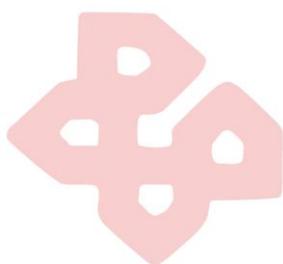


CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL FUTURO DOCENTE DE SECUNDARIA

Construction of the professional identity of the future secondary school teacher



Manuel Delgado-García y María de la O Toscano Cruz

Universidad de Huelva

E-mail de los autores:

manuel.delgado@dedu.uhu.es;

maria.toscano@dedu.uhu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2194-7087>; <https://orcid.org/0000-0001-6157-0494>

Resumen:

La identidad profesional es empleada como un recurso desde el que dar a conocer diferentes dimensiones que configuran el proceso de construcción del futuro profesorado. Este trabajo indaga en dos factores esenciales ligados a este proceso como son el perfil de los estudiantes (intereses y cualidades mostradas) y las propiedades de una formación inicial, reestructurada a modo de máster educativo adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y a la que aún se le atribuyen diversas carencias. Para atender a esta realidad, se diseña un planteamiento metodológico mixto apoyado en un estudio de casos múltiples (3 Universidades de Andalucía) del que se deriva una muestra de 399 estudiantes matriculados en el máster de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MAES). Para la recogida de información se emplean un cuestionario y seis grupos de discusión que reportan unos datos analizados mediante los softwares SPSS y Maxqda respectivamente. Un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) complementado con la información cualitativa permite alcanzar una visión subjetiva de un fenómeno

educativo con matices difícilmente cuantificables, pero cuyos resultados dejan entrever la presencia de 3 posibles factores principales (el interés por la docencia; las cualidades personales y las propiedades de la formación inicial) que ayudan a explicar el proceso de construcción de la identidad de un futuro docente que, entiende la vocación como un elemento clave para afrontar una etapa educativa “problemática” y cuya formación inicial ha de estar orientada a las necesidades actuales de las aulas de educación secundaria.

Palabras clave: *características docentes; educación secundaria; formación docente, futuros profesores (profesores en formación); identidad profesional*

Abstract:

The professional entity is used commonly as a resource that possesses different dimensions that constitute the structure and entity of the future teacher. This research studies two main factors of the construction future teacher structure and entity: the student’s profile (skills and areas of interest) and the initial training features. These are a part of an Educational Master degree adequate to the European Higher Education Area (EHEA) standards. Nevertheless this area is not free of negative points. The methodology was based on a joint approach of qualitative and quantitative data collection techniques: multiple case studies (3 Andalusia Universities) from which the authors elected a sample of 399 Master students (Master’s degree for Secondary School Teachers, Baccalaureate, Vocational Training and Language Teaching). To collect data a questionnaire and 6 focus groups were used. The data was analyzed with software: SPSS and Maxqda respectively. An Exploratory Factor Analysis, completed with qualitative data, allow to achieve the presence of 3 main factors to join teacher career: personal qualities, the quality of initial training and an interest on teaching career. These 3 factors shed some light on the construction of the future teacher structure and entity as a professional. These factors will build resilience on educational pathway and initial training should focus on the actual education needs.

Key Words: *professional identity; preservice teachers; secondary education; teacher characteristics,*

1. Introducción

La importancia que tiene la figura del profesor de enseñanza secundaria en aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza, el rendimiento académico y la motivación del alumnado, viene siendo objeto de estudio ante situaciones como los resultados obtenidos en esta etapa en diferentes informes (OCDE, 2018b) donde se deja entrever un margen de mejora de la enseñanza en España y en regiones como Andalucía.

No es un reto fácil de alcanzar y por ello, la promoción de “una carrera docente atractiva” se erige como un factor necesario para contribuir a la mejora de la equidad y la calidad educativa (OCDE, 2018a), pues como afirman autores como Bolívar (2018) o Martínez de la Hidalga y Villardón-Gallego (2018) los mejores docentes son esenciales para mejorar la educación y de ahí la necesidad de indagar en la identidad de aquellos que optan a formar parte de la profesión docente para así, llegar a conocer cuáles son las características más definitorias (Meng, Muñoz, y Wu, 2015).

Uno de los factores asociados a la configuración de la identidad es la formación universitaria inicial y dado el contexto de estudio (la enseñanza secundaria), se

entiende oportuno profundizar en su realidad puesto que, desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), esta se ha visto reestructurada con el propósito de asegurar unas sólidas bases formativas, a través de un máster de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MAES) (MECD, 2007), al que se le siguen atribuyendo numerosas carencias (Reoyo, Carbonero y Martín, 2017; Hernández y Carrasco, 2012; Benarroch, Cepero y Perales, 2013; entre otros).

1.1. La configuración de la identidad docente en la formación inicial

La identidad se entiende como un “*constructo conformado, a la vez, por factores racionales (cognitivos) y no racionales (emotivos y afectivos), donde los valores personales y profesionales están en el núcleo que, a su vez, se expresa en la motivación, actitud y compromiso*” (Bolívar, 2007, p.14) con que el futuro profesorado afronta su proceso de formación inicial. A raíz de esta consideración, existe un importante bagaje de literatura que sienta las bases teóricas para cada uno de los factores asociados al concepto (Muñoz-Fernández, Rodríguez-Gutiérrez y Luque-Vílchez, 2019; Figuera-Gazo, Buxarrais-Estrada, Llanes-Ordóñez y Venceslao-Pueyo, 2018; Martínez de la Hidalga y Villardón-Gallego, 2015; Eirín, García y Montero, 2009; Day, 2006, entre otros), al tiempo que lo hace extensible a las diversas categorías profesionales docentes (Cantón y Tardif, 2018); de toda ello se deriva que la identidad profesional va a estar mediatizada por la identidad personal (factores internos) y la identidad que se construye con el contacto social y profesional (factores externos), hablando así de un proceso más que de una propiedad.

La formación inicial se presenta como uno de los factores que modelan esta identidad del futuro profesorado de educación secundaria y como tal, en el transcurso de su duración se accede al saber, al saber hacer, al saber estar y al saber ser (Tribó, 2008), quedando a voluntad del estudiante desarrollar un proceso de aprendizaje significativo. Por lo tanto, entendemos que esta es una compleja realidad a la que ha contribuido la polarización del proceso: un aprendizaje disciplinar frente a un aprendizaje didáctico-pedagógico (Martínez de la Hidalga y Villardón-Gallego, 2015).

Dado el carácter reciente del MAES, un importante bagaje de literatura actual indaga en diferentes aspectos asociados al mismo (Serrano y Pontes, 2017; Cachón, López, Romero, Zagalaz y González, 2015; Lorenzo-Vicente et al, 2015; Puentes, Botía y Verdejo, 2015; entre otros). Destacando algunos trabajos, Manso y Martín (2014) evaluaron diferentes elementos ligados a la implantación y desarrollo del MAES y concluyeron advirtiendo del éxito que implica el reconocimiento de la complejidad de la profesión y el sentimiento de pertenencia y compromiso con ella. En esta línea, Pontes, Ariza y del Rey (2010) al explorar las ideas y motivaciones del alumnado sobre la profesión docente y la formación pedagógica necesaria, encuentran que su interés por la docencia puede ser de tipo vocacional o de carácter pragmático, teniendo su origen en distintos momentos del itinerario formativo, pero también resaltan la necesidad de abordar la identidad profesional como contenido transversal y didáctico en el currículum del Máster y de forma específica en cada una de las especialidades que integran éste (Beijard, Meijer y Verloop, 2004). En esta línea del abordaje de la

profesión docente desde el punto de vista de la vocación por la enseñanza, recogemos la idea de Bermúdez-Aponte y Laspalas-Pérez (2017) quienes esbozan que el profesor es una combinación de lo profesional y lo personal entendiendo que en la tarea docente interviene explícitamente las relaciones personales y, por tanto, los rasgos subjetivos e individuales del profesor van a influir en la forma de enseñar.

En este sentido, Imbernón (2004) considera que el profesorado de enseñanza secundaria ha de adquirir un conocimiento de la disciplina como elemento importante del conocimiento pedagógico especializado y ha de implementar estrategias didácticas y pedagógicas en el aula, pero también es necesario que considere otras competencias específicas como las aportadas en el estudio de Yanes y Ries (2013, p.107): desarrollar y crear un pensamiento crítico, solucionador de problemas y conflictos en contextos educativos especiales, capacidad de toma de decisiones, establecer dispositivos para atender a la diversidad, comunicación y desarrollo de procesos colaborativos en el marco institucional, trabajador con la comunidad y familias y, por tanto, conocedor del entorno. De esta forma, el profesorado de enseñanza secundaria no se caracterizará únicamente por el mero conocimiento del saber disciplinar, sino que además deberá combinar metodologías innovadoras en sus clases, así como tener un conocimiento más preciso del alumnado que tiene encomendado sirviendo de orientador en sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Gran parte de estas atribuciones se ven reflejadas en las reflexiones emitidas por unos estudiantes que: demandan adquirir habilidades y competencias enfocadas básicamente al ejercicio sobre la práctica docente o a la identidad personal (Fernández y Sánchez, 2014; Yanes y Ries, 2013; Pontes, Serrano y Poyatos, 2012; Schulte, Slate y Onwuegbuzie, 2011; Buendía, Berrocal, Olmedo, Pegalajar, Ruiz y Tomé, 2011), que reseñan la existencia de algunas deficiencias que le impiden acceder a una formación inicial de calidad y que realmente les capacite (Buendía et al, 2011: p.70) pero donde también emergen altas expectativas durante el proceso y los logros alcanzados al final (Figuera-Gazo, Buxarrais-Estrada, Llanes-Ordóñez y Venceslao-Pueyo, 2018; Serrano y Pontes, 2015; Solís, Martín, Rivero y Porlán, 2013; Benarroch, Cepero y Perales, 2013).

2. Objetivos

Este trabajo tiene como objetivo central indagar en el proceso de construcción de la identidad profesional docente de los estudiantes aspirantes a profesorado en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Para alcanzar este objetivo general, se profundiza en el análisis de variables que entendemos ligadas a dicho proceso como son: el perfil del estudiante (intereses y cualidades) y las propiedades de la formación inicial (contenidos, competencias y enfoques metodológicos) (Day, 2006; MacBeath, 2012; Tribó, 2008).

3. Método

La estructura metodológica del trabajo parte del diseño de un estudio de casos múltiples (Stake, 2007). El acceso a los casos estudiados se produce a través de una doble perspectiva de análisis: de una parte, se emplean los fundamentos del paradigma exploratorio-cuantitativo mediante la utilización de un cuestionario y, de otra parte, también se hace uso de los potenciales matices que ofrece la perspectiva interpretativa-cualitativa debido al planteamiento de los grupos de discusión como técnica asociada a este enfoque.

3.1. Participantes

Los casos objeto de estudio han sido las Universidades de Sevilla (US), Huelva (UHU) y la Internacional de Andalucía (UNIA), todas de titularidad pública y con sede en Andalucía. Las dos primeras imparten una formación inicial en forma de Máster presencial destinado al futuro profesorado de Enseñanza Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias), mientras que la UNIA la denomina “Certificado de Aptitud Pedagógica y Didácticas Equivalentes”, la imparte de forma virtual y se asocia a la Formación Profesional (MECD, 2011).

La elección de los casos posee un carácter intencional asociado a criterios de accesibilidad, titularidad, tamaño y diversidad en la modalidad de impartir esta formación inicial, con el objetivo de describir diferencias y similitudes que faciliten la comprensión y explicación del objeto de estudio. La fiabilidad y la coherencia del planteamiento metodológico se logran con la triangulación realizada a partir de los datos obtenidos de los informantes clave (399 estudiantes) y las técnicas empleadas (cuestionario y grupo de discusión). La muestra (Tabla 1) se logra mediante un procedimiento no probabilístico por cuotas y por accesibilidad, que cumple con los criterios marcados por Cardona (2002) para el tamaño mínimo de representatividad muestral, permitiendo realizar, con prudencia, determinadas generalizaciones.

Tabla 1.
Datos de la muestra encuestada.

Universidad	Población Muestra (%)	Sexo *		Edad en años				
		Hombre	Mujer	< 25	25-30	31-35	36-40	>41
UHU	180 118 (60%)	60	58	34	29	24	17	14
US	440 235 (53,4%)	97	133	93	62	34	23	23
UNIA	46 46 (100%)	29	17	5	11	10	9	11
Totales	- 399	186	208	132	102	68	49	48

* 5 valores asociados a Ns/Nc.

Fuente: elaboración propia (2018).

Los estudiantes se distribuyen entre un total de 70 titulaciones de procedencia [entre las frecuencias más elevadas destacan: Ldo. / Grado Psicología (24); Ldo. / Grado. Act. Física y Deportiva (20); Ldo. / Grado Traducción e interpretación (19); Ldo. Filología / Grado estudios ingleses (18); o Ing. Téc. Industrial -electricidad- (16)] correspondientes a grados, diplomaturas, licenciaturas, ingenieros, ingenieros técnicos, títulos superiores y ciclos formativos de grado medio o superior. Finalmente, del 45% de la muestra con empleo activo, un 32% desempeña un oficio ligado a su especialización frente al 13% que lo hace en otras especialidades.

3.2. Instrumentos

En primer lugar, se ha diseñado un cuestionario a partir de otros desarrollados por Serrano y Pontes (2015); Pontes, Ariza y Del Rey (2010); Molina y Esteve (2016) y Díaz, Alfageme y Serrano (2013), compuesto por 30 ítems de los que 5 son variables sociodemográficas y 25 están formulados para indicar el grado de acuerdo o desacuerdo con la idea expresada mediante una escala tipo Likert (1- 4).

El instrumento fue sometido a un análisis psicométrico para valorar las propiedades del mismo. Para la validación de contenido se empleó una prueba de juicio de expertos (un experto en metodología de la UHU y otra experta en la temática de la US) sobre la relevancia, la claridad (una escala con valores de 1 a 4) y la pertinencia de añadir, modificar o eliminar algún ítem; las correcciones realizadas fueron de escasa relevancia y ligadas a aspectos gramaticales. También se efectuó una prueba piloto con 20 estudiantes (US) para indagar en la comprensión de los ítems y avanzar un primer y positivo análisis de la fiabilidad interna del instrumento ($\alpha=0.725$) que indicaba la pertinencia y grado de ajuste de los ítems con respecto a las dimensiones de referencia.

Para verificar la validez de constructo se realizó el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) de las 25 variables (matriz de componentes principales y rotación Varimax) y a partir de la matriz anti-imagen y el índice de extracción en comunalidades, se excluyeron 2 ítems. El AFE se utilizó con el objetivo de identificar posibles factores que ayuden a visualizar y organizar las variables más relevantes que se pueden extraer del cuestionario. A partir de la matriz de componentes rotados (Tabla 2), se extraen un total de 7 factores que explican el 58,512% de la varianza de los datos.

Tabla 2.
 Matriz de componentes rotados^a

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
Ítem 2	-,729*						
Ítem 1	,692*						
Ítem 5	-,664*						
Ítem 6	,565*		,208				
Ítem 3	,481*						,375
Ítem 13	,422*			-,203	,203		-,333
Ítem 10	,352*			,279			,312
Ítem 18	,204	,684*					
Ítem 19		,672*	,202			-,290	
Ítem 16	-,236	,542*	-,269			,302	
Ítem 21	-,203	,518*		,210			-,439
Ítem 20		,427*	,258	,382			
Ítem 22			,657*				
Ítem 15		-,230	,644*	-,313			
Ítem 17			,607*	-,268		,358	
Ítem 23			,529*	,261	-,213		
Ítem 14				,727*			
Ítem 25		-,321		,581*	,221		
Ítem 12					,752*	,238	
Ítem 24					,738*		
Ítem 8			,234			,779*	
Ítem 7	-,436					,456*	,317
Ítem 11	-,204						,676*

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 14 interacciones.

* Se marcan los ítems con cargas factoriales asociadas a cada factor.

Fuente: elaboración propia (2018).

Considerando que es recomendable que cada factor posea al menos cuatro ítems con correlaciones iguales o superiores a 0.40 para ser interpretados (Glutting, 2002), se extraen tres factores que representan en la tabla de varianza total el 37,501% de la varianza; estos tres factores y los ítems que se engloban en los mismos serían los más adecuados para medir el interés por la docencia, las cualidades idóneas en el docente y las propiedades de la formación inicial de los futuros profesores de secundaria respectivamente (inferencias marcadas por el contenido de los ítems con el valor más alto de cada factor y que se utilizan como categorías para el análisis de los datos obtenidos). Finalmente, y aunque todos los ítems pertenecen a algún factor, las propiedades psicométricas nos indican que hay que tomar con cierta prudencia el agrupamiento de otros ítems como factores.

Además, con los datos obtenidos en la prueba KMO (0.868) y en la Prueba de esfericidad de Barlett ($X^2=1410,444$; $gl=300$; $sig.=0,000$) podemos rechazar la hipótesis nula de que la matriz de correlación inter-ítems es identidad y, por tanto, considerar

que las respuestas están sustancialmente relacionadas. En cuanto al valor del determinante (0,039) de la matriz de correlaciones, también reporta una alta intercorrelación lineal entre las variables. Las tres pruebas apuntan una buena consistencia de los datos en relación a la estructura del instrumento para que, el posterior análisis factorial confirmatorio sea pertinente (en este trabajo solo se avanzan los resultados positivos en el AFE).

Por último, se comprueba la consistencia interna con la realización de la prueba del alfa de Cronbach al eliminar cada ítem ($\alpha=0,79$), y la homogeneidad de los ítem al calcular la correlación de cada uno con respecto a la puntuación total de la escala.

En segundo lugar, de forma complementaria al cuestionario se utiliza el grupo de discusión. En concreto, se realizan 6 grupos de discusión (2 por universidad) con 8 estudiantes cada uno (en la UNIA se desarrollaron a través de foros), a los que se insta a dar su opinión sobre *“los aspectos que creen que pueden contribuir en mayor medida a desarrollar la profesionalidad docente durante el proceso de formación inicial del profesorado de secundaria”*. El uso de esta herramienta se justifica con la necesidad de triangular la información exploratoria con la visión interpretativa del sujeto encuestado y así ofrecer una visión subjetiva de algunos matices ligados al fenómeno educativo.

Para determinar el grado de confiabilidad en el proceso de categorización y de análisis de la información procedente de los grupos de discusión, se han empleado como unidades de análisis aquellas unidades temáticas y los mensajes procedentes del discurso de la muestra. Las categorías emergentes y sus definiciones, procedentes de un foro de la US, han sido sometidas al juicio de los expertos arriba mencionados, quienes han evaluado la pertinencia y la claridad de estas a través del método de acuerdo porcentual, por el que se han valorado las decisiones de categorización emitidas por cada evaluador y donde el promedio de acuerdo alcanzado en las categorías ha superado el 87% (Fox, 1981). En relación a la validez de contenido se ha optado por aplicar los criterios de homogeneidad, inclusión, utilidad y exclusión mutua definidos por Fox (1981) para así asegurar que las dimensiones y categorías definitivas se ajusten a la realidad del discurso [Dimensión 1: Formación Inicial (Categorías asociadas: Principios y fundamentos pedagógicos; Estructura del Plan de estudios del título; Elementos curriculares); Dimensión 2: Perfil como futuro docente (Categorías asociadas: cualidades personales; motivaciones e intereses)].

3.3. Procedimiento y análisis

En primer lugar, se utiliza la plataforma LimeSurvey para hacer llegar a una muestra dispersa geográficamente (UNIA) un cuestionario que se administra en la recta final del curso 2016/2017, con el objetivo de disponer de un alumnado con una visión lo más completa posible de la formación inicial recibida.

En segundo lugar, se realizan los grupos de discusión (de manera presencial en la UHU y la US y de manera virtual en la UNIA) al finalizar el periodo formativo. Se trata de un procedimiento voluntario y se conforman grupos naturales y heterogéneos

en edad, sexo y titulaciones de procedencia. Durante su desarrollo (aproximadamente dos horas por grupo) está presente un profesor-moderador y se opta por la saturación de información como la forma de darlos por concluido.

Finalmente, los datos cuantitativos han sido analizados a través del software SPSS (v.21), efectuando análisis descriptivos y determinadas correlaciones entre variables significativas de distribución normal. Además, es preciso matizar que la distribución parece desajustarse de la distribución normal y el test de Kolmogorov lo confirma (índices de significación $0,00 < 0,05$), de ahí que se emplee la U de Mann-Whitney para resaltar posibles diferencias en la muestra del estudio al dividirla en base a los ámbitos de conocimiento científico de los que proceden los estudiantes.

Por su parte, la información cualitativa se ha analizado mediante el software Maxqda (v.10) siguiendo un proceso de análisis temático y una categorización y codificación inductiva. Los segmentos más representativos aparecerán a lo largo del documento junto a su codificación (ejemplo: “3:24, GD2”, donde 3 = número del estudiante, 24= párrafo donde se encuentra la cita y GD2: número del grupo de discusión en que se localizan las citas). Es una información procedente de un discurso consensado de alta calidad y es empleada para situar, contextualizar y comprender el tema objeto de estudio y reforzar el diseño metodológico.

4. Resultados

El análisis de resultados se estructura en base a las dimensiones “perfil del estudiante” y “formación inicial”, toma como referencia los factores más explicativos del objeto de estudio (procedentes del AFE) para, describir y establecer posibles correlaciones que maten los resultados y faciliten su comprensión, seleccionando solo las relaciones cuya correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral) y el valor de Rho puede tener cierto interés. Además, este proceso se completa con la incorporación de elementos significativos del discurso cualitativo en aquellas categorías que así lo requieran.

4.1. El perfil del estudiante

a) Matices sociodemográficos

Respecto al **género**, se aprecia un ligero predominio del género femenino (52,1%) frente al masculino (46,6%), aunque en la UNIA esta tendencia se invierte (el 63% corresponde al género masculino).

La variable género es interesante asociarla a la titulación de procedencia dado que ha existido masculinización y feminización en determinadas titulaciones. Los datos reportan una mayor presencia del género femenino en los estudios universitarios (61,7%) y enseñanzas de grado superior (53,5%) afines a las Humanidades y Ciencias Sociales, mientras que el género masculino tiene mayor presencia en los estudios

universitarios (54,8%) y enseñanzas de grado superior (80%) afines al ámbito científico-tecnológico (la tabla 3 sintetiza algunos ejemplos significativos).

Tabla 3.
Distribución de la muestra por género y titulación de procedencia.

Ámbito de conocimiento ¹	Titulaciones	% dentro de Titulación de acceso	
		Hombre	Mujer
Científico- tecnológico	Ing. Tec. industrial (electricidad)	87,5%	12,5%
	CFGS Automoción	100,0%	,0%
	Diplomado o grado en enfermería	16,6%	83,3%
Humanístico - social	Ldo. / Grado Psicología	12,5%	87,5%
	CFGS Asesoría de Imagen personal	11,1%	88,9%
	Ldo./grado en Actividad física y deportiva	65%	35%
	Grado de Historia	80%	20%
	Ldo./grado en distintas Filologías (hispanica, inglesa, clásica, alemana, francesa)	19,52%	80,48%

Fuente: elaboración propia (2018)

Como excepciones a esta tendencia general destacan en las Universidades de Sevilla y Huelva la titulación de Ingeniería industrial (existe paridad), los Grados de Química, Estadística o Ciencias Ambientales (la mujer representa el 100%) y la titulación de arquitectura (la mujer representa el 64,28%).

Profundizando en la variable **titulación de acceso**, los resultados muestran un total de 56 titulaciones universitarias, 13 titulaciones correspondientes a la Formación Profesional de Grado Superior y 1 titulación asociada a especialidades superiores de Enseñanzas Artísticas, lo que vislumbra un importante acceso de estudiantes universitarios (80%) a los estudios del MAES. Al agruparlas por campos de conocimientos (35 títulos asociados a cada ámbito) predomina el alumnado procedente del ámbito humanístico-social (227).

En lo que respecta a la **edad**, nos encontramos con una población joven, donde la mitad se posiciona en menos de 30 años ($Me = 2,00$) y, a su vez la mayoría está por debajo de los 25 años ($Mo = 1$). Además, delimitando más el perfil del estudiante y tomando con cautela el grado de significación ($p = 0,00$) obtenido en una prueba de Chi-cuadrado ($X^2 = 34,029$, con 5 casillas con una frecuencia esperada inferior a 5), encontramos que hay cierta relación entre las edades más tempranas de acceso y ser mujer, y ser hombre y acceder a una edad más tardía (desde 31 años en adelante).

Analizando la **situación laboral** (Tabla 4) se aprecia cómo los estudiantes más jóvenes no desarrollan una actividad laboral actualmente y a medida que se incrementa la edad, es progresivo un mayor porcentaje de estudiantes que trabajan ($p = 0,00$ en una prueba X^2).

¹ División a partir de las áreas establecidas por el CSIC.

Tabla 4.
Tabla de contingencia: Actualmente estás trabajando * Edad.

% dentro de Edad		Edad					Total
		MENOR DE 25	ENTRE 25 - 30	ENTRE 31 - 35	ENTRE 36 - 40	MAYOR DE 41	
Actualmente estás trabajando	SI	25,8%	44,1%	58,8%	57,1%	68,8%	45,1%
	NO	74,2%	55,9%	41,2%	42,9%	31,3%	54,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia (2018)

Del mismo modo, teniendo en cuenta los criterios de acceso a los títulos cabe reseñar que en la UNIA un 69,6% desarrolla alguna ocupación, dato que correlaciona significativamente con aquellos (65,2%) que se encuentran en los tramos de mayor edad (a partir de 31 años), y obteniendo una representatividad menor en las otras universidades (34% en la US y 46% en la UHU).

b) Interés por la docencia

A raíz del Factor 1 extraído del AFE y asociado al perfil del estudiante, el grado de interés que muestre hacia la docencia emerge como factor determinante. Surgiendo también diferentes variables que contribuyen a perfilarlo.

En primer lugar, destaca *la actitud*. Los datos muestran a un alumnado con una actitud vocacional (93,4%) hacia la docencia, pero tan solo el 46,4% afirma poseerla desde que comenzó sus estudios universitarios. Si profundizamos más en los motivos que inducen a este interés vocacional (X^2 ; $p=0,01$), por una parte se observa que los que muestran mayor interés están muy de acuerdo en asociarlo a la formación inicial cursada ($X^2=87,483^a$; $p=0,000$) y no por la posibilidad de disponer de nuevas salidas profesionales (Rho= -0,629**; Sig. Bilateral=0,000) o por las atractivas condiciones materiales de trabajo (vacaciones, estabilidad, etc.) (Rho= -0,590**; Sig. Bilateral=0,000); por otra parte, los estudiantes que optan a ser futuros profesores de secundaria porque no han tenido posibilidades de acceder a otras profesiones, son aquellos cuya formación inicial estaba claramente orientada hacia otros escenarios profesionales (Rho= 0,630) y también son los que más interés muestran por esas condiciones materiales de trabajo “ventajosas” que el imaginario social le otorga a la docencia (Rho= 0,738).

En segundo lugar, destaca la *imagen (percepción positiva o negativa)* creada por el estudiante, ya sea motivada por condicionantes externos o internos. Analizando los factores externos, en relación a *la imagen social* que puede proyectar en ellos la profesión docente, una gran mayoría (94,3%) identifica la docencia como “una profesión agradable y motivadora por el hecho de trabajar educando a personas jóvenes” pero también la catalogan como problemática (el 92,7%), percepción esta última que parece haberse intensificado con el paso del tiempo (el 51,6% afirma que antes el profesorado tenía menos problemas).

De estas dos descripciones derivan dos correlaciones significativas: en la primera, los estudiantes que piensan que la profesión docente es agradable y motivadora son aquellos a los que no les interesan esas condiciones materiales de trabajo “ventajosas” ($Rho = -0,599$), y en la segunda, al correlacionar la percepción del estudiante sobre la enseñanza en secundaria con la imagen social que esta proyecta actualmente (entendida como negativa por un 80,4%), se puede afirmar que con un nivel de confianza del 99% ($p=0.000$) existe una relación positiva y significativa entre ambas variables.

Estas ideas previas se reafirman en las opiniones de quienes piensan que en la actualidad no hay una “imagen social positiva” de la profesión docente y a su vez reconocen que su *círculo más próximo* tampoco la tiene ($Rho = 0,343$). Es una correlación baja, pero en un contexto poco favorecedor puede determinar en cierta medida el grado de interés de una persona.

En esta misma línea, un 49,9% afirma estar poco o nada de acuerdo en haber recibido una influencia positiva de sus *profesores universitarios* (solo un 16% está totalmente de acuerdo con esta afirmación). La diferencia significativa ($p=0.000$) nos la ofrece el valor obtenido en Mann-Whitney, donde los estudiantes del ámbito humanístico-social son los que reconocen haber tenido mayor influencia de sus profesores. De otra parte, para el 54,6% la presencia de *antecedentes familiares* en la enseñanza tampoco emerge como factor que incide en su interés por la docencia; en ambos casos, al correlacionar estas variables con el grado de interés por la profesión [$Rho = 0.088$; $p=0.08$ para la influencia del profesorado; $Rho = 0.051$ y $p=0.31$ para los antecedentes familiares] podría descartarse que estos agentes sean claramente determinantes.

Para completar la percepción del alumnado también se pregunta por el “valor social” que a nivel personal (interno) otorgan a la profesión. La respuesta del 91,5% se aproxima a entenderla como una labor bastante o muy relevante dentro del plano social, lo que a su vez correlaciona de manera significativa ($p=0.000$) con poseer un alto grado de interés hacia esta profesión ($Rho=0.752$). Si atendemos también a los ámbitos de conocimiento, observamos correlaciones más intensas y significativas hacia el interés y la percepción sobre la profesión docente en aquellos estudiantes que proceden del ámbito humanístico-social (Tabla 5); así lo corrobora la prueba Mann-Whitney ($p=0,002$) en el caso del valor social que se otorga a la profesión.

Tabla 5.
Correlaciones significativas.

Rho de Spearman		Solo me interesa la docencia porque no tengo otras salidas profesionales o es difícil acceder a ellas	El valor social que otorgo a la profesión docente lo calificaría como bastante o muy relevante
Tengo verdadero interés profesional por ejercer la docencia en educación secundaria. (ámbito Humanístico)	Coeficiente de correlación	-,754**	,510**
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	227	227
Tengo verdadero interés profesional por ejercer la docencia en educación secundaria. (Ámbito Científico)	Coeficiente de correlación	-,387**	,251*
	Sig. (bilateral)	,000	,048
	N	172	172

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: elaboración propia (2018)

c) Cualidades personales

Atendiendo al Factor 2 [se descarta el último ítem por poseer un valor bajo (0.427)], destaca la necesidad de considerar las cualidades personales.

Los estudiantes muestran un notable grado de acuerdo en considerar (70,5%) que la principal cualidad del profesor es la **vocación docente** y, de ahí que un 61,1% también afirme que los mejores docentes son personas con cualidades innatas para la **comunicación** y la docencia; este argumento se sostiene en una correlación significativa entre “tener vocación” y ser un “buen profesor”(Rho=0.633; p=0.000) pero cuya intensidad varía si hablamos de estudiantes procedentes del ámbito humanístico-social (Rho=0.468) o de estudiantes procedentes del ámbito científico-tecnológico (Rho= 0.651). Mann-Whitney (p=0.000) lo corrobora destacando la diferencia y ubicando a los estudiantes del ámbito humanístico-social como más posicionados hacia la relevancia de la vocación en el futuro docente.

Asimismo, el 47,6% de los estudiantes procedentes del ámbito científico-tecnológico reconoce que la formación necesaria para ser docente no se adquiere solo a través de cursos de formación pedagógica o didáctica, frente a la opinión 53,8% de los estudiantes del ámbito humanístico-social; esta percepción implica que otros factores como las **experiencias profesionales vividas** (un 62,4% las considera como indicador de calidad docente) se conviertan en componentes claves en la configuración del futuro profesional docente.

Desde el análisis cualitativo se visibiliza la opinión de aquellos que no otorgan a la vocación un carácter innato [“No creo que aquella persona que en un principio no pensaba en la docencia como vía prioritaria para su futuro, quiera decir que no pueda descubrirla por el camino” (3:7, GD6)] y a la vez se reseñan algunas cualidades, ligadas a valores, actitudes y motivaciones positivas, desde las que despertar el gusto por la profesión y afrontar la formación inicial con altas expectativas de éxito y rendimiento:

“Vocación, sentido común y coherencia” (2:2, GD1); “solucionador de conflictos, empatía, madurez y paciencia” (4:5, GD3); “interés por aprender, creatividad y afán de superación” (7:3, GD3); “habilidades sociales y comunicativas” (1:5, GD2).

4.2. La formación inicial

La formación inicial emana del Factor 3 del AFE como otra dimensión determinante en la configuración de la identidad del futuro docente de secundaria. Anexado a ello destacan las siguientes variables específicas que contribuyen a perfilar las propiedades de esta dimensión:

a) Contenidos

Aparecen tres pilares básicos en los que deberían asentarse los contenidos de la formación inicial: los fundamentos de la psicopedagogía y la didáctica específica de la propia materia que se ha de enseñar (opinión respaldada por el 90%); la orientación hacia la realidad de los centros educativos abordando temas de actualidad y de imperiosa necesidad [“No recibimos formación para atajar los casos de bullying, cómo hablar con el alumnado, qué herramientas implementar en el aula (...)” (29:22, GD3); y la consideración de las herramientas TIC más empleadas en secundaria [“plataformas como Edmodo, Moodle, ya que son muy específicas” (34:13, GD6)”].

Sin embargo, el contenido al que se imprime mayor relevancia tiene que ver con el contacto directo con la práctica profesional (prácticas externas) [“Tener más contacto con profesores de secundaria que nos expliquen su experiencia diaria y sus métodos para superar los obstáculos” (1:27, GD3)]. Para ello existe la opinión compartida relativa a la necesidad de prolongar este periodo dado que se muestra insuficiente para capacitar a estudiantes que, en algunos casos, no han tenido un contacto directo con el arte de enseñar [“Una implementación tipo MIR o en su caso una tutorización por parte de profesores en su fase previa a la jubilación durante 2-3 años” (1:6, GD1)].

b) Competencias

Los resultados muestran que la formación inicial también ha de presentar como objetivo el desarrollo de **competencias clave** como:

- 1 Aprender a programar y dominar las técnicas de comunicación en el aula (saber y saber hacer) (opinión que comparte el 62,9%). Llama la atención que el 40,1% de los estudiantes procedentes del ámbito científico (frente al 28,2% del ámbito humanístico) no se muestren completamente de acuerdo con ello.
- 2 Aprender a gestionar los problemas-conflictos educativos (saber estar) (respaldada por un 87,2%).
- 3 Aprender a aprender (saber ser): el 86,2% afirma que la misión principal del periodo de formación inicial debe ser desarrollar la capacidad de interesar a los alumnos por el aprendizaje.

- 4 Podría añadirse la competencia lingüística (dominio de una segunda lengua), potenciada en los últimos años, pero solo el 63,2% se siente capacitado para impartir docencia en un centro bilingüe frente al 36,8% que asegura no estarlo, en concreto estos últimos son los estudiantes más jóvenes (60,8%) y más mayores (46,6%) pertenecientes al ámbito científico.

En definitiva, el 96% de los estudiantes asegura que sin unas competencias propias de la docencia sería imposible motivar al alumnado en una profesión que es problemática ($Rho=0.520$; $p=0.00$) y, a su vez, se necesitan contenidos específicos ($Rho=0.703$; $p=0.00$) para lograr ser un buen docente; en concreto, el estudiantado apuesta por la necesidad de entender la formación inicial como un espacio de motivación (vocación) desde el que intensificar el desarrollo de la educación emocional y en valores, o el trabajo reflexivo [*“fomentar la vocación y extinguir las <<salidas fáciles>> de quienes, equivocadamente, escogen esta profesión por comodidad”* (32:11, GD2)], y para ello opinan que el planteamiento de algún tipo de prueba de acceso inicial que valorase el nivel de cualificación de cada estudiante, sería un procedimiento positivo desde el que lograr atender a estas premisas [*“Deberían realizarse entrevistas personales para valorar la cualificación personal de cada estudiante antes de ingresar”* (3:5, GD4)].

C) Enfoque metodológico

Finalmente, destacamos el análisis de 2 ítems (podrían asociarse a otro posible factor), que tienen relación con el **enfoque metodológico** desde el que abordar el currículo. La respuesta de los estudiantes (respaldada por el 92,2%) deja entrever la prevalencia de un enfoque que rompa con las didácticas tradicionales (lo importante es saber contenidos y saber transmitirlos); asimismo, las enseñanzas deberían estar bien estructuradas de manera que, como opina el 70,4%, cualquier curso de postgrado no sea válido para que un graduado universitario o titulado superior pueda adquirir la formación docente necesaria para enseñar bien su materia y realizar el resto de funciones educativas que se demandan en la enseñanza secundaria actual.

A raíz de esta opinión y la compartida por el 29,6% restante, se remarca la necesidad de crear planes de estudios que tengan un carácter profesionalizante y especializado, donde la metodología de enseñanza y aprendizaje eminentemente práctica se focalice en transmitir un “saber hacer” ligado a temas como: *aprender a elaborar e impartir unidades didácticas; realizar simulacros de clases de secundaria dentro del aula; Trabajar más en casos reales; técnicas de resolución de conflictos; Conocer diferentes tipos de comunicación con el alumnado, etc.* [1-6:16, GD1].

En definitiva, a todo ello subyace una opinión compartida por el estudiantado mediante la cual es necesario mejorar la organización del título (MAES) en cuanto a: a) la programación de contenidos, metodologías de enseñanza, tiempos marcados o afinidad para asignar los itinerarios curriculares [*“¡no es normal que un estudiante de Comunicación Audiovisual, como es mi caso, pueda acceder a la especialidad de Lengua y Literatura (de la que solo he cursado 6 ECTS en toda mi carrera) y no a Plástica Visual y Audiovisual en la que, obviamente, tengo bastante más ECTS!”* (25:17, GD5)];

y b) la coordinación entre un profesorado que se caracterice por su implicación, actualización y conexión con la realidad de las aulas de secundaria [*“sería ideal que los profesores del máster fueran buenos profesores de secundaria (...), gente con experiencia y con ganas que pudieran transmitirnos de verdad cómo es dar clase en un instituto” (40:21, GD6)*].

5. Discusión y conclusiones

Al indagar en el proceso de configuración de la identidad profesional del futuro profesorado de educación secundaria se han analizado diferentes variables ligadas a este constructo y, a continuación, se exponen las inferencias obtenidas.

En primer lugar, el perfil personal del futuro profesional de la enseñanza secundaria sería el de una persona joven, predominantemente mujer, con una edad que en líneas generales no supera los 25 años (para la mayoría de los hombres esta supera los 31 años), sin una ocupación laboral (las condiciones sociolaborales actuales propician la continuidad formativa en los jóvenes y el reciclaje o apertura de otras salidas profesionales en los mayores) y que accede principalmente a esta formación de máster mediante otros estudios universitarios de reciente finalización (Figuera-Gazo, Buxarrais-Estrada, Llanes-Ordóñez y Venceslao-Pueyo, 2018), concretamente desde títulos asociados al ámbito de las humanidades y ciencias sociales (el hombre procede de titulaciones próximas al ámbito científico-tecnológico, en concreto, aquellas ligadas a la Formación Profesional). Esto denota cierta perpetuación de la feminización y masculinización en determinados títulos (Serrano, 2013).

En líneas generales, es un estudiantado cuyo interés por la docencia tiene unos matices vocacionales arraigados en sus convicciones internas (es considerada una labor socialmente relevante) (Bermúdez-Aponte y Laspalas-Pérez, 2017; Muñoz-Fernández, Rodríguez-Gutiérrez y Luque-Vílchez, 2019), que se mantiene desde su formación de primer ciclo y en la que determinados factores externos tienen poca o ninguna influencia (familias, profesorado o círculos próximos) frente a otros más determinantes, como es la imagen social percibida de la profesión (atractiva aunque problemática) (Díaz, Alfageme y Serrano, 2013; Martínez de la Hidalga y Villardón-Gallego, 2018) que parece inducir al estudiante a conocer y tratar de dar respuesta a determinados problemas. Este interés vocacional posee mayor intensidad en campo de las ciencias humanas y sociales, donde la pedagogía y la didáctica son disciplinas abordadas.

No obstante, destaca otro estudiantado que claramente no muestra vocación por la enseñanza y centra sus intereses en las propiedades materiales de la profesión (salario o vacaciones) o bien utiliza esta formación como incentivo para acceder a otras salidas laborales. Cabría entonces señalar, como apuntan Bermúdez-Aponte y Laspalas-Pérez (2017, p.118), que sin la vocación no habrá un buen ejercicio profesional dado que se pone el trabajo al servicio de fines espurios.

Este perfil personal podría terminar de modelarse destacando algunas cualidades necesarias para desarrollar una labor docente de calidad y hablar así de buenos profesores, pues como indican Cantón y Tardif (2018) “el maestro de hoy es la llave del mañana”; en este sentido, destacan el gusto por la profesión (entendido como vocación), por la comunicación eficaz y por acceder a conocimientos ligados a la pedagogía o la didáctica como cualidades esenciales que habrá que potenciar junto al mantenimiento de una elevada motivación que se apoye en unas actitudes y expectativas positivas hacia la evolución de la educación (Muñoz-Fernández, Rodríguez-Gutiérrez y Luque-Vílchez, 2019).

En segundo lugar, se localizan algunas variables que configuran la formación inicial como otra dimensión que interviene en el proceso de configuración de la identidad docente (Day, 2006; Bolívar, 2007; Ponte, Serrano y Poyato, 2013; Cantón y Tardif, 2018).

Desde una perspectiva instrumental, los resultados dejan entrever una formación con numerosas lagunas compartidas con otros trabajos (Reoyo, Carbonero y Martín, 2017; Hernández y Carrasco, 2012; Benarroch, Cepero y Perales, 2013). Estas realidades señalan directamente a la ordenación de unos planes de estudios, confeccionados por Universidades y Administraciones Públicas, que parecen no terminar de adecuarse a las expectativas de los estudiantes que los cursan.

Matizando estas necesidades, en relación a los contenidos, destaca la valoración negativa al conocimiento teórico pues parece no ajustarse en su totalidad a las problemáticas actuales ni considera totalmente los fundamentos de la psicopedagogía, la didáctica, ni el apoyo en las tecnologías de la información y la comunicación; mientras que se ensalza (sobre todo desde el plano de las ciencias humanas y sociales) el potencial formativo del conocimiento que se obtiene con el contacto con la práctica profesional.

Esta es una evidencia que se traslada al terreno de las competencias necesarias para hablar de un buen profesor (Tribó, 2008): ha de saber programar y comunicar-transmitir los contenidos, motivar a la vez que gestionar los conflictos en el aula y poseer un dominio de una segunda lengua (esta última es una clara necesidad para atender) (Díaz, Alfageme y Serrano, 2013; Pontes, Serrano y Poyatos, 2012). A su vez, también parece tener un papel relevante el perfil del docente tradicional o especialista de la materia (Buendía et al., 2011; Fernández y Sánchez, 2014).

Todo ello, junto a la cambiante realidad, invita a reflexionar sobre la necesidad de romper con los modelos transmisivos y estandarizados que aún prevalecen en la enseñanza universitaria, apostar por planteamientos más profesionalizantes (especializados) y con una alta carga créditos prácticos que permitan poner de relieve lo aprendido y obtener una retroalimentación positiva de este proceso de enseñanza y aprendizaje (Yanes y Ries, 2013; Martínez de la Hidalga y Villardón-Gallego, 2015) y entender la vocación como el motor que logre conectar lo más personal e íntimo de enseñante con la persona que aprende (Bermúdez-Aponte y Laspalas-Pérez, 2017) (Figura 1). Un proceso donde se configura la identidad docente.

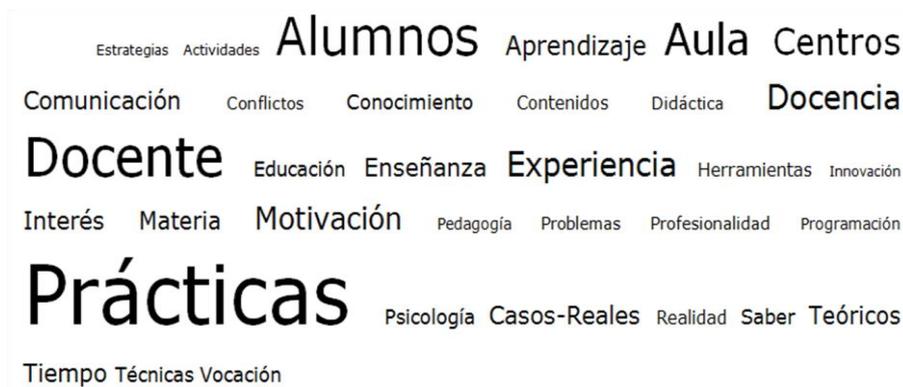


Figura 1. Nube conceptual: términos más frecuentes emergidos en los grupos de discusión.
Fuente: elaboración propia (2018).

Como limitaciones, se advertía de la prudencia con la que hay que entender los factores extraídos del AFE, al igual que señalar que el grado de generalización es relativo (3 universidades estudiadas) y que podría ser interesante desarrollar un estudio longitudinal con el que alcanzar una visión más panorámica del objeto de estudio.

Referencias bibliográficas

- Beijard, D., Meijer, P.C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Benarroch, A., Cepero, S. y Perales, F.J. (2013). Implementación del Máster de Profesorado de Secundaria: metodología y resultados de su evaluación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 594-615.
- Bermúdez-Aponte, J. y Laspalas Pérez, F. (2017). El profesor universitario: integración entre lo personal y lo profesional. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(2), 109-126. DOI: 10.14201/teoredu292109126
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios Sobre Educación*, 12, 13-30. <https://doi.org/10.15581/004.12.13-30>
- Bolívar, A. (2018). Desarrollo profesional docente: ausencia de carrera profesional. *Aula Magna 2.0. [Blog]*. <https://cuedespyd.hypotheses.org/4517>
- Buendía, L., Berrocal, E., Olmedo, E., Pegalajar, M., Ruiz, M.A. y Tomé, E. (2011). Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el Máster Universitario de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. *Bordón*, 63(3), 57-74.

- Cachón, J., López, I., Romero, S., Zagalaz, M.L. y González, C. (2015). Opinión de docentes y estudiantes del máster de secundaria sobre las aportaciones de este a la formación del profesorado, la calidad docente y los intereses personales. *Magister* 27,1-10. <http://dx.doi.org/10.1016/j.magis.2015.03.001>
- Cantón, I. y Tardif, M. (Coord.) (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea.
- Cardona, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. EOS.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- Díaz, J., Alfageme, M.B. y Serrano, F.J. (2013). Identidad profesional de los docentes en formación de ciencias sociales. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 12, 77-89.
- Eirín R., García, H. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2).
- Fernández, R. y Sánchez, L. (2014). Competencias docentes en Secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20(1), 1-13. DOI: 10.7203/relieve.20.1.3786.
- Figuera-Gazo, P., Buxarrais-Estrada, M. R., Llanes-Ordóñez, J. y Venceslao-Pueyo, M. (2018). Perfil, motivación y satisfacción académica en los estudiantes de máster: el caso de Ciencias Sociales y Jurídicas. *Estudios sobre educación*, 34,219-237. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.34.219-237>
- Fox, D.J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. EUNSA.
- Glutting, J. (2002). Some psychometric properties of a system to measure ADHD. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 194-209.
- Hernández, M. J. y Carrasco, V. (2012). Percepciones de los estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. Fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Enseñanza & Teaching*, 30(2), 127-152.
- Imbernón, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado, Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.
- Lorenzo-Vicente, J.A., Muñoz-Galiano, I.M. y Beas-Miranda, M. (2015). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva europea. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 741-757.
- MacBeath, J. (2012). *Future of Teaching Profession*. Education International Research Institute.

- Manso, J. y Martín, E. (2014). Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades. *Revista de Educación*, 364, 145-169. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-364-258
- Martínez de la Hidalga, Z. y Villardón-Gallego, L. (2015). La imagen del profesor de educación secundaria en la formación inicial. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 452-467.
- Martínez de la Hidalga, Z. y Villardón-Gallego, L. (2018). El prestigio social de la profesión según los futuros docentes de educación primaria y secundaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 289-308. doi:10.30827/profesorado.v22i2.7724
- MECD. (2007). Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por el que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. *BOE de 29 de diciembre de 2007*, núm.12, pp. 53751 a 53753.
- MECD. (2011). Orden EDU/2645/2011, de 23 de septiembre, por la que se establece la formación equivalente a la formación pedagógica y didáctica exigida para aquellas personas que estando en posesión de una titulación declarada equivalente a efectos de docencia no pueden realizar los estudios de máster. *BOE de 5 de octubre de 2011*, núm. 240, pp. 104665-104671.
- Meng, L., Muñoz, M. A. y Wu, D. (2015). Teachers' perceptions of effective teaching: a theory-based exploratory study of teachers from China. *Educational Psychology*, 36(3), 461-480. doi:10.1080/01443410.2015.1008402
- Molina, M.Á. y Esteve, R.P. (2016). *El pensamiento del alumnado respecto de la formación inicial en el Máster de Educación Secundaria*. En XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), Valencia.
- Muñoz-Fernández, G.A., Rodríguez-Gutiérrez, P. y Luque-Vílchez, M. (2019). La formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XX1*, 22(1), 71-92. doi: 10.5944/educXX1.20007
- OCDE (2018a). *Docentes en Iberoamérica. Análisis de PISA y TALIS*. OCDE y Fundación SM.
- OCDE (2018b). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2018*. Informe español. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Secretaría General Técnica.
- Pontes, A., Ariza, L. y Del Rey, R. (2010). Identidad profesional docente en aspirantes a profesorado de enseñanza secundaria. *Psychology, Society & Education*, 2(2), 131-142.

- Pontes, A., Serrano, R. y Poyatos, F.J. (2012). Concepciones y motivaciones sobre el desarrollo docente en la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 533-551.
- Puentes, R.V., Botía, A.B. y Verdejo, A.M. (2015). A review of the initial teachers' education in Spain: The masters in secondary education. *Educação em Revista*, 31(3), 251-278. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698132995>
- Reoyo, N., Carbonero, M. A. y Martín, L. J. (2017). Características de eficacia docente desde las perspectivas del profesorado y futuro profesorado de secundaria. *Revista de educación*, 376, 62-86.
- Schulte, D. P., Slate, J. R., y Onwuegbuzie, A. J. (2011). Hispanic college students' views of effective middle-school teachers: A multi-stage mixed analysis. *Learning Environments Research*, 14(2), 135-153. doi:10.1007/s10984-011-9088-9
- Serrano, R. (2013). *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria*. (Tesis doctoral).
- 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. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.203471>
- Serrano, R. y Pontes, A. (2017). Diferencias entre expectativas y logros en las competencias del Practicum del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 1-18. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.235151>
- Solís, E., Martín, R., Rivero, A. y Porlán, R. (2013). Expectativas y concepciones de los estudiantes del MAES en la especialidad de Ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 496-513.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4ª ed.). Ediciones Morata.
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XX1*, 11(1), 183-209. doi:<https://doi.org/10.5944/educxx1.11.0.314>
- Yanes, C. y Ries, F. (2013). Liderando el cambio: estudio sobre las necesidades formativas de los futuros docentes de secundaria. *Revista Fuentes*, 14, 105-124.

Contribuciones del autor: M.D-G. ha sido el investigador principal del trabajo desarrollado, desempeñando como labores fundamentales la construcción y diseño metodológico, la recogida, procesamiento y análisis de datos cuantitativos y la contribución a la discusión y conclusiones. De la misma manera M.D-G, también ha sido el autor de correspondencia. En el

caso de M.T.C, la autora ha centrado su labor en la construcción del marco teórico, la recogida, procesamiento y análisis de datos cualitativos, así como su aporte en la discusión y conclusiones. Ambos autores han contribuido por igual en las revisiones del artículo para su publicación definitiva.

Financiación: Esta investigación no recibió financiación externa.

Agradecimientos: Los autores agradecen la colaboración ofrecida por los participantes para el desarrollo de la investigación.

Conflicto de intereses: Los autores declaran que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: Los autores confirman que el proceso se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica.

Cómo citar este artículo:

Delgado-García, M. y Toscano Cruz, M. (2021). Construcción de la identidad profesional del futuro docente de secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(1), 109-130 DOI 10.30827/profesorado.v25i1.8372