

ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN SOBRE LOS FUTUROS PROBLEMAS DE ENSEÑANZA DEL ALUMNADO DE TITULACIONES UNIVERSITARIAS EDUCATIVAS

Analysis of the perception of future teaching problems of students of university Education degrees

ROBERTO SANZ PONCE, JUAN ANTONIO GIMÉNEZ-BEUTY ELENA LÓPEZ-LUJÁN
Universidad Católica de Valencia (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2022.91641

Fecha de recepción: 22/11/2021 • Fecha de aceptación: 26/01/2022

Autor de contacto / Corresponding author: Roberto Sanz Ponce. E-mail: roberto.sanz@ucv.es

INTRODUCCIÓN. La formación del profesorado es un elemento clave para adecuar las competencias docentes a los retos actuales. Múltiples estudios analizan las dificultades de los profesores noveles. Estas dificultades tienen relación con su identidad profesional, construida a través de su experiencia personal, formación universitaria y primeros años de ejercicio. Este artículo analiza las principales dificultades de enseñanza que perciben los alumnos de Magisterio y del Máster del Profesorado en sus prácticas, como momento fundamental en la construcción de su propia identidad profesional. **MÉTODO.** Se trata de un estudio descriptivo y correlacional de corte transversal, mediante una aproximación cualitativa. El instrumento utilizado ha sido el Inventario de Problemas de la Enseñanza (Jordell, 1985), adaptado por Cañón (2012) y dividido en 4 factores: dificultades académicas, organizativas, sociales y materiales-tecnológicas, aplicándose a 352 alumnos universitarios valencianos. Se han realizado análisis descriptivos de frecuencias absolutas y relativas, se ha analizado la varianza para comparar las puntuaciones en función de las variables independientes, empleando pruebas *t* y ANOVA y se ha calculado el tamaño del efecto a través de la *d* de Cohen. Finalmente, se presenta un modelo de *path* análisis para determinar el potencial rol mediador de la edad y el curso en la relación con tener un máster. **RESULTADOS.** La principal dificultad detectada es: los problemas de relación con familias, alumnos y compañeros. También la disciplina, los estilos docentes y el rechazo a las nuevas metodologías aparecen como dificultades. Se presentan ciertas diferencias significativas en función de las variables analizadas. **DISCUSIÓN.** Todas estas diferencias son corroboradas por diferentes investigaciones realizadas con estudiantes de Educación o con profesores noveles, que asimismo destacan entre las mayores dificultades: las relaciones personales, la gestión del aula, la implementación de nuevas metodologías y la motivación del estudiantado. Se encuentran algunas diferencias en función de las variables sexo y especialidad.

Palabras clave: *Formación de profesores, Habilidades de enseñanza, Práctica pedagógica, Estudiante de prácticas.*

Introducción

Organismos nacionales e internacionales (Comisión Europea, 2015; MECD, 2015) reclaman la implementación de una carrera docente, la mejora de la formación, la creación de políticas para atraer el talento a las Facultades de Educación y el incremento de los mecanismos de selección del profesorado. En ese sentido, conocer la realidad con la que se enfrentan los docentes, analizar sus dificultades, detectar sus carencias, etc., ayuda a mejorar su práctica, compromiso y satisfacción laboral.

La complejidad del trabajo docente se ha incrementado (Cantón y Tardif, 2018). Su carácter universal y obligatorio, la aparición de las competencias, el sentido inclusivo, la diversidad y la aparición de metodologías tecnológicas, entre otros, provocan que la dificultad de enseñar aumente. Un ejemplo es la enseñanza durante el confinamiento, que supuso un reto metodológico, tecnológico y humano para los docentes (UNESCO, 2020). Esta complejidad en un mundo cambiante, incierto y desconocido afecta en mayor medida a docentes con menos experiencia profesional (Saka *et al.*, 2013; Kidd *et al.*, 2015). Estos deben realizar un proceso de reaprendizaje para adecuar la realidad escolar a las enseñanzas adquiridas en su formación universitaria (Cañón *et al.*, 2017). Es lo que Veenman (1984) denominó “*shock de realidad*”. En sus estudios, detectó dificultades en gestión del aula, motivación y relaciones con compañeros y familias. Estos resultados fueron corroborados por Britton *et al.* (1999), Serpell (2000) y Ávalos (2016), quien añadía la disciplina a estas dificultades. Por su parte, Escartín (2008) destacó la falta de dominio de los temas, la satisfacción del alumnado, la cercanía o distancia con que se abordan las clases y la comunicación no verbal. Cañón *et al.* (2017) añaden las relaciones con el equipo directivo, la organización del trabajo en el aula, el dominio de diferentes métodos de enseñanza y la detección de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Curiosamente,

niegan la aparición del “*shock de realidad*”. Este *shock* tiene relación con las características personales y pedagógicas de cada docente, con su identidad profesional. Esta se forja en diferentes “momentos críticos” (Jarauta, 2017): las experiencias educativas en los años de escolarización, la percepción acerca de la docencia, el influjo de la formación inicial universitaria y las primeras vivencias como docente (Bolívar *et al.*, 2014).

Así pues, debido a la importancia de la formación inicial en la construcción de su identidad profesional y de la iniciación a la docencia como periodo intermedio entre la formación inicial y el desarrollo de la profesión (Imbernón, 2007), es importante detectar las dificultades que intuyen en su futuro profesional (Kennedy, 1999; Marcelo, 2009). Tras este análisis se deben implementar modificaciones en su formación académica (Martínez y Villardón, 2015). También existen voces que reclaman la necesidad de establecer sistemas de acompañamiento al profesorado novel (Urkidi *et al.*, 2020; Plöger *et al.*, 2019), donde docentes con más experiencia apoyan a profesores principiantes (Marcelo y López-Ferreira, 2020). Asimismo, también es importante conocer cómo perciben la docencia y la enseñanza estos futuros docentes. Por ello se plantea diagnosticar y evaluar las dificultades para la enseñanza percibidas por los alumnos del Grado de Magisterio y del Máster del Profesorado en su futuro desempeño profesional.

Método

Se trata de un estudio descriptivo y correlacional de corte transversal, mediante una aproximación cualitativa.

Muestra

La muestra está compuesta por 352 estudiantes de Magisterio y Máster del Profesorado, seleccionada mediante un muestreo no probabilístico

de conveniencia. Estos estudiantes son alumnos de una universidad privada valenciana y con enseñanza presencial. La muestra se distribuye de la siguiente manera: 79.4% mujeres y 20.6% hombres, similar a la realidad internacional (TALIS, 2019), nacional y autonómica. En cuanto a la edad, el 33.3% está entre 18 y 20 años; el 34.5%, entre 21 y 23; el 19.9%, entre 24 y 30; y el 12.3% tiene más de 30 años. En lo referente a los estudios, el 37.1% cursa Magisterio Infantil; el 32%, Magisterio Primaria; y el 25.2%, Máster del Profesorado. De entre los alumnos de Magisterio, el 79.1% cursa 1.º y 2.º, y el 20.9%, 3.º y 4.º. Se debe tener en cuenta que los estudiantes de Magisterio de esta universidad reparten sus prácticas entre todos los cursos del grado. Por último, por especialidades del Máster del Profesorado: Orientación Educativa, 21.2%; 17.9%, Matemáticas; 19.9%, Biología-Geología; 22.5%, Educación Física; y 18.5% restante, rama sanitaria.

Instrumento

Se ha implementado el Inventario de Problemas de la Enseñanza (Jordell, 1985), traducido y adaptado por Marcelo (1993). En esta adaptación, se redujo el número de ítems para adecuarlo al contexto español, dividiéndolo en 8 factores: enseñanza, planificación, evaluación, recursos, entorno, tiempo, relaciones y personal. Posteriormente, Cañón (2012) realizó una nueva revisión y estableció 4 factores: dificultades académicas, organizativas, sociales y materiales-tecnológicas. En este estudio se sigue la clasificación de Cañón (2012), con 5 niveles de respuesta: 1 “no dificultad”, 2 “poca dificultad”, 3 “dificultad media”, 4 “bastante dificultad” y 5 “gran dificultad”.

Análisis estadísticos

Se realizaron análisis descriptivos de frecuencias absolutas y relativas para describir la muestra, así como estadísticos de tendencia central para describir el patrón de las puntuaciones de

la escala. Para ello se utilizó el *software* Statistical Package for Social Sciences v.25 (SPSS; IBM 2019). Asimismo se analizó la fiabilidad de las puntuaciones de las escalas mediante el estadístico alfa de Cronbach —con valores de referencia de .80— y análisis correlacionales para estudiar la relación entre las variables y las puntuaciones de la escala. Finalmente, se analizó la varianza para comparar las puntuaciones en función de las variables independientes del estudio. Se realizaron, para ello, pruebas *t* para grupos independientes en las variables dicotómicas y ANOVA para las variables con 3 o más niveles. En los análisis mencionados, se tomó como referencia un intervalo de confianza (IC) del 95%, correspondiente con valores de $p < .05$ para determinar la significación estadística. Además, para completar la información reportada por los valores p , se calculó el tamaño del efecto a través de la d de Cohen para determinar la cantidad del efecto —pequeño, mediano o grande correspondientes con valores de .20, .50 y .80, respectivamente— (Cohen, 1992). También se realizaron correcciones de Bonferroni en las comparaciones múltiples de las pruebas *post hoc* para reducir los errores tipo I. Esta corrección consiste en dividir el alfa (.05) por el número de pruebas realizadas (número de comparaciones). Se realizaron pruebas de Mann-Whitney en los casos en los que se violaba la asunción de homogeneidad de varianzas (F4). El tamaño del efecto en estos casos fue reportado a través del rango de correlación biserial (interpretación siguiendo criterios de r de Pearson). Finalmente, se propuso un modelo de mediación múltiple para determinar el potencial rol mediador de la edad y el curso en la relación entre poseer un máster y las diferentes puntuaciones de la escala. Para ello, se utilizó el *software* JASP (Goss-Sampson, 2020) y R. Se determinaron los efectos directos, indirectos y totales a través de ambos mediadores. Asimismo, se calcularon los efectos indirectos totales mediante la interacción de los dos mediadores en la predicción de la variable resultado. Los efectos directos e indirectos utilizan ecuaciones de *path* análisis

basadas en regresiones logísticas. Se utilizó el método *bootstrap* para estimaciones de confianza con un intervalo de confianza del 95% (MacKinnon *et al.*, 2004) y 5000 muestras de *bootstrap* (Preacher y Hayes, 2004). La adecuación del tamaño muestral se calculó *a priori* utilizando G*Power 3 (Faul *et al.*, 2007). Se estableció el valor de alfa deseado de $p < .05$, un tamaño de efecto medio ($f^2 = .15$), teniendo un tamaño de muestra de $n = 352$. La potencia estadística para nuestro estudio fue de $1 - \beta = .99$, $F(3.348) = 2.631$ con 3 predictores. Por lo tanto, se justifica la adecuación del tamaño muestral al tratamiento estadístico planteado, siendo una aproximación con una potencia estadística alta.

Resultados y discusión

Se analizó la fiabilidad de la escala en nuestra muestra mediante el coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach. Las puntuaciones indicaron valores de entre adecuados a óptimos en sus factores, especialmente altos en el total de la escala, con valor de .94.

Tras confirmar la fiabilidad de las puntuaciones producidas por dichas agrupaciones de ítems, se realizaron análisis paramétricos con las variables del estudio.

TABLA 1. Consistencia interna de las puntuaciones de la escala y sus factores

Alfa de Cronbach	
F1	.86
F2	.84
F3	.88
F4	.70
Total	.94

Por lo que respecta al *sexo* de los estudiantes, se analizaron los grupos mediante pruebas *t* de grupos independientes. Los resultados no mostraron diferencias en las puntuaciones de ambos grupos (tabla 2).

Sin embargo, si se analizan los ítems de manera independiente, sí se encuentran diferencias estadísticamente significativas en relación con el *sexo*. Se observa una mayor preocupación en los hombres ante la dificultad de atender a la diversidad e implementar una enseñanza individualizada ($p = .006$). Esto les lleva a presentar mayor preocupación a la hora de programar las lecciones diarias ($p = .045$) y a utilizar diferentes medios de enseñanza ($p = .035$). Por el contrario, las mujeres presentan una mayor preocupación ante las relaciones profesionales

TABLA 2. Diferencias en las puntuaciones sobre problemas de la enseñanza entre hombres y mujeres

	Hombre (n = 72)		Mujer (n = 280)		t	df	p	d
	M	SD	M	SD				
F1	2.45	0.66	2.39	0.64	0.748	350	.455	.099
F2	2.62	0.64	2.56	0.61	0.723	350	.470	.096
F3	2.52	0.62	2.56	0.62	-0.405	350	.686	-.053
F4	2.64	0.67	2.77	0.64	-1.59	350	.113	-.210
Total	2.55	0.57	2.54	0.55	0.04	350	.969	.005

y personales con padres y compañeros. Temen encontrar resistencias y/o escepticismos al introducir nuevos métodos de enseñanza en las familias ($p = .022$) y en los compañeros ($p = .032$). Además, también les preocupan los desacuerdos que se puedan generar en las relaciones personales con padres ($p = .047$) y compañeros ($p = .049$).

Si se comparan estos resultados con otros estudios aplicados a profesores noveles (Cañón, 2012), se observan algunas diferencias. Estas investigaciones afirman que los hombres (37.5%) temían más saber cómo motivar a los alumnos, cómo gestionar la disciplina y cómo saber utilizar diferentes medios de enseñanza. Esta última preocupación también aparece en nuestro estudio. Por otro lado, casi la mitad de las mujeres (45%) encontraron problemas en la organización del trabajo diario, determinar el nivel de los contenidos que enseñar y atajar los problemas de disciplina. Así pues, las mujeres planteaban dificultades en las dimensiones organizativa y social; mientras que los hombres las presentaban en las académicas, sociales y materiales. En estos estudios, ambos sexos coincidían en que la disciplina es una de las principales dificultades docentes, cosa que no ocurre en nuestra investigación.

Posteriormente, a través de la misma prueba, se compararon los grupos de estudiantes que

cursan máster con los de grado. Las puntuaciones reflejaron un patrón ascendente conforme aumentaba el curso. Se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las dificultades materiales-tecnológicas (F4), donde los alumnos de grado puntúan más alto (tabla 3). Moreno *et al.* (2018) destacan cómo los estudiantes de Magisterio se perciben más competentes tecnológicamente de lo que se evidencia en los resultados de la investigación desarrollada. En nuestra investigación se observa cómo aumenta la dificultad conforme aumentan las prácticas.

Por otro lado, si se analizan los ítems por separado, se encuentran diferencias significativas entre el alumnado del máster y grado. Los alumnos de máster detectan más dificultades para motivar, introducir nuevas actividades de enseñanza-aprendizaje, llevar a cabo una enseñanza personalizada y ser creativos. Todas estas dificultades atañen a cuestiones educativas, ya que su formación de origen no es pedagógica. Estos resultados son corroborados por diferentes investigaciones realizadas con alumnado del Máster del Profesorado (Hernández-Amorós y Carrasco, 2012; Benarroch *et al.*, 2013; Serrano y Pontes, 2015), donde se describen las dificultades percibidas por los propios alumnos acerca de las cuestiones pedagógicas y metodológicas. Asimismo, presentan dificultades a la hora de saber si agradan a los alumnos y para entablar

TABLA 3. Diferencias en las puntuaciones sobre problemas de enseñanza entre grado y máster

	Máster (n = 149)		No máster (n = 203)		Test	df	p	d
	M	SD	M	SD				
F1	2.45	0.65	2.37	0.64	1.139	350	.255	.123
F2	2.60	0.59	2.55	0.63	0.734	350	.463	.079
F3	2.58	0.60	2.53	0.63	0.733	350	.464	-.079
F4	2.66	0.59	2.81	0.69	14259.50 ^a	350	.015	.151
Total	2.56	0.53	2.53	0.57	0.458	350	.647	-.049

Nota: ^aprueba Mann-Whitney debido a violación de homogeneidad de varianzas en F4 (Levene < .05). El valor del test corresponde a W y el tamaño del efecto al rango de correlación biserial.

relaciones personales con ellos. Esta dificultad también es recogida por Estebaranz (2012), que manifiesta la necesidad, expresada por el alumnado, de una mayor formación en aspectos como comunicación, empatía y trabajo con otros. Por el contrario, los alumnos de grado perciben mayor dificultad a la hora de elegir los libros de texto, saber utilizar distintos medios de enseñanza o encontrarse con escasez de materiales didácticos.

A continuación, se realizaron análisis de varianza (ANOVA) para analizar las diferencias entre los diferentes cursos y edad. Los resultados no mostraron diferencias significativas en ninguno de los factores ni en el total de la escala para el curso, pero sí para la edad. Esta mostró diferencias

significativas en las puntuaciones de la escala en el total y en todos los factores, excepto en dificultades materiales-tecnológicas (factor 4), especialmente entre los alumnos mayores de 30 años. Otros estudios contradicen los resultados obtenidos, observándose diferencias significativas en la competencia tecnológica en función de la edad (Angulo *et al.*, 2015).

Como muestra la tabla 4, las diferencias tuvieron tamaños del efecto de entre pequeños a moderados. Análisis *post hoc* mostraron, tras la corrección de Bonferroni, que existían diferencias entre los primeros y los últimos cursos de grado. Así, en el factor dificultades académicas (F1), se observan diferencias entre los grupos de edad 1

TABLA 4. Diferencias en las puntuaciones sobre problemas de la enseñanza entre grupos de edad

	Edad	N	M	SD	df	F	p	η^2
F1	18-20 años	117	2.37	0.63	3	3.25	.022	.027
	21-23 años	121	2.31	0.65				
	24-30 años	69	2.54	0.66				
	+30 años	43	2.59	0.56				
F2	18-20 años	117	2.51	0.62	3	4.578	.004	.038
	21-23 años	121	2.50	0.59				
	24-30 años	69	2.64	0.65				
	+30 años	43	2.86	0.46				
F3	18-20 años	117	2.56	0.66	3	2.995	.031	.025
	21-23 años	121	2.48	0.56				
	24-30 años	69	2.53	0.67				
	+30 años	43	2.80	0.44				
F4	18-20 años	117	2.76	0.66	3	1.667	.174	.014
	21-23 años	121	2.74	0.66				
	24-30 años	69	2.64	0.67				
	+30 años	43	2.92	0.49				
Total	18-20 años	117	2.53	0.57	3	3.311	.02	.028
	21-23 años	121	2.48	0.54				
	24-30 años	69	2.57	0.60				
	+30 años	43	2.78	0.39				

(18 a 20 años) y 4 (mayores de 30 años) ($p = .049$), entre los grupos 2 (21 a 23 años) y 3 (24 a 30 años) ($p = .019$) y entre los grupos 2 (21 a 23 años) y 4 (mayores de 30 años) ($p = .013$). Estas puntuaciones mostraron que los grupos 3 y 4 siempre puntuaban más alto, indicando una mayor preocupación con respecto a los grupos de edad 1 y 2. Asimismo, las diferencias encontradas en el factor dificultades organizativas (F2) siguió el mismo patrón, con diferencias entre el grupo de edad 4 (mayores de 30 años) con los grupos de edad 1 (18 a 20 años) ($p = .001$) y 2 ($p = .001$). Esto repercutió sobre el total de la escala, que mostró unas diferencias entre los grupos de edad 1 y 4 ($p = .01$) y los grupos 2 y 4 ($p = .002$). Estas diferencias coinciden con las encontradas por Casado (2010) en cuanto al clima de clase (F2), la gestión del aula (F2) y las metodologías (F1), según la edad. Sin embargo, en ese mismo estudio estas diferencias también se encontraban en función de la especialidad cursada y del género de los alumnos, realidad que no se corrobora en nuestra investigación. Se deduce de estos resultados que los estudiantes son más conscientes de la dificultad de gestionar/organizar el aula (F2) y de enseñar a todos los alumnos (F1) conforme aumenta su experiencia a través de las prácticas.

También se observan diferencias si analizamos los ítems por separado. Algunos estudios con profesores noveles frente a otros más experimentados muestran cómo a mayor experiencia, menor preocupación y/o dificultad. Al profesorado novel le preocupaba más cubrir los objetivos; a los que tenían entre 5 y 10 años de experiencia, la relación con las familias; y a los profesores más experimentados, la individualización de la enseñanza y su relación con el tiempo de trabajo y la ratio (Moliner y Ortí, 2015). Curiosamente, los resultados obtenidos en nuestro estudio son radicalmente opuestos. Los alumnos de 4.º curso (con una mayor formación pedagógica) son los que muestran más preocupación. Por el contrario, los alumnos que menos dificultades perciben son los de 2.º curso. Nuestros resultados muestran una mayor preocupación de

los alumnos más mayores (4.º curso) en motivar, implementar una enseñanza más personalizada, ser creativos, saber cómo medir si su enseñanza es eficaz, agradar a los estudiantes, afrontar la resolución de los conflictos escolares y gestionar adecuadamente las relaciones con los padres. Posiblemente, estas inseguridades que presentan los alumnos de un curso más alto se deban a una mayor experiencia en las prácticas, que les lleva a ser más realistas respecto a la profesión.

Finalmente, se analizaron las diferencias entre las puntuaciones de los alumnos de las especialidades del máster. Se observaron diferencias estadísticamente significativas en dificultades académicas (F1) entre las especialidades de Biología ($p < .001$) y Educación Física ($p = .007$) respecto a la rama sanitaria, siendo esta última la que menos puntuaba. También se hallaron diferencias en dificultades organizativas (F2) entre los estudiantes de Biología y los de la rama sanitaria, que reflejaron menores preocupaciones ($p = .017$). Como consecuencia, este mismo patrón expuesto anteriormente repercutió en el total de la escala ($p = .006$).

Después de los análisis de varianza, se estudiaron las correlaciones entre las variables demográficas ordinales y los factores de la escala, así como la puntuación global. Como se muestra en la tabla 6, la edad se asoció positiva y significativamente con las dificultades académicas (F1), organizativas (F2) y con la puntuación global, lo que indica que las percepciones de estas aumentaron con la edad. En cambio, el curso y la especialidad del máster fueron asociados negativamente con dificultades materiales-tecnológicas (F4), por lo que los alumnos de cursos superiores presentan una menor preocupación en este sentido. Estos resultados refrendan los datos del Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje (TALIS, 2019), donde se afirma que, en los últimos años, se ha mejorado la formación de la competencia tecnológica entre el profesorado de primaria y secundaria. Esta mayor formación explica la menor preocupación entre el estudiantado.

TABLA 5. Diferencias en las puntuaciones sobre problemas de enseñanza entre especialidades del máster

Máster	N	F1			F2		
		M(SD)	F	p(η^2)	M(SD)	F	p(η^2)
Biología	30	2.75 (0.576)	5.19	< .001 (.126)	2.78 (0.497)	2.67	.04 (.069)
Ed. Física	33	2.60 (0.726)			2.63 (0.628)		
Matemáticas	27	2.38 (0.639)			2.59 (0.615)		
Orientación	31	2.40 (0.629)			2.65 (0.579)		
CC. Salud	28	2.05 (0.482)			2.31 (0.540)		

Máster	N	F1			F2		
		M(SD)	F	p(η^2)	M(SD)	F	p(η^2)
Biología	30	2.78 (0.475)	1.96	.10 (.052)	2.89 (0.577)	2.03	.09 (.053)
Ed. Física	33	2.51 (0.604)			2.58 (0.629)		
Matemáticas	27	2.46 (0.597)			2.60 (0.524)		
Orientación	31	2.68 (0.602)			2.71 (0.545)		
CC. Salud	28	2.44 (0.651)			2.50 (0.607)		

Máster	N	Total		
		M(SD)	F	p(η^2)
Biología	30	2.79 (0.430)	3.23	.01 (.082)
Ed. Física	33	2.57 (0.603)		
Matemáticas	27	2.49 (0.517)		
Orientación	31	2.61 (0.506)		
CC. Salud	28	2.32 (0.488)		

TABLA 6. Correlaciones entre las variables de estudio y las puntuaciones en la escala

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Edad	—							
2. Curso	0.408***	—						
3. Máster	0.431***	0.020	—					
4. F1	0.143**	-0.013	0.065	—				
5. F2	0.163**	-0.035	0.057	0.643***	—			
6. F3	0.077	0.001	0.055	0.643***	0.736***	—		
7. F4	0.000	-0.141*	-0.130*	0.503***	0.651***	0.672***	—	
8. Total	0.120*	-0.031	0.049	0.820***	0.884***	0.916***	0.760***	—

Nota: *p < .05, **p < .01, ***p < .001.

A partir de nuestras preguntas de investigación y del patrón de relaciones se evaluó con el análisis correlacional, se realizó un análisis de mediación para determinar el papel de la especialidad del máster, del grado y de la edad en la predicción de los diferentes factores de la escala. El análisis de las trayectorias se hizo con todos los factores de la escala como variables dependientes en el modelo teórico, así como la edad y el curso como mediadores en la asociación entre tener un máster y las variables resultado.

Los efectos directos mostraron que, por sí mismo, tener un grado predecía las dificultades materiales-tecnológicas (F4) y las dificultades

académicas (F1); las dificultades organizativas (F2) y las dificultades sociales (F3) no estaban directamente relacionadas.

Los efectos indirectos revelaron que había un efecto significativo que sugería una mediación parcial de las dificultades materiales-tecnológicas (F4). Se encontró que había una predicción de esta dificultad con la edad y el curso por separado. En otras palabras, un mayor curso y una mayor edad mediaba la relación entre tener un grado y las dificultades materiales-tecnológicas (F4). No obstante, el máster solo se compone de un curso, pero a nuestros efectos representa un quinto nivel, dado que supone haber cursado previamente un grado de cuatro cursos.

TABLA 7. Estimaciones no estandarizadas de los efectos directos del modelo de mediación

			<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	95% Intervalo de confianza	
							Inferior	Superior
Máster	→	F1	0.010	0.119	0.088	.930	-0.223	0.244
Máster	→	F2	-0.093	0.118	-0.792	.428	-0.324	0.138
Máster	→	F3	0.008	0.120	0.064	.949	-0.227	0.242
Máster	→	F4	-0.326	0.118	-2.761	.006	-0.557	-0.095

Nota: método Delta para errores estándar, estimación con máxima verosimilitud.

TABLA 8. Estimaciones no estandarizadas de los efectos indirectos del modelo de mediación

				<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	95% Intervalo de confianza		
								Inferior	Superior	
Máster	→	Edad	→	F1	0.154	0.064	2.404	.016	0.028	0.279
Máster	→	Curso	→	F1	-0.041	0.034	-1.215	.224	-0.108	0.025
Máster	→	Edad	→	F2	0.230	0.066	3.486	< .001	0.101	0.359
Máster	→	Curso	→	F2	-0.058	0.035	-1.622	.105	-0.127	0.012
Máster	→	Edad	→	F3	0.100	0.063	1.581	.114	-0.024	0.223
Máster	→	Curso	→	F3	-0.028	0.033	-0.850	.395	-0.093	0.037
Máster	→	Edad	→	F4	0.180	0.064	2.806	.005	0.054	0.305
Máster	→	Curso	→	F4	-0.089	0.041	-2.164	.030	-0.170	-0.008

Nota: método Delta para errores estándar, estimación con máxima verosimilitud.

Más allá de evaluar relaciones significativas entre variables, tras analizar las direcciones de los efectos, se observó que estas relaciones tuvieron un efecto negativo (valor beta negativo) a través del curso y un efecto positivo a través de la edad. Esto indica que cuanto mayor es el curso, menor es la puntuación en dificultades materiales-tecnológicas (F4) y que cuanto mayor sea el estudiante, mayor será la puntuación en dicha dificultad (Moreno *et al.*, 2018). Además, la edad fue un mediador estadísticamente significativo entre tener un grado y la puntuación en dificultades académicas (F1) y en dificultades organizativas (F2), pero el curso no lo fue. Estas relaciones fueron positivas, indicando que las preocupaciones de los estudiantes con respecto a los ítems de F1 y F2 aumentaron con la edad, pero no con el curso. El estudio de Fuentes *et al.* (2008) corrobora las dificultades de los estudiantes de Magisterio en su incorporación al mundo laboral en cuanto

a las relaciones con compañeros y alumnos (F1), mientras que Cantón *et al.* (2013) destacan las dificultades en las labores organizativas y académicas en función de la edad.

Los efectos totales mostraron que tener un grado, junto con ambos mediadores —edad y curso—, presentaba una predicción estadísticamente significativa de las dificultades materiales-tecnológicas (F4). Por tanto, tener un título de grado (teniendo en cuenta la edad y el curso en la ecuación) explica una cantidad estadísticamente significativa de varianza en dicho factor, con relaciones negativas que indican que tener un título de grado, con mayor curso y edad, se relaciona con puntuaciones más bajas.

Los efectos indirectos totales, sin embargo, mostraron que había una predicción estadísticamente significativa de dificultades académicas (F1)

TABLA 9. Estimaciones no estandarizadas de los efectos totales del modelo de mediación

	<i>b</i>	SE	<i>z</i>	<i>p</i>	95% Intervalo de confianza	
					Inferior	Superior
Máster → F1	0.123	0.108	1.143	.253	-0.088	0.334
Máster → F2	0.079	0.108	0.736	.462	-0.132	0.290
Máster → F3	0.079	0.108	0.735	.462	-0.132	0.290
Máster → F4	-0.235	0.107	-2.198	.028	-0.445	-0.025

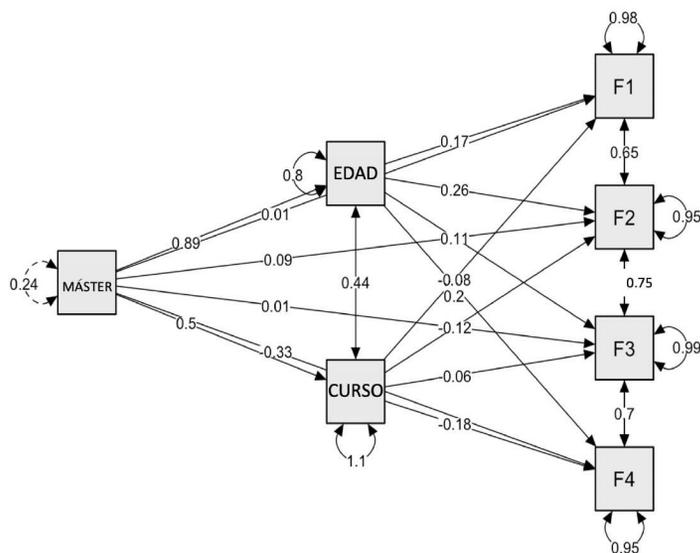
Nota: método Delta para errores estándar, estimación con máxima verosimilitud.

TABLA 10. Estimaciones no estandarizadas de los efectos indirectos totales del modelo de mediación

	<i>b</i>	SE	<i>z</i>	<i>p</i>	95% Intervalo de confianza	
					Inferior	Superior
Máster (edad*curso) → F1	0.112	0.055	2.046	.041	0.005	0.220
Máster (edad*curso) → F2	0.173	0.057	3.028	.002	0.061	0.284
Máster (edad*curso) → F3	0.071	0.054	1.323	.186	-0.034	0.177
Máster (edad*curso) → F4	0.090	0.057	1.586	.113	-0.021	0.202

Nota: método Delta para errores estándar, estimación con máxima verosimilitud.

FIGURA 1. Modelo de *path* análisis para determinar el potencial rol mediador de la edad y el curso en la relación con tener un máster



($b = .112$, $SE = .055$, $z = 2.046$, $p < .05$) y dificultades organizativas (F2) ($b = .173$, $SE = .057$, $z = 3.028$, $p < .05$), y esta relación era positiva. Este resultado indicó que la interacción entre edad y curso era un mediador significativo en mayores puntuaciones en estos factores.

En ese sentido, la figura 1 ilustra las interacciones anteriormente comentadas. En todos los casos, las varianzas residuales entre los factores de la escala, variables dependientes en este modelo, fueron estadísticamente significativas ($p < .001$).

Por otro lado, en otras investigaciones relacionadas con los primeros años de docencia (Cañón *et al.*, 2017), se observa cómo la edad y la experiencia no son predictores de ciertos tipos de dificultades. El maestro novel se siente inseguro de manera destacada en sus relaciones con los padres, el equipo directivo y otros agentes externos. Esto muestra unas carencias formativas que no desaparecen con los años y que precisarían de una intervención más directa. En nuestra investigación, en esa misma línea, se ha encontrado que los aspectos que más preocupan a los futuros docentes también versan sobre

las relaciones con las familias y los compañeros, así como cuestiones asociadas con el aprendizaje y la gestión del aula. En ese sentido, este es el listado de preocupaciones que han surgido en nuestra investigación (tabla 11).

Los datos muestran cómo la mayoría de los aspectos que más preocupan a los futuros docentes están vinculados con la relación pedagógica y personal con los padres: indiferencia, resistencia y desacuerdo. En un segundo bloque aparecen aspectos asociados a la relación con los alumnos, los compañeros o el equipo directivo. Nuevamente las relaciones se convierten en foco de tensión y dificultad. Estos datos coinciden con los obtenidos por Vicente de Vera y Gabari (2019), donde describen la falta de motivación y los problemas de convivencia como causas del deterioro en las relaciones con el alumnado. En esa línea, Orozco (2016) y Fernández (2017) también coinciden en las tensas relaciones que se generan entre el profesorado y las familias y entre estos y sus propios compañeros. Todas estas investigaciones corroboran los resultados derivados en esta investigación. Por último, es llamativo que la aplicación de nuevos métodos

TABLA 11. Resultados más relevantes obtenidos en los ítems de la escala de problemas de la enseñanza

	Muy importantes	Bastante importantes	Importantes
Dificultades organizativas	Estar presionado por el tiempo en el que hay que cubrir los contenidos (M = 3.21)		Decidir cuánto contenido enseñar (M = 2.85)
	Elevado número de alumnos en clase (M = 3.03)		
Dificultades académicas			Ser creativo al enseñar (M = 2.87)
			Conocer si mi enseñanza es eficaz (M = 2.84)
Dificultades materiales-tecnológicas	Encontrar resistencias o escepticismos en los padres cuando se intenta llevar a cabo nuevos métodos de enseñanza (M = 3.29)	Encontrar rechazo por parte de los alumnos cuando llevo a cabo métodos de enseñanza que no están acostumbrados a usar (M = 3.01)	Escasez de materiales didácticos en la escuela (M = 2.9)
		Despertar escepticismo o resistencia en los compañeros o director cuando intento desarrollar nuevos métodos de enseñanza (M = 2.93)	
Dificultades sociales	Desacuerdos en las relaciones con los padres (M = 3.24)	Problemas de disciplina con alumnos/grupo de alumnos (M = 3.01)	Estar preocupado con la enseñanza diaria (M = 2.83)
	Encontrar indiferencia en los padres (M = 3.19)	Tener que ser más estricto con los alumnos de lo que me gustaría (M = 2.99)	
		No tener suficiente información sobre los alumnos y su ambiente familiar (M = 2.91)	

Fuente: elaboración propia.

de enseñanza se perciba como un elemento de dificultad ante la posible respuesta que pueda generar entre los compañeros, familias y/o alumnos. Esto supone, sin duda, un factor negativo para el desarrollo e implementación de propuestas metodológicas innovadoras.

Conclusiones

La identidad docente se forja en diferentes momentos críticos. Uno de ellos es la formación universitaria y la inmersión a través del Prácticum. Por tanto, es importante conocer con qué

dificultades creen que se van a enfrentar en su desarrollo profesional posterior para adecuar su formación.

En el estudio, teniendo en cuenta las características propias de la muestra y atendiendo a los objetivos planteados, se concluye que las diferencias en los factores —dificultades académicas, organizativas, sociales y materiales-tecnológicas— no son significativas en función del sexo y del curso. Por el contrario, los alumnos de grado sí perciben una mayor dificultad en los aspectos materiales-tecnológicos; y los alumnos más mayores también creen encontrar mayores

dificultades en los factores académico, organizativo y social. Si se analizan los ítems por separado, encontramos que los alumnos tienen más dificultades para atender la diversidad y establecer una enseñanza personalizada, mientras que las alumnas presentan mayores dificultades en lo relacionado con las relaciones pedagógicas y personales con familias y compañeros. También se observa cómo los alumnos de máster presentan mayores dificultades en las cuestiones pedagógicas —motivar, introducir nuevas metodologías, ser creativos y personalizar la enseñanza—, mientras que los alumnos de Magisterio presentan dificultades en la elección del libro de texto y en utilizar distintos medios de enseñanza. Por último, los alumnos más mayores, de 4.º curso, tienen más conciencia de la dificultad que entraña la docencia en asuntos como motivar, personalizar la enseñanza, resolver conflictos o relacionarse con las familias. En términos generales, todos perciben como mayores dificultades de la enseñanza las relaciones

con las familias, el tiempo para impartir todos los contenidos, el número de alumnos por grupo, la disciplina, el estilo docente para gestionar adecuadamente el aula, las relaciones con los compañeros de claustro y el rechazo de los alumnos a la implementación de nuevas metodologías. Todas estas diferencias son corroboradas por diferentes investigaciones realizadas con estudiantes de Educación o con profesores noveles, que también destacan entre las mayores dificultades las relaciones personales, la gestión del aula, la implementación de nuevas metodologías y la motivación del estudiantado.

Por último, una de las limitaciones de este estudio radica en el análisis de una sola universidad, con sus características concretas y particulares, lo que no permite ciertas generalizaciones. Por ello, se establece como línea futura de trabajo abordar el análisis y la comparación de las diferentes universidades valencianas, tanto públicas como privadas, así como presenciales y a distancia.

Referencias bibliográficas

- Angulo, J., García-López, R. I., Torres, C. A., Pizá, R. I. y Rodrigo, E. (2015). Nivel de logro de competencias tecnológicas del profesorado universitario. *International Multilingual Journal of Contemporary Research*, 3(1), 67-80. <http://dx.doi.org/10.15640/imjcr.v3n1a8>
- Avalos, B. (2016). Learning from research on beginning teachers. En J. Loughran y L. Hamilton (eds.), *International handbook of teacher education* (pp. 487-552). Springer.
- Benarroch, A., Crespo, S. y Perales, F. J. (2013). Implementación del Máster de Profesorado de Secundaria: aspectos metodológicos y resultados de su evaluación. *Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 594-615.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Pérez, P. (2014). Crisis and reconstruction of teacher's professional identity: the case of secondary school teachers in Spain. *The Open Sports Sciences Journal*, 7, 106-112. <https://doi.org/10.2174/1875399X01407010106>
- Britton, E., Paine, L. y Raizen, S. (1999). *Middle grades Mathematics and Science teacher induction in selected countries: preliminary findings*. WestEd.
- Cantón, I., Cañón, R. y Arias, A. R. (2013). La formación universitaria de los maestros de educación primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 45-63.
- Cantón, I. y Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea.
- Cañón, R. (2012). *Iniciación a la docencia de los maestros de educación primaria*. Tesis doctoral. Universidad de León.
- Cañón, R., Cantón, I., Arias, A. R. y Baelo, R. (2017). La iniciación a la docencia desde la perspectiva del maestro de primaria: diferencias entre noveles y expertos. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(2), 104-112. <https://doi.org/10.7821/naer.2017.7.202>

- Casado, A. (2010). *Aprender a ser maestro: creencias de los estudiantes de Magisterio sobre la interacción en el aula*. Ediciones Universidad Castilla-La Mancha.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155.
- Comisión Europea (2015). *La profesión docente en Europa: prácticas, percepciones y políticas*. Informe Eurydice. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Escartín, J. (2008). *Hércules. Portal andaluz de e-Learning. Formación para el empleo. Proyecto Prometeo*. Universidad de Sevilla.
- Estebaranz, A. (2012). Formación del profesorado de educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 149-173.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G. y Buchner, A. (2007). G*Power 3: a flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175-191. <https://doi.org/10.3758/bf03193146>
- Fernández, M. P. (2017). Relación entre desgaste ocupacional y manifestaciones psicósomáticas en una muestra de docentes colombianos de la ciudad de Santa Marta. *Archivos de Medicina*, 17(1), 78-90.
- Fuentes, E., González-Sanmamed, M. y Raposo, M. (2008). Desarrollar competencias en la formación inicial de maestros: valoraciones, retos y propuestas. *Innovación Educativa*, 18, 69-95.
- Goss-Sampson, M. A. (2020). *Statistical analysis in JASP 0.14: a guide for students*.
- Hernández-Amorós, M. J. y Carrasco, V. (2012). Percepciones de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Enseñanza & Teaching*, 30(2), 127-152.
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Graó.
- Jarauta, B. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 103-122.
- Jordell, K. (1985). Problems of beginning and more experienced teachers in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 29(3), 105-121. <https://doi.org/10.1080/0031383850290301>
- Kennedy, M. (1999). The role of preservice teacher education. En L. Darling-Hammond y G. Sykes (eds.), *Teaching as a learning profession. Handbook of policy and practice* (pp. 54-85). Jossey-Bass.
- Kidd, L., Brown, N. y Fitzallen, N. (2015). Beginning teachers' perception of their induction into the teaching profession. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(3), 1-21. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v40n3.10>
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M. y Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39(1), 99-128. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3901_4
- Marcelo, C. (1993). El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. *Revista de Educación*, 300, 225-277.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 1-25.
- Marcelo, C. y López-Ferreira, M. A. (2020). El acompañamiento a docentes principiantes. Análisis y resultados de un programa de inducción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(108), 1-28.
- Martínez, Z. y Villardón, L. (2015). Imagen del profesor en el Grado de Educación Primaria. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 149-166.
- MECD (2015). *Informe 2015 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2013-2014*. MECD y Secretaría General Técnica.

- Moliner, L. y Ortí, J. (2015). ¿Podré acabar el temario?: las preocupaciones a las que se enfrenta el profesorado novel. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 827-844. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.4837
- Moreno, M. D., Gabarda, V. y Rodríguez, A. M. (2018). Alfabetización informacional y competencia digital en estudiantes de Magisterio. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 22(3). <http://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8001>
- Orozco, C. A. C. (2016). Síndrome de *burnout* en docentes universitarios. *INNOVA Research Journal*, 1(9), 77-95.
- Plöger, W., Scholl, D., Schüle, C. y Seifert, A. (2019). Development of trainee teachers' analytical competence in their induction phase. A longitudinal study comparing science and non-science teachers. *Teaching and Teacher Education*, 85, 215-225.
- Preacher, K. J. y Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 36(4), 717-731.
- Saka, Y., Southerlands, A., Kittleson, J. y Hutner, T. (2013). Understanding the induction of a Science teacher: the interaction of identity and context. *Research in Science Education*, 43, 1221-1244. <http://dx.doi.org/10.1007/s11165-012-9310-5>
- Serpell, Z. (2000). *Beginning teacher induction: a review of the literature*. American Association of Colleges for Teacher Education.
- Serrano, R. y Pontes, A. (2015). Expectativas ante la formación inicial entre el alumnado del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 489-505. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.203471>
- TALIS (2019). *Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- UNESCO (2020). *COVID-19 education response. Education sector issue notes. "Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures"*. UNESCO.
- Urkidi, P., Losada, D., López, V. y Yuste, R. (2020). El acceso a la formación inicial del profesorado y la mejora de la calidad docente. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 353-364. <https://doi.org/10.5209/rced.63476>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Education of Research*, 54(2), 143-178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Vicente-de Vera, M. I. y Gabari, M. I. (2019). Liderazgo pedagógico en educación secundaria: aportaciones desde la evaluación de *burnout*-resiliencia en docentes. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 7(1), 104-134. <http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.2018.3519>

Abstract

Analysis of the perception of future teaching problems of students of university Education degrees

INTRODUCTION. Teacher training is a key element in adapting teaching skills to current challenges. Several studies analyze the difficulties faced by novice teachers. These difficulties are related to their professional identity, constructed through their personal experience, their university training and their first years of practice. This article analyzes the main teaching difficulties perceived by the students of Pre-Primary and Primary Education Degrees and the Master's Degree in Teaching Training during their internships, as a fundamental moment in the construction of their own professional identity. **METHOD.** This is a descriptive and correlational cross-sectional

study, using a qualitative approach. The instrument used was the Teaching Problems Inventory (Jordell, 1985), adapted by Cañón (2012) and divided into 4 factors: academic, organizational, social and material-technological difficulties, applied to 352 Valencian university students. Descriptive analyses of absolute and relative frequencies are performed, variance is analyzed to compare the scores according to the independent variables, using *t*-tests and ANOVAs, and the effect size is calculated through Cohen's *d*. Finally, path model analysis is presented to determine the potential mediating role of age and course in the relationship with having a Master's degree. **RESULTS.** The main difficulties detected are: relationship problems with families, students and classmates. Also, discipline, teaching styles and rejection of new methodologies appear as difficulties. There are certain significant differences depending on the variables analyzed. **DISCUSSION.** All these differences are corroborated by different research carried out with education students or with novice teachers, who also highlight among the greatest difficulties: personal relationships, classroom management, implementation of new methodologies and student motivation. Some differences are found according to the variables gender and specialty.

Keywords: *Teacher training, Teaching skills, Student teaching, Trainees.*

Résumé

Analyse de la perception des problèmes d'enseignement aux futurs étudiants des diplômes universitaires en éducation

INTRODUCTION. La formation est un élément clé permettant adapter les compétences pédagogiques des enseignants aux défis actuels. Plusieurs études analysent les difficultés rencontrées par les enseignants débutants. Ces difficultés sont liées à leur identité professionnelle, construite à travers leur expérience personnelle, leur formation universitaire et leurs premières années de pratique. Cet article analyse les principales difficultés d'enseignement perçues par les étudiants de Grade en professeur des écoles et en master dédié à la formation aux métiers de l'enseignement pendant leur période de stage, moment fondamental dans la construction de leur propre identité professionnelle. **MÉTHODE.** Il s'agit d'une étude transversale descriptive et corrélationnelle pour laquelle on a utilisé une approche qualitative. L'instrument utilisé a été l'inventaire des problèmes d'enseignement (Jordell, 1985), adapté par Cañón (2012) et divisé en 4 facteurs : difficultés académiques, organisationnelles, sociales et matérielles-technologiques, appliqué à 352 étudiants universitaires à Valencia. Des analyses descriptives des fréquences absolues et relatives ont été réalisées, la variance a été analysée à l'aide de tests *t* et d'ANOVA afin de comparer les scores en fonction des variables indépendantes. La taille de l'effet est calculée grâce au *d* de Cohen. Pour finir, un modèle d'analyse de chemin est présenté pour déterminer le rôle médiateur potentiel de l'âge et du niveau d'études dans la relation avec le fait d'avoir un diplôme de master. **RÉSULTATS.** La principale difficulté détectée fait référence aux problèmes relationnels avec les familles, les étudiants et les camarades de classe. La discipline, les styles d'enseignement et le rejet des nouvelles méthodologies apparaissent également comme des difficultés. Ils existent certaines différences significatives en fonction des variables analysées. **DISCUSSION.** Toutes ces différences sont corroborées par différentes recherches menées auprès d'étudiants en éducation et enseignants débutants, soulignant également parmi les plus grandes difficultés : les relations personnelles, la gestion de la classe, la mise en œuvre

de nouvelles méthodologies et la motivation des élèves. Certaines différences sont constatées en fonction des variables sexe et domaine de spécialité.

Mots-clés : *Formation des enseignants, Aptitudes pour l'enseignement, Pratique pédagogique, Étudiant stagiaire.*

Perfil profesional de los autores

Roberto Sanz Ponce (autor de contacto)

Doctor en Ciencias de la Educación y secretario del Instituto Universitario de Teoría de la Educación de la Universidad Católica de Valencia. Sus líneas de investigación se centran en la formación del profesorado y las competencias docentes.

Código ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1147-743X>

Correo electrónico de contacto: roberto.sanz@ucv.es

Dirección para la correspondencia: Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica General, Teoría de la Educación e Innovación Tecnológica. Sede Edetania. C/ Sagrado Corazón, 5, 46110 Godella (Valencia).

Juan Antonio Giménez-Beut

Doctor en Ciencias de la Educación y miembro del Instituto Universitario de Teoría de la Educación de la Universidad Católica de Valencia. Sus líneas de investigación se centran en la formación del profesorado y las competencias docentes.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6431-9975>

Correo electrónico de contacto: jantonio.gimenez@ucv.es

Elena López-Luján

Doctora en Ciencias de la Educación y miembro del Instituto Universitario de Teoría de la Educación de la Universidad Católica de Valencia. Sus líneas de investigación se centran en la formación del profesorado y las competencias docentes.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2196-658X>

Correo electrónico de contacto: elena.lopez@ucv.es