunda versión del cuestionario.

Dimensión I: utilidad percibida

1. Las técnicas de dinámica de grupo son útiles para trabajar contenidos disciplinares en educación secundaria.
2. El uso de técnicas de dinámica de grupo con adolescentes genera desorden y confusión en clase.
3. Las técnicas de dinámica de grupo son útiles para desarrollar habilidades socioemocionales en educación secundaria.
4. Las técnicas de dinámica de grupo infantilizan los contenidos académicos.
5. Las técnicas de dinámica de grupos favorecen la participación del alumnado.
6. Las técnicas de dinámica de grupo dan lugar a aprendizajes heterogéneos que no se pueden evaluar.

Dimensión II: experiencia emocional

7. Durante mi formación inicial como docente me ha resultado cómodo participar en técnicas de dinámica de grupos.
8. Durante mi formación inicial como docente he comprobado que las técnicas de dinámica de grupos ayudan a despertar sentimientos de confianza en el aula.
9. Pensando en mis futuros estudiantes, me incomodaría que durante las técnicas grupales lo pasasen bien pero no aprendiesen contenidos.
10. Pensado en la posibilidad de ejercer la docencia, me daría vergüenza que otros docentes me vieran planteando una técnica de dinámica de grupos en mis clases.
11. Aunque durante algunas técnicas grupales he experimentado emociones negativas, globalmente han ayudado a aumentar mi auto confianza como docente.
12. Durante mi formación inicial como docente he comprobado que la participación en técnicas de dinámica de grupos ha despertado en mí sentimientos de rechazo.

Dimensión III: Compromiso conductual

13. La preparación y el desarrollo de técnicas de dinámica de grupos exige al profesorado de educación secundaria un tiempo del que no dispone.
 14. Tengo interés en ampliar mis conocimientos sobre dinámica de grupos.
 15. A menudo me imagino trabajando los contenidos de mi disciplina con el alumnado a través de técnicas grupales.
 16. No me veo capaz de utilizar este tipo de técnicas con adolescentes.
 17. Dedicar energía a planificar y desarrollar técnicas grupales es una buena inversión para el profesorado de educación secundaria.
 18. En mis futuras clases priorizaré el uso de metodologías clásicas, como la lección magistral.
-

3.6.2.11. Procedimiento de realización de la segunda fase del juicio de expertos

Debido a los cambios sustanciales planteados en el instrumento, se consideró oportuno realizar una segunda fase del juicio de expertos. Para ello, se elaboró una nueva guía, en la que se explicó a los jueces cuales eran los resultados obtenidos durante la primera fase, haciendo hincapié en la necesidad encontrada de mejorar la suficiencia del cuestionario. En la guía se explicaron también las principales modificaciones realizadas, poniéndolas en relación con las observaciones cualitativas llevadas a cabo por los jueces durante la primera

fase. Del mismo modo, se elaboró un nuevo cuestionario en *google forms* para que los jueces pudiesen llevar a cabo la segunda fase, conservando la misma estructura, pero incluyendo la información necesaria para llevarla a cabo y los ítems de la nueva versión.

Por último, se contactó con los jueces a través de un nuevo correo electrónico en el que se agradecía la información ofrecida durante la primera fase y se solicitaba colaboración para completar el proceso. Se adjuntaron al mail copias de las dos versiones del cuestionario, así como copia de las respuestas emitidas durante la primera fase. El correo enviado contenía, igualmente, un hipervínculo al nuevo cuestionario de *google forms* a través del que los jueces debían llevar a cabo sus valoraciones. Una vez recibida su aceptación, se negoció con los jueces un plazo de dos semanas para recabar las respuestas.

3.6.2.12. Recogida y análisis de datos

La recogida de datos se realizó de manera idéntica a la primera fase. Se llevó a cabo a través del cuestionario de *google forms*, en el que los jueces tenían que emitir su opinión en relación con los criterios de claridad, coherencia y relevancia para cada uno de los 18 ítems, y de suficiencia para cada una de las tres dimensiones, en una escala de 1 a 4. Igualmente, se formuló una pregunta abierta para cada dimensión con objeto de que los jueces expresasen valoraciones cualitativas acerca de los ítems y de la dimensión en su conjunto.

Recibidos los datos en los plazos pactados, se llevó a cabo su tratamiento y análisis siguiendo el mismo procedimiento utilizado con la primera versión del cuestionario.

3.6.2.13. Resultados

Se obtuvo una puntuación media de 3.80 para la segunda versión del cuestionario, lo que mejoró los resultados globales de la primera versión, con una desviación estándar ligeramente superior (.54). También mejoró notablemente la puntuación media obtenida en cuanto al criterio suficiencia para cada una de las tres dimensiones del cuestionario, como se puede apreciar en la tabla 58.

Tabla 58. Categoría suficiencia. Segunda versión del cuestionario. Calificaciones promedio y desviación típica.

	Media	Desviación típica
Dimensión 1: utilidad percibida	3.67	.58
Dimensión 2: experiencia emocional	3.33	.58
Dimensión 3: disposición conductual	4	0

Todos los ítems obtuvieron puntuaciones medias superiores a 3,33, que resultaron satisfactorias al llevar a cabo la comparación con el valor medio mínimo previamente definido (3). En la tabla 59 se observan los resultados descriptivos para cada ítem, en función de los criterios evaluados por los jueces.

Tabla 59. Calificaciones de los jueces a la segunda versión del cuestionario: promedio y desviación estándar.

	Coherencia		Relevancia		Claridad		Total Ítem	
	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica
Item 1	4	0	4	0	4	0	4	0
Item 2	3.67	.58	3.67	.58	3.33	1.15	3.56	.48
Item 3	4	0	4	0	4	0	4	0
Item 4	4	0	4	0	4	0	4	0
Item 5	4	0	4	0	4	0	4	0
Item 6	3.33	.58	3.67	.58	3.67	.58	3.56	.53
Item 7	4	0	4	0	4	0	4	0
Item 8	3.67	.58	4	0	3.67	.58	3.78	.44
Item 9	4	0	4	0	4	0	4	0
Item 10	3.67	.58	3.67	.58	4	0	3.78	.44
Item 11	3.33	1.15	3.33	1.15	3.67	.58	3.44	.88
Item 12	3.33	1.15	3.33	1.15	4	0	3.56	.88
Item 13	4	0	4	0	4	0	4	0
Item 14	3.67	.58	3.67	.58	4	0	3.78	.44
Item 15	3	1.73	3	1.73	4	0	3.33	1
Item 16	4	0	4	0	4	0	4	0
Item 17	4	0	4	0	4	0	4	0
Item 18	3.67	0.58	3.67	.58	4	0	3.78	.41

Con el fin de calcular el grado de acuerdo entre jueces se recurrió de nuevo al coeficiente V de Aiken y sus intervalos de confianza. Se obtuvo un valor global de .93 para el cuestionario en su conjunto (IC=.89-.95), como se observa en la tabla 60. Para todos los ítems, considerados individualmente, se obtuvieron valores superiores a .71 en el margen inferior de su intervalo de confianza, lo que nos permite aceptarlos de acuerdo a los criterios de Aiken (1980, 1985) y de Charter (2003). Cabe destacar el alto nivel de acuerdo, dado que dieciséis ítems presentaron valores superiores a .80 en el margen inferior de su intervalo de confianza, aproximándose nueve de ellos al valor máximo (V de Aiken=.98).

El grado de acuerdo en cuanto a la suficiencia de cada una de las tres dimensiones también resultó satisfactorio, permitiendo superar el déficit identificado en la primera versión del cuestionario. Las dimensiones uno y tres presentaron valores V óptimos (.88 y 1 respectivamente), y la dimensión dos presentó un valor aceptable de .77 [.71-.82].

Tabla 60. Coeficiente V de Aiken: 2ª versión del cuestionario.

	Item	V	IC (95%)
	Las técnicas de dinámica de grupo son útiles para trabajar contenidos disciplinares en educación secundaria.	1	.98-1
	El uso de técnicas de dinámica de grupo con adolescentes genera desorden y confusión en clase.	.85	.80-.93
DI: utilidad percibida	Las técnicas de dinámica de grupo son útiles para desarrollar habilidades socioemocionales en educación secundaria.	1	.98-1
	Las técnicas de dinámica de grupos infantilizan los contenidos académicos.	1	.98-1
	Las técnicas de dinámica de grupos favorecen la participación del alumnado.	1	.98-1
	Las técnicas de dinámica de grupo dan lugar a aprendizajes heterogéneos que no se pueden evaluar.	.85	.80-.93
	Suficiencia dimensión I (utilidad percibida)	.88	.83-.91
		Durante mi formación inicial como docente me ha resultado cómodo participar en técnicas de dinámica de grupos.	1	.98-1
DII: experiencia emocional	Durante mi formación inicial como docente he comprobado que las técnicas de dinámica de grupos ayudan a despertar sentimientos de confianza en el aula.	.92	.87-.94
	Pensando en mis futuros estudiantes, me incomodaría que durante las técnicas grupales lo pasasen bien pero no aprendiesen contenidos.	1	.98-1
	Pensado en la posibilidad de ejercer la docencia, me daría vergüenza que otros docentes me vieran planteando una técnica de dinámica de grupos en mis clases.	.92	.87-.94
	Aunque durante algunas técnicas grupales he experimentado emociones negativas, globalmente han ayudado a aumentar mi auto confianza como docente.	.81	.75-.85
	Durante mi formación inicial como docente he comprobado que la participación en técnicas de dinámica de grupos ha despertado en mí sentimientos de rechazo.	.85	.80-.93
	Suficiencia dimensión II (experiencia emocional)	.77	.71-.82
Dimensión III: compromiso conductual	La preparación y el desarrollo de técnicas de dinámica de grupos exige al profesorado de educación secundaria un tiempo del que no dispone.	1	.98-1
	Tengo interés en ampliar mis conocimientos sobre dinámica de grupos.	.92	.87-.94
	A menudo me imagino trabajando los contenidos de mi disciplina con el alumnado a través de técnicas grupales.	.77	.71-.82
	No me veo capaz de utilizar este tipo de técnicas con adolescentes.	1	.98-1
	Dedicar energía a planificar y desarrollar técnicas grupales es una buena inversión para el profesorado de educación secundaria.	1	.98-1
	En mis futuras clases priorizaré el uso de metodologías clásicas, como la lección magistral.	.92	.87-.94
	Suficiencia dimensión III (compromiso conductual)	1	.98-1
	V de Aiken para el conjunto del cuestionario	.93	.89-.96

Por último, las estimaciones cualitativas de los jueces fueron concordantes con los valores estadísticos obtenidos, apreciando que la segunda versión del cuestionario resulta mucho más completa tras la agregación de ítems y los cambios de redacción llevados a cabo, especialmente en lo referido a las dimensiones uno y dos.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se consideró que se habían aportado suficientes evidencias de validez de contenido en esta fase inicial de elaboración del instrumento, por lo que se estimó oportuno pasar a la planificación de la siguiente fase para su validación psicométrica.

3.7. Edición

La edición consistió en preparar el instrumento en *google forms*, previamente a su aplicación a estudiantes del MFPS en un estudio piloto. Se elaboraron unas instrucciones claras y concisas para los participantes, a fin de favorecer su motivación. Igualmente se elaboró el consentimiento informado de acuerdo con los estándares éticos que se han explicado en el capítulo V. Por último, se prepararon los dieciocho ítems y se creó el hipervínculo necesario para que los participantes pudieran responder desde sus propios dispositivos.

3.8. Pilotaje del instrumento (Estudio piloto II)

El objetivo del estudio piloto fue realizar una primera aproximación a las propiedades psicométricas del instrumento. Participaron 49 estudiantes del MFPS. La muestra y el procedimiento aparecen descritos en el capítulo V de la presente Tesis Doctoral.

En la fase de análisis de datos se procedió a realizar un examen de las propiedades psicométricas del instrumento. Para ello, en primer término, se invirtieron las puntuaciones de aquellos ítems en los que, por la naturaleza de la pregunta, una elevada puntuación indica una baja disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupo (ítems 2, 4, 6, 9, 10, 12, 13, 16 y 18). Seguidamente, se procedió a realizar el análisis de la fiabilidad del instrumento, calculando el coeficiente alfa de Crombach, y análisis de la validez basada en la estructura interna del instrumento, mediante AFE. Con este último fin, en un primer momento se calcularon las medidas de adecuación muestral (test de esfericidad de Barlett y KMO) y, en

un segundo momento, se llevó a cabo el citado AFE, mediante el método de máxima verosimilitud y rotación oblimin.

Los resultados obtenidos en relación con la fiabilidad del instrumento fueron satisfactorios, encontrando un valor $\alpha = .806$ ($\omega = .834$). El ítem 13, por su parte, mostró una muy baja correlación con el resto (.053), mejorando a un valor $\alpha = .825$ en caso de eliminarlo. Sin embargo, al ser solo un ítem el que obtuvo un resultado desfavorable, y tratarse de un estudio piloto, se tomó la decisión de no eliminarlo en esta fase preliminar.

Respecto a la validez de constructo, en un primer momento se llevaron a cabo las pruebas de adecuación muestral. En el Test de Esfericidad de Barlett se obtuvo un valor $\chi^2 = 319$; $gl = 153$; $p < .001$. De acuerdo con López y Gutiérrez (2019), cuando se obtiene un valor alto en el citado Test, acompañado de un nivel de significatividad bajo, podemos concluir que existe suficiente correlación entre las diferentes variables como para llevar a cabo un análisis factorial. Por lo que se refiere al test de Kaser-Mayer-Olkin, se obtuvo un valor bajo, aunque aceptable ($KMO = .57$).

A continuación, se realizó un AFE, mediante el método de máxima verosimilitud y rotación oblimin. Los resultados presentaron un único factor, agrupando 17 de las 18 variables en una única dimensión que explicó el 24.1% de la varianza. Se encontró que el ítem 13 tenía un peso factorial prácticamente nulo (.046).

Si bien los resultados obtenidos en este estudio piloto ofrecen una primera idea de las propiedades psicométricas del instrumento y de su estructura factorial, se interpretaron con cautela, dado que la muestra utilizada fue muy pequeña (Ferrando y Anguiano, 2010; López y Gutiérrez, 2019), por lo que se decidió no introducir ningún cambio de cara a la aplicación del instrumento a la muestra definitiva.

3.9. Selección de instrumentos alternativos

Tal y como se ha explicado anteriormente, en las búsquedas realizadas no se encontraron instrumentos alternativos para medir la variable *disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos*, por lo que no fue posible incorporar dentro del procedimiento del estudio otras herramientas que pudieran servir para aportar evidencias de validez externa.

3.10. Aplicación del instrumento a la muestra definitiva

La aplicación del instrumento finalmente elaborado a la muestra final de participantes del estudio tuvo como objetivo aportar evidencias para su validación definitiva.

Como ya se ha mencionado en los capítulos anteriores, en la muestra del estudio definitivo participaron un total de 441 estudiantes matriculados en todas las especialidades del MFPS impartido en la Universidad de Zaragoza (curso 2020/2021), apareciendo la descripción del procedimiento de selección de la muestra y sus características en el capítulo V. La aplicación del instrumento se llevó a cabo durante los meses de noviembre y diciembre de 2020, en el marco de la recogida de datos para la presente Tesis Doctoral, siguiendo el procedimiento descrito también en el capítulo V.

Tras la preparación de los datos, invirtiendo los ítems que puntuaban en sentido inverso, se procedió a analizar la fiabilidad del instrumento y su estructura factorial, con ayuda del software Jamovi (The Jamovi Project, 2020).

3.11. Propiedades psicométricas de la versión definitiva del instrumento

Tras llevar a cabo un análisis de fiabilidad del instrumento se encontró un valor $\alpha=.853$ ($\omega=.870$). Igualmente, se analizaron las correlaciones ítem-total (ver tabla 61).

Tabla 61. Correlaciones ítem-cuestionario.

	Item	Correlación ítem-total
Dimensión I: utilidad percibida	1. Las técnicas de dinámica de grupo son útiles para trabajar contenidos disciplinares en educación secundaria.	.597
	2. El uso de técnicas de dinámica de grupo con adolescentes genera desorden y confusión en clase.	.506
	3. Las técnicas de dinámica de grupo son útiles para desarrollar habilidades socioemocionales en educación secundaria.	.537
	4. Las técnicas de dinámica de grupos infantilizan los contenidos académicos.	.460
	5. Las técnicas de dinámica de grupos favorecen la participación del alumnado.	.606
	6. Las técnicas de dinámica de grupo dan lugar a aprendizajes heterogéneos que no se pueden evaluar.	.148
Dimensión II: experiencia emocional	7. Durante mi formación inicial como docente me ha resultado cómodo participar en técnicas de dinámica de grupos.	.568
	8. Durante mi formación inicial como docente he comprobado que las técnicas de dinámica de grupos ayudan a despertar sentimientos de confianza en el aula.	.623
	9. Pensando en mis futuros estudiantes, me incomodaría que durante las técnicas grupales lo pasasen bien pero no aprendiesen contenidos.	.162
	10. Pensado en la posibilidad de ejercer la docencia, me daría vergüenza que otros docentes me vieran planteando una técnica de dinámica de grupos en mis clases.	.279
	11. Aunque durante algunas técnicas grupales he experimentado emociones negativas, globalmente han ayudado a aumentar mi auto confianza como docente.	.451
	12. Durante mi formación inicial como docente he comprobado que la participación en técnicas de dinámica de grupos ha despertado en mí sentimientos de rechazo.	.576
Dimensión II: compromiso conductual	13. La preparación y el desarrollo de técnicas de dinámica de grupos exige al profesorado de educación secundaria un tiempo del que no dispone.	.328
	14. Tengo interés en ampliar mis conocimientos sobre dinámica de grupos.	.590
	15. A menudo me imagino trabajando los contenidos de mi disciplina con el alumnado a través de técnicas grupales.	.588
	16. No me veo capaz de utilizar este tipo de técnicas con adolescentes.	.433
	17. Dedicar energía a planificar y desarrollar técnicas grupales es una buena inversión para el profesorado de educación secundaria.	.705
	18. En mis futuras clases priorizaré el uso de metodologías clásicas, como la lección magistral.	.325

Como se observa en la tabla 61, los ítems 6 y 9 mostraron una correlación muy baja con el resto (.148 y .162 respectivamente), y el 10 baja (.279). Para subsanar esta problemática, se tomó la decisión de suprimir los ítems con una correlación inferior a .300, de acuerdo con las recomendaciones de Costello y Osborne (2005) y Frías-Navarro (2021).

Seguidamente, se llevó a cabo un nuevo cálculo de fiabilidad, el cual ofreció un coeficiente $\alpha=.871$ ($\omega=.883$). Como puede comprobarse en la tabla 62, los quince ítems del instrumento definitivo mostraron adecuadas correlaciones ítem-total, aportando todos ellos valor a la escala y formando la versión definitiva atendiendo a criterios de fiabilidad.

Tabla 62. Correlaciones ítem-cuestionario: versión definitiva.

	Item	Correlación ítem-total
Dimensión I: utilidad percibida	1. Las técnicas de dinámica de grupo son útiles para trabajar contenidos disciplinares en educación secundaria.	.617
	2. El uso de técnicas de dinámica de grupo con adolescentes genera desorden y confusión en clase.	.495
	3. Las técnicas de dinámica de grupo son útiles para desarrollar habilidades socioemocionales en educación secundaria.	.552
	4. Las técnicas de dinámica de grupos infantilizan los contenidos académicos.	.443
	5. Las técnicas de dinámica de grupos favorecen la participación del alumnado.	.616
	7. Durante mi formación inicial como docente me ha resultado cómodo participar en técnicas de dinámica de grupos.	.590
	Dimensión II: experiencia emocional	8. Durante mi formación inicial como docente he comprobado que las técnicas de dinámica de grupos ayudan a despertar sentimientos de confianza en el aula.	.633
11. Aunque durante algunas técnicas grupales he experimentado emociones negativas, globalmente han ayudado a aumentar mi auto confianza como docente.		.474
12. Durante mi formación inicial como docente he comprobado que la participación en técnicas de dinámica de grupos ha despertado en mí sentimientos de rechazo.		.573
Dimensión II: compromiso conductual	13. La preparación y el desarrollo de técnicas de dinámica de grupos exige al profesorado de educación secundaria un tiempo del que no dispone.	.301
	14. Tengo interés en ampliar mis conocimientos sobre dinámica de grupos.	.619
	15. A menudo me imagino trabajando los contenidos de mi disciplina con el alumnado a través de técnicas grupales.	.606
	16. No me veo capaz de utilizar este tipo de técnicas con adolescentes.	.420
	17. Dedicar energía a planificar y desarrollar técnicas grupales es una buena inversión para el profesorado de educación secundaria.	.717
	18. En mis futuras clases priorizaré el uso de metodologías clásicas, como la lección magistral.	.324

A continuación, se procedió a obtener las medidas de adecuación muestral, encontrándose un valor KMO=.915. Dicho valor resulta excelente según los criterios de Kaiser (1970). Igualmente, se realizó el test de esfericidad de Barlett, una medida de seguridad necesaria para garantizar que los factores obtenidos en el análisis no sean espúreos (Ferrando y Anguiano, 2010). Se considera que los valores $P > 0,05$ no permiten rechazar la hipótesis nula, lo que desaconsejaría realizar el análisis factorial. El análisis de resultados ofreció un $X^2=2229$ ($p=.001$), lo que indica un buen ajuste de las variables para proceder a realizar un análisis factorial.

Por último, se procedió a realizar un AFC de dos modelos, con el fin de comparar cuál de ellos presentaba una mejor bondad de ajuste. El primer modelo correspondía con la solución unidimensional hallada en el AFE realizado durante el estudio piloto. El segundo correspondía con el modelo teórico formulado con anterioridad a la recogida de datos, que distinguía tres factores: utilidad percibida, experiencia emocional y compromiso conductual. Los resultados obtenidos se exponen en la tabla 63.

Tabla 63. Disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos. Medidas de bondad de ajuste de los análisis factoriales confirmatorios.

Modelo	χ^2	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
Unifactorial	311; gl=90; p=.001	.898	.881	.0481	.0746
3 Factores	241; gl=87; p=.001	.928	.914	.0437	.0634

CFI=índice de ajuste comparativo; TLI= índice de Tucker-Lewis; SMRM= residuo estandarizado cuadrático medio; RMSEA= error cuadrático medio de aproximación por grados de libertad.

Como se observa en la tabla 63, los datos pusieron de relieve que el modelo unifactorial no presentaba una adecuada bondad de ajuste. En cambio, el modelo de tres factores, inicialmente hipotetizado, sí que presentó una adecuada bondad de ajuste. Si bien el valor del índice de razón de verosimilitud X^2 no resultó adecuado, teniendo en cuenta su sensibilidad al tamaño muestral, se utilizaron varios índices adicionales para comprobar la adecuación del modelo (Morata et al., 2015). Los índices CFI, TLI y SRMR obtuvieron valores óptimos (Flores et. al, 2017) y el índice RMSEA obtuvo un valor adecuado (Browne y Cudeck, 1993; Hooper et al., 2008). En la figura 19 se observa la estructura del modelo factorial.

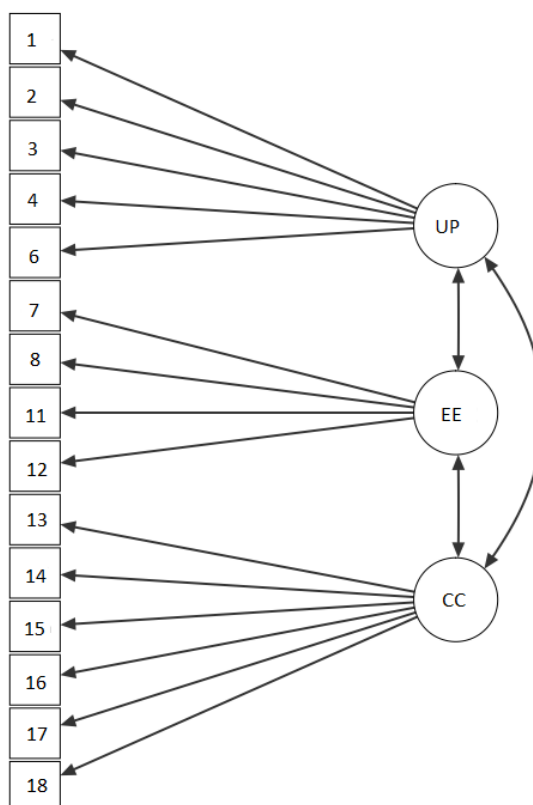


Figura 19. Disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos: estructura factorial del instrumento.

UP= utilidad percibida; EE= experiencia emocional; CC= compromiso conductual

4. Segunda parte del estudio: perfiles disposicionales de los estudiantes del MFPS en relación con el uso de técnicas de dinámica de grupos

4.1. Análisis de datos

La segunda parte del estudio tuvo como objetivo indagar cuales eran los perfiles perceptivos y disposicionales de los estudiantes del MFPS en relación con el uso de técnicas de dinámica de grupos en educación secundaria, analizando también las relaciones entre dichos perfiles y ciertas variables sociodemográficas como el sexo, la edad o la especialidad.

El procedimiento comenzó con la preparación de la base de datos, para lo cual se invirtieron las puntuaciones de los ítems que expresaban opiniones desfavorables hacia el uso de técnicas de dinámica de grupo, del mismo modo que se hizo para la validación del instrumento. A continuación, se calcularon las puntuaciones medias para cada dimensión. La puntuación obtenida se dividió por el número de ítems de los que se componía cada una de las tres dimensiones encontradas en el análisis factorial (utilidad percibida, experiencia emocional y compromiso conductual). Por último, se obtuvo una puntuación total que expresaría la disposición global de los estudiantes del MFPS a utilizar técnicas de dinámica de grupos. Para ello, se sumaron las puntuaciones parciales y se dividieron por el número total de ítems de la escala. Una vez realizada la preparación de datos, se procedió a calcular los estadísticos descriptivos, lo que permitió disponer de una imagen del perfil general de la muestra en relación con el tema. Igualmente, se realizó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para la puntuación total de la escala y para las puntuaciones totales de cada una de las tres dimensiones.

El siguiente paso para conocer los perfiles disposicionales de los estudiantes del MFPS consistió en la realización de un análisis clúster jerárquico. Antes de llevarlo a cabo, se procedió a estandarizar las puntuaciones obtenidas para cada una de las tres variables, convirtiéndolas en puntuaciones Z, de tal modo que se pudiesen comparar las diferencias entre ellas en función de si los participantes se situaban por encima o por debajo de la media.

Para la creación de clústeres se utilizó el método del enlace de Ward, calculando los centroides a partir de la distancia euclídea al cuadrado. El número de clústeres se eligió mediante el análisis visual del dendograma.

Tras asignar a cada participante a un clúster, se procedió a comparar las puntuaciones medias de cada clúster para cada dimensión y se obtuvieron las gráficas correspondientes. Este análisis tuvo como resultado la identificación de los diferentes perfiles disposicionales de los estudiantes.

Por último, se llevó a cabo la prueba Chi-cuadrado con el fin de identificar asociaciones entre la pertenencia a un clúster y cada una de las variables sociodemográficas estudiadas. Para ello, se formularon las hipótesis a contrastar y se realizaron pruebas globales y locales de asociación. Las hipótesis se recogen en la tabla 64.

Tabla 64. Relación entre pertenencia a clúster de disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos y variables sociodemográficas: hipótesis a contrastar en la prueba Chi-cuadrado.

Primera hipótesis	H0= Las variables sexo y pertenencia a clúster son independientes. Ha= Hay relación entre las variables sexo y pertenencia a un clúster.
Segunda hipótesis	H0= Las variables edad y pertenencia a clúster son independientes. Ha= Hay relación entre las variables edad y pertenencia a un clúster.
Tercera hipótesis	H0= Las variables otro Máster y pertenencia a clúster son independientes. Ha= Hay relación entre las variables otro Máster y pertenencia a un clúster.
Cuarta hipótesis	H0= Las variables experiencia docente y pertenencia a clúster son independientes. Ha= Hay relación entre las variables experiencia docente y pertenencia a un clúster.
Quinta hipótesis	H0= Las variables experiencia dirigiendo técnicas grupales y pertenencia a clúster son independientes. Ha= Hay relación entre las variables experiencia dirigiendo técnicas grupales y pertenencia a un clúster.
Sexta hipótesis	H0= Las variables titulación y pertenencia a clúster son independientes. Ha= Hay relación entre las variables titulación y pertenencia a un clúster.
Séptima hipótesis	H0= Las variables especialidad y pertenencia a clúster son independientes. Ha= Hay relación entre las variables especialidad y pertenencia a un clúster.

Algunas variables no reunieron condiciones para la realización de la prueba Chi-cuadrado, siendo sustituida ésta por la prueba exacta de Fisher en dichos casos. De cualquier forma, la prueba exacta se llevó a cabo también a nivel local, para cada celda, dando lugar a la identificación de relaciones significativas específicas. También se utilizaron tablas y gráficos de porcentajes para localizar asociaciones significativas. Para determinar la magnitud de los efectos encontrados se utilizó el coeficiente de V de Kramer. Finalmente, se elaboraron figuras y tablas con el fin de exponer visualmente los resultados obtenidos.

El tratamiento y análisis de datos se realizó con apoyo de diferentes programas específicos. Así, la organización y preparación de los datos se realizó en Microsoft Excel. Para el cálculo de los estadísticos descriptivos y las pruebas de normalidad se utilizaron Microsoft Excel, XLSTAT y SPSS. El análisis clúster se llevó a cabo con SPSS y XLSTAT. Una vez asignado cada caso al clúster correspondiente, se trasladó la base de datos a XLSTAT con el fin de realizar la prueba χ^2 . La prueba exacta de Fisher, en aquellos casos en los que fue necesario realizarla, se llevó a término en SPSS.

4.2. Resultados

4.2.1. Estadísticos descriptivos

Por norma general, las puntuaciones medias fueron elevadas, tanto para las tres variables estudiadas de forma independiente como para la escala en su conjunto, lo que indica una buena disposición general de los estudiantes del MFPS hacia el uso de técnicas de dinámica de grupos. En la tabla 65 se resumen los resultados obtenidos.

Tabla 65. Estadísticos descriptivos: disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos (N=441).

Variable	Media	Desv. típica	Varianza	Asimetría	Kurtosis
Utilidad percibida	4.190	.579	.335	-1.562	4.560
Experiencia emocional	3.307	.497	.247	-.421	-.016
Disposición conductual	3.839	.646	.418	-.655	.0242
Disposición a utilizar TDG	3.814	.492	.242	-.959	1.468

Puntuaciones obtenidas a partir de una escala de tipo Likert (1 -5) una vez transformadas las puntuaciones para que todos los ítems sumen en la misma dirección.

Aunque todas las puntuaciones medias fuesen elevadas, se observó que la dimensión *utilidad percibida* obtenía la puntuación media más elevada y la dimensión *experiencia emocional* la más baja. La dimensión *disposición conductual* obtuvo una puntuación inferior a la de *utilidad percibida*.

Por lo que se refiere al grado de curtosis, las variables *utilidad percibida* y *disposición conductual*, así como la medida global de la *disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos*, presentan una distribución leptocúrtica con distintos grados de intensidad. En cambio, en el caso de la variable *experiencia emocional*, la distribución es platicúrtica, aunque se

aproxima mucho a la mesocúrtica. Por lo que se refiere a la asimetría, todas las variables presentan una distribución asimétrica negativa, con elevada concentración de valores en la cola derecha, especialmente marcada en el caso de la variable *utilidad percibida*. Estos valores parecen indicar que la distribución no es normal.

4.2.2. Pruebas de normalidad

Se llevaron a cabo las pruebas de normalidad Kolmogorov-Smirnov, pudiendo constatar la falta de normalidad de la distribución en las cuatro variables analizadas (ver tabla 66), lo que indicó la necesidad de utilizar pruebas no paramétricas y/o robustas en posteriores análisis o, alternativamente, transformar las variables.

Tabla 66. Pruebas de normalidad Kolmogorov-Smirnov: disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos.

Variable	Estadístico	<i>p</i>
Utilidad percibida	.1512	< .001
Experiencia emocional	.1362	< .001
Disposición conductual	.1085	< .001
Disposición a utilizar TDG	.0956	< .001

4.2.3. Análisis Clúster: descripción de conglomerados

El análisis clúster jerárquico se llevó a cabo a partir de las puntuaciones estandarizadas para cada una de las tres variables que permite medir el cuestionario. En el análisis del dendograma se identificó un número óptimo de tres conglomerados, tal y como se observa en la figura 20.

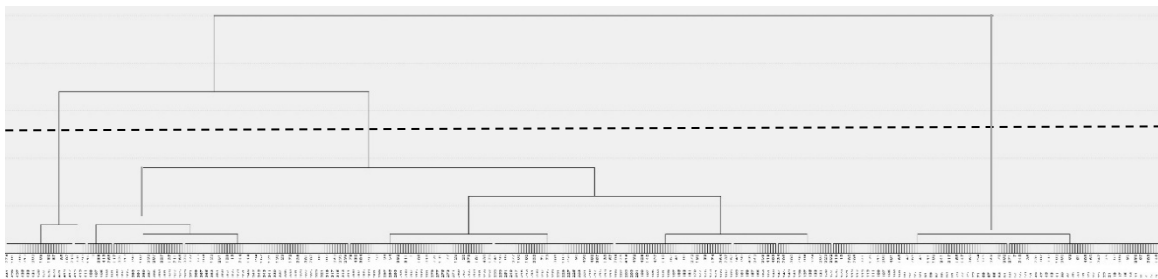


Figura 20. Análisis clúster disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos: dendograma.

En la tabla 67 se exponen las puntuaciones medias para cada clúster, las cuales se obtuvieron a partir de puntuaciones *Z*. Las puntuaciones por encima de cero muestran

valores por encima de la media y las puntuaciones por debajo de cero ofrecen valores inferiores a la media.

Tabla 67. Puntuaciones medias en cada una de las variables relacionadas con la disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos.

Clúster	Utilidad percibida	Experiencia emocional	Disposición conductual
Alta (N=126; 28.57%)	.750	.979	.855
Moderada (N=284; 64.40 %)	-.070	-.330	-.155
Baja (N=31; 7.03%)	-2.412	-.959	-2.056

Nota: puntuaciones Z obtenidas a partir de las medias originales para cada variable.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se creó una denominación para cada clúster, en función de su grado de disposición a utilizar técnicas grupales en su futuro profesional como docentes: *alta*, *moderada* y *baja*.

El primer clúster está formado por 126 estudiantes (28.57%) que obtuvieron puntuaciones medias muy elevadas, tanto en términos absolutos como en términos comparativos, en las tres dimensiones estudiadas. Ello indica una disposición *alta* a utilizar técnicas de dinámica de grupos, destacando especialmente la puntuación obtenida en la dimensión *experiencia emocional*.

El segundo clúster muestra una *moderada* disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos. Está formado por 284 estudiantes (69.40%), la mayoría de la muestra, que obtienen puntuaciones que se sitúan muy cerca de la media en la dimensión *utilidad percibida*, siendo algo inferiores a la media en las otras dos variables, especialmente en el caso de la variable *experiencia emocional*.

El tercer y último clúster muestra una disposición claramente *baja* a utilizar técnicas grupales. Está formado por solo 31 estudiantes (7.03%) y se diferencia notablemente de los otros dos clústeres, puesto que obtienen puntuaciones bajas o muy bajas en las tres dimensiones, tanto desde un punto de vista absoluto como desde un punto de vista comparativo. Las puntuaciones más bajas se observan en la dimensión *utilidad percibida*. Estos resultados sugieren un notable predominio de creencias contrarias al uso y utilidad de técnicas grupales. La *experiencia emocional*, por el contrario, no parece jugar un papel especialmente relevante en relación con la *baja* disposición a utilizar técnicas grupales, aunque se sitúa claramente por debajo de la media.

En la figura 21 se pueden observar gráficamente las diferencias anteriormente descritas.

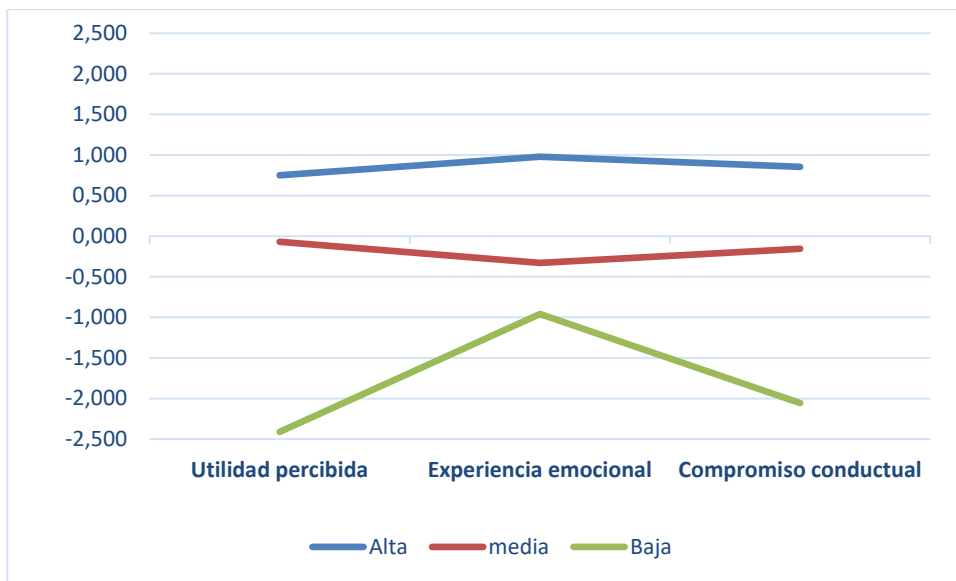


Figura 21. Media de las puntuaciones Z por clúster. Disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos.

4.2.4. Análisis de variables asociadas a cada clúster: prueba Chi-cuadrado

Con el fin de caracterizar los perfiles de los estudiantes del MFPS en cuanto a su disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos, se pusieron en relación las puntuaciones obtenidas con el instrumento DTDG con las variables sexo, edad, otros estudios de Máster, experiencia docente, experiencia dirigiendo técnicas grupales, estudios previos y especialidad. Para ello, se practicaron las pruebas Chi-cuadrado y exacta de Fisher. Dichas pruebas permitieron identificar relaciones estadísticamente significativas de carácter global entre la pertenencia a un clúster y las variables sexo, experiencia previa con técnicas de dinámica de grupos y especialidad. La tabla 68 ofrece el resumen de los resultados obtenidos.

Tabla 68. Disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos. Prueba Chi-cuadrado: estadísticos de significatividad y magnitud del efecto.

Variables cruzadas	χ^2	Prueba exacta (Fisher)	GL	P	V	p
Sexo / Clúster	16.472	-	2	<.001	.193	<.001
Edad / Clúster	8.704	-	8	.305	-	-
Otro Máster / Clúster	.107	-	2	.948	-	-
Experiencia docente / Clúster	.714	-	2	.700	-	-
Experiencia dirección TDG / Clúster	16.636	-	2	<.001	.194	<.001
Estudios previos / Clúster	-	8.850	8	.346	-	-
Especialidad / Clúster	-	53.301	34	.007	.263	.003

Se aplicó la prueba exacta de Fisher para los contrastes de hipótesis que no cumplieron las condiciones requeridas por el estadístico χ^2 . No se aporta el valor del coeficiente V de Kramer para aquellas relaciones que no resultaron significativas. χ^2 =valor Chi-cuadrado; P= estadístico de contraste Chi-cuadrado; GL=grados de libertad; V= coeficiente V de Kramer; p= estadístico de contraste V de Kramer

En la tabla 69 se ofrece un resumen de los resultados obtenidos al cruzar la pertenencia a clúster y las variables sociodemográficas sexo, edad, otro máster, experiencia docente y experiencia dirigiendo técnicas de dinámica de grupos.

Tabla 69. Descripción de clústeres de disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos en función de las variables sexo, edad, otros estudios de máster, experiencia docente y experiencia dirigiendo técnicas grupales.

	Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3	Total
	<i>Alta</i>	<i>Moderada</i>	<i>Baja</i>	(N=441)
	(N=126; 28.57%)	(N=284; 64.40%)	(N=31; 7.7%)	n=%
Sexo				
Masculino	36 (28.57%)	104 (36.62%)	21 (67.74%)	161 (36.51%)
Femenino	90 (71.43%)	180 (63.38%)	10 (32.36%)	280 (63.49%)
Edad				
Hasta 24	59 (46.83%)	136 (47.89%)	14 (45.16%)	209 (47.4%)
25-29	39 (30.95%)	83 (46.83%)	12 (38.71%)	134 (30.4%)
30-34	15 (11.90%)	29 (10.21%)	1 (3.23%)	45 (10.2%)
35-39	7 (5.56%)	15 (5.28%)	2 (6.45%)	24 (5.4%)
>40	6 (4.76%)	21 (7.39%)	2 (6.45%)	29 (6.6%)
Otro Máster				
No	82 (64.79%)	184 (65.08%)	21 (67.74%)	287 (65.08%)
Sí	44 (34.25%)	100 (34.92%)	10 (32.26%)	154 (34.92%)
Experiencia docente				
No	84 (29.58%)	35 (27.78%)	11 (35.48%)	130 (29.48%)
Sí	200 (70.42%)	91 (72.22%)	20 (64.52%)	311 (70.52%)
Experiencia dirigiendo técnicas grupales				
No	191 (67.25%)	62 (49.21%)	25 (80.65%)	334 (75.74%)
Sí	93 (32.75%)	64 (50.79%)	6 (19.35%)	107 (24.26%)

Los porcentajes deben interpretarse por columna. Las cifras en rojo indican asociaciones locales significativas al nivel $\alpha < .05$.

Tal y como se ha expuesto en la tabla 68, la prueba de contraste de hipótesis halló una relación significativa de carácter global entre la variable sexo y la pertenencia a clúster de disposición a utilizar técnicas grupales ($\chi^2=16.472$; $p<.001$). Las diferencias estadísticamente significativas se encontraron, a nivel local, en los clústeres uno (disposición *alta*) y tres (disposición *baja*). Así, en el primero de ellos, la prueba exacta de Fisher para cada celda encontró una proporción más elevada de mujeres y una proporción más baja de hombres de las teóricamente esperadas ($p=.029$). A la luz de estos resultados, las estudiantes del MFPS muestran una disposición *alta* a utilizar técnicas de dinámica de grupo y se agrupan con una frecuencia menor de la esperada en el clúster con disposición *baja*; mientras que, en el caso de los hombres, dichas tendencias se invierten, agrupándose más de lo esperado en el clúster con disposición *baja* y menos de lo esperado en el clúster con disposición *alta*. Siguiendo los criterios de Coe y Merino (2003) y Domínguez (2018), la magnitud del efecto encontrado es pequeña, aunque se sitúa cerca de los valores considerados como medianos ($V=.193$; $Gf=2$; $p<.001$). En la figura 22 se pueden contrastar las asociaciones de un modo visual.

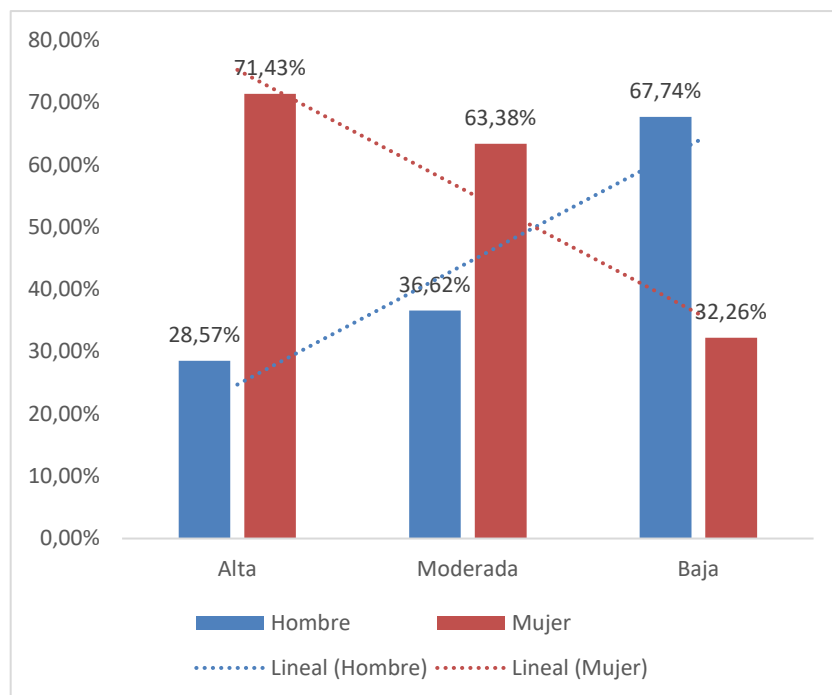


Figura 22. Asociaciones locales entre la variable sexo y la pertenencia a un clúster.

La prueba Chi-cuadrado reveló también la existencia de asociaciones significativas entre la pertenencia a clúster y la variable *experiencia previa dirigiendo técnicas de dinámica de grupos* ($\chi^2=16.636$; $Gl=2$; $p<.001$). Las asociaciones halladas en la prueba exacta de Fisher por celdas se localizaron en los tres clústeres. Así, en el primer clúster, el de disposición *alta* a utilizar técnicas de dinámica de grupos, se encontró una proporción de estudiantes sin experiencia menor de la esperada y una proporción de estudiantes con experiencia mayor de la esperada ($p=.001$). Estos datos indican que disponer de experiencia es un factor significativamente influyente para tener una disposición *alta* a utilizar este tipo de técnicas. En los clústeres de disposición *moderada* ($p=.018$) y *baja* ($p=.035$), la relación encontrada fue justo la inversa, con una menor presencia de la esperada de estudiantes con experiencia y mayor de estudiantes sin experiencia, lo que indicaría que, a menor experiencia previa con este tipo de técnicas, menor es la disposición a utilizarlas. En conjunto, en la figura 23 se observa una relación de tipo lineal que indica que disponer de experiencia previa es relevante para generar una disposición positiva hacia las técnicas de dinámica de grupos. Cuanto más favorable es la disposición hacia las técnicas de grupo, mayor es el porcentaje de estudiantes con experiencia previa y, a la inversa, cuanto menos favorable es la disposición hacia dichas técnicas, mayor es el porcentaje de estudiantes sin experiencia previa. La magnitud del efecto encontrado es pequeña ($V=.194$; $Gl=2$; $p<.001$).

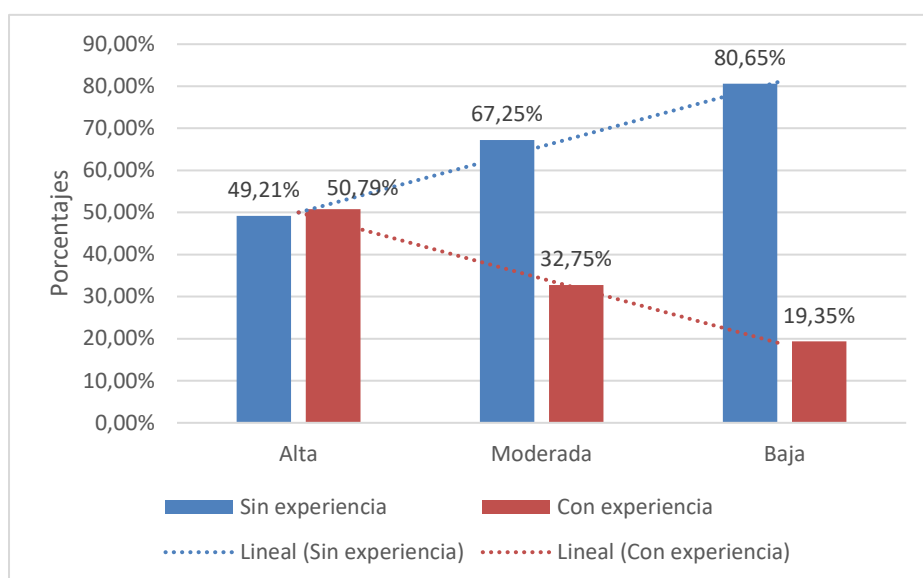


Figura 23. Asociaciones locales entre la variable disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos y la pertenencia a un cluster.

Por lo que se refiere a las variables edad, otros estudios de Máster y experiencia previa como docente, no se encontraron relaciones significativas con la pertenencia a clúster, ni de carácter global ni de carácter local. Tampoco se encontraron asociaciones globales significativas entre la pertenencia a clúster y la variable estudios previos, aunque sí se halló una asociación local. En la tabla 70 se ofrece un resumen de los resultados encontrados.

Tabla 70. Prueba Chi-cuadrado: relación entre la variable estudios previos y la variable pertenencia a un Clúster.

	Clúster 1 <i>Alta</i> (N=112; 25.40%)	Clúster 2 <i>Baja</i> (N=173; 39.23%)	Clúster 3 <i>Muy baja</i> (N=31; 7.7%)	Total (N=441) <i>n=100%</i>
Estudios previos				
Artes y Humanidades	141 (44.44%)	56 (49.65%)	22 (70.97%)	219 (49.7%)
Ciencias	34 (13.49%)	17 (11.97%)	3 (9.68%)	54 (12.2%)
Ciencias de la Salud	18 (8.73%)	11 (6.34%)	0 (0%)	29 (6.6%)
Ciencias Sociales y Jurídicas	45 (19.05%)	24 (15.85%)	2 (6.45%)	71 (16.1%)
Ingeniería y Arquitectura	46 (14.29%)	18 (16.20%)	4 (12.90%)	68 (15.4%)

Los porcentajes deben interpretarse por columna. Las cifras en rojo indican asociaciones locales significativas al nivel $\alpha < .05$.

La asociación local, detectada en la prueba exacta de Fisher por celdas, se produjo entre el área de Artes y Humanidades y la pertenencia al clúster con *baja* disposición a utilizar técnicas grupales ($p=.015$). Dicha asociación indica una clara tendencia de los estudiantes de dicha especialidad a agruparse en clúster de *baja* disposición, hasta el punto de que está formado en un 71% por estudiantes del área de Artes y Humanidades, tal y como se observa en la figura 24.

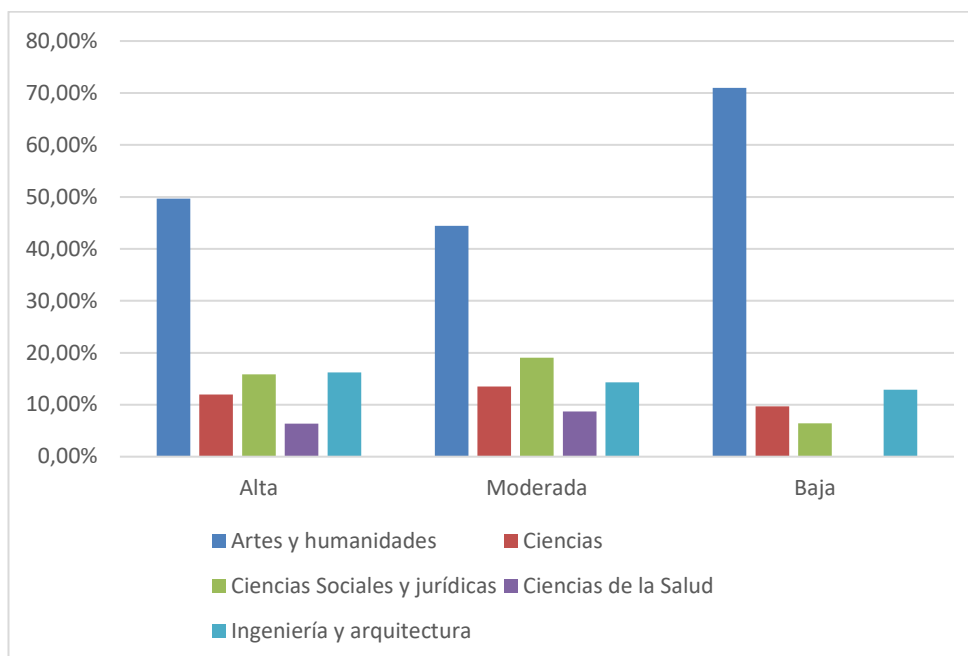


Figura 24. Asociaciones locales entre la variable estudios previos y la pertenencia a un clúster.

Finalmente, en cuanto a las especialidades, en la prueba exacta de Fisher se halló una asociación global significativa entre ellas y la pertenencia a un clúster ($p=.003$). La magnitud de este efecto es mediana ($V=.263$; $p=.003$). El análisis de los resultados locales reveló cuatro asociaciones específicas, tal y como se observa en la tabla 71.

Tabla 71. Prueba Chi-cuadrado: relación entre la variable especialidad y la variable pertenencia a un clúster de disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos.

	Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3	Total
	<i>Alta</i>	<i>Moderada</i>	<i>Baja</i>	(N=441)
	(N=112; 25.40%)	(N=173; 39.23%)	(N=31; 7.7%)	$n=100\%$
Especialidad				
Administración, Marketing, Turismo, Servicios a la comunidad y FOL	6 (4.76%)	11 (3.87%)	0 (0%)	17 (3.85%)
Biología y Geología	16 (12.70%)	21 (7.39%)	0 (0%)	37 (8.39%)
Dibujo, Imagen y Artes Plásticas	6 (4.76%)	19 (6.69%)	0 (0%)	25 (5.67%)
Economía y empresa	9 (7.14%)	19 (6.69%)	1 (3.23%)	29 (6.58%)
Educación Física	6 (4.76%)	15 (5.28%)	0 (0%)	21 (4.76%)
Filosofía	2 (1.59%)	10 (3.52%)	3 (9.68%)	15 (3.40%)
Física y Química	10 (7.94%)	20 (7.04%)	2 (6.45%)	32 (7.26%)
Geografía e Historia	19 (15.08%)	41 (14.44%)	14 (45.16%)	74 (16.78%)
Latín y Griego	0 (0%)	3 (1.06%)	0 (0%)	3 (.68%)
Lengua Castellana y Literatura	3 (2.38%)	29 (10.21%)	3 (9.68%)	35 (7.94%)
Lengua extranjera: Francés	8 (6.35%)	5 (1.76%)	0 (0%)	13 (2.95%)
Lengua extranjera: Inglés	11 (8.73%)	31 (10.92%)	2 (6.45%)	44 (9.98%)
Matemáticas	5 (3.97%)	15 (5.28%)	2 (6.45%)	22 (4.99%)
Música y Danza	7 (5.56%)	5 (1.76%)	1 (3.23%)	13 (2.95%)
Orientación educativa	6 (4.76%)	7 (2.46%)	0 (0%)	13 (2.95%)
Procesos Industriales y de Construcción	2 (1.59%)	10 (3.52%)	1 (3.23%)	13 (2.95%)
Procesos Sanitarios, Químicos, Ambientales y Agroalimentarios	7 (5.56%)	11 (3.87%)	0 (0%)	18 (4.08%)
Tecnología e Informática	3 (2.38%)	12 (4.23%)	2 (6.45%)	17 (3.85%)

Los porcentajes deben interpretarse por columna. Las cifras en rojo indican asociaciones locales significativas al nivel $\alpha<.05$.

En concreto, se encontró una mayor tendencia de los estudiantes de la especialidad de Geografía e Historia a mostrar *baja* disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos ($p=.001$), dado que dicha especialidad aportó el 45.16% de los estudiantes agrupados en el citado clúster (ver figura 25).

La especialidad de Lengua castellana y Literatura, por su parte, mostró una concentración de estudiantes significativamente inferior a la esperada en el clúster de disposición *alta* a utilizar técnicas de dinámica de grupos ($p=.006$) y una concentración mayor de la esperada en el clúster de disposición *moderada* (.017). Dicho clúster agrupó al

82.86% de estudiantes de la especialidad de Lengua castellana y Literatura, marcando la tendencia dominante en la misma.

En el caso de la especialidad de Lengua Extranjera: francés, sus estudiantes se concentraron en una proporción significativamente mayor a la esperada en el primer clúster, mostrando el 61.54% de ellos una disposición a utilizar técnicas grupales *alta*, mientras que en el clúster de disposición *baja*, no apareció ningún estudiante de dicha especialidad. Comparativamente, se trata de la especialidad en la que se encontró una mejor disposición al uso de técnicas grupales.

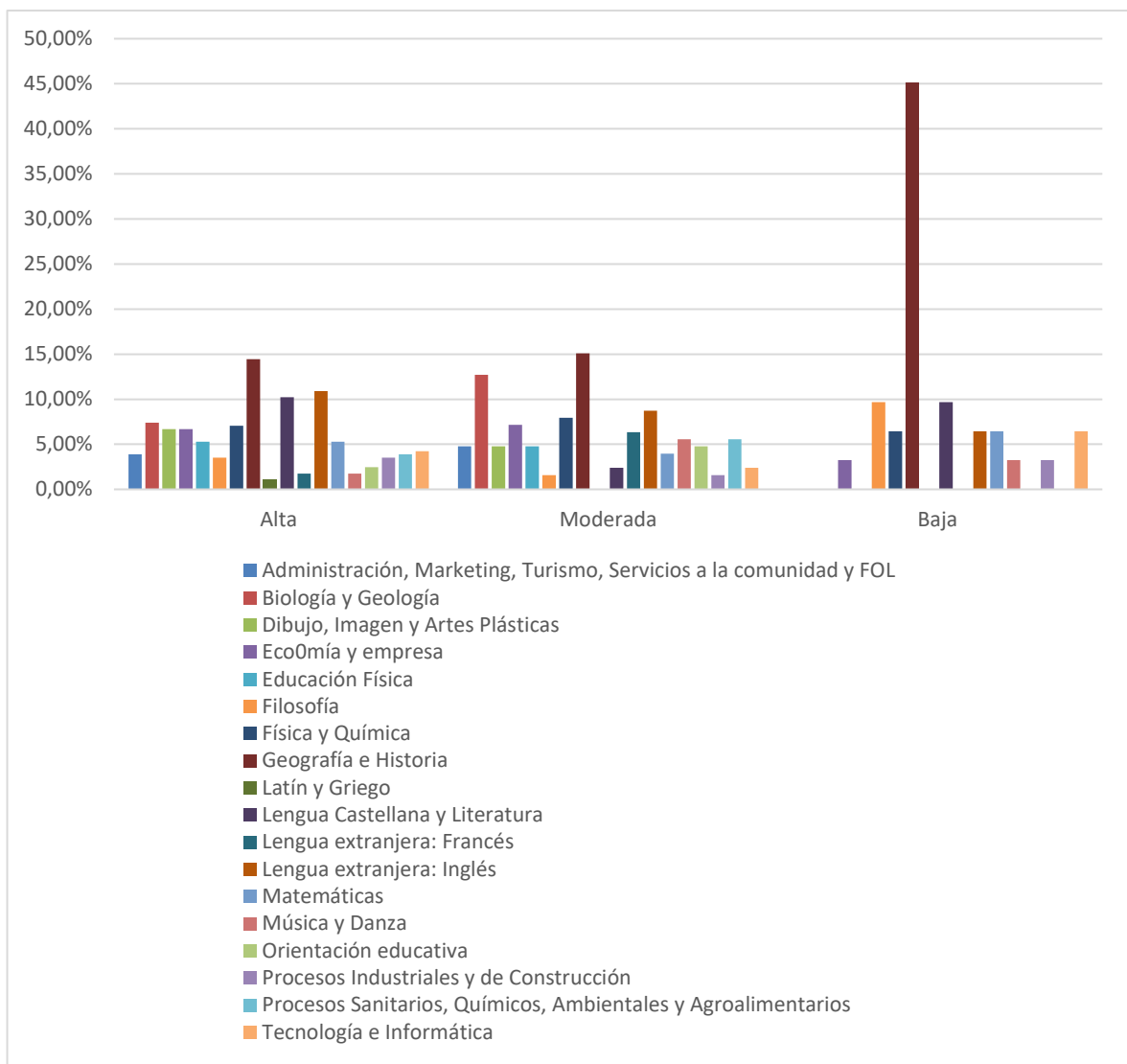


Figura 25. Prueba chi-cuadrado: asignación a cluster de disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos en función de la especialidad.

5. Conclusiones y discusión

A modo de síntesis, en este tercer estudio se ha conseguido, por un lado, crear y validar un instrumento que permite evaluar la disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos de los estudiantes del MFPS, lo que permite medir un constructo sobre el que no se encontraron instrumentos en la literatura revisada. Por otro lado, se ha llevado a cabo un análisis y profundización en los perfiles de la muestra respecto a dicha disposición en función de ciertas variables sociodemográficas.

Para la elaboración y validación del instrumento se siguió el procedimiento planteado por Muñiz y Fonseca (2019). Los datos obtenidos a partir del juicio de expertos que se integró en dicho procedimiento, permitieron enriquecer y mejorar el instrumento en su fase de elaboración, hasta lograr darle una validez de contenido óptima. Destacan las elevadas puntuaciones medias obtenidas por todos los ítems del cuestionario en las valoraciones de los jueces, así como el alto índice de concordancia interjueces.

Por lo que se refiere al estudio de validación psicométrica, tanto en el estudio piloto como en el definitivo, se obtuvieron valores óptimos de fiabilidad para el instrumento, quedando la versión final del mismo conformada por quince ítems, en vez de los dieciocho de la versión original, al ser esos quince los que cumplían los criterios de calidad en el análisis de los ítems.

La validez de constructo del instrumento se evaluó también en dos etapas, mediante AFE en el estudio piloto y mediante AFC en el estudio definitivo. Aunque los datos obtenidos en el estudio piloto no resultaron satisfactorios, probablemente a causa del pequeño tamaño muestral, en el estudio definitivo se encontró un adecuado ajuste para el modelo de tres dimensiones teóricas definido previamente (utilidad percibida, experiencia emocional y compromiso conductual).

En conclusión, los resultados permiten afirmar que se ha logrado satisfactoriamente el objetivo de *diseñar y validar un instrumento que permita medir la disposición de los futuros docentes a utilizar las técnicas de dinámica de grupo en su futuro profesional*. Se trata de un instrumento novedoso que permite medir de manera estructurada un constructo que hasta la fecha se venía evaluando a través de estudios cualitativos, como los realizados por Álvarez y García (2012) o Domínguez et al. (2012), que no permitían sistematizar la

información obtenida. Se espera que el instrumento validado contribuya a mejorar el estado de la investigación sobre la cuestión. El instrumento permite obtener una medida total de la disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos, así como tres medidas parciales: utilidad percibida, experiencia emocional y compromiso conductual.

Sería deseable que, en el futuro, el instrumento se volviese a probar con muestras amplias y pertenecientes a diversas universidades españolas, lo que otorgaría una mayor capacidad de generalización de los resultados obtenidos y un mejor conocimiento de la disposición de los actuales estudiantes del MFPS en relación con el uso de técnicas de dinámica de grupos. El instrumento abre también la posibilidad de medir los efectos del propio MFPS en relación con la disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos, mediante diseños cuasi-experimentales con medidas pre-post. Ello permitiría evaluar si se producen cambios en dicha disposición como fruto de la participación en el MFPS, lo que se relacionaría directamente con la obtención de información acerca de la eficacia de la titulación a la hora de formar a los futuros docentes y abriría nuevas líneas de investigación. Igualmente, el instrumento permite realizar estudios longitudinales, así como establecer relaciones estadísticas entre la variable que evalúa y otras variables relevantes, como las motivaciones para el ejercicio de la docencia o las creencias psicopedagógicas de los estudiantes del MFPS, como se abordará en el siguiente capítulo de la presente investigación.

Las limitaciones que presenta el instrumento son las típicas de los cuestionarios de autoinforme, pudiendo estar influidas las respuestas por diversos sesgos perceptivos como el de deseabilidad social, así como por las imprecisiones de los participantes a la hora de responder los ítems planteados (Pino et al., 2011). En este sentido, lo ideal sería triangular la información obtenida gracias al instrumento con técnicas observacionales, a fin de dotarlo de validez externa.

Respecto a los resultados obtenidos con el instrumento, cabe destacar que las puntuaciones medias son, por lo general, elevadas, lo que indica una disposición general positiva hacia las técnicas de dinámica de grupos. Se encontró que las puntuaciones medias en *utilidad percibida* fueron superiores a las halladas en *disposición conductual*, lo que sugiere cierto grado de discontinuidad entre pensamiento y práctica profesional docente, ya señalada por Martín y Cervi (2006).

Aunque según los datos descriptivos las puntuaciones medias generales fueron elevadas, mediante el análisis de conglomerados se pudieron identificar tres clústeres en los que se puede agrupar la muestra y que indican, respectivamente, una disposición hacia el uso de técnicas grupales *alta*, *moderada* y *baja*. El clúster de disposición *alta* a utilizar técnicas grupales agrupa al 25.40% de los estudiantes de la muestra, el de disposición *moderada* al 39.23% y el de disposición *baja* al 7.7%. Por tanto, en conjunto, se observa una disposición entre media y favorable hacia el uso de dicha herramienta metodológica, destacando especialmente una cuarta parte de los participantes que mostraban una disposición claramente positiva. Se encontró también un porcentaje pequeño de estudiantes reticentes hacia la dinámica de grupos. Se trata de un porcentaje bajo, aunque no por ello poco relevante.

En relación con los estudiantes con disposición *moderada* (39.23%), las puntuaciones se situaron ligeramente por debajo de la media, siendo esta puntuación negativa más acusada en la dimensión *experiencia emocional*. A la luz de los datos, podría realizarse la interpretación de que tal vez este conglomerado necesite más información y más tiempo vivenciando este tipo de técnicas para familiarizarse con ellas. Una cuestión importante podría ser la conveniencia de plantear dichas técnicas de un modo gradual a lo largo de la formación inicial, seleccionándolas en función de la intensidad emocional y la complejidad que entrañan (Màs et al., 2015). Las explicaciones sobre los objetivos y finalidades de cada técnica habrían de ser concretas y claras, especialmente en las etapas iniciales de la FIPS, planificando las técnicas de tal manera que den pie a experiencias emocionales positivas, que sea posible percibir con claridad su aplicabilidad en el contexto de la educación secundaria y que potencien los procesos de reestructuración de creencias a través de la interacción entre docentes y estudiantes del MFPS (Martín y Cervi, 2006).

Por lo que se refiere al clúster con disposición *baja*, que agrupa un 7.03% de la muestra, resulta de especial interés en la presente investigación, dado que parece tener una actitud poco acorde con la concepción actual de la docencia en educación secundaria. Tal vez, en este caso, las medidas de orientación previas a la matrícula en el MFPS podrían favorecer un conocimiento más preciso de las actuales expectativas acerca del rol docente para los estudiantes agrupados en este clúster. Al igual que en el caso del clúster con disposición *moderada* sería conveniente abordar su motivación y disposición durante el

desarrollo del MFPS mediante explicaciones acerca de la aplicabilidad de las técnicas grupales en educación secundaria. En este sentido, tanto una adecuada aplicación de las técnicas a la especialidad de referencia como la participación vivenciada en las mismas y la posterior reflexión acerca de su utilidad, serían estrategias más apropiadas que las explicaciones puramente teóricas (Korthagen, 2010; Martín y Cervi, 2006).

Aunque resulta difícil establecer comparaciones globales con otros estudios previos, dado que se trata de un campo de investigación novedoso, los resultados son similares a los reportados por Serrano y Pontes (2016), quienes encontraron un interés moderadamente alto por las técnicas de dinámica de grupos entre los estudiantes del MFPS que participaron en su investigación. Igualmente, son congruentes con los resultados reportados a partir de diversos estudios cualitativos acerca de metodologías cercanas a la dinámica de grupos realizados con pequeñas muestras de estudiantes del MFPS (Álvarez y García, 2012; Carrasco y Giner, 2011; Domínguez et al., 2012; Gil, 2015).

La prueba Chi-cuadrado permitió poner en relación la pertenencia a un clúster con distintas variables, encontrándose resultados significativos con las variables sexo y experiencia previa dirigiendo dinámica de grupos, encontrándose tamaños del efecto pequeños, aunque relevantes, en ambos casos.

Los datos obtenidos mediante la prueba Chi-cuadrado apuntan que las mujeres, como grupo, muestran una disposición más favorable que los hombres hacia este tipo de técnicas, lo que tal vez podría explicarse por los estereotipos de género, los cuales tienden a asociar ciertas habilidades necesarias para el desarrollo de técnicas de dinámica de grupos (sensibilidad, tacto, escucha, empatía, etc.) con rasgos social e históricamente asociados al género femenino (Parga, 2008; Díaz y Anguita, 2017).

Por su parte, los hallazgos de investigación sugieren que la variable *experiencia previa dirigiendo técnicas de dinámica de grupos* está relacionada con una disposición *favorable* hacia el uso de técnicas grupales. Ello podría llamar la atención, por una parte, sobre la conveniencia de tener en cuenta esta variable en hipotéticos procesos de selección y orientación de los aspirantes a cursar el MFPS y, por otro lado, sobre la necesidad de explicar con detalle el objetivo y sentido del uso de las técnicas grupales en educación secundaria a

los docentes en fase de formación inicial, proporcionando experiencias significativas y emocionalmente positivas con ellas (Korthagen, 2010; Martín y Cervi, 2006).

Por último, también se identificaron relaciones locales con las variables estudios previos y especialidad. Por lo que se refiere a los estudios previos, el hallazgo más destacado fue el elevado porcentaje de estudiantes del área de Artes y Humanidades que se agruparon en el clúster con *baja* disposición. Las asociaciones encontradas por especialidad parecen apuntar en una dirección similar, encontrándose una relación entre mostrar *baja* disposición a utilizar técnicas grupales y la pertenencia a la especialidad de Geografía e Historia. Aunque no disponemos de estudios previos sobre esta cuestión en concreto, algunas investigaciones expuestas en el capítulo dedicado a las motivaciones iniciales para cursar el MFPS y los propios resultados obtenidos en el primer estudio de esta tesis, ya reseñaron la existencia de un pobre perfil vocacional entre los docentes en fase de formación inicial y, en particular, entre los del área de Humanidades (Ariza et al., 2011). En cualquier caso, conviene no considerar la disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos como si fuese una variable aislada. Por este motivo, el análisis de las relaciones entre las motivaciones iniciales y la disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos se abordará más específicamente en el siguiente capítulo.

Desde un punto de vista aplicado, se estima que convendría indagar de un modo más concreto cuales son las circunstancias que están relacionadas con las percepciones acerca de las técnicas de dinámica de grupos de los estudiantes de los clústeres con disposición *baja* y *moderada* a utilizarlas. Las aproximaciones de corte cualitativo, como la que podría ofrecer el grupo de discusión, posiblemente permitirían obtener información mucho más detallada al respecto. En concreto, sería necesario investigar la situación de los estudiantes de Artes y Humanidades y, más en particular, la de los estudiantes de la especialidad de Geografía e Historia, dado que esta última es la especialidad que cuenta con una mayor proporción de estudiantes de todo el MFPS en la Universidad de Zaragoza. A partir de los datos obtenidos en dichas investigaciones se podrían articular medidas específicas de formación y orientación dirigidas a las poblaciones diana.

**Capítulo IX. ESTUDIO 4º: RELACIONES
ENTRE LAS VARIABLES
MOTIVACIONES, CREENCIAS
PSICOPEDAGÓGICAS Y
DISPOSICIÓN A UTILIZAR
TÉCNICAS DE DINÁMICA DE
GRUPOS**

1. Introducción

En este capítulo se abordará específicamente el estudio de las relaciones existentes entre las variables analizadas en la presente Tesis Doctoral: motivaciones para el ejercicio de la docencia, creencias psicopedagógicas y disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos.

Con este fin, se comenzará haciendo un análisis de las correlaciones existentes entre los constructos evaluados por los instrumentos *valores laborales-motivaciones para la profesión docente* (Cortés et al., 2015), *creencias del profesorado de secundaria acerca de la enseñanza y el aprendizaje* (Doménech, 2007), en su versión reducida creada para la presente investigación, y del instrumento creado ad hoc por el autor de esta Tesis Doctoral y denominado DTDG.

Seguidamente, se procederá a estudiar las relaciones existentes entre los conglomerados encontrados en cada uno de los tres estudios anteriores, los cuales fueron presentados en los capítulos previos.

Un tercer análisis consistirá en la realización de una regresión lineal múltiple con el fin de tratar de establecer si las variables medidas y las sociodemográficas están ejerciendo como variables predictoras de la disposición de los estudiantes del MFPS a utilizar técnicas de dinámica de grupos en su futuro ejercicio profesional.

En las conclusiones del capítulo se delimitarán los principales hallazgos realizados, poniéndolos en relación con los encontrados en el resto de capítulos de esta investigación, así como en la literatura científica consultada. Igualmente, a partir de los resultados obtenidos y las aportaciones teóricas de diversos expertos en formación del profesorado, se sugerirán algunas propuestas de carácter práctico que podrían desarrollarse en un futuro con el fin de mejorar la FIPS.

2. Objetivos específicos

El objetivo general de este capítulo será indagar acerca de las relaciones entre las tres variables principales estudiadas: motivaciones iniciales, creencias psicopedagógicas y disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos.

Con esta finalidad, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar las relaciones entre las variables evaluadas a través de análisis correlacionales y de comparación entre grupos.

2. Analizar, mediante la prueba Chi-cuadrado, las relaciones existentes entre los distintos clústeres obtenidos en los estudios previos: clústeres de motivaciones, de creencias psicopedagógicas y de disposición a utilizar técnicas grupales.

3. Identificar qué variables evaluadas y sociodemográficas están jugando un rol predictor de la disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos a través del análisis de regresión lineal múltiple.

3. Análisis de datos

El análisis de datos se llevó a cabo a partir de los datos recabados de la muestra definitiva (N=441), la cual aparece descrita en el capítulo V. El procedimiento comenzó con la preparación de la base de datos, para lo cual se seleccionaron las puntuaciones totales del instrumento DTDG y las puntuaciones medias obtenidas para cada dimensión medida por los instrumentos *valores laborales-motivaciones hacia la profesión docente* (Cortés et al., 2015) y de la versión reducida del instrumento *creencias del profesorado de secundaria acerca de la enseñanza y el aprendizaje* (Doménech, 2007). También se introdujeron en la base de datos las respuestas relativas a las variables sociodemográficas, así como la adscripción de cada caso a un clúster en los análisis realizados en cada uno de los tres primeros estudios de este trabajo.

Una vez preparada la base de datos se procedió a formular las hipótesis a contrastar en las diferentes pruebas que se iban a realizar: análisis de correlación entre variables cuantitativas, prueba Chi-cuadrado de asociación entre clústeres, prueba de Kruskal-Wallis y regresión lineal múltiple.

A continuación, se procedió a realizar cada uno de los análisis. Para los análisis correlacionales se optó por calcular el coeficiente de correlación de Spearman (Rho), apropiado cuando la distribución de los datos no es normal, y contrastar una a una las hipótesis formuladas.

Seguidamente se llevó a cabo la prueba Chi-cuadrado para comprobar si existía asociación entre cada par de variables estudiadas: pertenencia a clúster de motivaciones, pertenencia a clúster de creencias y pertenencia a clúster de disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos. Se realizaron un total de tres pruebas, emparejando las variables del siguiente modo: (1) clúster de disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos-clúster de motivaciones; (2) clúster de disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos- clúster de creencias; (3) clúster de motivaciones-clúster de creencias.

En aquellos casos en los que no se pudo realizar la prueba Chi-cuadrado, por no reunir los datos las condiciones necesarias, ésta fue sustituida por la prueba exacta de Fisher. La prueba exacta se llevó a cabo también a nivel local, lo que permitió identificar, de manera concreta, entre que clústeres se producía una asociación significativa. Las tablas y gráficos

de porcentajes sirvieron para localizar de un modo visual las asociaciones significativas. Con el fin de determinar el tamaño de los efectos encontrados se utilizó el coeficiente de V de Kramer. Por último, se crearon figuras y tablas para apoyar la exposición de resultados.

A continuación, se procedió a seleccionar las variables a introducir en el análisis de regresión lineal múltiple. Para ello, se obtuvo la matriz de correlaciones entre las variables cuantitativas estudiadas, eligiendo aquellas que mostraban una correlación significativa con la disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos. Por otra parte, y con el fin de seleccionar las variables categóricas a introducir en el modelo, se realizaron cinco pruebas Kruskal-Wallis. Los resultados obtenidos se utilizaron para determinar si el comportamiento de la variable dependiente, *disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos*, era diferente para cada uno de los dos niveles de las cinco variables independientes analizadas: sexo, edad, otros estudios de máster, experiencia previa como docente y experiencia previa dirigiendo técnicas de dinámica de grupos. Se identificaron las diferencias estadísticamente significativas, así como el sentido y magnitud de dichas diferencias.

Una vez seleccionadas las variables a introducir, con base en los análisis anteriores, se procedió a realizar un análisis de regresión lineal múltiple jerárquico por pasos, con estimación de la recta de regresión por el método de los mínimos cuadrados ordinarios (MCO). El objetivo del análisis fue cuantificar la capacidad de las variables independientes para predecir el comportamiento de la variable dependiente.

Se comenzó verificando el cumplimiento de los supuestos del modelo: homocedasticidad, linealidad, no colinealidad, independencia de los errores y normalidad.

La verificación del supuesto de homocedasticidad se llevó a cabo mediante la elaboración e inspección visual de una gráfica de dispersión en la que se incluyeron los valores de los residuos tipificados pronosticados y los residuos tipificados obtenidos. La verificación del supuesto de linealidad se realizó mediante la elaboración de tres gráficos de dispersión parcial que permitieron examinar visualmente la relación entre la variable dependiente y cada una de las tres variables independientes cuantitativas. El supuesto de no colinealidad se contrastó mediante la obtención de los valores estadísticos de tolerancia y factor de inflación de la varianza (FIV), mientras que para contrastar el supuesto de independencia de los errores se utilizó el estadístico de Durbin-Watson. Para contrastar el

supuesto de normalidad en la distribución de los errores se utilizó la inspección visual del histograma y el estadístico de Kolmogorov-Smirnov. Por último, se procedió a comprobar la presencia de casos atípicos mediante el análisis de los residuos estudentizados y se calcularon las distancias de Cook para identificar la posible existencia de casos influyentes.

Para la realización del análisis de regresión lineal múltiple con datos transformados se utilizó exactamente el mismo procedimiento, con la única diferencia de que, previamente, se sometió a los datos de cada variable cuantitativa a una transformación Box-Cox para aproximarlos a una distribución normal.

Por lo que se refiere al análisis de los resultados de la regresión, se procedió a comparar los modelos obtenidos. Para cada uno de ellos, se reportaron los coeficientes β estandarizados a fin de estimar el peso de cada variable independiente sobre el modelo, así como el coeficiente de determinación (R^2) para estimar el porcentaje de varianza de la variable dependiente explicado por el conjunto de variables independientes. El valor f^2 se utilizó para cuantificar la magnitud del efecto de cada uno de los cuatro modelos. También se calculó la potencia estadística de los mismos a fin de minimizar el riesgo de cometer un error de tipo II. Para la selección del modelo más adecuado se optó por aquel que resultaba más parsimonioso. En cada modelo se descartaron las variables independientes que no aportaban valores β estandarizados significativos para explicar la variabilidad en la disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos.

Por último, para la realización del análisis de regresión robusto, se utilizó el estimador *MM* para calcular la recta de regresión, el cual minimiza el efecto de la falta de normalidad en la distribución. Se calculó un único modelo y se obtuvieron los valores β para estimar el peso de cada variable independiente sobre el modelo. También se calcularon el coeficiente de determinación (R^2), la magnitud del efecto (f^2) y la potencia estadística.

Por último, se procedió a comparar los valores R^2 obtenidos con el método MCO y los obtenidos con el estimador robusto *MM*, seleccionando de forma justificada el que se reportaría como óptimo en las conclusiones de la presente investigación.

El tratamiento y análisis de datos se llevó a cabo con diferentes herramientas informáticas. La preparación de los datos se realizó en Microsoft Excel. Para el cálculo de Rho se utilizó SPSS y para la realización de las pruebas Chi-cuadrado y exacta de Fisher se

utilizaron XLSTAT y SPSS. La prueba de Kruskal-Wallis se realizó en Jamovi y las regresiones lineales múltiples con estimador MCO se llevaron a cabo en SPSS. La transformación Box-Cox se realizó en XLSTAT. Por último, la regresión con estimador robusto *MM* se practicó con ayuda del software de libre distribución R, utilizando para ello el paquete *robustbase*.

4. Resultados

4.1. Análisis de correlación entre variables cuantitativas

4.1.1. Correlación entre disposición a utilizar técnicas grupales, motivaciones y creencias psicopedagógicas

Como paso previo al cálculo de correlaciones se formularon las hipótesis a contrastar (ver tabla 72). A tal fin, se tomó como variable dependiente la puntuación obtenida en la escala DTDG y como variables independientes las puntuaciones obtenidas para cada uno de los factores del instrumento *valores laborales-motivaciones para la profesión docente* (Cortés et al., 2015) y de la versión reducida del instrumento *creencias psicopedagógicas del profesorado de secundaria* (Doménech, 2007). Las variables independientes fueron, por tanto, *motivación intrínseca* (MI), *falta de alternativas percibida* (FAP), *motivación extrínseca* (ME), *creencias psicopedagógicas profesor centrado en el alumno y en el proceso* (PCA) y *creencias psicopedagógicas profesor centrado en el profesor y en el producto* (PCP).

Tabla 72. Relación entre DTDG y otras variables evaluadas. Hipótesis a contrastar.

VD: DTDG	H0= No existe relación significativa entre DTDG y MI
VI: MI	H1= Sí existe relación significativa entre DTDG y MI
VD: DTDG	H0= No existe relación significativa entre DTDG y FAP
VI: FAP	H1= Sí existe relación significativa entre DTDG y FAP
VD: DTDG	H0= No existe relación significativa entre DTDG y ME
VI: ME	H1= Sí existe relación significativa entre DTDG y ME
VD: DTDG	H0= No existe relación significativa entre DTDG y PCA
VI: PCA	H1= Sí existe relación significativa entre DTDG y PCA
VD: DTDG	H0= No existe relación significativa entre DTDG y PCP
VI: PCP	H1= Sí existe relación significativa entre DTDG y PCP

DTDG= disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos; ME= motivación extrínseca; MI=motivación intrínseca; FAP=falta de alternativas percibida; PCA= profesor centrado en el alumno y en el proceso; PCP=profesor centrado en el profesor y en el producto.

En la tabla 73 se presentan las correlaciones entre las variables estudiadas. Teniendo en cuenta que, como se ha visto en los capítulos anteriores, las variables no siguen una distribución normal, se llevó a cabo el cálculo del coeficiente Rho de Spearman.

Tabla 73. Coeficiente de correlación de Spearman entre DTDG y las variables motivaciones y creencias psicopedagógicas.

	DTDG	MI	ME	FAP	PCP	PCA
DTDG	1	.274***	.021	.126**	-.353***	.403***

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

DTDG= disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos; ME= motivación extrínseca; MI=motivación intrínseca; FAP=falta de alternativas percibida; PCP=profesor centrado en el profesor y en el producto; PCA= profesor centrado en el alumno y en el proceso.

Se encontró una correlación significativa entre la variable *disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos* y la variable *motivación intrínseca*, lo que permitió rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa de relación entre dichas variables (Rho=.274; $p=.001$). Se constató, por tanto, la existencia de una relación positiva entre la motivación intrínseca y la disposición a utilizar técnicas grupales entre los estudiantes del MFPS. Como recuerdan Rendón et al. (2021), el tamaño del efecto de las correlaciones se suele interpretar de acuerdo a los criterios facilitados por Cohen (1988), quien estimó que los efectos pequeños adoptaban valores entre .1 y .29, los efectos medianos entre 0.3 y .49, los efectos grandes entre .5 y .69 y, por último, los efectos muy grandes eran iguales o superiores a .7. En este caso, por tanto, el tamaño del efecto es pequeño.

La falta de alternativas percibida también mostró una correlación significativa y positiva, aunque débil, con la puntuación obtenida en el instrumento DTDG, por lo que se aceptó la hipótesis alternativa de relación entre ambas variables (Rho=.126; $p=.008$), con un tamaño del efecto pequeño. Estos datos sugieren la conveniencia de estudiar más en profundidad qué factores podrían estar influyendo en esta relación para poder explicarla.

Al poner a prueba la relación entre las variables *disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos* y *motivación extrínseca*, no se encontró una relación estadísticamente significativa entre ellas, por lo que se aceptó la hipótesis nula. La falta de relación podría indicar que la motivación extrínseca, tomada como una variable aislada, no resulta relevante a la hora de entender las razones por las que los estudiantes del MFPS tienen mayor o menor disposición a utilizar técnicas grupales. No obstante, esta interpretación resulta poco congruente con los hallazgos del estudio acerca de las motivaciones iniciales para el ejercicio de la docencia presentados en el capítulo VI y probablemente requiera un análisis más

profundo a través del estudio de las relaciones entre clústeres motivacionales y clústeres disposicionales.

Tras poner a prueba la hipótesis de relación entre la puntuación obtenida en la escala *profesor centrado en el alumno* y la obtenida en la escala *DTDG*, se encontró un $Rho=.403$ ($p=.001$), lo que indica que dicho tipo de creencias guarda una relación significativa y positiva con la *disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos*. El tamaño de este efecto es mediano, siendo la variable que guarda una relación más fuerte con la disposición a utilizar técnicas grupales.

Por último, se encontró una asociación significativa pero negativa entre la puntuación obtenida en la escala *profesor centrado en el profesor* y la obtenida en el instrumento *DTDG*, de tal manera que cuanto mayor es la puntuación de los estudiantes del MFPS en la variable de creencias *profesor centrado en el profesor*, menor es su disposición a utilizar técnicas grupales. En consecuencia, se aceptó la hipótesis alternativa de relación entre las variables ($Rho= -.353$; $p=.001$), siendo el tamaño de este efecto mediano.

4.1.2. Correlación entre motivaciones y creencias psicopedagógicas

En primer lugar, se formularon las hipótesis a contrastar (ver tabla 74). A tal fin, se tomaron como variables dependientes las dos puntuaciones obtenidas con la versión reducida del cuestionario *creencias psicopedagógicas del profesorado de secundaria* (Doménech, 2007) y como variables independientes las obtenidas con el instrumento *valores laborales-motivaciones para la profesión docente* (Cortés et al., 2015): motivación intrínseca (MI), falta de alternativas percibida (FAP) y motivación extrínseca (ME).

Tabla 74. Relación entre creencias psicopedagógicas y motivaciones. Hipótesis a contrastar.

VD: PCA VI: MI	H0= No existe relación significativa entre PCA y MI H1= Si existe relación significativa entre PCA y MI
VD: PCA VI: FAP	H0= No existe relación significativa entre PCA y FAP H1= Si existe relación significativa entre PCA y FAP
VD: PCA VI: ME	H0= No existe relación significativa entre PCA y ME H1= Si existe relación significativa entre PCA y ME
VD: PCP VI: MI	H0= No existe relación significativa entre PCP y MI H1= Si existe relación significativa entre PCP y MI
VD: PCP VI: FAP	H0= No existe relación significativa entre PCP y FAP H1= Si existe relación significativa entre PCP y FAP
VD: PCP VI: ME	H0= No existe relación significativa entre PCP y FAP H1= Si existe relación significativa entre PCP y ME

PCP=profesor centrado en el profesor y en el producto; PCA= profesor centrado en el alumno y en el proceso.; ME= motivación extrínseca; MI=motivación intrínseca; FAP=falta de alternativas percibida.

Seguidamente, se procedió a analizar las correlaciones entre las variables estudiadas mediante el cálculo del coeficiente Rho de Spearman, encontrando que tres de ellas fueron significativas (ver tabla 75).

Tabla 75. Coeficiente de correlación de Spearman entre creencias psicopedagógicas y motivaciones.

	MI	FAP	ME
PCA	.203***	.339***	-.057
PCP	-.051	.264***	-.026

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

DTDG= disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos; ME= motivación extrínseca; MI=motivación intrínseca; FAP=falta de alternativas percibida; PCP=profesor centrado en el profesor y en el producto; PCA= profesor centrado en el alumno y en el proceso.

De esta manera, las creencias de tipo *profesor centrado en el alumno* correlacionaron positivamente con la *motivación intrínseca* (Rho=.203; $p=.001$), lo que permitió descartar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa de relación entre ambas variables, siendo el tamaño de este efecto pequeño. Por el contrario, las creencias de tipo *profesor centrado en el profesor* correlacionaron de forma negativa, aunque no significativa, con la *motivación intrínseca*.

Ambos tipos de creencias psicopedagógicas, *profesor centrado en el profesor* y *profesor centrado en el alumno*, correlacionaron negativamente con la *motivación extrínseca*, aunque de forma no significativa, por lo que en ambos casos se aceptó la hipótesis nula de inexistencia de relación entre ellas.

Por último, en relación con la *falta de alternativas percibida*, se halló que correlacionaba de forma significativa con ambos tipos de creencias psicopedagógicas, siendo algo más intensa la correlación con las creencias de tipo *profesor centrado en el alumno* (Rho=.339; $p=.001$). Estos resultados parecen apoyar la hipótesis de que la *falta de alternativas percibida* representa de manera correcta la percepción sobre el futuro laboral de una parte importante de los estudiantes del MFPS.

4.2. Análisis de asociaciones entre conglomerados: prueba Chi-cuadrado

El análisis de asociaciones entre conglomerados tuvo como objetivo explorar si existían relaciones entre la pertenencia a los distintos tipos de clústeres identificados en los análisis de conglomerados realizados previamente para cada una de las tres variables principales investigadas (motivaciones, creencias psicopedagógicas y disposición a utilizar técnicas grupales). Por tanto, se buscaron asociaciones entre las variables creadas a partir de

los análisis clúster realizados sobre los datos originales y expuestos en anteriores capítulos. Con este fin, se practicaron las pruebas Chi-cuadrado y exacta de Fisher. Como paso previo, y para cada par de variables, se formularon las correspondientes hipótesis nula y alternativa (ver tabla 76).

Tabla 76. Relación entre conglomerados encontrados en el análisis clúster jerárquico para cada variable principal. Hipótesis a contrastar.

Primera hipótesis	H0= Los clústeres de motivaciones son independientes de los clústeres de creencias psicopedagógicas H1= Los clústeres de motivaciones están relacionados con los clústeres de creencias psicopedagógicas
Segunda hipótesis	H0= Los clústeres de motivaciones son independientes de los clústeres de disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos H1= Los clústeres de motivaciones están relacionados con los clústeres de disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos
Tercera hipótesis	H0= Los clústeres de creencias psicopedagógicas son independientes de los clústeres de disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos H1= Los clústeres de creencias psicopedagógicas están relacionados con los clústeres de disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos

En las pruebas Chi-cuadrado y exacta de Fisher se hallaron relaciones significativas globales entre la pertenencia a los distintos tipos de clúster en dos de las tres pruebas realizadas. De esta manera, se descartó la hipótesis nula de independencia y se aceptó la hipótesis alternativa de relación entre los clústeres en el caso de los cruces entre disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos y motivaciones, por un lado, y entre disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos y creencias psicopedagógicas, por otro lado. No se encontró una relación significativa de carácter global entre pertenencia a clúster de motivaciones y pertenencia a clúster de creencias psicopedagógicas, por lo que, en este caso, se aceptó la hipótesis nula de independencia entre variables (ver tabla 77).

Tabla 77. Prueba Chi-cuadrado de relación entre clústeres: estadísticos de significatividad y magnitud del efecto.

Variables cruzadas	χ^2	Prueba exacta (Fisher)	gl	P	V	p
Clúster motivaciones / Clúster creencias	8.304	-	6	.236	-	-
Clúster disposición a utilizar técnicas grupales / Clúster motivaciones	-	21.660	6	.001	.157	.002
Clúster disposición a utilizar técnicas grupales / Clúster creencias	41.099	-	4	.001	.216	.001

Se aplicó la prueba exacta de Fisher para los contrastes de hipótesis que no cumplieron las condiciones requeridas por el estadístico χ^2 . No se aporta el valor del coeficiente V de Kramer para aquellas relaciones que no resultaron significativas. χ^2 =valor Chi-cuadrado; P= estadístico de contraste Chi-cuadrado; GL=grados de libertad; V= coeficiente V de Kramer; p= estadístico de contraste V de Kramer

Por lo que se refiere a la relación entre disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos y creencias psicopedagógicas, los resultados obtenidos identificaron una asociación significativa entre ambas variables ($\chi^2=41.099$; $p=.001$; $gl=4$), siendo el tamaño de este efecto mediano ($V=.216$). En el análisis de las asociaciones locales a través de la prueba

exacta de Fisher por celdas se encontraron relaciones significativas entre la pertenencia a los clústeres de creencias *innovador* y *transmisivo*, por un lado, y la pertenencia a los clústeres con disposición *alta* y *baja* a utilizar técnicas grupales, por otro lado. De esta manera, en el clúster *innovador* se encontró una mayor proporción de estudiantes de la esperada con *alta* disposición a utilizar técnicas grupales ($p=.001$) y una menor proporción de la esperada con *baja* disposición ($p=.001$). Por el contrario, en el clúster *transmisivo*, se concentraron menos estudiantes de los esperados con *alta* disposición a utilizar dicha metodología grupal ($p=.001$) y más de los esperados con *baja* disposición ($p=.001$). Por tanto, el cruce de las variables mostró una adecuada capacidad explicativa de la relación entre creencias psicopedagógicas y disposición a utilizar técnicas grupales. En la figura 26 se observa que aquellos estudiantes que muestran creencias psicopedagógicas innovadoras tienen una mayor disposición a utilizar técnicas grupales. Por el contrario, aquellos estudiantes con creencias psicopedagógicas transmisivas muestran una baja disposición a utilizar técnicas grupales. Por último, cabe resaltar que la distribución de los docentes con creencias *en transición* entre los distintos niveles de disposición a utilizar técnicas grupales es bastante homogénea, aunque observándose una mayor presencia de estudiantes con disposición *moderada*, siendo esta relación no significativa desde un punto de vista estadístico.

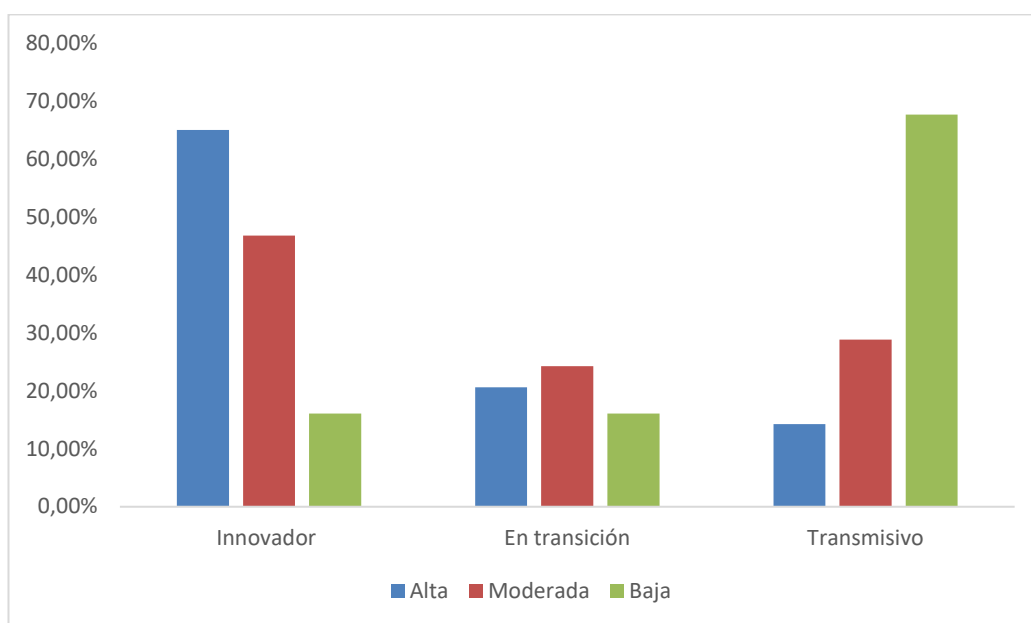


Figura 26. Porcentaje de estudiantes: clústeres de creencias x clústeres de disposición a utilizar técnicas grupales.

En cuanto a la relación entre disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos y motivaciones para cursar el MFPS, los resultados obtenidos identificaron una asociación significativa entre ambas variables, con un valor en la prueba exacta de Fisher de 21.660 ($p=.001$), siendo el tamaño de este efecto mediano ($V=.157$; $p=.002$). En la figura 27 se observa que, independientemente de los clústeres de motivaciones, la mayor parte de estudiantes se concentraron en el clúster de disposición *moderada* a utilizar técnicas grupales, mientras que el de disposición *baja* es el clúster que menos estudiantes aglutina. Analizando de manera detallada, en el clúster de disposición *alta* a utilizar técnicas grupales se observa una menor presencia de estudiantes del clúster *desmotivado*, mientras que en el clúster de disposición *baja* se observa la tendencia contraria, dado que los estudiantes con mayor representación son los del clúster *desmotivado*. En el clúster de disposición *baja* a utilizar técnicas grupales, además, la presencia de estudiantes de los clústeres *equilibrado con alternativas* y *altas motivaciones sin alternativas* es muy pequeña. Sin embargo, también es relevante mencionar que en el clúster de disposición *moderada* los estudiantes con mayor representación también son los del clúster *desmotivado*.

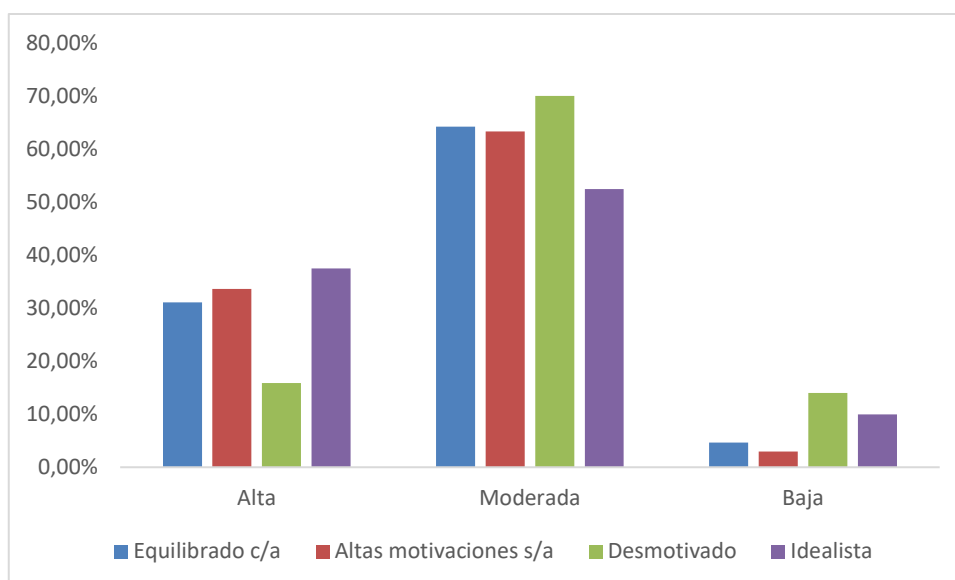


Figura 27. Porcentaje de estudiantes clústeres de disposición a utilizar técnicas grupales x clústeres de motivaciones.

En el análisis de las asociaciones locales a través de la prueba exacta de Fisher por celdas se pudo verificar que algunas de las relaciones observadas anteriormente eran estadísticamente significativas. De esta manera, se encontró una proporción de estudiantes con perfil *desmotivado* inferior a la esperada el clúster de *alta* disposición a utilizar técnicas

grupales ($p=.001$) y una proporción superior a la esperada en el clúster de disposición *baja* ($p=.004$). Estos resultados permiten, por tanto, constatar la existencia de una relación significativa entre dichas variables, al menos en los extremos de la variable disposición a usar técnicas de dinámicas de grupos.

Por último, aunque no se hallaron relaciones significativas globales entre los clústeres de creencias psicopedagógicas y los de motivaciones, cabe reseñar que sí se identificó una relación local significativa a través de la prueba exacta de Fisher por celdas. Dicha asociación se produjo entre la pertenencia al clúster de creencias *transmisivo* y la pertenencia al clúster *desmotivado* ($p=.012$), encontrándose una proporción de estudiantes *desmotivados* mayor de la esperada en el clúster de creencias *transmisivo* (ver figura 28).

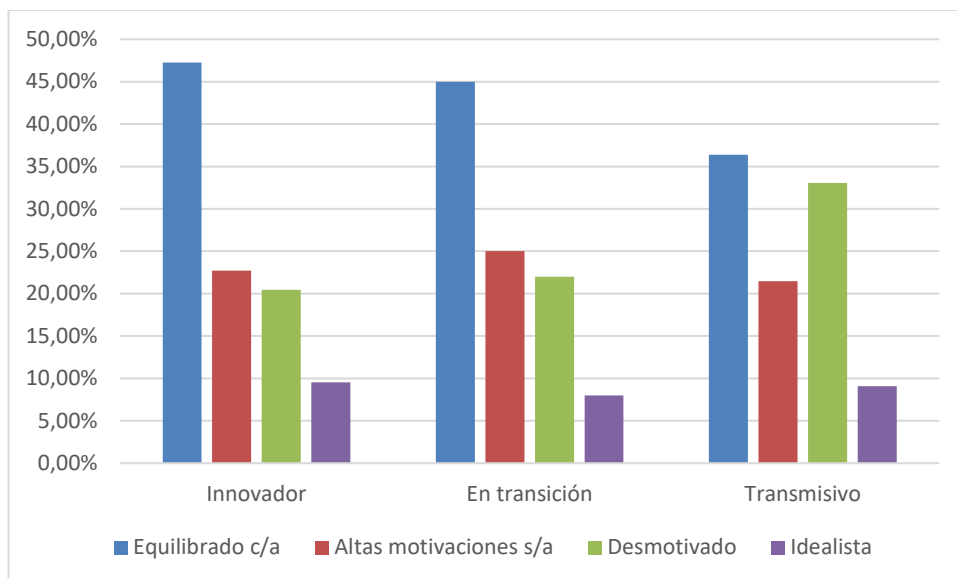


Figura 28. Porcentaje de estudiantes: clústeres de creencias psicopedagógicas x clústeres de motivaciones.

4.3. Análisis de regresión

4.3.1. Selección de las variables

Con carácter previo a la realización de la regresión lineal múltiple, se procedió a seleccionar las variables a introducir en el análisis. Para ello, en primer lugar, se obtuvo la matriz de correlaciones de Spearman de las variables cuantitativas estudiadas (ver tabla 78).

Tabla 78. Matriz de correlaciones de Spearman entre las variables cuantitativas.

	DTDG	MI	ME	FAP	PCP	PCA
DTDG	1					
MI	.274***	1				
ME	.021	.081	1			
FAP	.126**	.339***	.264***	1		
PCP	-.353***	-.051	-.026	-.077	1	
PCA	.403***	.203***	-.057	.100*	-.373***	1

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

DTDG= disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos; ME= motivación extrínseca; MI=motivación intrínseca; FAP=falta de alternativas percibida; PCP=profesor centrado en el profesor y en el producto; PCA= profesor centrado en el alumno y el estudiante.

Los resultados obtenidos permitieron seleccionar las variables que mostraron correlación significativa con la *disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos*. Dichas variables fueron *motivación intrínseca* ($Rho=.274$; $p=.001$), *falta de alternativas percibida* ($Rho=.126$; $p=.008$), *profesor centrado en el profesor* ($Rho=-.353$; $p=.001$) y *profesor centrado en el alumno* ($Rho=.403$; $p=.001$). Únicamente se descartó introducir en el modelo la variable *motivación extrínseca* ($Rho=.021$; $p=.660$), puesto que mostró una muy débil correlación, no significativa, con la disposición a utilizar técnicas grupales.

En segundo lugar, se exploró la relación entre la puntuación obtenida en la escala DTDG y las variables sociodemográficas estudiadas a través de la prueba de Kruskal-Wallis, con la finalidad de indagar cuales de ellas se podrían introducir en la regresión lineal múltiple como variables *dumme*. Se descartó analizar aquellas variables sociodemográficas que tenían más de dos categorías, como la especialidad o los estudios previos, dado que no iban a poder ser introducidas en la regresión lineal (ver tabla 79).

Tabla 79. Relación entre DTDG y variables sociodemográficas: pruebas de Kruskal-Wallis.

	H	gl	p	ϵ^2
Sexo	16.3	1	.001	.0371
Edad	3.26	4	.516	.0017
Otro Máster	.124	1	.725	2.82e-4
Experiencia docente	1.96	1	.162	.0004
Experiencia dirigiendo técnicas grupales	31.5	1	.001	.0715

H=valor Kruskal-Wallis; gl=grados de libertad; p=valor de significación; ϵ^2 =valor eta cuadrado

En las pruebas de Kruskal-Wallis se hallaron diferencias significativas entre los grupos comparados para dos de las cinco variables analizadas, con tamaños del efecto pequeños. Se encontró que las mujeres mostraron una mayor disposición a utilizar técnicas grupales que los hombres ($p=.001$; $\varepsilon^2=.037$) y que el alumnado con experiencia previa dirigiendo técnicas grupales mostró mayor disposición a utilizarlas en su futuro profesional docente ($p=.001$; $\varepsilon^2=.071$). Por el contrario, para las variables edad, haber cursado previamente otro Máster y experiencia docente, no se observaron diferencias significativas entre grupos, por lo que se decidió no introducirlas en el análisis de regresión.

En conclusión, los resultados obtenidos en las pruebas de Kruskal-Wallis permitieron seleccionar las variables sexo y experiencia dirigiendo técnicas grupales para ser introducidas en la regresión lineal múltiple, tal y como se describe en el siguiente subapartado.

4.3.2. Regresión lineal múltiple

Con el fin de analizar si era posible predecir la disposición de los futuros docentes a utilizar técnicas de dinámica de grupos a partir de ciertas variables, se realizó una regresión lineal múltiple jerárquica por pasos.

Considerando la puntuación en el instrumento *DTDG* como variable dependiente, se procedió a introducir como variables independientes las indicadas en el apartado anterior: *profesor centrado en el alumno y en el proceso, profesor centrado en el profesor y en el producto, motivación intrínseca, falta de alternativas percibida, sexo y experiencia dirigiendo técnicas de dinámica de grupos.*

La hipótesis a contrastar fue la siguiente: La disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos puede ser predicha significativamente por las variables creencias psicopedagógicas (profesor centrado en el profesor y en el producto), creencias psicopedagógicas (profesor centrado en el alumno y en el proceso), motivación intrínseca, falta de alternativas percibida, sexo y experiencia dirigiendo técnicas grupales.

Una vez efectuado el análisis de regresión, se procedió a comprobar el cumplimiento de los supuestos del modelo, comenzando por el de homocedasticidad. Dicho supuesto permite comprobar que la distribución de los residuos sigue una pauta uniforme o, dicho de otra manera, que no existen patrones de asociación entre los mismos. Se puede verificar

mediante la elaboración de una gráfica de dispersión en la que se visualice la relación entre los residuos pronósticos tipificados y los residuos tipificados obtenidos (Vilà et al., 2018). En la figura 29 se observa que la varianza de los residuos se mantiene aproximadamente constante, no apreciándose un patrón de crecimiento de la amplitud de los mismos, por lo que se constató el cumplimiento del supuesto de homocedasticidad.

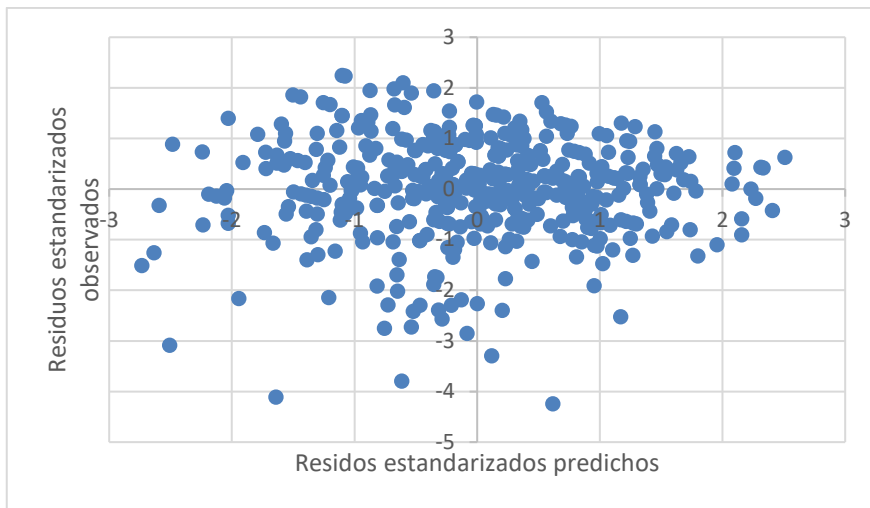


Figura 29. Comprobación del supuesto de homocedasticidad: gráfico de dispersión de los residuos.

Para la comprobación del supuesto de linealidad se examinó la linealidad de la relación entre la variable dependiente y cada una de las tres variables independientes cuantitativas, con resultado satisfactorio en los tres casos, como se observa en las figuras 30, 31 y 32.

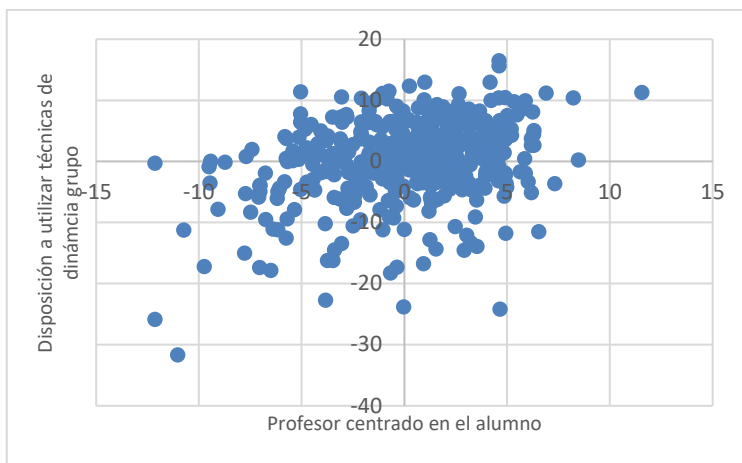


Figura 30. Gráfico de dispersión parcial (profesor centrado en el alumno y en el proceso).

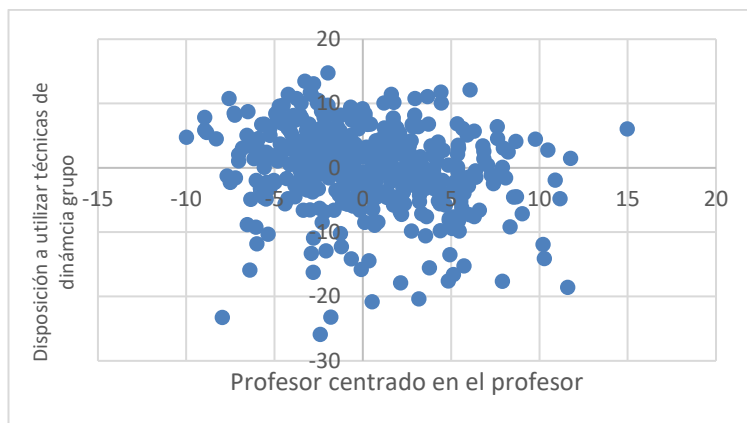


Figura 31. Gráfico de dispersión parcial (profesor centrado en el profesor y en el producto).

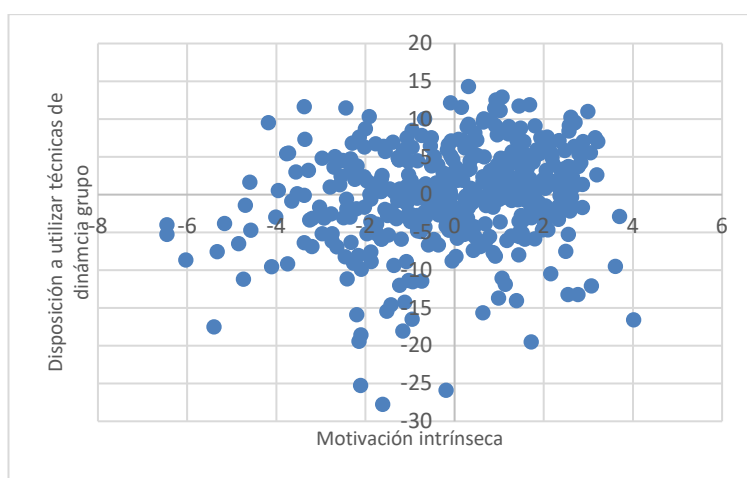


Figura 32. Gráfico de dispersión parcial (motivación intrínseca).

El supuesto de no colinealidad parte de la hipótesis de que las variables no están correlacionadas entre sí. En este sentido, los valores Rho encontrados no fueron excesivamente grandes, por lo que no se esperó encontrar problemas de colinealidad. Para un diagnóstico preciso de multicolinealidad se tuvo en cuenta el estadístico de tolerancia, cuyos valores deben ser mayores que .20 para descartar problemas de colinealidad. Igualmente, se tuvo en consideración el factor de inflación de la varianza (FIV), el cual opera en sentido inverso, dado que son los valores altos los que indican colinealidad. Se estima que el FIV debe tener un valor menor que 10 para descartar colinealidad (Vilà et al., 2018). Como se observa en la tabla 81, todas las variables del modelo obtuvieron valores de tolerancia superiores a .20 y, por lo que se refiere al FIV, todas las variables tuvieron valores muy inferiores a 10, por lo que se verificó la inexistencia de problemas de multicolinealidad (ver tabla 80).

Tabla 80. Estadísticos de multicolinealidad.

	MI	PCP	PCA	EDTDG
Tolerancia	.846	.840	.806	.968
Factor de inflación de la varianza (FIV)	1.183	1.190	1.240	1.033

MI=motivación intrínseca; PCP=profesor centrado en el profesor y en el producto; PCA= profesor centrado en el alumno y en el proceso; EDTDG= experiencia dirigiendo técnicas de dinámica de grupos;

Para el diagnóstico de la independencia de los errores (no autocorrelación) habitualmente se recurre al estadístico de Durbin-Watson (DW). Se estima que el valor DW ha de encontrarse entre 1,5 y 2,5 (Vilá et al., 2018). Para el modelo 4 se obtuvo un valor DW=1.909, lo que permitió corroborar el cumplimiento de este supuesto.

Para la verificación del supuesto de normalidad se inspeccionó el histograma (ver figura 33). Aunque la distribución observada en los residuos estandarizados se aproxima bastante a la normal, se detecta una ligera desviación, por la presencia de asimetría en la cola izquierda, lo que podría indicar la presencia de casos atípicos y la falta de cumplimiento del supuesto.

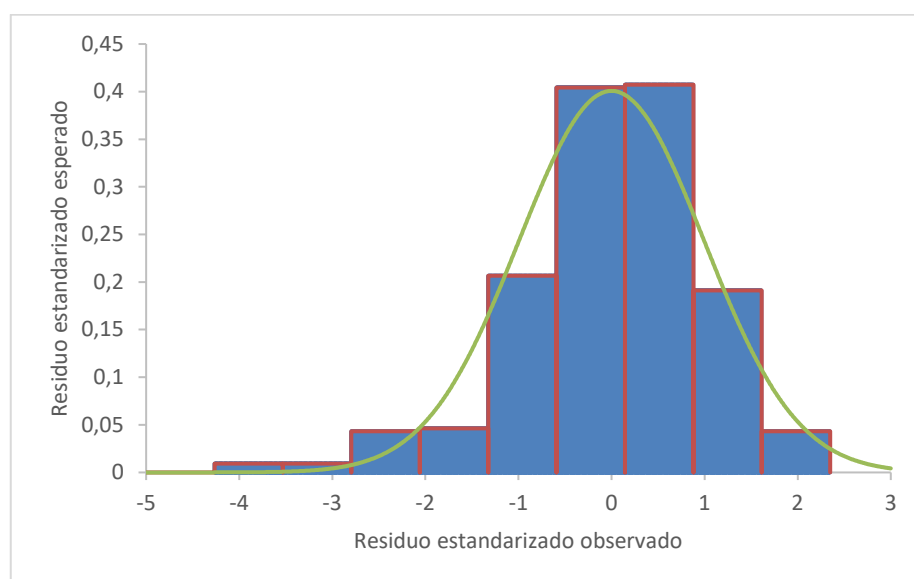


Figura 33. Verificación del supuesto de normalidad: histograma de los residuos estandarizados observados.

Seguidamente se realizó la prueba de Kolmogorof-Smirnov sobre los residuos estandarizados. Los resultados permitieron constatar la falta de cumplimiento del supuesto de normalidad en la distribución de los residuos ($Ks=.77$; $p=.001$).

El análisis de los residuos estandarizados permitió identificar 4 casos atípicos (ver figura 34), uno de los cuales alcanzó un valor de -0.4307 , muy alejado del límite (3).

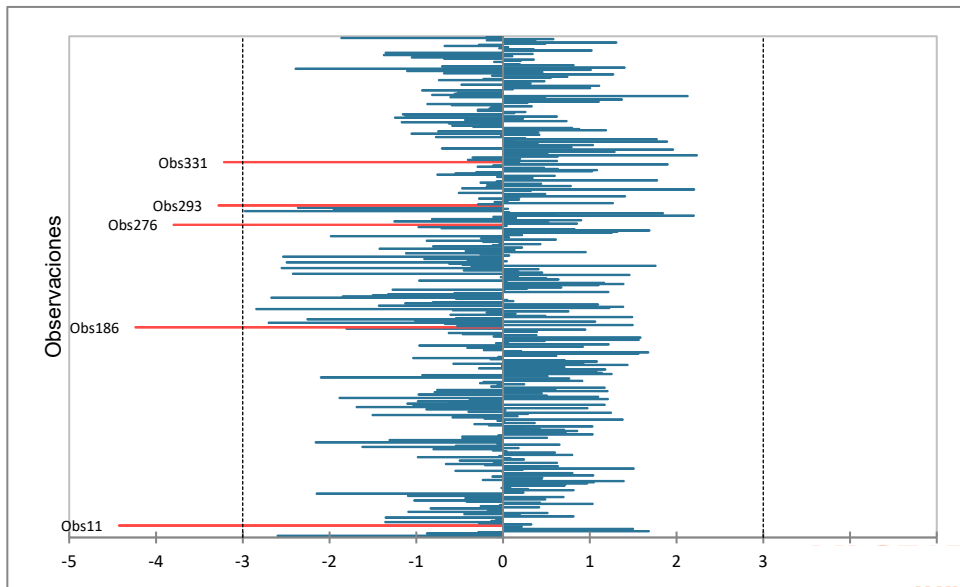


Figura 34. Residuos studentizados eliminados: detección de casos atípicos.

Igualmente, se calculó la distancia de Cook para identificar la presencia de casos influyentes, que son aquellos con un valor superior a .01. Se detectaron 27 casos influyentes, algunos de los cuales alcanzaron valores muy elevados (ver figura 35).

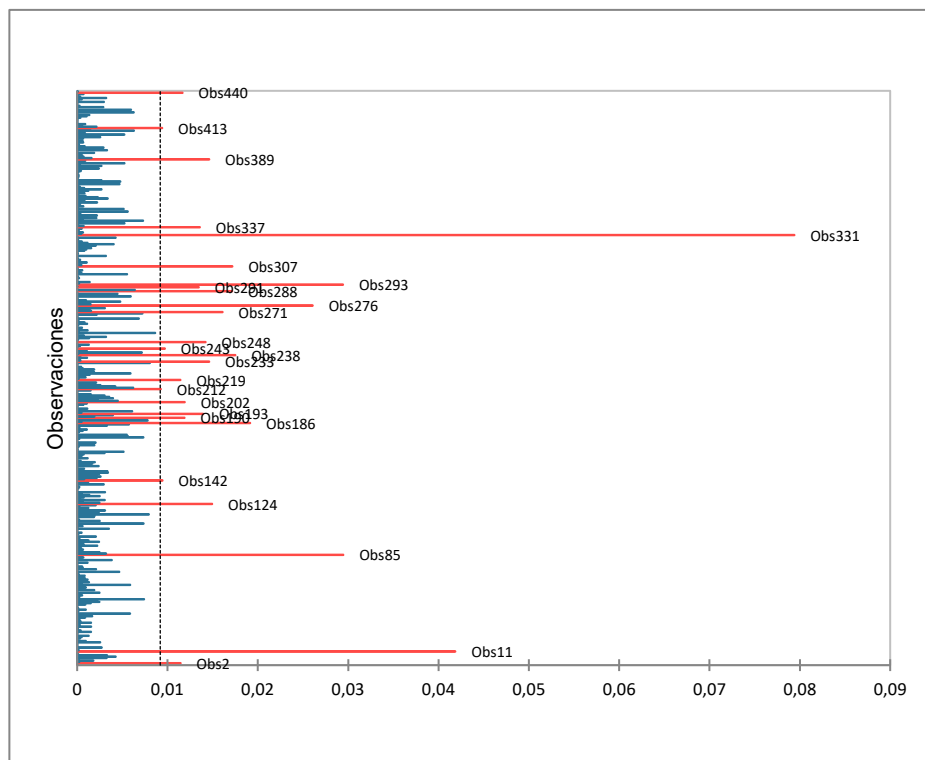


Figura 35. Distancia de Cook: detección de casos influyentes.

La presencia de casos atípicos e influyentes podría explicar el incumplimiento del supuesto de normalidad en la distribución de los residuos. A su vez, el incumplimiento dicho supuesto podría poner en cuestión la validez del modelo de regresión. En estas circunstancias, se optó por no interpretar los resultados obtenidos en el análisis de regresión y efectuar una transformación de las puntuaciones originales para cada variable mediante el procedimiento Box-Cox, recomendado cuando la distribución es asimétrica, con el fin de volver a realizar el análisis de regresión una vez transformados los datos (Bouza, 2018).

4.3.3. Regresión lineal múltiple con datos transformados

Una vez efectuada la transformación Box-Cox de las variables, se procedió a realizar de nuevo la regresión lineal múltiple.

Para la verificación de los supuestos del modelo se comenzó por el de homocedasticidad. En la figura 36 se observa que los residuos siguen un patrón homocedástico.

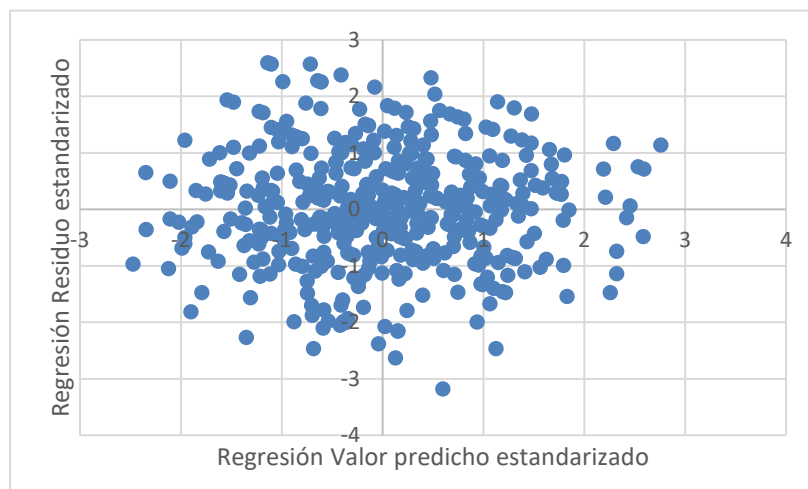


Figura 36. Comprobación del supuesto de homocedasticidad: gráfico de dispersión de los residuos.

Por lo que se refiere al supuesto de linealidad, se comprobó satisfactoriamente la linealidad de la relación entre la variable dependiente y cada una de las tres variables independientes cuantitativas, como se pudo observar en las figuras 37, 38 y 39.

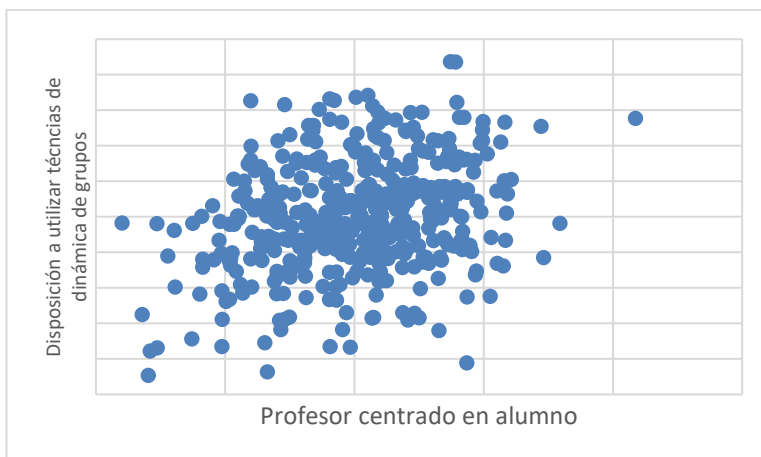


Figura 37. gráfico de dispersión parcial (profesor centrado en alumno y en el proceso).

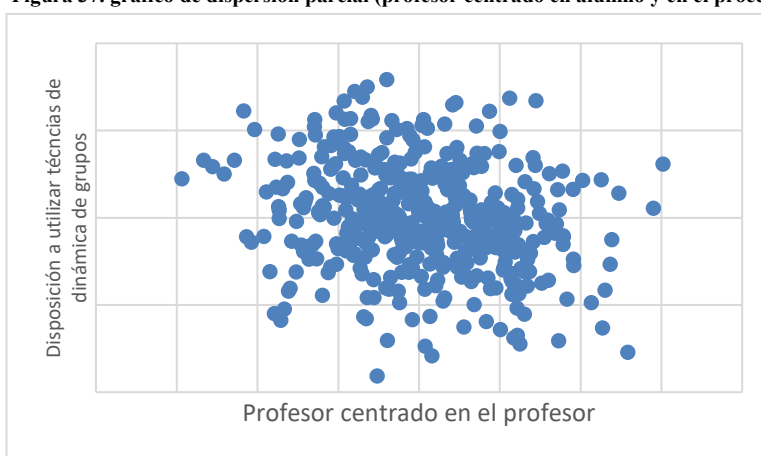


Figura 38. Gráfico de dispersión parcial (profesor centrado en profesor y en el producto).

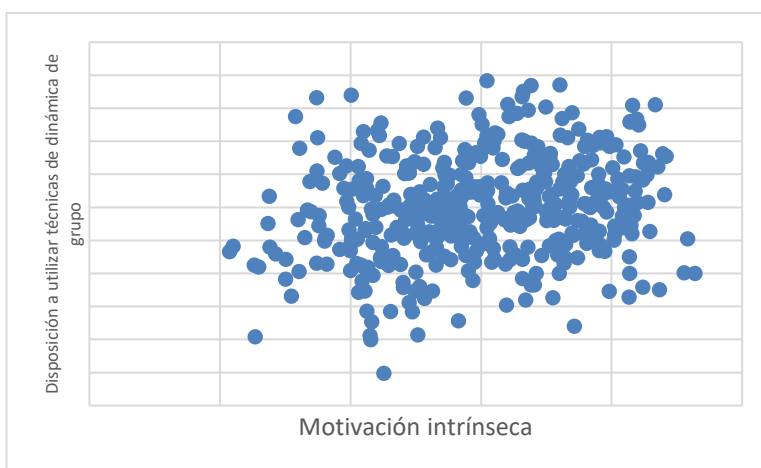


Figura 39. Gráfico de dispersión parcial (motivación intrínseca).

Igualmente, se procedió a comprobar el supuesto de independencia de errores (DW=1.898) así como la no existencia de multicolinealidad (ver tabla 81). En ambos casos se pudo verificar el cumplimiento de los supuestos.

Tabla 81. Estadísticos de multicolinealidad.

	MI	PCP	PCA	EDTDG
Tolerancia	.950	.843	.815	.970
Factor de inflación de la varianza (FIV)	1.052	1.186	1.227	1.031

MI=motivación intrínseca; PCP=profesor centrado en el profesor y en el producto; PCA= profesor centrado en el alumno y en el proceso; EDTDG= experiencia dirigiendo técnicas de dinámica de grupos.

Por último, se procedió a comprobar el cumplimiento del supuesto de normalidad examinando el histograma. En la figura 40 se observa que los residuos siguen una distribución muy similar a la normal. Tanto la inspección visual del histograma como el resultado de la prueba de Kolmogorov-Smirnov (KS=.041; $p=.070$) permitieron verificar el adecuado cumplimiento del supuesto de normalidad en la distribución de los residuos.

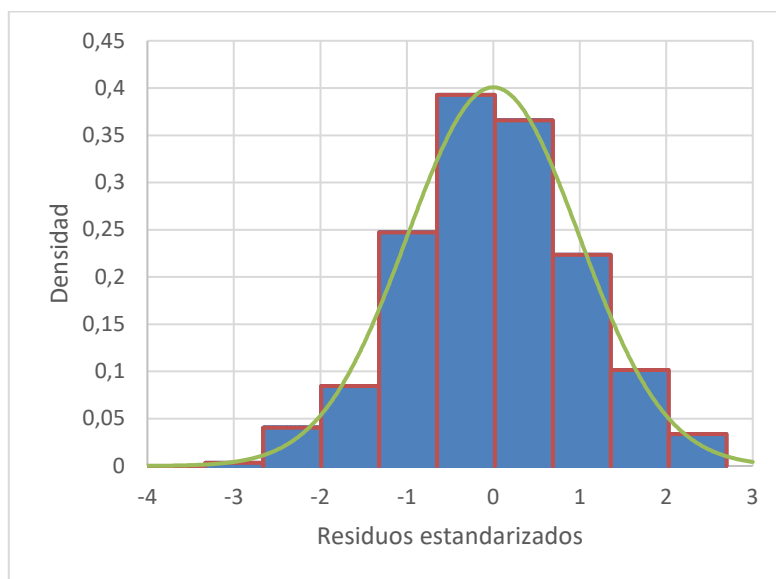


Figura 40. Verificación del supuesto de normalidad: histograma de los residuos estandarizados observados.

Seguidamente, se procedió a detectar los casos atípicos a través del examen de los residuos estandarizados, encontrando un único caso (ver figura 41), el mismo que en el análisis anterior, aunque con un valor notablemente inferior (-3.187).

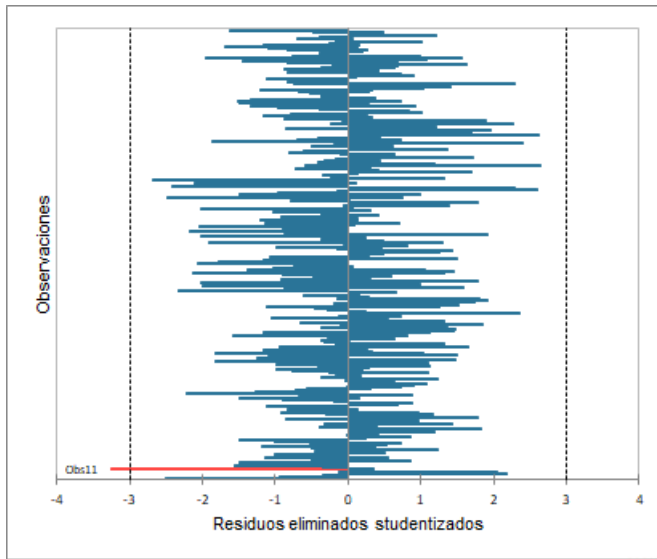


Figura 41. Residuos studentizados eliminados: detección de casos atípicos.

De la misma manera, se calculó la distancia de Cook, encontrando (ver figura 42) 28 casos influyentes, aunque en comparación con el análisis previo a la transformación de las variables, las distancias se redujeron notablemente. Así, la mayor distancia de Cook en el anterior análisis tuvo un valor .79 y se hallaron seis casos con puntuaciones por encima de .02. Una vez transformadas las variables, sin embargo, la mayor distancia de Cook encontrada fue de .023 y únicamente hubo cuatro casos con una distancia superior a .02.

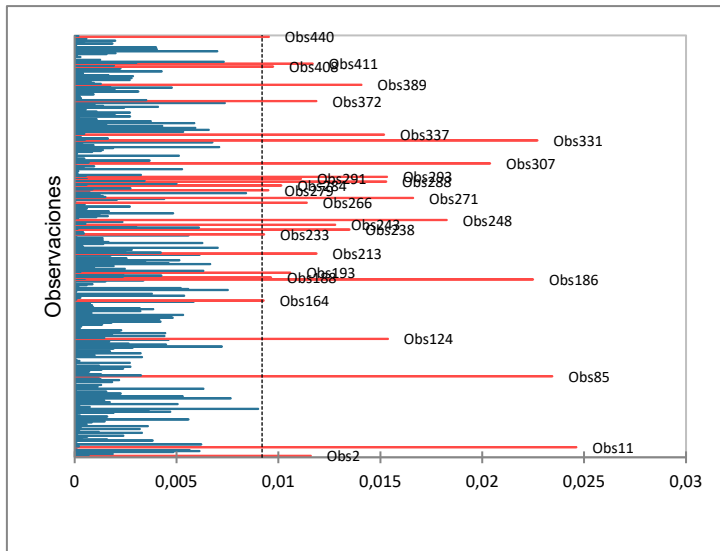


Figura 42. Distancia de Cook: detección de casos influyentes.

En conclusión, tras examinar los residuos obtenidos a partir de la regresión realizada con los datos transformados, se encontró una menor influencia de los casos atípicos e influyentes que en la regresión realizada con las variables originales.

Se obtuvieron cuatro modelos, resumiéndose los resultados en la tabla 82. De los cuatro modelos comparados, el cuarto de ellos fue el que tuvo mejor capacidad predictiva ($R^2=.292$; $p=.001$), incluyendo cuatro variables ($p=.001$): *profesor centrado en el alumno y en el proceso*, *experiencia dirigiendo técnicas de dinámica de grupo*, *profesor centrado en el profesor y en el producto* y *motivación intrínseca*.

Tabla 82. Regresión lineal múltiple con variables transformadas. Método MCO.

	F	GI1. GI2	R ²	AR ²	β	Error est.	β est.	t	p	1-β	f ²
Modelo 1	92.517	1.439	.174	.172	44784.11	5994.21		7.534	.001	1	.210
PCA					42.187	4.386	.417	9.619	.001		
Modelo 2	62.352	1.438	.222	.218	42357.14	5796.16		7.308	.001	1	.285
PCA					39.542	4.293	.391	9.210	.001		
EDTDG					15942.79	3082.02	.220		.001		
Modelo 3	50.947	1.437	.259	.254	90827.59	1175.54		7.725	.001	1	.349
PCA					31.477	4.530	.311	6.948	.001		
EDTDG					14757.887	3020.81	.203	4.885	.001		
PCP					-6662.32	1416.41	-.211	-4.704	.001		
Modelo 4	44.948	1.436	.292	.285	80169.01	11748.64		6.824	.001	1	.412
PCA					27.640	4.515	.273	6.122	.001		
EDTDG					13439.47	2970.97	.185	4.524	.001		
PCP					-6859.91	1386.944	-.217	-4.966	.001		
MI					419.51	93.277	-.186	4.497	.001		

PCA= Profesor centrado en el alumno y en el proceso; EDTDG= Experiencia previa dirigiendo técnicas de dinámica de grupos; PCP= Profesor centrado en el profesor y en el producto; MI= Motivación intrínseca; F= valor F (Anova); GI1=grados de libertad de la regresión; GI2= grados de libertad del residuo; R²= coeficiente de determinación; AR²= coeficiente de determinación corregido; β= valor Beta; Error est.= error estándar; β est.= valor beta estandarizada; p= valor significación; 1-β= potencia estadística; f²= tamaño del efecto del modelo.

Haciendo un análisis más minucioso de los resultados, se observa que la variable creencias de tipo *profesor centrado en el alumno y en el proceso* (β est.=.273; $t=6.122$; $p=.001$) es la que cuenta con mayor poder predictor de la *disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos*. La variable de creencias psicopedagógicas *profesor centrado en el profesor y en el producto* operaría en un sentido inverso, de tal manera que, a mayor puntuación obtenida, menor es la *disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos* (β est.=-.217; $t=-4.966$; $p=.001$). Por su parte, la variable *experiencia dirigiendo técnicas de dinámica de grupos* muestra una influencia algo inferior a la anterior, aunque en sentido positivo (β est.=.185; $t=4.524$; $p=.001$), de manera que disponer de experiencia previa dirigiendo técnicas grupales predice la disposición a continuar utilizándolas en un futuro. Por último, la variable *motivación intrínseca* hacia la profesión docente tiene un poder predictivo similar al de la variable anterior (β est.=.186; $t=4.497$; $p=.001$), de tal manera que,

a mayor motivación intrínseca, mejor es la disposición a utilizar este tipo de técnicas por parte de los docentes en fase de formación inicial. Las variables *sexo* ($\beta=.052$; $t=1.248$; $p=.213$) y *falta de alternativas percibida* ($\beta=.032$; $t=.457$; $p=.648$) fueron excluidas del modelo por no resultar significativas.

Los valores F obtenidos permitieron contrastar la existencia de una relación lineal significativa entre la variable dependiente y las independientes ($p=.001$). El coeficiente de determinación ($R^2=.292$), informa de que las cuatro variables independientes que formaron parte del modelo mostraron capacidad para explicar el 29.2% de la variabilidad de la variable dependiente. De esta manera, se validó la hipótesis de que la *disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos* depende de las creencias de tipo *profesor centrado en el alumno*, de las creencias de tipo *profesor centrado en el profesor*, de la *motivación intrínseca* y de la *experiencia previa dirigiendo técnicas de dinámica de grupos*.

El tamaño del efecto del modelo (f^2) permite cuantificar la magnitud de la relación encontrada entre las variables, y es necesario reportarlo por motivos tanto técnicos como éticos (Cohen, 1988). Para un análisis de regresión se considera que los valores $f^2 >.02$ indican un efecto pequeño, $>.15$ indican un tamaño del efecto mediano y $>.35$ grande (Cárdenas y Arancibia, 2014). El valor obtenido en el presente estudio corresponde con una magnitud del efecto grande ($f^2=.412$), lo que permite aceptar la hipótesis del investigador, una vez retiradas las variables que no resultaban significativas, y demostrar que la posibilidad de cometer un error de tipo II resulta muy baja. Los resultados indican, en definitiva, una adecuada bondad de ajuste del modelo.

Por último, la potencia estadística nos indica la capacidad del modelo para predecir una relación donde realmente existe dicha relación. Una adecuada potencia estadística informa, igualmente, sobre la capacidad de generalizar los datos desde la muestra a la población. El valor obtenido para el modelo seleccionado resultó ser óptimo ($1-\beta=1$).

4.3.4. Regresión lineal múltiple con estimador robusto

Teniendo en cuenta la presencia de *outliers* y, sobre todo, de casos influyentes, se estimó necesario complementar los anteriores análisis con un estimador robusto frente a la influencia de aquellas observaciones que están sesgadas o que muestran una elevada

distancia de Cook en los residuos, lo que las convierte en altamente influyentes. En estos casos, se corre el riesgo de que el uso del método MCO de lugar a estimaciones erróneas.

Los métodos de estimación robusta son resistentes a la violación del supuesto de normalidad (García y Servi, 2007). Permiten mantener las observaciones atípicas e influyentes en el análisis y, simultáneamente, ponderar su peso para evitar que distorsionen los resultados.

Se utilizó el método *MM* porque se le considera el más equilibrado, mostrando una alta eficiencia, lo que permite implementarlo en la mayor parte de los escenarios. El procedimiento *MM* evita disminuir los pesos de las observaciones que se encuentran más centradas y, al mismo tiempo, no infrapesa los casos atípicos e influyentes al realizar la ponderación (Carrascal y Mendoza, 2018). Los resultados obtenidos se resumen en la tabla 83.

Tabla 83. Regresión lineal múltiple con estimador robusto MM.

	χ^2	Gl	Pr(> χ^2)	R ²	AR ²	β	Error est.	t	Pr(>t)	1- β	f ²
Modelo				.311	.30.51	40.993	3.589	11.421	.001	1	.451
Motivación intrínseca	20.682	1	.001			.070	.155	-4.548	.001		
Profesor centrado en profesor	19.949	1	.001			-.343	.076	-4.466	.001		
Profesor centrado en alumno	26.180	1	.001			.436	.085	5.117	.001		
Experiencia dirección técnicas grupo	19.739	1	.001			2.388	.537	4.443	.001		

χ^2 =Valor Chi-cuadrado; Gl=grados de libertad; Pr(> χ^2)= valor de significación; R²= coeficiente de determinación; AR²= coeficiente de determinación corregido; β = valor Beta; Error est.= error estándar; t= valor; Pr(>t)= valor de significación t; 1- β = potencia estadística; f²= tamaño del efecto del modelo.

Los valores χ^2 y *t* corroboraron la relación lineal entre la variable dependiente y las independientes (*p*=.001). El coeficiente de determinación (R²=.311) fue ligeramente superior al de la regresión realizada mediante el método MCO. En conjunto, las cuatro variables independientes que forman parte del modelo mostraron capacidad para explicar el 31.1% de la variabilidad de la variable dependiente. Nuevamente se pudo validar la hipótesis de que la *disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos* depende de las creencias de tipo *profesor centrado en el alumno y en el proceso*, de las creencias de tipo *profesor centrado en el profesor y en el producto*, de la *motivación intrínseca* y de la *experiencia previa dirigiendo técnicas de dinámica de grupos*. El tamaño del efecto encontrado fue grande (f²=.451) y la potencia estadística también resultó adecuada (1- β =1).

4.3.5. Comparación de análisis y selección de los valores a reportar

Haciendo una revisión de los análisis de regresión realizados en el presente capítulo, se observa que se hallaron valores R^2 similares, con tamaños del efecto grandes. Con los datos transformados y el método MCO se obtuvo un $R^2=.292$ y con el método *MM* de estimación robusta se encontró un $R^2=.311$. La mejora del porcentaje de varianza de la *disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos* explicada por las variables independientes con el método de estimación robusta *MM* fue de un .019%, mejorando además el tamaño del efecto ($f^2=.451$). Teniendo en cuenta que en la regresión con MCO con los datos sin transformar no se cumplió el supuesto de distribución normal de los residuos y que la transformación de las variables originales es un procedimiento que modifica los datos para ajustarlos a una distribución normal, se consideró que la regresión robusta con estimador *MM* fue la que tuvo capacidad para producir estimadores de los parámetros del modelo con mejores propiedades estadísticas.

En conclusión, tras llevar a cabo la regresión lineal múltiple mediante los tres procedimientos explicados se optó por reportar los resultados obtenidos con el método robusto, dado que permitió conservar los datos originales sin que los resultados se viesan distorsionados por la presencia de los casos atípicos e influyentes identificados al revisar los supuestos del modelo y, además, ofreció una mejora en el porcentaje de varianza de la variable dependiente explicada por las variables independientes.

5. Conclusiones y discusión

Como conclusión y síntesis de este capítulo, si en los tres estudios anteriores se pudieron aportar evidencias sobre los distintos perfiles de estudiantes del MFPS en relación con cada una de las variables analizadas, en el presente estudio se aportaron nuevas evidencias que permitieron constatar algunas de las relaciones que se establecieron entre ellas.

A lo largo del capítulo se han podido alcanzar de manera satisfactoria los distintos objetivos planteados, poniendo en relación las principales variables analizadas, así como los resultados obtenidos en los tres estudios parciales. Igualmente, a través del análisis de regresión lineal múltiple, se ha podido cuantificar el porcentaje de variabilidad de la disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos que se puede predecir en función de las variables incluidas en el modelo.

El capítulo comenzó identificando las correlaciones significativas entre las variables cuantitativas relacionadas con la motivación y con las creencias psicopedagógicas, por un lado, y la *disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos*, por otro lado. Se halló que ésta última correlacionaba de manera positiva y significativa con la motivación intrínseca, así como con las creencias psicopedagógicas *profesor centrado en el alumno y en el proceso* y *profesor centrado en el profesor y en el producto*, siendo la correlación negativa en este último caso.

También se encontraron correlaciones significativas entre la *falta de alternativas percibida* y las otras dos variables motivacionales evaluadas: *motivación intrínseca* y *motivación extrínseca*. Esta correlación vino a confirmar lo hallado en el estudio sobre la estructura factorial del instrumento *valores laborales-motivaciones para la profesión docente* (Cortés et al., 2015), sugiriendo que, aunque la falta de alternativas guarde relación con ambas variables, también muestra cierta independencia. En este sentido, cuando se ponen en relación los resultados obtenidos en el análisis correlacional con los encontrados en el análisis clúster expuesto en el capítulo IX, estos sugieren que la falta de alternativas podría constituir un incentivo para los estudiantes que cuentan con una elevada motivación intrínseca, mientras que podría guardar relación con la desmotivación en aquellos

estudiantes que combinan una baja motivación intrínseca y una motivación extrínseca inferior a la media.

Por lo que se refiere al estudio de correlaciones entre motivaciones y creencias psicopedagógicas, se encontró una correlación significativa entre *motivación intrínseca* y creencias del tipo *profesor centrado en el alumno y en el proceso*. Igualmente, se encontraron correlaciones significativas entre la *falta de alternativas percibida* y las variables de creencias *profesor centrado en el profesor y en el producto* y *profesor centrado en el alumno y en el proceso*. Estos resultados indican que la falta de alternativas laborales no guarda una relación de exclusividad con un único tipo de creencias psicopedagógicas, por lo que podría no ser una variable relevante a seguir estudiando para explicar el perfil de creencias de los estudiantes del MFPS (aunque sí lo sea para estudiar sus perfiles motivacionales).

La prueba Chi-cuadrado permitió profundizar en la comprensión de las asociaciones existentes entre las tres variables principales. Con este fin, se analizaron las relaciones entre los distintos clústeres encontrados en los tres primeros estudios de esta Tesis Doctoral. En primer lugar, se encontró una relación significativa de carácter global entre los clústeres de disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos y los de creencias psicopedagógicas. La relación encontrada indica que en el clúster de creencias *innovador* hay una mayor proporción de la esperada de estudiantes con disposición *alta* a utilizar técnicas grupales. Los estudiantes con *baja* disposición, en cambio, tienden a concentrarse en mayor proporción de la esperada el clúster de creencias *transmisivo*.

Los hallazgos en las pruebas de correlación y Chi-cuadrado, permitieron aportar evidencias empíricas sobre la naturaleza y magnitud de la relación existente entre las creencias psicopedagógicas de los estudiantes del MFPS y su disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos. Tomando en conjunto las relaciones encontradas en ambas pruebas, éstas nos indican que las creencias de tipo *profesor centrado en el alumno y en el proceso* favorecen una disposición *alta* a utilizar técnicas de dinámica de grupos, mientras que las creencias de tipo *profesor centrado en el profesor y en el producto* influyen justo en sentido inverso, favoreciendo una disposición *baja*. Los tamaños de estos efectos son medianos, lo que nos indica su relevancia. Los resultados obtenidos podrían proporcionar sustento empírico, por un lado, a los planteamientos teóricos que consideran que la FIPS debería estimular procesos reflexivos que permitan reestructurar las creencias iniciales de los

estudiantes del MFPS acerca de lo que significa ser docente en educación secundaria (Pérez, 2010; Pozo et al. 2006). Por otro lado, también podrían proporcionar sustento empírico a las propuestas de aquellos expertos que plantean la necesidad de establecer procesos de selección para el acceso al MFPS que tengan en cuenta aspectos como las actitudes y motivaciones de los aspirantes (Córdoba y Ortega, 2009; Egido, 2011; Escudero, 2019; Muñoz et al., 2019).

En segundo lugar, se encontró una relación significativa global entre la pertenencia a clúster de motivaciones y la pertenencia a clúster de disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos. De esta manera, se encontró que los estudiantes del clúster *desmotivado* tendían a concentrarse en mayor proporción de la esperada en el clúster de disposición *baja* a utilizar técnicas de dinámica de grupos y, por el contrario, en una proporción menor de la esperada en el clúster de disposición *alta*.

Estos hallazgos permiten aportar evidencias empíricas sobre la naturaleza y magnitud de la relación existente entre el tipo de motivación de los estudiantes del MFPS y su disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos. En esencia, la motivación intrínseca correlaciona con una disposición alta a utilizar técnicas grupales, mientras que la desmotivación hacia la profesión docente ha mostrado relacionarse con un interés bajo por este tipo de metodologías didácticas. Estos resultados permiten aumentar las evidencias empíricas disponibles sobre la necesidad de tener en cuenta el tipo de motivación de los estudiantes del MFPS, tanto para su selección y orientación, como para favorecer un adecuado conocimiento y desarrollo de su motivación docente intrínseca (Cortés et al., 2015; Esteve, 2009; Muñoz et al., 2019; Tiana, 2013).

En tercer lugar, y por lo que se refiere a la relación entre clústeres de creencias psicopedagógicas y de motivaciones, se halló una relación local significativa entre pertenencia al clúster *transmisivo* y pertenencia al clúster *desmotivado* ($p=.012$), lo que permitió evidenciar una asociación a este nivel entre ambas variables. Cabe recordar que el clúster *desmotivado*, en su conjunto, se caracterizó por mostrar una motivación extrínseca inferior a la media, una elevada percepción de falta de alternativas laborales y una baja motivación intrínseca. Sin lugar a dudas, esta información podría tener gran relevancia para, en un futuro, poder articular procesos de orientación y/o selección dirigidos a los aspirantes a cursar el MFPS, así como para personalizar el proceso formativo de los estudiantes

matriculados. Por otra parte, estos hallazgos van en una línea similar a los de Poyato (2016), quien estudió una muestra de estudiantes del MFPS de la especialidad de Ciencia y Tecnología. El citado autor encontró, por un lado, una relación significativa entre el modelo transmisor y la motivación circunstancial y, por otro lado, entre el modelo didáctico innovador y la motivación intrínseca.

Por último, en relación con el objetivo de predecir la disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos, en el análisis de regresión lineal múltiple se halló que era posible predecir un 31.1% de la variabilidad de dicha disposición a través de las variables independientes *motivación intrínseca*, creencias psicopedagógicas *profesor centrado en el alumno y en el proceso*, creencias psicopedagógicas *profesor centrado en el profesor y en el producto y experiencia previa dirigiendo técnicas de dinámica de grupos*. La magnitud de este efecto fue grande, lo que indica la relevancia de este hallazgo de investigación.

En el modelo de regresión planteado quedó un 69.9% de la variabilidad de la disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos por explicar. Por ello, en futuras investigaciones se debería indagar acerca de otras variables que podrían contribuir a aumentar la capacidad predictiva del modelo. Entre ellas, se podrían considerar algunas variables sociodemográficas como las experiencias previas de socialización escolar, la nota de acceso a los estudios o la situación laboral, cuestión esta última ya considerada en estudios como los de Cortés et al. (2015) o Martínez et al. (2021). También se podrían tener en cuenta variables como la personalidad, la cual, según algunos autores, podría influir profundamente sobre las actitudes y el comportamiento docente (Contreras, 2010; Contreras et al., 2019). Evidentemente, a la luz de los datos recabados, parece claro que se deberían explorar de un modo específico las expectativas profesionales de los estudiantes del MFPS, conociendo qué lugar concreto ocupa la docencia entre ellas. Otra cuestión especialmente relevante podría ser el conocimiento de las expectativas iniciales que tienen los estudiantes acerca del MFPS, así como la percepción que tienen acerca de su utilidad. Esta cuestión ha sido investigada por diversos autores, siendo los hallazgos de investigación disponibles hasta el momento un tanto contradictorios (Martínez et al., 2021). Por último, se considera que en el futuro sería relevante llevar a cabo estudios que analicen efectos indirectos (mediación y moderación) que permitirían indagar relaciones más complejas entre las variables.

Sea como fuere, los resultados obtenidos a partir de la regresión lineal múltiple tienen suficiente relevancia por sí mismos, por cuanto confirman que es posible predecir parcialmente la disposición de los aspirantes a cursar el MFPS a utilizar técnicas activas como la dinámica de grupos. Dado que, tanto a lo largo de dicho Máster como en el futuro desempeño de la profesión docente, se exige la planificación y dirección de este tipo de técnicas, o de otras similares, como el aprendizaje cooperativo, la información obtenida a través los instrumentos utilizados ha demostrado resultar de utilidad para predecir el encaje de los docentes en fase de formación inicial con una de las metodologías que se requieren para el ejercicio de la docencia en la sociedad actual (Más et al., 2012). No obstante, en el estado actual de la investigación, los resultados se han interpretar de un modo prudente, siendo recomendable recoger datos de muestras más amplias pertenecientes a distintas universidades españolas.

En un futuro, la información proporcionada por el modelo de regresión analizado podría ser utilizada con finalidades orientativas. A través del instrumento *valores laborales-motivaciones para la profesión docente* (Cortés et al., 2015) y de la versión reducida del instrumento *creencias del profesorado de secundaria acerca de la enseñanza y el aprendizaje* (Doménech, 2007), validada en la presente investigación, se podría hacer una evaluación previa de la adecuación de los aspirantes a cursar el MFPS. Hipotéticamente hablando, los resultados obtenidos con estos instrumentos y otras pruebas complementarias podrían servir para informar a los aspirantes, con carácter previo a la matrícula, de su grado de adecuación inicial al perfil metodológico docente en la sociedad actual, orientándoles acerca de los estudios de Máster que mejor encajan con sus expectativas en cada caso.

Se estima, en definitiva, que los resultados de este último estudio aportan información relevante para abrir nuevas vías de mejora de los programas de formación inicial del profesorado, tanto en lo referido a su desarrollo, indicando puntos clave sobre los que es necesario estimular procesos de reestructuración de creencias y actitudes, como en lo que se refiere al proceso de orientación y selección de los estudiantes que cursarán la titulación en un futuro.

Capítulo X. **CONCLUSIONES**

El presente trabajo de investigación ha tratado de profundizar en el conocimiento de un conjunto de problemáticas específicas de la FIPS que se relacionan tanto con la calidad de la docencia en educación secundaria como con el estatus social de dicha profesión.

La trayectoria histórica seguida por la FIPS en el contexto español pone de relieve que las cuestiones psicopedagógicas y didácticas se han considerado generalmente poco importantes, entendiéndose hasta fechas muy recientes que para ser un buen docente en educación secundaria bastaba con un buen conocimiento de la materia que se iba a impartir (Imbernón, 2019; Urkidi et al., 2020). Si a ello se une que la docencia en educación secundaria ha sido un recurso pragmático para algunos egresados universitarios, ante la falta de alternativas laborales (Imbernón, 2019), así como la histórica masificación de los estudios conducentes a la certificación profesional (Esteve, 2006; Fernández, 2019), se pueden entender algunas de las principales razones por las que la profesión docente en educación secundaria no cuenta con un elevado estatus social (Tiana, 2013).

Como recuerdan la OECD (2108a) y algunos expertos en formación del profesorado (Escudero, 2019; Egido, 2021), uno de los factores que más influye sobre la calidad de los sistemas educativos es la adecuada atracción, formación, selección y retención de los mejores docentes. En este sentido, numerosos autores abogan por la necesidad de hacer una selección previa de los aspirantes a cursar el MFPS, vinculando la oferta de plazas no a la demanda, como se ha venido haciendo hasta la fecha, sino a las futuras necesidades del sistema educativo (Tiana, 2013). Ello supondría optar por formar a los mejores candidatos en lugar de formar al mayor número posible de ellos, lo que, a la larga, revertiría en una mejora del sistema educativo. En el momento de concluir la presente Tesis Doctoral, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) ha presentado un documento para el debate que incluye veinticuatro propuestas de reforma de la profesión docente, entre las cuales se encuentra la posibilidad de crear un proceso selectivo más sofisticado que el actual para acceder al MFPS, y reconociendo explícitamente que sería conveniente adecuar la oferta de plazas a las necesidades reales del sistema educativo. Para Manso y Valle (2013) en dicha selección se habrían de tener en cuenta variables como la motivación y las actitudes de los aspirantes, tal y como se viene haciendo en algunos países de nuestro entorno.

En este contexto, el presente proyecto de Tesis Doctoral ha tratado de aportar evidencias que sirvan para mejorar el conocimiento de la situación de los estudiantes del

MFPS en cuanto a algunas variables consideradas clave (motivaciones iniciales, creencias psicopedagógicas acerca de la enseñanza y disposición a utilizar técnicas grupales), tratando de conocer si los perfiles de acceso a la citada titulación se corresponden con las actuales expectativas acerca del rol docente en educación secundaria. Todo ello con el fin de facilitar que las futuras decisiones en relación con la mejora de las condiciones de acceso y desarrollo del MFPS dispongan de un aval empírico cada vez mayor. Aunque la población investigada pertenece al contexto de la Comunidad Autónoma de Aragón y la muestra se ha extraído de la Universidad de Zaragoza, se espera que las conclusiones sean de interés en otros ámbitos territoriales y permitan establecer comparaciones con los resultados obtenidos en otras investigaciones.

La investigación se articuló en torno a cuatro objetivos generales que dieron lugar a cada uno de los cuatro estudios de los que se compone: indagar en las motivaciones para el ejercicio de la docencia de los estudiantes del MFPS, en sus creencias psicopedagógicas, en su disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos en su futura práctica profesional y, por último, identificar las relaciones existentes entre las tres variables anteriores con finalidades explicativas y predictivas.

A continuación, se presentará una síntesis de las principales conclusiones halladas en relación con cada uno de estos objetivos para, posteriormente, detallar las posibles aplicaciones e implicaciones de los hallazgos de investigación realizados, proponer futuras líneas de investigación y hacer explícitas las limitaciones encontradas.

En cuanto al primer objetivo general, que fue indagar acerca de las motivaciones para el ejercicio de la docencia de los estudiantes del MFPS, se remarcan las siguientes conclusiones a raíz de los datos obtenidos, las cuales se describen detalladamente en el capítulo VI:

- Se ha logrado seleccionar un instrumento apropiado para evaluar las motivaciones iniciales de los estudiantes del MFPS (objetivo específico 1), el autoinforme *valores laborales-motivos hacia la profesión docente* (Cortés et al., 2015). Las puntuaciones obtenidas por los participantes permitieron constatar que el instrumento, tras eliminar dos ítems que no estaban aportando valor, muestra una adecuada fiabilidad, similar a la reportada por los autores originales del mismo en

investigaciones previas. Se han obtenido nuevas evidencias sobre su validez de constructo, encontrándose una adecuada bondad de ajuste de una solución compuesta por tres factores (en lugar de los dos hallados por los autores del instrumento): motivación extrínseca, motivación intrínseca y falta de alternativas percibida. Los resultados obtenidos avalan el uso del instrumento en futuras investigaciones.

- Se encontraron cuatro perfiles motivacionales entre los estudiantes del MFPS (objetivo específico 2): (1) El perfil *equilibrado con alternativas*, aglutinó a estudiantes con puntuación superior a la media en motivación intrínseca y en motivación extrínseca, junto con baja percepción de no disponer de alternativas laborales diferentes a la docencia. Ello indicaría un elevado grado de autodeterminación en la decisión de matricularse en el MFPS, así como un equilibrio entre los valores de *conservación* y *apertura al cambio*. (2) El perfil *altas motivaciones sin alternativas*, aglutinó a estudiantes con puntuaciones muy elevadas, tanto en motivación intrínseca como en motivación extrínseca, junto con una elevada percepción de no disponer de alternativas laborales a la docencia. Los resultados parecen indicar, por tanto, que la falta de alternativas no ha socavado la autodeterminación de los estudiantes agrupados en este clúster, por disponer de un interés genuinamente intrínseco en la profesión docente, observándose nuevamente un equilibrio entre los valores de *conservación* y *apertura al cambio*. (3) El perfil *desmotivado*, agrupó a estudiantes con motivación extrínseca inferior a la media, baja motivación intrínseca y muy elevada percepción de falta de alternativas laborales. Los resultados parecen indicar que los estudiantes con este perfil perciben que están abocados, por las circunstancias del mercado laboral, a desempeñar una profesión hacia la que no tienen un interés intrínseco genuino, lo que indica la preponderancia del valor *conservación*, y en particular de la meta motivacional *seguridad*, a la hora de tomar la decisión de matricularse en el MFPS (Ros et al., 1999) aunque, en cualquier caso, la motivación extrínseca tampoco alcance el nivel de la media. (4) Por último, el perfil *idealista* obtuvo puntuaciones muy bajas en motivación extrínseca y en falta de alternativas laborales, junto con puntuaciones superiores a la media en motivación intrínseca, lo que parece indicar una regulación plenamente intrínseca de la conducta y una elección

autodeterminada de los estudios (Deci y Ryan, 2000). Junto a ello, se observa la prevalencia de valores de *apertura al cambio*, con predominio de las metas motivacionales de *estimulación y auto-dirección* (Arieli et al., 2020), por lo que resulta un perfil teóricamente muy apropiado para el ejercicio de la profesión docente.

- En conjunto, se estima que tres cuartas partes de la muestra dispone de un perfil vocacional adecuado, con una importante motivación intrínseca (clústeres uno, dos y cuatro) y suficiente grado de autodeterminación. Sin embargo, en torno a una cuarta parte de los estudiantes se agruparon en el clúster *desmotivado*, cuyas características evidencian poca compatibilidad percibida entre la propia personalidad y la profesión docente, así como una pobre vocación y una elevada percepción de no disponer de otra alternativa laboral que el ejercicio de la docencia, aun cuando no se tenga un interés intrínseco en ella. Teniendo en cuenta todo lo anterior, los resultados indican que los estudiantes con perfil *desmotivado* muestran un perfil motivacional poco apropiado para el ejercicio de la docencia lo que, a largo plazo, podría repercutir negativamente sobre la calidad de la docencia y del propio sistema educativo (Bolívar, 2013a; Day, 2006; Tiana, 2013). Ello se debe a que estarían construyendo su identidad docente sobre unas bases inadecuadas, como serían los factores de higiene postulados en la teoría del factor dual de Herzberg (2003), junto a una baja presencia de factores motivacionales intrínsecos, el predominio del valor *conservación* (Schwartz, 1992) y un locus de causalidad externo (Deci y Ryan, 1985). Los resultados encontrados son sustancialmente congruentes con los de estudios realizados recientemente en otras universidades españolas (Martínez et al., 2021; Muñoz et al., 2019).
- En cuanto a las relaciones entre la pertenencia a cada uno de los cuatro clústeres de motivaciones y ciertas variables sociodemográficas (objetivo específico 3), destacan los siguientes resultados:
 - o Las mujeres tienden a agruparse en el clúster *equilibrado con alternativas* en mayor proporción y en el clúster *desmotivado* en menor proporción, mientras que los hombres lo hacen justo en sentido inverso, lo que indica mayor grado de autodeterminación a la hora de elegir la profesión docente

entre ellas. Esta relación entre feminidad y motivación intrínseca no fue hallada en los estudios previos consultados, pero podría relacionarse con los estereotipos de género y con el proceso de feminización de la profesión docente (Verástegui, 2019).

- Los estudiantes que provienen de estudios de Grado del área de Ciencias tienden a agruparse en mayor proporción de la esperada en el clúster *equilibrado con alternativas* y en una proporción menor en el clúster *desmotivado*. Los estudiantes procedentes de estudios de Grado del área de Artes y Humanidades, por el contrario, muestran la tendencia inversa. Ello indica, en líneas generales, un mayor perfil vocacional entre los estudiantes de Ciencias y una menor percepción de falta de alternativas laborales. Por el contrario, entre los estudiantes de Artes y Humanidades se encontró un menor perfil vocacional y una mayor percepción de falta de alternativas, hallazgos que resultan congruentes con los de Ariza et al. (2011).
- Los estudiantes de la especialidad de Geografía e Historia, la que más estudiantes tiene matriculados en la Universidad de Zaragoza, muestran una relación estadísticamente significativa con la pertenencia al clúster *desmotivado*.
- La falta de experiencia docente y la falta de experiencia dirigiendo técnicas grupales guardan relación significativa con la pertenencia al clúster *desmotivado*.

Por lo que se refiere al segundo objetivo general de la investigación, orientado a identificar las creencias psicopedagógicas de los estudiantes del MFPS, se remarcan a continuación las principales conclusiones, las cuales aparecen detalladas en el capítulo VII:

- Se ha logrado seleccionar un instrumento apropiado para indagar en las creencias del profesorado acerca de la enseñanza, el *cuestionario de creencias psicopedagógicas del profesorado de secundaria* (Doménech, 2007), así como elaborar y validar una versión reducida del mismo (objetivo específico 4). Dicha versión está compuesta por doce ítems, lo que permite una aplicación ágil, mostrando el instrumento una adecuada fiabilidad ($\alpha=.749$), superior a la reportada

por los autores de la versión original de 52 ítems. Igualmente, se han obtenido evidencias de validez, basadas en la estructura interna del instrumento, de una solución de dos factores: *profesor centrado en el profesor y en el producto* y *profesor centrado en el alumno y en el proceso*. A nivel teórico, la solución de dos factores es congruente con los hallazgos previos del autor del cuestionario original (Doménech y Gómez, 2003; Doménech et al., 2006) y con la propuesta teórica integradora de Kember (1997). Los resultados obtenidos avalan el uso del instrumento, tanto en futuras investigaciones como en procesos de orientación.

- En cuanto a la evaluación de las creencias psicopedagógicas de los estudiantes del MFPS (objetivo específico 5), las puntuaciones medias obtenidas muestran niveles elevados en el factor *profesor centrado en el alumno y en el proceso* y bajos en el factor *profesor centrado en el profesor y en el producto*, lo cual indica que el perfil medio de creencias psicopedagógicas de la muestra se aproxima a las expectativas sociales acerca del rol docente, tal y como lo han definido autores como Imbernón (2019) o Pérez (2010). Los resultados son sustantivamente congruentes con los obtenidos en algunas investigaciones previas de carácter reciente (Cid et al., 2012; Monroy, 2013). Con todo, es recomendable tomarlos con cautela, dado que podrían estar sesgados por un *constructivismo idealizado* (Pontes et al., 2015; Ros y Chisvert, 2018).
- Al estudiar con más detalle las puntuaciones obtenidas se encontraron tres perfiles de creencias psicopedagógicas (objetivo específico 5). (1) El perfil *innovador* (creencias centradas en el alumno y en el proceso) agrupó aproximadamente a la mitad de los participantes, y se caracterizó por puntuar muy por encima de la media en la dimensión *profesor centrado en el alumno y en el proceso* y por debajo de ella en la dimensión *profesor centrado en el profesor y en el producto*. (2) El perfil *en transición* mostró creencias de tipo mixto, con puntuaciones muy elevadas en la dimensión profesor/producto y ligeramente por encima de la media en la dimensión alumno/proceso, aglutinando una quinta parte de la muestra. Por último, (3) el perfil *transmisivo* se caracterizó por puntuar por encima de la media en la dimensión profesor/producto y por debajo de ella en la dimensión alumno/proceso, aglutinando aproximadamente una cuarta parte de la muestra.

- La caracterización detallada de los perfiles de creencias (objetivo específico 6) mostró los siguientes resultados:
 - o Las mujeres muestran una mayor tendencia a agruparse en el clúster *innovador*, mientras que los hombres, como grupo, muestran mayor afinidad con el clúster *transmisivo*. Estos hallazgos podrían guardar relación con los estereotipos de género, los cuales, desde una perspectiva binaria, asocian la feminidad con valores como el cuidado, el diálogo, la empatía o la sensibilidad, mientras que consideran que la masculinidad se asocia a valores como el poder, la racionalidad o la autoafirmación (Díaz de Greñu y Anguita, 2017).
 - o Los estudiantes de Artes y Humanidades se concentraron en una proporción mayor de la esperada en el clúster *innovador*, siendo dichos resultados sustantivamente similares a los obtenidos por Gil (2014) en un estudio previo.
 - o Las especialidades de Dibujo, Imagen y Artes Plásticas, Lengua y Literatura, Lengua extranjera: francés y Música y Danza, fueron las que se asociaron significativamente con la pertenencia al clúster *innovador*. Estos hallazgos son congruentes con los obtenidos por Romero y Trigo (2018) con estudiantes de la especialidad de Lengua y Literatura.
 - o La especialidad de *Tecnología e informática* mostró una relación significativa con la pertenencia al clúster *transmisivo*, mientras que la de *Procesos Industriales y de Construcción* se relacionó con la pertenencia al clúster *en transición*. Estos resultados son parcialmente congruentes con los obtenidos en estudios previos realizados con docentes de formación profesional en activo (Ros y Chisvert, 2018), en los que se encontró un predominio de la teoría *expresiva*, la cual da un importante lugar a la actividad del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque sin una intencionalidad constructivista (Marrero, 1993).

Por lo que se refiere al tercer objetivo general, indagar acerca de la disposición de los docentes en fase de formación inicial a utilizar técnicas de dinámica de grupos en su futura práctica profesional, se resaltan las siguientes conclusiones extraídas del capítulo VIII.

- Se ha logrado diseñar y validar un instrumento específico, denominado DTDG y compuesto por 15 ítems, con capacidad para medir la disposición de los estudiantes del MFPS a utilizar técnicas de dinámica de grupos en su futuro profesional como docentes (objetivo específico 7). El constructo medido no disponía, hasta la fecha, de un instrumento específico que permitiese evaluarlo. El nuevo instrumento mostró una óptima validez de contenido en la técnica del juicio de expertos realizada como parte del proceso de elaboración del mismo. A nivel empírico se obtuvieron valores óptimos de fiabilidad y en el AFC se halló una adecuada bondad de ajuste de la solución factorial previamente teorizada. Los resultados obtenidos avalan el uso del instrumento, tanto en futuras investigaciones como en procesos de orientación.
- Los participantes en la investigación obtuvieron puntuaciones medias elevadas, lo que indica una disposición global favorable hacia el uso de técnicas de dinámica de grupos entre los estudiantes del MFPS. Estos resultados son congruentes con los obtenidos por Serrano y Pontes (2016).
- Se identificaron tres perfiles disposicionales que indican, respectivamente, una disposición hacia el uso de técnicas grupales *alta, moderada y baja*. El perfil con disposición *alta* puntuó por encima de la media en las tres dimensiones evaluadas por el instrumento DTDG y agrupó a una cuarta parte de la muestra. El perfil con disposición *moderada*, presente en aproximadamente la mitad de la muestra, se caracterizó por puntuar ligeramente por debajo de la media en las dimensiones *utilidad percibida* y *compromiso conductual*, siendo más baja la puntuación obtenida en la dimensión *experiencia emocional*. Por último, el perfil con disposición *baja* se caracterizó por puntuar por debajo de la media en las tres dimensiones, aunque de manera menos acusada en el caso de la dimensión *experiencia emocional*. Aunque el porcentaje de estudiantes reticente hacia la dinámica de grupos fue bajo, se interpretó que mostraban un perfil metodológico poco congruente con las expectativas asociadas al rol docente en la actualidad.

- Por lo que se refiere a la caracterización detallada de los perfiles disposicionales en función de las variables sociodemográficas estudiadas (objetivo específico 9), se encontraron las relaciones significativas que se detallan a continuación.
 - o Las mujeres, como grupo, muestran una disposición más favorable que los hombres hacia el uso de técnicas grupales en su futuro profesional como docentes, lo que, nuevamente, podría explicarse por los estereotipos de género (Parga, 2008; Díaz y Anguita, 2017).
 - o La variable experiencia previa dirigiendo técnicas de dinámica de grupos se relaciona positivamente con una disposición favorable hacia el uso de técnicas grupales.
 - o La pertenencia al clúster con baja disposición a utilizar técnicas grupales se relacionó con haber cursado estudios de Grado en el área de Artes y Humanidades. En cuanto a las especialidades, se encontró una relación significativa entre baja disposición a utilizar técnicas grupales y la pertenencia a la especialidad de Geografía e Historia.

En su conjunto, los resultados obtenidos de forma independiente en los tres primeros estudios mostraron algunos puntos en común, lo que sugiere la existencia de relaciones entre las variables analizadas. En concreto, destacó la existencia de relaciones significativas entre el sexo femenino y el perfil motivacional *equilibrado con alternativas*, el perfil de creencias psicopedagógicas *innovador* y una *alta* disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos. Mientras que se encontró una relación significativa entre sexo masculino y pertenencia a perfil motivacional *desmotivado*, perfil de creencias *transmisivo* y disposición a utilizar técnicas grupales *baja*.

Igualmente, destacan las diferencias entre los estudiantes procedentes de Grados de Ciencias y los procedentes de Grados de Artes y Humanidades. Así, los primeros se relacionaron de manera significativa con un perfil motivacional *equilibrado con alternativas*, mientras que los segundos lo hicieron con un perfil *desmotivado*. Al llevar a cabo este análisis por especialidades, fueron los estudiantes de la especialidad de Geografía e Historia los que mostraron una relación significativa con la pertenencia al perfil

motivacional *desmotivado*, mientras que los de la especialidad de Matemáticas se relacionaron con el perfil motivacional *idealista*.

Igualmente, se encontró que los estudiantes procedentes de Grados del área de Artes y Humanidades se relacionaron con la pertenencia al perfil de *baja* disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos, siendo significativa la relación, a nivel de especialidades, con la pertenencia a la especialidad de Geografía e Historia.

Un último punto de coincidencia fue la detección de una relación significativa entre la experiencia dirigiendo técnicas grupales y la disposición favorable a utilizarlas en un futuro, así como de una relación significativa entre la falta de dicha experiencia y el perfil motivacional *desmotivado*.

El cuarto objetivo general de esta investigación se orientó, precisamente, a estudiar con mayor profundidad las relaciones existentes entre las variables motivaciones iniciales, creencias psicopedagógicas y disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos, tal y como se ha detallado en el capítulo IX.

- En primer lugar, se hallaron algunas correlaciones significativas entre las principales variables (objetivo específico 10):
 - La *disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos* correlacionó de manera positiva con la *motivación intrínseca* y con las creencias psicopedagógicas de tipo *profesor centrado en el alumno y en el proceso*. Por el contrario, correlacionó de manera negativa con las creencias de tipo *profesor centrado en el profesor y en el producto*.
 - La *falta de alternativas percibida* correlacionó de manera positiva tanto con *motivación intrínseca* como con *motivación extrínseca*.
 - La *motivación intrínseca* correlacionó de manera positiva con las creencias del tipo *profesor centrado en el alumno y en el proceso*.
- En segundo lugar, y por lo que se refiere a las relaciones entre los clústeres de motivaciones, creencias psicopedagógicas y disposición a utilizar técnicas grupales (objetivo específico 10), los resultados encontrados constatan que las tres variables estudiadas y los perfiles obtenidos guardan una estrecha relación:

- Se encontró una relación significativa entre el perfil de creencias *innovador* y el perfil de disposición *alta* a utilizar técnicas de dinámica de grupos. De la misma manera, se constata una relación significativa entre el perfil de creencias *transmisivo* y la disposición *baja* a utilizar técnicas grupales.
- Se encontró una relación significativa entre el perfil *desmotivado* y una *baja* disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos.
- Se encontró una relación significativa entre la pertenencia al perfil de creencias *transmisivo* y la pertenencia al perfil motivacional denominado *desmotivado*.

Por último, en relación con el análisis de regresión múltiple realizado con el objetivo de comprobar un posible modelo predictivo de la variable *disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos* a partir de las otras variables estudiadas (objetivo específico 11), los resultados indicaron que:

- Es posible predecir la variabilidad de la *disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos* a través de las variables *motivación intrínseca*, creencias psicopedagógicas *profesor centrado en el alumno*, creencias psicopedagógicas *profesor centrado en el profesor* y *experiencia previa dirigiendo técnicas de dinámica de grupos*. El porcentaje de variabilidad que puede explicar el modelo es de un 31%, siendo la magnitud de este efecto grande. En un futuro, sería conveniente incluir en el modelo otras variables potencialmente relevantes con el fin de incrementar su capacidad predictiva.

Por lo que se refiere a las posibles aplicaciones prácticas que podrían tener los hallazgos de la presente investigación, se han definido cinco áreas de aplicación y un conjunto de propuestas para cada una de ellas (ver tabla 84).

Tabla 84. Propuestas de aplicación a partir de los resultados obtenidos.

1. Mejora de la FIPS	<ul style="list-style-type: none"> - Inclusión de actividades específicas dirigidas al desarrollo de la vocación docente en el MFPS. - Reestructuración de creencias psicopedagógicas de los estudiantes a partir de la reflexión acerca de la propia acción en situaciones <i>realistas</i>. - Aumento de los créditos dirigidos a trabajar con metodologías activas como la dinámica de grupos, adoptando un enfoque vivencial y reflexivo a partir de la práctica. - Sustitución del modelo de formación inicial sucesivo por uno concurrente.
2. Orientación previa a la admisión al MFPS	<ul style="list-style-type: none"> - Inclusión de información sobre el perfil vocacional de la profesión docente y sobre las actuales expectativas sociales acerca del rol docente en la página web del título. - Aportar evidencias empíricas a las autoridades académicas que avalen la conveniencia de diseñar un sistema de orientación previo a la admisión al MFPS.
3. Mejora de la situación de los estudiantes sin alternativas percibidas	<ul style="list-style-type: none"> - Aportar evidencias empíricas a las autoridades académicas que avalen la necesidad de crear alternativas de postgrado con salidas laborales diferentes a la docencia para las titulaciones en las que predomina la falta de alternativas percibida.
4. Diseño de procesos de selección previos a la admisión	<ul style="list-style-type: none"> - Aportar evidencias empíricas que apoyen la necesidad de diseñar un sistema de selección que incluya la evaluación de las variables actitudinales, motivacionales y de experiencia previa.
5. Ampliación de la investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Realización de estudios para profundizar en el conocimiento de la situación de los estudiantes con menor perfil vocacional y menor disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos. - Colaboración con otras universidades con el fin de obtener muestras más amplias y variadas, mejorando la capacidad de generalización de los resultados. - Evaluación del impacto del MFPS en relación con las variables estudiadas.

En relación con la primera área de aplicación, la mejora de la FIPS, los hallazgos realizados pueden resultar de utilidad desde un punto de vista práctico, al permitir al profesorado del MFPS modular y personalizar mejor el proceso formativo de los futuros docentes de educación secundaria. Aunque probablemente muchas de las propuestas que se presentan a continuación estén previstas en los planes de estudios, los resultados de investigación sugieren que sería necesario incidir más profundamente en ellas y/o revisar si se están pudiendo implementar de un modo efectivo. En este sentido, se recalcan a continuación tres propuestas específicas:

- En primer lugar, teniendo en cuenta que casi una cuarta parte de la muestra mostró un perfil *desmotivado*, los datos aportan aval empírico a la propuesta de integrar explícitamente el desarrollo de la vocación docente en el marco del MFPS, mediante el desarrollo de actividades orientadas a conocer las propias motivaciones y valorar el grado en que la docencia satisface las expectativas profesionales de los estudiantes matriculados (Cortés et al., 2015; Esteve, 2009; Muñoz et al., 2019; Tiana, 2013).

- En segundo lugar, los resultados obtenidos proporcionan sustento empírico a los planteamientos teóricos que consideran que la FIPS debería estimular procesos reflexivos que permitan reestructurar las creencias iniciales de los estudiantes del MFPS acerca de lo que significa ser docente en educación secundaria (Pérez, 2010; Pozo et al. 2006). De manera específica, se sugiere articular con detalle los procesos de cambio conceptual en cuanto a creencias psicopedagógicas de los futuros docentes con perfiles de creencias *en transición* y *transmisivo*. En una primera fase, se podrían hacer explícitos los distintos perfiles de creencias de partida en cada grupo de especialidad, lo que se podría hacer en el horario lectivo del MFPS, utilizando la versión reducida del instrumento *creencias psicopedagógicas del profesorado de secundaria* validada en la presente investigación u otros instrumentos. En una segunda fase, de acuerdo con los expertos, se sugiere adoptar una perspectiva constructivista que fomente la reflexión a partir de la práctica en situaciones formativas que sean tan *realistas* como sea posible (Korthagen, 2010), de manera que el alumnado pueda examinar y reinterpretar sus propias creencias a través de la interacción (Martín y Cervi, 2006).
- Los hallazgos sugieren, igualmente, la conveniencia de ampliar el tiempo dedicado a comprender e interiorizar la utilidad de las técnicas de dinámica de grupos y otras metodologías activas afines a través de la experiencia vivenciada y la reflexión, con el fin de llegar a los estudiantes con perfil disposicional *moderado* y *bajo*. Se sugiere presentar este tipo de técnicas de manera gradual, en función del compromiso emocional y la dificultad que conllevan (Màs et al., 2012). Igualmente, se sugiere explicar con detenimiento su finalidad y conectarlas con los contenidos propios de cada disciplina, discutiendo con el alumnado las posibles dudas que puedan surgir a propósito de su aplicabilidad en educación secundaria, todo ello con el fin de favorecer la reestructuración de creencias (Martín y Cervi, 2006). Esta propuesta podría implicar, teniendo en cuenta el limitado tiempo del que disponen las técnicas grupales en el plan de estudios de la Universidad de Zaragoza, una ampliación de los créditos totales de la FIPS. La sugerencia realizada a partir de los resultados obtenidos en la presente investigación resulta

congruente con la cuarta propuesta formulada recientemente por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) para debatir en el proceso de reforma de la profesión docente, la cual plantea la conveniencia de pasar de un modelo de formación del profesorado consecutivo, como el actual, a uno concurrente. De esta manera, la formación en didácticas específicas se comenzaría a cursar durante la titulación de Grado, reservando más créditos en el MFPS para el aprendizaje de metodologías innovadoras con mayor capacidad motivadora que las tradicionales.

En cuanto a la segunda y tercera áreas de aplicación, la orientación previa a la admisión al MFPS y la mejora de la situación de los estudiantes con falta de alternativas percibida, se formulan las propuestas de aplicación siguientes:

- La primera propuesta consistiría en ampliar la información sobre las finalidades del título. Esta propuesta se podría implantar, por un lado, a través de la propia página web del MFPS de la Universidad de Zaragoza, incluyendo, además de los requisitos para el acceso, el perfil vocacional y metodológico de la profesión docente. Por otro lado, se podría articular a través de seminarios informativos a realizar en las principales Facultades que canalizan egresados hacia el MFPS.
- Los resultados obtenidos, y en particular el considerable porcentaje de estudiantes agrupados en los clústeres con perfil motivacional *desmotivado* y con perfil de creencias de tipo *transmisivo*, avalan la conveniencia de diseñar un sistema de orientación previo a la admisión al MFPS. Dicho sistema podría estar basado en los instrumentos *valores laborales-motivaciones para la profesión docente* (Cortés et al., 2015) y la versión del instrumento de Doménech (2007) *creencias del profesorado de secundaria acerca de la enseñanza y el aprendizaje* validada en la presente investigación, dado que ambos han demostrado informar adecuadamente sobre las variables que evalúan y aportar información relevante para predecir la disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos. La información obtenida a través de ambos instrumentos podría ser complementada con entrevistas personalizadas de orientación con aquellos aspirantes que mostrasen perfil de tipo *desmotivado* y creencias psicopedagógicas de tipo *transmisivo*.

Si bien la utilización de estos instrumentos podría ser útil, también podría ser necesario ampliar la investigación orientada a mejorar y/o desarrollar otros nuevos específicamente diseñados para orientar los procesos de selección, profundizando en algunas de las variables estudiadas en este trabajo. Entre ellas, destacarían las motivaciones intrínsecas y extrínsecas, tomando como referencia la teoría de la integración orgánica de Deci y Ryan (2000). Igualmente, sería interesante contemplar los valores *trascendencia* y *superación personal* recogidos en la teoría de los valores personales de Schwartz (1999); pero también otras variables contempladas en la presente investigación como la falta de alternativas percibidas, las creencias psicopedagógicas, la experiencia previa como docente o la experiencia previa en dinamización de grupos.

- Para implantar un sistema de orientación de estas características, se requeriría incluir en el Plan de Orientación Universitaria (POU) de las Facultades en las que se imparte el MFPS medidas de orientación previas a la matrícula, dirigidas específicamente a los estudiantes del MFPS. Dichas medidas tendrían que ir más allá de la realización de la sesión de acogida, la información general sobre la titulación y la resolución de dudas. Igualmente, sería conveniente incluir medidas de orientación en el POU de las principales Facultades de origen de los estudiantes del MFPS, especialmente en el caso de aquellas que imparten titulaciones de Grado de las áreas de conocimiento en las que más predominaron los clústeres de tipo *desmotivado* y *transmisivo*
- En cualquier caso, se considera necesario trasladar los resultados de la presente investigación a la coordinación del MFPS, al responsable del Plan de Orientación Académica y Profesional de la Universidad de Zaragoza (POUZ), a los responsables del POU de cada uno de las Facultades que canalizan egresados hacia el MFPS, al Servicio de Orientación y Empleo de la Universidad de Zaragoza (UNIVERSA) y al Vicerrector de Estudiantes de la citada Universidad, con el fin de que puedan tenerlos en cuenta. En este sentido, los datos obtenidos en la presente investigación podrían ser considerados en futuras actualizaciones del POUZ (Allueva, 2020), en la planificación de actuaciones a través del Servicio de Orientación y Empleo y en la planificación de la oferta de postgrado en la

Universidad de Zaragoza, especialmente en el caso de las titulaciones del área de conocimiento en la que se encontró mayor número de estudiantes con perfiles *desmotivado* y *transmisivo*. Como es evidente, se sugiere ofrecer a los egresados con perfiles vocacionales no adecuados para la docencia titulaciones alternativas en su área de conocimiento que les abran oportunidades de acceso al mercado laboral.

Por lo que se refiere a la cuarta área de aplicación, las evidencias empíricas obtenidas apoyan la necesidad de diseñar procesos de selección de los aspirantes a cursar el MFPS. Dicha necesidad ha sido sugerida por diversos expertos en formación del profesorado durante los últimos años (Egido, 2021; Imbernón, 2019; Manso y Valle, 2013) y forma parte del debate abierto recientemente a partir de la propuesta del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) para la reforma de la profesión docente. En este sentido, se concretan las siguientes propuestas:

- Como ya se ha mencionado, los instrumentos utilizados en la presente investigación podrían incluirse en un futuro, junto a otros instrumentos y pruebas, en los procesos de selección de los estudiantes del MFPS.
- En caso de crear nuevos criterios de selección de los estudiantes del MFPS sería conveniente tener en cuenta variables como la *experiencia docente* y la *experiencia previa dirigiendo técnicas de dinámica de grupos*.

Por lo que se refiere a la quinta área de aplicación, la realización de nuevos estudios de investigación a partir de los resultados obtenidos, se propone lo siguiente:

- Replicar la investigación con muestras más amplias y pertenecientes a diversas universidades españolas, lo que otorgaría una mayor capacidad de generalización de los resultados obtenidos.
- Indagar con mayor profundidad en el perfil *desmotivado* para el conjunto de especialidades a través de un estudio de corte fenomenológico.
- Indagar con mayor profundidad en la situación y perspectivas profesionales de los estudiantes del área de Artes y Humanidades en el MFPS y, en particular, de los de la especialidad de Geografía e Historia. Se estima que la metodología cualitativa

de investigación sería la más apropiada, al proporcionar una información más rica y detallada que permitiría valorar con precisión su perfil motivacional, sus expectativas profesionales y las alternativas formativas de las que disponen. Igualmente, sería conveniente indagar más en profundidad sobre las causas de la menor disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos entre los estudiantes de la citada especialidad.

- Los instrumentos utilizados abren la posibilidad de medir los efectos del propio MFPS en relación con las motivaciones para el ejercicio de la docencia, las creencias psicopedagógicas y la disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos, mediante diseños cuasi-experimentales con medidas pre-post. Ello permitiría evaluar si se producen cambios intrasujeto e intragrupo en las puntuaciones obtenidas en dichas variables como fruto de la participación en el MFPS, lo que ofrecería información acerca de la eficacia de la titulación a la hora de mejorar el perfil motivacional de los futuros docentes, contribuyendo a reestructurar sus creencias psicopedagógicas y mejorando su disposición a utilizar técnicas grupales. Por otra parte, los instrumentos utilizados ofrecen también la oportunidad de realizar estudios longitudinales.

Para finalizar, se señalan las principales limitaciones que presenta la investigación llevada a cabo. La primera de ellas, ya señalada anteriormente, se refiere a la dificultad para generalizar los resultados obtenidos más allá del contexto de la CCAA de Aragón y, más en particular, de la Universidad de Zaragoza. Si bien, aunque la generalización y comparación de los resultados en otros contextos debe hacerse con cautela, los resultados ofrecen una fotografía fidedigna del MFPS en la Universidad de Zaragoza y son sustancialmente congruentes con los obtenidos en estudios similares llevados a cabo en otras universidades españolas.

La segunda limitación se relaciona con el método no aleatorio de selección de la muestra. El uso de un muestreo de conveniencia e incidental, realizando la recogida de datos durante el horario lectivo y de manera completamente voluntaria, podría haber dado lugar a la no participación de estudiantes con menor nivel de compromiso y/o motivación con su formación inicial como docentes, al ausentarse del aula en ese momento o, simplemente, al

optar por no responder, a pesar de ser precisamente este tipo de alumnado el que más interesaba identificar.

La tercera limitación guarda relación con los problemas típicos que presentan los cuestionarios de autoinforme, dado que las respuestas ofrecidas por los participantes podrían estar influidas por diversos sesgos e imprecisiones. Muy relacionada con la anterior limitación estaría la posible discontinuidad entre las creencias psicopedagógicas declaradas por los estudiantes del MFPS y su praxis, por lo que, en futuras investigaciones, sería conveniente introducir procedimientos de evaluación complementarios que permitan minimizar el posible efecto de un *constructivismo idealizado* (Pontes et al., 2015; Ros y Chisvert, 2018) como, por ejemplo, solicitar a los estudiantes que elijan una determinada disposición espacial de aula o planteen una prueba de evaluación (Doménech y Gómez, 2003).

La cuarta y última limitación guardaría relación con el hecho de haber estudiado un número limitado de variables, tanto en los estudios parciales como en el estudio final orientado a identificar variables predictoras de la disposición a utilizar técnicas de dinámica de grupos, por lo que, en el futuro, sería aconsejable explorar otros factores que podrían ser de interés en la FIPS. Algunas de las variables adicionales a tener en cuenta podrían ser la nota de acceso al MFPS, la personalidad, la situación laboral, las expectativas acerca del MFPS y la percepción de utilidad que tienen los estudiantes acerca del mismo. Pero también se podrían considerar otras variables ajenas a los estudiantes que podrían guardar relación con su disposición a utilizar técnicas grupales, como las metodologías formativas utilizadas por el propio profesorado del MFPS, su cualificación psicopedagógica o su situación laboral.

A pesar de todas estas limitaciones, y como ya se ha apuntado, los resultados obtenidos tienen numerosas implicaciones que resultan relevantes para la mejora de la FIPS, tanto en lo referido a los procesos de admisión y orientación de los futuros aspirantes a cursar el MFPS en la Universidad de Zaragoza, como en lo que tiene que ver con la mejora de su proceso formativo a lo largo del mismo. Además, los hallazgos realizados abren nuevas líneas de investigación que pueden contribuir a mejorar no solo el desarrollo de la titulación estudiada, sino también el acceso al mercado laboral de los egresados universitarios con potencial interés en cursarla.

REFERENCIAS

- Abella, V., Lezcano, F. y Casado, R. (2017). Evaluación de la jerarquía de los valores humanos de Schwartz en la adolescencia: diferencias de género e implicaciones educativas. *Revista Brasileira de Educação*, 22(68), 123-146. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017226807>
- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational Action Research*, 1, 7-24. <https://doi.org/10.1080/0965079930010102>
- Aiken, L. R. (1980). Content validity and reliability of single items or questionnaires. *Educational and Psychological Measurement*, 40, 955-959. <https://doi.org/10.1177%2F001316448004000419>
- Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 131-142. <https://doi.org/10.1177/0013164485451012>
- Allueva, P. (2020). *Documento del plan de orientación universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ)*. Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/97365/files/BOOK-2021-001.pdf?version=1>
- Alsina, A. (2013). Un modelo realista para el desarrollo profesional en la formación de maestros de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 27-37. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.2.180761>
- Álvarez, F.J. y García, J.R. (2012). El aprendizaje cooperativo en el Máster de Secundaria para enseñar y aprender a ser tutor. *Revista Educativa Hekademos*, 12, 83-93. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4161967.pdf>
- Álvarez, M. (1986). El trabajo en grupo. En J. Mayor (Dir.), *Sociología y Psicología Social de la Educación* (pp. 306-344). Anaya.
- American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA), y National Council on Measurement in Education (NCME) (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.
- American Psychological Association (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code/>

- Amezcuca, J. A., Amezcuca, C. y Muñoz, A. (2011). Concepciones sobre el aprendizaje en el profesorado de educación secundaria en formación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 2(1), 99–106. <https://www.elsevier.es/es-revista-magister-375-articulo-concepciones-sobre-ensenanza-el-aprendizaje-S0212679614700209>
- Anastasi, A. (1968). *Tests Psicológicos*. Aguilar.
- Arieli, S., Sagiv, L. y Roccas, S. (2020). Values at work: the impact of personal values in organisations. *Applied Psychology*, 69(2), 230-75. <https://doi.org/10.1111/apps.12181>
- Ariza, A., Arjona, J.M., Han, H. y Law, R. (2017). Employee responsibility and basic human values in the hospitality sector. *International Journal of Hospitality Management*, 62, 78–87. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2016.12.001>.
- Ariza, L., Sánchez, F.J. y Pontes, A. (2011). Motivos de interés por la docencia e identidad profesional. Una aproximación a partir de la opinión del futuro profesorado de Humanidades y Ciencias Sociales. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(1), 241-262. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev151COL2.pdf>
- Arquer, M. (1995). *Fiabilidad Humana: métodos de cuantificación, juicio de expertos*. Centro Nacional de Condiciones de Trabajo. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. Ministerio de Trabajo y Asunto Sociales España. https://www.insst.es/documents/94886/326962/ntp_401.pdf/6e5b2ffe-2e86-4dfb-b590-b78d0c0f2172
- Atkinson, J. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(1), 359-372. <https://doi.org/10.1037/h0043445>
- Atkinson, L. y Claxton, G. (eds.) (2000). *El profesor intuitivo*. Octaedro.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la información*. Hipatia Editorial.
- Azaustre, M.C. (2020). La universidad: entorno de aprendizaje en valores. En, P. Moreno, O. Corchuelo y A. Cejudo (Coords.). *Retos socioeducativos del siglo XXI* (pp. 41-58). Dykinson.

- Azorín, M.C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, 11(161), 181-194. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58622>
- Badía, A. (2014). Emociones y sentimientos del profesor en la enseñanza y la formación docente. En C. Monereo (Coord.), *Enseñando a enseñar en la universidad* (pp. 62-90). Octaedro/ICE-UB.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Martínez Roca.
- Bandura, A. y Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.87>
- Barba, J. J., Martínez, S. y Torrego, L. (2012). El Proyecto de aprendizaje tutorizado cooperativo. Una experiencia en el Grado de Maestra de Educación Infantil. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 123-144. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6125>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*. Mckinsey & Co. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17300>
- Barberá, E. (2000). Marco conceptual e investigación de la motivación humana. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 1, 23-36. <http://reme.uji.es/articulos/abarbe127211298/texto.html>
- Barberá, E. (2002). Modelos explicativos en psicología de la motivación. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 5(10). <http://reme.uji.es/articulos/abarbe7630705102/texto.html>
- Bardi, A., Buchanan, K.E., Goodwin, R., Slabu, L. y Robinson, M. (2014). Value stability and change during self-chosen life transitions: self-selection versus socialization effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(1), 131-147. <https://doi.org/10.1037/a0034818>.
- Bardi, A. y Goodwin, R. (2011). The dual route to value change: individual processes and cultural moderators. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(2), 271-287. <https://doi.org/10.1177/0022022110396916>.

- Batista, A., Gálvez, M. e Hinojosa, I. (2010). Bosquejo histórico sobre las principales teorías de la motivación y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 26(2), 376-386. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252010000200017&lng=es&tlng=es.
- Beltrán, D. (2019). La profesión docente y las teorías implícitas sobre la enseñanza. Una reflexión crítica. *Curriculum*, 32, 195-212. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2019.32.11>
- Beltrán, M. (2010). La metáfora teatral en la interacción social. *Revista Internacional de Sociología*, 68(1), 19-36. <https://doi.org/10.3989/ris.2008.06.17>
- Bion, W. (1997). *Aprendiendo de la experiencia*. Paidós.
- Blasco, J. E., López, A. y Mengual, S. (2010). Validación mediante el método Delphi de un cuestionario para conocer las experiencias e interés hacia las actividades acuáticas con especial atención al windsurf. *Ágora para la educación física y el deporte*, 12(1), 75-96. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3217522.pdf>
- Bolívar, A. (2013a). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre educación*, 12, 13-30. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8988/1/12%20Estudios%20Ea.pdf>
- Bolívar, A. (2013b). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 60-86. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2897>
- Bouza, C.N. (2018). *Modelos de regresión y sus aplicaciones*. Universidad de la Habana. https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Bouza/publication/323227561_MODELOS_DE_REGRESION_Y_SUS_APLICACIONES/links/5a871265a6fdcc6b1a3abe40/MODELOS-DE-REGRESION-Y-SUS-APLICACIONES.pdf
- Bretones, F. y Montalbán, M. (2014). El individuo como unidad de análisis. La influencia de los valores, percepciones y actitudes en el comportamiento laboral. En A. Rodríguez (Coord.). *Psicología de las organizaciones* (pp.167-232). UOC.

- Browne, M. W. y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Buendía, L, Colás, M.P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Bueno, M.A. (2015). El papel del principio del placer y del principio de realidad en la formación de la subjetividad. *ÉNDOXA: Series Filosóficas*, 36, 195-212. <https://doi.org/10.5944/endoxa.36.2015.14438>
- Bulger. S.M. y Hourner. L. D. (2007). Modified delphi investigation of exercise science in physical education teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 57-80. <https://doi.org/10.1123/jtpe.26.1.57>
- Caballero, M. A. (2007). La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior como escenario para la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario: Algunas propuestas para un cambio significativo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18(2), 167-177. <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.18.num.2.2007.11309>
- Cabanillas, M. y Zapata, J. (2017). El origen de la represión y su impacto en la estructuración del aparato psíquico. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3(1), 89-101. <https://revistaelectronica.unlar.edu.ar/index.php/agoraunlar/article/view/260>
- Cabero, J. y Llorente, M.C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22. <https://revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/view/206/154>
- Cachón, J., López, I., Romero, S., Zagalaz, M. L. y González, C. (2015). Opinión de docentes y estudiantes del máster de secundaria sobre las aportaciones de este a la formación del profesorado, la calidad docente y los intereses personales. *Magister*, 27, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.magis.2015.03.001>
- Canto, J.M. (1998). *Psicología de los grupos. Estructura y procesos*. Aljibe.
- Canto, J.M. (2000). *Dinámica de grupos. Aspectos técnicos, ámbitos de intervención y fundamentos teóricos*. Aljibe.

- Canto, J.M. y Montilla, V. (2008). *Dinámica de grupos y autoconciencia emocional: Perspectivas teóricas y ejercicios prácticos*. Aljibe.
- Cantón, I. y Tardiff, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea.
- Cárdenas, M. y Arancibia, M. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G*power. Complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud y sociedad*, 5(2), 210-214. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2014.0002.00006>
- Cardeñoso, J. M., Azácate, P., y Oliva, J.M. (2013). La inclusión de la sostenibilidad en la formación inicial del profesorado de Secundaria de Ciencias y Matemáticas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 10, 780-796. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2822/2470>
- Carrascal, L.M. y Mendoza, M. (2018). *Técnicas avanzadas de regresión en R y su aplicación en ciencias naturales*. Museo Nacional de Ciencias Naturales, CSIC. <https://lmcarrascal.eu/cursos/regmult.pdf>
- Carrasco, V. y Giner, A. (2011). Investigación evaluativa de una experiencia de enseñanza-aprendizaje en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. *Enseñanza & Teaching*, 29(1), 111-133. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/8319>
- Carretero, H., y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551. http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-158.pdf
- Cartwright, D. y Zander, A. (1976). *Dinámica de grupos: investigación y teoría*. Trillas.
- Cascón (2010). *Educación y género en la cooperación para el desarrollo*. Servicio de publicaciones de la Universidad de las Islas Baleares.
- Cascón, P. y Martín, C. (1996). *La alternativa del juego I. Juegos y dinámicas de educación para la paz*. La catarata.

- Castañeda, C., Pérez, A., Valdivia, P. y Zurita, F. (2020). Motivos de interés por la docencia e identidad profesional del futuro profesorado de Educación Física. Análisis en los másteres universitarios de Sevilla, Granada y Jaén (España). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 299-314. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77534>
- Castells, M. (2005). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Vol I. La sociedad red*. Alianza editorial.
- Castillo, L. C. y Maas, L. (2017). Percepción de satisfacción de los estudiantes de enfermería en el uso de la simulación clínica. *Ra Ximhai*, 13(2), 63-76. <http://dx.doi.org/10.35197/rx.13.02.2017.05.lc>
- Charter, R. A. (2003). A breakdown of reliability coefficients by test type and reliability method, and the clinical implications of low reliability. *Journal of General Psychology*, 130(3), 290-304. <https://doi.org/10.1080/00221300309601160>
- Cheng, M., Chan, K., Tang, S. y Cheng, A. (2009). Preservice teacher education student's epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(2), 319-327. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.018>
- Chong, S. y Low, F. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching-formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, 8, 59-72. <https://doi.org/10.1007/s10671-008-9056-z>
- Cid, A., Sarmiento, J.A. y Pérez, A. (2012). Las concepciones sobre la enseñanza de los estudiantes que realizaron el CAP y el Máster de Educación Secundaria en la Universidad de Vigo. *Revista de Investigación en Educación*, 10(1), 100-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4732485>
- Cirigliano G. y Villaverde, A. (1990). *Dinámica de grupos y educación: fundamentos y técnicas*. Humanitas.

- Clark, C.M. y Peterson, P.L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M.C. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza, Vol. III. Profesores y alumnos* (pp. 255-296). Paidós-MEC.
- Coe, R. y Merino, C. (2003). Magnitud del Efecto: Una guía para investigadores y usuarios. *Revista de Psicología de la PUCP*, 21(1), 146-177.
<https://doi.org/10.18800/psico.200301.006>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
<http://www.utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>
- Colectivo AMANI (2009). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. La catarata.
- Condori-Ojeda, R. (2020). *Universo, población y muestra. Curso Taller*.
<https://www.aacademica.org/cporfirio/18>
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2), 61-81.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276046>
- Contreras, J., Quiles, E. y Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0, 58-75.
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>
- Córdoba, F. y Ortega, R. (2009). Universitarios de ciencias ante la docencia en Educación Secundaria como expectativa profesional. *Revista de Educación*, 348, 401-42.
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/ImageServlet?img=E-23100.jpg>
- Córdoba, F., Ortega, R. y Pontes, A. (2006). La docencia en educación secundaria como salida profesional para el alumnado universitario de Humanidades y Ciencias Sociales: un estudio sobre intereses y motivos. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 519-439.
<http://hdl.handle.net/10201/45438>

- Cortés, A., Cano, J. y Orejudo, S. (2015). Competencias, valores laborales y formación previa antes y después del Prácticum: un estudio con alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la Universidad de Zaragoza. *Investigación en la escuela*, 85, 19-32. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2015.i85.02>
- Cortés, J. (2004). Estudio exploratorio de la efectividad del grupo de experiencia como método de aprendizaje en el ámbito de la salud. *Terapia Psicológica*, 22 (1), 77-82. <https://www.redalyc.org/pdf/785/78522109.pdf>
- Costello, A.B. y Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10, 1-9. <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- Criado del Rey, J. (2017). *Estudio de la motivación docente en infantil, primaria y secundaria en un medio urbano* [Tesis Doctoral]. Universidad de Vigo. <http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/744>
- Cross, D. (2009). Alignment, cohesion, and change: Examining mathematics teachers' belief structures and their influence on instructional practices. *Journal of Mathematics Teacher Education* 12, 325–346. <http://dx.doi.org/10.1007/s10857-009-9120-5>
- Curione, K. y Huertas, J.A. (2016). *Teorías cognitivas de la motivación humana*. En A., Vasques (ed.), *Manual de introducción a la psicología cognitiva* (pp.199-222). UCU.
- Damasio, A. (2011). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Destino.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar*. Narcea.
- De la Cruz, M., Pozo, J.I., Huarte, M.F. y Scheuer, N. (2006). Concepciones de la enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores. En J.L. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez, M. Mateos, E. Martín, y M. De la Cruz (Coords.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (359-371). Graó.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109–134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)

- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Dejene, W. (2020). Conceptions of teaching & learning and teaching approach preference: Their change through preservice teacher education program. *Cogent Education*, 7, 1, 1833812. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1833812>
- Del Prette, A. y Del Prette, Z.A.P. (2013). Programas eficaces de entrenamiento en habilidades sociales basados en métodos vivenciales. *Apuntes de Psicología*, 31, 67-76. <https://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/300>
- Delors, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el S. XXI*. Santillana/UNESCO.
- Deucht, M. (1949). A Theory of co-operation and competition. *Human Relations*, 2, 129-151. <https://doi.org/10.1177%2F001872674900200204>
- Dewey, J. (1978). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Losada.
- Díaz de Greñu, D. y Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219-232. <https://revistas.um.es/reifop/article/download/228961/204881&hl=es&sa=X&ei=pobpYcOmM8CVy9YPgta4-AM&scisig=AAGBfm1EKcpWSFsMEOTU-NaA8MvUn76-vg&oi=scholar>
- Díaz, F. y Montalbán, J.M. (2004). El individuo como unidad de análisis: la influencia de los valores, percepción y actitudes en el comportamiento laboral. En A. Rodríguez (Coord.), *Psicología de las organizaciones* (pp.125-166). UOC.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Pirámide.

- Doménech, F. (2007). *Psicología de la educación e instrucción: su aplicación al contexto de la clase*. Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Doménech, F. y Gómez, A. (2003). Las creencias psicopedagógicas de los futuros profesores de secundaria y su relación con las demandas de examen y con la organización espacial de la clase. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 489–505. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99331>
- Doménech, F., Traver, J.A., Odet, M., y Sales, M.A. (2006). Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente. *Revista de Educación*, 340, 473-492. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2100471&orden=0&info=link>
- Doménech, Y. y Giménez, V.M. (2020). Percepción y satisfacción del alumnado en una actividad de innovación docente para el aprendizaje en la asignatura Trabajo Social con Grupos. En R. Roig (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior: Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 548-548). Octaedro.
- Domínguez, G., Prieto, J.R. y Álvarez, J. (2012). El cuaderno de equipo. Eje de la metodología de aprendizaje cooperativo en una asignatura del máster de Educación Secundaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 239-255. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6130>
- Domínguez, S. (2018). Magnitud del efecto: una guía rápida. *Educación Médica*, 19 (4), 251-254. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.07.002>
- Egido, I. (2011). Dilemas y cambios en la formación de maestros: 50 años de la historia de España en perspectiva europea. *Tendencias pedagógicas*, 18, 33-50. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1986>
- Egido, I. (2021). Los modelos médicos aplicados al profesorado: la propuesta del “MIR educativo” a la luz de las experiencias internacionales de iniciación a la profesión docente. *Revista de Educación*, 393, 207-229. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/download/89850/65579/>
- Egido, I., Castro, M. y Lucio, M. (1993). *Diez años de investigación sobre profesorado*. CIDE 1983-1993. Ministerio de Educación y Ciencia.

- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*. 6, 27-36. https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion
- Escolano, E., Tomás, L. y Herrero, M. L. (2012). Percepción del alumnado universitario sobre su primera experiencia de aprendizaje colaborativo. En F. Guerra, R. García, N. González, P. Renés y A. Castro (Coords.), *Estilos de aprendizaje, investigaciones y experiencias*. V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Universidad de Cantabria. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4644391.pdf>
- Escudero, (2019). La profesión y formación docente en discusión: cuál es el estado de la cuestión, qué cambiar y porqué, cómo habría de hacerse. En J. Moya y J. Manso (Coords.), *Profesión y profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano* (pp. 167-178). ANELE-REDE. <https://anele.org/pdf/profesion-y-profesionalidad-docente.pdf>
- Escurra, L.M. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1-2), 103-111. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4555>
- Esteve, J.M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática: La formación inicial. *Revista de educación*, 340, 19-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2096558&orden=0&info=link>
- Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria. Una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Ariel Educación.
- Esteve, J.M. (2009). Políticas de formación inicial y continua (maestros y secundaria). Crítica y propuestas. En M. Puelles (Coord.), *Profesión y vocación docente. Presente y futuro* (pp. 139-162). Biblioteca Nueva – Escuela Julián Besteiro.
- EURYDICE (2002-2005). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática, 5 volúmenes*. Secretaría General Técnica – CIDE.

- Expósito, J. (2003). *Análisis cuantitativo, conceptual y metodológico de la investigación española sobre evaluación de programas educativos (1975-2000)* [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/4558>
- Fernández, E., Rodríguez, H. y Rodríguez, M. (2010). La formación inicial de profesionales de la educación. Un análisis crítico de los nuevos planes de estudio en el contexto del "capitalismo académico". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68(24.2), 151-174. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3276056.pdf>
- Fernández, J., Rodríguez, J.M., Velázquez, C. y Santos, L. (2013). *Actividades y juegos cooperativos para educar en la escuela y en el tiempo libre*. CCS.
- Fernández, M. (2019). Robustecer, vigorizar y revalorizar la profesión. En J. Manso y J. Moya (Coords.), *Profesión y profesionalidad docente. Una acción comprometida con el desarrollo humano* (pp.203-211). ANELE-REDE. <https://anele.org/pdf/profesion-y-profesionalidad-docente.pdf>
- Fernández, M. R., Palomero, J. E. y Teruel, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 33-50. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/76512/00820103007229.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ferrando, P.J. y Anguiano, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en Psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77812441003.pdf>
- Ferreira, C. y Renato, L. (2011). Construção e validação do Questionário de Avaliação do Desenvolvimento Grupal, subsistemas tarefa e socioafectivo. *Psychologica*, 55, 145-166. https://doi.org/10.14195/1647-8606_55_8
- Ferry, G. (1973). Mutación de la función de la enseñanza. En E.L Herbert, G. Ferry et al., *Pedagogía y Psicología de los grupos* (pp. 19-32). Nova Terra.
- Fisas, V. (2011). *Educar para una cultura de paz*. Escola de Cultura de Pau (UAB).
- Flores, O., Lajo, Y., Zevallos, A., Rondán, P.L., Lizaraso, F. y Jorquiera, T. (2017). Análisis psicométrico de un cuestionario para medir el ambiente educativo en una muestra de

- estudiantes de medicina en Perú. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Publica*, 34(2), 255-60. <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2017.342.2642>
- Fokkens-Bruinsma, M. y Canrinus, E.T. (2014). Motivation for becoming a teacher and engagement with the profession: Evidence from different contexts. *International Journal of Educational Research*, 65, 65-74. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.012>.
- Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education*, 8(2), 151-163. <https://doi.org/10.1080/03075078312331379014>
- Francia, A. y Mata, J. (2008). *Dinámica y técnicas de grupo*. CCS.
- Franco, J.A., Vélez, F.M. y López, H. (2018). La motivación docente y su repercusión en la calidad educativa. Estudio de caso. *Revista de Pedagogía*, 39(105), 151-172. https://www.researchgate.net/publication/334466394_La_motivacion_docente_y_su_repercusion_en_la_calidad_educativa_estudio_de_caso
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra nueva.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Freud, A. (1981). *El yo y los mecanismos de defensa*. Paidós.
- Freud, S. (1993). El yo y el ello. En L.L. Ballesteros, R. Rey y G. Dessal (Traduc.), *Los textos fundamentales del psicoanálisis* (pp.547-598). Ediciones Altaya.
- Freud, S. (1993). Más allá del principio de placer. En L.L. Ballesteros, R. Rey y G. Dessal (Traduc.), *Los textos fundamentales del psicoanálisis* (pp.272-336). Ediciones Altaya.
- Freud, S. (1993). La represión. En L.L. Ballesteros, R. Rey y G. Dessal (Traduc.), *Los textos fundamentales del psicoanálisis* (pp.641-660). Ediciones Altaya.
- Frias-Navarro, D. (2021). *Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- Gagné, M. y Deci, E.L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>

- Galicia, L. A., Balderrama, J. A. y Edel, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 9(2), 42-53. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>
- Gamero, K., Flores, C., Arias, W. L., Ceballos, K. D., Román, A. y Marquina, E. (2016). Estandarización del Test de dependencia al celular para estudiantes universitarios de Arequipa. *Persona*, 19, 179-200. <https://doi.org/10.26439/persona2016.n019.979>
- García, C., García, M.D. y Margalef, L. (2017). La reflexión dialógica en la formación inicial del profesorado. Construyendo un marco conceptual. *Perspectiva educacional*, 56(2), 28-50. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.2-Art.496>
- García, M. y García, M. C. (2013). Estimate of the Content Validity on a Scale to Assess Gender Violence Rating Supported in Adolescents. *Acción Psicológica*, 10(2), 41-58. <https://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11823>
- García, M.C. y Servi, E. (2007). *Regresión Robusta: una aplicación* [Comunicación]. Duodécimas Jornadas "Investigaciones en la Facultad" de Ciencias Económicas y Estadística, Universidad de Rosario, Argentina. <https://1library.co/document/zpnl06vy-regresion-robusta-una-aplicacion.html>
- García, S. (2002). La validez y la confiabilidad en la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva hermenéutica. *Revista de Pedagogía*, 23(67), 297-318. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-979220020002000006&lng=es&tlng=es.
- García, S. y Martínez, C. (2001). Las ideas de los alumnos del CAP, punto de referencia para reflexionar sobre formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, 97-110. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/118093.pdf>
- Gibbs, G. y Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5, 87-100. <https://doi.org/10.1177/1469787404040463>
- Gil, P. (2014). Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad del País Vasco. *Magister*, 26, 67-74. DOI: 10.1016/S0212-6796(14)70020-9

- Gil, P. (2015). Percepciones hacia el aprendizaje cooperativo del alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 13(3), 125-146. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5423>
- Giménez, J.A. (1980). *El grupo y su dinámica. Introducción para educadores*. ICE Universidad de Zaragoza.
- Giménez, V. M., De Alfonseti, N., Lillo, A. Lorenzo, J., Mira-Perceval, M.T. y Rico, J.R. (2009). Aplicaciones docentes del grupo de discusión evaluación de la percepción del alumnado y sus estilos de aprendizaje. En C. Gómez y S. Grau (Coords.), *Propuestas de diseño, desarrollo e innovaciones curriculares y metodología en el EEES* (pp.321-352). Universidad de Alicante. Marfil.
- Ginger, S. (2005). *Gestalt. El arte del contacto*. RBA Libros.
- Gómez, V. y Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios Pedagógicos* 38(1), 25-43. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100001>.
- González, N. (2018). *Estudio de las posibles causas del malestar de los profesores de secundaria desde su formación inicial* [Tesis Doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/49416/>
- González, P. (1999). *Psicología de los grupos. Teoría y aplicación*. Síntesis.
- Gratacos, M. y López-Jurado, M. (2016). Validation of the Spanish versión of the Factors Influencing Teaching (FIT-Choice scale). *Revista de Educacion* 372, 87-105. DOI: 104438/1988-592X-RE-2015-372-316
- Guerra, M., Rodríguez, J. y Artiles, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18, 36, 269-281. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836guerra5>.
- Guerra, M.D. y Serrano, R. (2008). Interacción social en el aula y dinámicas de grupo. En A. Pontes (Coord.), *Aspectos generales de la formación psicopedagógica del profesorado de educación secundaria* (pp.457-485). Servicio de publicaciones Universidad de Córdoba.

- Gutiérrez, J.M. (2011). La formación Inicial del Profesorado de Secundaria. Del CAP al Máster. *Participación educativa. Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, 17, 96-107. http://www.ub.edu/obipd/docs/la_formacion_inicial_del_profesorado_de_secundaria__del_cap_al_master.pdf
- Herbert, E.L. (1973). *La situación escolar*. En E.L. Herbert, G. Ferry et al. *Pedagogía y Psicología de los grupos* (pp. 33-51). Nova Terra.
- Hernández, F, Maquilón, J., García, M.P. y Monroy, F. (2010a). Concepciones de la Enseñanza y el Aprendizaje en Profesorado de Educación Superior. *Psicología Educativa*, 16(2), 95-105. <https://doi.org/10.5093/ed2010v16n2a1>
- Hernández, F., Maquilón, J., Monroy, F. e Izquierdo, T. (2010b). *Teacher perception of learning needs according to approaches to learning within the Framework of the Bologna Process* [Comunicación]. European Educational Research Association (EERA, ECER), Helsinki, Finlandia. <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/3/contribution/5477/>
- Hernández, F. y Maquilón, J. J. (2010). Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones para la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 17-25. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015214002.pdf>
- Herzberg, F. (2003). One more time: how do you motivate employees? 1968. *Harvard Business Review*, 81(1), 87-96. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-349-02701-9_2
- Hillhouse, J.J., Adler, C., Drinnon, J. y Turrise, J. (1997). Application of Azjen's theory of planned behavior to predict Sunbathing, tanning salon use, and sunscreen use intentions and Behaviors. *Journal of Behavioral Medicine*, 20(4), 365-378. <https://doi.org/10.1023/a:1025517130513>
- Hooper, D., Coughlan, J. y Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60. <https://doi.org/10.21427/D7CF7R>

- Iglesias, B., de la Madrid, L., Ramos, A., Robles, C. y Serrano de Haro, A. (2013). Metodologías innovadoras e inclusivas en educación secundaria: los grupos interactivos y la asamblea de aula. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 63-78. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2045>
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de secundaria: la eterna pesadilla. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 151-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Irnidayantia, Y., Maulana, R., Helms-Lorenz, M. y Fadhillah, N. (2020). Relationship between teaching motivation and teaching behaviour of secondary education teachers in Indonesia. *Journal for the Study of Education and Development*, 43(2), 271-308. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1722413>
- Jiménez, A.B. (2004). *Nivel educativo y teorías implícitas sobre la enseñanza: estructura de creencias en los docentes de educación infantil y primaria, secundaria y superior* [Tesis Doctoral]. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/21019/cs203.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jiménez, A.B. (2005). Las teorías implícitas del profesorado sobre los distintos ámbitos del proceso de enseñanza-aprendizaje: la interacción profesor-alumno en los tres niveles educativos. *Revista Qurriculum*, 18, 211-236. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/12156>
- Jiménez, A.B. y Correa, A.D. (2002). El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 525-548. <https://doi.org/10.6018/rie>
- Johnson, D.W. y Jhonson, R. (2000). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Paidós.
- Johnson, D.W., Jhonson, R., Roseth, C. y Seob, T. (2014). The relationship between motivation and achievement in interdependent situations. *Journal of applied social psychology*, 44(9), 622-633. <https://doi.org/10.1111/jasp.12280>

- Juárez, L.G. y Tobón, S. (2018). Análisis de los elementos implícitos en la validación de contenido de un instrumento de investigación. *Revista Espacios*, 39(53), 23. <https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-23.pdf>
- Juguera, L., Díaz, J. L., Pérez, M. L., Leal, C., Rojo, A. y Echevarría, P. (2014). La simulación clínica como herramienta pedagógica. Percepción de los alumnos de Grado en Enfermería en la UCAM (Universidad Católica San Antonio de Murcia). *Enfermería Global*, 13(1), 175–190. <https://doi.org/10.6018/eglobal.13.1.157791>
- Kaiser, H.F. (1970). A second generation little jiffy. *Psychometrika*, 35, 401-415. <https://doi.org/10.1007/BF02291817>
- Katz, M. H. (2011). *Multivariable analysis: a practical guide for clinicians and public health researchers*. Cambridge University Press. https://assets.cambridge.org/97805217/60980/frontmatter/9780521760980_frontmatter.pdf
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research of conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00028-X](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00028-X)
- Kember, D. y Kwan, K.P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 469-490. <https://doi.org/10.1023/A:1026569608656>
- Knafo, A. y Sagiv, L. (2004). Values and work environment: Mapping 32 occupations. *European Journal of Psychology of Education*, 19(3), 255–273. <https://doi.org/10.1007/bf03173223>
- Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Korthagen, F.A.J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24.2), 83-101. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3276048.pdf>

- Lago, J. R., Pujolàs, P. y Naranjo, M. (2011). Aprender cooperando para enseñar a cooperar: Procesos de Formación/Asesoramiento para el desarrollo del programa CA/AC. *Aula*, 17, 89-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3770764&orden=342834&info=link>
- Lam, B.H. y Kember, D. (2006). The relationship between conceptions of teaching and approaches to teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12, 6, 693–713. <https://doi.org/10.1080/13540600601029744>
- Lata, S. y Castro, M.M. (2016). El aprendizaje cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27 (3), 1085-1101. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47441
- Lazarus, R.S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46, 819-834. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.8.819>
- León, B. (2006). Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: Entrenamiento previo en habilidades sociales y dinámica de grupos. *Anales de Psicología*, 22 (1), 105-112. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/26641>
- León, B., Felipe, E. Iglesias, D. y Latas, C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 354, 715-729. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:54d48348-121a-4305-b195-da93b0b065db/re35428-pdf.pdf>
- Lewin, K. (1978). *La teoría de campo en la ciencia social*. Paidós Ibérica.
- Lewin, K., Lippit, R. y White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of social psychology*, 10, 271-299. <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>
- Ley de investigación biomédica (Ley 14/2007, de 3 de julio, BOE de 4-8-07). <https://www.boe.es/eli/es/l/2007/07/03/14/dof/spa/pdf>
- Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (Ley 14/1970 de 4 de agosto, BOE de 6-8-70). <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (Ley 1/1990,3 de octubre, BOE 4-10-90). <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Llanos, A.B. y Correa, A.D. (2002). El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 525-548. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99051>
- Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3(2), 157-189. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(68\)90004-4](https://doi.org/10.1016/0030-5073(68)90004-4)
- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin fronteras. Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 3(1), 16-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2547022>
- López, M. y Gutiérrez, L. (2019). Cómo realizar e interpretar un análisis factorial exploratorio utilizando SPSS. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1–14. <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.227057>
- López, R.D. y Taveras, J. (2022). Uso del aprendizaje cooperativo en educación física y su relación con la responsabilidad individual en estudiantes del nivel secundario. *RETOS*, 43, 1-9. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.82607>
- Loscertales, F. (1992). Dinámica de grupos y educación. En A. Guil (Coord.), *La interacción social en educación. Una introducción a la psicología social de la educación* (pp.157-240). Sedal.
- Lozano, L., García, E. y Muñiz, J. (2008). Effect of the number of response categories on the reliability and validity of rating scales. *Methodology: European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences*, 4(2), 73-79. <https://doi.org/10.1027/1614-2241.4.2.73>
- Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35(6), 382-385. <https://doi.org/10.1097/00006199-198611000-00017>

- Manso, J. y Valle, J.M. (2013). La formación inicial del profesorado de educación secundaria en la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 165-184. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9328>
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. CEAC.
- Marcelo, C. y Vaillant. D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- Marina, J.A. (2011). *Los secretos de la motivación*. Ariel.
- Markus, H. R. y Kitayama, S. (1991). Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- Marrero, J. (1988). *Teorías implícitas y planificación del profesor* [Tesis de Doctorado]. Universidad de La Laguna. <http://hdl.handle.net/11162/9911>
- Marrero, J. (1992). Teorías implícitas del profesorado: un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En A. Estebaranz y V. Sánchez (Eds.), *Pensamiento del profesor y desarrollo profesional. Conocimiento y Teorías Implícitas* (pp. 9-21). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M.J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (Coords.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 243-276). Aprendizaje Visor.
- Marrero, J. (2010a). Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado. En J. Marrero (Ed.), *El pensamiento reencontrado* (pp. 8-46). Octaedro.
- Marrero, J. (2010b). El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? En J. Gimeno (Coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 221-245). Morata
- Martín, A. y Molina, E. (2017). Motivaciones hacia la formación inicial pedagógica en estudiantes del Máster en Educación Secundaria de la Universidad de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 63-81. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.3.2017.21619>

- Martín, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: El reto del cambio docente. En J.I. Pozo y M.P. Pérez, (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 99-215). Morata.
- Martín, E. (2013). *Un modelo para acceder a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje mantenidas por los docentes, a través del análisis de sus prácticas en aula: estudio de 17 profesores de Historia, Lenguaje y Religión pertenecientes a la red de colegios Maristas de Chile* [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/14311/66887_Loo%20Corey%20Claudio.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martín, E. y Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En J.L. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez, M. Mateos, E. Martín, y M. De la Cruz (Coords.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (419-434). Graó.
- Martín, E., Manso, J., Pérez, E. M. y Álvarez, N. (2010). *La Formación y el Desarrollo Profesional de los docentes*. FUHEM. https://www.fuhem.es/media/educacion/File/Encuesta%202010/Encuesta%20Formacion%20y%20Desarrollo%20Profesional%20Docente_FUHEM_2010.pdf
- Martínez, J.M., Miguel, D. y Sánchez, M. (2021). Un camino iniciado y parcialmente recorrido: concepciones y expectativas de los futuros docentes sobre el Máster en Profesor de Educación Secundaria una década después. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.2), 137-158. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.88539>
- Más, C. Negro, A. y Torrego, J.C. (2012). Creación de condiciones para el trabajo en equipo en el aula. En J.C. Torrego y A. Negro (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 105-137). Alianza Editorial.
- Maslow, A. (1968). Some educational implications of the humanistic psychologies. *Harvard Educational Review*, 38(4), 685-696. <https://doi.org/10.17763/haer.38.4.j07288786v86w660>
- Maslow, A. (1973). *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser*. Editorial Kairós.

- McGartland, D. Berg, M., Tebb, S. S., Lee, E. S. y Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27(2), 94-104.
- Menéndez, F. J. (2013). Introducción al estudio de la psicología de la motivación. En M. T. Sanz, F. J. Menéndez, y M. Conde. *Psicología de la motivación. Teoría y Práctica* (pp. 1-63). UNED.
- Merino, C., y Livia, J. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice la validez de contenido: Un programa Visual Basic para la V de Aiken. *Anales de Psicología*, 25(1), 169-171. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/71631>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Documento marco http://www.uhu.es/convergencia_europea/documentos/documentos-2007/docmarco_MEC_feb2003.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *PISA 2015. Programa para la Evaluación. Internacional de los Alumnos. Informe español*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. <https://www.mecd.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2015.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Documento para debate. 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion/Documents/2022/270122-Documento%2024%20propuestas.pdf>
- Ministerio de Universidades. Gobierno de España (2021). *Estadística de estudiantes. Datos por titulación. Matriculados*. Sistema Integrado de Información Universitaria. Ministerio de Universidades. <https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Estadisticas/ficheros/MatriculadosEEU.xlsx>
- Molero, F., Lois, D., García-Ael, C. y Gómez, A. (2017). *Psicología de los grupos*. UNED.

- Monereo, C. y Badia, A. (2011). Los heterónimos del docente: Identidad, selfs y enseñanza. En C. Monereo y J.L. Pozo (Eds.), *La identidad en Psicología de la Educación: enfoques actuales, utilidad y límites* (pp. 59-77). Narcea.
- Monjas, M. I. (2004). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y adolescentes*. CEPE.
- Monjas, M. I. (Dir.) (2007). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. CEPE.
- Monjas, M. I. y González, B. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (CIDE).
- Monroy, F. (2013). *Enfoques de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes del Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Murcia. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/117259/TFMH.pdf?sequenc>
- Monroy, F., González, J.L. y Hernández, F. (2015). A psychometric analysis of the approaches to teaching inventory (ATI) and a proposal for a Spanish version (S-ATI-20). *Anales de Psicología*, 31(1), 172-183. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.1.190261>
- Monroy, F., Hernández, F. y Martínez, P. (2014). Enfoques de enseñanza de estudiantes en formación pedagógica. Un estudio exploratorio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25, 3, 90-105. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338233061001>
- Montero, L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 66-86. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/profesores-y-profesoras-en-un-mundo-cambiante-el-papel-clave-de-la-formacion-inicial/educacion/24330>
- Morales, J.F. (1996). Innovación y tradición en el estudio de los grupos. En S. Ayesterán (Ed.), *El grupo como construcción social* (pp.23-33). Plural.

- Morata, M., Holgado, F., Barbero, M. y Méndez, G. (2015). Análisis factorial confirmatorio. Recomendaciones sobre mínimos cuadrados no ponderados en función del error Tipo I de Ji-Cuadrado y RMSEA. *Acción Psicológica*, 12(1), 79-90. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.12.1.14362>.
- Moreno, A. (2009). La formación del profesorado: una respuesta adecuada a los nuevos tiempos. En M. Puelles (Coord.), *Profesión y vocación docente. Presente y futuro* (pp. 43-63). Biblioteca Nueva – Escuela Julián Besteiro.
- Moreno, G., Martínez, R., Moreno, M., Fernández, M, I. y Guadalupe Núñez, S. (2017). Acercamiento a las Teorías del aprendizaje en la Educación Superior. *Uniandes Episteme: Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 4(1), 48-60. <http://45.238.216.13/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/346/260>
- Moreno, J. A. y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/113871>
- Moriano, J. A., Molero, F. y Levy, J.P. (2011). Liderazgo auténtico. Concepto y validación del cuestionario ALQ en España. *Psicothema* 23(2), 336-341. <http://www.psicothema.com/pdf/3891.pdf>
- Moscoso, M.S. y Merino, C. (2017). Construcción y validez de contenido del Inventario de Mindfulness y Ecuanimidad: una perspectiva iberoamericana. *Mindfulness & Compassion* 2, 9-16. <http://dx.doi.org/10.1016/j.mincom.2017.01.001>
- Muñiz, J. y Fonseca, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*, 31(1), 7-16. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2018.291>
- Muñoz, F. J. (2009). *Elementos de psicología de los grupos*. Universidad de Huelva.
- Muñoz, G.A., Rodríguez, P. y Luque, M. (2019). La formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XXI*, 22(1), 71-92. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.20007>
- Navas, M.J. (2010). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. UNED.

- Niemi, H. (2013). La formación del profesorado en Finlandia. Profesores para la autonomía y la equidad profesional. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 117-138. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9326>
- Noguero, F. (2005). *Metodologías participativas en la enseñanza universitaria*. Narcea.
- No-Gutiérrez, P., Rodríguez-Conde, M. J., Torrecilla-Sánchez, E. y Zangrando, V., (2020). Tutoría entre iguales en contextos de educación intercultural. Propuesta de intervención en el marco de los Proyectos INTO y E-EVALINTO. *Education in the Knowledge Society*, 21(29), 1-13. <https://doi.org/10.14201/eks.23049>
- Núñez, T. y Loscertales, F. (2006). *El grupo y su eficacia: técnicas al servicio de la dirección y coordinación de grupos*. EUB.
- OECD (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Paidós.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/19901496>
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OECD (2018a). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- OECD (2018b). Who wants to become a teacher and why? *Teaching in Focus*, 22, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d6a81156-en>
- OECD. (2020). *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>
- Olaya, J., García, M., García, S. y Ferriz, A. (2020). Los grupos interactivos en Educación Física: Una experiencia docente en Educación Secundaria. *RETOS*, 38, 369-374. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74606>
- Olmsted, M., S. (1963). *El pequeño grupo*. Paidós.

- Orbegoso, A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan y Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Educare, Revista Científica de Educação*, 2(1). 75-93. <http://dx.doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v2.n1.p.75-93>
- ORDEN MINISTERIAL de 8 de julio de 1971 sobre actividades docentes de los Institutos de Ciencias de la Educación en relación con la formación pedagógica de los universitarios (BOE 8-7-1971). <https://www.boe.es/boe/dias/1971/08/12/pdfs/A13170-13170.pdf>
- ORDEN MINISTERIAL ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, (BOE 312 de 29 de diciembre de 2007) 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 Enseñanza de Idiomas. <http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53751-53753.pdf>
- Ordóñez, R. y Rodríguez, M.R. (2016). Los Grupos Interactivos como metodología didáctica en Educación Secundaria. Estudio de casos en un centro constituido en Comunidad de Aprendizaje. *Revista de Investigación en Educación*, 14(2), 141-155. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5698032.pdf>
- Orozco, I. (2019). Pedagogía Inclusiva en Acción: Estrategias Metodológicas del Profesorado de Educación Secundaria. En REDINE (Ed.), *Conference Proceedings EDUNOVATIC 2019*, (p.299). Redine. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=765286&orden=0&info=open_link_libro
- Orozco, I. y Moraña, A. (2020). Estrategias Metodológicas que Promueven la Inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 81-98. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004>
- Osgood, C., Suci, G. y Tannenbaum, P. (1976). El diferencial semántico como instrumento de medida. En C. Wainerman (Ed.), *Escalas de medición en ciencias sociales*. Nueva Visión.
- Ovejero, A. (1993). Aprendizaje cooperativo. Una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del Siglo XXI. *Psicothema*, 5, 373-391. <http://www.psicothema.com/pdf/1149.pdf>

- Ovejero, A. (2019). El aprendizaje cooperativo. Un instrumento eficaz para solucionar los principales problemas escolares. En A. Ovejero, F.J. Morales y S. Yubero (Coords.), *Psicología social de la educación* (pp. 197-231). Editorial UOC.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up the messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Palacín, M. y Aiger, M. (2014). Comunicación grupal. En R. Martínez, y J. M. Guerra (Coords.). *Aspectos psicosociales de la comunicación* (pp. 193-206). Pirámide.
- Pallarés, M. (1988). *Técnicas de grupo para educadores*. ICCE.
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 145-153.
- Palomero, P. y Coma, T. (2020). Desarrollo de competencias docentes mediante la programación y dirección de técnicas de dinámica de grupo en el grado de maestro de educación infantil: percepción del alumnado. En M.P. Teruel y C. Salavera (Coords.), *Nuevas investigaciones en ciencias sociales* (pp.103-112). Dykinson.
- Pantoja, A. y Campoy, T. J. (2000). La formación inicial del profesor de educación secundaria: situación actual y perspectivas de futuro. *RIE: Revista de Investigación Educativa* 18 (1), 147-173. <https://www.researchgate.net/publication/39148168>
- Parga, L. (2008). *La construcción de los estereotipos del género femenino en la escuela*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/descargas/category/1-pdf?download=41:la-construccion-de-estereotipos>
- Pedró, F. (2006). Un diagnóstico de la situación del profesorado en España desde una perspectiva comparativa. *Revista de Educación*, 340, 243-264. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/68744>
- Pedrosa, I., Suárez, J. y García, E. (2013). Evidencias sobre la Validez de Contenido: Avances Teóricos y Métodos para su Estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-20. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>

- Pegalajar, M.C. y Colmenero, M.J. (2013). Percepciones hacia el aprendizaje cooperativo en estudiantes del Grado de Maestro. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 343-362. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5532>
- Peiró, I. (1993). La Escuela Normal de Filosofía: el “sueño dorado” de la educación moderada y la sombra de un sueño de la historiografía española. *Studium. Geografía, Historia, Arte, Filosofía*, 5, 71-97.
- Pérez, A. (2010). Presentación: nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y la incertidumbre. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68(24.2), 17-36. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/37594/NuevasExigenciasYEscenariosParaLaProfesionDocenteE-3276040.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez, A. M., Gilar, R. y González, C. (2007). Pensamiento y formación del profesorado de educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(2), 307-324. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v5i12.1238>
- Pérez, A. y Gimeno, J. (1988). El pensamiento y acción en el profesor. De los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-64. <https://doi.org/10.1080/02103702.1988.10822201>
- Pérez, M.P., Mateos, M., Pozo, J.L. y Scheuer, M. (2001). En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. *Estudios de Psicología*, 22(2), 155-173. <http://dx.doi.org/10.1174/021093901609479>
- Pérez, M.P., Pozo, J.I., Pecharromán, A., Cervi, M. y Martínez, P. (2006). Las concepciones de los profesores de educación secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.L. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez, M. Mateos, E. Martín, y M. De la Cruz (Coords.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 289-304). Graó.
- Perls, F. (1972). *El enfoque gestáltico. Testimonios de terapia*. Cuatro Vientos.

- Pillen, M.T., Den Brok, P.J. y Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 86-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.003>
- Pinedo, R., Cañas, M., García, N. y García, N. (2019). Capacidad metacognitiva en docentes y futuros docentes de enseñanza no universitaria. *Revista de Psicología y Educación / Journal of Psychology and Education*, 14(1), 74-86. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.173>
- Pino, R., Frías, A. y Palomino, P.A. (2011). El control de sesgos en la investigación cuantitativa enfermera. *Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria*, 4(1), 24-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349762&orden=0&info=link>
- Pintrich, P.R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Pearson Educación.
- Píriz, R.M. (2011). Una experiencia de grupos interactivos en un centro de educación secundaria. *Tendencias pedagógicas*, 17, 51-64. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1958>
- Pontes, A., Ariza, L, Serrano, A. y Sánchez, F.J. (2011). Interés por la docencia entre aspirantes a profesores de Ciencia y Tecnología al comenzar el proceso de formación inicial. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(2), 180-195. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2706/2355>
- Pontes, A., Ariza, L. y Criado del Rey, R. (2010). Identidad profesional docente en aspirantes a profesorado de enseñanza secundaria. *Psychology, Society & Education*, 2(2), 131-142. <https://doi.org/10.25115/psye.v2i2.440>
- Pontes, A., Poyato, F. J. y Oliva, J. M. (2015). Concepciones sobre el aprendizaje en estudiantes del Máster de profesorado de Educación Secundaria del área de ciencia y tecnología. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(2), 225-243. <http://hdl.handle.net/10481/37374>

- Poyato, F.J. (2016). *Concepciones y motivaciones sobre la profesión docente en la formación inicial del profesorado de ciencias de enseñanza secundaria* [Tesis Doctoral]. UcoPress.
<https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/13839/2016000001479.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Poyato, F.J., Pontes, A. y Oliva, J.M. (2017). Los fines de la educación científica y la formación inicial del profesorado de secundaria. *REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 16(1), 28-46.
http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen16/REEC_16_1_2_ex1007.pdf
- Pozo, J.I. (2009). Hull como psicólogo cognitivo: cuando el propósito no es reforzado. *Revista de historia de la psicología*, 30(1), 23-34. <http://hdl.handle.net/10486/668619>
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez, M.P. (2006). Las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J.L. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez, M. Mateos, E. Martín, y M. De la Cruz (Coords.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp.95-132). Graó.
- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220.
<https://doi.org/10.1177/074171369204200401>
- Prosser, M. y Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the Approaches to Teaching Inventory. *The British journal of educational psychology*, 76, 405-419. DOI: 10.1348/000709905X43571
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Riquelme, E. (2016). Identidad Profesional Docente: Práctica Pedagógica en Contexto Mapuche. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 269-284.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200015>
- Ramírez, T. y D'Aubeterre, M. E. (2007). Los niveles de satisfacción laboral del maestro venezolano, 10 años después (1996-2006). *Investigación y Postgrado*, 22(2), 57-86.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872007000200003
- Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, por el que se regula el título profesional de especialización didáctica. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1995/10/20/1692/dof/spa/pdf>

- Reber, A.S. (2013). The neural basis of implicit learning and memory: A review of neuropsychological and neuroimaging research. *Neuropsychologia*, 51, 2026- 2042. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2013.06.019>
- Reeve, J. (1995). *Motivación y emoción*. McGraw-Hill.
- Rendón, M.E., Zarco, I.S. y Villasís, M.A. (2021). Métodos estadísticos para el análisis del tamaño del efecto. *Revista alergia México*, 68(2), 128-136. <https://doi.org/10.29262/ram.v658i2.949>
- Ribes, S. (1993). John B. Watson: El conductismo y la fundación de una psicología científica. *Acta Comportamentalia. Revista latina de análisis del comportamiento*, 3, 66-78. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/18327/17408>
- Richardson, V. (2003). Constructivist pedagogy. *Teachers College Record*, 105(9), 1623–1640. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9620.2003.00303.x>
- RIFOP (2010). Editorial: Reinventar la profesión docente, un reto inaplazable. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 11-16.
- Rivero, P. y Souto, X. (2019). El máster de profesorado de educación secundaria. Una visión desde la especialidad de geografía e historia. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 97, 41-50.
- Roa, J.M. y Fernández, C. (2020). La motivación de los docentes en la enseñanza secundaria. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(2), 66-77. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4122>
- Roca, N. y Martínez, G. (1999). Los grupos en la educación. En P. González (Ed.), *Psicología de los grupos. Teoría y aplicación*. Síntesis.
- Rodríguez, A. y González, R. (1995). Cinco hipótesis sobre las teorías implícitas. *Revista de Psicología general y aplicada*, 48(3), 221-229. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2161352>
- Rodríguez, F. y Santiago, R. (2015). *Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Digital-Text.
- Rogers, C. R. (1972). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós Ibérica.

- Rogers, C. R. (1982). *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós Ibérica.
- Rokeach, M. y McLellan, D. (1972). Feedback of Information About the Values and Attitudes of Self and Others as Determinants of Long-Term Cognitive and Behavioral Change. *Journal of applied social psychology*, 2(3), 236-251. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1972.tb01275.x>
- Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Romero, M.F. y Trigo, E. (2018). Entre las creencias y la formación inicial de los estudiantes del máster de profesorado de secundaria: una mirada hacia la enseñanza de la literatura en las aulas. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(1), 73-96. <http://hdl.handle.net/10498/20662>
- Ros, A. y Chisvert, M.J. (2018). Las investigaciones sobre las teorías implícitas del profesorado de formación profesional en el estado español. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(1), 97-115. https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63623/pdf_63
- Ros, R. A., Schwartz, S. H. y Surkiss, S. (1999). Basis individual values, work values, and meaning of work. *Applied Psychology: An International Review*, 48(1), 49–71. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1999.tb00048.x>
- Rosario, P., Núñez, J. C., Valle, A., Paiva, O. y Polydoro, S. (2013). Approaches to teaching in High School when considering contextual variables and teacher variables. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 25-42. <https://doi.org/10.1387/REVPSICODIDACT.6215>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la educación superior*. Narcea.
- Rué, J. (2018). *Propuestas para un nuevo pacto sobre educación. El sentido de aprender en la escolaridad del siglo XXI*. Octaedro.

- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2019). Brick by brick: The origins, development, and future of self-determination theory. In A. J. Elliot (Vol. Ed.), *Advances in motivation science*, (pp. 111–156). doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Samuelowickz, K. y Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299-325. <https://doi.org/10.1023/A:1004130031247>
- Sánchez, J. C. (2002). *Psicología de los grupos. Teorías, procesos y aplicaciones*. McGraw-Hill.
- Sánchez, P. (2009). Formación del profesorado no universitario y Espacio Europeo de Educación Superior. *Avances en Supervisión Educativa*, 10, 1-14. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/401>
- Scheuer, N. y Pozo, J.I. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J.L. Pozo y C. Monereo (Coords.), *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 87-108). Santillana.
- Schön, D. (2010). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in experimental social psychology*, 25, 1–65. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)
- Schwartz, S.H. (1999). A theory of cultural value and some implications for work. *Applied Psychology: An International Review*, 48(1), 23–47. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1999.tb00047.x>.

- Schwartz, S.H. y Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(3), 268–290.
<https://doi.org/10.1177/0022022101032003002>.
- Serrano, R. (2013). *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Córdoba.
<https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/11450/2013000000857.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Serrano, R. C. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 352, 267-287.
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_12.pdf
- Serrano, R. y Pontes, A. (2016). Necesidades formativas en el futuro docente de Educación Secundaria. *Hedakemos*, 21, 74-82.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6280726.pdf>
- Shaw, M.E. (1979). *Dinámica de grupos. Psicología de la conducta de los pequeños grupos*. Herder.
- Sherman, L., Schmuck, R. y Schmuck, P. (2006). Kurt Lewin's contribution to the theory and practice of education in the United States: The importance of cooperative learning. En S. Trempala, A. Pepitone y B. Raven (Eds.), *Proceedings of the international conference on Kurt Lewin – contribution to contemporary psychology September 10-12, 2004* (pp. 191-207). Kazimierz Wielki University Press.
<https://silo.tips/download/kurt-lewin-s-contribution-to-the-theory-and-practice-of-education-in-the-united>
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
<https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Thomson editores.

- Simó, M. y Suárez, L. (2020). *Encuesta por cuestionarios*. UOC. https://campus.uoc.edu/annotation/2aced27c3b2f3f2f6a5fcfb4ab521ba5/805189/PID_00275928/PID_00275928.html
- Skjong, R. y Wentworth, B. (2001). Expert Judgment and Risk Perception. En J. S. Chung (Ed.), *Proceedings of the Eleventh International Offshore and Polar Engineering Conference Stavanger* (pp.537-544). The International Society of Offshore and Polar Engineers. https://www.researchgate.net/publication/265032303_Expert_Judgment_and_Risk_Perception
- Stover, J.B., Bruno, F. E., Uriel, F.E. y Fernández, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14 (2), 105-115. <http://200.0.183.216/revista/index.php/pep/article/view/332>
- Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- The jamovi project (2020). Jamovi (Version 1.2). Jamovi. <https://www.jamovi.org>.
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista española de educación comparada*, 22, 39-58. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9322>
- Torrado, J.A. y Pozo, J.L. (2006). Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música. En J.L. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez, M. Mateos, E. Martín, y M. De la Cruz (Coords.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (205-228). Graó.
- Torrego, J.C., (coord.), Gómez, M.J., Martínez, C. y Negro, A. (2014). *La tutoría en los centros educativos: ocho ideas clave*. Graó.
- Torrego, J.C. y Negro, A. (2014). *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Alianza editorial.
- Traver, J.A., Sales, A., Doménech, F. y Moliner, O. (2005). Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las

- variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(8), 1-19. <https://doi.org/10.35362/rie3682781>
- Trigwell, K. y Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education* 21, 275–284. <https://doi.org/10.1080/03075079612331381211>
- Trigwell, K. y Prosser, M. (2004). Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16, 409–424. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0007-9>
- Trigwell, K., Prosser, M. y Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education* 27, 75–84. <https://doi.org/10.1007/BF01383761>
- Trigwell, K., Prosser, M. y Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education* 37, 57–70. <https://doi.org/10.1023/A:1003548313194>
- Tuckman, B.W. y Jensen, M.A.C. (1977). Stages o small-group development revisited. *Group and Organizations studies*, 2, 419-427. <https://doi.org/10.1177/105960117700200404>
- Ud, M., Khan, F. y Murtaza, A. (2011). Exploring motivational factors in the professional development career choice of a teacher. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 2(9), 501-510.
- Unesco (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Las nuevas dinámicas de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. *Paideia XXI*, 1(2), 179-189. <https://revistas.urp.edu.pe/index.php/Paideia/article/view/2356/2332>
- Urkidi, P., Losada, D., López, V. y Yuste, R. (2020). El acceso a la formación inicial del profesorado y la mejora de la calidad docente. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 353-364. <https://doi.org/10.5209/rced.63476>

- Valderrama, B. (2018). La rueda de motivos: hacia una tabla periódica de la motivación humana. *Papeles del Psicólogo*, 39(1), 60-75. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2855>
- Valencia, J. H., Tapia, S. y Olivares, S.L. (2019). La simulación clínica como estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de medicina. *Investigación en educación médica* 8(29), 13-22. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.08.003>.
- Vassileva, J. (2012). Motivating participation in social computing. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 22(1-2), 177-201. <https://doi.org/10.1007/s11257-011-9109-5>
- Ventosa, V.J. (2016). *Didáctica de la participación*. Narcea.
- Ventura, J. (2019). De regreso a la validez basada en el contenido. *Adicciones, Revista versión online*, 20 (10). <https://doi.org/10.20882/adicciones.1213>
- Verástegui, M. (2019). La feminización de la enseñanza en España: ¿un objeto de estudio obsoleto? *Revista de Estadística y Sociedad* 73, 28-31. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/691018/feminizaci%c3%b3n_verastegui_IND_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vicente, R., Cornejo, J.M. y Barbero, F. (2006). La evaluación de la actividad grupal. El análisis de la actividad grupal (AAG) y la aplicación DSCLIMA del Sistema SOCIOS. *Anuario de Psicología*, 37(3), 299-320. <https://doi.org/10.1344/%25x>
- Vilà, R., Rubio, M.J., Berlanga, V. y Torrado, M. (2015). Cómo aplicar un clúster jerárquico en SPSS. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(1), 113-127. <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>
- Vilà, R., Torrado, M. y Reguant, M. (2018). Análisis de regresión lineal múltiple con SPSS: un ejemplo práctico. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-10. <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.222704>
- Vilanova, S., García, M.B. y Señorino, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 1-21. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412007000200006

- Villamarín, F. y Limonero, J.T. (2001). *Cognición y emoción*. UOC.
- Vinogradov, S. y Yalom, I. (2010). *Guía breve de psicoterapia de grupo*. Paidós.
- Viñao, A. (2013). Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España (Siglos XIX-XXI). *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 19-37. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9321>
- Viñao, A. (2013). Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España (Siglos XIX-XXI). *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 19-37. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9321>
- Viseu, J., De Jesus, S., Rus, C., Canavarró, J. M. y Pereira, J. (2016). Relationship between teacher motivation and organizational variables: A literature review. *Paidéia*, 26(63), 111-120. <https://doi.org/10.1590/1982-43272663201613>
- Vivas, P., Rojas, J. y Torras, M.E. (2009). *Técnicas de dinámica de grupos*. UOC.
- Vloet, K. y van Swet, J. (2010). "I can only learn in dialogue!" Exploring professional identities in teacher education. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 149-168. <https://doi.org/10.1080/19415250903457083>
- Woolfolk, A. (2014). *Psicología Educativa*. Pearson Educación.
- Worchel, S. (1994). You can go home again. Returning group research to the group context with an eye on developmental issues. *Small Group Research*, 25, 205-223. <https://doi.org/10.1177/1046496494252004>
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2002). El grupo y su dinámica en los contextos educativos. En M. Marín, R. Grau, R. y S. Yubero (2002). *Procesos psicosociales en los contextos educativos* (pp. 197-214). Pirámide.
- Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea.

