


**La coordinación docente en la universidad: el caso de la formación inicial del futuro profesorado de Ciencias Sociales en España**


**A coordenação docente na universidade: o caso da formação inicial do futuro professorado de Ciências Sociais na Espanha**

**Teaching Coordination in the University: the case of the initial training of the future Social Sciences teacher in Spain**

Rafael Sebastián-Alcaraz \*

 <https://orcid.org/0000-0002-3052-2657>

Juan García-Rubio \*

 <https://orcid.org/0000-0001-5560-4053>

**Resumen:** La coordinación entre el profesorado universitario es un aspecto clave para la mejora en la formación inicial que se les ofrece a los futuros docentes de educación secundaria en España. En la investigación que se presenta, se analizan los contenidos estudiados en la especialidad de Ciencias Sociales, pero principalmente las actividades que se implementan en las distintas materias. Se ha seguido una metodología mixta -cuantitativa, cualitativa-, con un análisis centrado en la percepción del alumnado de dos universidades –Universidad de Alicante y Universidad de Valencia- durante el curso 2020-2021, recogidas a través de cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas, que permitían el relato de los participantes. Los resultados obtenidos muestran la repetición de contenidos y de actividades entre las distintas materias del Máster, así como el predominio de la cantidad sobre la calidad de estas últimas, percibiéndose un cambio significativo hacia su realización de forma cooperativa en pequeño grupo.

**Palabras clave:** Coordinación docente. Contenidos curriculares. Actividades de aprendizaje.

**Resumo:** A coordenação de professores universitários é um aspecto fundamental para melhorar a formação inicial dos futuros professores do Ensino Médio na Espanha. Na pesquisa que se apresenta, são analisados os conteúdos estudados na especialidade de Ciências Sociais, mas principalmente as atividades que são

---

\* Doctor en Geografía, y Doctor en Historia por la Universidad de Alicante. Profesor titular en el Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. E-mail: <rafael.sebastian@ua.es>.

\* Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia. E-mail: <juan.garcia-rubio@uv.es>.

implementadas nas diferentes disciplinas. Utilizou-se uma metodologia mista (quantitativa e qualitativa), com uma análise focada na percepção dos alunos de duas universidades: Universidade de Alicante e Universidade de Valência durante o ano letivo 2020-2021. A pesquisa envolveu aplicação de questionários com perguntas fechadas e abertas, que permitiram o relato por parte dos participantes. Os resultados obtidos mostram a repetição de conteúdos e atividades entre as diferentes disciplinas do Mestrado, bem como a predominância da quantidade sobre a qualidade das últimas, percebendo-se uma mudança significativa para a sua realização cooperativa em pequenos grupos.

**Palavras-chave:** Coordenação docente. Conteúdos curriculares. Atividades de aprendizagem.

**Abstract:** The coordination between the university faculty is a key aspect for the improvement in the initial training that is offered to future secondary education teachers in Spain. In the research presented, the content studied in the specialty of Social Sciences is analyzed, but mainly the activities that are implemented in the different subjects. A mixed methodology has been followed - qualitative, qualitative-, with an analysis focused on the students' perception of two universities - university of Alicante and University of Valencia - during the 2020-2021 course, collected through questionnaires with closed and open questions, which allowed the participants' story. The results obtained show the repetition of content and activities between the different matters of the Master, as well as the predominance of the amount on the quality of the latter, perceiving a significant change towards its realization cooperatively in small group.

**Keywords:** Teaching coordination. Curricular contents. Learning activities.

## Introducción

La mejora del aprendizaje en el alumnado universitario requiere cambiar el modelo docente, donde el tradicional individualismo dé paso a una forma de trabajar mucho más cooperativa. La colaboración entre el profesorado es cada vez mayor en el ámbito universitario, pero es todavía insuficiente (FUENTES-GUERRA *et al.*, 2012; BOLARÍN; MORENO, 2015).

Uno de los aspectos esenciales en la mejora de la enseñanza en la universidad es la coordinación docente con el objetivo de mejorar la conexión entre las diversas asignaturas, que no deben ser en ningún caso una sucesión de elementos estancos (LÓPEZ, 2016). A este respecto, Fernández (2009) señala que los estudiantes aprenderán mucho mejor cuando el aprendizaje se presente de forma integrada y no de manera aislada, como normalmente se ha realizado. La coordinación establecida oficialmente -coordinación formal- puede ayudar a ello, siempre que no caiga en una mera formalidad que cumplir, sin ningún efecto en la realidad de las aulas. El grado superior de coordinación se deriva del interés implícito de los propios docentes (GARCÍA-MARTÍNEZ, 2019).

La coordinación docente permite superar diferentes obstáculos, tanto referidos a contenidos, como a aspectos metodológicos y de evaluación, entre otras consideraciones. Por ejemplo, para García (2015) la coordinación docente favorece el uso de metodologías activas. En un sentido parecido se manifiesta Imbernón (2019), quien destaca que la coordinación impulsa la implementación de nuevas metodologías. Por otra parte, Pozo (2010, p. 69), sostiene que “muchos alumnos olvidan gran parte de los contenidos verbales que han aprendido en el aula, especialmente si los han memorizado en vez de comprenderlos, pero olvidan con mayor dificultad lo que han aprendido a hacer”. En este sentido, la realización de actividades que tengan relevancia para el alumnado es de gran ayuda en su aprendizaje.

Sin una imprescindible coordinación entre el profesorado, difícilmente se puede establecer un currículum que se ajuste a las competencias que se requieren en el correspondiente título de Grado o Máster, sin caer en la repetición de contenidos entre materias e incluso en la reiteración de algunas actividades. Del mismo modo, la ausencia de coordinación puede llevar a que algunos

de los contenidos indispensables para el alumnado no sean impartidos en ninguna de las materias (PARICIO, 2012).

Como señala Gimeno (2014), los contenidos que, en general, se pueden adquirir en instituciones educativas son elegidos en función de su valor y su validez para el alumnado al que va dirigido entre el conjunto de saberes que potencialmente están disponibles. Para Carbonell, los contenidos deberían ser elegidos en función de su “relevancia, es decir, la adquisición de conocimientos básicos con valor cultural y social que nos ayudan a comprender la evolución multidimensional de la humanidad y a comprender el mundo en que vivimos” (2014, p. 44). En la universidad no se puede dar todo el conocimiento que hay respecto a cualquier materia, hay que seleccionar aquello que resulte más relevante, y además se tendría que relacionar con el resto de materias de los respectivos cursos, de ahí la importancia de la coordinación docente. El diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula o fuera de ella a través de la secuenciación de un conjunto de actividades a realizar por el alumnado requiere un conocimiento profundo y didáctico de la materia para ser transformado en materia enseñable (MARCELO *et al.*, 2014). Las tareas planteadas por los docentes han de estar ligadas a los contenidos conceptuales compartidos en el aula, buscando que sean relevantes para el aprendizaje del alumnado e intentando no caer en una aplicación mecánica y carente de sentido para su formación como futuros profesores.

Si bien el cambio hacia un modelo docente, que tenga la coordinación como pilar esencial, se debe dar en todo el ámbito universitario, la presente investigación tiene como contexto el Máster de Profesorado de Educación Secundaria que se implantó en España en el curso 2009-10 a través del Real Decreto 1393/2007 y de la Orden ECI/3858/2007, dejando atrás el anterior Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) que suponía una formación para el futuro profesorado muy escasa (ESCUADERO; CAMPILLO; SÁEZ, 2019; SÁNCHEZ, 2019). El Máster mejora notablemente la antigua formación, pero al ser un modelo de formación consecutivo y no simultáneo, como sucede en la mayoría de los países europeos y americanos, no acaba de ofrecer una formación suficiente (MANSO; MARTÍN, 2014; GARCÍA-RUBIO, 2021). La elección de este modelo consecutivo, donde el alumnado realiza el Grado y después el Máster de un año de duración, hace todavía más imprescindible que en las aulas la coordinación entre el profesorado sea excelente para que se impartan los contenidos primordiales y se realicen actividades diversas que permitan que el futuro profesorado se enfrente a sus primeras clases con un bagaje de instrumentos que sea suficiente para no ser desbordado por la realidad de las aulas (SOLA *et al.*, 2020; MONTEAGUDO-FERNÁNDEZ *et al.*, 2020).

Dentro del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, la investigación realizada acerca de la coordinación docente se ha centrado en la especialidad de Geografía e Historia, que como señalan Crespo, Sebastián y Souto (2021), y al igual que ha sucedido en la mayoría de ellas, han primado los intereses departamentales sobre la mejor solución de conjunto. No ha habido un proyecto común en España de profesor de ciencias sociales, como se puede observar en la muy diferente estructura curricular que se ofrece en todo el territorio (SOUTO, 2017). Por último, reseñar que hemos dirigido el foco de la investigación a la percepción que tiene el principal protagonista en el aprendizaje, el alumnado, acerca de la coordinación que observan entre las distintas materias que les han sido impartidas.

## Metodología

### a) Participantes

De una población inicial de 108 estudiantes matriculados en el Máster de la especialidad de Ciencias Sociales durante el curso 2020-21 en la Universidad de Alicante y de Valencia han respondido al cuestionario 73, superándose un nivel de confianza del 0,95 y con un margen de error inferior al 7%. Detallando los datos por universidades, decir que en la Universidad de Alicante han respondido 17 de los 30 alumnos y alumnas matriculados (56,66%) y en la Universidad de Valencia, el cuestionario fue implementado por 56 de los 78 alumnos asistentes al Máster (71,79%).

Con respecto a los datos sociométricos de la muestra, podemos decir que la edad media de los participantes ha sido de 26,77 años, oscilando entre los 22 y los 43 años. En relación al género, su proporción es muy equilibrada, con un número ligeramente superior de hombres, 50,7%. Por último, respecto a la procedencia del grado originario del que proceden los estudiantes, se circunscribe mayoritariamente en los grados de Historia (53,42%) e Historia del Arte (26,03%), tanto en el conjunto de las dos universidades como si se tiene en cuenta cada una de ellas por separado. Cabe destacar el escaso número de alumnado procedente del Grado de Geografía, 2 estudiantes en la Universidad de Alicante y 3 en la de Valencia.

### b) Diseño y procedimiento

El establecimiento de una evaluación interna y externa en el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria es a todas luces insuficiente en lo que respecta a la coordinación docente del profesorado (GONZÁLEZ *et al.*, 2020). Por ello, se ha planteado conocer cómo perciben la misma quienes sufren o disfrutan de los efectos de esta: el alumnado. En este estudio, el objetivo principal ha sido el análisis de la coordinación docente que se realiza en este Máster, en relación con los contenidos estudiados, pero principalmente en cuanto a las actividades que se implementan en las distintas materias. Más concretamente, se han establecido dos objetivos específicos: analizar la distribución temporal de las tareas a realizar por los estudiantes; y, en segundo lugar, identificar el tipo de actividades prácticas que se proponen. Para recabar el máximo de información sobre los temas planteados se confeccionó un cuestionario, llevándose a cabo una investigación que uniese en ella tanto una perspectiva cualitativa como cuantitativa, recogiendo los datos que permitieran la descripción de lo que acontecía, pero también el análisis fundamentado en los textos y narraciones efectuadas en las respuestas del alumnado a preguntas abiertas que se incluyen en el cuestionario. Asimismo, se ha desarrollado un análisis comparado con los datos obtenidos que permite superar el referente particular para avanzar en la generalización (REVENTOS, 1983).

### c) Instrumento

El mencionado cuestionario fue previamente validado por cuatro docentes de la Universidad de Alicante y de Valencia, mejorando con sus apreciaciones la confección previa. En su diseño instrumental se han seguido algunas recomendaciones en la elaboración de cuestionarios (FERNÁNDEZ, 2007; POZZO; BORGABELLO; PIERELLA, 2018).

El cuestionario, dividido en dos bloques, recoge, en el primero de ellos, datos sociométricos como la edad, el género, universidad y grado estudiado. En el segundo bloque, se han establecido once preguntas sobre diversos aspectos de la coordinación docente, seis de ellas de respuesta cerrada, en la que los estudiantes tenían que marcar una o, en algunos casos, varias de las opciones

previamente establecidas. Se ha establecido también una pregunta de valoración utilizando la escala Likert. El resto de preguntas han sido de respuesta completamente abierta, sin ningún límite de espacio, y para cuyo análisis y posterior categorización se ha recurrido al programa *NVivo*. En el presente estudio analizaremos los ítems directamente relacionados con los objetivos planteados acerca de la coordinación docente en los contenidos impartidos, incidiendo especialmente en las tareas y actividades planteadas al alumnado. Asimismo, recurriremos a los relatos realizados por los participantes en las preguntas abiertas para complementar los datos y la información recogida de origen más cuantitativo.

## Resultados

La repetición de contenidos y actividades es muy frecuente dentro del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria en las dos universidades en las que se ha realizado el estudio, como se puede observar en la Tabla 1. En el caso de la Universidad de Alicante, únicamente el 23,53% de los encuestados indican que no se repiten los contenidos y actividades, mientras que en la de Valencia el porcentaje se reduce al 16,07%.

El análisis más pormenorizado de los datos nos indica que es más común la repetición en las materias de la especialidad que entre las de naturaleza psicopedagógica y sociológica. De este modo, lo refieren el 47,06% de los encuestados de la Universidad de Alicante, siendo muy semejante al resultado obtenido en la Universidad de Valencia 46,43%. Estas cifras sugieren la existencia de un problema generalizado, independiente del espacio estudiado, así como que el número de asignaturas no influye en que haya más o menos repeticiones, pues en Alicante hay 10 asignaturas en el Máster –sin contar el Prácticum y el TFG–, mientras que en Valencia únicamente son 6.

En las materias de naturaleza psicopedagógica y social los porcentajes de repetición en las dos universidades son notablemente inferiores a los de las materias de especialidad, siendo similares en ambas universidades. Sin embargo, existe una diferencia significativa entre las materias de naturaleza psicopedagógica y las de especialidad entre las dos universidades, lo que nos permite inferir que podrían ser problemas más específicos del funcionamiento de los másteres de estas universidades.

Para complementar los resultados cuantitativos, recogemos los comentarios del alumnado, que ilustran y visualizan lo ya reflejado. Uno de los estudiantes de la Universidad de Alicante comenta que “se repiten muchos contenidos y rara vez hay actividades que podamos conectar entre las diferentes asignaturas” (G8). El alumnado de la Universidad de Valencia incide en comentarios muy similares: uno de ellos indicaba que “en muchas de las asignaturas se nos pedían ejercicios y actividades similares y no se nos permitía usar los mismos materiales” (G44), mientras que otro revelaba que “en muchas ocasiones los profesores han repetido varias veces clases parecidas” (G43).

**Tabla 1** - Repetición de contenidos o actividades entre distintas materias del Máster

	U. Alicante		U. Valencia		Total	
	n	%	n	%	n	%
No se han repetido contenidos o actividades entre las distintas materias	4	23,53	9	16,07	13	17,81
Dentro de las materias de naturaleza psicopedagógica y sociológica	4	23,53	9	16,07	13	17,81
Dentro de las materias relacionadas con la Geografía e Historia	8	47,06	26	46,43	34	46,58
Entre las materias de naturaleza psicopedagógica-sociológica y las relacionadas con Geografía e Historia	3	17,65	33	58,93	36	49,32
Total de encuestados	17		56		73	

**Fuente:** Elaboración propia.

El análisis continúa prestando atención a la distribución de las actividades a lo largo del curso (Tabla 2). Como cuestión más significativa se puede comprobar que la tendencia es a distribuir las actividades durante todo el periodo docente, siendo este ítem el que alcanza un mayor porcentaje en el conjunto de las dos universidades (72,60%), no existiendo una gran diferencia entre ambas. También se observa que la distribución de las tareas de un modo continuado depende más de la metodología que utiliza el profesorado que de la existencia de un cronograma, y aunque esta realidad es más patente en la Universidad de Valencia, en conjunto solo el 15,07% de los encuestados considera que existe un cronograma para distribuir las actividades.

El análisis cualitativo ayuda a comprender mejor estos resultados, pues el alumnado indica que la distribución de las tareas no es la referencia esencial del problema, también se debe considerar la cantidad de trabajos, pues ante la avalancha de estos, la única solución por parte de los docentes es ampliar el plazo de entrega. No se aborda la cuestión esencial que sería mejorar la calidad a partir de una selección y reducción de actividades. Uno de los estudiantes de la Universidad de Valencia expone que alargar las fechas de entrega “no hace que baje la carga de trabajo y por lo tanto implica que se vayan acumulando faenas que acaban siendo entregadas de cualquier manera porque está primando la cantidad a la calidad” (G57). Se constata a partir de las explicaciones del alumnado que la línea existente es la de preferir la cantidad a la calidad de las producciones académicas. Así, por ejemplo, un estudiante de la Universidad de Alicante comenta que “se envía una cantidad excesiva de tareas de las distintas asignaturas que, normalmente, se entregan en la misma fecha, por lo que no hay tiempo para hacerlas con calidad” y otro de la Universidad de Valencia se refiere al mismo hecho: “la falta de coordinación actúa en varios niveles, siendo el primero de todos, la incapacidad de ver la cantidad de trabajo que supone cada asignatura” (G67).

La necesidad de seleccionar las actividades se infiere a partir de la categorización realizada en la Tabla 2, pues un alto porcentaje de los encuestados (50,68%) indican que en varias asignaturas piden la misma actividad. Estos resultados, aunque difieren entre las dos universidades, recogen porcentajes elevados, en Alicante (64,71%) y en Valencia (46,43%). A este respecto, habría que considerar que entregar una unidad didáctica puede ser complementaria en Historia y Geografía.

**Tabla 2** - Distribución de las actividades/tareas a lo largo del Máster

	U. Alicante		U. Valencia		Total	
	n	%	n	%	n	%
Primero se explica y al final del curso se realizan las actividades o tareas	6	35,29	4	7,14	10	13,70
Se realizan las tareas a medida que avanza el curso	15	88,24	38	67,86	53	72,60
Las tareas de diferentes asignaturas suelen concentrarse temporalmente. Por ejemplo, en una semana se piden 4 tareas	4	23,53	40	71,43	44	60,27
Existe un cronograma para distribuir las tareas de diferentes asignaturas	4	23,53	7	12,50	11	15,07
En una asignatura impartida por varios profesores cada uno pide su tarea/actividad	4	23,53	34	60,71	38	52,05
En diferentes asignaturas se pide la misma tarea o actividad. Por ejemplo, entregar una unidad didáctica	11	64,71	26	46,43	37	50,68
Total de encuestados	17		56		73	

**Fuente:** Elaboración propia.

El análisis continúa prestando atención a la forma de trabajar y a las actividades que se requieren de los estudiantes (Tabla 3). Se trata de una cuestión interesante porque recoge la impresión que posee el alumnado acerca de su formación y que, de forma consciente o inconsciente, puede marcar la futura pedagogía del alumnado del Máster.

Los resultados obtenidos permiten generalizar que el trabajo individual continúa siendo común en las aulas (82,19%), pero ya ha sido superado por el trabajo en pequeño grupo. Esta realidad implica un profundo cambio en la forma de trabajar en la academia. En Alicante, el 94,12% de los encuestados indican que trabajan en esta modalidad y en Valencia el 83,93%. El trabajo en grupo grande viene a obtener resultados similares en las dos universidades (32,88%), pero en un porcentaje notablemente inferior al individual y al de pequeño grupo. El trabajo en pequeño grupo suele relacionarse con exposiciones del alumnado en las aulas. Esta práctica es común y frecuente en las dos universidades, con porcentajes similares. En conjunto, es mencionada por el 63,01% de los encuestados. El trabajo en gran grupo se vincula a la práctica de debates y resulta ser más excepcional, siendo una práctica enriquecedora que permite conocer diferentes interpretaciones y genera aprendizajes más significativos al tener que buscar argumentos para sus explicaciones. Esta forma de trabajo está menos representada en las dos universidades: en Alicante, el 29,41% y en Valencia, el 26,79%.

El análisis confirma que los encuestados consideran la elaboración de las unidades didácticas como la actividad más frecuente (73,97%). Numerosos estudiantes de ambas universidades han mencionado este aspecto. Así, por ejemplo, uno de ellos se refería a que “para varias asignaturas tengamos que realizar el mismo tipo de trabajos, como son las unidades didácticas o las programaciones” (G42), y otro señala una asignatura en la que se realizan hasta “4 unidades didácticas” (G59). La preocupación por este tipo de material didáctico se hace más patente porque forma parte de los ejercicios solicitados en las oposiciones de profesorado y es uno de los materiales que revisa la inspección educativa.

Por otra parte, resulta sorprendente la escasa o nula búsqueda bibliográfica que se menciona (12,33%) con porcentajes muy bajos en ambas universidades. Se trata de una cuestión problemática y significativa del modelo formativo. Se debería potenciar más esta actividad para preparar la formación continua del futuro profesorado. Del mismo modo, preocupa la escasa práctica de la

elaboración de material científico (9,59%), pues indirectamente estos dos apartados en último lugar expuestos están relacionados con la investigación en la acción que el futuro docente debe realizar.

El análisis avanza hacia otras acciones donde existe más diferencia entre universidades, pero que no exige de evidenciar cambios en las actividades formativas del profesorado. Nos referimos a los exámenes y a los diarios de clase. Los primeros, aunque con diferencias entre las universidades analizadas, Alicante (11,76%) y Valencia (41,07%) implican un cambio en la tradición de calificar al alumno solo a partir de exámenes. Los segundos recogen resultados más dispares entre las dos universidades; en Alicante suponen (11,76%) y en Valencia (71,43%). Se considera que el diario de clase, aunque constituye una actividad tradicional que se remonta a principios del siglo XX, resulta de gran utilidad, pues permite recoger de forma concreta al alumnado el resultado de su aprendizaje y le ayuda a tomar conciencia de todo lo que ha aprendido.

**Tabla 3 - Actividades y forma de trabajo que más solicita el profesorado**

	U. Alicante		U. Valencia		Total	
	n	%	n	%	Total	%
Trabajo individual	13	76,47	47	83,93	60	82,19
Trabajo en grupo pequeño	16	94,12	47	83,93	63	86,30
Trabajo en grupo grande	4	23,53	20	35,71	24	32,88
Búsquedas bibliográficas	0	0,00	9	16,07	9	12,33
Elaboración de material científico	2	11,76	5	8,93	7	9,59
Debates	5	29,41	15	26,79	20	27,40
Lecturas de artículos	3	17,65	44	78,57	47	64,38
Elaboración de unidades didácticas	15	88,24	39	69,64	54	73,97
Diario/cuaderno de clase	2	11,76	40	71,43	42	57,53
Exposiciones de trabajos	11	64,71	35	62,50	46	63,01
Informe final	3	17,65	37	66,07	40	54,79
Examen	2	11,76	23	41,07	25	34,25
Total de encuestados	17		56		73	

**Fuente:** Elaboración propia.

## Discusión y conclusiones

El análisis de los datos obtenidos en la investigación nos conduce a la idea de la necesidad imperiosa de una mejora en la coordinación. Existe la percepción entre el alumnado del Máster de que es uno de los aspectos en los que más se tiene que incidir para que ellos consigan un adecuado aprendizaje, en aras de afrontar con éxito su futura labor en los institutos. Los resultados obtenidos coinciden con algunas de las apreciaciones recogidas en los informes de renovación de la acreditación del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de las universidades analizadas. De este modo, en el Informe relacionado con la Universidad de Alicante se indica que la puntuación más baja, en una escala de 0-10, otorgada por el alumnado hacía referencia a “la coordinación entre el profesorado de las diferentes asignaturas del título (3,9)” (AVAP, 2019a, p. 10) y también en el Informe de acreditación de la Universidad de Valencia se destaca que el alumnado puso de manifiesto “la necesidad de una mayor coordinación entre los profesores que imparten la misma asignatura, con el fin de unificar los criterios de evaluación y evitar la reiteración de contenidos desde la misma perspectiva” (AVAP, 2019b, p. 8). Y aunque en el estudio se comparan las dos universidades citadas, se trata de un problema generalizado en el conjunto de las universidades españolas, señalado tanto por académicos como por los informes de acreditación.



Citamos como ejemplo de esto último el informe de Cantabria, en el que acerca de la coordinación docente en el Máster, se indica que “pese a los esfuerzos realizados, se observa que los mecanismos de coordinación a nivel de especialidades todavía carecen de sistematización y protocolización. Los estudiantes muestran su insatisfacción en relación con la coordinación de contenidos del módulo genérico” (ANECA, 2019).

El problema más frecuente al que lleva esta falta de coordinación docente es el de la repetición de contenidos en las materias. Esta circunstancia se da con más frecuencia en las asignaturas de la especialidad y está presente en menor medida en las asignaturas de naturaleza psicopedagógica y sociológica, tal vez por la existencia de asignaturas como la de Complementos del Aprendizaje que tiene contenidos muy poco definidos, y que son muy dispares dependiendo de la especialidad y del profesorado que la imparte. También este aspecto cabe relacionarlo con la formación del profesorado que imparte las asignaturas, que puede estar más centrada en los contenidos de la ciencia de referencia que en la propia didáctica de la materia.

El análisis del estudio realizado ha permitido descubrir la tendencia entre los docentes a distribuir las actividades a lo largo del curso, pero sin que se utilice un cronograma específico para mejorar su reparto en el tiempo. Unida a la distribución temporal de las actividades, cabe señalar que se podría mejorar con una reducción del número de las mismas, dado que muchas de ellas son similares o idénticas en las distintas materias, como es el caso, por ejemplo, de las unidades didácticas. El alumnado percibe un exceso de actividades, algunas de ellas de escasa relevancia para el aprendizaje, y en las que se promueve más la cantidad que su calidad.

Asimismo, esta investigación ha puesto de manifiesto que, aunque el trabajo individual continúa siendo común en las aulas, el trabajo en pequeño grupo está más presente en las aulas del Máster que este, lo que implica un cambio significativo en la forma de trabajar de los docentes. En esta misma línea de cambio en la labor del profesorado, se observa el retroceso de los exámenes como forma de evaluación en el Máster. Otras formas de evaluar se están abriendo paso, dejando de ser el examen el único o el primordial sistema de evaluación. En este sentido, el Informe de acreditación de la Universidad de Valencia recoge la coincidencia en el cambio metodológico al señalar que “la mayor parte de las actividades propuestas en el proceso de evaluación continua son trabajos y exposiciones, aunque otras asignaturas proponen la realización de exámenes”. (AVAP, 2019b, p. 8).

Por otra parte, resulta preocupante la parquedad de actividades encaminadas a la lectura de artículos académicos, a la búsqueda bibliográfica y a la elaboración de material científico. Asimismo, todavía no se percibe el cambio a una dinámica de debate y participación del alumnado en las clases, donde la reflexión y la exposición de ideas contrapuestas se abran paso frente a metodologías más expositivas y tradicionales en las que el profesorado sigue siendo el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como líneas de trabajo para un futuro, la investigación presentada podría completarse y compararse con la percepción y las representaciones del profesorado que imparte este Máster. Más puntualmente, también sería conveniente contemplar la perspectiva que tiene el alumnado de una unidad didáctica, dada la importancia que se le concede por parte del profesorado a la realización de esta actividad.

Tras más de diez años de la implantación del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, la mejora en la formación de los futuros profesores y profesoras de esta etapa necesita de múltiples aspectos que mejorar, pero uno de ellos se tiene que producir entre los docentes que les forman. Sin una apuesta definitiva por un modelo de enfrentarse a la docencia universitaria de una forma más colaborativa seguiremos viéndonos abocados a la presencia de contenidos y

La coordinación docente en la universidad: el caso de la formación inicial del futuro profesorado...

actividades repetidas entre las distintas materias, así como a la concentración de innumerables tareas, algunas de ellas carentes de sentido. En un Máster de un año de duración, la necesidad de una excelente coordinación entre el profesorado todavía es más imperiosa. Se necesita de la mejor formación inicial posible para afrontar exitosamente los primeros años de enseñanza en una etapa en la que impartir clase requiere cada vez más de una mejor preparación.

## Referencias

ANECA. **Evaluación para la renovación de la acreditación**. Título Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria. Universidad de Cantabria, 2019.

AVAP. **Informe definitivo de renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado y Máster**. Título Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, Universidad de Alicante, 2019a.

AVAP. **Informe definitivo de renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado y Máster**. Título Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria, Universidad de Valencia, 2019b.

BOLARÍN, M. J.; MORENO, M. Á. La coordinación docente en la universidad: retos y problemas a partir de Bolonia. **Profesorado - Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, Granada, n. 19, v. 2, p. 319-332, 2015.

CARBONELL, J. Las pedagogías innovadoras y las visiones de los contenidos. **Cuadernos de Pedagogía**, Madrid, n. 447, p. 42-45, 2014.

CRESPO, J. M.; SEBASTIÁ, R.; SOUTO, X. M. La enseñanza de la Geografía en el Máster de Formación del Profesorado. *In*: GÓMEZ, C. J.; SOUTO, X. M.; MIRALLES, P. **Enseñanza de las Ciencias Sociales para una ciudadanía democrática**: estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal. Barcelona: Octaedro, 2021. p. 56-69.

ESCUADERO, J. M.; CAMPILLO, M.; SÁEZ, J. El Máster de Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria: revisión, balances y propuestas de mejora. **Profesorado - Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, n. 23, v. 3, p. 165-188, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9409>

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**: 29 dic. 2007.

ESPAÑA. Real decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. **Boletín Oficial del Estado**: 30 oct. 2007.

FERNÁNDEZ, J. M. **Un currículo para la diversidad**. Madrid: Editorial Síntesis, 2009.

FERNÁNDEZ, L. I. ¿Cómo se elabora un cuestionario? **Butlletí LaRecerca**, v. 8, p. 1-9, 2007. Disponible en: <https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/fitxes/ficha8-cast.pdf>. Acceso en: 30 maio 2022.

FUENTES-GUERRA, M. *et al.* La coordinación docente universitaria desde la percepción del alumnado. **Revista de Docencia Universitaria**, Valencia, n. 10, v. 2, p. 395-409, 2012. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6115>

GARCÍA, A. **Coordinación docente horizontal y vertical**. Cartagena: CRAI - Universidad Politécnica de Cartagena, 2015.

GARCÍA-MARTÍNEZ, I. **Coordinación pedagógica y liderazgo distribuido en los institutos de secundaria**. Tesis doctoral, Universidad de Granada, 2019. Disponible en: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/55983>. Acceso en: 29 maio 2022.

GARCÍA-RUBIO, J. Cambios para la mejora del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria en España. *In: GÓMEZ, G. et al. (coord.). Nuevos escenarios educativos: hacia el horizonte 2030*. Madrid: Dykinson, 2021. p. 550-560.

GIMENO, J. La sustantividad educativa de los contenidos. **Cuadernos de Pedagogía**, Madrid, n. 447, p. 14-17, 2014.

GONZÁLEZ, F. *et al.* Formación del profesorado de Secundaria en España: un estudio a través de los Másteres Oficiales en Educación Secundaria en universidades públicas. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, n. 34, v. 2, p. 205-224, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.78055>

IMBERNÓN, F. La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla. **Profesorado - Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, Granada, n. 23, v. 3, p. 151-163, 2019. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>

LÓPEZ, C. **Propuesta de coordinación horizontal y vertical en el Máster en Profesor de Secundaria**: memoria final. Repositorio Gredos, 2016. Disponible en: [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/131617/MID\\_15\\_191.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/131617/MID_15_191.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acceso en: 30 maio 2022.

MANSO, J.; MARTÍN, E. Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades. **Revista de Educación**, Madrid, n. 364, p. 145-169, 2014. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-258>

MARCELO, C. *et al.* Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos? **Revista de Educación**, Madrid, n. 363, p. 334-359, 2014.

MONTEAGUDO-FERNÁNDEZ, J. *et al.* Percepciones de los estudiantes de Educación Secundaria sobre la enseñanza de la Historia, a través del uso de las TIC y recursos digitales. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, n. 23, v. 2, p. 67-79, 2020. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.417611>

PARICIO, J. Diez principios para un sistema de gestión de la calidad concebido específicamente para la coordinación y la mejora interna de las titulaciones universitarias. **REDU - Revista de Docencia Universitaria**, Valencia, n. 10, v. 3, p. 49-69, 2012. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6014>

POZO, J. I. El aprendizaje de contenidos escolares y la adquisición de competencias. *In: COLL, C. (coord.). Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*. Barcelona: Ed. Graó, 2010. p. 63-84.

La coordinación docente en la universidad: el caso de la formación inicial del futuro profesorado...

POZZO, M.; BORGABELLO, A.; PIERELLA, M. Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad: análisis de experiencias desde una perspectiva situada. **Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales**, Buenos Aires, v. 8, n. 2, e046, 2018. DOI: <https://doi.org/10.24215/18537863e046>

REVENTOS, F. El fundamento de la metodología comparativa en educación. **Educar**, Barcelona, n. 3, p. 61-75, 1983. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.553>

SÁNCHEZ, L. Situación actual del MESOB en España: visión global de sus planes de estudios. *In*: MANSO, J. (coord.). **La formación inicial del profesorado en España**: análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación. Madrid: Ministerio de Educación, 2019. p. 83-107.

SOLA, J. M. *et al.* Análisis de percepciones del estudiantado del Máster de Secundaria respecto a las competencias profesionales del docente. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, n. 23, v. 2, 2020. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.418601>

SOUTO X. M. La formación del profesorado de Geografía e Historia: balance y perspectivas desde el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. *In*: MIRALLES, P.; GÓMEZ, C.; RODRÍGUEZ, R. **La enseñanza de la Historia en el siglo XXI**: desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática. Murcia: Universidad de Murcia, 2017. p. 13-34.

#### **Agradecimientos y financiación del artículo:**

A todos los participantes en el cuestionario del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria en la Universidad de Alicante y de Valencia. La investigación presentada está encuadrada en el Proyecto de Título: *Las representaciones sociales de los contenidos escolares en el desarrollo de las competencias docentes*, Proyectos I+D de Generación del Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema I+D+I (BOE 28-08-2018).

*Recibido: 11/02/2022*

*Versión corregida: 03/06/2022*

*Aceptado: 04/06/2022*

*Publicado online: 09/06/2022*