

CONSTRUCCIÓN DE LA PRIMERA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PROFESORADO ESPAÑOL DE SECUNDARIA DURANTE SU FORMACIÓN INICIAL

JUAN GARCÍA-RUBIO

Resumen:

El objetivo de este artículo es analizar el proceso inicial de construcción de la identidad del docente de educación secundaria desde su llegada al máster de Formación del profesorado hasta su paso por el periodo de prácticas. Se recurrió a un enfoque metodológico biográfico-narrativo, analizando los relatos que realizaron 160 alumnas(os) del máster de la Universidad de Valencia durante los cursos 2019-2020 y 2020-2021 sobre las cualidades positivas y negativas del profesorado que habían tenido durante su escolaridad, y en su experiencia durante el periodo del Prácticum. Se identificaron numerosos rasgos acerca del docente ideal y de aquel que no lo era en los dos momentos del tiempo señalados, permitiéndonos concluir que sí se producen cambios reseñables en la identidad inicial del docente y que afianzan su identidad como profesores, dejando a un lado su rol de estudiantes en formación.

Abstract:

The objective of this article is to analyze the initial process of Spain's secondary teachers in constructing their identity, during their participation in the master's program in education and practice teaching. A biographical/narrative approach was used to analyze the accounts of 160 students in the master's program at Universidad de Valencia in 2019-2020 and 2020-2021. The focus was on the positive and negative qualities of their training, and their experience in practice teaching. Numerous traits of ideal and non-ideal teachers were identified during the two stages. The conclusion was that identifiable changes occur in teachers' identity that support their transition to teachers as they set aside their role as students.

Palabras clave: identidad profesional; educación media; formación de profesores; creencias del estudiante; práctica docente.

Keywords: professional identity; secondary education; teacher education; student beliefs; teaching.

Juan García-Rubio: profesor de la Universidad de Valencia, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Avda. Blasco Ibáñez, 30, 46015, Valencia, España. CE: Juan.Garcia-Rubio@uv.es / <http://orcid.org/0000-0001-5560-4053>

Introducción

Gran parte de nuestra existencia está dada por nuestra actuación profesional. El trabajo tiene una especial relevancia en la configuración de nuestra identidad, es una parte muy importante de lo que somos. Dubar (2000:109) define la identidad como “el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones”. La identidad es inseparable de la relación con las y los otros.¹ Si una persona comienza a dedicarse a la enseñanza “con el paso del tiempo se va convirtiendo –a sus propios ojos y a los demás– en un docente, con su cultura, su espíritu, sus ideales, sus funciones, sus intereses, etc.” (Tardif, 2004:43). Como señala Serrano Rodríguez (2013), la identidad profesional docente se construye como resultado de la que asume el propio individuo, pero también con la que le atribuyen las personas con las que se relaciona.

Aunque el concepto de identidad profesional docente es complejo y hay un escaso consenso acerca del contenido que abarca (Hsieh, 2017; Nguyen, 2017; Rodrigues y Mogarro, 2020), existe una total coincidencia en que cada individuo que se dedica a la enseñanza tiene una identidad profesional diferente (Hargreaves y Fullan, 2014; Serrano Rodríguez y Pontes Pedrajas, 2016). El componente personal es esencial en la profesión docente. Como subraya Tardif (2004), en esta actividad la personalidad, las emociones, las cualidades y defectos de cada individuo son su principal instrumento de trabajo. Berger y Lê Van (2019) afirman que la identidad profesional docente está determinada por la forma en que se percibe el profesor en su conjunto: motivación, creencias de autoeficacia, sentido de responsabilidad, compromiso afectivo y percepción de experiencias, etc. El término identidad profesional docente responde, entre otras, a la siguiente tipología de preguntas: ¿Cómo soy como profesor?, ¿cómo percibo la tarea docente?, ¿cómo siento y ejerzo la profesión?, ¿cuáles son sus factores de satisfacción e insatisfacción?, ¿cómo lo perciben los otros? (Vaillant, 2008).

Por otra parte, la identidad profesional de cada docente no es algo estático, sino que va variando con el transcurso del tiempo, pues es fruto de las experiencias vividas tanto a nivel personal como profesional. Como indican Buitrago-Bonilla y Cárdenas Soler (2017:228): “El sujeto se

remodela constantemente, motivo por el cual nunca está completamente terminada o definida su identidad”. Va construyendo y reconstruyendo su identidad docente conforme a las experiencias que va viviendo. Existe una identidad inicial, una primera identidad del docente de educación secundaria, y que se reseña como la que posee el futuro profesor antes de su formación universitaria, así como la generada durante la misma, incluyendo las prácticas realizadas en los centros educativos como parte de su instrucción (Sayago, Chacón y Rojas de Rojas, 2008).

El propósito de este estudio es analizar cómo se va construyendo la identidad profesional del docente en su formación inicial y más en concreto el de educación secundaria. En España, existe una enorme diferencia entre el modelo de formación inicial del profesorado de la etapa de educación primaria e infantil y el de educación secundaria. Mientras que el primero se encuentra encuadrado dentro de un modelo simultáneo en el que se compaginan, al mismo tiempo, diversas materias curriculares con formación pedagógica, el segundo está inserto en un modelo consecutivo: primero se completa un grado específico de cuatro años y después se ingresa en un máster, de un año, habilitador para la profesión, en el que se conjuga la formación pedagógica con un periodo de prácticas en institutos de educación secundaria. El alumnado de este máster, tal vez cuando empezó a estudiar su grado, nunca pensó en tener la enseñanza como una salida profesional deseable, mientras que el que estudia en la Facultad de Magisterio tiene muy clara su preferencia profesional, además, va a gozar de una formación pedagógica mucho mayor que le posibilitará enfrentarse con más instrumentos y por tanto con más posibilidades de éxito a sus primeras clases.

Marco teórico

Los estudiantes que acceden al curso del máster de Formación del profesorado de secundaria ya llevan consigo una serie de creencias de lo que es un buen y un mal profesor porque han estado viendo cómo actúan los docentes durante toda su etapa escolar. Tantas horas de observación les han ayudado a apropiarse de una serie de patrones mentales con los que observarán y se enfrentarán a su formación inicial. Tal vez no se acordarán de todos los docentes que pasaron ante sus ojos, pero sí de los mejores y, por qué no señalarlo, también de los peores (Farren, 2016). Como señala

Tardif (2004:54), “los saberes experienciales del docente profesional, lejos de basarse únicamente en el trabajo en el aula, se derivan en gran parte de preconcepciones de la enseñanza y del aprendizaje heredadas de la historia escolar”. Bandura (1982) ya se refería al aprendizaje vicario, fruto de la observación. Los futuros docentes, cuando se encuentren en los primeros años de su ejercicio profesional recurrirán a lo que hacían otros profesores que recuerdan de sus tiempos escolares, a lo que apreciaban en aquel momento como adecuado y motivador para el aprendizaje del alumnado y a lo que no.

El futuro profesorado que se encuentra formándose en la universidad puede pensar que enseñar es fácil, dado que ha vivido cerca de un docente desde la infancia hasta la edad adulta e, incluso, puede creer que con lo que sabe está ampliamente preparado y capacitado para hacerse cargo de cualquier clase (Serrano Rodríguez, 2013; Hahl y Mikulec, 2018). Muchos de estos alumnos universitarios hallaron la vocación por la enseñanza de la experiencia vivida en las aulas junto a alguno de sus profesores que se interesaron realmente no solo por sus problemas en el aprendizaje sino por sus vidas (Afrianto, 2014; García-Rubio, 2021). Según este factor, podríamos distinguir dos tipos de estudiantes que se están formando para la docencia: quienes desde un inicio toman esta profesión como su primera y casi exclusiva opción, y quienes acuden a las aulas teniéndola como una posibilidad más de salida profesional. Resultará más complicado para los primeros abandonar después la profesión. A este respecto, el informe TALIS señala que en países como Australia la deserción de los docentes está en más de 30% y en el Reino Unido se llega hasta 50% (OECD, 2019). Si se tiene una verdadera pasión por la enseñanza es mucho más difícil dejarse vencer por los innumerables problemas y dificultades que encuentra el profesorado novel, a los que en muchas ocasiones lejos de proporcionarles aulas con menos dificultades se encuentran con el alumnado más complejo sin tener ninguna experiencia previa (Andersson, Hellgren y Köpsén, 2018).

El alumnado que acude a las aulas universitarias para formarse como docente no es consciente de las creencias con las que parte acerca de una determinada concepción de la enseñanza que interpreta como positiva. Como señalan Vaillant y Marcelo (2015:37), “esas creencias marcan el estilo de enseñanza de cada docente que surge de los conocimientos implícitos y explícitos que éste tiene sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Para estos autores, generalmente estas creencias están profundamente arraigadas y no son transformadas ni cambiadas en su etapa de formación universitaria, lo cual, a su juicio, es uno de los principales signos de fracaso de esta etapa de preparación, porque en las clases no se suele reflexionar abiertamente sobre ellas. Sin embargo, hay otros autores que señalan que se van cambiando en el transcurso del máster, especialmente en el periodo del Prácticum (Wilson, Bradbury y McGlasson, 2015; Rodrigues y Mogarro, 2020).

Al comienzo de su formación, el futuro docente suele tener una identidad profesional muy débil (Garza, Werner y Wendler, 2016; Pérez Gracia, Serrano Rodríguez y Pontes Pedrajas, 2019). Uno de los propósitos de la formación inicial universitaria es la construcción de una identidad más consolidada, tratando de arraigar el deseo de ser profesor y el compromiso que eso supone. No le resultará suficiente en el comienzo del ejercicio de la profesión con dominar una determinada materia curricular. Necesitará, al menos, ser consciente de la dificultad de su labor como docente, pues trabajará de forma continuada con jóvenes que están necesitados de ayuda, de apoyo y de orientación, y, en muchos casos, no solo en cuestiones ligadas a lo estrictamente escolar y curricular (Brackett, 2018).

En España, dentro de esta formación universitaria está el periodo de prácticas en los centros educativos e institutos. También aquí el estudiante de magisterio de infantil y primaria tiene ventaja frente al del máster de Formación del profesorado de secundaria, puesto que su periodo de estancia en los centros escolares es mucho mayor. El Prácticum supone el último de los pasos antes de afrontar con plena responsabilidad una clase real y, por tanto, el comienzo del ejercicio de la profesión. Durante la formación en este periodo se trata de evitar lo que se conoce como choque con la realidad, y al que Vaillant (2008) se refiere como la primera crisis de identidad que se da en el licenciado de una materia cualquiera que tenga que enseñar por primera vez con una escasísima formación pedagógica.

Este periodo de prácticas representa una gran oportunidad para aprender a enseñar, pues supone el reencuentro del alumnado del máster con las aulas escolares desde una posición distinta, pero para ello se requiere que, el todavía estudiante, sea capaz de analizar y reflexionar sobre la práctica profesional que observa y también sobre la que él mismo realiza (Wilson, Bradbury y McGlasson, 2015; Souto, 2018; Fisher-Ari, Martin, Cox, Granville *et al.*, 2019; Sáez Núñez, Campos Saavedra, Suckel Gajardo y

Rodríguez Molina, 2019). Como señalan Vanegas Ortega y Fuentealba Jara (2019:121), este periodo marca la primera tensión del futuro profesional de la educación debido a “la transición entre la identificación con el rol de estudiante a la identificación con el rol de profesor; y el reconocimiento de que en los procesos de práctica durante la formación inicial se ponen en juego los dos roles”. Durante esta etapa debería disponer de la ayuda de tutores: tanto el de su escuela de práctica como uno de la universidad, por lo que se encontrará mucho menos solo que cuando comience sus primeras clases (Mudavanhu, 2016). Estas prácticas reafirmarán o no las creencias anteriores. También, el estudiante universitario, en ese periodo del Prácticum, comprobará si lo que está viendo en sus clases de una forma más teórica tiene una relación apropiada con la realidad; asimismo, comenzará a conocer e interiorizar las normas, valores y compromisos que caracterizan la cultura escolar y, más particularmente, desde el rol de docente (Marcelo, 2009; Izadinia, 2016).

Dentro de este marco descrito se hace necesario conocer cómo los estudiantes, a lo largo del curso que realizan en el máster de Formación del profesorado de secundaria, van construyendo su identidad como docentes, sentando las bases para afrontar con éxito el comienzo de su etapa como profesores.

Método

Propósito y metodología utilizada

El profesorado es el elemento clave en la calidad del sistema educativo de un país (Gimeno Sacristán, 2013) y, por ello, resulta importante plantearse cómo se va construyendo su primera identidad profesional docente. La etapa de educación secundaria, que es a la que está referida esta investigación, se caracteriza por la presencia de jóvenes con muy diferentes intereses y actitudes ante el aprendizaje, por lo que la presencia de una excelente formación en su profesorado es fundamental (Perrenoud, 2012).

Dentro de este contexto, la investigación se diseñó para contestar, de la forma más exhaustiva, a las siguientes cuestiones: ¿cuáles son los principales rasgos que caracterizan la identidad docente de los futuros profesores al inicio del máster?, ¿con qué creencias previas llegan acerca de lo que consideran un buen profesor y un mal profesor?, ¿se producen cambios en su identidad docente tras la realización del Prácticum en los centros educativos?, ¿se ven a sí mismos como profesores o todavía como alumnos tras la finalización

de esta etapa del máster?, ¿cambian las ideas iniciales que tenían sobre las cualidades más y menos idóneas del profesorado?, ¿cambian sus ideas acerca de la enseñanza y el papel del docente?, ¿en qué elementos de la formación inicial para ser profesores de secundaria habría que incidir principalmente, a la luz de los resultados obtenidos?

Con ese propósito recurrimos a la realización de una investigación de tipo cualitativo, con un enfoque biográfico-narrativo que tiene unas características propias muy definidas. El narrador se convierte en el personaje protagonista de su propia historia. Se trata de que cuente un tiempo ya vivido, dándole un significado y una interpretación particular al relato (Bourdieu, 1989), reuniendo los recuerdos pasados desde el momento presente, pero teniendo muy en cuenta sus expectativas (Ricoeur, 1996). El “espacio biográfico” ha irrumpido y resulta esencial en la investigación educativa (Arfuch, 2002; Clandinin y Connelly, 2000) y, más concretamente, en el análisis y la construcción de la identidad profesional del docente. El relato de los individuos no son solo representaciones del yo, sino que son parte fundamental del proceso de constitución de su identidad (Rivas Flores, Leite Méndez, Cortés González, Márquez García *et al.*, 2010; Bolívar, 2014; Bolívar, Domingo y Pérez-García, 2014). Gracias a las narraciones realizadas por las personas que forman parte del hecho educativo podemos capturar de forma cuidadosa sus voces y acceder a sus sentimientos, emociones y vivencias que, con otros instrumentos de investigación, como por ejemplo cuestionarios, nunca se podría lograr (Bolívar, Fernández y Molina, 2005; Trejo Guzmán y Mora Vázquez, 2014; Yoo y Carter, 2017). El papel del investigador –que debe reconocer el interés de lo vivido, aunque en ocasiones el propio relator no lo haga (Ferrarotti, 1983)– no se puede limitar a reproducir fielmente lo que se dice; tiene que hacer visibles las realidades culturales y sociales que se hallan implícitas (Goodson, 2003).

Como señalan Bolívar y Domingo (2019:71), en el proceso de construcción de una forma propia de percibirse como profesor “desempeñan un papel crítico las experiencias escolares vividas como alumnos, el posible atractivo por la docencia, su primera modelación en la formación universitaria”. Contar la propia historia implica necesariamente cierta reflexión y autoconocimiento (Sayago, Chacón y Rojas de Rojas (2008). El enfoque narrativo es fundamental para comprender los procesos de socialización docente inicial dado que a través de los recuerdos se consigue la

reconstrucción del yo y la exploración de las creencias y las concepciones previas de los futuros profesores (Watters y Diezmann, 2015; Rodrigues y Mogarro, 2020).

Informantes y proceso de recolección de datos

Participaron 160 estudiantes de universidad que cursaba el máster de Formación del profesorado de secundaria, de la Universidad de Valencia durante los cursos 2019-2020 y 2020-2021, de cuatro clases de especialidades y con 40 alumnos cada una.

Al principio del curso, en una primera fase, se les propuso a los estudiantes que pensarán en sus mejores profesores y se les preguntó acerca de las cualidades que tenían para merecer ese calificativo. De la misma forma se les interrogó acerca de los peores profesores que habían sufrido y de las características que poseían. Una vez terminada la formación teórica previa del máster –cuya duración es de cinco meses– y posteriormente acabado el periodo del Prácticum –de nueve semanas de extensión y que les había permitido observar la realidad de las aulas de educación secundaria–, en una segunda fase se les interrogó sobre las cualidades que debía tener un buen profesor, así como las que nunca debería de poseer. También se les realizó una última pregunta sobre si había cambiado su idea acerca de la enseñanza y del papel del profesorado tras su paso por el Prácticum, con el propósito de poder complementar la información recibida en sus respuestas.

Proceso de codificación y categorización de los datos

Una vez recogidos todos los relatos realizados en documentos escritos por el alumnado, y que tenían como base sus antiguas vivencias escolares y el reciente paso por el Prácticum, se realizó el análisis pormenorizado de datos de los que fueron emergiendo regularidades, cosas comunes que fuimos clasificando en categorías y subcategorías. En las reflexiones y narraciones realizadas desde la perspectiva de los estudiantes en su capacitación inicial para ser futuros profesores hemos reconocido temáticas que salían regularmente, identificando las principales dimensiones.

Para analizar el perfil docente establecimos dos dimensiones previas: aspectos positivos y negativos que nombran los informantes. Tras un análisis exploratorio y de contenido, identificamos y concretamos las categorías y subcategorías para nuestro estudio que estaban dentro de ambas dimensiones:

- Aspectos personales del profesorado: información sobre las características personales del docente y su implicación con la profesión. Se divide en otras dos categorías: relación con el alumnado (cómo es su carácter y el trato con el estudiantado) y la actitud en su profesión (interés, compromiso, etc.).
- Aspectos pedagógicos: recoge la información referida a la práctica docente en el aula en relación con el desarrollo del currículum.

Resultados

Consecuencia de la investigación efectuada, se han obtenido los siguientes resultados acerca de los aspectos relacionados con el docente que más valoran y que más rechazan los futuros profesores, distinguiendo sus apreciaciones al comienzo del máster con las efectuadas una vez terminado el proceso de prácticas en los centros educativos. A continuación, se muestra la síntesis de los resultados globales, tanto de aspectos positivos (tabla 1) como negativos (tabla 2) que, en opinión de los participantes, caracterizaban a los docentes de su etapa escolar, presentados por categorías que más adelante detallaremos. El número que aparece en las tablas describe la frecuencia, las veces que se han referido a esas categorías en sus relatos. Para facilitar su interpretación se ha expresado también en términos de porcentajes.

TABLA 1

Resultados globales de aspectos positivos personales y pedagógicos del profesorado relatados por el alumnado

Categorías	Inicio del máster		Tras el Prácticum	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Relación con el alumnado	313	46.58	479	47.95
Actitud profesional	95	14.14	169	16.92
Aspectos pedagógicos	264	39.28	351	35.13
Total	672	100	999	100

Fuente: elaboración propia.

TABLA 2

Resultados globales de aspectos negativos personales y pedagógicos del profesorado relatados por el alumnado

Categorías	Inicio del máster		Tras el Prácticum	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Relación con el alumnado	308	63.77	401	58.71
Actitud profesional	72	14.91	111	16.25
Aspectos pedagógicos	103	21.32	171	25.04
Total	483	100	683	100

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 1 podemos comprobar cómo los aspectos personales –la relación con el alumnado y la actitud ante la profesión– resultan más importantes que los pedagógicos en las creencias que tiene el alumnado del máster acerca de los profesores que recuerdan con mayor agrado. Esa tendencia observada al comienzo de las clases se ratifica incluso con más fuerza tras la realización del Prácticum, siendo la actitud ante la profesión de los profesores con los que comparten las clases la categoría que más crecimiento tiene, lo que puede ser un indicio de que durante este periodo empiezan a percibirse más como futuros docentes que como estudiantes universitarios.

Si algo rechazaba el futuro profesorado de sus antiguos docentes eran cuestiones normalmente no relacionadas con lo pedagógico. No es que estas no sean importantes, pero lo son más las personales. Podemos comprobar cómo en los aspectos negativos prima, incluso más que en los positivos, la relación con el alumnado y la actitud profesional. Tras el paso por las prácticas se observa que se fijan un poco más en aspectos negativos pedagógicos.

A continuación, se presentarán los resultados alcanzados en la investigación de una manera más pormenorizada, con apoyo de las tablas siguientes, comenzando por los aspectos positivos para después centrarse en los nega-

tivos. Se han especificado primero los resultados obtenidos al comienzo del máster ordenados de mayor a menor frecuencia –las veces que en los relatos de los alumnos universitarios se han referido a esas categorías–. También, debe precisarse que, al comentar las tablas, nos centraremos principalmente en los resultados más llamativos, así como en los cambios que acontecen tras el paso del alumnado del máster por el Prácticum. Para completar la información ofrecida intercalaremos algunos párrafos extraídos de los relatos de los 160 alumnos participantes. Los identificaremos con la letra E, inicial de la palabra estudiante y el número asignado a cada uno, con la intención de salvaguardar su anonimato. Una vez presentados los aspectos negativos y positivos identificaremos los cambios que, a juicio del propio alumnado, han experimentado durante la realización del máster, tras la finalización del Prácticum.

Aspectos positivos

Distinguiremos las tres categorías que han ido emergiendo en los relatos: relación con el alumnado, actitudes del docente en la profesión –ambas dentro de aspectos personales– y aspectos pedagógicos.

Aspectos personales: relación con el alumnado

La tabla 3 muestra las subcategorías identificadas en los relatos de los estudiantes del máster respecto de la relación del profesorado con el alumnado.

De su época escolar, los participantes en el estudio recuerdan como aspectos positivos a un profesor cercano, agradable, empático y con mucha paciencia, lejos del autoritarismo y de los gritos. La preocupación por todo lo que les acontece es uno de los aspectos que más destacan. Si el docente muestra interés por el estudiante en su globalidad, no únicamente en cuestiones pedagógicas, a este no le resultará intrascendente. Uno de los participantes se refiere a ello de esta manera: “Era un apasionado de su trabajo y nos animaba a superarnos en cualquier etapa de nuestra vida. Se trataba de un profesor del que tenías la certeza que iba a ayudarte tanto a nivel académico como personal” (E40).

Las prácticas en los institutos de secundaria inciden de forma clara en el orden y el clima del aula como un aspecto fundamental en la enseñanza. Saberse imponer en clase es una de las preocupaciones que emergen, pero

los estudiantes han percibido que ese orden surge más de la cercanía y de ser empático que de su consecución de una forma autoritaria.

He observado que, con los adolescentes especialmente, si no ven cierta empatía y bondad en el profesor hacia ellos, se acaban volviendo en su contra. Cuando el profesor es comprensivo y escucha a sus alumnos, se interesa por ellos, los alumnos son capaces de observar esto y se mantiene más el orden (E135).

TABLA 3

Subcategorías halladas dentro de la categoría relación con el alumnado

Relación con el alumnado	Inicio del máster		Tras el Prácticum	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Preocupación e interés por todo lo que le sucede al alumnado tanto dentro como fuera de clase	82	51.25	77	48.13
Cercanía con el alumnado, tratando a los estudiantes como iguales, pero sin que se le perdiera el respeto	58	36.25	84	52.50
Agradable, amable, simpática y cariñosa; sin regañar ni gritar constantemente	54	33.75	27	16.88
Una persona empática y muy humana, que se pone en el lugar del alumno, y que le escucha y aconseja	33	20.63	99	61.88
Tranquila, serena, con mucha paciencia; transmitiendo un clima de confianza y seguridad a la clase.	31	19.38	92	57.50
Una persona alegre, de buen humor, con una sonrisa en la boca e incluso divertida	18	11.25	16	10.00
Una persona seria, pero... cercana, agradable, buena, con sentido del humor	15	9.38	6	3.75
Respetuosa siempre con el alumnado	14	8.75	18	11.25
Trato igualitario a todos los estudiantes	4	2.50	20	12.50
Líder y carismática	4	2.50	9	5.63
Se sabe imponer y mantener la disciplina	0	0.00	31	19.38

Fuente: elaboración propia.

Aspectos personales: Actitudes del docente ante la profesión

Como podemos comprobar en la tabla 4, si hay una palabra que el estudiantado repite incesantemente en sus narraciones es la de pasión: por la profesión y por la asignatura impartida.

Su mejor cualidad era la capacidad que tenía para cautivar al alumno en cada sesión, debido a la pasión que profesaba por su asignatura y que hacía patente cada día. Se notaba que le agradaba la docencia y sobre todo tratar con adolescentes, ya que hacía que las clases fuesen muy divertidas y entretenidas (E23).

TABLA 4

Subcategorías halladas dentro de la categoría actitudes del docente ante la profesión

Actitudes del docente ante la profesión	Inicio del máster		Tras el Prácticum	
	n	%	n	%
Pasión por la enseñanza, por su trabajo, y que se transmitía en las clases. Vocación	50	31.25	35	21.88
Pasión por la materia impartida	20	12.50	15	9.38
Mucha motivación siempre, que contagiaba y transmitía a sus estudiantes	18	11.25	26	16.25
Muy trabajador, comprometido y responsable	7	4.38	31	19.38
En formación continua	0	0.00	29	18.13
Comunicación con las familias	0	0.00	12	7.50
Coordinación y buen ambiente con los compañeros	0	0.00	21	13.13

Fuente: elaboración propia.

Después del Prácticum los participantes señalan los mismos aspectos, pero también inciden en la necesidad de formación continua para no quedarse obsoleto, así como descubren que la profesión es algo más que impartir clases, dado que la comunicación con las familias y con el resto del profesorado resulta fundamental en la vida cotidiana del docente:

Una buena forma de mejorar la práctica docente es colaborar activamente con los otros profesores; compartir ideas, preocupaciones, experiencias y materiales. Ahora bien, cuando hablo de comunicación voy más allá. Me estoy refiriendo también al contacto y manejo con las familias de los estudiantes para conocer e informarles de las diferentes situaciones (E80).

Aspectos pedagógicos

Al observar la tabla 5 se puede confirmar que los estudiantes recuerdan con especial agrado al profesor que explicaba con claridad y que no dejaba dudas en el aire. Destacan que lo ameno y entretenido, lejos de ser un defecto es una gran virtud en las clases y más si estas son participativas, innovadoras, con uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y con un enfoque práctico que enlace con su cotidianidad: “Sus clases eran entretenidas, nada aburridas, y él nunca se comportaba de forma autoritaria, sino que era muy amable y divertido. Organizaba actividades para que sus clases fuesen dinámicas y que todos participáramos” (EI50).

TABLA 5

Subcategorías halladas dentro de la categoría aspectos pedagógicos

Aspectos pedagógicos	Inicio del máster		Tras el Prácticum	
	n	%	n	%
Explicaciones claras, repitiendo los contenidos las veces necesarias y resolviendo todas las dudas. Buen comunicador	58	36.25	23.13	37
Clases amenas, entretenidas, divertidas y dinámicas; utilizando el juego en ocasiones como metodología	48	30.00	29.38	47
Clases muy participativas, con debates en clase, fomentando la reflexión y el pensamiento propio	46	28.75	23.75	38
Uso de metodologías diversas, con multitud de recursos (incluyendo TIC) y actividades individuales y en grupo	35	21.88	26.25	42
Fomento del aprendizaje útil e interesante, con mucha aplicación práctica, utilizando ejemplos de la vida cotidiana	21	13.13	5.00	8

CONTINÚA

TABLA 5 / CONTINUACIÓN

Aspectos pedagógicos	Inicio del máster		Tras el Prácticum	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Constante refuerzo positivo y muy motivador del alumnado	15	9.38	9.38	15
Contando anécdotas e historias, saliéndose a veces del currículum oficial para tratar temas de actualidad	12	7.50	3.75	6
Clases muy preparadas y estructuradas, dominando perfectamente la materia	12	7.50	43.75	70
Atención a la diversidad y a la heterogeneidad del alumnado, teniendo en cuenta las individualidades y adaptándose	10	6.25	30.00	48
Exámenes “no vomitivos”, en los que se tuviera que razonar	4	2.50	1.25	2
Empezar los temas conociendo lo que sabe el alumnado	3	1.88	3.75	6
Coordinación con los compañeros	0	0.00	7.50	12
Improvisación. Flexibilidad	0	0.00	13.75	22

Fuente: elaboración propia.

El paso por los centros educativos hace que se den cuenta de la gran importancia de la preparación exhaustiva de las clases, así como de la diversidad del alumnado presente y que hay que atender. Señalan la improvisación que no está reñida con la preparación y estructuración de las clases porque se dan cuenta de lo viva que es una clase y lo diferente que puede ser dependiendo del estudiantado:

Por otro lado, también es vital ser organizado y tener claro qué quieres transmitir y cómo hacerlo, una buena programación es esencial y tener siempre no solo plan B sino hasta plan H si hace falta. Me he dado cuenta de que tan importante es tener una buena planificación y programación de aula, como ser capaz de adaptarse e improvisar ante cualquier situación inesperada (E33).

Aspectos negativos

De la misma forma que hemos presentado las características que definen al tipo ideal de profesor, señalaremos las que a juicio del alumnado y futuro profesor nunca debe poseer.

Aspectos personales: relación con el alumno

Si algo deploran los estudiantes de sus antiguos profesores es el comportamiento autoritario e incluso tiránico, aquel que era muy irascible, nervioso y gritón. Es lo que muestra la tabla 6, donde inciden en sus comentarios sobre el profesorado que los trataba de forma irrespetuosa y el que no se preocupaba nada por ellos: “Un profesor no debe ridiculizar a un alumno por cualquier tipo de error que cometa, ya que de los errores se aprende” (EI2).

TABLA 6

Subcategorías halladas dentro de la categoría relación con el alumnado

Relación con el alumnado	Inicio del máster		Tras el Prácticum	
	n	%	n	%
Autoritario, intimidante y tirano	70	43.75	88	55.00
Irrespetuoso y ridiculizador de su alumnado	51	31.88	65	40.63
Falta de preocupación y atención a sus estudiantes	39	24.38	32	20.00
Irascible, muy nervioso y gritón	31	19.38	29	18.13
Trato diferente a los alumnos. Prejuicios y favoritismos	28	17.50	27	16.88
Aires de superioridad, prepotente y arrogante	25	15.63	46	28.75
No dar excesiva confianza al alumnado, sabiendo el límite	20	12.50	31	19.38
Persona negativa, con expectativas bajas de sus estudiantes	17	10.63	22	13.75
Poco cariñoso, frío y distante con el alumnado	12	7.50	19	11.88
Antipático, desagradable y de mal carácter. Amargado	9	5.63	17	10.63
Poco comunicativo y exceso de castigos	6	3.75	10	6.25
Inflexible	0	0.00	8	5.00
Aburrido, poco divertido	0	0.00	4	2.50
No cumpliendo lo prometido	0	0.00	3	1.88

Fuente: elaboración propia.

Tras su paso por el Prácticum, se fijan un poco más en aspectos como la prepotencia y la falta de expectativas en alguna parte del alumnado que acaba incidiendo en este: “El hecho de ‘tacharlos’ como ‘vagos o problemáticos’ lo único que hace es que por una parte este alumno se vea amenazado, intimidado y desmotivado y, por otra parte, que el profesorado esté en continua tensión con este estudiante” (E92).

Aspectos personales: actitudes del docente ante la profesión

La falta de vocación, el desinterés, el ir a clase por ir, sin ninguna ilusión y sin nada preparado es algo que detestan de algunos de sus antiguos profesores y que podemos comprobar en la tabla 7 y en el siguiente relato: “El profesor llegaba a clase sin ningún interés y sin ganas de nada. Trabajar con niños y adolescentes en ocasiones puede resultar complicado. Por ello, es necesario que al profesor le apasione su trabajo y tenga una gran vocación” (E17).

TABLA 7

Subcategorías halladas dentro de la categoría actitudes del docente ante la profesión

Actitudes del docente ante la profesión	Inicio del máster		Tras el Prácticum	
	n	%	n	%
Desgana, desmotivación, desinterés y falta de vocación.	49	30.63	74	46.25
Poca profesionalidad, con escasa preparación de las clases	23	14.38	29	18.13
Impuntual	0	0.00	8	5.00

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, tras el paso por las clases, los participantes señalan la impuntualidad como un aspecto de escaso profesionalismo: “Su desmotivación le llevaba a tal extremo que siempre llegaba a clase tarde más de 5 minutos” (E22).

Aspectos pedagógicos

En la tabla 8 se explicitan los aspectos señalados por el alumnado de forma negativa. Recuerdan aquel profesor que utilizaba metodologías muy tradicionales, pero sobre todo que hacían las clases muy aburridas y mo-

nótonas, con escasa organización y preparación: “Daba la impresión que el profesor no sabía por dónde iba, ni lo siguiente que diría. Además, le daba lo mismo si lo entendíamos o no; él seguía hablando y hablando” (E15).

TABLA 8

Subcategorías halladas dentro de la categoría aspectos pedagógicos

Aspectos pedagógicos	Inicio del máster		Tras el Prácticum	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Uso de metodologías muy tradicionales, abusando de las clases magistrales	37	23.13	41	25.63
Clases aburridas y monótonas, con poca variedad en las actividades	30	18.75	33	20.63
Explicación deficiente de los contenidos curriculares	17	10.63	10	6.25
Escasa organización y preparación de las clases. Caóticas, aburridas y monótonas	9	5.63	42	26.25
Adoctrinamiento	6	3.75	4	2.50
Excesivos exámenes y sin explicación del resultado	4	2.50	0	0.00
Exceso de carga de trabajo tanto en clase como en casa	0	0.00	0	0.00
No coordinación con el resto de profesorado	0	0.00	10	6.25
No ser flexible y adaptarse al alumno	0	0.00	24	15.00
No dominar la materia	0	0.00	7	4.38

Fuente: elaboración propia.

Una vez que los participantes han desembarcado en el centro educativo para la realización de las prácticas ya no se ven tanto como alumnos del máster sino como futuros docentes:

Mi percepción del profesorado después de realizar las prácticas ha cambiado de forma radical. Si bien es cierto que cuando yo estudiaba secundaria pensaba que los profesores tenían mucho tiempo libre y vivían muy relajados, ahora me doy cuenta de que nada más lejos de la realidad. Ser profesor supone una gran responsabilidad, no solo a la hora de enseñar a nuestros alumnos sino también llevando a cabo todas las tareas que se derivan de esta profesión (E70).

Cambios en las creencias tras el paso por el Prácticum

En la tabla 9 se exponen los cambios fundamentales que señalaron explícitamente los alumnos, una vez terminado su periodo de prácticas en los centros de educación secundaria.

TABLA 9

Principales cambios observados tras su paso por el Prácticum acerca de la enseñanza y el papel del profesorado

Cambios	n	%
La docencia es complicada, difícil y dura, exigiendo un gran desgaste	40	25.00
Gran cantidad de trabajo para desarrollar sesiones	38	23.75
Es muy importante el docente en la formación del alumno	34	21.25
Aunque ya las tenían, se han avivado las ganas de ser docente	28	17.50
El profesor además de transmitir un currículum tiene que educar	26	16.25
Ser profesor no es únicamente dar clase: reuniones, burocracia...	25	15.63
Hay profesores que no quieren implicarse y no tienen vocación	19	11.88
Ha despertado mi vocación	13	8.13
Una profesión en la que se necesita la total implicación del docente	12	7.50
La necesidad de formación continua	11	6.88
Existe poca innovación en las aulas	10	6.25
Importancia de la buena relación con los compañeros de trabajo	7	4.38
Menor motivación del profesorado con el aumento de edad	7	4.38
Se requiere amor por lo que se hace	6	3.75
Habilidad para trasladar conocimientos más que saber mucho	6	3.75
Los alumnos son bastante maduros y capaces de reflexionar	5	3.13
Necesidad de mayor prestigio social para el docente	4	2.50
Una profesión gratificante	4	2.50
No se puede llevar a la clase el mal humor y los problemas	4	2.50
Choque de realidad: muchos alumnos y pocos recursos	2	1.25

Fuente: elaboración propia.

Algunas de las cuestiones en las que incide expresamente el propio alumnado ya las hemos comentado en el análisis que se ha realizado y mostrado en las diferentes categorías descritas, pero esta visión general que manifiestan nos ratifica en algunas y nos descubre otras. El papel del profesor para el alumno es esencial y su vocación, interés e implicación necesarios, así como su continua formación para no quedarse obsoleto y llevar la innovación a sus clases. Se dan cuenta de que el profesor no se dedica únicamente a impartir su materia sino también a educar. También señalan que realizan otras funciones que no están en el aula: continuas reuniones entre profesorado, con padres, papeleo, etcétera, y para una pequeña minoría implica no querer formar parte de la profesión. Aunque se dan cuenta de que no resulta tan fácil como pensaban dar clase, que es una profesión dura y que requiere de mucho trabajo y esfuerzo si se quiere realizar adecuadamente, el Prácticum le sirve a la mayoría para afianzar su vocación o incluso para encontrarla:

Siempre he tenido vocación de profesora, de hecho, ejerzo desde los 16 dando clases a grupos. Sin embargo, hubo un punto de inflexión donde mi desmotivación iba en aumento, no quería ser profesora por ser “lo fácil”. ¡Qué equivocada estaba! Probablemente, sea uno de los trabajos más complejos que existan. Las prácticas han sido un “chute” de realidad pero también de motivación. Queda mucho por hacer en materia de educación y yo quiero formar parte de ello (E27).

Discusión

Fruto de la investigación, se han conseguido conocer las ideas y creencias del futuro profesorado de secundaria al comienzo del máster acerca del comportamiento ideal de los docentes en el aula y también de la actuación de aquellos que habían sufrido como alumnos durante su etapa escolar. Como ya se ha reflejado, consideran mucho más los aspectos personales como la relación con el estudiantado y la actitud profesional que las cuestiones pedagógicas. A este respecto, O'Connor (2008) señala que las habilidades emocionales y empáticas son, desde el punto de vista de los estudiantes, las cualidades esenciales de un “buen maestro”. Las creencias que tiene el profesorado sobre su papel en el cuidado del alumnado constituyen una parte fundamental de su identidad. El cuidado lo define como aquellas “emociones, acciones y reflexiones que tiene el profesor para

motivar, ayudar o inspirar a sus estudiantes” (O’Connor, 2008:117). Para este autor, el trabajo docente tiene una dimensión emocional primordial. Del mismo modo, Day (2006:39) subraya que “innumerables relatos de alumnos o exalumnos señalan la importancia, para bien y para mal, de los atributos personales o interpersonales del docente. Para muchos profesores la conexión emocional que logra con su alumnado es la que le motiva a seguir enseñando. La docencia y el aprendizaje son prácticas emocionales y sociales, no es un trabajo racionalista y técnico” (Yoo y Carter, 2017).

Garza, Werner y Wendler (2016) incluyen como puntos esenciales de la capacidad profesional del docente aspectos como su actitud y su entusiasmo, así como la interacción con los alumnos, dando una gran importancia a la dimensión afectiva de la docencia. Para captar la atención del estudiante, el profesor debe establecer relaciones afectuosas y respetuosas, centrándose no solo en sus necesidades académicas sino en el conjunto de su bienestar (Domingo y Simas, 2018; Hunter, 2019). Asimismo, Kimanen, Alisaari y Kallioniemi (2019) hacen hincapié en la importancia de las interacciones entre profesores y alumnos: si los profesores afirman las identidades de los estudiantes y las validan, estos se involucrarán más en el aprendizaje y se esforzarán por asegurar su éxito académico. No se debe crear un muro entre el docente y el alumno.

Como se ha señalado, en los relatos de los estudiantes acerca del profesorado que más les marcó positivamente en la escuela aparece constantemente la palabra pasión. A este respecto, Day (2006:28) no puede ser más rotundo: “los docentes eficaces tienen pasión por su asignatura, pasión por sus alumnos y la creencia apasionada en que su yo y su forma de enseñar pueden influir positivamente en la vida de sus alumnos”. Para dedicarse a la docencia se necesita el deseo y la pasión, sin ellos la enseñanza puede resultar una auténtica tortura (Hargreaves y Fullan, 2014). Además, la pasión es un ingrediente poderoso en la motivación intrínseca del alumnado en el aula (Papavassiliou-Alexiou y Zourna, 2016).

Aunque los resultados obtenidos dejan en un segundo plano las cuestiones pedagógicas, no quiere decir que estas no sean importantes en los relatos del alumnado. Saber cómo compartir conocimientos, cómo adaptar el plan de estudio oficial desarrollando tareas adecuadas y explicando las cosas de manera efectiva es fundamental en esta profesión de profesor (Berger y Lê Van, 2019). Los aspectos pedagógicos son parte de la identidad del docente y, como señala Tardif (2004), enseñar no es solo arte, se necesitan

muchos saberes y conocimientos. Los futuros profesores recuerdan con agrado las clases entretenidas y variadas metodológicamente y con sentimiento de contrariedad las aburridas y exentas de todo significado para ellos. Papavassiliou-Alexiou y Zourna (2016), destacando las similitudes de la educación con el teatro, coinciden en que hay que atraer el interés de los niños y mantener la atención. Fisher-Ari *et al.* (2019) defienden una enseñanza lúdica, creativa, innovadora e incluso emocionante para los jóvenes. Aprender no tiene por qué ser sinónimo de aburrimiento.

Existe una profunda relación entre las creencias que tienen los profesores y su práctica (Farren, 2016). La forma en que se perciben a sí mismos, su identidad profesional, influye en sus prácticas de instrucción y en los resultados de aprendizaje del alumnado (Berger y Lê Van, 2019). En el periodo del Prácticum, el alumnado del máster y futuros profesores de educación secundaria cambian algunas de estas creencias. Muchos por primera vez dan una clase y se enfrentan a la realidad del aula, aunque sea con el apoyo de su tutor en el centro educativo, empiezan a pensar más como profesores que como alumnos. Al contrario de lo que pensaban en un principio, muchos concluyeron después de sus prácticas que para enseñar no basta con dominar la materia, se requieren otros requisitos: ser dueño de una gran variedad de metodologías; tener una competencia comunicacional que les permita interactuar con alumnos, padres y colegas; dominar las TIC; saber investigar y reflexionar sobre sus prácticas y un amplio etcétera de capacidades. Vaillant (2008) indica que si alguien tuviese todas las características que se citan en la literatura, sería imposible encontrar en la realidad al individuo en cuestión.

Como señalan Garza, Werner y Wendler (2016:20) conforme “los profesores en formación enseñaron y aprendieron junto con los mentores en la experiencia de campo, el contexto proporcionó un espacio donde la interacción con el profesorado y los estudiantes ayudó a enmarcar su nueva personalidad de educador”. Iba emergiendo un nuevo sentido de profesionalismo en estos profesores en prácticas. A este respecto, Hahl y Mikulec (2018) señalan que la reflexión que realizan junto a sus tutores en el Prácticum, al discutir sus puntos fuertes y sus flaquezas, sus éxitos y sus fracasos, contribuye a la construcción de su identidad docente.

Aunque este trabajo se ha centrado en estudiantes universitarios que se están formando para ser docentes de secundaria, una futura investigación podría ampliar la tipología de los alumnos a otras etapas educativas como

la primaria, en donde en España no se da un modelo de formación consecutivo sino simultáneo, y así poder comprobar qué implicaciones tiene esta manera distinta de formar en su identidad docente inicial. También sería interesante continuar la investigación acerca de la construcción inicial de la identidad docente del profesorado de secundaria con los relatos de los principiantes, aquellos que están en los primeros cinco años de docencia, observando cómo la realidad de las aulas va incidiendo en su identidad.

Conclusiones

La identidad profesional docente de los futuros profesores se va perfilando conforme avanzan en el máster de Formación del profesorado de secundaria. Ellos tienen unas creencias iniciales que traen esencialmente de su etapa escolar –han pasado muchas horas observando la labor del profesorado– acerca del tipo ideal de profesor que aspiran a ser en un futuro. También poseen una idea muy definida de aquellos a los que de ningún modo quieren parecerse. A lo largo del Prácticum se debaten entre su identidad como estudiantes y como docentes, y poco a poco se van empezando a sentir profesores y más cuando algún alumno del instituto donde realizan las prácticas los considera y llama como tales. Algunas de las cualidades nuevas que señalan –y que al principio del máster no habían citado– nos indican que se van fijando en aspectos diferentes, más ligados con su futuro profesional. Muchos, en contacto con el alumnado de los centros educativos, consolidan y acentúan en el periodo del Prácticum su vocación y pasión por la enseñanza, condición que –como otros tantos destacan– es imprescindible en un trabajo que creen que es apasionante, pero en ningún caso fácil ni exento de una gran dedicación. El enfoque biográfico-narrativo de la investigación realizada ha demostrado ser una muy idónea y potente herramienta para profundizar en el estudio de la identidad profesional docente y en la generación de conocimiento que ayude a mejorar la formación del profesorado de secundaria.

Resulta imposible que la formación inicial universitaria del futuro docente sea suficiente para toda su vida profesional, puesto que los aprendizajes para realizar el ejercicio de la docencia de una manera apropiada nunca se acaban y las enseñanzas que se producen en la práctica real resultan muy difíciles de asimilar en la fase universitaria. Sin embargo, se debe intentar que las situaciones que se aborden en las clases universitarias sean lo más parecidas a la realidad que se encontrarán en los centros educativos. Unir

y entrelazar la teoría y la práctica tiene que ser uno de los objetivos fundamentales en esta formación. Para ello, y dado que el futuro docente ya trae una serie de creencias e imágenes sobre lo que tiene que ser un “buen” y un “mal” profesor, se debería partir de estas percepciones para reflexionar y acreditar si realmente son las apropiadas para la situación actual en la que se encuentra la enseñanza. Estas creencias tan arraigadas se tienen que poner en el centro del currículum de formación de los futuros docentes, lo que debería contribuir a consolidar su identidad profesional de profesor durante esta etapa inicial de sus estudios. Su motivación, su compromiso y las habilidades adquiridas tienen que posibilitar el aterrizaje seguro en una profesión elegida que requiere de un aprendizaje constante y de una completa dedicación.

Nota

¹ En adelante, en este artículo se usará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Afrianto, Daud (2014). “Because teaching is like a plantation of dakwah: Understanding complexities in choosing to be a teacher in Indonesia”, *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, vol. 14, pp. 51-59. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/288748547_Because_teaching_is_like_a_plantation_of_dakwah_Understanding_complexities_in_choosing_to_be_a_teacher_in_Indonesia
- Andersson, Per; Hellgren, Mattias y Köpsén, Sussane (2018). “Factors influencing the value of CPD activities among VET teachers”, *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, vol. 5, núm. 2, pp. 140-164. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.5.2.4>
- Arfuch, Leonor (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bandura, Albert (1982). *Teoría del aprendizaje social*, Madrid: Espasa Calpe.
- Berger, Jean-Louis y Lê Van, Kim (2019). “Teacher professional identity as multidimensional: mapping its components and examining their associations with general pedagogical beliefs”, *Educational Studies*, vol. 45, núm. 2, pp. 163-181. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446324>
- Bolívar, Antonio (2014). “Las historias de vida del profesorado: voces y contextos”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 62, pp. 711-734. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14031461004.pdf>
- Bolívar, Antonio; Fernández, Manuel y Molina, Enriqueta (2005). “Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial”, *Forum Qualitative Social Research*, vol. 6, núm. 1, pp. 1-5. Disponible en: [eacademic.com](https://www.researchgate.net/)

- publication/284258066_Investigar_la_identidad_profesional_del_profesorado_Una_trianguacion_secuencial_FQSForum
- Bolívar, Antonio; Domingo, Jesús y Pérez-García, Purificación (2014). "Crisis and reconstruction of teachers' professional identity. The case of secondary school teachers in Spain", *The Open Sports Sciences Journal*, núm. 7, pp. 106-112. <http://dx.doi.org/10.1177/1477878506069105>
- Bolívar, Antonio y Domingo, Jesús (2019). *La investigación (auto) biográfica en educación*, Barcelona: Octoedro.
- Bourdieu, Pierre (1989): "La ilusión biográfica", *Historia y Fuente Oral*, núm. 2, pp. 27-33.
- Brackett, Marc (2018). "The emotional intelligence we owe students and educators", *Educational Leadership*, vol. 76, núm. 2, pp.12-18. Disponible en: <https://www.ascd.org/el/articles/the-emotional-intelligence-we-owe-students-and-educators>
- Buitrago-Bonilla; Rafael Enrique y Cárdenas-Soler, Ruth Nayibe (2017). "Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia", *Praxis & Saber*, vol. 8, núm. 17, pp. 225-247. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- Clandinin, Jean y Connelly, Michael (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*, San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Day, Christopher (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*, Madrid: Narcea.
- Domingo, Jesús y Simas, Vanessa França (2018). "Narrar o passado e pensar o futuro: possibilidades na formação inicial de professores através da escrita de si", *Conhecimento & Diversidade*, vol. 10, núm. 20, pp. 62-83. <http://dx.doi.org/10.18316/rcd.v10i20.3357>
- Dubar, Claude (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, París: Armand Colin.
- Farren, Patrick (2016). "Transformative pedagogy in the context of language teaching: Being and becoming", *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, vol. 8, núm. 3, pp. 190-204. Disponible en: https://www.academia.edu/70058759/Transformative_Pedagogy_in_the_Context_of_Language_Teaching_Being_and_Becoming
- Ferrarotti, Franco (1983). *Histoire et histoires de vie. Le méthode biographique dans le sciences sociales*, París: Librairie des Méridiens.
- Fisher-Ari, Teresa; Martin, Anne; Cox, Victoria; Granville, Harley y Forstner, Laurie (2019). "Community-oriented PDS programs: Professionalizing teachers, supporting learners, and reshaping discourses around teaching", *School-University Partnerships*, vol. 12, núm. 2, pp.17-30. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1234531>
- García-Rubio, Juan (2021). "Cambios para la mejora del máster de formación del profesorado de secundaria en España", en G. Gómez, C. Rodríguez, N. Campos, M. Ramos (coords.), *Nuevos escenarios educativos. Hacia el horizonte 2030*, Madrid: Dykinson, pp. 550-560.
- Garza, Ruben, Werner, Patrice y Wendler, Linda (2016). "Transitioning from student to professional: preservice teachers' perceptions", *New Waves-Educational Research and Development Journal*, vol. 19, núm. 2, pp.19-35. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1211387.pdf>

- Gimeno Sacristán, José (2013). *En busca del sentido de la educación*, Madrid: Morata.
- Goodson, Ivor (2003). “Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, pp. 733-758. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/926>
- Hahl, Kaisa y Mikulec, Erin (2018). “Student reflections on teacher identity development in a year-long secondary teacher preparation program”, *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 43, núm. 12, pp. 42-58. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n12.4>
- Hargreaves, Andy y Fullan, Michael (2014). *Capital profesional*, Madrid: Morata.
- Hsieh, Betina (2017). “Exploring evolving role(s) of literacy in secondary preservice teachers’ work: A comparative case study”, *Literacy Research and Instruction*, vol. 56, núm. 4, pp. 342-361. <https://doi.org/10.1080/19388071.2017.1350224>
- Hunter, Philippa (2019). “Problematised history pedagogy as action research in preservice secondary teacher education”, *Educational Action Research*, vol. 27, núm. 5, pp. 742-757. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1485590>
- Izadina, Mahsa (2016). “Preservice teachers’ professional identity development and the role of mentor teachers”, *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, vol. 5, núm. 2, pp. 127-143. <http://dx.doi.org/10.1108/IJMCE-01-2016-0004>
- Kimanen, Annulena; Alisaari, Jenny y Kallioniemi, Arto (2019). “In-service and preservice teachers’ orientations to linguistic, cultural and worldview diversity”, *Journal of teacher education and educators*, vol. 8, núm. 1, pp. 35-54. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1214942>
- Marcelo, Carlos (2009). “Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios”, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 1, pp. 1-25. Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>
- Mudavanhu, Young (2016). “Teacher educators’ views of student learning and experiences offered to support learning”, *Journal of Education and Training Studies*, vol. 4, núm. 9, pp. 209-221. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i9.1609>
- Nguyen, Minh Hue (2017). “Negotiating contradictions in developing teacher identity during the EAL Prácticum in Australia”, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 45, núm. 4, pp. 399-415.
- O’Connor, Kate Eliza (2008). “You choose to care: Teachers, emotions and professional identity”, *Teaching and teacher education*, vol. 24, núm. 1, pp. 117-126. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008>
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, París: OECD Publishing. Disponible en: <https://www.oecd-ilibrary.org/deliver/1d0bc92a-en.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fpublication%2F1d0bc92a-en&mimeType=pdf>
- Papavassiliou-Alexiou, Ioanna y Zourna, Christina (2016). “Teachers’ professional competences: what has Drama in Education to offer? An empirical study in Greece”, *Professional Development in education*, vol. 42, núm. 5, pp. 767-786. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1127270>

- Pérez Gracia, Elisa; Serrano Rodríguez, Rocío y Pontes Pedrajas, Alfonso (2019). "Analysis of science and technology pre-service teachers' beliefs on the construction of the teachers' professional identity during the initial training process", *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, vol. 15, núm. 10, pp. 1-14. <https://doi.org/10.29333/ejmste/105896>
- Perrenoud, Philippe (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*, Barcelona: Grao.
- Ricoeur, Paul (1996). *Sí mismo como otro*, Madrid: Siglo XXI Editores.
- Rivas Flores, José Ignacio; Leite Méndez, Analía; Cortés González, Pablo; Márquez García, María Jesús y Padua Arcos, Daniela (2010). "La configuración de identidades en la experiencia escolar", *Revista de Educación*, núm. 353, pp. 187-209. Disponible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_07.pdf
- Rodrigues, Filomena y Mogarro, Maria João (2020). "Imagens de identidade profissional de futuros professores", *Revista Brasileira de Educação*, núm. 25, pp. 1-21. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019250004>
- Sáez Núñez, Gonzalo; Campos Saavedra, Daniela; Suckel Gajardo, Marcela y Rodríguez Molina, Guillermo (2019). "Práctica colegiada en la formación inicial docente y construcción del saber pedagógico", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 82, pp. 811-831. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000300811
- Sayago, Zoraida Beatriz; Chacón Corzo, María Auxiliadora y Rojas de Rojas, Morelba (2008). "Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios", *Educere*, vol. 12, núm. 42, pp. 551-561. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614569016.pdf>
- Serrano Rodríguez, Rocío (2013). *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria*, tesis de doctorado, Córdoba, España: Universidad de Córdoba.
- Serrano Rodríguez, Rocío y Pontes Pedrajas, Alfonso (2016). "El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de secundaria", *Enseñanza & Teaching*, vol. 34, núm. 1, pp. 35-55. <https://doi.org/10.14201/et20163413555>
- Souto, Xosé Manuel (2018). "¿Es posible innovar la praxis escolar desde el Practicum? Un estudio de caso en la Universitat de València", en E. López, C. R. García Ruiz, M. Sánchez (eds.), *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*, Valladolid: Ediciones de la Universidad de Valladolid y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 275-286.
- Tardif, Maurice (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid: Narcea.
- Trejo Guzmán, Nelly Paulina y Mora Vázquez, Alberto (2014). "Narrativas autobiográficas de profesores de lengua inglesa: una mirada a la formación de su identidad profesional", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 63, pp. 1245-1266. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/140/Resumenes/Resumen_14032016011_1.pdf
- Vaillant, Denise (2008). "La identidad docente. La importancia del profesorado", *Revista Investigaciones en Educación*, vol. 8, núm. 1, pp. 15-39.

- Vaillant, Denise y Marcelo, Carlos (2015). *El ABC y D de la formación docente*, Madrid: Narcea
- Vanegas Ortega, Carlos y Fuentealba Jara, Adrián (2019). “Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores”, *Perspectiva Educativa. Formación de profesores*, vol. 58, núm.1, pp. 115-138. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Watters, James J. y Diezmann, Carmel M. (2015). “Challenges confronting career-changing beginning teachers: A qualitative study of professional scientists becoming science teachers”, *Journal of Science Teacher Education*, vol. 26, núm. 2, pp.163-192. <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9413-0>
- Wilson, Rachel E.; Bradbury, Leslie U. y McGlasson, Martha A. (2015). “Integrating service-learning pedagogy for preservice elementary teachers’ science identity development”, *Journal of Science Teacher Education*, vol. 26, núm. 3, pp. 319-340. <https://doi.org/10.1007/s10972-015-9425-4>
- Yoo, Joanne y Carter, Don (2017). “Teacher emotion and learning as praxis: Professional development that matters”, *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 42, núm. 3, pp. 38-52. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n3.3>

Artículo recibido: 3 de agosto de 2021

Dictaminado: 5 de octubre de 2021

Segunda versión: 19 de octubre de 2021

Aceptado: 23 de noviembre de 2021