

**LA MOTIVACIÓN, LA FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y EL PRACTICUM
FACILITADORES DEL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL
DOCENTE**

**MOTIVATION, PSYCHOPEDAGOGICAL TRAINING AND THE PRACTICUM
FACILITATORS OF THE DEVELOPMENT OF THE TEACHING PROFESSIONAL
IDENTITY**

Rocío Serrano Rodríguez, Ph.D.

Doctora en Educación (España).

Profesora investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba, España.

rocio.serrano@uco.es

Elisa Pérez Gracia, Ph.D.

Doctora en Educación (España).

Investigadora postdoctoral de la Universidad de Córdoba, España.

m82pegre@uco.es

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Recibido: 23 de julio de 2018.

Aceptado: 30 de octubre de 2018.

RESUMEN

Presentamos un estudio destinado a conocer cómo comienza a construir la Identidad Profesional Docente el alumnado de Ciencias Sociales del Máster de Formación del Profesorado (IPD) de Enseñanza Secundaria y cuáles son las principales implicaciones de este proceso de identificación en la mejora formativa. Mediante un cuestionario escala Likert, se han explorado las opiniones de 347 estudiantes de la Universidad de Córdoba. Entre las conclusiones destacamos que la IPD evoluciona durante la formación inicial del profesorado y que existen aspectos como la mentoría del periodo de prácticas, el desarrollo competencial y la motivación que influyen en la construcción de esta. Algunas de las implicaciones que se derivan de esta investigación apuntan a la necesidad de tener en cuenta los resultados obtenidos a la hora de diseñar el proceso de formación inicial de los futuros docentes de Educación

Secundaria con el objetivo de considerar la formación de la IPD como un elemento central y necesario para conseguir docentes más competentes y, por lo tanto, mejorar la calidad educativa y los resultados del alumnado en Educación Secundaria.

Palabras clave: profesorado, educación secundaria, identidad profesional docente, formación inicial

ABSTRACT

This study aims to know how Social Science students enrolled in the Master's Degree in Secondary Education Teacher Training start building their Teacher Professional Identity (TPI) and what the main implications along this training program are. A Likert-scale questionnaire was used to explore the opinions of 347 students in the University of Córdoba. Among the conclusions, we highlight that TPI evolves during the initial teacher training process and there are certain aspects such as the internship period, the competence development and the motivation that influence its construction. Some of the implications derived from this research point to the need to take into account the results obtained when designing the initial training programs for future Secondary Education teachers with the objective of considering the construction of the TPI as a central and necessary element to get more competent teachers and, therefore, improve the educational quality and the results of the students in this stage.

Key words: teachers, Secondary Education, teacher professional identity, initial training

INTRODUCCIÓN

Desde sus inicios, el Proceso de Bolonia en la Educación Superior (Bologna Declaration, 1999) se ha convertido en foco de especial atención para investigadores e instituciones (Corbett, 2011; Chuo-Chun y Huisman, 2017; Elken, 2017). De acuerdo con Ravinet (2008), este proceso impulsó grandes cambios pedagógicos y organizativos en la Educación Superior destinados a garantizar la calidad de las instituciones. En esta coyuntura, se exigen nuevos roles académicos y funciones a las universidades y docentes (Bahía, Freire, Estrela, Amaral y Espíritu Santo, 2017) que como indica Vukasovic, Jungblut y Elken (2015), están influenciados por el logro de patrones de calidad y excelencia. En este sentido, el profesorado se constituye como

uno de los principales agentes que pueden hacer posible el cambio educativo (OCDE, 2012), ajustándose a un perfil profesional que le permita responder de forma adecuada a los nuevos retos y demandas que están surgiendo en la nueva sociedad del conocimiento y de la información.

En este contexto de cambios, surge un nuevo modelo de enseñanza configurado en torno al Máster de Formación del Profesorado de Secundaria que sustituye al modelo anterior de formación docente (Curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica), orientado a la práctica y la mejora del aprendizaje docente del profesorado de secundaria. El nuevo perfil profesional del docente de Educación Secundaria suscita un debate sobre las competencias que dichos profesionales deben adquirir y desarrollar a lo largo de su periodo formativo, así como la necesidad de orientar tal formación hacia la construcción de la Identidad Profesional Docente (IPD) para que tras la realización de dicho máster se sientan más identificados y comprometidos con su profesión (Manso Ayuso y Martín Ortega, 2014).

Por lo tanto, es durante la formación inicial cuando el docente debe forjar – en gran medida- su IPD, aunque debido a la naturaleza dinámica de dicho término, este seguirá evolucionando a lo largo de su carrera profesional atendiendo a los contextos de enseñanza-aprendizaje y a las experiencias que vaya adquiriendo (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004).

En este sentido, el modelo formativo debe estar orientado a formar docentes y no otro tipo de profesionales (Lorenzo Vicente, Muñoz Galiano y Beas Miranda, 2015) así como a prepararlos para ser capaces de afrontar las situaciones y problemáticas reales evitando recurrir a la estrategia de ensayo-error que tan negativamente afecta tanto al docente como al discente (Esteve, 2009) y así, mejorar la calidad educativa en dicho nivel.

En definitiva, esta investigación pretende conocer cómo el alumnado de la especialidad de Ciencias Sociales del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria de la Universidad de Córdoba (España) comienza a construir su IPD así como analizar cuáles son los factores que contribuyen al desarrollo de la misma.

1. REVISIÓN TEÓRICA

1.1. El Desarrollo de la Identidad Profesional Docente y la mejora de la calidad universitaria

Esta situación actual nos lleva a plantearnos la necesidad de ofrecer una preparación profesional acorde a las demandas docentes actuales. Para ello, es imprescindible hacer hincapié en perfilar la propia identidad profesional del profesorado, es decir, “especificar qué papeles profesionales voy a asumir como profesor, cuáles pueden ser unos objetivos realistas para mi trabajo diario, ... y además, debo perfilar un estilo propio, adecuado a mi personalidad y a mis propias ideas sobre la enseñanza.” (Esteve, 2009, p. 20) En caso contrario, puede producirse un fracaso profesional temprano que afectaría directamente a la calidad y a la excelencia de la enseñanza y, como consecuencia, a los resultados del alumnado de este nivel educativo.

Para alcanzar dicho objetivo, en primer lugar, es necesario preguntarse qué tipo de capacitación se necesita para abordar las demandas sociales actuales y qué objetivos debe lograr dicha formación (González Sanmamed, 2009). Esta reflexión es el punto de partida para trabajar en la misma dirección, que es construir la IPD a lo largo del proceso de formación inicial. Esto significa proporcionarles el conocimiento y las actitudes pedagógicas, didácticas y psicológicas adecuadas en lugar de enfatizar la adquisición de los contenidos y las habilidades académicas, que llevan a preparar a científicos expertos en determinadas áreas de conocimiento pero no a docentes (Lorenzo Vicente, al. 2014). Esteve (2009) afirma que la formación docente debe centrarse en lo que hace el docente, por lo que debe estar orientada a contextos reales, de modo que una vez que los docentes comienzan a trabajar en sus propias aulas no tengan que aplicar un modelo heurístico que pueda afectar su autoestima. Por lo tanto, estos módulos deben enseñar cómo analizar la amplia gama de factores que afectan las situaciones cotidianas de enseñanza-aprendizaje, así como su importancia para promover un entorno de aprendizaje apropiado. Por esta razón, la formación inicial debería comenzar a definir la identidad profesional ya que está demostrado que esta determinará en gran medida cómo los docentes establecen relaciones con su alumnado y el contexto (Esteve, 2009).

En general, dicho modelo formativo debe incluir fundamentos pedagógicos y prácticos considerando la socialización y las interacciones complejas entre educadores para

construir una IPD adecuada (Escudero Muñoz, 2009; Esteve, 2009; Marcelo García, 2009).

Asimismo, el análisis de los programas de formación existentes es crucial para avanzar en esta línea. Manso Ayuso y Martín Ortega (2014) evalúan la implementación del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria en dos universidades españolas para identificar sus fortalezas y debilidades. Después de analizar los programas, entrevistar a informantes de ambas universidades y encuestar a alumnado, profesorado y mentores, los investigadores pudieron llegar a algunas conclusiones: (i) lo que los participantes valoran más es la capacitación relacionada con las habilidades de enseñanza aplicadas a los diferentes campos del conocimiento; (ii) el período de prácticas también es bien valorado porque los hace sentir más cercanos a la realidad docente. Además, señalan que ser docente va más allá de controlar el contenido específico de cada materia; iii) tras cursar el máster, los docentes en formación son mucho más conscientes de la complejidad de esta profesión y se sienten más identificados y comprometidos con ella; iv) el estudio longitudinal permite a los investigadores comprobar cómo la identidad de los docentes evoluciona a través del proceso de formación cuando adquieren las competencias necesarias.

Son numerosos los estudios que no sólo analizan los elementos que influyen en la construcción de la IPD sino que también revelan los efectos de esta sobre la calidad educativa. El estudio de Danielewicz (2001) describe el relato de seis graduados y graduadas universitarias que participan en un programa de formación del profesorado de secundaria de tres años de duración. En este estudio se muestra cómo van configurando la IPD y cómo esta identidad está influenciada por las apreciaciones positivas o negativas que tienen en la formación inicial durante el periodo de prácticum (Valle y Manso, 2010; López y Blázquez, 2012). Concluye el estudio resaltando la necesidad de desarrollar programas de formación, donde el profesorado novel se sitúe en el análisis de problemas prácticos ligados a los contextos educativos actuales (Marcelo, 2009).

Timostsuk y Ugaste (2010) llevaron a cabo un estudio en el que dan importancia al papel del “yo” y de los aspectos sociales en la formación de la IPD. Por un lado, los investigadores sostienen que es decisivo conocerse a uno mismo antes de

reconocerse como docente para que se comprenda la IPD como el autoconocimiento de la persona en un contexto cambiante y los vínculos entre sus experiencias previas y sus sentimientos. Por otro lado, existen una serie de aspectos sociales entre los que destacan las relaciones interpersonales y la cooperación con otras personas dentro de los contextos educativos, las circunstancias socio-económicas que afectan directamente a los estudiantes y, en consecuencia, la práctica docente, que también influyen la construcción de la identidad.

Por otra parte, Lim (2011) identifica los conceptos que constituyen la identidad profesional al analizar las autobiografías de los futuros docentes de inglés y las creencias, percepciones y sentimientos que los subrayan. Concluye identificando varias categorías conceptuales: confianza en el desempeño profesional, objetivos y aspiraciones de un buen docente, variedad de estrategias metodológicas, experiencias prácticas previas y durante la formación, vocación y motivación. Finalmente, Lim (2011, p.979) afirma que "the subject knowledge provided by a teacher education program cannot be integrated into student teachers' professional identity statements until it is put to the test through their teaching practices and critical reflections in real life." Con ello quiere indicar que los períodos de prácticas son cruciales para comenzar a dar forma a una identidad profesional sólida, de modo que las interacciones entre el conocimiento y la práctica institucional contribuyan al desarrollo de la identidad de los docentes en prácticas y repercuta positivamente en la calidad de su enseñanza futura. Es obvio que existen diversos factores y elementos que ayudan a los maestros a construir su IPD, hacer que se sientan más seguros con respecto a su trabajo, y mejoren la calidad de su docencia. Izadinia (2015) centra su atención en estudiar si las relaciones entre el mentor de prácticas y el tutelado reducen la tasa de desgaste apoyando esta hipótesis en autores como He (2009, p.1 en Izadinia, 2015) que afirma que la experiencia práctica durante la formación es un factor clave en el éxito de los profesores principiantes y Johnson (2003, p.2 en Izadinia, 2015), quien argumenta que dicha relación influye en la futura involucración profesional. Para alcanzar su objetivo principal entrevistó a siete docentes en formación tres veces a lo largo de un curso académico: antes de las prácticas, durante las prácticas y al finalizarlas. Este estudio confirma la fuerte influencia que tanto la experiencia práctica como la relación entre el tutor y el tutelado tiene sobre el desarrollo de la IPD.

Por último, la construcción e la IPD también ha sido estudiada a través del nivel competencial de los docentes en formación. Por ejemplo, Torrecilla Sánchez, Martínez Abad, Olmos Miguláñez y Rodríguez Conde (2014) estudiaron las conexiones entre las competencias de los docentes y la progresión de la identidad. Afirman que mejorar el nivel de competencias transversales es positivo para una eficaz constitución de la IPD de los docentes de Educación Secundaria. Usan el método cuantitativo; aplicaron un diseño pre-experimental mediante pre-test y post-test. Entre todas las competencias de los docentes, los investigadores centran su atención en aquellos que consideran relevantes y esenciales para la formación de la IPD como las competencias informacionales y competencias de resolución de conflictos. Las primeras tienen que ver con la capacidad de identificar cuándo necesitan información, dónde encontrarla, cómo evaluarla y cómo aplicarla de forma adecuada en contextos variados. Las segundas están relacionadas con las habilidades y los conocimientos necesarios para identificar los intereses, las necesidades y los valores de las personas, pudiendo mezclarlos y actuar coherentemente con ellos para mejorar la convivencia pacífica. Los resultados revelan que cuanto más desarrolladas están estas competencias, mejor se construye la IPD pero señalan que estas competencias no están lo suficientemente reforzadas durante la formación inicial del docente en el contexto del estudio, que es España.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudio forma parte de un proyecto de investigación más amplio¹, relacionado con la exploración del pensamiento inicial de los alumnos y alumnas del Máster FPES en torno a la construcción de la IPD.

2.1. Objetivos

La finalidad global de la presente investigación ha sido conocer de qué forma comienzan a construir la Identidad Profesional Docente los estudiantes de la macroárea de Ciencias Sociales del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria.

¹ Plan Propio de Investigación de la Universidad de Córdoba y del Programa Operativo de fondos FEDER Andalucía.

De manera más concreta, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- Explorar las concepciones previas del alumnado de Ciencias Sociales sobre la noción de la IPD, las características de este concepto, el momento de desarrollo de la IPD y los aspectos que contribuyen al desarrollo de la IPD.
- Analizar la existencia de diferencias significativas entre cada una de las áreas de conocimiento del grupo de Ciencias Sociales.

2.2. Participantes

La muestra está formada por 347 alumnos y alumnas, correspondientes a las promociones 2014-2015, 2015-2016, 2016-2017 de las cuales el 68,6% son mujeres. La muestra aparece organizada en seis áreas de conocimiento y distribuida tal y como se recoge en la Tabla 1. La mayoría relativa de la muestra está formada por jóvenes con una edad comprendida entre 20 y 25 años (62,2%). Casi una tercera parte de la muestra tienen una edad entre 26-30 años (23,6%) y el resto tiene más de 30 años.

Tabla 1. Distribución de la muestra de Ciencias Sociales.

<i>Áreas de conocimiento</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Economía, Comercio y Empresa (ECE)	55	15.9
Lengua Castellana y Literatura (LL)	77	22.2
Geografía e Historia (GH)	74	21.3
Dibujo, Imagen y Artes Plásticas (DIA)	49	14.1
Lengua Extranjera: Inglés (LEI)	74	21.3
Música (MU)	18	5.2
Total	353	100%

Fuente: Elaboración propia.

2.3. Instrumento

Para alcanzar los objetivos propuestos en esta investigación, se diseñó un instrumento tomando en consideración los resultados previos obtenidos en la investigación de Serrano y Pontes (2016). La escala quedó compuesta por 40 variables tipo Likert con

cinco opciones de respuesta (1 a 5) que reflejan un grado de frecuencias entre totalmente en desacuerdo y totalmente de acuerdo.

Para garantizar la validez del contenido del cuestionario se utilizó la técnica de expertos (Cohen y Swerdlik, 2001). Siguiendo a Landeta (2002) y García y Fernández (2008), el grupo de expertos estuvo formado por cinco docentes del área de Educación con una experiencia media en el campo de diez años. Para la selección de los expertos se tuvieron en cuenta los criterios definidos por French (2011): formación académica, experiencia en el tema y experiencia en la validación de escalas. Por otro lado, se establecieron como criterios de evaluación: relevancia, pertinencia, intensidad, claridad y exhaustividad de las preguntas de la escala (Gable y Wolf, 1993). Mediante la aportación cualitativa de cada uno de los expertos en combinación con las puntuaciones medias (cuantitativa) que otorgaban a cada ítem (valores comprendidos entre 1 y 5), los 40 ítems que integran el cuestionario no sufrieron modificaciones (obtuvieron valores próximos a 5). Los ítems que sobrellevaron más cambios fueron los introducidos en la sección inicial de la escala refiriéndose a los datos de identificación de los participantes. Finalmente, el cuestionario piloto se aplicó a una muestra de 20 estudiantes (Tabla 2). No se detectaron dificultades en el pilotaje y todos los datos fueron incluidos como parte final de la muestra.

Para estudiar la fiabilidad del cuestionario se ha realizado el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach obteniendo un puntaje de 0.875.

Tabla 2. Ítems de la escala sobre la Identidad Profesional Docente

<i>Dimensión</i>	<i>Ítems</i>	<i>Enunciado</i>
Noción de la IPD	1	Poseer una capacidad adecuada para enseñar.
	2	Sentir un grado elevado de compromiso con la profesión docente.
	3	Disponer de una formación general amplia sobre educación y docencia.
	4	Construir una imagen positiva de uno mismo como aspirante a profesor.
	5	Saber adaptarse a los cambios educativos en función de las circunstancias.

- 6 Utilizar y dominar las técnicas de comunicación docente.
- 7 Mostrar interés por conocer y comprender a los alumnos.
- 8 Integrar en la docencia las nuevas Tecnologías.
- 9 Combinar adecuadamente el saber teórico y práctico sobre la docencia.
- 10 Preocuparse por las relaciones humanas que se producen en el contexto educativo.
- 11 Capacidad para gestionar el trabajo en el aula y resolver posibles conflictos.
- 12 Disponer de una elevada autoestima como enseñante.
- 13 Tener un buen dominio de los conocimientos de la propia disciplina.
- 14 Motivación para despertar en el alumnado el interés por el aprendizaje.
- 15 Adoptar una postura reflexiva y autocrítica con respecto a la práctica docente.

Características de la IPD

- 16 Existe una finalidad común, que es la formación y educación de las personas.
- 17 Las características psicológicas y cognitivas del alumnado varían según la edad.
- 18 La formación académica recibida para ser docente es distinta en cada etapa.
- 19 Existe un currículum diferente para cada nivel de enseñanza.
- 20 Las estrategias metodológicas y los recursos utilizados cambian según las circunstancias.
- 21 Los problemas de convivencia son mayores en la etapa de Educación Secundaria.
- 22 Existen distintas funciones docentes en cada etapa.
- 23 El factor fundamental para identificarse con una profesión es la formación adquirida durante la carrera y luego hay que adaptarse a las circunstancias de cada trabajo concreto.
- 24 Hay una parte esencial de la identidad profesional que se desarrolla por igual entre los estudiantes de una misma carrera y otra parte 25 menos relevante que se desarrolla después

	25	Se requiere una formación psicopedagógica para el ejercicio de la profesión docente
	26	En la docencia existe una práctica educativa que la hace diferente de otras profesiones
	27	La docencia implica una relación con el alumnado que contribuye a su desarrollo personal y académico
	28	La docencia confiere una importancia diferente a las relaciones interpersonales que se producen en el centro de trabajo
	29	La docencia cumple una misión social muy específica y diferente de otras profesiones
Momento desarrollo de la IPD	30	Desde una etapa temprana (en casos de vocación definida)
	31	Durante el desarrollo de la formación universitaria
	32	Al realizar la fase teórica y práctica del Máster de Secundaria
	33	Durante el desarrollo de la carrera profesional en centros de enseñanza secundaria
	34	Cuando se han adquirido todas las destrezas necesarias para ejercer la docencia
Aspecto que contribuyen al desarrollo de la IPD	35	El aumento del periodo de prácticas
	36	Una formación psicopedagógica más amplia durante el Máster de Secundaria
	37	El reconocimiento y la valoración social de la profesión
	38	La adquisición de nuevas metodologías y la utilización de recursos educativos
	39	El aprendizaje a través de experiencias con profesionales dedicados a la docencia
	40	El fomento de la motivación docente y el desarrollo de un proyecto profesional

Fuente: Elaboración propia.

2.4. Procedimiento y análisis de datos

La administración del instrumento se realizó al inicio del módulo genérico en la asignatura Contextos y Procesos Educativos, dentro del bloque sobre Profesionalidad docente, donde se abordan contenidos relacionados con el perfil profesional y el acceso a la función docente.

Se aplicaron pruebas estadísticas descriptivas con la intención de obtener valores medios en cada uno de los ítems del cuestionario.

En segundo lugar, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) con el fin de analizar las diferencias existentes entre los grupos y profundizar en aquellos que presentaban diferencias estadísticamente significativas. Se eligió el método de Games-Howell para los tamaños de muestra diferentes.

Para realizar los análisis señalados, se utilizó el programa informático SPSS 22.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, se exponen los resultados obtenidos de acuerdo a los objetivos establecidos.

3.1. Explorar las concepciones previas del alumnado de Ciencias Sociales sobre la noción de la IPD, las características de este concepto, el momento de desarrollo de la IPD y los factores que contribuyen a su desarrollo.

Tras la recogida de datos se ha realizado un análisis de frecuencias, para conocer las opiniones de los participantes sobre la construcción de la IPD. Se ha realizado una agrupación de frecuencias por los extremos, permitiendo una interpretación más sencilla de los resultados, considerando los niveles de respuesta siguientes: I (totalmente en desacuerdo o bastante en desacuerdo), II (término medio) y III (bastante de acuerdo o totalmente de acuerdo). Se incorpora también la media de respuestas y el porcentaje de alumnado que no contesta (N.C).

En relación al primero de los aspectos, la denominación del término IPD, como podemos ver en la tabla 3, la media de respuestas oscila entre 3.92 y 4.68, por lo que podemos intuir que existen un acuerdo bastante generalizado entre el colectivo sobre la definición del término. Destacando la “Motivación para despertar en el alumnado el interés por el aprendizaje”, a pesar de que el 4.3% de los encuestados considera que no es necesaria “Poseer una capacidad adecuada para enseñar”.

Tabla 3. Porcentajes relativos a la Noción de la IPD

Items	Porcentajes por niveles			N.C	Media
	(I)	(II)	(III)		
1	4.3	16.7	76.4	2.6	4.12
2	2.6	10.7	85.9	0.9	4.32
3	4.3	19.3	75.8	0.6	4.01
4	6.9	25.6	64.9	2.6	3.92
5	2.3	11.5	85.1	1.2	4.34
6	2.3	8.1	88.5	1.2	4.35
7	0.9	7.8	90.4	0.9	4.59
8	7.2	23.3	68.3	1.2	3.92
9	2.6	13.8	83.0	0.6	4.26
10	1.7	13.0	84.5	0.9	4.35
11	1.5	8.4	89.6	0.6	4.48
12	2.9	22.5	73.8	0.9	4.07
13	1.2	18.4	79.3	1.2	4.21
14	0.9	4.6	94.3	0.3	4.68
15	1.2	10.4	87.6	0.9	4.42

Fuente: Elaboración propia.

En relación a las características de la IPD (Tabla 4), la media de respuestas oscila en rangos próximos a la noción de la IPD (3.33-4.41). Sin embargo, es destacable como el 30.3% de los encuestados está totalmente en desacuerdo en considerar “El factor fundamental para identificarse con una profesión es la formación adquirida durante la carrera y luego hay que adaptarse a las circunstancias de cada trabajo concreto” y de igual manera, el 26.8% “Hay una parte esencial de la identidad profesional que se desarrolla por igual entre los estudiantes de una misma carrera y otra parte menos relevante, que se desarrolla después”. Siendo a su vez este ítem, el que mas ausencias de respuesta ha presentado (9.2%). En la misma línea, el ítem con menor porcentaje de ausencia de respuesta (0.9%) “Se requiere una formación

psicopedagógica para el ejercicio de la profesión docente”, presentando un 76.1% de acuerdo entre el colectivo.

Por otro lado, “La docencia implica una relación con el alumnado que contribuye a su desarrollo personal y académico” es el ítem que presenta más unanimidad positiva entre el alumnado encuestado (86.8%).

Tabla 4. Porcentajes relativos a las características de la IPD

Items	Porcentajes por niveles			N.C	Media
	(I)	(II)	(III)		
16	9.2	21.6	65.1	4.0	3.95
17	4.0	16.1	79.0	4.0	3.95
18	10.1	30.0	55.4	0.9	4.18
19	6.9	26.5	61.6	4.6	3.79
20	4.3	16.1	77.3	4.9	3.90
21	16.1	23.1	59.1	2.3	4.14
22	12.1	27.1	55.4	1.7	3.71
23	30.3	29.4	37.8	5.5	3.73
24	26.8	33.1	30.9	2.6	3.19
25	6.4	16.7	76.1	9.2	3.33
26	5.4	18.4	74.9	0.9	4.10
27	2.3	10.1	86.8	1.2	4.08
28	7.2	22.8	65.2	0.9	4.41
29	4.0	15.3	79.5	4.9	3.99

Fuente: Elaboración propia.

En el tercero de los aspectos, el momento de desarrollo de la IPD, es el que presenta un rango medio inferior al resto (3.19-3.64). Es decir, el momento de desarrollo de la IPD, presenta opiniones más variadas entre el alumnado. Concretamente el 44.9% de los encuestados considera que la IPD comienza a construirse “Desde una edad temprana (vocación definida)”. Siendo el mismo porcentaje (44.9%), para el alumnado

que considera que la IDP comienza a construirse “Cuando se han adquirido todas las destrezas necesarias para ejercer la docencia”. Otro rasgo característico a diferencia del resto de aspectos analizados, es que presenta los porcentajes más elevados en ausencia de respuestas, oscilando entre el 3.2% y el 6.6%.

Por otro lado, tan solo el 6.3% esta totalmente en desacuerdo al considerar que la IPD comienza a construirse “Durante el desarrollo de la carrera profesional en centros de enseñanza secundaria”. Sin embargo, el 27.9% presenta una visión negativa sobre el desarrollo de la IPD “Al realizar la fase teórica y práctica del Máster de Secundaria”.

Tabla 5. Porcentajes relativos al momento de desarrollo de la IPD

<i>Items</i>	<i>Porcentajes por niveles</i>			<i>N.C</i>	<i>Media</i>
	<i>(%)</i>				
	<i>(I)</i>	<i>(II)</i>	<i>(III)</i>		
30	24.5	26.5	44.9	4.0	3.42
31	22.0	35.7	39.2	3.2	3.30
32	27.9	33.1	34.3	4.6	3.19
33	6.3	26.5	47.6	6.6	3.64
34	21.9	27.1	44.9	6.1	3.49

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, los aspectos que contribuyen al desarrollo de la IPD presentan una media elevada que oscila entre el 3.82 y el 4.09. El principal aspecto que los futuros docentes de secundaria consideran relevante para el desarrollo de la IPD (82.1%) “El aprendizaje a través de experiencias con profesionales dedicados a la docencia”, seguido de “El fomento de la motivación docente y el desarrollo de un proyecto profesional (78.7%)” y la “Adquisición de nuevas metodologías y la utilización de recursos educativos (69.7%)”. Sin embargo, “Una formación psicopedagógica más amplia durante el Máster de Secundaria (14.2%)”, no parece ser un aspecto que el alumnado considere relevante para el desarrollo de la IPD. En un término medio de opiniones, encontramos al colectivo que piensa que “El reconocimiento y la valoración social de la profesión (25.6%)” no es un elemento esencial para el desarrollo de la IPD. Por último, en un punto intermedio de opiniones y con un porcentaje bastante elevado

(35.7%), encontramos al conjunto de alumnos y alumnas que opina cierta indiferencia ante la construcción de la IPD “Durante el desarrollo de la formación universitaria”.

Tabla 6. Porcentajes relativos a aspectos que contribuyen al desarrollo de la IPD

Items	Porcentajes por niveles			N.C	Media
	(I)	(II)	(III)		
35	7.8	19.6	70.3	2.3	4.09
36	14.2	21.9	62.6	1.4	3.78
37	10.7	25.6	61.1	2.6	3,82
38	6.3	21.0	69.7	2.9	4.01
39	1.8	13.5	82.1	2.6	4.41
40	2.9	15.9	78.7	2.6	4.24

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Analizar la existencia de diferencias significativas entre cada una de las áreas de conocimiento del grupo de Ciencias Sociales.

Para el segundo de los objetivos, observamos que existen diferencias significativas ($p >.05$) en las dimensiones sobre el concepto de la IPD y las características que engloban al término. Especialmente, en la dimensión sobre las características de la IPD se establecen mayores diferencias. Entre el grupo de Economía, Comercio y Empresa y Lengua y Literatura ($p >.032$), Lengua Extranjera: Inglés y Geografía e Historia ($p >.001$), Lengua Extranjera: Inglés y Música ($p >.018$).

Tabla 7. ANOVA de los seis grupos en cada una de las dimensiones de las escalas

Dimensión	G	gl	F	P	G-H
Noción de la IPD	ECE	5	2.192	>.05	LL ≠ GH
	LL				
	GH				
	DIA				
	LEI				

	MU				
	ECE				
	LL				
Características de la IPD	GH	5	4.286		ECE ≠ LL
	DIA	1109.213		>.032	LEI ≠ GH
	LEI			>.001	LEI ≠ MU
	MU			>.018	
	ECE				
	LL				
Momento desarrollo de la IPD	GH	5	1.125	>.34	
	DIA	96.719			
	LEI				
	MU				
	ECE				
	LL				
Aspecto que contribuyen a la IPD	GH	5			
	DIA	108.590	1.528	>.18	
	LEI				
	MU				

Nota: La diferencia de medias es significativa al nivel .05

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Son distintos los investigadores que han centrado su atención en analizar la construcción y el desarrollo de la IPD durante la formación inicial del profesorado. Además, indagan sobre una amplia gama de factores y elementos que influyen en ello. Aunque algunos de ellos ya fueron considerados directos o indirectamente en estudios previos, como la motivación, la confianza y las experiencias laborales, existen algunos elementos nuevos, como las características contextuales, las relaciones de mentoría y la autoestima. En este sentido, los resultados del presente estudio están en concordancia con Danielewicz (2001), Marcelo (2009) e Izadinia (2015) ya que reafirman la importancia que se le concede al periodo de prácticas por parte de los docentes en formación, así como su influencia en la construcción de la IPD. Además, se ha avanzado en este sentido ya que esto pone de manifiesto la necesidad de prestar más atención al contexto en la formación de identidad profesional, así como a

las interacciones entre mentores y aprendices, que proporcionan a los docentes en formación un punto de vista más realista que refuerza su autoestima y reduce las posibles tensiones en sus prácticas futuras.

Por otra parte, al igual que el estudio de Lim (2011) y la revisión teórica de Beijaard et al. (2004), nuestros resultados confirman la naturaleza dinámica de la IPD ya que el momento de formación de la misma es relevante para el alumnado encuestado. La motivación y la formación pedagógica también son necesarias para conseguir una apropiada IPD que facilite al futuro docente su labor como tal. Esto coincide con Timostsuk y Ugaste (2010) y Manso Ayuso y Martín Ortega (2014) quienes hacen hincapié en ambas dimensiones.

Las investigaciones en este campo apuntan a mejorar la formación inicial de docentes de Educación Secundaria como líneas futuras teniendo en cuenta que este proceso es crucial y que al crear una identidad consistente entre el profesorado en formación, la tasa de abandono y fracaso de los docentes principiantes será menor y los resultados educativos en esta etapa mejorarán. Además, se debe enfatizar el papel de la mentoría por el hecho de que se ha demostrado su fuerte influencia en la identidad de los docentes (Izadinia, 2015). En este sentido, el mentor debería estar lo suficientemente motivado porque, de lo contrario, su rol podría volverse ineficaz y afectar las concepciones de los profesores en prácticas respecto de sus futuras funciones y crear tensiones entre ellos.

Consideramos que las conclusiones extraídas pueden contribuir a la revisión de los planes de estudios, para la elaboración de políticas que promuevan el desarrollo y la construcción del IPD en la Formación Inicial del profesorado.

Entre las limitaciones que se pueden aplicar a este trabajo se encuentra la imposibilidad de extraer conclusiones claras en la comparación de diferencias entre resultados del mismo grupo poblacional, debido a la necesidad de considerar otras variables que puedan estar influyendo en los resultados. Y sobre todo el hecho de que los resultados obtenidos se basan, fundamentalmente, en la percepción de los participantes. Por lo tanto, sería conveniente realizar estudios posteriores con un análisis más específico de los resultados teniendo en cuenta otras variables de estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

- Bahia, S., Freire, I., Estrela, M.T., Amaral, A. y Espírito Santo, J.A. (2017) The Bologna process and the search for excellence: between rhetoric and reality, the emotional reactions of teachers. *Teaching in Higher Education*, 22(4,) 467-482.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Chuo-Chun, H. y Huisman, J. (2017). Higher education policy change in the European higher education area: divergence of quality assurance systems in England and the Netherlands. *Research Papers in Education*, 32(1), 1470-1146
- Cohen, R. J. y Swerdlik, M. (2001). *Pruebas y evaluación psicológicas: Introducción a las pruebas y a la medición*. (4 edición). México, DF: Mc Graw Hill.
- Corbett, A. (2011). Ping Pong: Competing Leadership for Reform in EU Higher Education 1998–2006. *European Journal of Education*, 46(1), 36-53.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves. Identity, pedagogy and teacher education*. Albany, NY: The State of New York Press.
- Elken, M. (2017). Standartization of (higher) education in Europe- policy coordination 2.0? *Policy and Society*, 36, 127-142.
- Escudero Muñoz, J. M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.
- Esteve, J. M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29.
- French, S. (2011). Aggregating expert judgement. *Revista de la Real Academia de las Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 105(1), 181-206.

- Gable, R.K. y Wolf, M.B. (1993). *Instrument development in the affectiva domain: Measuring attitudes and values in corporate and school settings*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- García, L. y Fernández, S. J. (2008). Procedimiento de aplicación del trabajo creativo en grupo de expertos. *Ingeniería Energética*, 29 (2), 46-50.
- González Sanmamed, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-78.
- Izadina, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 52, 1-10.
- Landeta, J. (2002). *El método Delphi: una técnica de previsión del futuro*. Barcelona, España: Ariel.
- Lim, H. W. (2011). Concept maps of Korean EFL student teachers' autobiographical reflections on their professional identity formation. *Teaching and Teacher Education*, 27, 969-981.
- López, H. A. y Blázquez, F. (2012). La práctica pedagógica en la formación inicial de profesores de primer ciclo de enseñanza básica en Portugal. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 30(1), 23-43.
- 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.
- Manso Ayuso, J. y Martín Ortega, E. (2013). Valoración del Máster de formación de profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades. *Revista de Educación*, 364, 145-169.

- Marcelo, C. (2009). Desarrollo profesional docente: pasado y futuro. *Revista de Ciencias de la Educación*, 348, 9-22.
- OCDE (2012). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2012*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ravinet, P. (2008). From Voluntary Participation to Monitored Coordination: Why European Countries Feel Increasingly Bound by their Commitment to the Bologna Process. *European Journal of Education*, 4(3), 353-67.
- Serrano, R. y Pontes, A. (2016). El Desarrollo de la Identidad Profesional Docente en la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 35-55.
- Timostsuk, I., & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1563-1570.
- Torrecilla Sánchez, E. M., Martínez Abad, F., Olmos Miguláñez, S. y Rodríguez Conde, M. J. (2014). Formación en competencias básicas para el futuro profesorado de Educación Secundaria: competencias informacionales de resolución de conflictos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(2), 189-208.
- Valle, J. M. y Manso, J. (2010). La nueva formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: modelo para la selección de buenos centros de prácticas. *Revista de Educación*, 354, 267-290.
- Vukasovic, M., Jungblut, J. y Elken, E. (2015). Still the main show in town? Assessing political saliency of the Bologna Process across time and space. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1421-1436.