

La formación del profesorado es uno de los elementos clave de la calidad de la docencia. En este trabajo, a partir de la implantación del Máster de Profesorado de Secundaria en la Universidad de Zaragoza, se analiza en una muestra de 426 estudiantes del mismo (cursos 2009/10 y 2010/11) la percepción que los estudiantes tienen de sus futuras competencias profesionales, de los valores laborales y de los contextos experienciales a partir de la realización del Prácticum. Los resultados ponen de manifiesto que los estudiantes atribuyen una gran importancia a todas las tareas que han de desarrollar: docentes, de coordinación, de intervención y de evaluación, acercándose a la profesión tanto con motivaciones intrínsecas como extrínsecas. Estas percepciones resultan distintas en función del sexo, del curso de recogida de los datos o del perfil profesional previo, entre otros, mejorando a lo largo del curso la importancia que le atribuyen a las tareas de coordinación y evaluación. El Prácticum, por su parte, tiene una alta valoración, relacionándose inversamente con la importancia previa atribuida a la evaluación docente o a la intervención. Se concluye con la importancia que tiene éste como elemento de formación experiencial y su relación con el resto de variables consideradas.

PALABRAS CLAVE: *Competencias docentes; Valores laborales; Máster en formación del profesorado; Prácticum; Profesión docente.*

pp. 19-32

19

MONOGRAFÍA

Competencias, valores laborales y formación previa antes y después del Prácticum: un estudio con alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la Universidad de Zaragoza

Alejandra Cortés Pascual
Jacobó Cano Escoriaza
Santos Orejudo Hernández

Universidad de Zaragoza*

La formación del profesorado: eje capital para la calidad educativa

Hoy en día, el profesorado se considera uno de los factores más importantes para lograr un

sistema educativo de calidad. En este sentido, ha despertado un gran interés la formación inicial del mismo, que actualmente está en revisión y transformación a partir del proceso de convergencia europea. La formación del profesora-

* Profesores de la Facultad de Educación. E-Mails: alcortes@unizar.es; jcano@unizar.es; sorejudo@unizar.es

☒ Artículo recibido el 17 de julio de 2014 y aceptado definitivamente el 11 de abril de 2015

do ha sido estudiada desde diversos enfoques: el análisis de las políticas educativas (Esteve, 2009), el énfasis en el desarrollo competencial (Fernández Enguita, 2009), la vinculación con el Espacio Europeo de Educación Superior (González y Maldonado, 2010) o los estudios comparados internacionales (Egido, 2009). Es preciso enfatizar que el profesorado y su formación teórico-práctica son elementos claves para la consecución de la calidad educativa.

En este estudio y para aproximarnos a esta realidad, nos basamos en el modelo de Korthagen (2004), que argumenta que los niveles de desarrollo profesional engloban las siguientes variables: las competencias, las creencias, la identidad y la misión. Y dichas variables intrapersonales interaccionan entre sí y con el contexto.

Hemos de tener en cuenta que el proceso formativo del profesorado está condicionado tanto por la política como por el propio desarrollo profesional de lo que se considera un docente competente. Así se manifiesta en el estudio de Devos (2010) a nivel internacional sobre el discurso de la formación del profesorado novel, o, más concretamente, desde el contexto en España, que se concreta en el artículo 91 en la Ley Orgánica de Educación sobre las funciones del profesorado o sobre las competencias de los futuros docentes según el Real Decreto 861/2010 o el Real Decreto 1834/2008. Estos marcos legales, junto con otros de carácter autonómico y de las propias especialidades, regulan el 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. Desde esta perspectiva de formación global, nos vamos a centrar en las competencias, valores y prácticas que manifiestan los futuros docentes que están en dicho máster desde el inicio del mismo (Cano, Orejudo y Cortés, 2012).

Competencias y valores laborales en el desarrollo profesional del profesorado

La formación universitaria está afrontando el desarrollo de competencias (García-San

Pedro y Gairín, 2011), siendo claves para la formación del profesorado. Desde nuestra opinión, Tribó (2008) y Gairín (2011) efectúan un resumen interesante acerca de las competencias, para las que proponen la siguiente clasificación: científicas (saber), metodológicas (saber hacer), interpersonales (saber estar) e intrapersonales (saber ser). García Cabrero et al. (2008) señalan que el ser competencial conlleva: ser organizador de su formación continua, facilitador de aprendizajes significativos, planificador, evaluador, dinamizador del aprendizaje autónomo y colaborativo y participante en proyectos de innovación.

En este sentido, una referencia internacional son Pantic y Wubbels (2010) quienes estudian las percepciones de 370 profesores de Serbia y Países Bajos e identifican las competencias referidas a los valores, entre las que destacan la contribución al desarrollo del sistema educativo del país, el autoconocimiento, así como la implementación del currículo.

Por su parte, Moreno (2006) lleva a cabo una interesante investigación en seis países (México, Chile, Ghana, Senegal, Vietnan y Camboya) cuyo objetivo de identificar competencias era clave. El autor destaca la importancia de las competencias técnicas y transversales, pero identifica el problema de que el profesorado tiene que “renunciar” a las mismas y dar más importancia a técnicas de supervivencia en el aula. En este sentido (Bernal y Cárdenas, 2009; Glaser-Zikuda y Fuß, 2008), destacan la competencia emocional, junto al uso de las TIC, siendo las que más atención reciben (Córdoba et al., 2006).

Los valores laborales han sido analizados por Schwartz (1992; 1999). Nos basamos en el grupo MOW (1987) por sus aportaciones. En numerosos estudios transculturales se ha encontrado que los individuos tienen preferencia por un trabajo interesante y con posibilidades de aprender (valores intrínsecos) y, en segundo lugar, por un buen sueldo (valores extrínsecos o instrumentales). Se detectan diferencias de comportamiento en relación con la edad. Claes (1987), que pertenece al grupo MOW, señala que los más jóvenes se decantan por valores

instrumentales, debido a su falta de seguridad económica, y los de más avanzada edad por valores intrínsecos.

Aunque parece haber una mayor inclinación entre los universitarios por los valores intrínsecos y sociales, sobre todo en graduados de ramas educativas, se aprecian también altas puntuaciones en valores extrínsecos. Por ejemplo, Huang y Healy (1997), mediante un estudio longitudinal de 18.137 estudiantes en Estados Unidos, encuentran que sus valores laborales más relevantes son: prestigio, ayudar a los demás y estar bien con uno mismo. Jensen y Aamodt (2002) lo constatan también en un estudio con 908 estudiantes noruegos, en donde encuentran la relevancia de ser útil y de hacer algo por la sociedad así como la seguridad económica.

En un amplio trabajo con graduados universitarios europeos, Mora, García-Aracil y Vila (2007) encuentran que los más satisfechos en el trabajo son los que valoran altamente la vida familiar, el prestigio social y el desarrollo personal.

Desde una perspectiva longitudinal con 1.700 estudiantes noruegos en el último año de carrera y 4 años después de su graduación, Dæhlen (2007) encuentra diferentes comportamientos según la ocupación. Por ejemplo, los profesores y trabajadores sociales se inclinan más por ayudar a los otros y ser útiles a la sociedad, y los periodistas por la oportunidad de ser creativos, aunque todos ellos se inclinan por un alto salario. Córdoba et al. (2006), en un estudio con 527 estudiantes de tres especialidades de la macroárea de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba, señalan que un 64,20% eligen como preferente la salida profesional como docente de secundaria. Mayoritariamente destacan el gusto por la transmisión de conocimientos y el contacto con el alumnado, a los que se añaden otros, en menor medida, con motivaciones más pragmáticas basadas en estereotipos de enseñanza como muchas vacaciones, buen sueldo y estabilidad. Por último, un pequeño grupo manifiesta una inclinación vocacional. Cortés (2009), con una muestra de 374 alumnos en el área de educa-

ción, observa la significativa prevalencia hacia la benevolencia y el universalismo, y los valores intrínsecos y sociales, así como aplicados al Máster de formación del profesorado (Cortés, Cano, Orejudo, 2014). En cualquier caso, hay investigaciones que hallan en este colectivo inclinación también por valores extrínsecos (Anthony y Ord, 2008). En China (Fuming y Jiliang, 2008) se encuentran resultados similares, ya que los profesores asocian la satisfacción laboral con la buena relación con compañeros y el descenso de salario con la insatisfacción.

Como resumen, el desarrollo profesional está condicionado por los rasgos personales, la identidad, el perfil biográfico, las experiencias escolares, la formación inicial, el conocimiento y las creencias, como expresa Knowless (2004).

Desde una perspectiva complementaria, es necesario considerar el modelo de formación del profesorado en España atendiendo a diferentes perspectivas. Por un lado, los que demandan que el Máster de Secundaria sea considerado un primer paso para la formación del profesorado (González y Maldonado, 2010) de gran calado. Por otro, un modelo mixto en el que se compagina la formación especializada en el grado y un posible itinerario optativo de especialización para la profesión docente en dicho grado, unido, incluso, posteriormente, a la calidad de una formación a nivel de máster partiendo del nivel propuesto en el itinerario formativo previo.

Análisis desde la propuesta del Prácticum del Máster de Secundaria

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 se analiza desde el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) en la Universidad de La Laguna (1995-2008) (Marrero, 2008) sobre el Curso de Experto en Especialización en Educación Secundaria.

En este sentido, consideramos que el Prácticum en la formación del profesorado debe ir en la línea de desarrollar la identidad profesional,

y prepararle para identificar y abordar los retos concretos que ha de encontrar en la práctica, entre ellos la mejora de la convivencia. Es decir, investigar desde lo que el profesional hace y cómo lo hace, más allá de una infructuosa declaración de intenciones más o menos alejada 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, p. 32). El formato organizativo de la formación del profesorado no debe ser excesivamente burocratizado, teniendo un papel relevante el Prácticum, para aminorar la distancia entre la teoría y la praxis. 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, 2007).

Atendiendo a esta investigación, el Prácticum I que pretende acercarse a la realidad organizativa de los Centros –análisis de documentos, contextualización del Centro, detección de necesidades, etc.- se realiza en el Máster una vez acabados los módulos genéricos y es de poca duración y de carácter más general. Los otros dos Prácticums (II y III) se efectúan durante el periodo propio de la especialidad e implican una intervención continuada en el aula implementando alguna innovación y desarrollando, al menos, una unidad didáctica.

Para concluir este punto, la experiencia profesional docente es un momento de práctica, pero también de reflexión de la teoría y de la práctica. De esta forma, la reflexión proactiva (antes de la acción), retrospectiva (reflexión en la acción) y prospectiva (para un futuro) pueden conjugarse entendiendo la acción como el periodo de Prácticas que efectúan los universitarios del reciente Máster de Secundaria.

Así, los objetivos de la investigación son:

1. Analizar las competencias del alumnado del Máster en función del perfil socioeducativo antes y después de realizar el Prácticum.

2. Analizar los valores laborales antes y después del Prácticum.

3. Analizar la relación del Prácticum con sus necesidades de formación.

Participantes

En este trabajo aportamos datos de una muestra de estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la Universidad de Zaragoza correspondiente a los cursos 2009/10 y 2010/11. En un primer momento, los alumnos han respondido a un cuestionario sobre la importancia atribuida a las distintas tareas que deben afrontar en su rol profesional, así como sus motivaciones laborales. El procedimiento de muestreo fue no aleatorio y por disponibilidad. Es decir, se recogieron los datos de los alumnos que estaban en las aulas los días seleccionados para cada grupo y que voluntariamente quisieron participar. Para aumentar el tamaño de la muestra se cuidó el proceso de recogida de datos, enviando varios correos electrónicos personalizados. Se recogieron datos de 205 alumnos en el curso 2009/10 y de 222 en 2010/11. Con un procedimiento similar, y tras finalizar los tres Prácticums en el mes de abril, se volvió a contactar con los participantes en la investigación y se recopilieron datos de 183 alumnos. 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; aun así, hay un total de 106 alumnos que señalaron una clave de identificación, lo que permite relacionar sus puntuaciones en ambos momentos. En cualquier caso, las características de ambas no son cualitativamente diferentes.

La edad media de los participantes es de 27,81 (5.66) años. El 64.6% (276) son mujeres mientras que el 35,4% son hombres (151). Los varones 29.06 (6.20) son significativamente mayores que las mujeres, 27.12 (5,24) ($F=5.303$, $p=.022$). La mayor parte de ellos proceden de Aragón (76.9%), un alto porcentaje procede del

resto del país (14.9%) y un 8.2% son alumnos extranjeros. El porcentaje de estudiantes extranjeros es mayor en el curso 2010/11 (11.4% vs. 5.4%, $\chi^2=7.621$, $p=.022$). En cuanto a su formación, la mayoría son Licenciados, el 76.62%, el 21.8% diplomados y un 1.6% tiene otras titulaciones de Formación Profesional.

Por cursos, se encuentran algunas diferencias en el porcentaje de personas que al realizar el máster no trabajan ($\chi^2=6.577$, $p=.037$), siendo éste mayor en el 2009/10 (36,1%) que en el 2010/11 (24.8%).

También aparecen algunas relaciones entre la edad y otras variables. Por ejemplo, los licenciados son más jóvenes [26.90, (4,91) vs. 30.87 (6.92)] que los diplomados ($t=-4.742$, $p<.001$) y las personas que trabajan en ámbitos no educativos son estadísticamente (Brown-Forsythe_{2,322} = 36.030, $p<.001$) mayores que los que lo hacen en el ámbito educativo [30.40 (6.52) vs. 27.51 (5.05)], siendo los que no trabajan más jóvenes que el resto de grupos, 24.92 (3.23). La no igualdad de varianzas (Levene= 28.846, $p<.001$) pone de manifiesto una mayor dispersión de edades en los grupos de mayor edad.

Respecto al sexo, no hay grandes diferencias entre los grupos. Aun así, se encuentran algunas diferencias en cuanto al ámbito laboral ($\chi^2=7.117$, $p=.028$), con un mayor porcentaje de mujeres trabajando en ámbitos educativos (35.5% vs. 26.5%).

Variables e instrumentos

Para llevar a cabo esta investigación se han recogido un conjunto de variables sociodemográficas que han permitido constituir el perfil de los participantes, tal como se ha recogido en el apartado de la muestra. A las mismas se han añadido un conjunto de ítems en escala Likert con cuatro niveles de respuesta (1=nada, 2=poco/a, 3=bastante y 4=mucho/a) en los que los participantes respondían a la importancia atribuida a las competencias profesionales, los valores que les inclinaban a ser docentes y la valoración del Prácticum del máster de profe-

sorado. En los siguientes apartados se justifica con más detalle el contenido de estos bloques de ítems que componen el cuestionario diseñado específicamente para esta investigación, una versión del cual queda recogido en el anexo 1 de esta investigación.

Competencias

El cuestionario de competencias incluye un total de 21 ítems que recogen tareas de coordinación (5), de docencia (5), de evaluación (4) y de intervención en un sentido más amplio (7). Para conocer el grado de adecuación de los datos a esta estructura teórica, con la primera muestra, se realizó un análisis factorial exploratorio (método de componentes principales, rotación varimax, $KM0=.851$), que arrojó una solución factorial con cinco factores que explican en conjunto el 63,798% de la varianza de los ítems considerados. Los ítems se agrupan en torno al factor 1 de *coordinación* que incluye los 5 ítems de este tipo ($\alpha=.796$ en la primera muestra), a otro (factor 2) de *evaluación* con los 4 ítems de este contenido y el séptimo de intervención ($\alpha=.800$), otros dos más (factores 3 y 4) referidos a intervención, *intervención* 1 (atención a la diversidad), con los tres primeros ítems de este área y el segundo de docencia ($\alpha=.830$) e *intervención (competencias genéricas)* con los ítems 4-6 de este área ($\alpha=.708$), mientras que consideraremos el factor 5 referido a *docencia* con los ítems 3 a 5 de éste área ($\alpha=.558$).

Para comprobar la estabilidad de esta estructura factorial se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio manteniendo como supuestos esta estructura factorial y la igualdad de pesos en las dos muestras consideradas mediante el programa AMOS que permite comparar muestras diferentes. El resultado mostraba que la propuesta teórica ajustaba relativamente bien en ambas muestras ($\chi^2= 683,378$, g.l. =335, $p<.001$, $X^2/g.l. =2,040$, $RMSEA=.049$). La tabla 1 recoge los pesos factoriales estimados con este procedimiento (Ver Tabla 1 en la página siguiente).

	VARIABLE		MUESTRA 1	MUESTRA 2
COORDINACIÓN	Coord_1	Con el profesorado de mi Departamento Didáctico.	,652	,778
	Coord_2	Con el resto del profesorado de otros Departamentos.	,637	,767
	Coord_3	Con los tutores.	,679	,800
	Coord_4	Con el Departamento de Orientación.	,707	,755
	Coord_5	Con otros recursos comunitarios, Centros de Profesores y Recursos, etc.	,617	,656
EVALUACIÓN	Eval_1	Autoevaluación personal como docente.	,713	,707
	Eval_2	Autoevaluación del Departamento Didáctico.	,851	,825
	Eval_3	Evaluación del Centro (Plan de Calidad, Proyecto Curricular, etc.).	,715	,749
	Eval_4	Diseño de proyectos de investigación.	,535	,604
	Inter_7	Participación en los órganos colegiados del Centro (Claustro, Consejo).	,592	,609
INTERVENCIÓN_2	Inter_4	Educación emocional.	,583	,667
	Inter_5	Orientación académica y desarrollo de estrategias de aprendizaje.	,705	,800
	Inter_6	Asesoramiento a familias.	,722	,828
INTERVENCIÓN_1	Inter_1	Atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.	,840	,883
	Inter_2	Atención a minorías étnicas y culturales.	,817	,827
	Inter_3	Atención a alumnado con altas capacidades.	,748	,778
	Doc_2	Didáctica de tu área para atender a la diversidad.	,645	,739
Docencia	Doc_3	Desarrollo de las competencias.	,725	,789
	Doc_4	Diseño de pruebas de evaluación.	,640	,702
	Doc_5	Desarrollo de la competencia lingüística en idioma extranjero en tu área.	,329	,416

Tabla 1. Pesos factoriales de los ítems de competencias. Elaboración propia.

Valores laborales

La escala de valores laborales consta de 10 ítems que recogen distintos aspectos que podrían llevar a alguien a interesarse por esta profesión. El análisis factorial exploratorio los agrupa en torno a tres factores que explican el 60,866% de la varianza (KMO=.725). Al igual que en el caso anterior, llevamos a cabo un análisis factorial confirmatorio con ambas muestras, y, en este caso, la solución propuesta no en-

caja bien en los datos, siendo más adecuada una alternativa reducida a dos factores ($\chi^2=111,408$, g.l.=61, $p=.002$; $\chi^2/g.l.=1,826$, RMSEA=.044). El primero de ellos recoge los cinco primeros ítems relativos a la visión social y externa del trabajo, *valores extrínsecos* ($\alpha=.750$ en la primera muestra), mientras que el segundo recoge los últimos cuatro, con aspectos de realización personal, los *valores intrínsecos* ($\alpha=.640$). Al igual que en el caso anterior, la tabla 2 recoge los pesos factoriales estimados.

ÍTEM	MUESTRA 1	MUESTRA 2
Valores extrínsecos		
1. Prestigio o consideración social.	,471	,472
2. Posibilidad de acceder a un trabajo estable.	,771	,742
3. Condiciones laborales a nivel de horarios (vacaciones diversas, etc.).	,760	,692
4. Sueldo.	,711	,664
5. Por no tener una mejor opción en las salidas de mi carrera.	,336	,326
Valores intrínsecos		
10. Mi forma de ser o mis rasgos de personalidad.	,690	,737
9. Siendo docente puedo autorrealizarme.	,666	,710
8. Vocación.	,771	,730
7. Por influencia de algún maestro o profesor que me ha marcado en mi formación.	,225	,219

Tabla 2. Pesos factoriales de los ítems de valores laborales. Elaboración propia.

Prácticum

Por lo que respecta a la evaluación del prácticum, se incorporaron cinco aspectos relativos a la satisfacción y valoración. El análisis factorial exploratorio (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 ($\alpha=.835$) (Ver la Tabla 3 en la página siguiente).

Resultados

Como podemos comprobar en la tabla 4 de la página siguiente, los alumnos del máster atribuyen bastante importancia a todas las tareas que tienen que desarrollar en el aula. No obstante, se encuentran algunas diferencias (pruebas t para muestras relacionadas), ya que le dan una mayor importancia a las tareas de coordinación, a la intervención para atender a la diversidad (intervención_factor 1) y a las

tareas docentes. Tras éstas, y con puntuaciones significativamente más bajas ($p < .05$) aparecen la evaluación y la intervención en otros ámbitos (intervención 2).

Sobre los valores laborales, tanto los personales como los relacionados con el contexto profesional aparecen bien representados en nuestra muestra, con valores próximos a 3. Sin embargo, la comparación entre ambas señala una mayor presencia de los valores laborales intrínsecos ($t = -2.314$, $p = .021$).

No obstante, este patrón no es igual en los dos años considerados, ya que, como se puede comprobar en la tabla 5, el comportamiento de los estudiantes del primer y del segundo año del máster es diferente. Así, aun cuando sus valores laborales para acercarse a la profesión no son distintos, los estudiantes del primer año atribuyen una mayor importancia a las tareas docentes de coordinación, evaluación, docencia e intervención 1 y 2 (tabla 5). El tamaño de estas diferencias son realmente importantes,

	COMUNALIDAD	β
1. Me ha ayudado a conocer mejor la diversidad de funciones que tendré como profesor/a.	,649z	,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 [5. Mi grado de satisfacción con la experiencia de las prácticas ha sido alto.	,631	,795

Tabla 3. Análisis factorial de los ítems del Prácticum. Elaboración propia.

	PRE		POST		D. T.	N	Media
	N	Media	N	Media			
Coordinación_Factor	424	3.00	183	3.12	0.53	183	3.12
Evaluación_factor	425	2.84	179	3.01	0.60	179	3.01
Intervención_factor1	425	3.00	180	3.15	0.72	180	3.15
Intervención_factor2	424	2.94	179	3.08	0.66	179	3.08
Docencia_factor	425	3.00	177	3.02	0.57	177	3.02
Valores laborales intrínsecos	423	2.75	180	2.77	0.53	180	2.77
Valores laborales extrínsecos	426	2.83	179	2.93	0.56	179	2.93
Prácticum_post				3.06		175	3.06

Tabla 4: Valores descriptivos. Elaboración propia.

con porcentajes de varianza explicados entre el 8.3% y el 29.7%.

En cuanto a la evolución temporal de las competencias percibidas y de las motivaciones señaladas por los estudiantes, no se encuentran grandes diferencias, estando además marcadas por el curso en el que se recogieron los datos. Así, en la importancia atribuida a la coordinación ($F_{1,100}=4.539$, $p=.035$, $\eta^2_p=.041$) y a la evaluación ($F_{1,105}=8.852$, $p=.004$, $\eta^2_p=.078$) se encuentran interacciones entre la evolución temporal y el año de recogida de los datos. En ambos casos, los cambios más relevantes se dan en el curso 2010/11, encontrándose que la coordinación pasa de 2.85 (0.38) a 3.09 (0.51) ($t=-2.534$, $p=.017$) y la evaluación de 2.55 (0.51) a 2.94 (0.50) ($t=-3.067$, $p=.004$).

El perfil previo del estudiante del máster, tal como se desprende de la primera toma de datos de ambos cursos, muestra que no hay diferencias entre los grupos en función del tipo de estudios previos, licenciados frente a diplo-

mados, procedencia rural o urbana, pero sí en función del ámbito laboral de procedencia y del sexo. Así, las chicas atribuyen mayor importancia a todas las tareas docentes que los chicos, tanto de coordinación, como de evaluación, de docencia, y de intervención. La tabla 6 recoge las medias respectivas de chicas y chicos, siendo relevante la gran diferencia observada en docencia, donde los porcentajes de varianza explicadas son mayores. El análisis pone de manifiesto una interacción entre el año de recogida y el sexo (ver tabla 6 en la página siguiente).

El año de recogida de los datos conlleva también diferencias en la importancia atribuida a las funciones docentes consideradas. Así, tal como se recoge en la tabla 7, los estudiantes del primer año del máster están más sensibilizados con todas las tareas docentes que los del segundo (ver tabla 7 en la página siguiente).

Respecto a la experiencia docente previa, se encuentran únicamente diferencias en la importancia atribuida a la intervención_2,

	PRE 2009/10	PRE 2010/11	F	SIG	η^2_p				
	N		Media	D. T.	N	Media	D. T.		
Coordinación_Factor		203	3.20	0.47	221	2.82	0.53	60.618	.000
Evaluación_factor		204	3.15	0.52	221	2.55	0.53	137.603	.000
Intervención_factor1		204	3.41	0.54	221	2.62	0.66	178.913	.000
Intervención_factor2		203	3.27	0.53	221	2.65	0.64	116.234	.000
Docencia_factor		204	3.17	0.54	221	2.84	0.56	38.410	.000
Valores laborales intrínsecos		203	2.71	0.54	220	2.78	0.52	1.683	.195
Motivación laborales extrínsecos		206	2.81	0.58	220	2.85	0.54	0.484	.487
Prácticum_post		74	2.92	0.74	32	3.21	0.54	3.635	.059

Tabla 5: Comparación de medias en función del curso de recogida de los datos. Elaboración propia.

VARIABLE DEPENDIENTE	FACTOR	N	MEDIA	D.T.	F	SIG.	η^2_p
Coordinación	Varón	150	2.92	0.54	4.658	.031	.011
	Mujer	273	3.04	0.53			
Evaluación	Varón	149	2.72	0.58	8.389	.004	.019
	Mujer	275	2.90	0.61			
Intervención 1	Varón	150	2.86	0.65	9.016	.003	.021
	Mujer	274	3.08	0.75			
Intervención 2	Varón	149	2.83	0.61	6.957	.009	.016
	Mujer	274	3.00	0.68			
Docencia	Varón	150	2.85	0.57	15.922	.000	.036
	Mujer	274	3.08	0.56			
Valores laborales intrínsecos	Varón	150	2.71	0.55	1.056	.305	.003
	Mujer	272	2.77	0.52			
Valores laborales extrínsecos	Varón	150	2.80	0.56	.595	.441	.001
	Mujer	275	2.85	0.56			

Tabla 6. Comparaciones de medias que han resultado estadísticamente significativas en la primera muestra. Elaboración propia.

		N	MEDIA	D. T.	F	SIG.	η^2_p
COORDINACIÓN_FACTOR	2009/10	203	3.20	0.47	60.618	.000	.126
	2010/11	221	2.82	0.53			
EVALUACIÓN_FACTOR	2009/10	204	3.15	0.52	137.603	.000	.245
	2010/11	221	2.55	0.53			
INTERVENCIÓN_FACTOR1	2009/10	204	3.41	0.54	178.913	.000	.297
	2010/11	221	2.62	0.66			
INTERVENCIÓN_FACTOR2	2009/10	203	3.27	0.53	116.234	.000	.216
	2010/11	221	2.65	0.64			
DOCENCIA_FACTOR	2009/10	204	3.17	0.54	38.410	.000	.083
	2010/11	221	2.84	0.56			

Tabla 7. Diferencias de medios según el año de procedencia. Elaboración propia.

($F_{2,421}=4,083$, $p=,018$, $\eta^2_p=.019$) (tabla 6). Las comparaciones múltiples de Tukey ($p<.05$) muestran que los que no trabajan atribuyen a esta función mayor relevancia (3.08) que el resto de los grupos (2,88 y 2.87). Al cruzar estos datos se encuentra una interacción entre el año de recogida y el factor de motivación intrínseca ($F=3,818$, $p=.023$). Entre los estudiantes del curso 2009/10 se encuentra que aquellos que han tenido experiencia docente expresan más motivos internos (3,02) que el resto de grupos (2,77 y 2,65 respectivamente) ($F_{2,202}=7,441$, $p=.001$, $\eta^2_p=.069$).

Por último, señalar algunas de las correlaciones encontradas entre la valoración del Prácticum y otras variables. Así, vemos que las personas que más valoran dicho Prácticum suelen sentirse más atraídos por motivos intrínsecos ($r=.358$, $p=.001$). Por el contrario, antes de iniciarlo, en la primera recogida de datos, las personas que acabarán valorándolo más suelen caracterizarse por su escasa valoración de la intervención 2 ($r=-.213$) y por la evaluación (tabla 8). En cuanto a las variables previamente consideradas, no hay diferencias en la valoración del Prácticum en función del sexo, de la experiencia profesional, del año de toma de la muestra o del ámbito de procedencia.

Conclusiones y discusión

Con este trabajo, hemos profundizado en las necesidades de formación, los valores laborales y la valoración del Prácticum desde el punto de vista de los estudiantes, considerados como futuros docentes. Aparece como una línea prioritaria profundizar en las habilidades docentes y valores laborales, tal y como indican Carbonero et al., (2009), con la propuesta de un programa. Consideramos de interés el modelo de Korthagen (2004) quien fundamenta los niveles de desarrollo profesional en las competencias, las creencias, la identidad y la misión. Resulta capital, en la línea de otras investigaciones de corte transcultural (MOW, 1987), considerar las opciones de tipo intrínseco o extrínseco.

Las conclusiones son que los estudiantes del Máster son heterogéneos entre sí tanto en lo relativo a sus aspectos de valores laborales como competenciales. Los datos recogidos longitudinalmente muestran diferencias debidas a los perfiles previos, por lo que es posible que estas necesidades de formación puedan variar, lo que parece estar claro en estas dos primeras promociones.

En cuanto a los perfiles de acceso, la heterogeneidad se plasma en sus necesidades per-

	Prácticum Variables Pre	Prácticum Variables Post
COORDINACIÓN_FACTOR	-.049	.103
EVALUACIÓN_FACTOR	-.254(**)	.060
INTERVENCIÓN_FACTOR1	-.140	.109
INTERVENCIÓN_FACTOR2	-.213(*)	.047
DOCENCIA_FACTOR	.038	.142
VALORES LABORALES INTRÍNSECOS	-.010	.104
VALORES LABORALES EXTRÍNSECOS	.077	.358(**)

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

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

N=106

Tabla 8. Correlaciones entre valoración del prácticum y el resto de variables. Elaboración propia.

cibidas de formación, que quedan establecidas en función del género, pero también según la experiencia profesional previa. Dichas necesidades implican tanto a la realización de tareas de orientación y atención a la diversidad, como al desarrollo de actividades de programación, las TICs, la innovación y desarrollo del idioma extranjero o a las competencias personales. Dichas competencias, que se relacionan estrechamente con la legislación educativa vigente y que emanan del instrumento diseñado *ad hoc*, son imprescindibles, por ejemplo, para el afrontamiento e intervención en situaciones violentas (Álvarez-García et al., 2010). 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.

La importancia del contacto con la profesión queda marcada con la relación que se establece entre el Prácticum y las variables consideradas, pero también en relación a la experiencia profesional previo de los participantes.

Entre las limitaciones del trabajo, hay que señalar que el tipo de muestreo, por disponibilidad y voluntariedad, puede haber generado algunas diferencias entre los cursos analizados que, más que responder a un cambio real en el perfil de los estudiantes, puedan responder simplemente al distinto grado de interés y asistencia a clase en cada uno de los años. Por otra parte, la mortalidad experimental encontrada entre los dos momentos de recogida dificulta la generalización. Por último, la recogida de datos a través de procedimientos de autoinforme puede conllevar que no se hayan detectado cambios que se hubieran producido.

Una propuesta para salvar algunas de estas dificultades y conocer en profundidad la formación del profesorado pasaría por evaluar los modelos actuales de formación del profesorado (González y Maldonado, 2010) desde una perspectiva longitudinal, es decir, atendiendo a di-

ferentes momentos en la formación del futuro profesorado. En este sentido, puede resultar de gran interés evaluar dicha formación desde los estudios previos de acceso, el comienzo y finalización del máster y de la experiencia de los diferentes Prácticum así como del futuro posible acceso al puesto docente.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ-GARCÍA, D. et al. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15, 35-56.
- ANTHONY, G. y ORD, K. (2008). Change-of-career secondary teachers: motivations, expectations and intentions. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36, 359-376.
- BERNAL, A. y CÁRDENAS, A.R. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 27, 203-222.
- BOLÍVAR, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios Sobre Educación*, 12, 13-30.
- CANO, J., OREJUDO, S. y CORTÉS, P.A. (2012). La formación inicial del profesorado de Secundaria: primera investigación en el desarrollo del prácticum de la Universidad de Zaragoza. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 121-132. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217026228003>>. (Consultado el 10 de abril de 2014).
- CARBONERO, M.A., et al. (2009). Efecto del programa de habilidades docentes motivadoras en el profesorado de Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 229-243.
- CLAES, R. (1987). La centralidad en el trabajo en la vida de los jóvenes. En Peiró, J.M. y Moret, D. (Dirs.). *Socialización laboral y desempleo juvenil. La transición de la escuela al trabajo*. Valencia: Nau Llibres, pp. 81-100.

- CÓRDOBA, F., ORTEGA, R. y PONTES, A. (2006). La docencia en educación secundaria como salida profesional para el alumnado universitario de Humanidades y Ciencias Sociales: un estudio sobre intereses y motivos. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 519-439.
- CORTÉS, P.A. (2009). Work values among teacher training students in a Spanish university. Symbiosis between Schwartz and MOW. *European Journal of Education*, 44, 441-453.
- CORTÉS, P.A., CANO, J. y OREJUDO, S. (2014). The work values of first year Spanish university students. *Higuer Education*, 68(5), 733-747. Disponible en: <<http://link.springer.com/article/10.1007/s10734-014-9741-1>>. (Consultado el 10 de abril de 2014). DOI 10.1007/s10734-014-9741-1.
- DÆHLEN, M. (2007). Job values, gender and profession: a comparative study of the transition from school to work. *Journal of Education and Work*, 20, 107-121.
- DEVOS, A. (2010). New teachers, mentoring and the discursive formation of professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1219-1223.
- EGIDO, I. (2009). La profesión docente en la Unión Europea: tipologías, modelos, políticas, 201-228. En Puelles, M. y Viñao, A. (Coord.). *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 201-228.
- ESTEVE, J.M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-30.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2009). La profesión docente en España: reflexiones y sugerencias, 119-138. En Puelles, M. y Viñao, A. (Coord.). *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 119-138.
- FUMING, X. y JILIANG, S. (2008). Research on Job Satisfaction of Elementary and High School Teachers and Strategies to Increase Job Satisfaction. *Chinese Education and Society*, 40, 86-96.
- GARCÍA, B. et al. (2008). Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1, 124-136.
- GARCÍA-SAN PEDRO, M.J. y GAIRÍN, J. (2011). Competencies: The current reality and perspectives in the Spanish context. A case study research. *Perspectiva Educativa*, 50, 55-76.
- GAIRÍN, J. (2011). La formación de los profesores basada en competencias. *Bordón*, 63, 93-108.
- GLÄSER-ZIKUDA, M. y FUß, S. (2008). Impact of teacher competencies on student emotions: A multi-method approach. *International Journal of Educational Research*, 47, 136-147.
- GONZÁLEZ, I. y MALDONADO, A. (2010): Una mirada evaluadora del Máster desde las ciencias de la educación. Hacia la gobernanza universitaria. En González, C. (Coord.). *El nuevo profesor de Secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó, pp. 335-355.
- HUANG, Y-R. y HEALY, C.C. (1997). The relations of Holland-Typed majors to students' freshman and senior work values. *Research in Higher Education*, 38, 455-477.
- JENSEN, K. y AAMODT, P.O. (2002). Moral motivation and the battle for students: The case of studies in nursing and social work in Norway. *Higher Education*, 44, 361-378.
- KNOWLES, J. G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. En Goodson, I.F. (ed.). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro-EUB, pp.149-200.
- 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.
- 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.
- MORA, J-G., GARCÍA-ARACIL, A. y VILA, L.I. (2007). Job satisfaction among young European higher education graduates. *Higher Education*, 53, 29-59.
- MORENO, J.M. (2006). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 1-21.
- MOW International Research Team (1987). *The meaning of working*. London: Academic Press.

- PANTIC, N. y WUBBELS, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26, 694–703.
- REAL DECRETO 1834/2008, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la ESO, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial. *BOE* nº 287 de 28 de noviembre de 2008.
- REAL DECRETO 861/2010, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre. Ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *BOE* nº 161 de 3 de julio de 2010.
- SCHWARTZ, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-20.
- SCHWARTZ, S.H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology: An International Review*, 48, 23–47.
- TRIBÓ, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de Secundaria. *Educación XXI*, 11, 183-209.

ABSTRACT

Competences, work values and previous training before and after the Practicum: a study on students from the Master in Secondary-School Teacher Training of the University of Saragossa

Future teachers' training is a key issue in teaching quality. This paper, based on a sample of 426 students from the Master's degree in secondary-school teacher training (years 2009/10 and 2010/11) analyzes students' perceptions on their future professional skills, labor values and experiences from their Internship practice. Results show that students attribute a great importance to all the tasks to be performed: teaching, coordinating, intervention and evaluation. They approach their future profession with intrinsic as well as extrinsic motivations. Students' perceptions vary according to their gender, year or previous professional experience. The importance attributed to coordination and evaluation grows in the time. The Internship period is ranked high in students' importance, and it is inversely related with the previous attributed importance to evaluation or intervention. It is concluded that the Internship is a key element in experiential formation.

KEYWORDS: *Teaching competences; Labor values; Master in teacher training; Practicum; Teaching profession.*

RÉSUMÉ

Compétences, valeurs professionnelles et formation préparatoire avant et après le Stage: une étude les étudiants du Master de formation des enseignants du Secondaire de l'université de Saragosse

La formation est un facteur clé pour un enseignement de qualité. On a étudié les caractéristiques d'étudiants du master d'enseignement spécialisé pour le secondaire et leur relation avec le stage pratique. On compte 426 étudiants ayant participé à l'enquête (courses 2009/10 et 2010/11), ces derniers ont répondu à un questionnaire qui visait à évaluer les compétences professionnelles, les valeurs du travail et le stage pratique. Les étudiants semblent donner une grande importance à toutes leurs futures tâches: enseignant, coordinateur, intervenant et évaluateur. On peut observer certaines variations dans leurs perceptions selon leur genre, le moment de l'année scolaire ou leurs compétences professionnelles précédentes. On peut conclure l'importance de l'étage pratique comme élément de formation et d'expérience.

MOTS CLÉ: *Compétences pédagogiques; Valeurs professionnelles; Master de formation des enseignants; Stages ; Profession d'enseignante.*