

## **MOTIVACIONES HACIA LA FORMACIÓN INICIAL PEDAGÓGICA EN ESTUDIANTES DEL MÁSTER EN EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA**

### ***MOTIVATION TO PRE-SERVICE PEDAGOGICAL TRAINING IN MASTER IN SECONDARY EDUCATION TO UNIVERSITY OF GRANADA STUDENTS***

Ana **Martín Romera**<sup>1</sup>  
Enriqueta **Molina Ruiz**<sup>2</sup>  
Universidad de Granada, España

#### **RESUMEN**

Este trabajo analiza las razones por las que futuros docentes de Educación Secundaria cursan el Máster de Formación de Profesorado. Participaron 207 estudiantes matriculados en el Máster de la Universidad de Granada durante el curso 2014/2015. Se identifican las razones manifestadas por los estudiantes y se analizan sus relaciones con las características socio-demográficas de la muestra (género, edad, titulación de acceso, especialidad en la que cursan el máster, periodo en que se realizan las prácticas docentes, y experiencia docente). Los resultados muestran un colectivo de estudiantes que dicen estar altamente motivados por la docencia y que, solo en menor medida, cursa el Máster por obtener una titulación por si fuera necesaria en un futuro, por las condiciones laborales de su ejercicio o para adquirir una capacitación pedagógica.

---

<sup>1</sup> *Correspondencia:* Ana Martín Romera: Facultad de Ciencias de la Educación, Campus Universitario de Cartuja s/n, 18071 Granada (España). Correo-e: [amromera@ugr.es](mailto:amromera@ugr.es)

Los resultados de los análisis de asociación chi-cuadrado informaron sobre relaciones entre las razones para cursar el máster y el género, el área de conocimiento de la titulación con la que accedieron al máster, y el área en la que se encuentran cursando la especialidad del máster. Estas relaciones de dependencia se muestran de forma significativa entre la razón "Adquirir formación pedagógica" y el área de conocimiento. Atendiendo a los resultados obtenidos, se presentan las implicaciones de los resultados obtenidos en el ámbito de la investigación sobre formación inicial pedagógica de estos profesionales.

**Palabras clave:** Formación de Profesores, Educación Secundaria, Máster, Motivaciones, Orientación Profesional.

## ABSTRACT

This paper analyzes the reasons why prospective teachers enrolled in the Master Teacher Training. The sample of this study consists of 207 students Master in Teacher Training in Secondary Education. The students reasons expressed are identified and their relationships are analyzed with socio-demographic characteristics of the sample (gender, age, access degree, specializing in coursing the master, during which teaching practices are performed, and experience teaching). The results show a group of highly motivated by teaching and coursing the Master to a lesser extent more a degree, by the working conditions of their exercise or to acquire a pedagogical training. The results of the analysis of association chi-squared reported on relationships among the reasons to take the master and gender, area of knowledge of the degree with which accessed the master and on the other hand, the area where you are pursuing master's specialty. These dependency relationships are significantly attending to reason "Acquire pedagogical training" and the area of knowledge. Based on the results, the implications of the results obtained in the field of research on initial pedagogical training of these professionals are presented.

**Key Words:** Teacher Education, High Schools, Masters Degrees, Motivation, Career Guidance.

## Introducción

Esta aportación se enmarca en una investigación más amplia cuyo propósito principal es contribuir a la mejora de la formación inicial pedagógica de los profesores de enseñanza secundaria, tratando de conocer el valor concedido al conocimiento pedagógico para el ejercicio de la docencia y los aspectos –en términos de elementos formativos– que debería integrar los programas de formación inicial pedagógica para lograr una adecuada formación pedagógica (Martín-Romera, Molina Ruiz y Olmo Extremera, 2015).

Abordada desde una estrategia de integración metodológica (Creswell y Plano Clark, 2011) los métodos se han dirigido al estudio de la temática desde dos perspectivas que suponemos complementarias para el logro de los objetivos de investigación. Por un lado, mediante un método de investigación de encuesta, con el fin de explorar cómo se percibe la problemática entre el profesorado en ejercicio y en formación. Para ello, diseñamos dos cuestionarios definidos en base a tres grandes aspectos: "Valoración del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la docencia", "Competencias docentes en el ejercicio de la profesión" –y en el Máster en Educación Secundaria– y "Elementos deseables en la formación inicial pedagógica". Una segunda

perspectiva, cualitativa, se ha dirigido a profundizar en la temática de estudio recogiendo las "voces" de los propios protagonistas e implicados en la formación inicial pedagógica.

Atendiendo a la primera perspectiva, este trabajo se dirige a caracterizar el perfil de motivaciones que poseen los estudiantes que cursan el Máster en Educación Secundaria hacia la formación inicial pedagógica. Para ello, atendemos a las razones que les han llevado a cursar esta titulación y a las características socio-demográficas asociadas a las mismas.

### *Relevancia de la formación inicial pedagógica para el ejercicio de la profesión docente en Educación Secundaria*

Los profundos procesos de cambio social desarrollados a lo largo de los últimos años han transformado nuestros sistemas educativos y la profesión de nuestros docentes (Imbernón, 2014). El papel del profesorado se ha transformado entre otras cuestiones porque ha de asumir nuevas responsabilidades y un mayor número de exigencias que le permitan adaptarse a los cambios sociales y educativos. Ante esta realidad, necesitamos buenas políticas de formación que aseguren al profesorado las competencias que requerirán para el desarrollo de su carrera profesional. Como establece Marcelo (2009): "(...) la sociedad necesita buenos profesores cuya práctica profesional cumpla los estándares profesionales de calidad que asegure el compromiso de respetar el derecho que los alumnos tienen de aprender" (p.34).

La formación inicial docente constituye una etapa de socialización relevante para la profesionalización del profesorado (Gimeno Sacristán, 2005), y ha sido considerada uno de los medios más relevantes para el desarrollo de iniciativas de mejora educativa (Esteve, 2003; Pantoja y Campoy, 2000). Diversos informes internacionales (e.g. OCDE, 2005) y trabajos desarrollados en el campo educativo (e.g. Darling-Hammond, 2001; Estebaranz, 2012) han puesto de manifiesto su importancia como un aspecto determinante en los aprendizajes del alumnado. Constituyendo una misión fundamental asignada a la escuela "asegurar buenos aprendizajes para todos", parece evidente que se haga necesario un sistema de formación inicial que garantice a los futuros candidatos de la docencia la adquisición de competencias profesionales para impartir una enseñanza eficaz (Bolívar y Bolívar Ruano, 2012).

La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria constituye uno de los aspectos que han estado más presentes en las agendas de las reformas políticas de los últimos años (Marina, Pellicer & Manso, 2015). La implementación de las propuestas formativas dirigidas al profesorado de Educación Secundaria se ha quedado en varios intentos fallidos (González Sanmamed, 2009). Como establece Vicente Rodríguez (2003) la forma de contemplar la formación inicial y el desarrollo profesional ha estado sujeta a los cambios políticos-educativos ocurridos. Por lo que, el análisis de la formación inicial, ha de establecerse en función de los nuevos modelos de formación del profesorado y a la luz de las políticas educativas que se han instaurado en nuestro país. Con el fin de vislumbrar la génesis de los problemas que se han desarrollado en esta etapa del desarrollo profesional y las posibles causas de los mismos, creemos pertinente partir del análisis de la evolución de la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria –a partir de la revisión de diversos trabajos que la han tratado en el contexto español; e.g. Yanes, 1998; Pantoja y Campoy, 2000; González Sanmamed, 2009; González Gallego, 2010; Gutiérrez González, 2011; Estebaranz, 2012–

En su origen, para ejercer la Enseñanza Media en España la formación del profesorado era similar a la necesaria para una enseñanza universitaria, lo que implicó que este profesorado se socializara como especialista de las disciplinas académicas. Yanes (1998) establece que con la aparición de la Ley General de Educación (1970) "se culmina un proceso de implantación hegemónica de una visión técnico científica de la educación y de superación de la visión

vocacionalista y patrioterista de la profesión docente” (p. 66). Con dicha ley se desvincula al profesorado de Enseñanza Media del profesorado de Enseñanza Universitaria, propiciando un primer cambio de la concepción del profesorado de Educación Secundaria. Hasta la misma, la formación del profesorado de Educación Secundaria era semejante a la exigida a un profesor de universidad: un adecuado conocimiento científico.

Con la Ley de la Reforma Universitaria de 1983 aparecen dos nuevas estructuras en la enseñanza: Bachillerato Unificado Polivalente y Curso de Orientación Universitaria que demandan la creación de un nuevo profesional docente para esta etapa educativa. Para atender a ello, surgen los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs), encargados de impartir la formación inicial del profesorado de Bachillerato.

A fin de ofrecer la formación pedagógica de la que adolecía la formación del profesorado hasta el momento, psicopedagógica y didáctica, La ley, en su artículo 102.2b (BOE de 12 de agosto), introduce el modelo del CAP (Curso de Aptitud Pedagógica). Sin embargo, esta no fue considerada como una formación profesional, sino como un reconocimiento de “aptitud”, aspecto que parece haberse visto propiciado por la concepción que se tenía de la docencia como un saber no científico (González Gallego, 2010; Estebananz, 2012). Sobre ello, Gutiérrez González (2011, p. 98) considera que el CAP nunca fue realizado en su concepción por diversas circunstancias que hicieron del mismo “el curso de la eterna provisionalidad” (falta de interés institucional, escasos recursos financieros,...). Durante los años de su implantación, se desarrollaron diversas iniciativas dirigidas a la formación inicial (Gutiérrez González, 2011): El Grupo XV (1988) encargado de la elaboración del informe para la ponencia de la Ley de Reforma Universitaria sobre las titulaciones de profesorado no universitario, propone un modelo de formación integrado que opta por una doble titulación que atiende a cada una de las etapas de la Educación Secundaria (Obligatoria y Postobligatoria), el cual fue desestimado; y el Proyecto de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria (FIPS) que coexistió con el CAP durante dos años y que tuvo como propósito dotar una formación de 600 horas tomando como eje fundamental las didácticas específicas.

El hito más importante que marca el camino de la creación de un nuevo concepto de profesor de Educación Secundaria es con la promulgación de la LOGSE (RD 1440/91), donde se establece el título de maestro en sus distintas especialidades (Diplomatura de Magisterio) que obliga a una misma formación de los profesores (González Gallego, 2010). El Libro Blanco de 1989, que anunciaba la Reforma del Sistema Educativo, introduce la concepción del profesorado como un agente activo del proceso educativo, reflexivo e investigador (Blázquez, 1997). La realidad educativa, y lo que se denominó tercera revolución educativa caracterizada (Esteve, 2003) por la extensión de la Educación Primaria y Secundaria a toda la población, deriva nuevas exigencias profesionales al profesorado. Con ello, se establece una vinculación de la Educación Secundaria con la Educación General Básica. Ahora las funciones del profesorado de Educación Secundaria pasan a ser las que siempre fueron las funciones del maestro: “la formación básica general –y, por supuesto, no exclusivamente científica– de todos los ciudadanos” (González Gallego, 2010, p. 20), haciéndose necesario conocimiento pedagógico amplio sobre las características de los estudiantes y de la adolescencia, la gestión del aula, la metodología didáctica y el trabajo en equipo (Esteve, 2003; Perrenoud, 2004; Marcelo, 2009).

Con la LOGSE se establece que, para impartir las enseñanzas en la etapa Secundaria, es necesario, además de una adecuada formación de saber específico, estar en posesión de un título de especialización didáctica: Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) de 600 horas de duración. Una de las novedades más relevantes de este nuevo modelo fue la consideración de la formación práctica como elemento vertebrador del curso (Pantoja y Campoy, 2000). Sin embargo, no se puso en funcionamiento debido a que el nuevo gobierno decidió no aplicarlo, excepto en algunas

universidades que así lo solicitaron como la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de Valladolid y la Universidad de Barcelona.

Con la aparición de la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación se crea el Título de Especialización Didáctica (TED) concebido, de forma similar al CCP, desde un modelo consecutivo y como una formación de posgrado de dos años. Con la entrada en el poder del partido socialista y la promulgación de una nueva ley (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), no se puso en funcionamiento.

En el marco de las políticas educativas en el Espacio Europeo de Educación Superior, el Consejo de Educación de la Comisión Europea (European Commission, 2005) establece algunas recomendaciones sobre hacia dónde se pretende ir con la profesión docente: una profesión de carácter universitario, atractiva, enmarcada en el contexto de aprendizaje a lo largo de la vida, que facilite la movilidad del profesorado a los países europeos y que estimule la colaboración entre el profesorado y entre los centros y el entorno social. Al respecto, desde el marco de la LOE el Ministerio de Educación determina las condiciones de la formación mediante la Orden Ministerial ECI/3858/2007 (BOE número 312 de 29 de diciembre de 2007) (MEC, 2007), que regula las enseñanzas del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, estableciendo unos requisitos en cuanto a la estructura, denominación del máster, objetivos (competencias), condiciones de acceso y la planificación de las enseñanzas. Sin embargo, las universidades seguían sin organizar este nuevo modelo de formación y el CAP persistió hasta el curso 2009/2010, en que comenzó a implantarse en las universidades españolas.

El nuevo modelo de formación inicial se presenta como una nueva oportunidad para atender a las demandas formativas, desde el que se pretende capacitar al profesorado con las competencias pedagógico-didácticas que le permitan ejercer la docencia en esta etapa educativa (MEC, 2007), estableciéndose como un requisito para el acceso a la profesión docente<sup>3</sup>.

Se organiza teniendo en cuenta las materias y ámbitos docentes en las diversas enseñanzas que integran (Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas artísticas, Enseñanzas de idiomas y Enseñanzas deportivas), siendo presenciales el 80% de los créditos, incluidas las prácticas docentes. Se estructura en tres módulos con sus correspondientes materias (Ver Tabla 1):

**TABLA 1. Módulos y materias del Máster de Formación de Profesorado**

<b>Módulo</b>	<b>Materia</b>
Genérico (12 ECTS)	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad (4 ECTS) Procesos y contextos educativos (4 ECTS) Sociedad, familia y educación (4 ECTS)
Específico (24 ECTS)	Complementos para la formación disciplinaria (6 ECTS) Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes (12 ECTS) Innovación docente e iniciación a la investigación educativa (6 ECTS)
Practicum (16 ECTS)	Prácticas docentes (10 ECTS) Trabajo Fin de Máster (6 ECTS)

*Fuente: Elaboración propia a partir de la Orden Ministerial (MEC, 2007)*

<sup>3</sup> La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, art.94) establece que para ejercer la docencia en las diversas enseñanzas será necesario estar en posesión de las titulaciones académicas correspondientes y de la formación pedagógica y didáctica establecida para cada una de estas enseñanzas.

La forma y contenido que se dé a los másteres se ha considerado un aspecto relevante para dar una nueva orientación profesional a los docentes de Secundaria, debido a que existe una necesidad de: i) crear una cultura profesional específica, que se deriva de las capacidades y competencias que han de caracterizar al profesor de esta etapa educativa (Imbernón, 2006; Estebaranz, 2012), y; ii) mejorar los vínculos entre la universidad y los centros de Secundaria con el fin de favorecer la profesionalización (Bolívar, 2006; Larriba, 2010). Al respecto, creemos que es necesario atender a la reflexión que presenta Larriba (2010) sobre la profesión docente en Secundaria: “¿existe una conciencia social de que ser profesor de instituto es una opción profesional diferenciada?” (p.98).

Si analizamos la actual cultura de acceso a la profesión de profesor de Secundaria, vemos que los estudiantes han de pasar por una licenciatura para poder acceder a la formación de postgrado que les capacitará para ejercer esta profesión. Así, la estructura docente obliga al estudiante a formarse durante cuatro años como historiador, arqueólogo, filólogo, etc., equivalente a adquirir una formación disciplinar que les aportará una serie de competencias profesionales que constituyen sólo una parte de lo que va a constituir su posterior formación como profesor de secundaria, y no habrá adquirido apenas ninguna formación pedagógica<sup>4</sup>. Al respecto, son diversos los trabajos que se han dirigido a proponer modelos alternativos para la mejora de la formación inicial pedagógica (e.g. Larriba, 2010; Marina, Pellicer y Manso, 2015).

### *Motivaciones hacia la profesión docente y la formación pedagógica en futuros profesores de Secundaria*

Las razones por las que los estudiantes deciden ser profesor han sido consideradas elementos que contribuyen a la mejora de la calidad educativa. Es por ello, que en los últimos años se ha destacado la necesidad de hacer atractiva la profesión apoyando la retención de los mejores profesionales para la enseñanza. En este sentido, ha existido un interés por conocer cuáles son los factores que influyen en la elección de los estudios de Educación (Gratacós, 2014). Las investigaciones en este campo no muestran unanimidad al respecto. Hallamos estudios (Fokkens-Bruinsma, y Canrinus, 2013; Gratacós, 2014; Sánchez-Lissen, 2009) que señalan que las principales razones manifestadas por los futuros candidatos son de tipo altruista (responsabilidad hacia los niños y la educación), y en menor medida de tipo material o extrínseco (buenas condiciones laborales, estabilidad laboral), o profesional o intrínseco (formación en una determinada materia).

Un conjunto de estudios desarrollados en el contexto español (e.g. García y Martínez, 2001; Pontes, Ariza y Rey, 2010; Pontes, Ariza, Serrano y Sánchez, 2011), muestran que las motivaciones hacia la profesión y la formación pedagógica manifestadas por los estudiantes del CAP y el Máster son en mayor medida de tipo pragmático (por las condiciones laborales de la profesión, constituir un requisito para el acceso al cuerpo de profesores) y vocacional (por poseer interés por la profesión), y en menor medida de tipo profesional. En el estudio desarrollado por García y Martínez (2001) los estudiantes del CAP manifiestan que realizan la formación porque es un requisito para acceder al cuerpo de profesores y no tanto por aprender aspectos relacionados con la enseñanza de la disciplina o por interés por ejercer la profesión. Otras investigaciones han mostrado que los estudiantes del CAP y Máster manifiestan que las motivaciones hacia la profesión obedecen a diferentes causas, fundamentalmente de tipo vocacional y pragmático, relacionadas con distintas concepciones sobre la formación inicial y la profesión (Pontes, Ariza y Rey, 2010; Pontes, Ariza, Serrano y Sánchez, 2011). Al respecto, estas y otras recientes (e.g. Manso y Martín, 2014) muestran que la necesidad de adquirir una formación inicial docente

<sup>4</sup> La formación didáctico-pedagógica constituye el 20% (60 ECTS) de la capacitación universitaria del profesor de Secundaria (Manso y Valle, 2013, p. 174).

integrada por conocimientos psicopedagógicos, didácticos y prácticos para ser profesor, es una idea asumida sólo por apenas casi la mitad de los sujetos, evidenciando que existe un colectivo importante de estudiantes que rechazan la necesidad de adquirir dicha formación. En tal colectivo predominan ideas de la profesión relacionadas con la transmisión de los conocimientos de la disciplina, cualidades innatas para la comunicación y la docencia, y el aprendizaje a través de la experiencia (Pontes y Serrano, 2008; Pontes, Ariza y Rey, 2010).

Entre los futuros docentes sigue existiendo una imagen de la enseñanza como una tarea fácil y sencilla, que se aprende con la experiencia, que es algo artístico, incierto, sujeto a deliberación individual (González Sanmamed, 2009). Dichas concepciones sobre la enseñanza, junto con otros factores –el modelo profesional en el que se estructura, escasa relación con la realidad educativa– han contribuido a la minusvaloración de la formación inicial pedagógica del profesorado de Secundaria en el contexto español (González Sanmamed, 2009), y especialmente por el profesorado (e.g. Bolívar & Bolívar Ruano, 2012; Marcelo, 2009). En consonancia con los resultados anteriormente comentados, los profesores, durante sus primeros años de docencia, tienden a manifestar insatisfacción hacia la formación inicial docente como fuente de adquisición del conocimiento profesional, calificándola de excesivamente teórica, y desligada de la realidad práctica de la profesión. Los profesores principiantes consideran como principal fuente de conocimiento profesional la experiencia en la profesión, argumentando que cuando se iniciaron en ella estaban mal preparados para hacer frente a los principales problemas de la profesión (Bolívar, 2006; Marcelo, 2009; Tardif, 2009; Bolívar & Bolívar Ruano, 2012).

En este estudio nos dirigimos a analizar cuáles son las razones por las que los egresados de los estudios universitarios cursan el Máster de Formación de Profesorado, y el perfil de los estudiantes atendiendo a diversas características que pueden ser de relevancia para la toma de decisiones sobre el planteamiento de procesos de formación de los futuros profesores.

## Método

Este trabajo se enmarca en el enfoque de investigación de encuesta de corte descriptivo-correlacional (McMillan y Schumacher, 2011) cuya finalidad es conocer las motivaciones con las que entran los estudiantes al Máster de Formación de Educación Secundaria.

### *Muestra*

La población quedó definida por los estudiantes matriculados en el Máster FPES de la Universidad de Granada (Campus Granada) durante el curso 2014/2015, compuesta por 743 estudiantes.

La muestra participante fue seleccionada mediante un muestreo aleatorio simple sin reemplazamiento, y estuvo compuesta por 207 estudiantes del Máster en Educación Secundaria de la Universidad de Granada<sup>5</sup>.

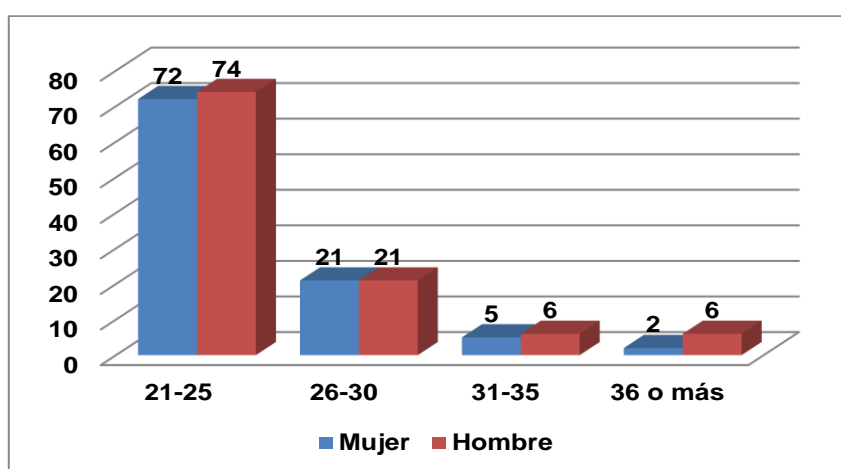
---

<sup>5</sup> La muestra fue representativa al 90% (1,64 sigmas). Atendiendo al tamaño de la muestra, el margen de error con la que podemos extrapolar los resultados a la subpoblación, siguiendo las indicaciones de Morales Vallejo (2012) es de 4,86%.

Las características de la muestra indican que el 48.3 % fueron mujeres y el 51,7 % hombres. El 70,53 % estudiantes poseen edades comprendidas entre los 21 y 25 años de edad (Figura 1). Los estudiantes provienen de 41 titulaciones universitarias referidas a las diversas áreas de conocimiento. El 92,3 % de los estudiantes finalizaron las titulaciones superiores a lo largo de los últimos cinco cursos académicos.

El 71,5 % de la muestra (148 estudiantes) posee experiencia docente previa, de los cuales el 58,4 % (121 estudiantes) posee experiencia docente fuera del ámbito de la educación reglada (clases particulares, etc.), y el 9,2 % (19 estudiantes) poseen experiencia en el ámbito de la educación reglada. El 3,9 % de los estudiantes manifiesta poseer experiencia docente tanto en los actuales niveles del sistema educativo como fuera del ámbito de la educación reglada.

**FIGURA 1. Caracterización de la muestra de estudiantes**



*Fuente: Elaboración propia*

En la Tabla 2 se presenta la caracterización de la muestra atendiendo al área de conocimiento y especialidad en la que se encontraban matriculados los estudiantes. Destacan las especialidades de Educación Física con 54 estudiantes (26,1 %) y Lengua extranjera Inglés (con 27 estudiantes) que representa el 96,5 % y 50,95 % de los estudiantes del área, respectivamente.



**TABLA 2. Especialidad en la que cursan el Máster FPES los estudiantes**

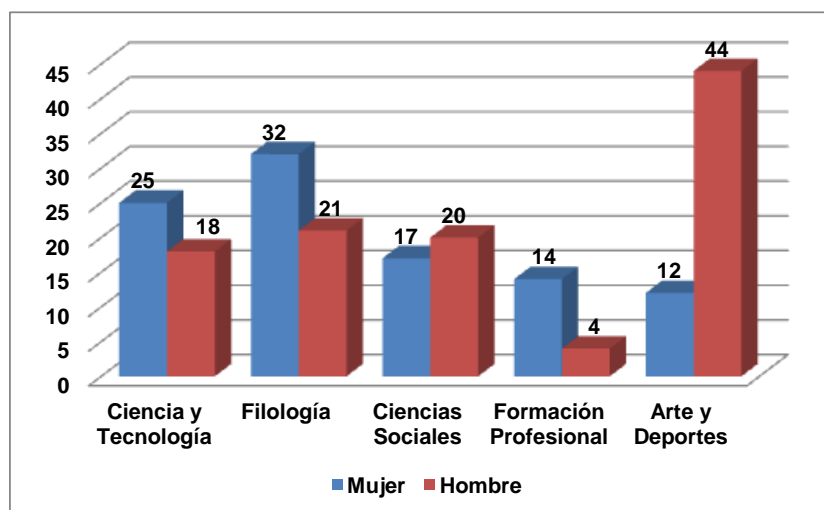
<b>Área de conocimiento. Especialidad</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>% p*</b>
<b>Ciencia y Tecnología (CT)</b>	<b>43</b>	<b>20,7</b>	----
Biología y Geología (BG)	17	8,2	39,54
Física y Química (FQ)	3	1,4	6,97
Matemáticas (M)	17	8,2	39,54
Informática (I)	4	1,9	9,30
Tecnología y Procesos Industriales (TPI)	2	1,0	4,65
<b>Filología (FIL)</b>	<b>53</b>	<b>25,6</b>	----
Lengua extranjera (Inglés) (LEI)	27	13,0	50,95
Lengua extranjera (Francés) (LEF)	14	6,8	26,41
Latín y Griego (LG)	8	3,9	15,09
Lengua y Literatura (LL)	4	1,9	7,55
<b>Ciencias Sociales (CS)</b>	<b>37</b>	<b>17,9</b>	----
Geografía e Historia (GH)	16	7,7	43,25
Filosofía (F)	7	3,4	18,91
Orientación educativa (OE)	13	6,3	35,14
No especificado (NE)	1	,5	2,70
<b>Formación Profesional (FP)</b>	<b>18</b>	<b>8,7</b>	----
Formación y Orientación Laboral (FOL)	1	,5	5,55
Economía, Empresa y Comercio (EEC)	12	5,8	66,66
Hostelería y Turismo (HT)	1	,5	5,55
Procesos Sanitarios (PS)	4	1,9	22,22
<b>Artes y Deportes (AD)</b>	<b>56</b>	<b>27,1</b>	----
Dibujo, Imagen y Artes Plásticas (DIAP)	1	,5	1,78
Educación física (EF)	54	26,1	96,43
Música (MUS)	1	,5	1,78
<b>Total</b>	<b>207</b>	<b>100,0</b>	----

Nota = \*Porcentaje ponderado por área de conocimiento

Fuente: *Elaboración propia*

El 72,5 % de la muestra (150 estudiantes) habían cursado las Prácticas Docentes en centros de enseñanza secundaria durante el primer turno –febrero y marzo–, y el 27,1 % durante los meses de abril y mayo (segundo turno). Una de las estudiantes del Máster quedó exenta de realizar las prácticas docentes por poseer experiencia docente en dicho ámbito.

Un análisis realizado sobre la distribución de la muestra en base a las variables "especialidad en la que cursan el Máster" y "género" mostró que la distribución de los estudiantes por área de conocimiento no era equitativa en la muestra ( $\chi^2= 22,155$ ; sig. = ,000). Además, indicó que la distribución entre hombres y mujeres en cuanto a las áreas de conocimiento fue desigual ( $\chi^2= 22,302$ ; sig. = ,000) (Figura 2). Al respecto, es especialmente relevante la presencia del género masculino en el área de Artes y Deportes (44 estudiantes), y femenino en el área de Formación Profesional (14 estudiantes).

**FIGURA 2. Distribución del género en áreas de conocimiento del máster**

Fuente: *Elaboración propia*

### *Instrumentos*

Para la recogida de datos, empleamos el Cuestionario "Valor del Conocimiento Pedagógico para la Docencia en Educación Secundaria" (Martín-Romera y Molina Ruiz, aceptado). El cuestionario ha sido validado en su contenido mediante dos procedimientos: a) juicio de siete expertos con una experiencia profesional que oscilaba entre los 14 y 46 años de experiencia en diversas áreas de especialización: "formación docente", "métodos de investigación educativa", y "nivel educativo objeto de estudio (contexto de la profesión docente en Educación Secundaria)"; y b) mediante el análisis de los ítems tras su aplicación piloto a una muestra de 37 estudiantes del Máster en Educación Secundaria de la Universidad de Granada. Dichos procedimientos mostraron evidencias de validez de contenido adecuadas.

En esta aportación analizamos el bloque referido a "Datos de Identificación" integrado por variables socio-demográficas de tipo nominal y escalar (género, edad, formación universitaria, turno de desarrollo de prácticas docentes, y experiencia docente previa) y la cuestión dirigida a conocer las motivaciones hacia la formación inicial pedagógica: "Razones para cursar el Máster de Formación de Profesorado de Secundaria" (Tabla 3), compuesta por cuatro ítems que aluden a posibles razones por las que se cursa el máster: "gusto por la docencia", "adquirir formación específica", "obtener la titulación por si fuese preciso en un futuro" y "por las buenas condiciones que ofrece la docencia como profesión".

**TABLA 3. Razones para cursar el Máster**

<b><i>Señale la/s razón/es por la que cursa el Máster de Formación de Profesorado de Secundaria:</i></b>
1.Me gusta la docencia
2.Obtener una titulación más, por si fuera preciso en el futuro
3.Adquirir formación pedagógica
4.Por las buenas condiciones laborales que ofrece la docencia

Fuente: *Elaboración propia*

## Procedimiento

Atendiendo al carácter del estudio, los procedimientos de análisis empelados fueron los siguientes:

- Análisis descriptivo de las variables de estudio, con la finalidad de conocer cuáles son las razones que han motivado a los estudiantes a cursar el Máster FPES. Dicho análisis estuvo soportado por los estadísticos descriptivos de distribución de frecuencia.
- Análisis estadístico inferencial de tipo correlacional entre los pares de variables binarias (razones) mediante el coeficiente Phi ( $\phi$ ) o coeficiente de correlación de Mathews. Empleamos el coeficiente V de Cramer, cuando al menos una de las variables nominales adoptaba más de dos valores. Este estadístico fue empleado para el análisis de asociación de las variables "Razones para cursar el Máster" y variables nominales como Edad, Titulación, Especialidad, y Experiencia docente.
- Análisis estadístico inferencial de tipo correlacional mediante prueba chi-cuadrado, dirigido a estudiar las relaciones de dependencia entre razones para cursar el máster y las variables socio-demográficas género, edad, titulación de acceso, especialidad en la que cursa el máster, turno de desarrollo de prácticas docentes y experiencia docente. Codificamos las variables de forma dicotómica, a fin de diferenciar si fueron o no seleccionadas las razones, quedando transformadas del siguiente modo: Señala/No señala.

El análisis estadístico de este estudio estuvo soportado en el software *SPSS Statistics* en su versión 22.

## Resultados

### *Razones de los futuros docentes de Enseñanza Secundaria para cursar el Máster de Formación de Profesorado*

Los resultados de los análisis descriptivos sobre las motivaciones hacia la formación inicial de los futuros docentes (Tabla 4) muestran que un 85 % (176) de los estudiantes manifiestan que cursan el máster porque les gusta la docencia. Destaca un porcentaje reducido de estudiantes que manifiestan otras razones para cursar el máster: "Obtener una titulación más por si fuese preciso en un futuro" (25,6 %), "las condiciones laborales que ofrece la docencia" (21,3 %), y "Adquirir formación pedagógica" (21,3 %).

**TABLA 4. Razones por las que los estudiantes cursan el Máster FPES**

<b>Categorías</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
1. Me gusta la docencia	176	85,0
2. Obtener una titulación más	53	25,6
3. Adquirir formación pedagógica	44	21,3
4. Por las buenas condiciones laborales	44	21,3

*Fuente: Elaboración propia*

A continuación, presentamos las razones seleccionadas por los estudiantes mostrando todas las opciones posibles (Tabla 5). Al respecto, destaca que el 50,5 % señala como razón única "Me gusta la docencia", estando en el resto de opciones de respuesta distribuida entre la muestra. Cabe destacar que ésta está presente en todos los casos que los estudiantes señalan más de una razón para cursar el máster. Así, un 8,7 % (18 estudiantes) señala que cursa el máster por que les gusta la docencia y por adquirir formación pedagógica, el 8,2 % (17 estudiantes) "Obtener una titulación más", y el 7,7 % (16 estudiantes) por ésta razón y porque les gusta la docencia. Una de las razones menores señaladas es "Por las buenas condiciones laborales".

**TABLA 5. Razones señaladas por los estudiantes**

<b>Razones</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
1.Me gusta la docencia	104	50,2	50,5	50,5
2.Obtener una titulación más	17	8,2	8,3	58,7
3. Adquirir formación pedagógica	5	2,4	2,4	61,2
4. Por las buenas condiciones laborales	9	4,3	4,4	65,5
1 y 2	16	7,7	7,8	73,3
1 y 3	18	8,7	8,7	82,0
1 y 4	12	5,8	5,8	87,9
1, 2 y 3	5	2,4	2,4	90,3
1,3 y 4	6	2,9	2,9	93,2
1,2,3 y 4	8	3,9	3,9	97,1
1,2 y 4	6	2,9	2,9	100,0
Total	206	99,5	100,0	
Perdidos Sistema	1	,5		
	207	100,0		

*Fuente: Elaboración propia*

Los estadísticos obtenidos de los análisis de dependencia de las variables, establecidos mediante las frecuencias esperadas para los pares de variables y el test Chi-cuadrado (Tabla 6) indican dependencia entre las razones "Obtener una titulación más" y "Me gusta la docencia" ( $\chi^2=20,169$ ; sig.= ,000). Al respecto, el coeficiente Phi ( $\phi$ ) o coeficiente de correlación de Mathews muestra una asociación negativa entre (-,312) dichas variables.

Por otro lado, los estadísticos de contingencia mostraron relaciones entre la variable "Por las buenas condiciones laborales que ofrece la docencia" y el resto de variables: "Me gusta la docencia" ( $\chi^2=4,410$ ; sig.= ,036), "Obtener una titulación más" ( $\chi^2=4,982$ ; sig.= ,026) y "Adquirir formación pedagógica" ( $\chi^2=5,499$ ; sig.= ,019). Sin embargo, la magnitud de la asociación fue débil para estas variables, donde el coeficiente Phi mostraba valores cercanos a -,1/,1 (-,146; ,155; ,163).

TABLA 6. Prueba Chi-cuadrado razones por las que cursa el Máster FPES

<i>Razones para cursar el Máster</i>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
2. Obtener una titulación más	$\chi^2$	20,16 9 <sup>a</sup>	---	---
	Sig.	,000	---	---
	Phi	-,312	---	---
3. Adquirir formación pedagógica	$\chi^2$	,038 <sup>a</sup>	3,39 6 <sup>a</sup>	----
	Sig.	,845	,065	----
	Phi	-,014	,128	----
4. Por las buenas condiciones laborales	$\chi^2$	4,410 a	4,98 2 <sup>a</sup>	5,49 9 <sup>a</sup>
	Sig.	,036	,026	,019
	Phi	-,146	,155	,163

Nota = a: 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5.

Fuente: Elaboración propia

*Factores socio-demográficos asociados a las razones para cursar el Máster FPES*

Las pruebas de independencia aplicadas muestran valores significativos entre la variable "Adquirir formación pedagógica", la titulación con la que accedieron al máster los estudiantes ( $\chi^2=18,046$ ; sig.= ,003), y entre aquella y el área de conocimiento en la que se encuentran matriculados ( $\chi^2=12,952$ ; sig.= ,012) (Tabla 7). Se trata de un resultado esperado en la muestra. Un análisis de contingencia realizado previamente, cuyos resultados no mostramos en este trabajo por cuestiones de espacio, mostró asociación entre la titulación de acceso y la especialidad en la que están matriculados –ambas variables codificadas por las áreas de conocimiento correspondientes–. Los valores del coeficiente V de Cramer muestran asociaciones positivas entre dichas variables (,295 y ,250). Cabe destacar que se obtienen valores destacables entre dicha razón para cursar el máster y la experiencia docente de los estudiantes ( $\chi^2=7,726$ ; sig.= ,052; V de Cramer = ,193). Por otro lado, los resultados muestran relaciones entre la variable "por las buenas condiciones laborales" y el género de los estudiantes ( $\chi^2=4,524$ ; sig.= ,033; V de Cramer = ,193).

TABLA 7. Dependencia entre razones para cursar el máster y variables socio-demográficas

<i>Razones</i>		<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Titulación</i>	<i>Área</i>	<i>Prácticas</i>	<i>Experiencia</i>
Me gusta la docencia	$\chi^2$	,623	2,256 <sup>a</sup>	4,047 <sup>b</sup>	3,886 <sup>c</sup>	,653 <sup>d</sup>	4,305 <sup>d</sup>
	Sig.	,430	,521	,543	,422	,721	,230
	Phi/V*	,055	,104	,140	,137	,056	,144
Obtener una titulación más	$\chi^2$	,037	4,891	1,024	,943	3,086	1,106
	Sig.	,847	,180	,961	,918	,214	,776
	Phi/V*	,013	,154	,070	,067	,122	,073
Adquirir formación pedagógica	$\chi^2$	,352	1,733	18,046	12,952	4,141	7,726
	Sig.	,553	,630	,003	,012	,126	,052
	Phi/V*	-,041	,092	,295	,250	,141	,193
Buenas condiciones laborales	$\chi^2$	4,524	1,708	9,215	7,957	,835	,114
	Sig.	,033	,635	,101	,093	,659	,990
	Phi/V*	,148	,091	,211	,196	,064	,024

Nota = \*= valores para Phi, V de Cramer, Coeficiente de contingencia; a.= 2 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5; b.= 4 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5.; c.= 1 casillas (10,0%) han esperado un recuento menor que 5; d.= 2 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5.

Fuente: Elaboración propia

Los resultados significativos se detallan a continuación atendiendo a las tablas de contingencia para las relaciones de dependencia obtenidas.

Los resultados del análisis de contingencia entre la variable "Por las buenas condiciones laborales" y género (Tabla 8) muestran que dicha razón es señalada por 29 hombres (22,7 % del total de hombres) y 15 mujeres (21,3 % del total de estudiantes).

**TABLA 8. Tabla de contingencia Buenas condiciones laborales-Género**

<b>Género</b>	<b>Estadísticos</b>	<b>Por las buenas condiciones laborales</b>		<b>Total</b>
		<b>Señalada</b>	<b>No señalada</b>	
Hombre	Recuento	29	78	107
	fe	22,7	84,3	107,0
	% dentro de Género	27,1%	72,9%	100,0%
Mujer	Recuento	15	85	100
	fe	21,3	78,7	100,0
	% dentro de Género	15,0%	85,0%	100,0%
Total	Recuento	44	163	207
	fe	44,0	163,0	207,0
	% dentro de Género	21,3%	78,7%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Los resultados para la contingencia de las variables "Adquirir formación pedagógica" y el área de conocimiento de la titulación con la que accedieron al máster (Tabla 9), muestran un mayor porcentaje de estudiantes de cada área que no la indican como una razón para cursar el máster, excepto para Ciencias de la Salud (señalada por el 60 %). En este sentido, cabe destacar las áreas de Artes y Humanidades, Ciencias Sociales, y Jurídicas e Ingeniería y Arquitectura con porcentajes que rondan el 80 % .Por otro lado, el 37,9% de los estudiantes con titulaciones del área de Ciencias la señalan como razón.

**TABLA 9. Contingencia Adquirir formación pedagógica-área conocimiento de la titulación**

<b>Área conocimiento titulación</b>	<b>Estadísticos</b>	<b>Adquirir formación pedagógica</b>		<b>Total</b>
		<b>Señalada</b>	<b>No señalada</b>	
Artes y Humanidades	Recuento	10	66	76
	fe	16,2	59,8	76,0
	% dentro de Área	13,2%	86,8%	100,0%
Ciencias	Recuento	11	18	29
	fe	6,2	22,8	29,0
	% dentro de Área	37,9%	62,1%	100,0%
Ciencias de la Salud	Recuento	6	4	10
	fe	2,1	7,9	10,0
	% dentro de Área	60,0%	40,0%	100,0%
Ciencias Sociales y Jurídicas	Recuento	14	59	73
	fe	15,5	57,5	73,0
	% dentro de Área	19,2%	80,8%	100,0%
Ingeniería y Arquitectura	Recuento	3	12	15
	fe	3,2	11,8	15,0
	% dentro de Área	20,0%	80,0%	100,0%
No especificada	Recuento	0	4	4
	fe	,9	3,1	4,0
	% dentro de Área	0,0%	100,0%	100,0%
Total	Recuento	44	163	207
	fe	44,0	163,0	207,0
	% dentro de Área	21,3%	78,7%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la razón "Adquirir formación pedagógica" y el área de conocimiento del máster, los resultados de contingencia (Tabla 10) muestran porcentajes elevados de estudiantes en algunas de las áreas como Artes y Deportes (87,5 %), Filología (84,9 %) y Ciencias Sociales (81,1 %), que no señalan ésta como una de las razones por las que cursan el Máster. Por otro lado, cabe destacar el área de Formación Profesional con un 44,4 % (8 estudiantes) que señalan ésta como una de las razones por las que cursan el Máster. Este resultado es consistente con el obtenido anteriormente para el área de conocimiento de la titulación ya que, entre los estudiantes participantes en Formación Profesional, existe un porcentaje elevado que proviene del área de Ciencias de la Salud.

**TABLA 10. Contingencia Adquirir formación pedagógica-área de conocimiento máster**

Área de conocimiento	Estadísticos	Adquirir formación pedagógica		Total
		Señalada	No señalada	
<b>Ciencia y Tecnología</b>	Recuento	14	29	43
	fe	9,1	33,9	
	% dentro de Área	32,6%	67,4%	100,0%
<b>Filología</b>	Recuento	8	45	53
	fe	11,3	41,7	
	% dentro de Área	15,1%	84,9%	100,0%
<b>Ciencias Sociales</b>	Recuento	7	30	37
	fe	7,9	29,1	
	% dentro de Área	18,9%	81,1%	100,0%
<b>Formación Profesional</b>	Recuento	8	10	18
	fe	3,8	14,2	
	% dentro de Área	44,4%	55,6%	100,0%
<b>Artes y Deportes</b>	Recuento	7	49	56
	fe	11,9	44,1	
	% dentro de Área	12,5%	87,5%	100,0%
<b>Total</b>	Recuento	44	163	207
	fe	44	163	
	% dentro de Área	21,3%	78,7%	100,0%

*Fuente: Elaboración propia*

Los resultados obtenidos de la contingencia con la experiencia docente muestran (Tabla 11), en coherencia con las relaciones analizadas anteriormente, un mayor porcentaje de estudiantes con y sin experiencia que no señalan "Adquirir formación pedagógica" como razón para cursar el máster. Cabe destacar que los porcentajes más elevados que señalan esta opción son los estudiantes que indicaron que poseen alguna experiencia docente previa y, especialmente, en algunos niveles del actual sistema educativo y otras experiencias docentes (50%).

**TABLA 11. Contingencia Adquirir formación pedagógica-experiencia docente**

<i>Experiencia docente</i>	<i>Estadísticos</i>	<i>Adquirir formación pedagógica</i>		<i>Total</i>
		<i>Señalada</i>	<i>No señalada</i>	
Ninguna	Recuento	10	49	59
	fe	12,5	46,5	59,0
	% dentro Experiencia	16,9%	83,1%	100,0%
En algunos niveles del actual sistema educativo	Recuento	7	12	19
	fe	4,0	15,0	19,0
	% dentro Experiencia	36,8%	63,2%	100,0%
Otras experiencias docentes (clases particulares...)	Recuento	23	98	121
	fe	25,7	95,3	121,0
	% dentro Experiencia	19,0%	81,0%	100,0%
Experiencias en niveles del actual sistema y otras experiencias docentes	Recuento	4	4	8
	fe	1,7	6,3	8,0
	% dentro Experiencia	50,0%	50,0%	100,0%
Total	Recuento	44	163	207
	fe	44,0	163,0	207,0
	% dentro Experiencia	21,3%	78,7%	100,0%

Fuente: *Elaboración propia*

## Conclusiones

Esta aportación se ha dirigido a explorar, mediante un estudio de encuesta, algunas de las razones por las que los egresados de los estudios universitarios cursan el Máster en Educación Secundaria en la Universidad de Granada, y los factores que las determinan.

Los resultados muestran que la principal motivación indicada por los estudiantes es de tipo vocacional y en menor medida de tipo pragmático o profesional. El gusto por la docencia es señalada por el conjunto de estudiantes como una de las razones, siendo para la mitad la única razón para cursar el máster. Estos resultados difieren de los obtenidos por estudios previos que muestran que entre los candidatos abundan motivos de tipo pragmático tales como cursarlo porque constituye un requisito para acceder al cuerpo de profesores (García Martínez, 2001) o a fin de disponer de una titulación por si fuese necesaria en un futuro (Pontes y Serrano, 2008)..Por otro lado, nuestros resultados concuerdan en que "Adquirir formación pedagógica" constituye una de las razones menos destacadas por los estudiantes. De forma más específica, muestran que esta razón mantiene cierta dependencia con algunas características de la muestra como son la titulación de la que provienen los estudiantes o el área de conocimiento del máster en la que se encuentran matriculados. Esta razón fue señalada en mayor medida por los estudiantes provenientes de titulaciones de Ciencias y Ciencias de la Salud, y en menor medida por los que provienen de titulaciones de Artes y Humanidades.

Cabe indicar que se obtuvieron resultados destacables, aunque no significativos a nivel estadístico, entre la razón "Adquirir formación pedagógica" y la experiencia docente de los estudiantes. Se trata de una razón que es indicada en mayor medida por los estudiantes que poseen experiencia docente previa. Dichos resultados están en consonancia con lo establecido por Terigi (2011, p.21) cuando indica que "estamos antes un saber que no es especialmente



valorado en el momento de la formación, cuya importancia se reconoce en el desempeño de la profesión a la par que se constata su debilidad".

Se han hallado relaciones de dependencia entre las razones para cursar la formación. La principal razón destacada por los estudiantes ("Me gusta la docencia") se encuentra asociada de forma estadísticamente significativa y negativa a la razón "obtener una titulación más por si fuese preciso en un futuro". Este hallazgo confirma los resultados obtenidos en estudios previos sobre motivaciones hacia la profesión docente (Pontes, Ariza y Sánchez, 2011). Por otro lado, nuestros resultados mostraron relaciones de dependencia, aunque débiles, entre la razón "Por las buenas condiciones laborales que ofrece la docencia" con el resto de razones para cursar el Máster, mostrándose coherentes con los trabajos que han señalado la convivencia de diversas razones para la elección de carreras de Educación (Sánchez-Lissen, 2009). A diferencia del encontrado en Pontes y Serrano (2008), nuestro estudio muestra que no todos los estudiantes que manifiestan motivación por la docencia cursan el máster para adquirir formación pedagógica, aspecto representado por tan sólo el 9%.

En conclusión, los resultados muestran un perfil de estudiantes altamente motivado por la docencia y parecen indicar que cursan el Máster en menor medida para obtener una titulación más, por las buenas condiciones laborales que ofrece la docencia o adquirir formación pedagógica. Este perfil parece estar en consonancia con estudios previos que han analizado las motivaciones hacia la profesión y la formación, y que muestran que existe un colectivo de futuros docentes que no perciben como necesaria una formación pedagógica previa para ser profesor de esta etapa educativa (e.g. García y Martínez, 2001; Manso y Martín, 2014; Pontes, Ariza y Del Rey, 2010). En este sentido, creemos conveniente seguir investigando las motivaciones de los futuros candidatos a la docencia en Educación Secundaria, tratado de analizar la posible evolución experimentada en cuanto a la importancia de poseer conocimiento pedagógico para ser profesor de Educación Secundaria, indagando en las concepciones que poseen sobre la formación necesaria para ser profesor, el momento en que se manifiesta la importancia de poseer conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión, y los factores influyentes en tal descubrimiento.

De acuerdo con lo explicitado en estos trabajos, consideramos que los resultados obtenidos han de ser tomados en consideración para el diseño de los procesos de formación inicial de pedagógica, salvando las restricciones de esta aportación respecto a la muestra y el ámbito al que pueden ser generalizados.

Para finalizar, señalamos que cabe tomar con precaución los resultados debido a la naturaleza nominal de las variables, los análisis aplicados en este estudio, así como las limitaciones de generalización de los mismos a una población de estudiantes de una universidad. Futuros trabajos pueden dirigirse a ampliar el estudio a otras muestras y universidades analizando las motivaciones de los futuros candidatos hacia la profesión y la formación inicial pedagógica, avanzando en el análisis de las relaciones que se establecen entre las mismas, y el papel de la formación inicial pedagógica en la modificación de las motivaciones e ideas previas en este sentido.

## Referencias bibliográficas

Bolívar, A. (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En Escudero, J.M. y Gómez, A.L. (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 123-154). Barcelona: Octaedro.

- Bolívar, A. y Bolívar Ruano, M. R. (2012), High school teachers: initial pedagogical training and professional identity. *Enseño Em Re-Vista*, 19(1), 19-33.
- Blázquez, F. (1997). El profesorado de educación secundaria y su formación profesional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28, 23-38.
- Creswell, J.W. y Plano Clark, V.L. (2011) (2ª ed.). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Darling-hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Estebaranz, A. (2012). Formación del profesorado de Educación Secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 149-173.
- Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- EUROPEAN COMMISSION (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels, Directorate-General for Education and Culture.
- Fokkens-Bruinsma, M. y Canrinus, E.T. (2013). Motivation for becoming a teacher and engagement with the profession: Evidence from different contexts. *International Journal of Educational Research*, 65, 65-74.
- García, S., y Martínez, C. (2001). Las ideas de los alumnos del CAP, punto de referencia para reflexionar sobre formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, 97-110.
- Gratacós, G. (2014). *Estudio sobre las motivaciones en la elección de ser maestro*. Tesis doctoral inédita. Universitat Internacional de Catalunya: Cataluña.
- González Gallego, I. (Coord.) (2010). *El nuevo profesor de Secundaria. La formación inicial docente en el marco Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó.
- González Sanmamed, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-78.
- Gutiérrez González, J. M<sup>a</sup>. (2011) La Formación Inicial del Profesorado de Secundaria. Del CAP al Máster. *CEE Participación Educativa*, 17, 96-107.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. En Escudero, J.M. y Gómez, A.L (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 231-243). Barcelona: Octaedro.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro.
- Larriba, F. (2010). Ser profesor (de enseñanza secundaria). Cultura profesional y competencias. En I. González Gallego (Coord.), *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco de Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó.
- Manso, J. y Martín, E. (2014). Assessment of the Master Program for Secondary Teachers: case study in two universities. *Revista de Educación*, 364, 145-169.
- Manso, J. y Valle, J.M. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 165-184
- Marcelo, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación*, 350, 31-55.
- Marina, J.A., Pellicer, C. y Manso, J. (2015). Libro Blanco de la Profesión Docente y su entorno escolar.

- Martín-Romera, y Molina Ruiz . Valor del conocimiento pedagógico para la docencia en Educación Secundaria: diseño y validación de un cuestionario. *Estudios Pedagógicos*.
- Martín-Romera, A., Molina Ruiz y Olmo Extremera, M. (2015). The value of pedagogical knowledge and initial pedagogical training for secondary school teaching. ECER 2015, Education and Transition. Budapest, Hungría Del 7 al 11 de septiembre. Disponible en: <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/20/contribution/33602/>
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2011) (5ª ed.). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación.
- MEC (2007). ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. BOE núm. 312 de 29 de diciembre.
- OCDE (2005). *El papel crucial del profesorado: atraer, capacitar y conservar profesores eficientes*. Paris: OCDE.
- Pantoja, A. y Campoy, T.J. (2000). La formación inicial del profesor de educación secundaria. Situación actual y perspectivas de futuro. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 147-173.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Pontes, A., Ariza, L, Serrano, A. y Sánchez, F.J. (2011). Interés por la docencia entre aspirantes a profesores de Ciencia y Tecnología al comenzar el proceso de formación inicial. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(2), 180-195.
- Pontes, A., Ariza, L. y del Rey, R. (2010). Identidad profesional docente en aspirantes a profesorado de enseñanza secundaria. *Psychology, Society, and Education*, 2(2), 131-142.
- Pontes, A. y Serrano, R. (2008). Actitudes e ideas previas sobre la docencia y la formación docente en los aspirantes a profesores de ciencias experimentales. En M.R. JIMÉNEZ LISO (Ed.), *Ciencias para el mundo contemporáneo y formación del profesorado en didáctica de las ciencias experimentales* (pp. 458-467). Almería: Universidad de Almería.
- Sánchez Lissen, E (2009). Mitos y realidades en la carrera docente. *Revista de Educación*, 348, 465-488.
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Terigi, F. (2011) (Dir.). *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Yanes, J. (1998). La formación del profesorado de secundaria: un espacio desolado. *Revista de Educación*, 317, 65-80.

### **Fuentes electrónicas**

- Morales Vallejo, P. (2012). *Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos?* Disponible en: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oMuestra.pdf>

**Fecha de entrada:** 26 Julio 2016

**Fecha de revisión:** 13 Diciembre 2016

**Fecha de aceptación:** 15 Diciembre 2016