



Evaluación de experiencia dual en formación inicial del profesorado en el Máster de Secundaria.

Evaluation of dual training in initial teacher education in the Master's degree in Secondary Education.

Lara Yáñez-Marquina 

e-mail: lara.yanez@deusto.es

Universidad de Deusto. España

Zoe Martínez de la Hidalga 

e-mail: zoe@deusto.es

Universidad de Deusto. España

Lirio Flores-Moncada 

e-mail: lirioflores@deusto.es

Universidad de Deusto. España

Resumen

En los últimos años, la necesidad de cambio de paradigma metodológico en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior otorga a la Formación Dual un papel preponderante dentro del desarrollo estratégico de las universidades, como marco integral y experiencial que potencia el aprendizaje del alumnado en contextos profesionales reales. Así, en esta propuesta se toma como punto de partida una experiencia piloto dual realizada con parte del alumnado del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Deusto (UD), y se expone la evaluación de la experiencia por parte tanto de estudiantes como de los equipos de tutorización de la Universidad y de los centros educativos participantes. Los resultados son considerados como altamente positivos, con valores globales promedio, medidos sobre una escala continua de 0 a 10, de $M = 8,50$ ($DT = 0,71$) por parte de la universidad, $M = 8,94$ ($DT = 0,43$) por parte de los centros educativos, y de $M = 8,90$ ($DT = 0,82$) por parte del alumnado dual. Finalmente, en línea con lo anotado en las experiencias previas duales existentes en la literatura, se anotan como puntos de mejora, por un lado, una mayor participación de los centros educativos en el diseño de las acciones formativas, y por otro, una mayor incardinación del sistema de evaluación con los resultados de aprendizaje y competencias del plan de estudios del Máster.

Palabras clave: Formación en alternancia, formación de profesores de secundaria, proyecto piloto, evaluación, sistema tutorial.

Abstract

In the last years, the need for change of the methodological paradigm within the framework of the European Higher Education Area gives Dual Training a predominant role in the strategic development of the universities, as an integral and experiential framework that enhances student learning in real professional contexts. So, this proposal takes as a reference a dual pilot project conducted with part of the students enrolled in the master's degree in Teacher Training for Secondary Education at the University of Deusto. Besides, the experience is assessed by both the group of students and the tutoring teams on behalf of the university and the educational centers participating. The overall evaluation scores are considered as highly positive, with global average values, measured on a continuous scale from 0 to 10, reported by the University, $M = 8.50$ ($SD = 0.71$), $M = 8.94$ ($SD = 0.43$) by the schools, and $M = 8.90$ ($SD = 0.82$) by the students. To conclude, the aspects to be improved are, on one hand, a significant participation of the educational system centers in the design of the training actions, and on the other hand, a deeper integration of the evaluation system with the learning outcomes and competences of the master's syllabus.

Keywords: Alternance training, secondary teacher education, pilot project, evaluation, tutorial system.

Recibido / Received: 03 marz 2022
Aceptado / Accepted: 28 marzo 2022
Publicación en línea / Published online: 19-12-2023

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Yáñez-Marquina, L. Martínez de la Hidalga, Z. y Flores-Moncada, L. (2023). Evaluación de experiencia dual en formación inicial del profesorado en el Máster de Secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 41, pp. 83-95. doi: <https://doi.org/10.15366/tp2023.41.007>

1. Introducción

El éxito del sistema educativo de un país depende, en gran medida, de la calidad y formación de su cuerpo de docentes (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007). En esta línea, la Estrategia Europa 2020 confirma el carácter estratégico de la formación como motor de desarrollo de la competitividad de una sociedad. Por tanto, no son de extrañar los esfuerzos realizados en materia de educación, con el objetivo de definir las competencias clave que debe reunir el profesorado del siglo XXI.

Sin embargo, dentro de los planes de estudio en formación inicial, se ha hecho hincapié, de manera tradicional, en el desarrollo y evaluación de las competencias específicas, más ligadas al saber académico que demanda la labor docente. Como consecuencia, ha quedado relegado a un segundo plano el desarrollo y evaluación de las competencias transversales, más ligadas al saber hacer y saber estar de la profesión. Lo que subraya la discrepancia existente entre el nivel adquirido al finalizar la titulación y el requerido para el puesto de trabajo, resultando fundamental un acercamiento entre la universidad y el escenario laboral que haga posibles formaciones más cercanas a la realidad profesional (Fernández, 2010; Monreal y Terrón, 2010). Así, uno de los retos principales del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) sigue siendo el de promover procesos de desarrollo profesionalizantes que partan de la propia universidad, tratando de transformar una educación centrada en el saber académico en una educación centrada en el aprendizaje y la experiencia (Consejo de la Unión Europea, 2014).

En esta necesidad de cambio de paradigma metodológico, la Formación Dual Universitaria (FDU) se postula como una línea estratégica clave al permitir el desarrollo de competencias transversales vinculadas a la empleabilidad en el contexto real de la profesión para la que se forma el alumnado (Boudjaoui, Clénet y Kaddouri, 2015). Sus fundamentos se sitúan en el aprendizaje basado en el trabajo (Work-Based Learning, WBL), un proceso pedagógico por el cual el alumnado desarrolla las competencias profesionales desde el propio centro de trabajo, convirtiéndose este último en un entorno didáctico al mismo nivel que la universidad (Siebert, Mills y Tuff, 2009). De este modo, el aprendizaje se desarrolla, por un lado, en base al análisis, identificación de problemas e intervención en la propia realidad profesional, y por otro, en base a la organización disciplinar en el aula, donde se toma como referencia el contexto y experiencias vividas por parte del alumnado para dar significado al conocimiento. Así, esta modalidad de enseñanza-aprendizaje se concreta en una alternancia para el alumnado entre la institución educativa y la entidad laboral, que pasan a convertirse en lugares formativos con plena corresponsabilidad tanto en el diseño como evaluación del plan formativo, respetando siempre el marco de las competencias propias de la titulación. Como resultado, el modelo permite una integración real del centro de trabajo en la formación del alumnado, al tiempo que estrecha la distancia entre la universidad y el mundo profesional. Por ello, la FDU se está constituyendo como una esfera de desarrollo estratégico para las universidades del EEES.

Aunque esta necesidad se detecta para el actual sistema universitario, la profesionalización en los estudios universitarios tiene un recorrido histórico que se remonta a la década de los años 70 y 80 del siglo XX, donde surgen las experiencias más significativas tanto en Alemania como en Francia (Rego, Barreira y Rial, 2015), siendo la primera la principal propulsora de la modalidad con la incursión de las denominadas *gesamtschule* o escuelas polivalentes en las que las empresas tomaban parte activa de la formación a fin de completar la cualificación profesional del alumnado.

Es precisamente a ambos países a los que se deben los dos términos con los que, de manera indistinta, se conoce al modelo: formación dual -nominación germana- o formación en alternancia -correspondiente nominación francófona-. (Badia, 2014)

En el caso particular de España, sin embargo, la mencionada profesionalización se ha venido circunscribiendo de manera tradicional a la etapa de la Formación Profesional (FP), no contando, en consecuencia, aún, con un desarrollo significativo en Educación Superior (ES), donde su nivel de implementación es inferior al de otros países europeos y se detecta una marcada necesidad de desarrollo. Por ello, en 2017, a fin de promover e impulsar la FDU, la Agencia Vasca de Calidad del Sistema Universitario Vasco (Unibasq) inicia, a través de una convocatoria específica, la posibilidad de presentar solicitudes para la mención dual en títulos universitarios, tanto de Grado como de Máster, lo que sitúa a la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) como precursora del modelo a nivel estatal.

Sin embargo, esta propuesta no está exenta de dificultades, puesto que uno de los procesos

fundamentales para su implementación pasa por un rediseño del plan de estudios en el que se hace necesario, entre otros aspectos, reducir la presencialidad en la universidad en pos de un aprendizaje basado en el contexto, al tiempo, que exige una coordinación estrecha y continua entre ambos escenarios formativos (el educativo y el profesional) (Estebaranz, 2012). En efecto, la FDU, por su propio principio de complementariedad, altera la visión tradicional de la formación universitaria basada únicamente en la transmisión del saber académico. En efecto, el alumnado en régimen de alternancia experimenta un cambio de mentalidad al pasar de ser simples estudiantes universitarios a ser aprendices que estudian y aprenden haciendo en una situación real, lo que, sin duda, permite ir adquiriendo de manera gradual y significativa las competencias del perfil profesional. (Schank, 2005)

De este modo, surgen tres actores fundamentales dentro del modelo (Durán, Santos y Gil, 2017). En primer lugar, el alumnado como actor principal del proceso al que se dirigen todas las acciones del proyecto educativo en esta modalidad; en segundo lugar, el contexto laboral en el que se designan personas tutoras responsables del seguimiento y formación del alumnado inmerso en el escenario profesional; y, en tercer lugar, la universidad en la que igualmente se designan personas tutoras facilitadoras que orientan y guían la enseñanza académica en coordinación con la institución laboral, para asegurar el desarrollo, desde el punto de vista académico, del conjunto de competencias de la titulación. De este modo, la orientación pedagógica de este modelo se caracteriza por la flexibilidad y el dinamismo en un proceso de desarrollo e interacción constante del alumnado con la sociedad. (Araya, 2008)

Así, desde un punto de vista psicopedagógico, la formación dual sigue los cuatro pilares básicos de la educación (Delors, 1996). El principio aprender a conocer implica aprender a aprender, propiciando la reflexión para articular la teoría con la práctica. El principio aprender a hacer implica el desarrollo y adquisición de competencias para trabajar en equipo, tomar iniciativa y asumir riesgos a la hora de afrontar situaciones contextualizadas en la realidad profesional. El principio relativo para aprender a vivir supone el aprendizaje de valores humanos a partir tanto del respeto por uno mismo como del respeto por los demás, que se derivan de la convivencia e interdependencia con el resto de los agentes implicados. Y finalmente, el principio aprender a ser surge de la necesidad de desarrollar autonomía y asumir responsabilidad por los resultados de las acciones. Así, en este modelo de aprendizaje no solo intervienen los componentes cognitivos sino también los motivacionales, metacognitivos y comportamentales. (Muñoz, 2008)

Por ello, adaptar titulaciones universitarias ya existentes al modelo resulta complejo, especialmente, en aquellos casos en los que el plan de estudios sigue las directrices de la orden ministerial correspondiente, como ocurre en el ámbito de la formación inicial de profesorado, donde ya se contempla un periodo de Practicum (o prácticas) en el programa académico de las titulaciones que dan acceso al cuerpo de docentes. Es lo que dentro del modelo de Malglaive (1975, citado en Chisvert-Tarazona, Palomares-Montero y Soto-González, 2015), de manera formal, se denomina alternancia aproximada, en el que el Practicum se concibe como el momento de aplicación y adaptación, en contexto real, de los aprendizajes académicos estudiados previamente en la universidad, de modo que el alumnado, en su reincorporación a las aulas universitarias tras el periodo de prácticas analiza y reflexiona sobre las vivencias acontecidas. Si bien es cierto que existe un cierto reconocimiento del ámbito profesional en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el diseño del plan de estudios sigue siendo eminentemente universitario y de carácter aplicacionista en el centro educativo designado para el desarrollo de prácticas. Por ello, a la universidad se la sigue considerando como el principal entorno didáctico; mientras que el centro escolar de prácticas es considerado como el medio para la consecución del Practicum de la titulación. No existe, por lo tanto, un proyecto educativo común entre ambas instituciones que venga regido por una corresponsabilidad en las fases de diseño, puesta en marcha y evaluación de las acciones formativas del alumnado, sino que dichas tareas siguen recayendo sobre la universidad.

No obstante, normativamente, se sigue subrayando la importancia del Practicum en la formación inicial del profesorado como aspecto clave para la consolidación de las competencias del perfil profesional (González y Fernández, 2015; Latorre y Blanco, 2011; Lucas et al., 2012 y Zabalza, 2019). Así, no es de extrañar que en los últimos años se han venido desarrollando nuevos modelos de distribución del Practicum de forma intercalada a lo largo de todo el programa formativo del alumnado, de modo que las semanas de prácticas se redistribuyen en diferentes momentos a lo largo de la titulación. Sin embargo, la fundamentación del modelo sigue siendo la misma, tratándose de una alternancia aproximada en la que la universidad coordina todo el proceso y se responsabiliza del

diseño, elaboración y evaluación de las acciones formativas del alumnado en prácticas. Por lo que la dualidad sigue siendo anecdótica en el ámbito de formación inicial de profesorado, tal y como se describe a continuación.

Por una parte, en el año académico 2012-2013, da arranque en la Universitat de Lleida, como parte de un programa piloto de innovación docente, una experiencia de formación dual con un grupo de 66 estudiantes del grado de Educación Primaria (Coiduras, Isus y Del Arco, 2015). Desde el primer curso, el alumnado desarrolla su formación entre la universidad y los centros escolares, con una distribución de presencialidad del 60% y 40%, respectivamente; lo que se traduce en una asistencia de dos días por semana al centro escolar entre los meses de octubre y junio. Complementariamente, entre las estrategias para promover la relación teoría-práctica y confrontar los aprendizajes de ambos entornos, en primer curso, ofertan la asignatura Integración, donde se reservan momentos de comunicación y tutoría con las personas referentes de los centros educativos. Como parte de la supervisión, observación de aula y evaluación, se organizan igualmente a lo largo del curso visitas de las personas tutoras de la universidad al entorno escolar. De la experiencia destacan las altas valoraciones globales reportadas durante su primer año de implementación con la cohorte de primero de Educación Primaria. En concreto, en una escala de tipo Likert con cinco categorías -donde 1 significa completamente en desacuerdo y 5 completamente de acuerdo-, alumnado y equipo de tutorización escolar reportan unos valores medios de 4,20 y 4,43, respectivamente.

Por otra parte, en ese mismo año académico, 2012-2013, Florida Universitaria, un centro adscrito a la Universidad de Valencia y la Universidad Politécnica de Valencia, propone una experiencia de modalidad en alternancia en el tercer curso de los grados de Educación Infantil y de Educación Primaria (Chisvert-Tarazona et al., 2015). Para ello, dedican un 25% de los créditos de cada una de las asignaturas del tercer curso a un proyecto interdisciplinar, bajo la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), que el alumnado, distribuido en grupos reducidos de cuatro o cinco integrantes, realiza en un centro escolar. El reto es definido de manera colaborativa al comienzo del curso entre el profesorado, el alumnado y las instituciones educativas en las que se lleva a cabo la experiencia. Dicha propuesta, que recibe el nombre de Proyecto Integrado (PI), tiene una duración de dos cuatrimestres y se presenta en el plan de estudios como una materia más, complementaria a las prácticas docentes. De este modo, en el grado de Educación Infantil resultan 17 ECTS para el PI y 16,5 ECTS para las prácticas; mientras que, en el grado de Educación Primaria, son 11 ECTS para el PI y 16,5 ECTS para las prácticas. Con esta distribución diferenciada ofrecen al alumnado la oportunidad no sólo de integrar aprendizajes de diversas materias para resolver una situación compleja de la profesión docente sino también la de experimentar y validar, en contexto real, la resolución propuesta por grupos. Por una parte, el profesorado universitario dedica tiempo presencial en sus asignaturas para que el alumnado pueda avanzar en la elaboración de su PI, al tiempo que les asesoran. Por otra, las personas tutoras de los centros escolares, que coparticipan desde el comienzo en la definición del reto, se reúnen de manera periódica con el alumnado para determinar necesidades, delimitar el problema, realizar seguimiento y valorar los resultados de su puesta en práctica. Como parte del sistema de evaluación, se presenta la propia valoración de la experiencia. Los resultados globales muestran una satisfacción general alta, tanto en alumnado como en profesorado. La muestra la constituyen dos grupos de Educación Infantil y tres grupos de Educación Primaria, que en el curso 2012-2013 suman un total de 129 estudiantes y en el curso 2013-2014, 114 estudiantes. Así, en una escala de respuesta sobre 10, la satisfacción general del alumnado resulta de 7,4 (curso 2012-2013) y 8,6 (curso 2013-2014); mientras que la del profesorado participante es de 7,5 (curso 2012-2013) y 9,1 (curso 2013-2014).

En consecuencia, una revisión de la literatura subraya resultados altos de satisfacción en las aún incipientes experiencias piloto en alternancia realizadas en formación inicial del profesorado. Estas, no obstante, se restringen a las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, no reportándose de momento experiencias, y, por ende, resultados para la etapa de Educación Secundaria. En este contexto, por tanto, se detecta la necesidad de analizar la dualidad en esta última etapa, a fin de complementar la valoración de dicha estrategia en todo el abanico de itinerarios habilitantes en formación inicial docente.

Por ello, se establece como objetivo general evaluar un proyecto piloto de experiencia dual llevado a la práctica con un grupo de alumnado que cursa el Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MFPS). A fin de completar el sistema de evaluación, se añade, como punto complementario a lo

reportado en la literatura, la valoración de las personas tutoras facilitadoras por parte de la universidad, de modo que los resultados de la experiencia se completan con la voz de los tres agentes fundamentales para el éxito de la dualidad, esto es: alumnado, equipo de tutorización de los centros escolares y equipo de tutorización de la universidad.

2. Metodología

2.1 Participantes

Con esta finalidad, previamente se ha diseñado e implementado una experiencia piloto dual en el MFPS de la UD (Yáñez-Marquina, Martínez-de-la-Hidalga y Flores-Moncada, 2021) que es seleccionada como buena práctica en la IX Jornada Universitaria de Innovación y Calidad. Al tratarse de un primer abordaje hacia una experiencia dual, de la que no se cuentan con precedentes en el ámbito de formación inicial docente dentro de la Facultad, se decide acotar los participantes a la población que cursa el Máster en el campus de Bilbao en la especialidad en Educación Física, conformada por cuatro estudiantes procedentes de la primera promoción del doble grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y Educación Primaria (CAFyD + EP) de la UD, lo que implica que ya están habilitados como maestros y maestras de Educación Primaria. Por lo que desde el MFPS surge la necesidad, como subrayan Castañeda-Vázquez, Pérez-Cortés, Valdivia-Moral y Zurita-Ortega (2020), de adaptar el proceso formativo para completar su formación como futuros docentes de Secundaria.

Así, en el codiseño, coimplementación y coevaluación del programa formativo participan dos centros educativos, estableciéndose dos personas tutoras por cada uno de ellos. En efecto, una de las personas (en adelante, persona tutora generalista) se establece como referente para la coordinación de las acciones formativas en coparticipación con la universidad; mientras que la segunda (en adelante, persona tutora de especialidad) desarrolla la tutorización y seguimiento de dichas actividades durante la inmersión del alumnado en el centro, distribuido por parejas. Finalmente, desde la universidad se establece igualmente la figura de dos personas tutoras facilitadoras, que realizan la supervisión y acompañamiento conjunto de todo el alumnado en los aspectos académicos de su formación.

2.2 Instrumentos

Para la evaluación de la experiencia se han diseñado tres herramientas, una para cada colectivo. Para ello, se han adaptado tanto las encuestas empleadas por la Unidad de Calidad para la evaluación de satisfacción del alumnado en dualidad del Máster Universitario en Diseño y Fabricación en Automoción de la UD, como las diseñadas en Beraza y Azkue (2018) para la evaluación de satisfacción de los agentes participantes en un itinerario dual, que en su caso, aplica al plan de estudios del Grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE) en la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

Así, en relación con el instrumento adaptado para el alumnado, en el que participan los cuatro estudiantes de la especialidad, se consideran las siguientes dimensiones: organización y planificación, seguimiento de la persona tutora facilitadora por parte de la universidad, desarrollo y seguimiento en el centro educativo y valoración global del proyecto. Por su parte, para analizar la evaluación de las cuatro personas tutoras por parte de los centros educativos, se incluyen los siguientes bloques de análisis: autoevaluación relativa al proceso de tutorización y planificación, y desarrollo y seguimiento del proyecto. Finalmente, para las dos personas tutoras facilitadoras participantes por parte de la universidad, el instrumento contempla como aspectos de evaluación los relativos a la organización y planificación con los centros educativos en los que se desarrolla el proyecto.

En todos los casos, para las dimensiones anteriormente mencionadas, el nivel de acuerdo con cada afirmación se puntúa en una escala del 1 -totalmente en desacuerdo- al 10 -totalmente de acuerdo-. Estos resultados cuantitativos se complementan con información cualitativa recabada a través de preguntas de respuesta abierta, a través de las que poder desarrollar observaciones de la característica evaluada. Asimismo, cada instrumento finaliza con un último apartado en el que indicar en una escala continua del 0 al 10 la puntuación final que otorgarían a la experiencia, en su conjunto.

3. Resultados

3.1 Evaluación del alumnado dual

En la Tabla 1 se muestran los resultados reportados por parte del alumnado dual participante en el proyecto. Por cada ítem, se indica la media (M) y desviación típica (DT).

Tabla 1

Resultados de satisfacción del alumnado.

| Dimensión | Ítem | M | DT |
|---|--|------|------|
| Organización y planificación | La información previa recibida sobre las características del proyecto ha sido adecuada. | 8,25 | 1,50 |
| | El centro educativo asignado para la inmersión docente ha permitido el desarrollo adecuado de los objetivos formativos. | 9,50 | 0,58 |
| | Los contenidos trabajados en las píldoras genéricas han sido fácilmente transferibles al día a día del desempeño docente. | 8,75 | 0,96 |
| | Los contenidos trabajados en las píldoras específicas han sido fácilmente transferibles al día a día del desempeño docente. | 8,67 | 1,15 |
| | La propuesta de píldoras genéricas ha sido adecuada en cuanto a distribución de la carga lectiva, horarios y contenidos trabajados. | 8,67 | 1,15 |
| | La propuesta de píldoras específicas ha sido adecuada en cuanto a distribución de la carga lectiva, horarios y contenidos trabajados. | 8,67 | 1,15 |
| | Las instalaciones y recursos disponibles (tanto en la universidad como en el centro educativo) han favorecido el correcto desarrollo del proceso. | 9,25 | 0,96 |
| Seguimiento de la persona tutora facilitadora de la universidad | Ha realizado un buen seguimiento del desarrollo de mi inmersión en el centro. | 9,75 | 0,50 |
| | La comunicación ha sido sencilla y continuada. | 9,75 | 0,50 |
| | Ha expuesto claramente los objetivos a desarrollar durante el proyecto. | 9,50 | 0,58 |
| | Ha comunicado los criterios establecidos para la evaluación. | 9,50 | 1,00 |
| | Ha favorecido el aprendizaje colaborativo entre el alumnado participante. | 9,50 | 1,00 |
| | Ha coordinado el desarrollo del proyecto con las personas referentes en el centro educativo. | 9,75 | 0,50 |
| | El feedback recibido por su parte durante el proyecto ha sido adecuado. | 9,50 | 0,58 |
| En general pienso que es una tutora facilitadora competente. | 10 | 0,00 | |
| Desarrollo y seguimiento en el centro educativo | Las actividades del proyecto realizadas en el centro educativo han contribuido al aprendizaje experiencial de competencias propias del perfil docente. | 9,50 | 0,58 |
| | Las instalaciones, medios y recursos del centro educativo para la ejecución y desarrollo de las actividades han sido adecuados. | 9,25 | 0,50 |
| | Las personas referentes en el centro educativo han propuesto un plan de trabajo en codiseño durante el desarrollo del proyecto. | 9,25 | 0,96 |
| | Las personas referentes han facilitado mi integración en el centro y en los diferentes equipos de trabajo. | 9,75 | 0,50 |
| | La atención y apoyo prestados por las personas referentes en el centro educativo han sido los adecuados para el buen desarrollo del proyecto. | 9,25 | 0,76 |
| | La comunicación ha sido sencilla y continuada con las personas referentes del centro educativo. | 9,50 | 0,58 |
| | El feedback recibido de las personas referentes en el centro ha sido adecuado. | 9,00 | 0,82 |
| | En general pienso que han sido profesionales competentes. | 9,50 | 0,58 |
| Valoración global del proyecto | La atención y apoyo prestados por la Dirección del MFPS han sido adecuados. | 9,75 | 0,50 |
| | El proyecto ha sido una propuesta adecuada para el desarrollo experiencial de las competencias del MFPS en la formación inicial de profesorado. | 9,50 | 0,58 |
| | En general, se han cumplido las expectativas que tenía en el MFPS. | 10 | 0,00 |
| | Al finalizar el proyecto, creo que el centro educativo estaría dispuesto a contratarme como docente. | 9,00 | 1,41 |

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

El análisis de resultados arroja unos valores promedio altos, que varían en un rango comprendido entre 8,25 (DT = 1,50) (La información previa recibida sobre las características del proyecto ha sido adecuada) y 10 (En general, pienso que es una persona tutora facilitadora competente y En general, se han cumplido las expectativas que tenía en el MFPS).

Esta información cuantitativa, se complementa con la valoración cualitativa del propio alumnado dual. Así, por ejemplo, con relación a la inmersión docente en los centros educativos participantes, en voz del propio alumnado se destaca que “se nos ha facilitado la integración en el centro y nos hemos sentido parte de la plantilla docente” [E3] y “las actividades realizadas en el centro nos han servido de mucha ayuda para lograr ser un docente competente” [E4].

De igual modo, se subraya la relevancia del seguimiento y feedback por parte de las personas tutoras facilitadoras de la universidad como parte integrante fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje dual, afirmándose que “mantener la comunicación semanalmente me ha parecido genial para ir compartiendo sensaciones, problemas y aprendizajes” [E4].

Por su parte, en relación con la formación académica recibida a través de las denominadas píldoras educativas, con una frecuencia semanal, el alumnado ha valorado positivamente la complementariedad que dichas sesiones ha supuesto en su inmersión práctica docente. Así, por ejemplo, se rescata que “los contenidos trabajados son muy importantes para afrontar el día a día de manera exitosa, ya que, ante situaciones adversas he reaccionado de forma adecuada al disponer de diferentes recursos y herramientas” [E3].

Por tanto, se concluye que la satisfacción del alumnado dual ha sido elevada en los diferentes bloques analizados. Asimismo, considerando la evaluación global que dicho colectivo otorga al proyecto la calificación media final resulta de 8,90 (DT = 0,82), que se acompaña de valoraciones de corte cualitativo como “quiero felicitar a todas y cada una de las personas que han hecho posible este proyecto. Estoy sumamente agradecido” [E1]

3.2. Evaluación de las personas tutoras por parte de los centros educativos

En la Tabla 2 se muestran los resultados reportados por el equipo de tutorización de los centros educativos participantes en el proyecto. Por cada ítem, se indica la media (M) y desviación típica (DT).

Tabla 2

Resultados de satisfacción de las personas tutoras por parte de los centros educativos.

| Dimensión | Ítem | M | DT |
|--|---|------|------|
| Autoevaluación | He codiseñado con los y las estudiantes las actividades de aprendizaje a desarrollar. | 7,25 | 1,71 |
| | He realizado un seguimiento individualizado del desarrollo del proyecto por cada estudiante. | 8,00 | 2,16 |
| | He favorecido el aprendizaje colaborativo entre los y las estudiantes asignados al centro durante el desarrollo del proyecto. | 9,75 | 0,50 |
| | La coordinación, relación y comunicación con los y las estudiantes asignados al centro ha sido satisfactoria. | 9,75 | 0,50 |
| | He coordinado el desarrollo del proyecto con la persona tutora facilitadora por parte de la universidad. | 8,75 | 1,50 |
| | He fomentado la reflexión crítica en el alumnado participante. | 8,50 | 2,38 |
| | En general, mi participación en el proyecto ha sido satisfactoria. | 9,25 | 0,96 |
| Planificación, desarrollo y seguimiento del proyecto | La información previa recibida sobre las características del proyecto ha sido adecuada. | 8,75 | 0,96 |
| | El calendario y horario de inmersión han sido adecuados. | 9,00 | 1,15 |
| | La planificación y organización del proyecto han sido adecuados. | 9,75 | 0,50 |
| | Los aprendizajes realizados y las competencias desarrolladas por los y las estudiantes en el centro han sido satisfactorios. | 9,50 | 0,58 |
| | La contribución del centro al aprendizaje de los y las estudiantes ha sido significativa. | 9,75 | 0,50 |
| | La relación y comunicación con la tutora han sido adecuadas. | 10 | 0,00 |
| | El sistema de evaluación es adecuado. | 9,00 | 1,41 |

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

El análisis de resultados arroja unos valores promedio altos, por encima del 8,00 (DT = 2,16) (He realizado un seguimiento individualizado del desarrollo del proyecto por cada estudiante), hasta alcanzar el valor máximo de 10 (La relación y comunicación con la tutora facilitadora por parte de la universidad han sido adecuadas). La excepción se encuentra con el ítem relativo al codiseño, para el que el nivel de satisfacción medio se sitúa en 7,25 (DT = 1,71) (He codiseñado con los y las

estudiantes las actividades de aprendizaje a desarrollar en el centro educativo).

A este respecto, vuelve a sobresalir el papel de la persona facilitadora como nexo de unión que favorece la coordinación entre los dos entornos didácticos, y sobresale la coparticipación del centro como aspecto diferenciador en el modelo dual. En efecto, se afirma que “las bases del proyecto se han coordinado con la tutora facilitadora, pero su desarrollo ha sido en colaboración con el alumnado. Fruto de la confianza en el trabajo ajeno, se ha delegado esa labor en el profesor, referente en el centro, aspecto que se agradece” [PTE1].

Así, la evaluación global otorgada al proyecto por parte de este colectivo resulta de 8,94 (DT = 0,43), en línea con el obtenido con el alumnado, destacándose, en este caso, la riqueza que otorga la visión y cultura de ambos entornos, el académico y el profesional, al afirmarse que “la experiencia ha sido altamente satisfactoria. Conocer diferentes maneras de trabajo y personas, con un alto grado de profesionalidad y constancia, ha hecho que me sienta realizado tanto a nivel personal como profesional. Estoy profundamente agradecido por la oportunidad brindada” [PTE1].

3.3 Evaluación de las personas tutoras por parte de la universidad

En la Tabla 3 se muestran los resultados reportados por el equipo de tutorización del MFPS. Por cada ítem, se indica la media (M) y desviación típica (DT).

Tabla 3

Resultados de satisfacción de las personas tutoras facilitadoras por parte de la universidad.

| Dimensión | Ítem | M | DT |
|------------------------------|---|------|------|
| Organización y planificación | La planificación, organización y coordinación con las personas referentes del centro educativo han sido adecuadas. | 9,00 | 0,82 |
| | El proyecto formativo incluye los resultados de aprendizaje a lograr y las actividades específicas a desarrollar, en línea con las competencias del plan de estudios del MFPS. | 6,50 | 1,91 |
| | Las herramientas de evaluación codiseñadas son idóneas. | 6,75 | 1,71 |
| | El acompañamiento que las personas referentes del centro educativo han realizado a los y las estudiantes del proyecto ha sido satisfactoria. | 9,50 | 0,58 |
| | La coordinación, relación y comunicación con los y las estudiantes asignados al centro ha sido satisfactoria. | 9,00 | 0,82 |
| | Los aprendizajes realizados y las competencias adquiridas por los y las estudiantes en el centro han sido adecuados. | 9,00 | 1,15 |
| | Los y las estudiantes recogen en el e-portafolio las evidencias de los aprendizajes realizados, lo que sirve para valorar el cumplimiento del programa formativo previsto en el proyecto. | 6,50 | 1,91 |

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

A la vista de estos resultados, se anotan tres aspectos de mejora, todos ellos relativos a la dimensión formal del plan de estudios del MFPS. En concreto, se trata de los relativos a la alineación con el marco competencial de la titulación (El proyecto formativo incluye los resultados de aprendizaje a lograr y las actividades específicas a desarrollar, en línea con las competencias del plan de estudios del MFPS) (M = 6,50, DT = 1,91), las herramientas de evaluación (Las herramientas de evaluación codiseñadas son idóneas) (M= 6,75, DT = 1,71) y el e-portafolio (Los y las estudiantes recogen en el e-portafolio las evidencias de los aprendizajes realizados, lo que sirve para valorar el cumplimiento del programa formativo previsto en el proyecto) (M = 6,50, DT = 1,91).

Estos aspectos se remarcan igualmente en los apartados de respuesta abierta, indicándose que “sería interesante vincular las tareas que realizan con resultados de aprendizaje y competencias del MFPS” [PTF2] y que, basándose en el proyecto piloto, “algunos instrumentos (de evaluación) requieren revisión para próximas experiencias” [PTF1].

Sin embargo, en los aspectos relativos a seguimiento y aprendizajes realizados por el alumnado dual durante la inmersión docente en los centros educativos, los niveles de satisfacción cuantitativos promedio son altos, comprendidos entre 9,00 (DT = 0,82) y 9,50 (DT = 0,58). Así, en esta línea, por una parte, se incide en la importancia de la tutorización, señalando que “se ha realizado un seguimiento individualizado de los y las estudiantes. Se ha dialogado con ellos y ellas y con sus

referentes en los centros” [PTF1]. Y por otra, se valora la diversidad y riqueza de aprendizajes experienciales, al afirmar que “en las conversaciones con los estudiantes se aprecia la diversidad de aprendizajes realizados en el centro (sesiones de tutoría, sesiones de Educación Física, participación activa en fiestas escolares, gestión de conflictos, reuniones de profesorado, etc.)” [PTF2].

A pesar de los puntos de mejora señalados anteriormente, la evaluación global de la experiencia piloto dual obtiene una puntuación promedio de 8,50 ($DT = 0,71$), destacando de manera especial la oportunidad que ha supuesto al alumnado dual un proyecto de estas características dentro de su itinerario en formación inicial docente: “Me siento muy satisfecha por el trabajo realizado. La oportunidad para los 4 estudiantes ha sido excelente. Aprender a ser docente “trabajando” en un centro educativo es totalmente innovador en el ámbito de la formación inicial pero convencida de que es en esta línea en la que habría que estar” [PTF1].

4. Discusión

La FDU, a pesar de encontrarse aún en estado embrionario en el EEES, ha pasado a convertirse, en los últimos años, en una realidad emergente y motor de desarrollo estratégico para el sistema universitario al aunar los intereses tanto del tejido socioeconómico (al favorecer la captación de profesionales cualificados) como de las propias universidades (al promover una formación experiencial en competencias). En un modelo de tales características, sin embargo, parte importante del éxito radica en la estrecha coordinación entre las dos realidades, que deben garantizar que el programa formativo para el alumnado en alternancia esté bien estructurado e integrado tanto en el plan de estudios universitario como en el desempeño en el centro laboral. Como consecuencia, la dualidad lleva implícita una mayor complejidad, ya que parte de la formación se traslada fuera de las aulas universitarias y exige, en contrapartida, la coimplicación, al mismo nivel, de ambos entornos, el académico y el profesional (Zabalza, 2019). Por ello, se habla de una cultura colaborativa, que debe estar presente en todas las fases del proceso.

Dentro de este marco, y por el propio carácter profesionalizante de la formación inicial docente, se codiseña, coimplementa y coevalúa una experiencia piloto dual en el MFPS de la XX. De manera tradicional, ya se han venido contemplando dos escenarios fundamentales en la formación del alumnado que cursa dicho Máster. En efecto, por una parte, se halla la universidad y por otra, el centro educativo de prácticas. Sin embargo, la relación entre ambos, materializada dentro del conocido como módulo de Prácticum, se ha venido fundamentando en una alternancia aproximada y no real (Malglaive, 1975, citado en Chisvert-Tarazona et al., 2015), en la que las acciones formativas han sido propuestas por y para la universidad. Así, en el presente proyecto se da el paso a una dualidad real, confiriendo a los dos entornos didácticos, el universitario y el escolar, la corresponsabilidad en las fases de diseño, puesta en práctica y evaluación del plan de acciones formativas del alumnado en alternancia. De este modo, adquieren un peso mayor las figuras de tutorización, tanto por parte de la universidad, que se encarga de garantizar que la formación del alumnado adquiere un sentido global, como del centro escolar, que organiza y supervisa las acciones formativas del alumnado, garantizando de este modo el máximo de oportunidades de aprendizaje en el contexto real de la profesión (Beraza y Azkue, 2018).

Así, junto con el alumnado, se forja un sistema interrelacionado entre los tres agentes, sin cuya coordinación no sería posible el éxito del modelo. Por lo que una evaluación completa pasa por considerar a estas tres partes integrantes, aspecto que, sin embargo, no ha sido contemplado en las escasas experiencias piloto previas de dualidad en el ámbito de la formación inicial docente (Chisvert-Tarazona et al., 2015 y Coiduras et al., 2015). Hasta el momento se ha recopilado la satisfacción de alumnado y centros escolares participantes; mientras que en la presente propuesta se ha considerado igualmente la evaluación del equipo de tutorización del MFPS.

Una revisión de la literatura indica que los niveles de satisfacción reportados por los centros educativos participantes en experiencias duales son superiores a los del propio alumnado en alternancia (Chisvert-Tarazona et al., 2015 y Coiduras et al., 2015), un aspecto que se observa igualmente en el presente estudio, donde el valor promedio del alumnado es de $M = 8,90$ ($DT = 0,82$) y el de los centros educativos, de $M = 8,94$ ($DT = 0,43$), sobre un valor máximo de 10. El motivo puede residir en la diferente naturaleza de las dimensiones y características evaluadas por cada colectivo, que pivotan mayormente en los aspectos formativos para el caso del alumnado y en los aspectos organizativos para el caso de los centros escolares. En esta línea, por lo tanto, la información

cualitativa recogida a través de los instrumentos para complementar los datos cuantitativos arroja luz y permite analizar con mayor detalle estos resultados.

Así, en el caso del alumnado, sobresale la oportunidad de inmersión docente en el centro escolar y la labor de tutorización continua durante el proceso como oportunidad de intercambio de sensaciones y aprendizajes. Algo, esto último, que subraya la importancia que se debe conceder a la selección y formación de buenas personas tutoras que acompañen en el proceso en dualidad (Beraza y Azkue, 2018; Coiduras et al., 2015). Asimismo, otros de los puntos destacables por el alumnado es el concerniente a los aprendizajes realizados en gestión de conflictos y contingencia en el propio contexto de la profesión, algo que, sin embargo, ha sido anotado como uno de los principales retos en formación inicial del profesorado en González et al. (2020).

Sin embargo, en contraste con la literatura existente en formación inicial del profesorado, cabe destacar, que los resultados de satisfacción del alumnado en esta experiencia difieren de los reportados con anterioridad en lo relativo a las conexiones entre la teoría y la práctica, percibiéndose en proyectos previos, un distanciamiento notable entre ambas realidades (Coiduras et al., 2015). En efecto, tanto alumnado como personas tutoras escolares, en el presente proyecto, valoran en positivo la coordinación entre el plano profesional y el teórico, entre el centro educativo y la universidad. En concreto, desde los centros se agradece la confianza depositada para la realización del proyecto en colaboración con el alumnado, y destacan la facilidad en la comunicación con el MFPS. No obstante, al igual que se apunta en Beraza y Azkue (2018) y Tejada (2012), las personas tutoras escolares anotan como deseable una mayor participación en la fase inicial de codiseño del itinerario formativo.

Por otra parte, resulta especialmente interesante la visión complementaria de las personas tutoras facilitadoras de universidad, para las que la evaluación global de la experiencia se sitúa en un valor promedio de $M = 8,50$ ($DT = 0,71$), que es considerado igualmente como alto, y que se alinea con los valores manifestados por los otros dos agentes integrantes del modelo. En este caso, de nuevo, las evaluaciones cuantitativa y cualitativa resaltan la calidad en los procesos de coordinación, relación y comunicación con alumnado y centros educativos, como garante inequívoco y pieza clave del éxito en una formación de estas características. Sin embargo, el análisis de ítems relativos a la dimensión formal del plan de estudios apunta la necesidad de alinear la diversidad de aprendizajes realizados durante la inmersión con las competencias del perfil profesional de la titulación, en este caso del MFPS, y las consecuentes herramientas de evaluación. Un resultado que, sin embargo, se interpreta como esperable teniendo en cuenta la redefinición a la que se ha visto sometida el plan de acciones formativas del MFPS para conformar esta primera incursión en dualidad, sin contar con precedentes en esta titulación dentro de la UD.

Así, los resultados corroboran que el modelo en alternancia no sólo es factible sino también deseable en el marco del MFPS como itinerario habilitante a la profesión docente. Se trata, en efecto, de una buena opción para el desarrollo, en contexto real, de las competencias profesionales de ser buen profesor o profesora en el actual sistema educativo (Imbernón y Colén, 2015; Silva et al., 2018; Zabalza, 2015). La evaluación de la experiencia indica que aún son necesarios ajustes, especialmente en el plano formal, que invitan a la reflexión conjunta entre ambas realidades formativas para que fluya la bidireccionalidad entre el contexto profesional real y el contexto académico universitario (Domínguez y Prieto, 2019). Para lo que el análisis de resultados se torna fundamental en pos de ajustar, en base a la experiencia vivenciada durante la primera aplicación piloto, una mayor incardinación entre aprendizajes, competencias del perfil y herramientas de evaluación.

5. Referencias

- Araya, I. (2008). La formación dual y su fundamentación curricular. *Educación*, 32(1), 45-61. <https://doi.org/10.15517/revedu.v32i1.523>
- Badia, F. (Coord.) (2014). *Promoción y desarrollo de la formación dual en el sistema universitario catalán*. Asociación Catalana de Universidades Públicas. Recuperado de <https://cutt.ly/b1cpD8O>
- Beraza, J.M. y Azkue, I. (2018). Diseño de un itinerario de formación dual: universidad-empresa en GADE. *Journal of Management and Business Education*, 1(1), 53-68. <https://doi.org/10.35564/jmbe.2018.0005>
- Boudjaoui, M., Clénet, J., y Kaddouri, M. (2015). La formación en alternancia en Francia: entre prácticas sociales y objeto de investigación. *Educar*, 51(2), 239-258. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.679>
- Castañeda-Vázquez, C., Pérez-Cortés, A. J., Valdivia-Moral, P. A., y Zurita-Ortega, 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*, 95(34.2), 299-314. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77534>
- Chisvert-Tarazona, M.J., Palomares-Montero, D., y Soto-González, M.D. (2015). Formación en alternancia en el espacio universitario. Una experiencia de proyecto integrado a partir del aprendizaje basado en problemas. *Educar* 2015, 51(2), 299-320. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.709>
- Coiduras, J., Isus, S. y Del Arco, I. (2015). Formación inicial de docentes en alternancia. Análisis desde las percepciones de los actores en una experiencia de integración de aprendizajes. *Educar* 2015, 51(2), 277-297. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.670>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2007). *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. Bruselas. Recuperado de <https://cutt.ly/ctCFdoC>
- Consejo de la Unión Europea. (2014). *Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes*. *Diario Oficial de la Unión Europea* 2014/C 183/05. Recuperado de <https://cutt.ly/sj0CCYE>
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Santillana.
- Domínguez, G. y Prieto, E. (2019). Experiencias y reflexiones sobre la formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria: retos y alternativas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 1-13. Recuperado de <https://bit.ly/35KobxS>
- Durán, P., Santos, J.R., y Gil, R. (2017). *Guía de la formación dual*. Cámaras de Comercio, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Fondo Social Europeo. Recuperado de <https://cutt.ly/Q1mRz5U>
- Estebarez, A. (2012). Formación del profesorado de Educación Secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 149-173. Recuperado de <https://cutt.ly/uAfoabar>
- Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 158-170. <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6216>
- González, A.M. y Fernández, M.S. (2015). Análisis crítico del Practicum de Magisterio en una Facultad de Formación de Profesorado y Educación. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 417-432. Recuperado de <https://cutt.ly/dAfaulh>
- González, F., Bisquert, M., Haba-Osca, J., y Osca-Lluch, J. (2020). Formación del profesorado de Secundaria en España: Un estudio a través de los Másteres Oficiales en Educación Secundaria en universidades públicas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.2), 205-224. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.78055>
- Imbernón, F. y Colén, M.T. (2015). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 57-76. Recuperado de <https://cutt.ly/tAfu7Nq>
- Latorre, M.J. y Blanco, F.J. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *REDU*, 9(2). <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6157>
- Lucas, N., Nasta, T., y Rogers, L. (2012). From fragmentation to chaos? The regulation of initial teacher training in further education. *British Educational Research Journal*, 38(4), 677-695. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.576750>
- Monreal, M.C. y Terrón, M.T. (2010). Evaluación de competencias en la doble titulación de Trabajo Social y Educación Social. Una experiencia interdisciplinar. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 158-170. <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6223>
- Rego, L., Barreira, E.M., y Rial, A.F. (2015). Formación Profesional Dual: Comparativa entre el sistema alemán y el incipiente modelo español. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 149-166. <https://doi.org/10.5944/reec.25.2015.14788>
- Schank, R.C. (2005). *Lessons in learning, e-Learning, and Training: Perspectives and Guidance for the Enlightened trainer*. Pfeiffer.
- Siebert, S., Mills, V., y Tuff, C. (2009). Pedagogy of work-based learning: the role of the learning group. *Journal of Workplace Learning*, 21(6), 443-454. <https://doi.org/10.1108/13665620910976720>
- Silva, P., del Arco, I., y Flores, O. (2018). El desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial de maestros a través de la formación dual. El caso de modelo alternancia, Universidad de Lleida y Urban Teaching Academy, California State University Long Beach. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 347-367. Recuperado de <https://cutt.ly/nAdfkVm>

- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XXI*, 15(2), 19-40. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.125>
- Yáñez-Marquina, L., Martínez de la Hidalga, Z. y Flores-Moncada, L. (2021). La dualidad universitaria en respuesta a la necesidad de profesionalización. En García-Olalla, A., Bezanilla, M.J., Arruti, A. y Aláez, M. (coords). Respuestas innovadoras al nuevo perfil del estudiante universitario (pp.181-190). Síntesis.
- Zabalza, M.A. (2015). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las buenas prácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 5-32. Recuperado de <https://cutt.ly/jAfsp2K>
- Zabalza, M.A. (2019). Las buenas prácticas: el sí posible. *RELAdeI*, 8(1-2), 9-14. Recuperado de <https://cutt.ly/uj0VvWz>