

La formación inicial del profesorado de Secundaria: primera investigación en el desarrollo del prácticum de la Universidad de Zaragoza

Jacobo CANO ESCORIAZA
Santos OREJUDO HERNÁNDEZ
Alejandra CORTÉS PASCUAL

Correspondencia:

Jacobo Cano Escoriaza

Correo electrónico:
jcano@unizar.es

Teléfono:
876 55 34 02

Dirección postal:
Departamento de CC. de la Educación
(Área de Didáctica y Org. Escolar)
C/ San Juan Bosco,7
50.009 – Zaragoza

Recibido: 23/11/2011
Aceptado: 22/04/2012

RESUMEN

La formación del docente depende de las competencias, creencias, identidad y el contexto político-legislativo y experienciales. En esta investigación se pretende conocer las necesidades de formación y la valoración del Prácticum del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de Zaragoza. Del total de estudiantes del Máster, y a través de cuestionario, se toman datos en dos momentos temporales diferentes, antes y después del prácticum, respondiendo 205 y 112 alumnos respectivamente.

Los estudiantes perciben necesidades de formación en todos los ámbitos considerados, con alguna variación en las mismas tras la realización del prácticum. Esta actividad resulta igualmente bien valorada. Las mayores necesidades de formación en TICs, innovación curricular o en segundas lenguas se asocia a una mejor valoración del prácticum.

PALABRAS CLAVE: *desarrollo profesional docente, Máster en formación del profesorado de Secundaria, Prácticum, calidad educativa*

The Initial Training of Secondary Teachers: First Research in the Development of Practicum Zaragoza University

ABSTRACT

Training depends on variables such as abilities, beliefs, identity, political and legal frameworks, and experiences. This paper is based on the needs of training and on the assessment of the Prácticum of the Master Degree in Secondary Education of Zaragoza. We have used two samples: one with 205 students that have not yet taken the Prácticum, and the other two with 112 that have taken it. Data were taken through a tailored survey.

Students perceive a need of training in all the issues analyzed, with some differences before and after taking the Prácticum. This activity is well considered. A better assessment of the Practicum entails a higher need of training in IT, curricular innovation and second languages.

KEY WORDS: *professional development, teacher training, Master in Secondary Education, Prácticum, educational quality.*

La formación del profesorado: eje capital para la calidad educativa

La formación del profesorado de Educación Secundaria, así como la de los futuros maestros, tienen un enorme interés y relevancia desde las nuevas epistemologías existentes en dicha formación (ZEICHNER, 2010) y el necesario análisis de la coherencia así como de la tolerancia de los estudiantes a la complejidad (PERRENOUD, 2010), más aún considerando los cambios que supone el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior. Resulta clave atender los cambios sociales que demandan habilidades docentes motivadoras para los futuros profesionales (CARBONERO *ET AL.* 2009) así como la inclusión de una interpretación más holística que incluya el enfoque teórico-práctico incentivando de dimensión personal (Korthagen, 2010). Buena prueba de ello es el creciente número de investigaciones que se han desarrollado tanto a nivel nacional como a nivel internacional (COCHRAN-SMITH, ZECHNER & FRIES, 2006; EE-GYEONG, 2006; GAUTHIER, 2006; ZABALZA, 2007; ESCUDERO, 2009; ESTEVE, 2009; GONZÁLEZ, 2009; LAPOSTOLLE & CHEVAILLIER, 2009; SCHEPENS, AELTERMAN & VLERICK, 2009; TERIGI, 2009; VAILLANT, 2009; DEVOS, 2010; HAMMAN, GOSSELIN, ROMANO & BUNUAN, 2010; PÉREZ GÓMEZ, 2010), así como desde diversas instituciones (EURYDICE, 2006; OCDE, 2005; CONSEJO DE EUROPA, 2009; CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, 2009; FUHEM, 2010).

La formación del profesorado ha sido estudiada desde diversos enfoques: el histórico (VIÑAO, 2009), el análisis de las políticas educativas (ESTEVE, 2009), el énfasis en el desarrollo profesional y competencial del docente (MEDINA, 2006; SARRAMONA, 2007; FERNÁNDEZ ENGUITA, 2009). De manera más reciente se ha vinculado con el Espacio Europeo de Educación Superior (GONZÁLEZ & MALDONADO, 2010) y se ha destacado la necesidad de contar con estudios comparados a nivel internacional (EGIDO, 2009). Es preciso enfatizar que el profesorado y su formación teórico-práctica son elementos claves para la consecución de la calidad educativa (DARLING-HAMMOND, 2000; COCHRAN-SMITH & FRIES, 2005). En el último informe del Ministerio de Educación (2009) sobre la evaluación del diagnóstico en 4º de Primaria, la formación del profesorado es un indicador primordial de calidad, y resulta significativo que las comunidades que obtienen mejor puntuación, como Navarra, Castilla y León, Cataluña o Aragón, gastan más en dicha formación que las que consiguen peores resultados. Son también Comunidades en las que los resultados del último Informe PISA (2009) han sido favorables.

Korthagen (2004) argumenta que todos los niveles de desarrollo profesional de un profesor, a saber, las competencias, las creencias, la identidad y la misión, son de importancia fundamental para el proceso de formación. Y dichas variables intrapersonales interaccionan entre sí y con el contexto. Aquí dicho autor se refiere al político legislativo, pero, también vamos a considerar clave la experiencia, como la que se puede adquirir mediante las Prácticas Escolares y/o el Prácticum.

En este sentido, desde el contexto político legislativo, hay que remarcar que el proceso formativo del profesorado está condicionado por las influencias tanto de la política educativa como por lo que se considera un profesor competente según el desarrollo profesional, tal y como se recoge, por ejemplo, en experiencias educativas de los Estados Unidos, Reino Unido y Australia (DEVOS, 2010). En lo referente a España, el marco legal, junto con otros de carácter autonómico, lo constituye la Orden Ministerial ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, (BOE 312 de 29 de diciembre de 2007) del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas de la Universidad de Zaragoza; que es de donde procede la muestra de nuestro estudio.

Las propias creencias del futuro profesorado en su proceso formativo y de cara a su práctica son fundamentales. Doménech, Traver, Moliner & Sales (2006) delimitan las creencias en torno a los cuatro paradigmas clásicos de la instrucción: el paradigma tradicional (enfoque centrado en el profesor), el paradigma conductista (enfoque centrado en el producto), el paradigma cognitivo (enfoque centrado en el alumno) y el paradigma humanista (enfoque centrado en el proceso). Estos autores, tomando datos de 249 profesores de Educación Secundaria de Castellón, señalan que los docentes no se ubican en un solo paradigma, aunque puntúan ligeramente más alto en los modelos proceso-alumno, y que señalan que las variables relacionadas con el clima de la clase y con la política y gestión de la

administración son las principales dificultades. Es un resultado similar al encontrado por Alger (2009) en el que se destaca que las creencias de futuros profesores de Secundaria, 110 estadounidenses, son más cercanas a verse como guías de los estudiantes que como *promotores* de la legislación.

Por otro lado, destacamos el debate que existe en torno a las variables que intervienen en la formación de la identidad del profesorado. Beijard, Verloop & Vermut (2000) señalan 3 tipos de identificaciones docentes: docente como experto (sabe de su materia), experto didáctico (es un profesor que basa su profesión en el conocimiento y habilidades en relación con la planificación, ejecución y evaluación de la docencia y los procesos de aprendizaje) y experto en pedagogía (basa su profesión en el desarrollo social, emocional y moral de los estudiantes). Y esta triada está condicionada por su formación, su contexto de enseñanza y su biografía como profesor. Los autores aluden que los profesores se identifican más con el tercer tipo de profesor, y que la formación, y su contexto influye de manera significativa en este aspecto. Asimismo, tal y como lo describen Hamman *et al.* (2010), los cuales a través de una muestra de 221 profesores en proceso de formación, analizan la importancia de sus relaciones interpersonales a modo de aspectos configuradores de su identidad profesional, en el sentido de cómo se perciben ellos a sí mismos en su desempeño profesional y cómo se muestran ante los demás. Schepens *et al.* (2009), desde la Universidad de Ghent (Bélgica) con 762 recién egresados, concluyen que el tipo de formación recibida por parte del profesorado jugaba un papel importante para predecir la eficacia y su orientación profesional futura. Otros estudios (DARLING–HAMMOND, CHUNG & FRELOW, 2002; DARLING–HAMMOND *ET AL.*, 2005) van en esta línea al correlacionar la percepción sobre la propia formación con la autoeficacia como profesor y su sentido de responsabilidad en la función docente. Lo que es una constatación es que la formación de profesores sobre la identidad profesional es un área de investigación en evolución (VOLKMANN & ANDERSON, 1998; BEIJAARD, MEIJER & VERLOOP, 2004) y que está ligada a esa reconstrucción personal y social del docente (BOLÍVAR, 2006).

A modo de resumen, el desarrollo profesional del profesorado tiene como base las variables analizadas. Es decir, dicho desarrollo está condicionado por los rasgos personales, la identidad, el perfil biográfico, las experiencias escolares, la formación inicial, el conocimiento y la adecuación a la realidad del centro educativo y las creencias, como expresa Knowless (2004).

Análisis y reflexión desde la propuesta del Prácticum del Máster de Secundaria

Nos detenemos en el contexto experiencial. Así, en la necesidad de una evaluación consolidada, y en la urgente actualización de la formación teórico-práctica del futuro profesorado, el diseño del Prácticum adquiere una importancia clave.

En el contexto español, nos encontramos en un momento clave para realizar las primeras evaluaciones sobre el diseño e implementación del Máster de Educación Secundaria (GONZÁLEZ & MALDONADO, 2010), en la medida en que nos situamos con la primera promoción que, desde la Universidad de Zaragoza, egresa. Escasos aunque interesantes estudios se han centrado en realizar experiencias piloto en torno a la evaluación de la formación inicial del profesorado, tal y como analizamos, por ejemplo, el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) en la Universidad de La Laguna (1995–2008) (MARRERO, 2008).

El Prácticum en la formación del profesorado debe ir en la línea de posibilitar el desarrollo de competencias. Desde la construcción de la propia identidad profesional, la contribución a la prevención de la violencia escolar (ÁLVAREZ–GARCÍA, 2010) hasta la mejora de la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa. Investigar desde lo que el profesional hace y cómo lo hace, más allá de una infructuosa declaración de intenciones más o menos alejadas de la praxis.

El Prácticum debe responder a la complejidad de la profesión docente, analizando sus múltiples contextos formales e informales y facilitando “*variadas oportunidades de aprendizaje en contextos flexibles que faciliten el desarrollo de una adecuada identidad profesional docente*”, tal y como remarca Marcelo (2009: 32). El formato organizativo de la formación del profesorado debe no ser excesivamente burocratizado, teniendo un papel relevante el Prácticum, para aminorar la distancia entre la teoría y la praxis y evitar la compartimentación de áreas de conocimiento no suficientemente interconectadas (FEIMAN–NEMSER, 2001). El Prácticum está llamado a ser un eje prioritario en la formación de la identidad profesional, especialmente cuando el mundo educativo está sometido a diversas crisis y retos (BOLÍVAR, 2006; 2007). Dicha identidad puede ser entendida como un proceso

que evoluciona (BEIJAARD *ET AL.*, 2004; MARCELO, 2008) entremezclado de historias y conocimientos (SLOAN, 2006) compromiso personal, actitudes, valores, perspectivas y experiencias (LASKY, 2005).

Atendiendo a esta investigación, planteamos los resultados de aprendizaje marcados en el Máster de Secundaria de la Universidad de Zaragoza siendo los principales:

PRÁCTICUM I:

- Conocer los documentos de organización de centro y de coordinación didáctica:
- Analizar la propia dinámica que se crea en un centro para la atención al alumnado, al profesorado y a los padres.

PRÁCTICUM II:

- Facilitar la adquisición de experiencia en la planificación, docencia y evaluación de las materias correspondientes a la especialización.
- Actuar respecto a la propia acción docente desde diversas perspectivas
- Ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias.

PRÁCTICUM III

- Saber hacer un análisis de la actuación en el aula durante el periodo de prácticas, con indicación de los aspectos que han resultado de mayor facilidad y dificultad de aplicación; relación teoría-práctica, nuevas necesidades de formación, etc.
- Seleccionar un aspecto que afecte a una unidad didáctica, materia o módulo de uno de los cursos que imparta el tutor del Centro y elaborar un proyecto de investigación o innovación docente.

El Prácticum I se realiza durante los módulos genéricos y es de poca duración y de carácter más general. Los otros dos Prácticums (II y III) se ubican en el periodo propio de la especialidad.

Para concluir este punto, la experiencia profesional docente es un momento de práctica, pero también de reflexión de la teoría y de la propia práctica, más aún cuando va inserta dentro de un periodo de formación inicial de formación, en nuestro caso, para el futuro profesorado de Secundaria. De esta forma, la reflexión proactiva (antes de la acción), retrospectiva (reflexión en la acción) y prospectiva (para un futuro) pueden conjugarse entendiendo aquí la acción como el periodo de Prácticas o Prácticum que efectúan los universitarios del reciente Máster de Secundaria.

Metodología

Se trata de un estudio de índole cuantitativa y de carácter no experimental, basado en una metodología selectiva de encuesta. De manera más específica, los objetivos de esta investigación son:

1. Analizar las necesidades de formación de los alumnos del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la Universidad de Zaragoza en función del sexo, el ámbito de desarrollo laboral y la procedencia; y en dos momentos: antes y después de haber realizado los periodos del Prácticum.
2. Indagar cómo influye el Prácticum en las necesidades de formación de dichos alumnos.

Muestra y Procedimiento de recogida de datos

Los participantes en esta investigación son los estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la Universidad de Zaragoza, quienes han sido encuestados en dos momentos diferentes para analizar sus necesidades percibidas de formación y su valoración del Prácticum. El primer momento corresponde al mes de diciembre de 2009 cuando estaban cursando las asignaturas obligatorias del Máster, antes de iniciar el Prácticum I. El procedimiento de muestreo fue no aleatorio y por disponibilidad, siendo la participación voluntaria. Se tomó como muestra al alumnado que estaba presente en las aulas los días seleccionados para cada grupo. Con este procedimiento se

recogieron los datos de 205 estudiantes. De manera similar, y tras finalizar las tres estancias en los centros educativos programadas en el Prácticum, en el mes de abril de 2010, se tomaron los datos de 112 estudiantes. La garantía de anonimato y la no relevancia calificativa de las respuestas hizo que no hubiese ningún sistema de codificación, por lo que no necesariamente los miembros de ambas muestras son los mismos, aún así, hay un total de 42 alumnos que señalaron una clave de identificación y que permite relacionar sus puntuaciones en ambos momentos. En cualquier caso, las características de ambas no son cualitativamente diferentes. Señalar que un total de 315 del máster realizaron el Prácticum.

Así, la primera muestra está compuesta por 205 alumnos matriculados en el Máster de Formación del Profesorado de la Universidad de Zaragoza. El 63.9% (131) son mujeres mientras que el 36.1% son hombres (74). Los varones, 29.27 (6.81) años, son significativamente mayores que las mujeres, 26.58 (4.56) años ($t_{82,232}=2.069$, $p=.011$). La mayor parte de ellos procede de Aragón (76.4%), con otro importante bloque del resto del país (18.2%) y un 5.4% de estudiantes extranjeros. En cuanto a su formación, la mayoría son Licenciados, el 73.2%, el 25.9% diplomados y un 1% tienen otras titulaciones de Formación Profesional. Con respecto a su situación laboral en el momento de realizar el Máster, un 30.2% trabaja en el ámbito educativo, un 33.7% lo hace en ámbitos no educativos y un 36.1% se encuentra sin trabajar. De los que trabajan en el ámbito educativo, un 25.8% lo hace en la enseñanza reglada, IES o colegios, un 37.1% en academias y centros de formación y un 30.6% en actividades extraescolares. Un 6.5% lo hace en otras actividades. De los que trabajan en la educación, el 95% tiene menos de 5 años de experiencia. Aparecen algunas relaciones entre la edad y otras variables. Por ejemplo, los licenciados son más jóvenes [26.46, (4.45) vs. 30.55 (4.41)] que los diplomados (Brown-Forsythe $F_{1,46}=10.219$, $p=.003$) y las personas que no trabajan son estadísticamente (Brown-Forsythe $F_{2,111}=10.248$, $p<.001$) más jóvenes que los que lo hacen en el ámbito educativo [Edad=25.20, (3.66) vs. 27.84 (5.19)], siendo los que trabajan fuera del ámbito educativo aún mayores que estos dos grupos, 30.08 (6.82). En ambos casos, la no igualdad de varianzas pone de manifiesto una mayor dispersión de edades en los grupos de mayor edad. Por lo que respecta al sexo, no hay diferencias ni asociaciones entre los grupos, más allá de la ya comentada con relación a la edad.

La segunda muestra está compuesta por 112 personas, de las que el 65.8% son mujeres y el 34.2% hombres. Al igual que en el caso anterior, los hombres son un poco mayores que las mujeres [31.58 (8.45) vs. 28.02 (5.14)]. La mayor parte proceden de la Comunidad Autónoma de Aragón (77.3%) con un pequeño porcentaje de estudiantes extranjeros (4.7%) y el resto de otras comunidades autónomas (18.2%). Mayoritariamente son licenciados, el 78.7%, frente al 21.3% de diplomados. Por lo que respecta a su situación laboral, 37.5% no trabaja, el 33.9% lo hace en ámbitos no educativos y el 28.6% lo hacen en Educación.

VARIABLES e INSTRUMENTOS

El conjunto de variables sociodemográficas y las áreas en las que los participantes perciben mayores necesidades de formación y la valoración del Prácticum fueron todas ellas recogidas a través de un cuestionario diseñado específicamente para esta investigación.

En el caso de las necesidades de formación percibidas se elaboraron un total de 15 ítems en escala tipo *likert* de cuatro niveles de respuesta (nada, algo, bastante y mucho) encabezados por la expresión "Señala con una X tus *necesidades de formación continua* para ejercer como docente en el futuro". Los mismos fueron tratados mediante análisis factorial exploratorio de componentes principales (KMO=.863), cuya solución explica un total del 60.329% de la varianza de los 15 ítems y los agrupa en cuatro factores diferentes. Tanto la solución factorial rotada (varimax) como las communalidades de los ítems quedan recogidos en la tabla (tabla D). El primer factor agrupa acciones relacionadas con la *Orientación y atención a la diversidad* en un contexto de diversidad y de alumnos distintos ritmos de aprendizaje ($\alpha=.820$, ítems 2, 5, 12, 13, 14 y 15). El factor 2 está relacionado con las *Actividades de programación* ($\alpha=.711$, ítems 6, 7, 19 y 11), el factor 3 recoge aspectos para que impliquen manejarse en un *Contexto actual de docencia basado en las TICs, en la innovación y en las segundas lenguas* ($\alpha=.575$, ítems 1, 8 y 9) y el 4 agrupa las *Competencias personales de hablar en público y trabajar en grupo* ($\alpha=.721$, ítems 3 y 4). Las puntuaciones finales en cada escala se han dividido por el número de ítems, de tal manera que los valores máximos y mínimos oscilan entre 4 y 1, siendo un valor alto indicativo de una elevada necesidad de formación en esa área.

Para comprobar la estabilidad de esta estructura factorial se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio mediante el programa AMOS. Se pretendía comparar ambas muestras manteniendo

como supuestos la estructura factorial y la igualdad de pesos en las dos muestras consideradas. El resultado obtenido muestra que la propuesta teórica ajusta relativamente bien en ambas muestras ($\chi^2=290.175$ g.l. =179, $p<.001$, $\chi^2/g.l. =1.621$, RMSEA=.044). La estructura resultante con los cuatro factores muestra correlaciones significativas entre los mismos, entre .503 y .681, sin embargo, ni un modelo con menos factores ni uno con un factor de segundo orden se ajustan mejor a los datos. Por ejemplo, el modelo más parecido, con un factor de segundo orden ($\chi^2=353.108$ g.l. =188, $p<.001$, $\chi^2/g.l. =1.878$, RMSEA=.053), muestra significativamente un peor ajuste ($\chi^2=62.933$ g.l. =9, $p<.001$).

	H ²	1	2	3	4
1. Innovaciones metodológicas para la docencia	.527			.612	
2. Atención a la diversidad de alumnado con dificultades	.453	.639			
3. Competencia de hablar en público	.672				.753
4. Competencia para trabajar en equipo con otros docentes	.730				.686
5. Competencia para dirigir y manejar conflictos en un grupo clase	.595	.617			
6. Evaluación del Centro (Plan de Calidad, etc.)	.683		.798		
7. Evaluación de la Programación Curricular	.711		.810		
8. Utilización de las TIC aplicadas a la docencia (Tablet PC, etc.)	.586			.617	
9. Dominio para impartir docencia en un idioma extranjero	.586			.758	
10. Diseño de materiales curriculares	.572	.436	.520		
11. Realización de proyectos de investigación	.583		.443		-.473
12. Desarrollo de la tutoría grupal con el alumnado	.550	.634			
13. Desarrollo de la función tutorial o de asesoramiento con familias	.672	.784			
14. Atención a minorías étnicas y culturales	.608	.738			
15. Educación emocional	.521	.665			

TABLA I. *Comunalidades y matriz de componentes rotados de los ítems de necesidades percibidas de formación.*

Prácticum

Por lo que respecta a la evaluación de los aspectos relativos al Prácticum, se incorporaron en la segunda toma de datos cinco ítems relativos a la satisfacción y valoración del mismo. El análisis factorial (KMO=.790) muestra que los cinco saturan en un único factor que explica el 60.425% de la varianza. La consistencia interna de la escala derivada de la suma de estos cinco ítems es alta ($\alpha=.835$). El tipo de escala y el tratamiento dado a estos ítems es similar al del apartado anterior. La tabla II recoge las comunalidades y pesos factoriales de estos ítems.

Item	H ²	1
1. Me ha ayudado a conocer mejor la diversidad de funciones que tendré como profesor/a	.649	.806
2. Han aumentado mi interés y vocación para ser profesor/a	.799	.894
3. Me han hecho ver que mi formación para ejercer de profesor/a es adecuada	.527	.726
4. Me han hecho ver que mis competencias emocionales para ejercer de profesor/a son pertinentes	.414	.643
5. Mi grado de satisfacción con la experiencia de las prácticas ha sido alto	.631	.795

TABLA II. *Comunalidades y matriz de componentes de los ítems de valoración del Prácticum– Muestra 2.*

Resultados

Los resultados de la primera toma de datos muestran que los estudiantes participantes en el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria muestran unas necesidades medio-altas de formación en todos los ámbitos considerados, destacando ante todo las relativas al desarrollo de las tareas de orientación y de manejo en un contexto diverso con alumnos con diferentes ritmos de aprendizaje (*Orientación y Atención a la Diversidad*). Tras esta gran diferencia, también percibe mayor necesidad de formación en aspectos de *Programación* (factor 2) que en *Formación personal* (factor 4). La segunda muestra vuelve a mostrar puntuaciones similares a las anteriores, encontrándose únicamente una reducción en las necesidades de formación relativas al contexto del centro (*Programación*). Esta reducción se encuentra tanto entre los 41 alumnos agrupados de ambas muestras ($t=2.106, p=.041$) como en la comparación total de las dos muestras (tabla III).

	Muestra 1			Muestra 2			T
	N	Media	Desv. típ.	N	Media	Desv. típ.	
Orientación y atención a la diversidad	198	3.22	.508	108	3.16	.568	-.947
Actividades de programación	201	2.92	.500	108	2.76	.568	-2.769**
Contexto actual TICs, Innovación y 2ª lenguas	201	2.97	.607	110	3.03	.655	1.013
Competencias personales	205	3.03	.633	109	3.01	.715	-.237
Prácticum				104	2.92	.720	

TABLA III. Valores descriptivos de las dos muestras en las variables consideradas.

Estas necesidades percibidas de formación no son iguales en función de las características de los futuros docentes. Así, las mujeres muestran una mayor necesidad percibida de formación en los cuatro factores considerados. Estas diferencias entre hombres y mujeres resultan especialmente importantes en algunos casos, como por ejemplo en las tareas de *Orientación y Atención a la Diversidad* (11,1% de varianza explicada por parte del género). De los datos emergen otros perfiles diferenciales, aunque de menor importancia que el anterior. Por ejemplo, se encuentra una mayor necesidad percibida de las personas que ya trabajan en ámbitos educativos en *Competencias personales* frente a las que trabajan en otros entornos. Por su parte, los futuros docentes procedentes de entornos rurales precisan más formación en *Orientación y Atención a la Diversidad* o de desenvolverse en el *Contexto actual de TICs, Innovación y 2º lenguas* (tabla IV).

	Factor	N	Media	Desviación típica	F	Eta cuadrado
Orientación y Atención a la Diversidad	Varón	74	3.01	.457	24.173***	.110
	Mujer	124	3.35	.494		
Actividades de Programación	Varón	74	2.77	.485	10.786***	.051
	Mujer	127	3.01	.490		
Contexto TICs, Innovación y 2ª lenguas	Varón	73	2.75	.641	16.250***	.075
	Mujer	128	3.10	.551		
Competencias personales	Varón	74	2.84	.602	11.151***	.052
	Mujer	131	3.14	.627		

Según ámbito laboral						
Competencias personales	En ámbitos no educativos	69	2.90	.537	3.459*	.033
	En educación	62	3.19	.691		
	No trabaja	74	3.02	.645		
Según ámbito de procedencia						
Orientación y Atención a la Diversidad	Rural	42	3.39	.365	5.458*	.028
	Urbano	152	3.19	.522		
Contexto TICS, Innovación y 2ª lenguas	Rural	43	3.15	.565	4.289*	.022
	Urbano	154	2.94	.590		

* p<.05; ** p<.01; ***p<.001

TABLA IV. *Diferencias de medias en la primera Muestra*

Respecto a la segunda muestra, no hay diferencias en función del sexo, de la titulación de procedencia o del lugar de origen. Únicamente aparecen diferencias en la necesidad percibida de formación en el *Contexto actual de TICs, Innovación y 2ª lengua* en función del tipo de situación laboral ($F_{2,107}=8.510$, $p<.001$, $\eta^2_p=.051$) en el que nuevamente las personas que están trabajando en entornos educativos perciben una mayor necesidad de formación que los que no trabajan [3.36 (.472) vs. 2.76 (0.741)]. Por lo que respecta a la edad, no encontramos relación significativa.

Por lo que respecta a la valoración de los distintos aspectos Prácticum, éste alcanza valores medio-altos, 2.92 (0.72) sobre un máximo de 4, lo que pone de manifiesto que es una actividad bien percibida por los estudiantes. No encontramos diferencias en función de ninguna variable, salvo en la relativa al entorno de procedencia ($F_{1,100}=4.274$, $p=.041$, $\eta^2_p=.041$), siendo los alumnos de entornos rurales los que manifiestan una mayor valoración de la actividad [3.20 (.673) vs. 2.84 (0.723)]. Por otra parte, y con relación al mismo, encontramos una correlación significativa entre las necesidades percibidas de formación para manejarse en el *Contexto actual de TICs, Innovación y 2ª lenguas* y la valoración del Prácticum, de tal manera que los que más necesidades de formación perciben en este ámbito, mejor valoran el Prácticum ($r=.330$).

Conclusiones

El desarrollo profesional del futuro profesorado puede emerger de la vocación y de los diversos intereses profesionales, y la formación depende de variables como las competencias, creencias, identidad y los contextos político-legislativo y experienciales (como son el periodo de prácticas). En esta evolución es primordial la formación inicial y continua así como la experiencia práctica que a su vez forma. Esta relación entre la formación y el Prácticum queda patente en nuestros resultados como en otros trabajos (ALGER 2009; SCHEPENS ET AL., 2010). La estructura del sistema de formación universitario debe ser lo más flexible y procesual posible, para posibilitar una formación específica y opcional a lo largo del grado que le acerque a la profesión docente y pueda, posteriormente, complementarla con la formación específica correspondiente al Máster de Secundaria. Esta propuesta debe entenderse como algo continuado en el tiempo, y que posibilite la reflexión y la mejora continua desde sus prácticas docentes.

Parece relevante implementar en la formación del profesorado una formación que permita un desarrollo del Prácticum de forma continuada y contextualizada, es decir, que, por un lado, que tenga una estrecha conexión con cada uno de los módulos genéricos y específicos del propio Máster, así como con la optatividad. La planificación y coordinación en el plan de estudios y entre el profesorado debe facilitar la bidireccionalidad en el intercambio de experiencias en este sentido, favoreciendo el desarrollo de las correspondientes competencias. Por otro lado, dicha formación a través del Prácticum debe estar ampliamente contextualizada con la realidad socioeducativa y los retos que el sistema educativo aborda.

Con este trabajo, hemos pretendido indagar en esta línea al conocer las necesidades de formación y la valoración del Prácticum del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la Universidad

de Zaragoza dentro de un contexto más amplio de las necesidades percibidas de formación por parte de estos futuros docentes. A pesar de las limitaciones metodológicas, ya comentadas y que se mejorarán en un futuro, puesto que se va a seguir de forma longitudinal y transversal esta investigación, resaltamos la novedad de los datos puesto que es la primera promoción de este Máster a nivel español y, lógicamente, en la Comunidad Aragonesa.

Las conclusiones más importantes son que los estudiantes de este Máster son heterogéneos entre sí tanto en lo relativo a sus necesidades percibidas de formación como a los perfiles de acceso al mismo, ya que, algunos tienen experiencia docente, mientras que otros no, unos vienen de entornos rurales y otros de urbanos, unos son de España y otros provienen de otros países. Esta heterogeneidad se plasma también en sus necesidades percibidas de formación, que quedan establecidas, sobre todo, en función del género, pero también según la experiencia profesional previa o la procedencia de entornos rurales. Por ámbitos concretos, las necesidades de formación están presentes en todos los aspectos considerados, implicando tanto a la realización de tareas de orientación y atención a la diversidad de alumnos, al desarrollo de actividades de programación, a la actuación en un contexto de TICs, Innovación y desarrollo del idioma extranjero en diferentes áreas o a las competencias personales para ejercer como docente. Parece que la evolución más relevante durante el Máster se relaciona con la segunda de estas áreas y que hay una relación entre la valoración del Prácticum y la observación de las condiciones actuales en las que trabaja un docente, es decir, una buena valoración del Prácticum conlleva además una mayor necesidad percibida de manejarse en una segunda lengua, desarrollar actividades de innovación y manejarse con las TICs.

Existen diversas organizaciones, específicamente temporales, en la colocación de estos periodos formativos. Sin embargo, hacemos constar la conveniencia de planificar el Prácticum no tanto en función de las posibilidades estratégicas o intereses administrativos, sino, sobre todo, en aras de garantizar una mayor calidad en este proceso formativo tan significativo –tras una breve pero intensa presentación de los módulos genéricos, sin llegar a concluir éstos–; con la posibilidad de contrastar la experiencia con los módulos específicos y alguna sesión como broche final y recopilatorio en la conclusión del periodo formativo, si bien es cierto, la planificación docente a nivel de evaluaciones puede interferir en mayor o menor medida en el protagonismo del propio Prácticum. El reconocimiento al papel de los tutores de la Universidad y de los de las instituciones educativas, es fundamental. Y dentro de este despliegue de medios y de agentes, resulta esencial desarrollar procesos de acción tutorial que incorporen las potencialidades de las TICs; el intercambio a través de foros virtuales de los participantes en realidades diversas, así como el conocimiento y la coordinación creciente que debiera cuidarse entre los profesionales del ámbito universitario, no universitario y de la propia Administración Educativa.

Referencias bibliográficas

- ALGER, C. (2009). “Secondary teachers’ conceptual metaphors of teaching and learning: changes over the career span”. *Teaching and Teacher Education*, 25, 743–751.
- ÁLVAREZ-GARCÍA, D.; RODRÍGUEZ, C.; GONZÁLEZ-CASTRO, P.; NÚÑEZ, J.C. & ÁLVAREZ, L. (2010). “La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar”. *Revista de Psicodidáctica* 15, 1, 35–56.
- BEIJAARD, D., VERLOOP, N. & VERMUNT, D. (2000). “Teachers’ perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective”. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749–764.
- BEIJAARD, D., MEIJER, P.C. & VERLOOP, N. (2004). “Reconsidering research on teachers’ professional identity”. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- BOLÍVAR, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- BOLÍVAR, A. (2007). “La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional”. *Estudios Sobre Educación*, 12, 13–30.
- CARBONERO, M.A., ROMÁN, J.M^a, MARTÍN-ANTÓN, L.J. & REYO, N. (2009). “Efecto del programa de habilidades docentes motivadoras en el profesorado de Secundaria”. *Revista de Psicodidáctica* 14, 2, 229–243.

- COCHRAN-SMITH, M. & FRIES, K. (2005). "The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals". En M. COCHRAN-SMITH & K. ZEICHNER (eds.), *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 37-68.
- COCHRAN-SMITH, M., ZEICHNER, K. & FRIES, K. (2006). "Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la American Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado". *Revista de Educación*, 340, 87-116.
- CONSEJO DE EUROPA (2009). *Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes*. (2009/C 302/04) Extraído el 15 de julio de 2010 en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:ES:PDF>.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2009). *La dimensión práctica en la formación inicial del profesorado de Secundaria: orientaciones para el reconocimiento de centros de buenas prácticas*. Jornada de Trabajo del CEE. Madrid.
- DARLING-HAMMOND, L. (2000). "Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence". *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1).
- DARLING-HAMMOND, L., CHUNG, R. & FRELOW, F. (2002). "Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach?" *Journal of Teacher Education* 53, 286-302.
- DARLING-HAMMOND, L., HAMM ERNESS, K., GROSSMAN, P., RUST, F. & SHULMAN, L. (2005). "The design of teacher education programs". En L. DARLING-HAMMOND & J. BRANSFORD (eds.), *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey Bass, 390-441.
- DEVOS, A. (2010). "New teachers, mentoring and the discursive formation of professional identity". *Teaching and Teacher Education* 26, 5, 1219-1223.
- DOMÉNECH, F., TRAVER, J.A., MOLINER, M.O. & SALES, M.A. (2006). "Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de Secundaria y su conducta docente". *Revista de Educación*, 340, 473-492.
- EE-GYEONG, K. (2006). "Políticas públicas orientadas a atraer y a seleccionar graduados competentes para la profesión docente: el caso de Corea del Sur". *Revista de Educación*, 340, 141-164.
- EGIDO, I. (2009). "La profesión docente en la Unión Europea: tipologías, modelos, políticas". En DE PUELLES, M. (2009). *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*. Madrid: Biblioteca Nueva, 201-228.
- ESCUADERO, J.M. (2009). "La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes". *Revista de Educación* 350, 79-104.
- ESTEVE, J.M. (2009). "La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial". *Revista de Educación* 350, 15-30.
- EURYDICE (2006). *La evaluación de la calidad de la formación del profesorado europeo*. Madrid: MEC.
- FELMAN-NEMSER, S. (2001). "From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching". *Teachers College Record*, 103(6), 1.013-1.055.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2009). "La profesión docente en España: reflexiones y sugerencias". En DE PUELLES, M., *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*. Madrid: Biblioteca Nueva, 119-138.
- FUNDACIÓN HOGAR DEL EMPLEADO (FUHEM) (2010). "La formación y el desarrollo profesional de los docentes". Estudio realizado por MARTÍN, E. (directora), MANSO, J., PÉREZ, E.M. & ÁLVAREZ, N. Extraído el 22 de mayo de 2010 en <http://www.fuhem.es>.
- GAUTHIER, C. (2006). "La política sobre formación inicial de docentes en Québec". *Revista de Educación* 340, 165-185.
- GONZÁLEZ, I. (2009). "Del CAP al máster, sin pasar por el CCP ni por TED". *Íber*, 61, 24-47.
- GONZÁLEZ, I. & MALDONADO, A. (2010). "Una mirada evaluadora del Máster desde las ciencias de la educación. Hacia la gobernanza universitaria". En C. GONZÁLEZ, (Coord.), *El nuevo profesor de Secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Grao, 335-355.

- HAMMAN, D., GOSSELIN, K., ROMANO, J. & BONUAN, R. (2010, en prensa). "Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers". *Teaching and Teacher Education*, 1–13. Extraído el 22 de julio de 2010 en www.elsevier.com/locate/tate.
- KORTHAGEN, F. (2004). "In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education". *Teaching and Teacher Education* 20, 77–97.
- KORTHAGEN, F. (2010). "La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 68, 83–101.
- KNOWLES, J. G. (2004). "Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia". En IVOR F. & GOODSON (eds.), *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro–EUB, 149–200.
- LAPOSTOLLE, G. & CHEVAILLIER, T. (2009). "Formación inicial de los docentes de colegios en Francia". *Revista de Educación* 350, 145–172.
- LASKY, S. (2005). "A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform". *Teaching and Teacher Education*, 21, 899–916.
- MARCELO, C. (2008). "Desarrollo profesional y personal docente". En A. DE LA HERRANZ & J. PAREDES (eds.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y Secundaria*. Madrid: McGraw Hill, 291–310.
- MARCELO, C. (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- MARRERO, J. (2008). "Lecciones aprendidas de la experiencia del Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) en la universidad de La Laguna (1995–2008)". *Monográficos Escuela*, 21–22.
- MEDINA, J.L. (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009). *Evaluación general del diagnóstico 2009*. Madrid: Ministerio de Educación.
- NOVOA, A. (2009). "Para una formación de profesores construida dentro de la profesión". *Revista de Educación* 350, 203–220.
- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.
- ORDEN MINISTERIAL ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, (BOE 312 de 29 de diciembre de 2007) *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 Enseñanza de Idiomas*. Extraído el 21 de febrero de 2011 en <http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53751-53753.pdf>
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2010). "Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y la incertidumbre". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 68, 17–36.
- PERRENOUD, P. (2010). "La formación del profesorado: un compromiso entre visiones irreconciliables de la coherencia". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 68, 103–122.
- SARRAMONA, J. (2007). "Las competencias profesionales del profesorado de secundaria". *Estudios Sobre Educación*, 12, 31–40.
- SCHEPENS, A., AELTERMAN, A. & VLERICK, P. (2010). "Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one". *Educational Studies*, 35, 4, 361–378.
- SLOAN, K. (2006). "Teacher identity and agency in school worlds: beyond the all-good/ all-bad discourse on accountability–explicit curriculum policies". *Currículo Inquiry*, 36(2), 119–152.
- TERIGI, F. (2009). "La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites". *Revista de Educación* 350, 123–144.
- VAILLANT, D. (2009). "Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos". *Revista de Educación* 350, 105–122.

- VIÑAO, A. (2009). “La formación del profesorado en la Segunda República: una revisión/reflexión desde el presente”. En DE PUELLES, M. (Coord.), *Profesión y vocación docente*. Madrid: Biblioteca Nueva, 21–42.
- VOLKMANN, M.J. & ANDERSON, M.A. (1998). “Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher”. *Science Education* 82, 293–310.
- ZABALZA, M.A. (2007). “Buenas prácticas en el Prácticum: bases para su identificación y análisis”. En CID, A. ET.AL., *Buenas prácticas en el Prácticum*. Santiago de Compostela: Imprenta universitaria.
- ZEICHNER, K. (2010). “Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 68, 123–149.