

## **TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

**Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria,  
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Especialidad en la  
enseñanza de las Humanidades.**

**2019-2020**

*La Formación Inicial del Profesorado. Enseñar Humanidades en Educación  
Secundaria*

**Andrea Mazzola de los Ríos**

**Dr. Julián Plata Suárez**

# ÍNDICE

<b>1</b>	<b>Introducción.....</b>	<b>4-5</b>
<b>2</b>	<b>Finalidades de la Investigación.....</b>	<b>5-6</b>
<b>3</b>	<b>Marco Teórico. La Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria.....</b>	<b>6-12</b>
<b>3.1</b>	<b>¿Qué hay en un aula de Educación Secundaria?.....</b>	<b>8-12</b>
a)	<i>Diversidad del entorno familiar y social del alumnado.....</i>	<i>9-10</i>
b)	<i>La Obligatoriedad de la Educación Secundaria.....</i>	<i>10-11</i>
c)	<i>Distintas lenguas y culturas.....</i>	<i>11-11</i>
d)	<i>Adolescentes y “sus problemas de conducta”.....</i>	<i>11-12</i>
<b>4</b>	<b>Humanidades en un aula de Educación Secundaria.....</b>	<b>12-14</b>
<b>5</b>	<b>Metodología de trabajo.....</b>	<b>14-16</b>
<b>5.1</b>	<b>Instrumentos de Investigación.....</b>	<b>14-15</b>
<b>6</b>	<b>Resultados de la Investigación.....</b>	<b>16-22</b>
<b>7</b>	<b>Conclusiones de confirmación o rechazo de nuestras hipótesis.....</b>	<b>22-26</b>
<b>8</b>	<b>Propuestas de mejora y consideraciones Finales.....</b>	<b>26-28</b>
<b>9</b>	<b>Bibliografía.....</b>	<b>29-32</b>

# **LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. ENSEÑAR HUMANIDADES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**

## **THE INITIAL TEACHER TRAINING. TEACHING HUMANITIES IN THE SECONDARY EDUCATION**

### **RESUMEN**

La Formación Inicial del Profesorado debe proporcionar las competencias y herramientas que permita al futuro docente, ser capaz de hacer frente a las necesidades que la actualidad exige en la enseñanza de la Educación Secundaria. En España, esta capacitación está más centrada en la obtención de los conocimientos disciplinares, que en aquellos correspondientes a los pedagógicos y didácticos. En este trabajo hemos elaborado un cuestionario dirigido al profesorado de la rama de humanidades, de diferentes centros educativos de Tenerife, y otro, a estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de la especialidad humanística, de la Universidad de La Laguna. A través de las respuestas, pretendemos conocer el grado de capacitación docente que los/as encuestados/as consideran haber obtenido desde su formación académica universitaria, hasta sus estudios de Postgrado. Estos testimonios nos permitirán elaborar un análisis sobre las deficiencias que encontramos en la Formación Inicial de profesores y profesoras de la ESO, pero también sobre las repercusiones de esas carencias en la labor profesional docente.

The Initial Teacher Training must provide the competencies and tools which will allow the future teacher the ability to face the necessities that the present demands in Secondary Education. In Spain, this training is more centered in the attainment of disciplinary knowledge rather than on pedagogical or didactical knowledge. In this work we have developed a questionnaire addressed to the professoriate in the Humanities branch from different education centers in Tenerife, and another addressed to students of the Master of Professional Training of the humanistic speciality, from de La Laguna University. Through the answers, we pretend to learn the degree of educational competency that those surveyed consider to have obtained from their academic university training to their postgraduate studies. This testimonies will allow us to elaborate an analysis about the deficiencies that we found in the Initial Formation of secondary education teachers, and also about the repercussions of this shortages in professional teaching work.

# 1. INTRODUCCIÓN

¿Es buena la Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria en España? El Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS según sus siglas en Inglés)<sup>1</sup> señala que hablar de calidad del Sistema Educativo, conlleva necesariamente a valorar la importancia que representa la preparación del profesorado para que pueda lograr resultados académicos exitosos en sus alumnos y alumnas. Como ocurre en todos los oficios, el trabajo de docente exige unos determinados conocimientos que le capaciten para ejercer como tal. El aspirante a docente deberá llevar a cabo un aprendizaje que lo/la dote de esos conocimientos necesarios que empieza en su Formación Inicial.

Como señala la red de Información Educativa en Europa (EURYDICE por sus siglas en inglés), la Formación Inicial de los docentes de Educación Secundaria, es un periodo de preparación donde aspirantes a profesores y profesoras deberán adquirir las destrezas académicas y didácticas para poder ejercer su oficio. En lo que respecta a su contenido, esta preparación está formada por dos componentes: a) una formación de carácter general, que es la especialización disciplinar para el dominio profundo de una o varias materias; y b) una formación de carácter profesional, que incluye un componente práctico y otro teórico centrados en la actividad docente, integrando cursos de sociología de la educación, psicología y metodología de la enseñanza, además de prácticas en centros escolares de corta duración (EURYDICE 2020).

Informes Internacionales y numerosos autores especialistas en el tema, resaltan la gran complejidad del trabajo del profesorado de Educación Secundaria en estos tiempos (Rebolledo, 2015 p.131). En este periodo de enseñanza existen nuevas funciones y nuevos retos que hacen que esta transformación del trabajo de los docentes sea evidente: la atención a la diversidad socio-cultural del alumnado, la aparición y uso de las Tecnología de la Información y del Conocimiento (TIC), y de la necesidad de su uso y su conocimiento por parte del profesorado, la necesidad de resolver problemas de comportamiento y disciplina propias de adolescentes ( EURYDICE, 2020 y TALIS, 2018). La calidad de esta Formación Inicial tendrá clara repercusión en el éxito de la enseñanza en las aulas (TALIS 2018).

Sin embargo, en España la Formación Inicial del profesorado de Educación Secundaria se encuentra muy condicionada por la especialidad científica de la formación universitaria de procedencia (Lorenzo, Muñoz, Beas, 2014, p.45). Los contenidos estrictamente docentes se desarrollan en los programas de posgrados obligatorios a cursar, que hoy vendrían a ser el *Máster de Formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*. Este Máster ha sido resultado de una serie de leyes orgánicas que vieron la exigencia de un cambio en el sistema para la formación de los futuros docentes, constatando la

---

1 Estudio desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que se edita cada 5 años y en el que se evalúa a 48 países miembros. Analiza las características de los docentes de Educación Primaria y Secundaria y a directores de Centros, las prácticas educativas y los contextos en los que se desarrollan.

necesidad de reforzar en su formación los conocimientos pedagógicos (Gutiérrez, 2011, p. 101).

El dominio disciplinar es un factor fundamental, de hecho se hace indispensable para que los y las docentes se impliquen en ofrecer propuestas innovadoras de trabajo. Pero es igualmente fundamental adquirir una formación que permita tener la capacidad de seleccionar los conocimientos específicos que den la visión correcta de las disciplinas, la hagan asequibles al alumnado y al mismo tiempo atractivas y del interés de estos y estas jóvenes estudiantes (Furió, Pessoa y Salcedo, 1992, pp.8-9).

A este respecto, las asignaturas que engloban la rama de Humanidades en la ESO son materias notablemente perjudicadas por el uso de una metodología de enseñanza que no conecta con el alumnado. Asignaturas como la Historia o la Geografía se ven estigmatizadas por alumnos y alumnas que no las ven útiles en sus vidas, a la vez que les resultan aburridas y densas. Algo que viene dado fundamentalmente por la falta no tanto de un dominio disciplinar, sino de un profesorado incapaz de transmitir estas materias a través de métodos que conecten con sus alumnos y alumnas, con los que sepan transmitir la funcionalidad de estas asignaturas (Capdevila, Lara y Moraga, 2016 pp.3-4).

Aunque se ha reconocido y se exige al docente un rol en la asimilación y buen hacer que respondan a las necesidades de nuestra sociedad actual, consideramos que aún no hay unas directrices decididas para cambiar la Formación Inicial que recibe el profesorado (Rebolledo, 2015, p. 131). Se continúa con una preparación fijada fundamentalmente en el dominio de contenidos académicos (conferenciante, especialista vigente en las facultades de universidad), dejando relegado a un segundo plano la preparación en conocimientos pedagógicos, que influyen en la interacción profesor/a-alumno/a, que finalmente son las que permiten al docente crear unas relaciones interpersonales con su alumnado. Unas relaciones fundamentales para que, como nos señala Esteve, la enseñanza se produzca con éxito (1997, p.54).

De este modo, y atendiendo a la pregunta con la que abrimos nuestra introducción, podríamos decir que solo si se aceptase que la formación científica es lo esencial y que “el resto” tiene escasa relevancia, posiblemente la Formación Inicial de los futuros docentes en España les estaría capacitando correctamente para dar clases en un aula (Furió, et al. 1992: 15).<sup>2</sup>

## **2. FINALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN**

El objetivo de este trabajo de investigación es profundizar en las insuficiencias de formación didáctica y pedagógica que consideramos existen en la Formación Inicial de los futuros profesores y profesoras de Educación Secundaria en España.

---

2 Según las últimas conclusiones de la encuesta internacional de TALIS (2018), más de la mitad de los profesores españoles, el 52%, no llega formado en el contenido, la pedagogía y la práctica de la materia que imparte. Stegman J.M. Recuperado de [https://www.abc.es/sociedad/abci-mas-mitad-profesores-espanoles-no-tiene-formacion-adecuada-asignatura-imparte-201906191103\\_noticia.html](https://www.abc.es/sociedad/abci-mas-mitad-profesores-espanoles-no-tiene-formacion-adecuada-asignatura-imparte-201906191103_noticia.html)

Para llevar a cabo este estudio, atenderemos a las carencias que encontramos en los estudios de postgrado; *el Certificado de Adaptación Pedagógica* y , y en el *Máster de Formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*; si bien vamos a partir de la propia carrera universitaria cursada, cuyo título es requisito fundamental para acceder a la docencia en secundaria y que sin embargo; en sus 4 o 5 años de curso, apuntan en la única y exclusiva dirección de formar a futuros investigadores o especialistas en alguna disciplina de ciencias o letras, sin prestar atención ni someramente a la opción de la enseñanza en la ESO (Rebolledo, 2015 p. 133).

A continuación haremos un análisis de las realidades actuales que se presentan en las aulas de Educación Secundaria, y que consideramos deben ser las que finalmente determinen la necesidad imperante de cambios en la Formación Inicial del profesorado: la diversidad socio- económica y cultural del alumnado de secundaria, la propia condición de obligatoriedad de este nivel educativo, el perfil de los chicos y chicas de entre 11 y 16 años que deben cursar la secundaria, cuya condición de adolescentes exige también unos mecanismos de enseñanza que vayan más allá de ordenar la lectura del libro de texto, o la memorización de fechas; además de técnicas para hacer frente a problemas de disciplina, comunes en estas edades de desarrollo (Esteve 2006, p.9).

Ejemplificaremos estas carencias de la Formación Inicial del profesorado con la enseñanza de las asignaturas humanísticas impartidas en la ESO. Partimos de la idea de que existe un prejuicio general por parte de los y las alumnas de secundaria respecto a las asignaturas que conforman esta rama, a las que muchas veces las tacha de ser poco útiles para la vida, además de ser densas y aburridas de aprender . Estos prejuicios, entre otras causas, creemos que derivan muchas veces de la falta de sensibilidad que profesores y profesoras transmiten a su alumnado al impartir estas asignaturas, y ello precisamente por no disponer de los mecanismos pedagógicos necesarios para transferir estos conocimientos en un aula de secundaria (Capdevila, 2016, p.27).

En un último punto, pretendemos establecer algunas conclusiones sobre este trabajo de investigación, y en la medida de nuestras capacidades, ofrecer propuestas que consideramos necesarias para mejorar la Formación Inicial de los futuros docentes en España.

Este trabajo no se presenta como un tema novedoso, existen ya varios proyectos de autores expertos en el tema, de los que nos hemos servido para trabajar nuestro marco teórico. Como alumna del Máster de Formación del profesorado, soy testigo directa de las insuficiencias que se presenta en esta formación. Por tanto, decidir investigar sobre este tema viene del deseo de acercarme más a esta realidad, colaborar en mostrarla y plantear posibles mejoras.

### **3. MARCO TEÓRICO. La Formación Inicial del profesorado de Secundaria.**

La Formación Inicial del profesorado en España emplea un sistema que responde al modelo de formación “consecutivo”, donde la preparación de los y las futuras docentes se divide en la especialización de la disciplina a impartir, o formación general, y en la adquisición de los conocimientos didácticos y pedagógicos, o formación profesional<sup>3</sup> (Rebolledo, 2015, p.133).

Respecto a la formación académica universitaria, de 4 o 5 años de duración, de modo general podemos decir que son estudios altamente especializados, enfocados básicamente a formar a investigadores de una disciplina y que no tienen nada ver con la formación de docentes<sup>4</sup>. Algo que resulta especialmente llamativo en el caso de algunas carreras cuya principal salida profesional consiste precisamente en la docencia: Filosofía, Historia, Geografía (*La formación de los docentes y el fracaso escolar*, S.F.).

Durante casi 40 años, El Certificado de Aptitud Pedagógica o CAP pretendía suplir las carencias didácticas y pedagógicas de los titulados que querían ser docentes. Sin embargo, los contenidos y duración de este curso eran insuficientes, y ha sido muy criticado tanto por la facilidad de su acceso (no había límite de plazas) como por su sistema de evaluación, que puntuaba solo la asistencia y la entrega de trabajos de dudosa calidad (García y Martínez, 2001: 104). Nos señala Esteve, “al final este certificado resultaba ser un diploma meramente formal” (1997: 51).

Con la llegada del Espacio Europeo de Educación Superior, este curso se sustituye por el *Máster de Formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*, de 60 créditos. De este modo, Continúan los 5 o 4 años de formación universitaria en una especialidad, y el Máster tendrá encomendada la labor de preparar en un año, en nociones de didáctica y pedagogía a los/as candidatos/as a profesor/a de secundaria (Gutiérrez 2011, p104).

Las lecturas señalan que la instauración del Máster para sustituir al CAP en el año 2009, se valoró muy positivamente: por primera vez, Universidades y la Consejería de enseñanza de las distintas Comunidades Autónomas acordaban colaborar en mejorar la simultaneidad entre los estudios teóricos y prácticos de la formación inicial del profesorado, hace más fácil el seguimiento profesional del estudiante tanto desde la universidad como del centro educativo; y garantiza la obtención de las competencias personales y profesionales necesarias para la labor de docente. Sin embargo, las

---

<sup>3</sup>En el año 1998, se presentó la denominada “Propuesta XV”, un informe que proponía un modelo de formación integrado en la propia formación académica universitaria. La Ponencia encargada de juzgar esta propuesta, la desestimó al considerar que esta oferta profesionalizaba en exceso y limitaba otras salidas laborales; además de las dificultades que podía generar la doble titulación de profesor de Secundaria a los que se optaba con esta titulación (Gutiérrez, 2011,p. 99).

<sup>4</sup> Esteve nos señala que el modelo de formación empleado tendría que tener claro que de lo que se trata es de formar a docentes y no a otro tipo de profesionales (1997: 51). Posiblemente, la consecuencia más inmediata de seguir un modelo de formación consecutivo sea el que muchos docentes en sus primeros años de labor, tiendan a reproducir en una clase de instituto el modo en que les enseñaron a ellos en la Universidad, sin poder proceder correctamente a transportar los conocimientos adquiridos al contexto de su trabajo, en un aula con estudiantes adolescentes (*La formación de los docentes y el fracaso escolar*, S.F.).

expectativas positivas de estos estudios fueron decayendo desde los primeros años de su puesta en marcha (Gutiérrez, 2011 p.103).

El Máster de Formación del profesorado resultaba ser un mero Barniz sobre una formación previa orientada a una cosa muy diferente de la de educar (Torres, M. 2019).

Las lecturas señalan que las características del Máster hacen poco viable capacitar a sus estudiantes para trabajar con adolescentes: cómo tienen que atenderles, preguntarles, cómo enfrentarse a sus insolencias, a enseñarles a gestionar los conflictos en las aulas, a la gestión de emociones de su alumnado, a cómo reclamar autoridad ante los jóvenes (*La formación de los docentes y el fracaso escolar*, S.F.).

En el marco de contenidos formativos del Máster, las prácticas en los centros educativos constituyen parte fundamental del proceso de aprendizaje del profesorado (Rebolledo, 2015 p.144). Sin embargo, en muchos casos estas prácticas no han sido bien planteadas porque los docentes responsables de tutorizar al estudiante a profesor/a no cuentan con una experiencia que le conceda la capacidad de servir de ejemplo en las actitudes y competencias que se esperan de los futuros profesionales, o porque los centros ofertados para su realización poseen niveles altos de fracaso escolar y no cuentan con proyectos concretos para solventarlos (Rebolledo, 2015, p.145).

La Educación Secundaria Obligatoria es un periodo de estudios que la población está en el deber de cumplir hasta los 16 años, y de finalizar si pretende ascender a estudios superiores o a un empleo con mayores beneficios económicos (TALIS 2020). Esta educación debe responder a los cambios de nuestra sociedad, a su realidad actual; y para ello será decisivo cuán actualizado esté el docente a ese nuevo contexto, a los problemas y exigencias de su alumnado, a su variedad y a sus necesidades.

### **3.1 ¿Qué hay en un aula de Educación Secundaria?**

La influencia de las características históricas, políticas y sociales en un contexto, han ido marcando la configuración de la profesión docente desarrollada en ese mismo contexto (Rebolledo. 2015, p.130). La Formación Inicial del profesorado debe adecuarse a su actualidad y deberá focalizarse en otorgar unos recursos que permitan al futuro profesor o profesora a reaccionar adecuadamente ante los retos que le plantee la situación y el entorno en el que le toque trabajar (Lorenzo y Beas, 2015, p.140).

La Educación Obligatoria en España es un derecho que ha visto cómo una serie de reformas establecidas abogan por mejorar su calidad, lo que quiere decir que esta educación es un derecho, pero la calidad de ésta es un elemento que debe integrar ese mismo derecho (EURYDICE, 2020). Y para que esta calidad se produzca, señala Esteve “*es primordial la altura no solo científica, sino también personal y pedagógica de las mujeres y hombres que animan nuestra educación*” (2006, p. 9).

Sin embargo, esta mejora no podrá dar resultados efectivos mientras siga existiendo una práctica docente que crea que los malos resultados académicos y de conducta de sus alumnos y alumnas, dependen exclusivamente de las familias, sin involucrarse estos mismos, o a los centros ni a sus políticas educativas (incluidas las de inclusión). Es una

realidad que los y las docentes encuentren en sus aulas a alumnos y alumnas que no van bien, que no aprenden lo que se les enseña en clase, y será necesario que se comprenda que nada de ello se da porque sí. (Escudero y Martínez 2012, p. 178)

Aunque existen factores extraescolares, por supuesto; esta falta de esfuerzo del alumnado en el aprendizaje ocurre también a menudo porque hay docentes que no resultan adecuados a este alumnado, que no se comprometen como sería deseable a ayudarlos (Escudero y Martínez 2012, p.183). Posiblemente el principal motivo de esto último es que estos docentes no cuentan con los conocimientos y por tanto no pueden, (porque no saben cómo) ayudar a estos jóvenes en sus problemas académicos, personales y sociales, que influyen en su aprendizaje. Una realidad que en cualquier caso genera más distanciamiento entre los centros y los estudiantes más desaventajados (Escudero y Martínez 2012, p.183).

Reconocer las necesidades del alumnado resulta sustancial para dirigir la Formación Inicial del profesorado (Esteve 2006, p.6). A continuación, pasaremos a señalar algunos puntos para definir a qué se enfrentarán los estudiantes a profesores y profesoras cuando les llegue el momento de ejercer como docentes en una clase de la ESO. Consideramos que entender y atender estos puntos debe ser crucial para una mejor calidad de su Formación Inicial.

a) *Reconocer la diversidad del entorno familiar y social del alumnado.*

Desde los años 70, el Sistema Educativo español ha experimentado cambios importantes en la preparación de los/las aspirantes a docentes. Estos cambios vienen determinados a su vez por la nueva realidad del propio acceso a la enseñanza secundaria, que ha dejado de ser exclusiva para un sector de la sociedad, convirtiéndose en una etapa de formación obligatoria, que incluye a toda la población (Lorenzo, Muños y Beas 2014: 742).

Ser profesor de Educación Secundaria conlleva la enorme labor de tratar en las aulas los problemas sociales y psicológicos del alumnado: “la agresividad en el entorno familiar, jóvenes que no cuentan con el afecto de sus padres, que no cuentan con una madre o padre al que poder imitar, que no disponen de las normas de convivencia social; chicas y chicos cuyos padres por su situación de inmigrantes viven en condiciones infrahumanas y soportan humillaciones frecuentemente; chicas y chicos en situación de pobreza” (Esteve, 2006, p. 7).

El profesorado debutante debe comprender que encontrará en su clase a unos alumnos y alumnas que cargan con su historia; que están ahí con sus problemas. Es verdad que los centros educativos cuentan con orientadores especializados en tratar estos problemas, pero no resulta suficiente. El diario *El País*, en su “Foro de Educación”, con fecha 22/09/ 2019 ofrece un interesante artículo titulado “*Cuál es la mayor urgencia de nuestro sistema educativo,*” donde 15 profesores y profesoras de institutos de distintas ciudades españolas, plantean propuestas relativas a este tema, “reclamando que en estos tiempos se necesitan profesores y profesoras enfocados/as a educar y atender el origen de los conflictos en las aulas”.

Robert Roeser, psicólogo en la Universidad de Portlan, Estado Unidos, señalaba en una entrevista en el programa *Redes*, que “el papel que juegan los profesores es muy importante y que se debe ser consciente de ello. Añade que la labor de educador debe ser entendida en el sentido más amplio de la palabra, porque éste se convierte en ejemplo para su alumnado, y porque tiene el deber de relacionarse con ellos y ellas” (Redes nº 64, 2010).

En la misma línea, EURYDICE nos señala que [...] *la búsqueda de una formación más orientada a la profesión está motivada por los cambios radicales que ha experimentado la Educación Secundaria en las últimas décadas: la masificación y los nuevos retos a los que se enfrenta el profesorado en lo que respecta a la diversidad de alumnos con los que trata. Es cada vez más habitual que el profesorado asuma un nuevo papel que implica la adquisición de estas habilidades, además de la de enseñar una asignatura específica [...]*

Educar a los jóvenes es tarea de la familia pero es también tarea y responsabilidad de los profesores y profesoras (Redes nº64, 210). Se hace muy poco probable conseguir el éxito en una clase, si el docente enfoca su trabajo solo a dictar contenidos académicos sobre la mente de sus alumnos. Lo dicen los docentes entrevistados en El País, [...]“*los chicos y chicas emocionalmente bloqueados no están preparados para aprender*”. Por tanto, como señala el escritor y divulgador científico Eduard Punset, [...] “*es esencial que estos profesores aprendan [también] a gestionar las emociones básicas y universales de sus alumnos*” (Redes Nº 64, 2010).

#### b) *La obligatoriedad de la Educación Secundaria*

*“La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es una etapa educativa obligatoria y gratuita que completa la educación básica. Consta de cuatro cursos académicos que se realizan ordinariamente entre los 12 y los 16 años de edad. No obstante, los alumnos tendrán derecho a permanecer en régimen ordinario cursando la enseñanza básica hasta los dieciocho años de edad” (MEFP, 2019).*

Más allá del derecho a la educación, promovido también por esta obligatoriedad de la Educación Secundaria en España, el término obligatoria plantea otra realidad consustancial que parece no tomarse en cuenta durante la Formación Inicial del profesorado: “no importa la voluntad del alumnado; debe asistir a clase quiera o no” (Criado.2004: 12).

El resultado es que cuando los o las docentes debutantes empiezan a ejercer su profesión, deberán intentar impartir su materia a un grupo heterogéneo de alumnos, entre los que inevitablemente se incluirán algunos que declaran abierta y explícitamente no querer asistir a clase.

Y entonces, como señala Criado, el profesor o profesora se convierte en la representación de esa imposición. Así se da lugar a una situación que se aleja mucho de un encuentro feliz entre profesores y alumnos. (2004: 12).

Hacemos imprescindible esta observación porque la realidad de los nuevos docentes, no es otra que la posibilidad de entrar a una clase donde un gran número de sus alumnos y alumnas no prestará atención a lo que intenta enseñarles. Es muy posible que el profesorado debutante, que desconoce esta posibilidad, no pueda ser capaz de analizar esta realidad, ni comprender el desinterés de su alumnado por una asignatura “tan fundamental” como la que está enseñando (García y Martínez, 2001:106).

#### c) *Distintas lenguas y culturas*

Es cada vez más habitual encontrar en las aulas de secundaria una importante diversidad de culturas. TALIS expone que “uno de cada 5 docentes trabajará en centros educativos en los que al menos un 10% de los alumnos tenga origen inmigrante.”

Esta es una realidad que aumenta la complejidad de enseñar hoy en día en un aula de Educación Secundaria (TALIS 2020). Los docentes de hoy ejercen su labor en clases donde conviven diversos grupos étnicos, y es bastante posible que un gran número de profesores y profesoras sientan no tener la preparación necesaria para hacer frente a esta realidad. La empatía y la comunicación se hacen en algunos casos imposibles con alumnos y alumnas de un origen cultural tan distinto, y que incluso puede que ni hablen su mismo idioma (Redes, n°64. 2010).

La multiculturalidad es una realidad en las aulas españolas y la falta de formación para afrontarla también: Datos del TALIS, 2018 señalan que solo Cataluña y la Comunidad Valenciana, con un 39% y 35% respectivamente son las Comunidades con mayor proporción de docentes que declaran haber aprendido sobre este aspecto durante su formación Inicial (TALIS 2018), y que un 15% del profesorado señala necesitar formación continua para atender a las exigencias de la multiculturalidad y multilingüismo cada vez más frecuentes en las aulas .

#### d) *Adolescentes y “sus problemas de conducta”*

Quizás una de las tareas que más “temor” genera al profesor debutante sea el dar clases a adolescentes (TED, 2012). No es exagerar afirmar que la gran mayoría de adultos considera a las personas en esta fase de desarrollo, conflictivas, y muchas veces totalmente antagónicas a ellas (Redes n° 64, 2010).

La adolescencia es un periodo de cambio muy fuerte a nivel físico, psíquico y social de las personas. Y una formación que centra sus enseñanzas en el ámbito disciplinar, solo puede procurar a futuros docentes que en el momento de ejercer no tengan ni idea de las edades tan frágiles con las que están trabajando (Esteve 2006, 9).

Por supuesto que hay una compleja tarea en el trabajo con adolescentes, y posiblemente el mayor problema sea el relativo a la disciplina. Por ello, como señala Esteve preparar al profesorado de Educación Secundaria, capacitarlo para trabajar con alumnos de entre los 11 a los 16 años, ve implícita una formación que incluya el desarrollo de habilidades relacionales, porque éstas son básicas para procurar una buena convivencia en el aula (1997, 54).

Los datos de TALIS 2018, señalan que solo el 62% de los docentes en España incluye en su formación Inicial el comportamiento del alumnado y la gestión del aula. Pero, aún así, esta formación engloba un cúmulo de temas que no sirven de mucha ayuda para orientar verdaderamente el trabajo cotidiano del profesor o profesora en la práctica de la enseñanza a adolescentes (Esteve 2006. p. 18).

Es cierto que no es posible prevenir durante el proceso de Formación Inicial el número de situaciones que pueda tener que resolver el profesorado como parte de su trabajo profesional, pero por lo menos, se hace indispensable una toma de conciencia profunda sobre este tema durante esta etapa de su formación, para que, como nos dice Esteve, los y las profesoras debutantes puedan conseguir la capacidad para reflexionar sobre los motivos de los conflictos de sus clases, y buscar soluciones más originales y más justas, que las de repetir el método clásico de imponer un determinado castigo (2006 p. 19).

#### **4 HUMANIDADES EN UN AULA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

Enseñar Humanidades en un aula de Educación Secundaria conlleva enfrentarse como docente a dos problemas igual de importantes: la consideración social que estas asignaturas poseen acerca de la (poca o ninguna) funcionalidad y utilidad de sus saberes, y al desinterés, casi rechazo hacia estas materias, por parte del alumnado de la ESO (Capdevila et al, p.32).

Si bien, lo segundo pueda parecer resultado de lo primero, vamos a centrarnos en el hacer de la enseñanza de estas materias. Se hace fundamental tomar en cuenta la responsabilidad de una práctica docente que ha colaborado a que las Humanidades, unas materias más que otras, tiendan a ser suspendidas por el alumnado de la ESO porque simplemente no despiertan su interés, y ello esencialmente por la escasa capacidad pedagógica y didáctica para ser impartidas (Capdevila, 2016 p.27).

La mentalidad que subyace al modelo escolar de las Humanidades está vinculado a considerar que lo que se espera de los y las alumnas sea el concebir un discurso irrefutable de conceptos, donde su esfuerzo intelectual esté basado fundamentalmente en la memorización de infinidad de datos. Al parecer, no se toma en cuenta que cuando la enseñanza de asignaturas como la Historia o la Geografía se convierten en una lección mecánica, el resultado es una “simple asimilación de conocimientos positivos,” y de este modo el alumnado no puede asimilar todos ese descomunal número de contenidos, y aunque consiga comprenderlos, seguirá sin entender su utilidad y aplicabilidad para la vida (López, 2014, pp. 280- 284).

Aprender Humanidades no debe ser un proceso únicamente cognitivo, que se relacione con el desarrollo psicológico, como nos señala Hernández Cardoma (2007). Y añade que enseñar y aprender estas materias implica puntos de vista emocionales, estéticos y normativos que forman parte del análisis y tratamiento de los problemas del presente

El exceso de actividades y la complejidad de los conocimientos demandados en los currículos escolares no están capacitados para garantizar la adquisición de

conocimientos humanísticos rigurosos ni útiles en el alumnado de la ESO (López, 2014, p.282).

La tendencia del docente encargado de impartir estas materias sigue siendo la de elaborar unas clases donde sea éste el centro de la misma, dedicándose fundamentalmente a exponer contenidos a sus alumnos y alumnas para que sean repetidos como de si una plegaria se tratase (Capdevila, 2016 pp.27-28). La intervención de su alumnado, su libertad para cuestionar lo que se dice en clase, no es una práctica común de verse en las aulas. Un hecho contrario a los propios principios de estas asignaturas; como nos señala Vita [...] *“Aprender a discutir, a refutar y a justificar lo que se piensa es parte irrenunciable a cualquier educación que aspire al título de humanista”* [...] (2004, p. 265)

La humanidad está experimentando las más extraordinarias transformaciones de la Historia. Como señala Hernández Cardona, “ninguna generación había conocido cambios tan drásticos en lo que se refiere a formas de vida cotidiana.” (2007 p. 29). El profesorado debe contar con las herramientas para acercarse a estos jóvenes a través de un proceso que enseñe a aceptar y comprender esos extraordinarios cambios que estamos viviendo, valorarlos desde una perspectiva de tolerancia y respeto; y que decidan ellos y ellas estimarlos o criticarlos bajos sus propias reflexiones (Vita, 2004, pp.265-266).

Será básico que el profesorado colabore desde las escuelas a procurar que el cambio de percepción respecto a las Humanidades se produzca, y para ello será necesario también que adecue sus lecciones a lo que realmente es útil y funcional en la educación de estas materias dentro de una clase de la ESO: desarrollando una mirada crítica sobre la tradición, la tolerancia, la responsabilidad, la ley (López 2014, 281).

Las Humanidades no son solo útiles y necesarias, son imprescindibles en el sistema de enseñanza, contribuyen a la formación de ciudadanos con criterio político y social. A su vez, defendemos la idea de que también pueden ser divertidas y amenas de aprenderlas; pues permiten el ejercicio de la lógica, la imaginación y por supuesto la creatividad (Hernández, 2007, p.28).

Las Humanidades llevan tiempo siendo asignaturas convertidas en un problema dentro del ámbito de la educación, sobre todo la secundaria, por su aparente falta de pragmatismo (Vita, 2007, p.255). Es innegable que existe un problema que hay que abordar desde la raíz; y en el que se hace fundamental que el profesorado de estas materias no solo tenga la respuesta indicada a la pregunta que gran número de sus alumnos y alumnas (y padres) le han hecho en algún momento *¿Y eso para qué sirve?* (*El Confidencial*, 2016); sino a la capacidad para transmitir verdaderamente esa utilidad y funcionalidad a su alumnado y a la sociedad.

## **5. METODOLOGÍA DE TRABAJO**

En consonancia con las problemáticas planteadas, y dentro del contexto de la Formación Inicial del profesorado de Educación Secundaria en España, se ha realizado este trabajo mediante la visión personal de profesores de secundaria de la rama de Humanidades; y estudiantes del Máster de Profesorado, como posibles docentes de las materias de Historia, Historia del Arte, Geografía y Filosofía, con el objeto de dar respuesta a las siguientes hipótesis de investigación:

*a) La formación Inicial del profesorado en España es deficiente en la formación de conocimientos pedagógicos y didácticos de los futuros docentes y b) Las asignaturas de Humanidades son aburridas, densas e inservibles para gran número de estudiantes de la ESO, a causa del modelo de enseñanza mantenido por el profesorado que las imparte.*

Este estudio y su análisis han sido desarrollados desde la perspectiva de una investigación inscrita en el campo de la metodología cualitativa.

Para dar respuesta a estas hipótesis, a continuación vamos a exponer las herramientas de investigación y recogida de información de nuestro trabajo.

### **5.1 Instrumentos de investigación**

Nuestros instrumentos de investigación lo componen dos cuestionarios. El primero lo conforma preguntas destinadas a alumnos y alumnas del *Máster de Formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*, de la especialidad de Humanidades de la Universidad de La Laguna. Este alumnado decidió colaborar respondiendo según su experiencia personal las siguientes preguntas:

*1) ¿Por qué decidiste formarte para la docencia en educación secundaria? 2) En tus años de carrera universitaria en la Licenciatura o Grado de la rama de Humanidades ¿Consideras haber obtenido herramientas concretas para enfocar tus estudios de Filosofía, Historia, Geografía o Historia del arte a la docencia en la educación secundaria? ¿Por qué? 3) ¿Consideras estar recibiendo en este Máster una formación pedagógica que te capacite para saber enseñar en una clase de educación secundaria? ¿Por qué? 4) ¿Consideras que existe un prejuicio generalizado por parte del alumnado de educación secundaria, respecto a las Humanidades? Si es sí ¿por qué crees que ocurre? 5) ¿Qué dirías a un alumno o alumna de la ESO para animarle a elegir la rama humanística en Bachillerato? 6) Desde tu punto de vista ¿en qué contribuyen los estudios y la visión humanística a la sociedad?*

El segundo cuestionario está dirigido a profesoras y profesores de la rama de Humanidades, de diferentes centros de la isla de Tenerife. He conseguido entrar en contacto con excompañeros míos de la carrera de Historia, que hoy ejercen como profesores, y que todos decidieron colaborar respondiendo este cuestionario a la vez que

se las transmitieron a sus compañeros y compañeras de despacho. Según sus experiencias personales, este profesorado respondió:

1) *¿Por qué decidiste dedicarte a la educación secundaria?* 2) *En tus años de carrera universitaria en la Licenciatura o Grado de la rama de Humanidades ¿Consideras haber recibido herramientas concretas para enfocar tus estudios de Filosofía, Historia, Geografía o Historia del Arte a la docencia en educación secundaria?* 3) *Con la formación que recibiste para obtener el Certificado de Adaptación Pedagógica, o el título del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza ¿Consideras que obtuviste los conocimientos pedagógicos y metodológicos necesarios para iniciar tu trabajo como docente? ¿Por qué?* 4) *¿Consideras que existe un prejuicio generalizado por parte de estudiantes de educación secundaria respecto a las asignaturas de Humanidades? Si es sí, ¿por qué crees que ocurre?* 5) *¿Consideras que es importante que los jóvenes de la ESO aprendan Filosofía, Historia, Geografía e Historia del Arte? ¿Por qué? ¿* 6) *¿Por qué consideras que el trabajo docente debe tener prestigio social?*

Estos cuestionarios engloban un número de seis preguntas abiertas. Para proyectarlos a los/as estudiantes del Máster tuvimos en cuenta que la recogida de información se haría con la casi finalización de las clases teóricas. Consideramos que para finales de abril habría transcurrido suficiente tiempo para que este alumnado tuviese formado un criterio propio con cierto conocimiento o fundamento sobre la formación que estaba recibiendo.

Se diseñó un sistema de recogida de datos distinta para cada grupo. Para el caso de los y las estudiantes del Máster, este cuestionario fue enviado en formato Word al correo electrónico personal de cada alumno y alumna de la especialidad. El alumnado podía descargar el documento en cualquier momento, redactar sus respuestas y devolvérmelo a mí correo personal. Todas las respuestas me fueron enviadas la misma semana en que se entregó el cuestionario.

Para el caso del profesorado, en un principio habíamos empleado el mismo formato de encuesta utilizado para el alumnado del Máster. Sin embargo las respuestas no llegaban, por lo que caímos en la conclusión de que aunque se tratasen de solo 6 preguntas, el tiempo invertido y la complejidad de descargar el documento y reenviármelo a mí correo les podía estar resultando tedioso. Finalmente creamos un formulario de las aplicaciones de *Google*. Pude enviar el enlace con las preguntas a través de mi correo electrónico. El profesorado podía responder directamente en el archivo y sus respuestas quedaban automáticamente guardadas en mis aplicaciones de *Drive*, sin que nadie más que yo pueda acceder a ellas.

El formulario en formato Word fue entregado la segunda semana de Abril, y el segundo formulario de la aplicación de *Google* fue transmitido la primera semana de Mayo, recibiendo las respuestas esa misma semana.

Los alumnos y alumnas del Máster como el profesorado, se quejan de una preparación deficiente en su Formación Inicial. Además, la situación de muchos y muchas docentes de estas asignaturas, es la de enfrentarse a enseñar en una clase materias que gozan de una mala reputación. A través del estudio de estos casos particulares tenemos la oportunidad de mostrar y profundizar en las razones de estas críticas.

Estos cuestionarios nos permitirán medir el grado de satisfacción de estos estudiantes y de estos profesores y profesoras respecto a su Formación Inicial como docente.

Obtendremos información sobre qué motivó a estos grupos a ser profesores de Humanidades en la ESO, con el fin de reconocer cuántos de este alumnado y profesorado tomó como primera alternativa de futuro profesional la docencia.

También queremos que los encuestados y encuestadas expongan por qué consideran que existe un prejuicio generalizado respecto a las Humanidades. Creemos que es crucial atender este aspecto pues no es hablar de excepción el señalar que gran número de estudiantes de educación secundaria consideren las humanidades materias poco o nada útiles para la vida, y muy aburridas. Las respuestas reflejarán o no que esto es un problema originado fundamentalmente por la metodología con que son impartidas.

A través de este cuestionario también indagaremos en aspectos que tienen que ver con el grado de reconocimiento social que debe tener la labor docente, para concluir en lo fundamental de la calidad de su Formación Inicial.

## **6. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Los cuestionarios elaborados se dirigieron al total de la clase del *Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* de la especialidad de Humanidades, a la que actualmente asisten 21 alumnos y alumnas, entre los cuales 5 son de Filosofía, 10 de Historia, 4 de Geografía y 3 de Historia de Arte. El número total de encuestados fue de 20 alumnos y alumnas, y solo un alumno de la disciplina de Historia y otro de Filosofía que atendieron a mi petición, finalmente no encontraron tiempo libre para responder estas 6 preguntas.

La edad promedio del alumnado participante oscila entre los 22 y 38 años. La mayoría pertenece al plan de estudios del Grado, y solo una alumna y un alumno son titulados de la Licenciatura. Estos estudiantes del Máster finalizaron sus estudios universitarios entre los años 2014 y 2019, en su mayoría son egresados de la Universidad de La Laguna, a excepción de una alumna que se tituló en la Universidad de Granada.

En cuanto al profesorado encuestado, se envió el cuestionario a 10 docentes de la rama de Humanidades pertenecientes a distintos centros educativos, de los cuales solo se han recibido las respuestas de 6 de ellos. De estos docentes, dos pertenecen al centro público Agustín Betancourt, ubicado en el Puerto de la Cruz, uno al IES La Orotava, 2 al IES

Nicolás Estévez Borges, que se encuentra en Icod de los Vinos, y un último docente, al colegio privado Hispano Británico, también ubicado en La laguna.

La edad promedio de estas profesoras y profesores oscila entre los 28 y 46 años, y solo dos obtuvieron el título del CAP, mientras el resto son titulados/as del Máster de Formación del Profesorado.

Dado que las preguntas 1, 2, 3 y 4 son las mismas, tanto para el alumnado del Máster como para el profesorado de secundaria, hemos preferido trabajarlas agrupando las respuestas de ambos grupos encuestados, para posteriormente clasificarlas según su tipología. En las preguntas 5 y 6 seguiremos agrupando las contestaciones, aunque solo entre los individuos del mismo grupo. Creemos que agrupar las respuestas es el modo más práctico para trabajar preguntas abiertas y exponer información más concisa.

En referencia a la primera pregunta de investigación podemos señalar seis tipos de factores motivacionales que en la mayoría de los casos agrupa a ambos grupos de encuestados: el primer grupo está integrado solo por alumnos y alumnas que consideran que *a través de la docencia se puede ayudar a las personas y construir una sociedad mejor*; el segundo grupo lo integran docentes y alumnado cuyo principal motivo para dedicarse a la docencia fueron las ganas de *mejorar el modo en que se enseñan las Humanidades en la Educación Secundaria*, el tercer grupo lo compone alumnado que eligió esta profesión *porque le gusta la docencia y por las condiciones laborales que ofrece este trabajo*; el cuarto grupo lo integran estudiantes del Máster que vieron en la docencia *una opción más de trabajo, por si acaso*; el quinto grupo estaría formado por alumnado y profesorado que *considera la docencia como una de las pocas salidas laborales que ofrece su carrera, además de ofrecer estabilidad laboral y económica*; y el sexto grupo lo integra la mayoría de los encuestados/as que *expresan lo mucho que siempre les ha gustado la docencia y que eligieron esta profesión por pura vocación*. Nos encontramos con dos respuestas diferentes al resto de las que hemos agrupado, en una se señala haber elegido esta carrera por ser una salida de trabajo acorde con su formación universitaria, y otra respuesta en la que se señala que la opción de la carrera docente fue por una experiencia previa de trabajo con adolescentes.

Cuadro I

ENCUESTADOS	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6
Estudiantes del Máster	2	1	2	4	2	6
Profesorado de Secundaria		1			3	2

\*2 respuestas diferentes en tipología.

Para la segunda pregunta, clasificaremos en cuatro grupos los tipos de respuestas referentes a la formación recibida durante la carrera universitaria relacionada con la docencia en secundaria. El primer grupo lo conformarían solo alumnos que señalan que su formación universitaria *fue puramente disciplinar, y reclaman que la formación académica y la didáctica y pedagógica deberían impartirse desde los años de carrera*; el segundo grupo lo integran alumnado y profesorado que exponen que aunque su carrera estaba enfocada únicamente al dominio de una disciplina, consideran que es lo correcto y que la pedagogía debe ser el segundo paso; el tercer grupo lo conforman alumnado y docentes que *exponen haber recibido en sus años de universidad una formación solo disciplinar aunque afirman haber obtenido recursos de utilidad para la práctica en la enseñanza secundaria*; y en cuanto al cuarto grupo de estudiantes y docentes, el más numeroso de todos, se señala que *sus estudios universitarios se enfocaron solo en lo académico, haciendo crítica a su nula vinculación con la docencia*. Se añaden a estas respuestas dos más, pero sin que se relacionen entre ellas: una en la que simplemente se niega haber recibido alguna capacitación docente en los años de carrera universitaria, y la otra niega que exista una preparación más allá de conocimientos académicos y añade que la docencia es un trabajo que se aprende por ensayo y error.

Cuadro II

Encuestado	Grupo 1	Grupo 2	Grupo3	Grupo 4
Estudiantes del Máster	3	4	3	9
Profesorado de Secundaria		1	1	2

\*2 respuestas diferentes en tipología.

En cuanto a la tercera pregunta, relacionada con el grado de capacitación adquiridos con el CAP o el Máster para el ejercicio de la docencia, hemos reunido las respuestas en 6 grupos: *el primer grupo lo integran estudiantes que consideran no haber recibido conocimientos necesarios para el ejercicio de la docencia y que la causa es que el Máster cuenta con un profesorado ajeno a la educación secundaria y por tanto no cualificado para preparar a futuros docentes*; el segundo grupo lo conforman estudiantes que consideran que *el Máster no ofrece los conocimientos que te preparan para la docencia, y critican que los contenidos de estos estudios se enmarquen en una visión utilitarista de la educación de los y las jóvenes de la ESO*; un tercer grupo señala que la formación adquirida en el máster ofrece los conocimientos necesario para ejercer como docente si bien, *ello fundamentalmente por las prácticas*; un cuarto grupo de docentes y alumnos/as señala que los estudios del Máster *son insuficientes y se alejan de la realidad del ejercicio de la docencia*, mientras que un quinto grupo de

estudiantes y profesores señala que *aunque la preparación no sea suficiente en el Máster, esto no importa pues la docencia es una profesión que se aprende con los años de experiencia*; el sexto grupo lo integra la gran mayoría de encuestados y encuestadas, que *consideran que la formación adquirida en el Máster no te capacita para el ejercicio de la docencia porque son estudios básicamente teóricos*. Una única docente respondió que estos estudios de Postgrado (el CAP) son solo un mero trámite para poder impartir clases en secundaria, mientras que solo un alumno señaló que el máster te prepara para debutar como docente, pero que es escasa la información que se da sobre la Formación Continua del profesorado.

Cuadro III

Encuestados	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6
Estudiantes del Máster	2	2		1	2	11
Profesorado de Secundaria			2	1	1	1

\*2 respuestas diferentes en tipología.

Para la cuarta pregunta, donde las y los encuestados deben responder si consideran que el alumnado de secundaria tiene prejuicios respecto a las Humanidades y a qué creen se debe esto, hemos conseguido reunir las respuestas en dos grupos: el primer grupo lo integran profesorado y alumnado que consideran que *si existe tal prejuicio, y que es una idea extendida en la sociedad que se transmite a los jóvenes estudiantes a considerar estas materias no útiles para la adquisición de competencias que el mercado laboral exige en nuestra sociedad*. Y luego tenemos un segundo grupo que está compuesto por docentes y estudiantes del Máster que consideran que *este prejuicio sí existe en el alumnado de Educación Secundaria, y que principalmente es el resultado del empleo de una metodología de enseñanza basada en la memorización de datos, que hace que estas asignaturas les sean aburridas, tediosas y ajenas a su realidad*. Solo hubo una respuesta en la que se señala no haber percibido este prejuicio en las aulas de secundaria, y otra respuesta que señala que si existe este prejuicio y que tiene que ver con la falta de formación disciplinar.

Cuadro IV

Encuestados	Grupo 1	Grupo 2
Estudiantes del Máster	8	10

Profesorado de Secundaria	2	3
---------------------------	---	---

\*2 respuestas diferentes en tipología.

A continuación, debido a la falta de relación que encontramos entre las preguntas 5 y 6 de docentes y estudiantes del Máster, pasaremos a señalar las respuestas de ambos cuestionarios por separado.

Con respecto a la quinta pregunta del cuestionario dirigido al alumnado del Máster: ¿Cómo aconsejarían a un alumno o alumna de la ESO para animarle a elegir la rama de Humanidades en Bachillerato? nos hemos encontrado con un problema. La pregunta no consiguió su objetivo para muchos/as de los/as encuestados/as porque fue interpretada de un modo equivocado: este alumnado del Máster fijó sus respuestas en la cuestión de dar “ánimos,” y a clasificar esta acción de “mala”, defendiendo la idea de que son los y las jóvenes de secundaria quienes deben decidir siempre a hacer lo que quieran, y bajo su propio juicio.

He de aclarar que el objetivo planteado con esta cuestión era dar la oportunidad de que futuros profesores y profesoras de Humanidades expongan cómo explicarían la importancia de las Humanidades a los/as jóvenes de la ESO. Además, frente a esta mala comprensión de la pregunta queremos recordar que dentro de la misma actividad docente, orientar o aconsejar sobre el futuro académico al alumnado, es parte del propio trabajo de educador. Una acción completamente alejada con la de coaccionar o manipular la decisión del alumnado.

Al margen de este tipo de contestaciones hemos conseguido llegar a cierto número de respuestas que tienen que ver con lo que planteábamos desde un principio y que consideramos debemos tomar en cuenta para nuestro trabajo de investigación. Así pues, atendiendo nuevamente a la condición de pregunta abierta, hemos formado dos grupos de respuestas que se asemejan en tipología: el primer grupo lo conformarían los y las estudiantes del Máster que animarían a su alumnado de secundaria a elegir la rama de Humanidades en Bachiller *señalándole lo indispensables que son para crearse un pensamiento crítico que le permita ser capaz de formarse opiniones propias de lo que ocurre y así evitar ser engañado o manipulado con noticias falsas*; y un segundo grupo que animaría a su alumnado *haciéndole comprender que las Humanidades tienen una importancia sustancial para entenderse a ellos y ellas mismas como personas, y al mundo en el que viven*. A partir de aquí nos hemos encontrado con cuatro estudiantes del Máster que dieron respuestas que no podemos relacionar con ninguna otra ofrecida: “esta rama también agrupa materias que ofrecen alternativas laborales”, “las Humanidades engloban materias muy importantes para mantener las relaciones sociales que parecen verse afectadas por la importancia que están protagonizando en la vida actual de las personas, las tecnologías”, “las Humanidades en Bachiller permiten un

desarrollo más integral del alumnado”, “estudiar Humanidades te ofrece un gran abanico de posibilidades de cara a elegir unos estudios universitarios”.

Como ya se expuso, el resto de respuestas no corresponden a lo que se pretendía con la pregunta planteada. Las vamos a agrupar en un tercer grupo solo para hacer el cómputo de las contestaciones. .

Cuadro V

Encuestados	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Estudiantes del Máster	3	3	9

\*4 respuestas diferentes en tipología.

Para la pregunta cinco formulada a los docentes, relacionada con los motivos por los que éstos consideran porqué se deben enseñar Humanidades en la Educación Secundaria, solo hemos conseguido crear un grupo de respuestas que se asemejaban en tipología: la enseñanza de las Humanidades en Secundaria *es fundamental para que los y las jóvenes comprendan el mundo en el que vivimos*. A partir de aquí el resto de respuestas señala lo fundamental que son estas asignaturas, pero añadiendo argumentos distintos con enunciados específicos: “*porque forman a las personas*” “*porque enseñan a pensar*”, “*porque contribuyen a formar a ciudadanos libres*” “*porque enseñan a empatizar con los problemas que ocurren en el mundo actual.*”

Cuadro VI

Encuestados/as	Grupo 1
Estudiantes del Máster	2

\*4 respuestas diferentes en tipología.

Para la pregunta seis dirigida a los estudiantes del máster, respecto a qué consideran que contribuyen los estudios y la visión de las Humanidades a la sociedad, se han conseguido configurar cinco grupos según la tipología de las respuestas ofrecidas: El primer grupo lo conforma el alumnado del máster que considera que su contribución está en la de *conseguir una sociedad más justa*; el segundo grupo señala que las Humanidades *contribuyen a la formación de ciudadanos y ciudadanas con valores que les permitan convivir en paz*; el tercer grupo señala que las Humanidades contribuyen a un desarrollo más integral de las persona, el cuarto grupo lo integran estudiantes del máster que señalan que las Humanidades ofrecen datos que *nos ayudan a conocernos a nosotros mismos y al mundo en el que vivimos*; el quinto grupo señala que la aportación de las Humanidades en la sociedad es ofrecerle un *desarrollo crítico y reflexivo que le permita evitar engaños o manipulaciones por falsas informaciones*. Hubo dos

respuestas sin relación con las anteriores, una de ellas señala que contribuyen a no vivir en la ignorancia, y otra señala que su contribución se centra en conseguir un pensamiento crítico que permite el avance social.

Cuadro VII

Encuestados	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Estudiantes del Máster	2	2	3	4	6

\*2 respuestas diferentes en tipología.

Para la pregunta seis del cuestionario dirigido al profesorado encuestado, con la que se busca conocer su opinión respecto a la importancia de conceder un prestigio social a los profesores y profesoras, hemos conseguido establecer dos grupos según la tipología de sus respuestas: el primero lo integra *el profesorado que considera que la docencia debe tener un prestigio social porque los y las docentes coeducan junto con las familias*; y el segundo grupo lo integran profesores y profesoras que opinan que *su trabajo es el pilar de la educación en valores y competencias sociales de la futura ciudadanía*. Solo una respuesta señala que la labor docente debe tener prestigio social porque el profesorado se convierte en referente fundamental para la vida de los alumnos y alumnas de la ESO.

Cuadro VIII

ENCUESTADOS/AS	Grupo 1	Grupo 2
Estudiantes del Máster	2	3

\*Una respuesta diferente en tipología.

## **7- CONCLUSIONES DE CONFIRMACIÓN O RECHAZO DE NUESTRAS HIPÓTESIS.**

En este trabajo hemos intentado identificar por un lado, las deficiencias de la Formación Inicial del profesorado en contenidos pedagógicos y didácticos; y por otro, que las asignaturas de Humanidades resultan aburridas, densas y de ninguna funcionalidad para gran número de estudiantes de la ESO, a causa del modelo de enseñanza empleado por el profesorado que las imparte.

Los datos de la primera pregunta revelan que la mayoría de encuestados/as decidieron seguir un futuro profesional docente por vocación. Si enlazamos estos resultados con la segunda pregunta de ambos cuestionarios, donde el grupo 4, el mayoritario, respondió que durante su carrera universitaria no recibió ninguna capacitación para ejercer como docente; podemos exponer un primera conclusión de nuestra primera hipótesis, en la

que señalamos que el modelo de Formación Inicial del Profesorado en España es deficiente desde el periodo de formación académica universitaria.

Hemos visto como la mayoría de alumnado del máster consultado, así como también algunos miembros del profesorado, tuvieron decidido desde antes de empezar la carrera universitaria, que su futuro profesional sería dedicarse a la docencia en secundaria. La Licenciatura o el Grado que cursaron no les capacitó en competencias que les permitiesen adaptar los conocimientos disciplinares de su especialidad, al contexto de un aula de la ESO. Todo este grupo añadió críticas a esta situación y que parten desde “no haber recibido ni indirectamente recursos básicos que puedan dirigirse a la docencia”, hasta comentarios sobre la “mala praxis docente del propio profesorado de la carrera, del que ni siquiera se pudieron servir de referencia como profesores o profesoras”.

Las contestaciones en las que se afirmaron haber recibido herramientas para el ejercicio docente con la titulación, tienen una presencia significativa en cuanto número de respuestas. Para el caso del grupo dos, hemos de señalar que estas herramientas a las que aluden hacen referencia solo a los conocimientos disciplinares y nunca a conocimientos pedagógicos o didácticos. Es decir, señalan que los años de la titulación por supuesto que proporcionan conocimientos de utilidad para el ejercicio docente, porque es el contenido a enseñar de cada materia. Sin embargo, las técnicas de transvase de estos conocimientos a una clase de secundaria no las pudieron adquirir durante la especialización de la disciplina.

Y respecto a las respuestas del grupo tres, se señala que durante los años de formación de carrera han conseguido competencias para el ejercicio docente, en cuanto a recursos didácticos, donde se hacía alusión al uso y dominio de las TIC.

A este respecto, nos parece merecido reconocer que TALIS nos revela en su último informe (2018) que el 85% del profesorado de secundaria en España (incorporado los últimos cinco años) ha recibido formación en el uso de las TIC en su educación formal. Ahora bien, los datos obtenidos de la pregunta tres no revelan que ello sea representativo en lo que un futuro docente puede señalar como suficiente para desempeñar su labor. De hecho, el uso de las TIC proporcionadas en una clase de universidad tendrá poco que ver con las que un docente deberá dominar llegado el momento de impartir una clase en secundaria<sup>5</sup>. Nosotros defendemos lo importante que es la adquisición y dominio de estas herramientas en la Formación Inicial del profesorado. Si bien, como hemos venido comprobando en nuestra investigación, lo que debe primar es que el docente posea los

---

<sup>5</sup>No solo se trabajan con otros programas, sino que debe enseñarse al alumnado el manejo de estos programas. Este es un dato obtenido a partir de la experiencia que pudo relatarme mi tutor de centro, que me contó cómo se encontró con alumnado que no sabían ni subir un archivo al portal desde donde estaban trabajando una tarea.

medios para adecuar sus recursos didácticos en un aula de educación secundaria, y los adapte a las diferentes realidades con las que se irá encontrando en su clase. Donde unas veces un tipo de recurso le funcionará y otras veces no.

Así pues, ambos grupos de respuestas no vienen a negar las deficiencias de la Formación Inicial del profesorado durante la carrera universitaria, y en todo caso, insisten en que lo que se consigue durante este periodo de formación es la adquisición de conocimientos disciplinares. Necesaria, pero no suficiente para el ejercicio docente.

Es también importante el número de encuestadas y encuestados que si bien eligieron la opción de la docencia sin precisamente haberlo deseado siempre; por si acaso, o por motivaciones laborales o económicas (estos últimos bastante representativos); también participaron en las críticas a la carrera universitaria por estar enfocada únicamente a la investigación, sin ofrecerles la posibilidad de acercarse si quiera a la opción profesional de la docencia.

A continuación, los datos obtenidos de la pregunta tres nos llevan a una segunda conclusión, en la que señalamos que las deficiencias en la Formación Inicial del Profesorado en adquisición de conocimientos pedagógicos y didácticos, se mantienen durante el propio periodo de formación dirigida ya exclusivamente a la docencia, el CAP o el Máster de Formación del Profesorado.

La gran mayoría de encuestados, el grupo 6, afirma no haber recibido una formación adecuada para ejercer como docente. La negativa hacia esta pregunta es altamente significativa entre los y las encuestadas, de hecho, salvo tres casos, las respuestas coinciden en señalar no haber recibido en estos estudios una formación que les capacite para el ejercicio docente, incluso para quienes pudieron llevar a cabo las prácticas en centros educativos (solo miembros del profesorado encuestado); e incluyen motivos diversos.

Aunque haya diferentes razones por las que los y las encuestadas respondieron no haber recibido la formación necesaria para ejercer como docentes, se señaló como motivo prioritario de estas deficiencias al carácter fundamentalmente teórico de las clases. Dejemos claro que los encuestados que respondieron en esta línea hicieron referencia a las clases recibidas, a la metodología de enseñanza aplicada en las aulas; criticaron que prácticamente no se hayan realizado el ejercicio de casos prácticos donde poder simular situaciones diversas con las que podrían encontrarse una vez inicie su trabajo docente. No tiene que ver con que aún no hayan realizado las prácticas en centros educativos que exigen estos estudios de postgrado.

A continuación, las respuestas de la cuarta pregunta nos llevan a obtener una tercera conclusión, ésta referida a las consideraciones que tiene el alumnado de la ESO sobre asignaturas de las Humanidades. Podemos señalar que no es baladí afirmar que las asignaturas de la rama humanística en Educación Secundaria, son generalmente

desprestigiadas por el alumnado debido fundamentalmente al empleo de una metodología de enseñanza basada en la memorización y falta de herramientas motivacionales mantenidas por muchos docentes en la transmisión de estas materias. Estos datos nos señalan que esta metodología se lleva empleando desde hace años, y se mantiene porque aún muchos docentes no cuentan con la formación para atender la realidad del alumnado con el que trabajan. La mayoría de las clases siguen siendo magistrales, aburridas y poco motivantes.

Es importante recordar que para esta pregunta no solo contamos con las respuestas de quienes han percibido ello como alumnos y alumnas en su etapa de Educación Secundaria, sino con las de docentes que ya ejercen como tales, que se han enfrentado y enfrentan a exponer sus clases ante esta realidad. Es muy revelador que a excepción de una docente, los 5 profesores y profesoras restantes estén de acuerdo en afirmar que efectivamente estos prejuicios existen, y que en su mayoría son responsabilidad de la mala praxis del profesorado, que no ha sabido transmitir la verdadera utilidad e importancia que tiene el conocimiento de estas disciplinas a sus alumnos y alumnas para su desarrollo personal, y el de la propia sociedad en su conjunto.

Con las respuestas de la pregunta cinco, y para el caso de los estudiantes del Máster, cinco y seis, se matizan las razones por las que los y las encuestadas consideran fundamental las Humanidades. Estas consideraciones nos han ayudado a informarnos sobre el grado de importancia y compromiso que para este grupo de personas significa enseñar materias como la Geografía o la Historia en un aula de Educación Secundaria. Si aglutinamos las respuestas que profundizan en lo fundamental que es la enseñanza de estas asignaturas, podremos ver que en términos generales todas vienen a exponer lo importantes que son para comprender nuestro presente. Existe un claro afán por dejarnos clara la funcionalidad de las Humanidades en la construcción y desarrollo de las personas y de la sociedad.

Ahora bien, aunque la gran mayoría de los encuestados y encuestadas respondió que existe un prejuicio sobre las asignaturas de la rama de Humanidades en la ESO (lo que atiende a nuestra segunda hipótesis), debemos señalar que no hemos conseguido saber cómo se maneja o debería manejarse esta situación en las aulas ¿Qué harían o qué hace el profesorado para acabar con estos prejuicios? Las preguntas mencionadas en el párrafo anterior, hablan de la funcionalidad de las Humanidades, lo que es perfecto para saber que este profesorado y futuro profesorado defienden la utilidad de estas materias. Sin embargo no hemos llegado a ninguna propuesta de mejora, ninguna medida que podría remediar esta situación por los encuestados, con la que concluir que este grupo está trabajando o trabajaría para solucionar esta problemática.

Las respuestas de la pregunta seis dirigida solo al profesorado, nos llevan a nuestra última conclusión. Preguntar cuáles son las razones por las que el trabajo docente debería tener un prestigio social, nos permite reiterar en la importancia de la calidad de la

Formación Inicial, que necesita prestar la misma atención a capacitar a los futuros docentes en conocimientos pedagógicos y didácticos, como en los disciplinares. Esta doble capacitación es determinante para ofrecer la calidad de un profesorado que efectivamente se considera así mismo no solo estar a cargo de contribuir en el aprendizaje del alumnado, sino también en su desarrollo como persona y ser social: *“somos el pilar de la educación de la sociedad” “coeducamos junto con las familias”*.

A modo de síntesis podemos afirmar que los resultados de estas encuestas nos muestran que, como señalamos en nuestra primera premisa, efectivamente la Formación Inicial del Profesorado es deficiente en capacitar al futuro docente en conocimientos pedagógicos y didácticos. El profesorado debutante accede a esta profesión sin una base formativa que le permita hacer frente a las necesidades actuales del alumnado de una clase de Educación Secundaria Obligatoria. Esta deficiente Formación Inicial, tiene gran responsabilidad en la mala praxis de muchos docentes de la rama de Humanidades. Una mala práctica que, como señalamos en nuestra segunda premisa ha generado su rechazo por buena parte del alumnado; que es incapaz de encontrarles funcionalidad y utilidad en su vida.

## **9 PROPUESTAS DE MEJORA Y ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES**

Llegados a este punto, pasaremos a plantear una serie de propuestas a los problemas que hemos abordado en este análisis. Hemos de decir que no se tratan de proposiciones sin más, nuestras propuestas son reales, en el sentido de que nuestra intención de ofrecerlas es real, pero a su vez, pretendemos que sean realistas; realistas en el sentido de nuestras posibilidades o capacidades para proponer mejoras, y realistas porque somos conscientes de las dificultades que suponen los cambios, ya sea por el lado del colectivo implicado (del profesorado a las administraciones educativas) como por aquellos derivados de los gastos económicos. Si bien, y pese a nuestras limitaciones, creemos que ha de llevarse a cabo una modificación sustancial de la Formación Inicial del profesorado si se desea ofrecer verdaderamente una educación de calidad a los y las adolescente de este país. Este cambio no debe (no puede) esperar a una nueva generación de docentes para la mejora de nuestros institutos.

La primera parada a este número de propuestas que consideramos necesarias para la mejora de la Formación Inicial del profesorado, es la de reconocer que existen problemas, y que las responsabilidades de esos problemas sean asumidas por cada una de las entidades con cargos en el Sistema Educativo (instituciones, centro, docentes). Se ha de abandonar la idea de que “cuando el estudiante fracasa o abandona es por su culpa”. Reconocer la problemática y asumir esa problemática es elemental para poder dar rienda a alternativas de mejoras concretas y sobre todo verdaderamente efectivas.

En un segundo lugar, estamos convencidos que para una mejor Formación Inicial del Profesorado, se debería cambiar el modelo de Formación consecutivo que existe en España, por un modelo que relacione desde un inicio el conocimiento científico con su

didáctica, o al modelo simultáneo. Para ello, todos los Grados cuyas salidas profesionales contemplen entre sus primeras opciones la docencia en Educación Secundaria, deben ofertar asignaturas e itinerarios orientados a la enseñanza en la ESO.

En una tercera propuesta para la mejora de la Formación Inicial de un/a profesor/a de Educación Secundaria, queremos señalar que es urgente conceder un mayor protagonismo a la realización de prácticas en los centros educativos. Las prácticas deberían ser el eje vertebrador del curso, y convertirse en el medio por el que verificar y contrastar las competencias que se van adquiriendo a lo largo del curso. De hecho, consideramos que las clases en las aulas del Máster deberían siempre orientarse a la simulación de casos que pudiesen darse en una clase de Secundaria, aunque si bien, insistimos en que se necesita una práctica de la enseñanza en un contexto real, con un alumnado real.

Ahora bien, así como apostamos por un mayor número de prácticas en el plan de estudios del Máster de Formación del Profesorado, se hace indispensable garantizar la calidad de las mismas. Calidad del seguimiento de sus tutores, tanto académicos como profesionales, calidad en la capacitación de los tutores de centro para desempeñar este cargo, experimentados y con certificación de un ejercicio docente ejemplar; calidad de los proyectos de mejora que disponga el centro para reducir el fracaso escolar. Seguir el ejemplo de malas prácticas a lo único que puede conllevar es a la reproducción de las malas prácticas.

Y por último, una cuarta propuesta de mejora estaría dirigida hacia el modo en que son impartidas las materias humanísticas en la ESO. Creemos que para cambiar la imagen negativa de los alumnos y alumnas sobre estas asignaturas, es esencial que estas materias se impartan bajo su principio de funcionalidad e utilidad. La asimilación superficial de contenidos no puede seguir siendo el objetivo de estas disciplinas en las aulas de secundaria. El alumnado debe encontrarles una utilidad a los contenidos en su vida cotidiana. Es parte del trabajo docente traerlas a su presente, generando así un aprendizaje más significativo, donde estos jóvenes adquieran la capacidad de construir conceptos, comprender los procesos, sus causas, sus consecuencias. No se trata de ser innovador para resolver este problema, sino de adecuar estas enseñanzas a las necesidades de estos estudiantes.

Creemos que para esta labor, serviría de mucha ayuda conocer la opinión del alumnado sobre estas materias, y según lo que precisan, poder establecer métodos de enseñanza acordes a esas necesidades<sup>6</sup>

---

6 Quizás elaborar un cuestionario al inicio de curso, sobre lo que piensa el alumnado acerca de estas asignaturas, sobre lo que le gustaría aprender de ellas. El trabajo de “Percepción del alumnado sobre la enseñanza y aprendizaje de la Historia” (Capdevila et al 20016), podría servir como referencia para elaborar un trabajo de este tipo.

Necesitamos gente crítica, necesitamos gente con empatía por el sufrimiento de los demás, necesitamos que se comprendan los movimientos migratorios, que se respete lo diferente, respeto por el medio ambiente y se defiendan la igualdad de derechos y oportunidades. Las Humanidades permiten trabajar en estos temas. Depende del profesorado encargado de impartirlas, el mantener esa utilidad; de lo contrario será éste mismo quien acabe condenándolas a solo datos superfluos.

Añadimos como consideraciones finales que es importante que la educación se convierta en materia política, con leyes y medidas estables, que cambien según las necesidades reales del alumnado y la sociedad. Lo que no puede ser es que esté sujeta a un vaivén de cambios que solo dependan de los intereses de la ideología que gobierne el país. Hay que tomar modelos de enseñanza en Formación Inicial del profesorado, modelos de países señeros en su sistema educativo, como Finlandia por ejemplo; que obviamente adecuemos al contexto y necesidades de la educación España<sup>7</sup>.

La neurocientífica cognitiva, Sarah Jane Blackemore dijo en una conferencia para la ONG *TED Talks (2013)*, que “la investigación cerebral ha demostrado que el cerebro adolescente realmente sufre un desarrollo bastante profundo durante esta etapa, por lo que la Educación Secundaria es un periodo de la vida donde el cerebro es particularmente adaptable y moldeable, y se revela como una oportunidad fantástica para el aprendizaje y la creatividad de las personas”. Sirvámonos de esta preciosa oportunidad para que estos chicos y chicas algún día se conviertan en sus propios guías, se enfrenten ellos solos al mundo. Aprovechemos esta oportunidad para colaborar a que estos jóvenes sean felices.

---

7 *¿Cuál es la mayor urgencia de nuestro sistema educativo? El País*. Recuperado de [https://elpais.com/sociedad/2019/09/22/actualidad/1569168639\\_213851.html](https://elpais.com/sociedad/2019/09/22/actualidad/1569168639_213851.html) [último acceso 29/06/2020]

## 10 BIBLIOGRAFÍA, WEBGRAFÍA, DOCUMENTOS

- 1) CAPDEVILA, A. LARA. J.M. y MORAGA. J. (2016) *Percepción del alumnado sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, (13). Recuperado de [http://revistaeco.cepcordoba.org/?option=com\\_content&view=article&id=297](http://revistaeco.cepcordoba.org/?option=com_content&view=article&id=297) [último acceso:29/06/2020]
- 2) EDUCAWEB (20 de Junio de 2019) *Los ocho retos de la docencia en España según el Informe TALIS 2018*. Recuperado de <https://www.educaweb.com/noticia/2019/06/20/ocho-retos-docencia-espana-segun-informe-talis-2018-18844/>[último acceso 29/06/2020]
- 3) ESCUDERO, J.M y MARTÍNEZ B. (2012) *Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? Revista de Educación, N° Extra*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2012/re2012/re2012-07.html> [último acceso:28/06/2020]
- 4) España. 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*. *Boletín Oficial del Estado*, número 312 [Internet] Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3858/con> [último acceso:28/06/2020]
- 5) ESTEVE, J.M. (2006): *La formación de profesores en Europa. Hacia un nuevo modelo de formación. II Congreso anual sobre fracas escolar. Palma de Mallorca, Govern de les Illes Balears*. Recuperado de (<http://www.fracasoescolar.com/conclusions2005/esteve.pdf>) [último acceso:28/06/2020]
- 6) ESTEVE, J.M (1997) *La formación inicial de los profesores de secundaria*, Barcelona: Ariel.
- 7) Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje (2018). *Resultados de TALIS 2018 Informe español vol. II*. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2018/informes-espanoles.html> [último acceso: 29/06/2020].
- 8) Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje (2018). *TALIS Informe español*. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/talis-2018-estudio-internacional-de-la-ensenanza-y-el-aprendizaje-informe->[último acceso 29/06/2020][espanol/ensenanza/23045](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/talis-2018-estudio-internacional-de-la-ensenanza-y-el-aprendizaje-informe-espanol/ensenanza/23045) [último acceso 29/06/2020]
- 9) FURIÓ, C., GIL D., PESSOA. A. y SALCEDO. L. (1992) *La Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria: papel de las didácticas específicas. Investigación en la Escuela*, 16. Recuperado de

- <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8647> [último acceso: 28/06/2020] .
- 10) GARCÍA, S. y MARTÍNEZ, C. *Las ideas de los alumnos del CAP, punto de referencia para reflexionar sobre formación docente. Revista Interuniversitaria del Profesorado*, (40) Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118093> [ último acceso: 28/06/2020]
  - 11) 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) Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/la-formacion-inicial-del-profesorado-de-secundaria-del-cap-al-master/>[último acceso: 28/06/2020].
  - 12) HERNÁNDEZ, F.X. (2007) *Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*. Barcelona. Grao.
  - 13) HERNÁNDEZ, L. (2011): *Experiencias de formación e innovación en educación infantil, primaria y secundaria*, en J.J. MAQUILÓN, (COORD.), *La formación del profesorado en el siglo XXI: Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*, pp. 1-19 (Murcia: Universidad de Murcia)
  - 14) IBÁÑEZ M.J. (01 de Diciembre de 2015) *José Antonio Marina: “La formación de los profesores de secundaria es mala.”* El Periódico. Recuperado de <https://www.elperiodico.com/es/educacion/20151201/jose-antonio-marina-fracaso-escolar-a-la-mitad-presupuesto-libro-blanco-docente-4718111>[último acceso 29/06/2020]
  - 15) *La Formación de los docentes y el fracaso escolar* (S.F) Recuperado de <https://fracasoacademico.wordpress.com/profesorado/la-formacion-del-profesorado/>[último acceso 29/06/2020]
  - 16) LORENZO, J.A. BEAS, M. (2015) *La formación inicial de los profesores de secundaria en España (siglos XIX y XX): perspectivas y problemáticas. La Rivista*,(2): Recuperado de <https://etudesitaliennes.hypotheses.org/4982> [último acceso: 28/06/2020]
  - 17) LORENZO, J.A. MUÑOZ, I.M. BEAS, M. (2014) *Modelos de Formación inicial de Educación Secundaria en España desde una perspectiva europea. Revista Complutense de Educación* 743, 26 (3). Recuperado de [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.n3.44866](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44866) [último acceso: 28/06/2020].
  - 18) MARINA J.A. (23 de febrero de 2016) *Humanidades: una propuesta para volver a integrarlas en a educación. El Confidencial*. Recuperado de [https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/educacion/2016-02-23/humanidades-integracion-educacion-jose-antonio-marina\\_1156699/](https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/educacion/2016-02-23/humanidades-integracion-educacion-jose-antonio-marina_1156699/) [último acceso 29/06/2020]
  - 19) MUÑOZ, G.A., RODRÍGUEZ P. Y LUQUE, M. (2007) “*La Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria en España: perfil y motivaciones del*

- futuro docente*". Educación XX1, 22(1). Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/issue/view/1240> [último acceso 30/06/2020].
- 20) NUEVA VISIÓN EDUCATIVA 16 de Agosto de 2012) Robert Roese. [blog post] Recuperado de <http://nuevavisioneducativa.blogspot.com/2012/08/robert-roeser.html> [último acceso 29/06/2020].
  - 21) Red de Información Educativa en Europa, EURYDICE (2020) Educación Secundaria y postsecundaria no superior. Recuperado de [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/secondary-and-post-secondary-non-tertiary-education-43\\_es](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/secondary-and-post-secondary-non-tertiary-education-43_es) [último acceso 29/06/2020].
  - 22) Red de Información Educativa en Europa, EURYDICE (2020) *Profesorado*. Recuperado de: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-78\\_es](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-78_es) [último acceso 30/06/2020].
  - 23) REDES (Productor) (2010) *La Revolución educativa*. De <https://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-revolucion-educativa/805869/> [último acceso 29/06/2020].
  - 24) REBOLLEDO, T. (2015) *La Formación Inicial del Profesorado de educación Primaria y Secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Estudio Comparado. Revista Española de Educación Comparada*, (25). Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:reec-2015-25-7070> [último acceso: 28/06/2020].
  - 25) STEGMAN J.G. ( 20 de Junio de 2019) *Más de la mitad de los profesores españoles no llega formado en el contenido, la pedagogía y la práctica de la materia*. ABC sociedad. Recuperado de [https://www.abc.es/sociedad/abci-mas-mitad-profesores-espanoles-no-tiene-formacion-adecuada-asignatura-imparte-201906191103\\_noticia.html](https://www.abc.es/sociedad/abci-mas-mitad-profesores-espanoles-no-tiene-formacion-adecuada-asignatura-imparte-201906191103_noticia.html) [último acceso 29/06/2020]
  - 26) TICHIN (20 de Junio de 2018) *La Importancia de las humanidades en la educación del siglo XXI. BlogTichin*. Recuperado de <http://blog.tiching.com/importancia-humanidades-educacion-siglo-xxi/> [último acceso 29/06/2020]
  - 27) TED. IDEAS WORTH SPREADING ( Septiembre de 2012). Sarah-Jayne Blackemore. *El misterioso funcionamiento del cerebro adolescente*" Recuperado de [https://www.ted.com/talks/sarah\\_jayne\\_blakemore\\_the\\_mysterious\\_workings\\_of\\_the\\_adolescent\\_brain?language=es](https://www.ted.com/talks/sarah_jayne_blakemore_the_mysterious_workings_of_the_adolescent_brain?language=es) [último acceso 30/06/2020]
  - 28) TORRES, M. (25 de Septiembre de 2019) *¿Cuál es la mayor urgencia de nuestro sistema educativo? El País*. Recuperado de [https://elpais.com/sociedad/2019/09/22/actualidad/1569168639\\_213851.html](https://elpais.com/sociedad/2019/09/22/actualidad/1569168639_213851.html) [último acceso 29/06/2020]
  - 29) VITA PROUPECH. S.F. (2004): *"Sobre el problema de la enseñanza de las humanidades en la Educación Secundaria."* *Didáctica de Las Lenguas y La*

*Literatura*, (16), *Recuperado* de  
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0404110251A>  
[último acceso: 28/06/2020]