



Universidad de Deusto  
Deustuko Unibertsitatea  
University of Deusto

*Facultad de Psicología y Educación*

*Programa de Doctorado: Educación*

# **La identidad profesional en la formación inicial del profesorado**

Tesis presentada por:

**Zoe Martínez de la Hidalga de la Torriente**

Tesis dirigida por:

**Dra. Lourdes Villardón Gallego**

Bilbao, 2017





Universidad de Deusto  
Deustuko Unibertsitatea  
University of Deusto

*Facultad de Psicología y Educación*

*Programa de Doctorado: Educación*

**La identidad profesional  
en la formación inicial del profesorado**

Doctoranda

Directora

Bilbao, 2017



***A mis padres y mis hijos***



## Agradecimientos

La elaboración de una tesis doctoral suele ser un proceso largo y complejo. En mi caso, ha sido bastante extenso en el tiempo, con tropiezos que, en algún momento, no parecían salvables pero que finalmente sí lo han sido.

Por ello, me gustaría comenzar dedicando unas líneas de agradecimiento a las personas que me han acompañado en este proceso.

Esta tesis doctoral ha sido posible gracias a mi amiga, compañera, directora del departamento y equipo de investigación del que formo parte y también directora de mi tesis, la Dra. Lourdes Villardón-Gallego. Ella me dijo un día: “vamos a investigar sobre la Identidad del Profesor”, ¿qué te parece el tema? Y yo la respondí “me encanta”. Lo vi totalmente conectado con mi práctica docente diaria tanto en el Grado en Educación Primaria como en el Máster de Secundaria. Y aquí estamos!!!. Presento este trabajo como si fuera mío pero realmente es un trabajo compartido en todos los sentidos, en los aspectos académicos y en los personales.

No tengo palabras para poder mostrar mi enorme agradecimiento a la Dra. Lourdes Villardón-Gallego por haberme ayudado a conseguir el objetivo que un día nos propusimos pero sobre todo por lo que me ha enseñado sobre la investigación, por sus consejos, por su buen hacer, por su paciencia y su cariño.

Hasta ahora pensaba que podía aportar algo a la Educación desde la docencia y la gestión, pero Lourdes me ha convencido que también lo puedo hacer desde la investigación.

También quiero mostrar mi agradecimiento a todas las personas que han participado desinteresadamente en esta investigación, profesores en formación continua, estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Deusto y de Begoñako Andra Mari y estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Deusto. Ellos la han hecho posible siendo los protagonistas de la misma.

A mis compañeros y compañeras de la Facultad por su apoyo, a aquellos que comparten conmigo este momento de alegría.

A mis amigos, por su confianza y apoyo incondicional en todos los momentos que les he necesitado.

A mi familia, especialmente a mi madre por ayudarme dándome tiempo de nuestras vidas para dedicarlo a este trabajo y a mis hijos por ser la guía de mi vida y por darme la fuerza y energía necesaria para concluir esta fase de mi carrera profesional y comenzar la siguiente con gran entusiasmo y pasión por lo que más me gusta, la Educación.

Por último y de manera muy muy especial quiero dedicar esta tesis doctoral a mi padre que no pudo verme como doctora, siendo una de sus grandes ilusiones pero estoy segura que estará compartiendo este gran momento de ilusión y alegría con todos nosotros. Es la persona que me guía, me ayuda a ser como soy y confía incondicionalmente en mí.

Gracias a todas y todos de corazón.

## RESUMEN

---

Una de las metas educativas de la formación inicial del profesorado es la construcción de la identidad profesional. Es un tema fundamental tanto para la investigación como para la formación del profesorado ya que se considera un factor fundamental de la calidad educativa y del desarrollo profesional.

El objetivo de esta tesis doctoral es identificar el concepto de la profesión docente que tienen los estudiantes del Grado en Educación Primaria y del Máster de Secundaria y su evolución a lo largo de la formación con el fin último de hacer propuestas para el desarrollo de la identidad profesional durante la formación inicial.

Han participado en la investigación estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Deusto y del centro adscrito a ésta, Begoñako Andra Mari y estudiantes del Máster de Secundaria de la Universidad de Deusto.

Los participantes han respondido a un cuestionario de preguntas abiertas sobre el perfil profesional, el desempeño docente, la imagen de la profesión y las expectativas profesionales al inicio y al final de su formación para analizar la evolución con un diseño de medidas repetidas.

La investigación es cualitativa siguiendo el método inductivo de análisis de la información, esto es, estableciendo categorías a posteriori en función de los contenidos de las respuestas. Una vez hechos los análisis cualitativos, se han calculado frecuencias y porcentajes de las categorías.

Los resultados permiten constatar un cambio en la identidad profesional durante la formación inicial. Los estudiantes adquieren una mayor conciencia del perfil profesional y se sienten más identificados con él. Estos resultados animan a proponer actuaciones formativas específicas que favorezcan el desarrollo de la identidad, basadas en la experimentación, en la reflexión y en el diálogo y la interacción.

Esta tesis doctoral se presenta en la modalidad de compendio de publicaciones, 6 artículos publicados en revistas científicas y 2 capítulos de libro.

**Palabras clave:** identidad profesional, formación inicial del profesorado, investigación cualitativa, desarrollo profesional.

## ÍNDICE

|   |           |
|---|-----------|
| <b>I. INTRODUCCIÓN</b> .....  | <b>21</b> |
| I.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....  | 26        |
| I.1.1. Objetivo general .....   | 26        |
| I.1.2. Objetivos específicos .....  | 26        |
| I.2. ESTRUCTURA DE LA TESIS .....   | 27        |
| I.3. METODOLOGÍA .....  | 29        |
| I.3.1. Variables e instrumento .....  | 30        |
| I.3.2. Procedimiento .....  | 31        |
| I.3.3. Muestra .....  | 32        |
| I.3.4. Diseño .....   | 33        |
| I.3.5. Análisis .....   | 35        |
| I.4. INDICIOS DE CALIDAD DE LAS PUBLICACIONES .....   | 36        |
| I.4.1. Indicios de calidad de la Publicación 1 .....  | 36        |
| I.4.2. Indicios de calidad de la Publicación 2 .....  | 37        |
| I.4.3. Indicios de calidad de la Publicación 3 .....  | 38        |
| I.4.4. Indicios de calidad de la Publicación 4 .....  | 40        |
| I.4.5. Indicios de calidad de la Publicación 5 .....  | 40        |
| I.4.6. Indicios de calidad de la Publicación 6 .....  | 41        |
| I.4.7. Indicios de calidad de la Publicación 7 .....  | 42        |
| I.4.8. Indicios de calidad de la Publicación 8 .....  | 43        |
| <b>II. PUBLICACIONES</b> .....  | <b>45</b> |
| <b>II.1. PUBLICACIÓN 1: LA IMAGEN PROFESIONAL DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN CONTINUA</b> ..... | <b>47</b> |
| II.1.1. Resumen .....   | 49        |
| II.1.2. Abstract .....  | 50        |

|  |            |
|--|------------|
| II.1.3. Introducción .....   | 51         |
| II.1.4. Metodología .....  | 53         |
| II.1.4.1. Instrumento .....  | 55         |
| II.1.4.2. Procedimiento .....  | 56         |
| II.1.5. RESULTADOS .....   | 56         |
| II.1.5.1. Perfil del profesor .....  | 56         |
| II.1.5.2. Desempeño docente .....  | 59         |
| II.1.5.3. Imagen profesional .....   | 63         |
| II.1.5.4. Evolución de la imagen del profesor a partir de la experiencia.....                            | 71         |
| II.1.6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN .....   | 73         |
| II.1.7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....   | 75         |
| <b>II.2. PUBLICACIÓN 2: IMAGEN DEL PROFESOR EN EL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....</b>                   | <b>79</b>  |
| II.2.1. RESUMEN .....  | 81         |
| II.2.2. ABSTRACT .....   | 81         |
| II.2.3. INTRODUCCIÓN .....   | 82         |
| II.2.4. METODOLOGÍA .....  | 85         |
| II.2.4.1. Participantes .....  | 85         |
| II.2.4.2. Instrumento .....  | 87         |
| II.2.4.3. Procedimiento .....  | 87         |
| II.2.4.4. Análisis .....   | 87         |
| II.2.5. RESULTADOS .....   | 88         |
| II.2.6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN .....   | 97         |
| II.2.7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....   | 100        |
| <b>II.3. PUBLICACIÓN 3: LA IMAGEN DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA FORMACIÓN INICIAL .....</b> | <b>105</b> |
| II.3.1. RESUMEN .....  | 107        |
| II.3.2. ABSTRACT .....   | 107        |
| II.3.3. INTRODUCCIÓN .....   | 108        |
| II.3.4. METODOLOGÍA .....  | 114        |

|  |            |
|--|------------|
| II.3.5. RESULTADOS .....   | 116        |
| II.3.5.1. Competencias .....   | 116        |
| II.3.5.2. Características del buen profesor o profesora .....  | 121        |
| II.3.5.3. Imagen del profesor .....  | 123        |
| II.3.5.4. Cambio de la imagen de profesor en la formación inicial.....   | 127        |
| II.3.6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN .....   | 129        |
| II.3.7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....   | 133        |
| <b>II.4. PUBLICACIÓN 4: EVOLUTION OF THE CONCEPT OF THE TEACHING<br/>PROFESSION IN SECONDARY SCHOOL TEACHER TRAINING .....</b> | <b>137</b> |
| II.4.1. ABSTRACT .....   | 139        |
| II.4.2. INTRODUCTION .....   | 140        |
| II.4.3. METHOD .....   | 142        |
| II.4.3.1. Participants .....   | 142        |
| II.4.3.2. Procedure .....  | 144        |
| II.4.3.3. Analysis .....   | 144        |
| II.4.4. RESULTS .....  | 145        |
| II.4.5. CONCLUSIONS .....  | 151        |
| II.4.6. REFERENCES .....   | 153        |
| <b>II.5. PUBLICACIÓN 5: USING A STRUCTURED INQUIRY TO DEVELOP STUDENT<br/>TEACHERS' PROFESSIONAL IDENTITY .....</b>            | <b>157</b> |
| II.5.1. ABSTRACT .....   | 159        |
| II.5.2. INTRODUCTION .....   | 160        |
| II.5.2.1. Professional identity in initial training .....  | 160        |
| II.5.2.2. Inquiry-based learning .....   | 161        |
| II.5.3. STRUCTURED INQUIRY-BASED LEARNING EXPERIENCE AND IDENTITY<br>DEVELOPMENT .....   | 162        |
| II.5.3.1. Context .....  | 163        |
| II.5.3.2. Objectives .....   | 164        |
| II.5.3.3. Development .....  | 164        |
| II.5.3.3.1. Participants .....   | 164        |

|  |            |
|--|------------|
| II.5.3.3.2. Phases .....   | 165        |
| II.5.3.3.3. Resources .....  | 168        |
| II.5.4. METHODOLOGY .....  | 169        |
| II.5.5. RESULTS .....  | 171        |
| II.5.5.1. The evolution of identity .....  | 171        |
| II.5.5.2. Research skills .....  | 174        |
| II.5.5.3. Teamwork .....   | 175        |
| II.5.5.4. Emotional states in the learning process.....  | 176        |
| II.5.5.5. Satisfaction .....   | 177        |
| II.5.6. CONCLUSIONS .....  | 178        |
| II.5.7. REFERENCES .....   | 180        |
| <b>II.6. PUBLICACIÓN 6: USING METAPHORS TO GET TO KNOW THE CONCEPTIONS ABOUT THE TEACHING PROFESSION IN INITIAL TEACHER TRAINING .....</b> | <b>185</b> |
| II.6.1. ABSTRACT .....   | 187        |
| II.6.2. RESUMEN .....  | 188        |
| II.6.3. INTRODUCTION .....   | 188        |
| II.6.4. METHODOLOGY .....  | 191        |
| II.6.4.1. Participants .....   | 191        |
| II.6.4.2. Instrument .....   | 193        |
| II.6.4.3. Procedure .....  | 194        |
| II.6.4.4. Analysis .....   | 194        |
| II.6.5. RESULTS .....  | 194        |
| II.6.6. DISCUSSION AND CONCLUSIONS .....   | 201        |
| II.6.6.1. Behaviorist/transmissive .....   | 203        |
| II.6.6.2. Cognitive/constructivist .....   | 204        |
| II.6.6.3. Sociohistorical/social learning .....  | 206        |
| II.6.7. REFERENCES .....   | 208        |
| <b>II.7. PUBLICACIÓN 7: EL PRESTIGIO SOCIAL DE LA PROFESIÓN SEGÚN LOS FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA .....</b>        | <b>213</b> |
| II.7.1. RESUMEN .....  | 215        |

|   |            |
|---|------------|
| II.7.2. ABSTRACT .....  | 216        |
| II.7.3. INTRODUCCIÓN .....  | 216        |
| II.7.4. METODOLOGÍA .....   | 218        |
| II.7.4.1. Estudio 1 .....   | 219        |
| II.7.4.1.1. Participantes .....   | 219        |
| II.7.4.1.2. Procedimiento .....   | 220        |
| II.7.4.2. Estudio 2 .....   | 221        |
| II.7.4.2.1. Participantes .....   | 221        |
| II.7.4.2.2. Procedimiento .....   | 222        |
| II.7.4.3. Instrumento .....   | 222        |
| II.7.4.4. Análisis .....  | 223        |
| II.7.5. RESULTADOS .....  | 223        |
| II.7.5.1. Diferencias en la consideración del prestigio social del docente.....   | 223        |
| II.7.5.2. Descripción de la imagen social de la profesión .....   | 225        |
| II.7.5.3. Respuestas por categorías en Grado en Educación Primaria según momento .....  | 226        |
| II.7.5.4. Respuestas por categorías en Máster Educación Secundaria según momento .....  | 227        |
| II.7.5.5. Descripción de las respuestas sobre la imagen social de la profesión .....  | 227        |
| II.7.5.5.1. Imagen social positiva .....  | 227        |
| II.7.5.5.2. Imagen social negativa .....  | 228        |
| II.7.6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN .....  | 232        |
| II.7.7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....  | 236        |
| <b>II.8. PUBLICACIÓN 8: INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE DESDE UNA APROXIMACION DIALÓGICA .....</b> | <b>241</b> |
| II.8.1. SUMMARY .....   | 243        |
| II.8.2. RESUMEN .....   | 245        |
| II.8.3. INTRODUCCIÓN .....  | 247        |
| II.8.4. APROXIMACIONES TEÓRICAS A LA IDENTIDAD DEL PROFESOR .....   | 248        |
| II.8.5. CONCEPCIÓN DIALÓGICA DE LA IDENTIDAD DEL PROFESOR .....   | 251        |
| II.8.6. IMPLICACIONES DE LA APROXIMACIÓN DIALÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN EN   | 254        |

|  |            |
|--|------------|
| LA IDENTIDAD DEL PROFESOR .....  |            |
| II.8.7. IMPLICACIONES DE LA APROXIMACIÓN DIALÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD DEL PROFESOR ..... | 259        |
| II.8.8. DIALOGANDO HACIA EL FUTURO .....   | 264        |
| II.8.9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....   | 266        |
| <b>III. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA</b> .....                                | <b>273</b> |
| III.1. CONCLUSIONES .....  | 275        |
| III.1.1. CONSTRUCTO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE.....   | 276        |
| III.1.2. INSTRUMENTO PARA CONOCER LA IDENTIDAD PROFESIONAL.....  | 277        |
| III.1.3. CONCEPTO DE LA PROFESIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL.....   | 278        |
| III.1.3.1. Enseñanza centrada en el profesor .....   | 279        |
| III.1.3.2. Enseñanza centrada en el estudiante .....   | 280        |
| III.1.4. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO A LO LARGO DE LA FORMACIÓN INICIAL.....                                  | 281        |
| III.1.4.1. Evolución percibida .....   | 282        |
| III.1.4.2. Cambio .....  | 284        |
| III.1.5. PRESTIGIO SOCIAL DE LA PROFESIÓN.....   | 285        |
| III.1.6. ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD .....   | 286        |
| III.2. IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE .....   | 287        |
| III.3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN .....  | 289        |
| III.3.1. LIMITACIONES REFERIDAS A LA MUESTRA .....   | 289        |
| III.3.2. LIMITACIONES REFERIDAS AL INSTRUMENTO .....   | 289        |
| III.3.3. LIMITACIONES REFERIDAS AL DISEÑO .....  | 290        |
| III.4. PROSPECTIVA: FUTURAS INVESTIGACIONES .....  | 291        |
| <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS GENERALES .....</b>  | <b>293</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>  | <b>297</b> |

## ÍNDICE DE ANEXOS

|  |     |
|--|-----|
| ANEXOS .....   | 297 |
| ANEXO 1: Cuestionario de Identidad del Profesor en Formación Continua .....  | 299 |
| ANEXO 2: Cuestionario de Identidad del Profesor en el inicio del Grado en Educación Primaria .....   | 300 |
| ANEXO 3: Cuestionario de Identidad del Profesor en el final del Grado en Educación Primaria .....  | 301 |
| ANEXO 4: Cuestionario de Identidad del Profesor en el inicio del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria .....   | 302 |
| ANEXO 5: Cuestionario de Identidad del Profesor en el final del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria .....  | 303 |
| ANEXO 6: Petición de permiso para aplicar los cuestionarios en formación continua ....   | 304 |
| ANEXO 7: Petición de permiso para aplicar los cuestionarios en Begoñako Andra Mari   | 305 |
| ANEXO 8: Petición de permiso para aplicar los cuestionarios en el Grado en Educación Primaria en la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto .....   | 306 |
| ANEXO 9: Peticiones de permiso para aplicar los cuestionarios en el Máster de Secundaria en la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto.....   | 307 |
| ANEXO 10: <i>Sites</i> creados para la respuesta online a los cuestionarios sobre la Identidad del Profesor.....   | 309 |
| ANEXO 11: Certificado de aceptación del artículo “El prestigio social de la profesión según los futuros docentes de Educación Primaria y Secundaria” para su publicación en Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado ..... | 310 |
| ANEXO 12: Contrato de publicación con Oxford University Press .....  | 311 |

## ÍNDICE DE TABLAS

### I. INTRODUCCIÓN

|  |    |
|--|----|
| Tabla I.1. Referencias de las publicaciones .....  | 28 |
| Tabla I.2. Relación entre los objetivos específicos y las publicaciones .....                      | 29 |
| Tabla I.3. Preguntas del cuestionario sobre Identidad del profesor.....                            | 30 |
| Tabla I.4. Preguntas sobre el cambio de imagen del profesor según tipo de formación (postest)..... | 31 |
| Tabla I.5. Muestras utilizadas en los distintos estudios.....                                      | 32 |
| Tabla I.6. Relación entre la publicación y la muestra utilizada .....                              | 33 |
| Tabla I.7. Momentos académicos en los que se han realizado las mediciones .....                    | 34 |
| Tabla I.8. Indexación de la Publicación 1.....   | 37 |
| Tabla I.9. Indexación de la Publicación 2 .....  | 38 |
| Tabla I.10. Indexación de la Publicación 3 .....   | 39 |
| Tabla I.11. Indexación de la Publicación 4.....  | 40 |
| Tabla I.12. Indexación de la Publicación 6.....  | 41 |
| Tabla I.13. Indexación de la Publicación 7 .....   | 42 |

## II. PUBLICACIONES

|  |     |
|--|-----|
| Tabla II.1. Características sociodemográficas de los participantes .....   | 54  |
| Tabla II.2. Frecuencias y porcentajes de respuestas en cada categoría .....  | 88  |
| Tabla II.3. Frequencies and percentages of answers for each category.....  | 145 |
| Tabla II.4. Sub-sample of first-year students, according to university, concentration and gender .....                           | 192 |
| Tabla II.5. Sub-sample of fourth-year students, according to university, concentration and gender .....                          | 193 |
| Tabla II.6. Frequencies and percentages of answers in each category in 1 <sup>st</sup> and 4 <sup>th</sup> years .....           | 195 |
| Tabla II.7. Muestra de participantes del Grado en Educación Primaria según centro y momento .....                                | 219 |
| Tabla II.8. Comparación de medias en función de los estudios (Grado en Educación Primaria y Máster en Educación Secundaria)..... | 224 |
| Tabla II.9. Comparación de medias en el momento en función de los estudios .....   | 225 |
| Tabla II.10. Frecuencias y porcentajes de respuestas en cada categoría en Grado en Educación Primaria según el momento .....     | 226 |
| Tabla II.11. Frecuencias y porcentajes de respuestas en cada categoría en Máster en Educación Secundaria según el momento .....  | 227 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

### I. INTRODUCCIÓN

|  |    |
|--|----|
| Figura I.1. Diseño de la investigación. Relación entre la formación, la muestra utilizada y momento de aplicación con la publicación ..... | 35 |
|--|----|

### II. PUBLICACIONES

|  |     |
|--|-----|
| Figura II.1. Distribución de la muestra por universidad .....              | 86  |
| Figura II.2. Distribución de la muestra por sexo .....                     | 86  |
| Figura II.3. Distribución de la muestra por mención cursada .....          | 86  |
| Figura II.4. Cambio de la imagen profesional en los futuros maestros ..... | 90  |
| Figura II.5. Sample distribution by year of graduation .....               | 143 |
| Figura II.6. Sample distribution by sex .....                              | 143 |
| Figura II.7. Sample distribution by specialism .....                       | 143 |
| Figura II.8. Shift of professional image in future teachers .....          | 146 |
| Figura II.9. Phases of the experience, adapted to the learning cycle ..... | 167 |
| Figura II.10. Change in identity .....                                     | 171 |

# I. INTRODUCCIÓN

---

|  |    |
|--|----|
| I. INTRODUCCIÓN .....                                | 21 |
| I.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....             | 26 |
| I.1.1. Objetivo general .....                        | 26 |
| I.1.2. Objetivos específicos .....                   | 26 |
| I.2. ESTRUCTURA DE LA TESIS .....                    | 27 |
| I.3. METODOLOGÍA .....                               | 29 |
| I.3.1. Variables e instrumento .....                 | 30 |
| I.3.2. Procedimiento .....                           | 31 |
| I.3.3. Muestra .....                                 | 32 |
| I.3.4. Diseño .....                                  | 33 |
| I.3.5. Análisis .....                                | 35 |
| I.4. INDICIOS DE CALIDAD DE LAS PUBLICACIONES .....  | 36 |
| I.4.1. Indicios de calidad de la Publicación 1 ..... | 36 |
| I.4.2. Indicios de calidad de la Publicación 2 ..... | 37 |
| I.4.3. Indicios de calidad de la Publicación 3 ..... | 38 |
| I.4.4. Indicios de calidad de la Publicación 4 ..... | 40 |
| I.4.5. Indicios de calidad de la Publicación 5 ..... | 40 |
| I.4.6. Indicios de calidad de la Publicación 6 ..... | 41 |
| I.4.7. Indicios de calidad de la Publicación 7 ..... | 42 |
| I.4.8. Indicios de calidad de la Publicación 8 ..... | 43 |



## I. INTRODUCCIÓN

La identidad profesional es un tema fundamental tanto para la investigación como para la formación del profesorado (Beauchamp y Thomas, 2009) ya que afecta a la calidad de la educación, a la motivación para el desempeño y al bienestar profesional.

Sin embargo, a pesar de su importancia, las aportaciones más relevantes en este ámbito de estudio ponen de manifiesto que la clarificación del concepto sigue siendo un reto (Akkerman y Meijer, 2011; Beauchamp y Thomas, 2009; Beijaard, Verloop y Vermunt, 2000; Hermans, 2001; Gee, 2001; Schutz y Lee, 2013; Timostuk y Ugaste, 2012). No existe un consenso en torno al constructo, de tal forma que, cuando se habla de identidad, distintos autores hacen referencia a diferentes aspectos de la misma.

A pesar de la falta de consenso, con frecuencia se habla de la importancia de su desarrollo y se hacen propuestas metodológicas para su construcción. Obviamente, dichas estrategias están en consonancia con la concepción que se tenga de la identidad. Esta realidad hace todavía más patente la necesidad de avanzar en el conocimiento sobre el tema.

Por otro lado, el desarrollo de la identidad profesional es un objetivo fundamental de la formación inicial, ya que es el momento en el que los estudiantes<sup>1</sup> empiezan a pensar en sí mismos como profesores (Ávalos, 2002; Prieto, 2004). Este objetivo es, si cabe, más importante en la formación de profesorado de Educación Secundaria, ya que el alumnado accede con una titulación universitaria previa correspondiente a otra profesión y debe asumir como propia la profesión de educador, pasando, por ejemplo, de ser historiador a ser profesor de historia (Esteve, 2003).

El objetivo educativo de la formación inicial en el tema de la identidad sería doble. Por un lado, teniendo en cuenta que la experiencia previa de los estudiantes como

---

<sup>1</sup> Con el único objetivo de facilitar la lectura, a lo largo del documento se utiliza el masculino como genérico, es decir refiriéndose a los géneros masculino y femenino, salvo en aquellas menciones en las que se traten diferencialmente ambos géneros.

alumnos de niveles educativos anteriores les ha proporcionado unas preconcepciones sobre la profesión, durante la formación se debe analizar y reflexionar sobre dichas preconcepciones, con la finalidad de evitar la perpetuación de modelos antiguos de profesor para poder innovar y mejorar el sistema educativo.

Por otro lado, desde una vertiente más subjetiva de la identidad, hay que promover que los estudiantes comiencen a percibirse a sí mismos como profesores y, más allá, que reflexionen sobre el tipo de profesor en el que se querrían convertir (Beijard, Meijer y Verloop, 2004).

Así, se plantea como uno de los retos de la formación inicial la deconstrucción de las ideas previas, de los tópicos que los estudiantes tienen (Borrasca, 2017) para poder reconfigurar su identidad dentro del colectivo de profesorado (Branda y Porta, 2012). Se tiene que facilitar la transición de una identidad de estudiante a una de profesor, que seguirá desarrollándose durante el desempeño en relación con el contexto y a través de las interacciones con los compañeros, familias, equipo directivo, etc.

La única forma de que los alumnos relativicen lo que han percibido como sujetos escolarizados durante años y sobre lo que han construido una concepción de la profesión es proponer una propuesta de formación inicial coherente (Darling-Hammond et al., 2005) entre la teoría y la práctica, entre lo que se dice y se hace, y con una clara visión del perfil docente que se quiere formar.

En esta línea, para hacer un planteamiento metodológico eficaz y adecuado, que dé respuesta a este reto de la formación inicial, se hace imprescindible avanzar en la comprensión del constructo y de su proceso de desarrollo.

Por otra parte, en un nivel más experiencial, no es infrecuente escuchar a distintos colectivos implicados en la educación, críticas al resto de colectivos, que reflejan cierto malestar e incomprensión. Por ejemplo, familias infravalorando al profesorado, profesorado valorando negativamente a los estudiantes, a la vez que se muestran en desacuerdo con las políticas educativas. Este descontento refleja una situación del sistema educativo que es preciso analizar y mejorar.

Esta realidad contrasta con situaciones en las que las opiniones de unos colectivos sobre los otros son muy positivas. Así, existen profesores que son muy bien valorados por sus estudiantes y sus familias, los cuales, coherentemente respetan, consideran y escuchan a los estudiantes y sus familias.

Un elemento importante que puede explicar estas diferencias es la identidad profesional. Efectivamente, en el proceso educativo, la figura del profesor es fundamental; para desempeñar su trabajo adecuadamente debe sentirse un profesional competente e importante para la sociedad y, viceversa, la sociedad debe reconocerlo como tal.

No se conoce en nuestro entorno un estudio en profundidad sobre la identidad profesional que permita, en primer lugar, avanzar en la clarificación conceptual; en segundo lugar, analizar las preconcepciones de los estudiantes al iniciar la formación inicial; en tercer lugar, conocer la evolución de la identidad durante la formación inicial; y, por último, identificar los elementos que favorecen el desarrollo de la identidad y las estrategias más eficaces.

Esta tesis doctoral, realizada en la modalidad de compendio de artículos, está organizada en tres grandes apartados: introducción, publicaciones y conclusiones.

La introducción incluye los objetivos que se pretenden, la estructura del trabajo, la descripción de la metodología utilizada y los indicios de calidad de las publicaciones.

En el segundo apartado se presentan los artículos y capítulos de libros que conforman esta tesis.

Y, por último, el tercer apartado recoge las conclusiones a las que se ha llegado con la investigación y las implicaciones que los resultados tienen para la formación de profesorado. Asimismo, se hace referencia a las limitaciones de la investigación, y a las líneas de futuro que se abren para continuar la investigación.

## **I.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Teniendo en cuenta la importancia de conocer y desarrollar la identidad desde la formación inicial, esta investigación pretende los objetivos que se plantean a continuación.

### **I.1.1. Objetivo general**

El objetivo general de esta investigación es *identificar el concepto de la profesión docente que tienen los estudiantes de profesorado de Primaria y Secundaria y su evolución a lo largo del proceso de formación, con el fin último de hacer propuestas para el desarrollo de la identidad durante la formación inicial.*

### **I.1.2. Objetivos específicos**

Para el logro de este objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Clarificar conceptualmente el constructo de identidad profesional docente.
2. Diseñar y validar un instrumento para conocer la imagen del docente entre el profesorado.
3. Identificar la imagen del profesor y la percepción de la enseñanza del profesorado en activo.
4. Identificar la caracterización que hacen los estudiantes de profesorado de Educación Primaria de la profesión docente.
5. Identificar el concepto de la profesión docente de los estudiantes de profesorado de Educación Secundaria.

6. Analizar la evolución de la concepción de la profesión docente a lo largo de la formación inicial de profesorado de Primaria.
7. Analizar la evolución de la concepción de la profesión docente a lo largo de la formación inicial de profesorado de Secundaria.
8. Identificar el prestigio social percibido por los estudiantes de profesorado y su evolución a lo largo de la formación inicial.
9. Aplicar y evaluar una propuesta formativa basada en la investigación para el desarrollo de la identidad en la formación inicial.

Se espera encontrar diferencias en la imagen profesional entre los estudiantes de distintos tipos de formación así como que se produzca un cambio a lo largo de la formación inicial.

Se considera que los estudiantes del Grado en Educación Primaria tienen más desarrollada la identidad profesional en el inicio de su formación que los de Secundaria. De la misma forma, se espera encontrar mayor evolución a lo largo de sus estudios en los estudiantes del Máster de Secundaria.

## **I.2. ESTRUCTURA DE LA TESIS**

Los resultados de la investigación se han publicado en formato de artículos y capítulos de libros conformando la tesis que se presenta. En concreto, son 8 publicaciones, 6 artículos publicados en revistas científicas y 2 capítulos de libros.

En este informe final de la tesis doctoral presentamos las publicaciones siguiendo el orden de publicación (o aceptación) de las mismas. En la Tabla I.1 se presentan las referencias de las publicaciones.

Tabla I.1. Referencias de las Publicaciones

| <b>P Publicación en Revistas Científicas y Capítulos de Libro</b> |   |
|---|---|
| <b>P1</b>   | Martínez-de-la-Hidalga, Z. y Villardón-Gallego, L. (2014). La imagen profesional del profesorado en Formación Continua. <i>Revista Fuentes</i> , 15, 187-212.   |
| <b>P2</b>   | Martínez-de-la-Hidalga, Z. y Villardón-Gallego, L. (2015). Imagen del profesor en el Grado en Educación Primaria. <i>Revista Tendencias Pedagógicas</i> , 25, 149-166.  |
| <b>P3</b>   | Martínez-de-la-Hidalga, Z. y Villardón-Gallego, L. (2015). La imagen del profesor de Educación Secundaria en la formación inicial. <i>Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado</i> , 19 (1), 452-467.   |
| <b>P4</b>   | Martínez-de-la-Hidalga, Z. & Villardón-Gallego, L. (2016). Evolution of the Concept of the Teaching Profession in Secondary School Teacher Training. <i>Procedia - Social and Behavioral Sciences</i> , 217, 74-83.   |
| <b>P5</b>   | Martínez-de-la-Hidalga, Z. & Villardón-Gallego, L. (2016). Inquiry-based learning in initial teacher education to develop students' professional identity. In, P. Boyd y A. Szplit (Eds.), <i>Inquiry-Based Professional Learning of Beginning and Experienced Teachers International Perspectives</i> , Kraków: Wydawnictwo Libron.  |
| <b>P6</b>   | Martínez-de-la-Hidalga, Z. y Villardón-Gallego, L. (2017). Using metaphors to know the conceptions about teaching profession in initial teacher education. <i>International Journal of Educational Psychology</i> , 6 (2), 183-208. doi: 10.17583/ijep.2017.2602  |
| <b>P7</b>   | Martínez-de-la-Hidalga, Z. y Villardón-Gallego, L. (en prensa). El prestigio social de la profesión según los futuros docentes de Educación Primaria y Secundaria. <i>Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado</i> , x (x), xxx-xxx. (Aceptado para su publicación en octubre de 2016) (Anexo 11).  |
| <b>P8</b>   | Martínez-de-la-Hidalga, Z. y Villardón-Gallego, L. ( <i>en revisión</i> ). Investigación y desarrollo de la identidad del profesorado desde una aproximación dialógica. In, Jo Lampert (Ed.), <i>Oxford Research Encyclopedia of Critical Perspectives on Teacher Education</i> , USA: Oxford University Press. ( <i>Capítulo invitado y aceptado por Jo Lampert, editora del volumen y el comité editorial</i> ) (Anexo 12). |

A continuación se describe la relación entre los objetivos específicos y las publicaciones presentadas. Cada una de las publicaciones tiene una relación directa con al menos uno de los objetivos específicos pero también puede contribuir secundariamente al cumplimiento de otros objetivos de la investigación. A continuación se indica la relación entre los objetivos y la publicación (Tabla I.2).

En la primera columna de la Tabla I.2 se presentan los objetivos específicos de la investigación, en la segunda columna se especifican las publicaciones que contribuyen de manera prioritaria a dicho objetivo; la tercera columna presenta las publicaciones que aportan al objetivo de forma secundaria.

Tabla I.2. Relación entre los objetivos específicos y las publicaciones

| Objetivos Específicos | Publicación principal | Otras publicaciones              |
|-----------------------|-----------------------|----------------------------------|
| 1                     | P8                    | P1 – P2 – P3 – P4 – P5 – P6 – P7 |
| 2                     | P1                    | P3                               |
| 3                     | P1                    | ---                              |
| 4                     | P2 – P6               | ---                              |
| 5                     | P3                    | P4 – P5 – P6                     |
| 6                     | P2 – P6               | ---                              |
| 7                     | P4                    | P3 – P5                          |
| 8                     | P7                    | ---                              |
| 9                     | P5                    | ---                              |

Después de esta introducción en la que se pretende ofrecer la información general de la investigación, se presenta cada una de las publicaciones.

En cada una de ellas se incluye el texto tal y como está publicado, incluidas las referencias bibliográficas utilizadas. Aunque se ha editado la numeración de los enunciados y de las tablas para dar coherencia interna a este documento, en los artículos y capítulos de libro se mantienen las normas de edición y de referenciar de las revistas o editoriales en las que se han publicado.

Se cierra la tesis con unas conclusiones generales derivadas de las 8 publicaciones que integran esta investigación. Las referencias bibliográficas que se presentan al final del documento corresponden a las obras citadas en las partes comunes de la tesis, esto es, en la introducción y en las conclusiones.

### I.3. METODOLOGÍA

A continuación se presenta el instrumento con las variables de estudio, la muestra utilizada así como el procedimiento de aplicación del cuestionario, diseño de la investigación y análisis de los resultados.

### I.3.1. VARIABLES E INSTRUMENTO

Para la recogida de información sobre la Identidad del Profesor en su formación inicial se utilizó un cuestionario de preguntas abiertas. Para su elaboración se siguieron los siguientes pasos:

1. Elaboración del guión del cuestionario de acuerdo a los objetivos del estudio y pretendiendo obtener información de la percepción subjetiva de la identidad y de las expectativas futuras, así como del conocimiento del perfil profesional.
2. Redacción de preguntas abiertas para recoger la información pretendida.
3. Juicio de expertos para la selección y el ajuste de las preguntas. Se pidió a 3 profesoras universitarias expertas en educación y a 3 investigadores doctores que respondieran el grado de pertinencia y claridad de cada pregunta. Se mantuvieron aquellas preguntas que fueron valoradas positivamente en ambos aspectos por los seis expertos. Aquellas preguntas que no fueron valoradas positivamente de forma unánime se modificaron o se eliminaron.

El cuestionario tiene dos partes. La primera está formada por una serie de preguntas de identificación y de recorrido académico: edad, género, centro de estudios y especialidad (máster) o mención cursada en los estudios de formación del profesorado (grado). La segunda se compone de preguntas que permiten recoger información sobre diferentes aspectos o dimensiones de la identidad (Tabla I.3): perfil del profesor, desempeño docente, imagen profesional y expectativas.

Tabla I.3. Preguntas del cuestionario sobre Identidad del Profesor

|   |
|---|
| <b>Perfil del profesor</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>▪ ¿Cuáles son las funciones de un/a profesor/a?</li><li>▪ ¿Qué tiene que saber hacer un/a profesor/a?</li></ul>   |
| <b>Desempeño docente</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Indique las principales dificultades que tiene que afrontar un/a profesor/a en su desempeño profesional.</li><li>▪ ¿Qué aspectos ayudan al profesor/a a desempeñar sus funciones?</li></ul> |
| <b>Imagen profesional</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>▪ ¿Qué es para usted ser profesor/a?</li></ul>  |

- Elija una metáfora que describa la figura del profesor/a.
- En su opinión, ¿qué características tiene un/a buen/a profesor/a?
- En su opinión, ¿qué imagen social tiene la profesión de profesor/a?
- Indica el nivel de prestigio social que tiene, en tu opinión, la profesión docente (*Escala de 1 a 10 siendo 1 poco prestigio y 10 mucho*)
- Recuerda un buen profesor/a de tu vida académica.
- ¿Cómo ha cambiado tu imagen del profesor/a con la realización del grado?

**Expectativas profesionales**

- ¿Cómo te ves dentro de 5 años?
- ¿Cómo te gustaría estar dentro de 5 años?
- ¿Qué piensas hacer para lograrlo?

El cuestionario está diseñado para su aplicación al inicio (Anexo 2 y 4) y al final (Anexo 3 y 5) del período de formación. La única diferencia entre ellos es que en el cuestionario del final, tanto en la formación continua (Anexo 1) como en la formación inicial, se incluye una pregunta sobre el cambio en la imagen del profesor (Tabla I.4).

Tabla I.4. Pregunta sobre el cambio de imagen del profesor según tipo de formación (postest)

| Formación continua  | Formación inicial (Grado o Máster)  |
|---|---|
| ¿Cómo ha cambiado su imagen del profesor/a desde que comenzó a trabajar como docente hasta la actualidad? | ¿Cómo ha cambiado tu imagen del profesor/a con la realización del grado/máster? |

**I.3.2. PROCEDIMIENTO**

El procedimiento para la aplicación del cuestionario tanto a los profesores en formación continua como a los estudiantes del Grado en Educación Primaria y a los del Máster de Secundaria fue el siguiente: en primer lugar, se solicitaron los permisos correspondientes dirigiéndose a los responsables de cada centro de estudios, Director de la Escuela de Magisterio Begoñako Andra Mari (centro adscrito a la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto) (Anexo 7) y Vicedecana de Educación de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto (Anexo 6, 8 y 9).

Una vez obtenidos los permisos, se llevó a cabo una sesión presencial para informar sobre la investigación y solicitar su colaboración de forma anónima para tener el consentimiento informado por parte de todos los participantes en la investigación.

Por último, la cumplimentación del instrumento fue on line a través de diferentes sites y se realizó en sesiones presenciales (Anexo 10). El motivo principal que llevó a la decisión de cumplimentar el cuestionario de forma presencial fue el asegurar un alto índice de participación por parte del alumnado.

En cada una de las publicaciones, en función de el/los objetivo/s pretendido/s, se han analizado algunas de las preguntas del cuestionario.

### I.3.3. MUESTRA

Se han utilizado diferentes muestras para las publicaciones que conforman este trabajo (Tabla I.5).

Los participantes están bien en formación continua, siendo profesores en ejercicio, o bien en formación inicial, realizando el Grado en Educación Primaria o el Máster de Secundaria.

En la tabla que se presenta a continuación se detalla cada una de las muestras utilizadas, señalando el tipo de formación, el curso académico y el momento de la formación en el que se llevó a cabo la recogida de información.

Tabla I.5. Muestras utilizadas en los distintos estudios

| Muestra | Nº  | Tipo Formación     | Curso académico | Momento Período Formativo |
|---------|-----|--------------------|-----------------|---------------------------|
| M1      | 17  | Formación continua | 2012-13         | Febrero-Marzo 2013        |
| M2      | 134 | Grado en EP        | 2012-13         | Mayo 2013 (final)         |
| M3      | 35  | Máster en ES       | 2012-13         | Mayo 2013 (final)         |
| M4      | 147 | Grado en EP        | 2013-14         | Septiembre 2013 (inicio)  |
| M5      | 59  | Máster en ES       | 2013-14         | Septiembre 2013 (inicio)  |
| M6      | 52  | Máster en ES       | 2013-14         | Mayo 2014 (final)         |
| M7      | 17  | Máster en ES       | 2015-16         | Febrero a Mayo 2016       |

Además, parece pertinente en aras de una mayor claridad mostrar la relación entre las muestras, momento formativo y las publicaciones.

Tabla I.6. Relación entre la Publicación y la muestra utilizada

| Publicación | Momento Formativo                          | N  |
|-------------|--|----|
| <b>P1</b>   | Formación continua<br>Febrero – Marzo 2013 | M1 |
| <b>P2</b>   | 4º Grado E.P. (2012-13)                    | M2 |
| <b>P3</b>   | Final Máster (2012-13)                     | M3 |
| <b>P4</b>   | Final Máster (2012-13)                     | M3 |
|             | Inicio Máster (2013-14)                    | M5 |
| <b>P5</b>   | Máster (2015-16)                           | M7 |
| <b>P6</b>   | 1º Grado EP (2013-14)                      | M4 |
|             | 4º Grado EP (2012-13)                      | M2 |
|             | Inicio Máster (2013-14)                    | M5 |
|             | Final Máster (2013-14)                     | M6 |
| <b>P7</b>   | 1º Grado EP (2013-14)                      | M1 |
|             | 4º Grado EP (2012-13)                      | M2 |

### I.3.4. DISEÑO

El diseño de la investigación queda diferenciado según los tres tipos de formación de profesorado que han sido objeto de estudio: profesorado en formación continua y estudiantes de formación inicial en el Grado en Educación Primaria y en el Máster de Secundaria.

Respecto a la formación continua, se aplicó el cuestionario a una muestra en un único momento, al finalizar la actividad formativa. El objetivo principal era comprobar la utilidad del instrumento de cara a nuestra investigación.

En el caso de los estudiantes del Grado en Educación Primaria han participado dos muestras de estudiantes de dos cohortes diferentes. En concreto, se cuenta con los datos del final de la promoción 2012-13 (postest) y con los datos del inicio de la promoción (pretest) que comenzó sus estudios en el 2013-14. En este caso, la

comparación entre el principio y el final de los estudios no se ha realizado con los mismos sujetos, debido fundamentalmente a la duración de los estudios.

Por último, en el Máster de Secundaria se dispone de 3 muestras de estudiantes diferentes. En primer lugar, se aplicó el cuestionario a una muestra al finalizar los estudios, en segundo lugar, se aplicó el cuestionario a otra muestra al inicio y al final de los estudios y por último, a otra muestra se le aplicó el cuestionario al inicio y al final, habiendo realizado una intervención entre ambas mediciones. A modo de síntesis, se recoge esta información en la Tabla I.7.

Tabla I.7. Momentos académicos en los que se han realizado las mediciones

|                    |  |
|--------------------|--|
| Formación Continua | 1 medición/final acción formativa  |
| Máster ES          | 1 medición/final máster<br>Pretest - Postest<br>Pretest – Postest con intervención |
| Grado EP           | Inicio - Final   |

Las diferentes recogidas de información han dado lugar a diferentes análisis según los objetivos pretendidos y han derivado en las publicaciones presentadas.

Como se puede observar en la Figura I.1, una única publicación (P1) se refiere a la formación continua.

Tres publicaciones se refieren al Máster de Secundaria (P3, P4 y P7), otras dos se refieren al Grado en Educación Primaria (P2 y P6) y una (P7) en la que se hace referencia a dos muestras, del Grado y del Máster.

La publicación P8, cuyo objetivo es la clarificación del constructo de identidad profesional, es de tipo teórico, elaborada a partir de revisión de la literatura.

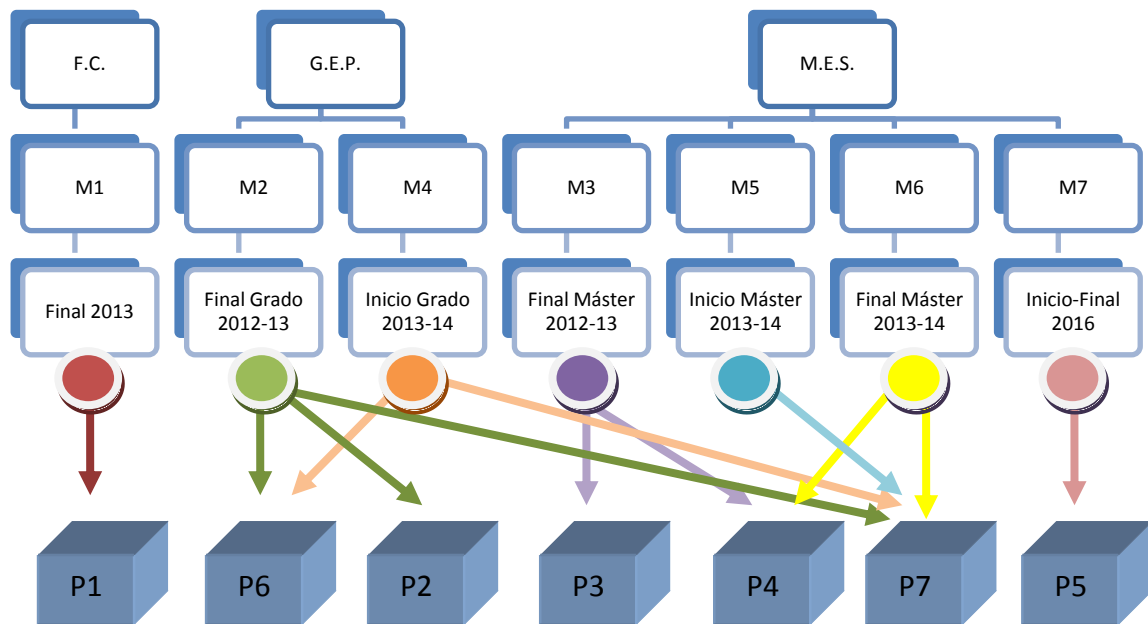


Figura I.1. Diseño de la investigación. Relación entre la formación, la muestra utilizada y momento de aplicación con la Publicación

### I.3.5. ANÁLISIS

Los análisis realizados para interpretar las respuestas del cuestionario han sido fundamentalmente cualitativos. Para ello se ha seguido el método inductivo, estableciendo categorías a posteriori, en función del contenido de dichas respuestas siguiendo los principios de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Trinidad, Carrero y Soriano, 2006).

Una vez que las respuestas han sido categorizadas, se han calculado frecuencias y porcentajes de las categorías, lo que permite, por un lado una estimación cuantitativa de las mismas y, por otro, analizar su relación con las variables socio demográficas.

En el instrumento se ha planteado una única pregunta cuya respuesta es cuantitativa para la cual se han realizado análisis descriptivos e inferenciales de diferencia de

medias tanto para datos independientes como relacionados. Esta pregunta se refiere al prestigio de la profesión y los resultados aparecen en la publicación 7.

## I.4. INDICIOS DE CALIDAD DE LAS PUBLICACIONES

A continuación se presentan los indicadores de calidad e indexación de las publicaciones que conforman esta tesis doctoral como compendio de artículos científicos y capítulos de libros.

### I.4.1. INDICIOS DE CALIDAD DE LA PUBLICACIÓN 1

Martínez-de-la-Hidalga, Z. y Villardón-Gallego, L. (2014). La imagen profesional del profesorado en Formación Continua. *Revista Fuentes*, 15, 187-212.

#### Indicadores:

- Artículo basado en la comunicación escrita presentada y aceptada (*pares ciegos*) en International Conference Re-conceptualizing the professional identity of European Teacher: Sharing experiences en Sevilla en Junio de 2013.
- Artículo seleccionado por el comité científico del congreso para ser publicado en el Monográfico de la Revista Fuentes, 15, 2014: *La investigación sobre la identidad profesional del profesorado en Europa*.
- Evaluaciones de especialistas externos (*pares ciegos*).
- Artículo con 2 citas en Google Scholar - 38 Reads en ResearchGate (consultado el 8 de Julio de 2017).
- En la tabla I.8 se recogen los indicadores de calidad de esta publicación.

Tabla I.8. Indexación de la Publicación 1

| <b>Indexación</b>  |
|--|
| DOAJ (Directory of Open Access Journals)                                   |
| CARHUS Plus +  |
| CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas)                     |
| Latindex   |
| ERIHPLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences) |
| Resh   |
| Miar   |
| CSIC – CCHS  |
| DICE   |
| Dialnet  |
| Dulcinea   |
| World Cat  |
| Crossref   |
| Redined (Red de información educativa)                                     |
| ULRICHSWEB (Global Serials Directory)                                      |
| Crue (Universidades Españolas. Red de bibliotecas REBIUN)                  |

## I.4.2. INDICIOS DE CALIDAD DE LA PUBLICACIÓN 2

Martínez-de-la-Hidalga, Z. y Villardón-Gallego, L. (2015). Imagen del profesor en el Grado en Educación Primaria. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 25, 149-166.

### Indicadores:

- Evaluaciones de especialistas externos (*pares ciegos*).
- Artículo publicado en el Monográfico de la Revista Tendencias Pedagógicas, 25, 2015: *¿Qué maestros formamos desde los grados?*
- Artículo con 2 citas en Google Scholar - 78 Reads en ResearchGate (consultado el 8 de Julio de 2017).
- En la tabla I.9 se recogen los indicadores de calidad de esta publicación.

Tabla I.9. Indexación de la Publicación 2

| <b>Indexación</b>  |
|--|
| Latindex   |
| UA Universidad Autónoma de Madrid                                    |
| Dialnet plus   |
| DICE   |
| IN-RECS  |
| IN-RECJ  |
| Resh   |
| <b>Bases de datos bibliográficas del CSIC</b>                        |
| OEI Biblioteca digital de la Organización de Estados Iberoamericanos |
| REDIB Red iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico     |
| DULCINEA   |
| MIAR   |
| Crue Universidades Españolas   |
| UR Universitat Regensburg  |

### I.4.3. INDICIOS DE CALIDAD DE LA PUBLICACIÓN 3

Martínez-de-la-Hidalga, Z. y Villardón-Gallego, L. (2015). La imagen del profesor de Educación Secundaria en la formación inicial. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (1), 452-467.

#### Indicadores:

- Evaluaciones de especialistas externos (*pares ciegos*).
- Artículo con 5 citas en Google Scholar - 62 Reads en ResearchGate (consultado el 8 de Julio de 2017).
- En la tabla I.10 se recogen los indicadores de calidad de esta publicación.

Tabla I.10. Indexación de la Publicación 3

| <b>Indexación</b>   |
|---|
| EMERGING SOURCE CITATION INDEX. 2015  |
| WOS Web of Science  |
| FECYT- RECYT. 2013 integrada en Master List de Web of Science.  |
| SJR. SJR: 0.19, H index: 2.   |
| SCOPUS. SNIP (2014): 0.119; IPP (2014): 0.044.  |
| GOOGLE SCHOLAR. Índice 2015 H5:18. Mediana H5: 24.  |
| MIAR. ICDS 2015: 7.730.   |
| JOURNAL SCHOLAR METRICS. H5- Index: 13. Ranking: Q2.  |
| IN- RECS. 1º cuartil en 2011, 25ª posición de 162 revistas indexadas. Impacto 0.222.  |
| DICE. A + (Val. Di: 19.5% IC: 26.92).   |
| CIRC. Grupo B.  |
| RESH. CNEAI (15), ANECA (19), LATINDEX (35). En base de datos internacionales (máxima puntuación:5), opinión de expertos (máxima puntuación de todas las revistas: 5.51). |
| ANPED: Nivel A internacional.   |
| CARHUS PLUS +. Nivel C.   |
| LATINDEX. 1º puesto en educación en criterios cumplidos: 37.  |
| <b>Bases de Datos, Catálogos y Repositorios</b>   |
| FECYT-RECYT: Fundación española para la Ciencia y Tecnología.   |
| DOAJ: Directory of Open Access Journal.   |
| SCOPUS  |
| GOOGLE SCHOLAR  |
| ISOC: Revistas de Ciencias Sociales y Humanidades.  |
| ULRICH'S: Global Serial Directory.  |
| IRESIE: Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa.   |
| RINACE: Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.  |
| AERA: American Educational Research Association.  |
| SUDOC: Le Catalogue du Système Universitaire de Documentación.  |
| COPAC: National, Academic and Specialist Library Catalogue.   |
| DIALNET . ZDB: Zeitschriftendatenbank.  |
| REBIUN: Red de Bibliotecas Universitarias.  |
| DIGIBUG:Repositorio Institucional de la Universidad de Granada.   |
| RedDOLAC: Red Docente de America Latina y el Caribe.  |
| REDALYC: Red Innovemos. Innovaciones Educativas por America Latina y el Caribe.   |

#### I.4.4. INDICIOS DE CALIDAD DE LA PUBLICACIÓN 4

Martínez-de-la-Hidalga, Z. y Villardón-Gallego, L. (2016). Evolution of the Concept of the Teaching Profession in Secondary School Teacher Training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 74 – 83.

##### Indicadores:

- Evaluaciones de especialistas externos (*pares ciegos*).
- Artículo basado en la comunicación escrita presentada y aceptada (*pares ciegos*) en ICEEPSY International Conference on Education & Educational Psychology en Istanbul – Turkey en Octubre 2015.
- 92 Reads en ResearchGate (consultado el 8 de Julio de 2017).
- En la tabla I.11 se recogen los indicadores de calidad de esta publicación.

Tabla I.11. Indexación de la Publicación 4

| Indexación              |
|-------------------------|
| WOS Web of Science      |
| Science Direct Elsevier |

#### I.4.5. INDICIOS DE CALIDAD DE LA PUBLICACIÓN 5

Martínez-de-la-Hidalga, Z. y Villardón-Gallego, L. (2016). Using a structured inquiry to develop student teachers' professional identity. In, P. Boyd & A. Szplit (Eds.), *Inquiry-Based Professional Learning of Beginning and Experienced Teachers International Perspectives*, Kraków: Wydawnictwo Libron.

##### Indicadores:

- Revisado y aceptado por los editores del volumen (Pete Boyd y Agnieszka Szplit) y el comité editorial.

- 42 Reads en ResearchGate (Using a structured inquiry to develop student teachers' professional identity) del capítulo (consultado el 8 de Julio de 2017).
- 1239 Reads en ResearchGate (Inquiry-Based Professional Learning of Beginning and Experienced Teachers International Perspectives) del libro (consultado el 8 de Julio de 2017).

#### I.4.6. INDICIOS DE CALIDAD DE LA PUBLICACIÓN 6

Martínez-de-la-Hidalga, Z. y Villardón-Gallego, L. (2017). Using metaphors to get to know the conceptions about the teaching profession in initial teacher training. *International Journal of Educational Psychology*, 6 (2), 183-208. doi: 10.17583/ijep.2017.2602

##### Indicadores:

- Evaluaciones de especialistas externos (*pares ciegos*).
- 19 Reads en ResearchGate (consultado el 8 de Julio de 2017).
- En la tabla I.12 se recogen los indicadores de calidad de esta publicación.

Tabla I.12. Indexación de la Publicación 6

| Indexación   |
|--|
| IJEP is abstracted/indexed in ESCI (Emerging Sources Citation Index) WoS             |
| ERIH Plus  |
| ERIC (Educational Research Information Center)                                       |
| Latindex   |
| Fuente Académica Premier   |
| Educational Research Abstracts Online (ERA)  |
| EBSCOHost-Education Source   |
| EBSCO Discovery Service (EDS)  |
| DOAJ   |
| SHERPA/RoMEO   |
| Matriz de Información para la Evaluación de Revistas (MIAR),<br>Dialnet and Dulcinea |
| IJEP is also involved in the Public Knowledge Project (PKP)                          |

### I.4.7. INDICIOS DE CALIDAD DE LA PUBLICACIÓN 7

Martínez-de-la-Hidalga, Z. y Villardón-Gallego, L. (*en prensa*). El prestigio social de la profesión según los futuros docentes de Educación Primaria y Secundaria. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, x (x), xxx-xxx. (Aceptado para su publicación en octubre de 2016)

#### Indicadores:

- Evaluaciones de especialistas externos (*pares ciegos*).
- En la tabla I.13 se recogen los indicadores de calidad de esta publicación.

Tabla I.13. Indexación de la Publicación 7

#### Indexación

EMERGING SOURCE CITATION INDEX. 2015

WOS Web of Science

FECYT- RECYT. 2013 integrada en Master List de Web of Science.

SJR. SJR: 0.19, H index: 2.

SCOPUS. SNIP (2014): 0.119; IPP (2014): 0.044.

GOOGLE SCHOLAR. Índice 2015 H5:18. Mediana H5: 24.

MIAR. ICDS 2015: 7.730.

JOURNAL SCHOLAR METRICS. H5- Index: 13. Ranking: Q2.

IN- RECS. 1º cuartil en 2011, 25ª posición de 162 revistas indexadas. Impacto 0.222.

DICE. A + (Val. Di: 19.5% IC: 26.92).

CIRC. Grupo B.

RESH. CNEAI (15), ANECA (19), LATINDEX (35). En base de datos internacionales (máxima puntuación:5), opinión de expertos (máxima puntuación de todas las revistas: 5.51).

ANPED: Nivel A internacional.

CARHUS PLUS +. Nivel C.

LATINDEX. 1º puesto en educación en criterios cumplidos: 37.

#### Bases de Datos, Catálogos y Repositorios

FECYT-RECYT: Fundación española para la Ciencia y Tecnología.

DOAJ: Directory of Open Access Journal.

SCOPUS

GOOGLE SCHOLAR

ISOC: Revistas de Ciencias Sociales y Humanidades.

ULRICH'S: Global Serial Directory.

IRESE: Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa.

RINACE: Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.

---

AERA: American Educational Research Association.

SUDOC: Le Catalogue du Système Universitaire de Documentation.

COPAC: National, Academic and Specialist Library Catalogue.

DIALNET

ZDB: Zeitschriftendatenbank.

REBIUN: Red de Bibliotecas Universitarias.

DIGIBUG: Repositorio Institucional de la Universidad de Granada.

RedDOLAC: Red Docente de America Latina y el Caribe.

REDALYC: Red Innovemos. Innovaciones Educativas por America Latina y el Caribe.

---

#### I.4.8. INDICIOS DE CALIDAD DE LA PUBLICACIÓN 8

Martínez-de-la-Hidalga, Z. y Villardón-Gallego, L. (*En revisión*). Teacher identity research and development. In, Jo Lampert (Ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Critical Perspectives on Teacher Education*, USA: Oxford University Press. (*Capítulo invitado y aceptado por Jo Lampert, editora del volumen y el comité editorial*).

##### Indicadores:

- Capítulo invitado por Jo Lampert, editora del volumen, y por el comité editorial. Se encuentra en fase de revisión final. Revisión por pares ciegos.
- La editorial ocupa la posición 2 de 258 en la clasificación que realiza SPI (Scholarly Publisher indicators in Humanities and Social Sciences) en su última actualización de 2014 sobre el prestigio de editoriales extranjeras. Tiene un ICEE de 82.950.
- Se sitúa en la posición 3 de 65 en la clasificación que realiza SPI (Scholarly Publisher indicators in Humanities and Social Sciences) en su última actualización de 2014 sobre el prestigio de editoriales extranjeras en el área temática de Educación. Tiene un ICCE de 3.673.
- En Book Publishers Library Metrics, la editorial Oxford tiene 407 documentos con un total de 1307 inclusiones y un promedio de 3,2.
- La editorial es tenida en cuenta por Thomson Reuters para calcular el book citation index.



## II. PUBLICACIONES

---

|   |     |
|---|-----|
| II. PUBLICACIONES .....   | 45  |
| II.1. PUBLICACIÓN 1: LA IMAGEN PROFESIONAL DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN CONTINUA .....  | 47  |
| II.2. PUBLICACIÓN 2: IMAGEN DEL PROFESOR EN EL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....   | 79  |
| II.3. PUBLICACIÓN 3: LA IMAGEN DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA FORMACIÓN INICIAL .....                                   | 105 |
| II.4. PUBLICACIÓN 4: EVOLUTION OF THE CONCEPT OF THE TEACHING PROFESSION IN SECONDARY SCHOOL TEACHER TRAINING .....                 | 137 |
| II.5. PUBLICACIÓN 5: USING A STRUCTURED INQUIRY TO DEVELOP STUDENT TEACHERS' PROFESSIONAL IDENTITY .....                            | 157 |
| II.6. PUBLICACIÓN 6: USING METAPHORS TO GET TO KNOW THE CONCEPTIONS ABOUT THE TEACHING PROFESSION IN INITIAL TEACHER TRAINING ..... | 185 |
| II.7. PUBLICACIÓN 7: EL PRESTIGIO SOCIAL DE LA PROFESIÓN SEGÚN LOS FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA .....        | 213 |
| II.8. PUBLICACIÓN 8: INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE DESDE UNA APROXIMACION DIALÓGICA .....      | 241 |



## II.1. PUBLICACIÓN 1

---

En esta publicación se presenta el estudio realizado cuyo objetivo específico principal es *Diseñar y validar un instrumento para conocer la imagen del docente entre el profesorado.*

Martínez-de-la-Hidalga, Z. y Villardón-Gallego, L. (2014). La imagen profesional del profesorado en Formación Continua. *Revista Fuentes, 15*, 187-212.

|  |    |
|--|----|
| II.1. PUBLICACIÓN 1: LA IMAGEN PROFESIONAL DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN CONTINUA ..... | 47 |
| II.1.1. Resumen .....  | 49 |
| II.1.2. Abstract .....   | 50 |
| II.1.3. Introducción .....   | 51 |
| II.1.4. Metodología .....  | 53 |
| II.1.4.1. Instrumento .....  | 55 |
| II.1.4.2. Procedimiento .....  | 56 |
| II.1.5. RESULTADOS .....   | 56 |
| II.1.5.1. Perfil del profesor .....  | 56 |
| II.1.5.2. Desempeño docente .....  | 59 |
| II.1.5.3. Imagen profesional .....   | 63 |
| II.1.5.4. Evolución de la imagen del profesor a partir de la experiencia.....          | 71 |
| II.1.6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN .....   | 73 |
| II.1.7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....   | 75 |



## LA IMAGEN PROFESIONAL DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN CONTINUA

### II.1.1. RESUMEN

La importancia del profesor como educador y formador de ciudadanos proactivos, competentes, flexibles y comprometidos es innegable. Por ello, es importante que los profesores sean competentes para cumplir adecuadamente con sus funciones.

Las creencias del profesor sobre la profesión docente, la enseñanza, la organización de clase, etc. influyen en su actuación docente. En consecuencia, es importante identificar dichas creencias como elemento de partida en la formación del profesorado.

Esta investigación tiene como objetivo conocer la imagen del profesor y la percepción de la enseñanza del profesorado en activo. Con este fin se ha encuestado a 17 profesores de Educación Infantil y Primaria en ejercicio, participantes en distintas actividades de formación continua organizadas y desarrolladas por la Universidad de Deusto durante el segundo semestre del curso 2012-2013.

Los profesores, a través de un cuestionario on line de preguntas abiertas, han explicado, su concepción de la profesión docente, han identificado las características de un buen profesor y las dificultades encontradas durante el desempeño profesional.

El análisis de contenido de las respuestas arroja información relevante, con implicaciones interesantes para la formación del profesorado. Los resultados indican que los participantes son conscientes del perfil profesional en cuanto a funciones y competencias e identifican aspectos que dificultan y favorecen su desempeño. La experiencia profesional favorece una imagen más realista de la profesión.

**Palabras clave:** identidad profesional, formación de profesorado, metáfora, investigación cualitativa, perfil docente.

### **II.1.2. ABSTRACT**

The significance of a teacher as an educator and trainer of proactive, capable, flexible and committed citizens is undeniable. Thus, it is important that teachers be proficient to adequately fulfill their duties.

Teachers' beliefs about the teaching profession, training, class organization, etc. influence in their teaching behaviour. Therefore, it is important to identify these beliefs as a key element in the teachers' training.

The aim of this research is to determine the image of the teacher and the teaching perception in active teachers. The study involved a group of 17 Pre-primary and Primary Education teachers, engaged in several training activities organized and carried out by the University of Deusto, during the second semester of the 2012-2013 academic years.

Teachers, through an online questionnaire with open questions, have explained, among other things, their conception of teaching profession, the characteristics of being a good teacher as well as the difficulties they found during the professional performance.

The content analyses of the answers disclose relevant information, with interesting implications for teacher training.

Outcomes indicate that participants are aware of the professional profile in terms of roles and competences and identify issues that complicate and promote their teaching. Work experience encourages a more realistic image of the profession.

**Key words:** professional identity, teacher training, metaphor, qualitative research, teacher's profile.

### II.1.3. INTRODUCCIÓN

La identidad profesional del profesor “se refiere a cómo los docentes viven subjetivamente su trabajo” (Marcelo y Vaillant, 2011: 35). La identidad está formada por las ideas y concepciones subjetivas del profesor sobre su quehacer; las dificultades que encuentra en su tarea, las funciones y competencias que le son propias, las características que desde su punto de vista tiene que tener un buen docente, su concepto sobre el ser profesor. Por tanto, es un ejercicio de definición sobre uno mismo: qué soy, cómo soy, cómo quiero ser, cómo me ven, qué características tengo, que sé hacer, qué tengo que hacer. Todo este ejercicio de reflexión personal, de conocimiento de uno mismo (Lauriana y Kukkonen, 2005) irá conformando la identidad profesional del docente como “la síntesis de un proceso de identificación o consideración de elementos de diferenciación de naturaleza biográfica o personal” (Galaz, 2011: 91).

La identidad profesional es una parte principal del desarrollo profesional. Posibilita la construcción de las propias ideas sobre cómo ser, actuar, cómo considerar su desempeño y su papel en la sociedad (Sachs, 2005).

Cattonar (citado por Bolívar, 2006) dice que la imagen profesional es un modo de verse a sí mismo teniendo en cuenta las características que encontramos en uno mismo y en otros siendo un proceso biográfico continuo y un proceso relacional.

Para Tardiff (2004), la imagen profesional es un conjunto de saberes teóricos y experienciales y que se construye lentamente porque tiene en cuenta la socialización en la profesión y en su experiencia profesional.

Para ser un buen profesor es necesaria la construcción de la identidad profesional. En palabras de Palmer (1998: 2) “si no me conozco a mí mismo, no puedo saber quiénes son mis alumnos... no puedo conocer mi materia...”.

El profesor tiene que tener conocimientos y competencias propias de su desempeño profesional pero su identidad profesional tendrá un gran peso en el proceso de convertirse en un profesor como afirman Sutherland y Markauskaite (2012).

La identidad profesional del profesor no sólo está construida por la imagen profesional, individual de cada docente sino por las ideas colectivas de diferentes grupos de profesionales que trabajan juntos. Pero además, las identidades personales de cada profesor son un influjo claro en los profesionales:

“El modo en que los maestros forman sus identidades profesionales está influido tanto por lo que sienten de sí mismos como por lo que sienten de sus alumnos. Su identidad profesional les ayuda a situarse en relación con sus alumnos y a hacer ajustes adecuados y eficaces en su práctica y sus creencias sobre los estudiantes y su compromiso con ellos” (James-Wilson, 2001, citado por Day, 2006: 70).

En la identidad profesional del profesor tiene una influencia fundamental la emoción y el concepto de uno mismo. La emoción puede modificar la imagen profesional del profesor por lo que Timostuk y Ugaste (2012) afirman que es importante trabajar la educación emocional en la formación del profesorado.

Otro aspecto interesante a tener en cuenta en la construcción de la identidad profesional del profesor es su imagen social. La identidad profesional del profesor se encuentra en peligro. Hace bastantes años, el ser profesor, educador, era considerado como una profesión respetable, con alto prestigio social. Esta situación ha cambiado considerablemente (Marcelo y Vaillant, 2011: 38). En nuestros días, la imagen social que muchos manifiestan sobre nuestra profesión es bastante negativa, todos pueden y saben hablar de educación y, además, muchos de los profesionales de la educación también lo creen. Bolívar (2006: 13) dice que “las mutaciones de las últimas décadas generan sobre la situación profesional de los profesores ambigüedades y contradicciones”.

La identidad profesional del profesor se va forjando a lo largo de toda la carrera del docente o incluso antes. Posiblemente se inicia algún día mientras realiza sus propios estudios en las etapas de Educación Infantil, Primaria y/o Secundaria. Posteriormente, se consolida en su formación inicial como docente. En el caso de los maestros se irá fortaleciendo en sus estudios de Magisterio en Educación Infantil o Primaria. En el caso

de los profesores de Secundaria irá perfilándose durante sus estudios específicos de Historia, Literatura, Lengua, Idiomas, Matemáticas, Física,... Posteriormente, accederá al Máster de Secundaria<sup>2</sup> y será en estos estudios donde su acercamiento a la realidad docente será mayor. En esta formación inicial no queda consolidada la identidad profesional del docente sino que continuará durante su ejercicio profesional como educador. Como dicen Beijard, Meijer y Verloop (2004) y Galaz (2011) la identidad no es algo que uno tiene sino que se desarrolla a lo largo de la vida.

La identidad profesional del profesor tiene que ser uno de los elementos clave en cualquier proceso de formación docente (Bolívar, 2006 citado por Tiana, 2011) inicial o continuo. Los programas de formación inicial del profesorado deben desarrollar la identidad profesional por lo que habrá que utilizar metodologías adecuadas para ello como la reflexión sobre la acción (Walkington, 2005) y los foros de discusión entre estudiantes y profesores en ejercicio (Sutherland y Markauskaite, 2012). Esto permitirá avanzar en el desarrollo y fortalecimiento de su propia identidad.

La formación del profesor debe tener un componente eminentemente práctico por la “necesidad de construir una identidad profesional, lo que supone transformar a los estudiantes en docentes” (Tiana, 2011: 19).

Al comenzar el ejercicio profesional, la imagen del profesor cambia y, por tanto, es un momento importante en el desarrollo de la identidad profesional.

#### **II.1.4. METODOLOGÍA**

En este apartado se describen los diferentes elementos del diseño llevado a cabo en esta investigación con el fin de conseguir el objetivo planteado.

---

<sup>2</sup> Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

La población está constituida por el profesorado participante en los cursos de Formación Continua organizados por la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto durante el segundo semestre del curso 2012-13.

Los participantes voluntarios en el estudio han sido un total de 17 profesores en activo de Educación Infantil y Primaria. La muestra proviene de tres actividades formativas llevadas a cabo en el periodo indicado. En la actividad formativa A participaron 19 profesores, de los cuales respondieron, 4. En la actividad B había 20 participantes y únicamente respondió uno y en la actividad C se inscribieron 19, de los que respondieron 12 profesores.

La distribución de la muestra en base a las características sociodemográficas aparece en la Tabla II.1.

Tabla II.1. Características sociodemográficas de los participantes

| Variable                  | N  | %  |
|---------------------------|----|----|
| <b>Edad</b>               |    |    |
| De 25 a 35 años           | 8  | 47 |
| De 36 a 45 años           | 7  | 41 |
| De 46 a 50 años           | 2  | 12 |
| <b>Sexo</b>               |    |    |
| Femenino                  | 16 | 94 |
| Masculino                 | 1  | 6  |
| <b>Red</b>                |    |    |
| Concertada                | 5  | 29 |
| Pública                   | 12 | 71 |
| <b>Experiencia (años)</b> |    |    |
| De 2 a 5                  | 7  | 41 |
| De 6 a 10                 | 5  | 29 |
| De 11 a 15                | 4  | 24 |
| De 16 a 20                | 1  | 6  |
| <b>Nivel Educativo</b>    |    |    |
| Educación Infantil        | 7  | 41 |
| Educación Primaria        | 10 | 59 |

Como se puede observar, cerca del 90% son menores de 45 años, la inmensa mayoría son mujeres y pertenecientes a centros de la red pública. Un 40% tiene menos de 5 años de experiencia y solo un 6% tiene más de 16. Casi un 60% son maestros de Educación Primaria, y el resto de Educación Infantil.

#### II.1.4.1. INSTRUMENTO

El instrumento utilizado para la recogida de información ha sido un cuestionario on line con dos partes diferenciadas. La primera, con preguntas cerradas, referida a las variables de identificación y de recorrido académico y profesional; y la segunda, con preguntas abiertas, relacionadas con aspectos vinculados a la concepción de la profesión docente, tales como las funciones, competencias y dificultades en el desempeño. El cuestionario se elaboró a partir de los objetivos del estudio de forma consensuada por cuatro miembros del equipo de esta investigación, los cuatro profesores universitarios del área de Educación y expertos en metodología de la investigación. Antes de la aplicación definitiva del cuestionario a los participantes del estudio, se comprobó la comprensibilidad de las preguntas a través de una aplicación previa a un grupo de 10 estudiantes del Master de Educación Secundaria.

El cuestionario definitivo incluye preguntas referidas al *perfil del profesor* (¿Cuáles son las funciones del profesor? ¿Qué tiene que saber hacer?), al *desempeño docente* (Indique las principales dificultades que tiene que afrontar un/a profesor/a en su desempeño profesional; ¿Qué aspectos ayudan al profesor/a a desempeñar sus funciones?), a la *imagen profesional* (¿Qué es para usted ser profesor/a? Elija una metáfora que describa la figura del profesor/a. ¿Qué características tiene un/a buen/a profesor/a? ¿Qué imagen social tiene la profesión de profesor/a?) y a la *evolución de la imagen del profesor* (¿Cómo ha cambiado su imagen del profesor/a desde que comenzó a trabajar como docente hasta la actualidad?).

#### II.1.4.2. PROCEDIMIENTO

El procedimiento llevado a cabo para la aplicación de los cuestionarios ha seguido los siguientes pasos:

1. Información presencial sobre la investigación el último día de clase de la actividad formativa y petición de colaboración de forma voluntaria y anónima.
2. Envío por email a cada uno de los profesores y profesoras que libremente accedieron a formar parte de la investigación de la dirección web para responder.

La información recogida en los cuestionarios fue **analizada** a través del establecimiento de categorías de respuesta para cada pregunta abierta formulada siguiendo un procedimiento inductivo.

#### II.1.5. RESULTADOS

Se realizó un análisis del contenido de las respuestas estableciendo a posteriori las categorías de respuesta. Se presentan los resultados siguiendo las dimensiones del cuestionario.

##### II.1.5.1. PERFIL DEL PROFESOR

Para conocer cómo configuran los encuestados el perfil del profesor, se les ha preguntado por las funciones y las competencias propias de la profesión.

En cuanto a las *funciones del profesor*, se diferencian las funciones “formativas y educativas” (C02). Las formativas se centran en “llevar a cabo un curriculum que está programado” (C02), “enseñar” tanto “conocimientos como destrezas” (C01, C03, C07, C10) y “guiar al alumno en el proceso de aprendizaje” (C11), “enseñar a aprender” (C14), y “hacer que los alumnos entiendan la materia impartida” (C13).

Las funciones educativas se explicitan a través de expresiones como “transmitir (C01, C17) e inculcar valores” (C03), “educar” (C07), “convivir y enseñar a convivir” (C07).

Para llevar a cabo estas funciones algunos participantes han señalado algunas tareas que debe realizar el docente:

- Acompañar (C05; C07), guiar, aconsejar (C06) y apoyar al alumno (C01).
- Transmitir conocimiento (C07).
- Orientar (C07; C17), ofrecer tutoría y ejemplo (C16).
- Establecer un clima de confianza y seguridad en el que los niños y niñas se sientan seguros y acogidos (C10; C14) para fomentar la participación de los alumnos (C10) y el desarrollo emocional (C14), así como la autoestima (C01) y la integración (C08; C10).
- Enseñar habilidades para la vida (C10).
- Atender las necesidades (C17) e intereses (C14) de cada alumno.
- Planificar, preparar las clases y los materiales (C15).
- Motivar (C16).

Para la realización de estas tareas y el desempeño de estas funciones el docente “debe conocer las características individuales y grupales de los alumnos (C15; C17), “sus intereses, motivaciones, zona de desarrollo próximo, estilos de aprendizaje” (C14).

Algún participante indica sentirse “sobrepasado” por la asunción de algunas funciones que cree que no le corresponden e indica que “hoy en día tenemos que actuar de padres y madres... en muchos casos los padres nos dejan esta labor -educativa- en nuestras manos como si fuera nuestra obligación y por la cual estamos contratados” (C02). “Actualmente creo que las funciones de los profesores no están muy delimitadas, deberíamos enseñar, procurar que los niños con nuestra ayuda consiguiesen sacar el máximo partido a su capacidad de aprender, pero la educación debería recaer en los padres.” (C04).

Las respuestas de los participantes a la pregunta sobre *las competencias* del profesor,

es decir, sobre qué tiene que saber hacer, se pueden agrupar siguiendo los elementos de la competencia (conocimientos, habilidades y actitudes). En el primer grupo, estarían respuestas como las siguientes: “se le exige que sepa un poco de todo, desde conocer distintos idiomas, conocer las nuevas tecnologías, también tiene que saber cantar, bailar...” (C12); “Conocer las características psicológicas del que tiene enfrente” (C03); “Debe conocer la materia a enseñar, adquirir conocimientos teóricos sobre el aprendizaje y aprendizaje de las ciencias” (C15). Con respecto a las habilidades se mencionan, por ejemplo:

- “enseñar de manera que llegue a sus alumnos, que les empape” (C01).
- “transmitir la información de diferentes modos para que llegue a todos los alumnos.” (C03), “transmitir conocimientos” (C14), “ajustar la metodología en función de las demandas” (C03).
- “captar la atención de sus alumnos. No hacer las clases aburridas y monótonas” (C06); “mantener a sus alumnos motivados para aprender” (C05); motivar a su grupo creando un clima favorable para ello (C14); “captar la atención y de un modo entretenido... dar pautas de estudio...” (C14).
- “observar de forma continua para detectar posibles casos de dificultades de aprendizaje” (C03).
- “trabajar habilidades sociales, trabajar la empatía” (C10).
- “transmitir valores” (C01; C10).
- “preparar las actividades, dirigir la actividad de los alumnos, evaluar, utilizar la investigación e innovación” (C17).

Los encuestados incluyen, asimismo, respuestas referidas a las actitudes del profesor:

- “tiene que ser amable, comprensivo y empático” (C01).
- “respetar el ritmo individual de cada persona y apoyarlo durante todo el proceso educativo” (C09).
- “ser comprensivo, paciente, saber escuchar... y llegar afectivamente al máximo de alumnos” (C10).
- “gustarte tu trabajo y ser feliz realizándolo” (C10).

Algunos maestros y maestras son conscientes de la dificultad que entraña el desempeño de las funciones docentes, para lo que se requiere un alto nivel de competencia: “llevo poco tiempo en la enseñanza, pero el suficiente para darme cuenta que realmente se necesitan una gran variedad de habilidades para desempeñar este trabajo” (C13). Así, afirman que el profesor debe saber “lo que en el momento y la situación determinada sea necesario, sobre todo para el pleno desarrollo del alumno, pero también para el suyo propio” (C07), debe ser capaz de “tener en cuenta todo lo que le rodea para poder aplicarlo de una forma eficaz a sus funciones como docente” (C11).

En resumen, los participantes son conscientes de las dos funciones principales de los maestros: enseñar y educar. Para su desempeño indican que el profesor debe desarrollar competencias que incluyen la adquisición de conocimientos (por ejemplo, sobre didáctica, sobre las materias, sobre psicología...), habilidades (por ejemplo, comunicar, interesar, planificar actividades...) y actitudes (como empatía, comprensión, amabilidad, motivación...).

#### II.1.5.2. DESEMPEÑO DOCENTE

Para conocer la opinión de los participantes sobre el desempeño docente se les ha preguntado por las dificultades que encuentran y por los aspectos que ayudan a llevar a cabo sus funciones.

Los profesores señalaron *dificultades* relacionadas con los recursos, tales como el tiempo o la falta de personal de apoyo, así como el excesivo número de alumnos por aula:

- “La principal dificultad, en mi opinión, es la falta de tiempo. No llegamos donde nos gustaría por estar sometidas a una presión ejercida por el tiempo” (C02).  
“Falta de tiempo para poder trabajar con todo el grupo de clase” (C07).

“Poco tiempo en el colegio para elaborar actividades.. Escaso tiempo para la coordinación entre paralelas” (C11).

- “Tiempos para la formación (mayoría fuera del horario laboral)” (C06).
- “Falta de recursos humanos... dificultades de aprendizaje del alumno y por no estar en el listado de NEE<sup>3</sup> no puede recibir horas de apoyo...” (C06). “Cada vez menos recursos personales en situaciones en las que hace falta, lo que provoca sensación de soledad: arréglate como puedas” (C15). “Falta de especialistas en apoyo educativo” (C10). “La actual crisis que hace que cada vez haya más recortes” (C14).
- “Número de alumnos por aula...” (C06; C11). “Grupos cada vez más numerosos, con más dificultades...” (C15).
- “Papeleo, papeleo y más papeleo que resta tiempo para dedicar a las niñas y niños” (C15).

Otro tipo de dificultades están relacionadas directamente con las características de los estudiantes, diversos y poco motivados:

- “... y perfiles de alumnos dispares” (C06). “Diferentes niveles de aprendizaje en el mismo aula” (C07). “Niños y niñas cada vez con problemáticas, más diversas” (C15).
- “El profesor de hoy en día se enfrenta a un tipo de alumnado cada vez más desinteresado, más sobreprotegido que representa actitudes de poco respeto hacia el mismo y hacia los demás” (C08). “Falta de motivación de los alumnos. Desgaste psicológico que implica tener que lidiar con el alumnado de hoy en día carente en muchas ocasiones de normas de comportamiento y convivencia” (C04). “En muchas ocasiones la falta de motivación inicial del alumno” (C16). “La desmotivación de los niños” (C12).

Los profesores encuentran dificultades en las actitudes y comportamientos de otros implicados, como las familias y otros profesionales:

---

<sup>3</sup> NEE (Necesidades Educativas Especiales)

- “Falta de colaboración de las familias y poca implicación para solucionar los problemas de sus hijos” (C04). “El trato con algunos padres, que no quieren reconocer cómo son sus hijos y piensan que eres su enemigo” (C05). “Falta de motivación de algunos padres para implicarse en la educación de sus hijos/as” (C07). “La poca participación de los padres en las actividades del colegio” (C11). “Se piensa que el profesor tiene que educar al niño. La base de la educación está en la familia y muchas veces nos encontramos que no podemos hacer mucho más si la familia o el entorno familiar no pone nada de su parte” (C13). “La familia, que en algunas situaciones se niega a colaborar con el centro” (C14). “La permisividad de algunos padres” (C12). “Realizamos tareas que corresponden a las familias. Cada vez recibimos menos apoyo de las familias” (C10).
- La mayor dificultad es el lidiar con tantos profesionales y llegar a un acuerdo de cómo enfocar la ayuda que se le va a dar al alumno” (C09). “Además de las dificultades que se encuentran en el alumnado y con la comunidad educativa, problemas con los padres” (C01).

Aspectos vinculados al reconocimiento social suponen una dificultad para el profesorado:

- “Sobre nuestra profesión todas las personas saben o entienden aunque luego en la realidad no tienen ni idea. Durante muchísimos años han sido los estudios de los "paracaidistas" con lo cual la profesionalidad se ha puesto muchas veces en tela de juicio” (C03). “La trivialización de la profesión -todo el mundo es maestro-, no es necesario tener formación alguna” (C06).
- “Margen de maniobra inexistente en decisiones curriculares básicas (ejemplo: las ACIs son los padres los que las tienen que aprobar, dificultades de aprendizaje del alumno o alumna” (C06).
- “Las familias actuales han despojado al profesor del papel que tenía antaño y se le ha hecho perder autoridad. Se enfrenta a cambios sociales, familiares, diversidad de alumnado y ámbitos sociales....” (C08).

- “Cada vez se pone más en duda nuestra labor” (C10). “La escasa valoración de los padres sobre nuestro trabajo” (C11); “El desprestigio al que se ven sometidos algunos profesionales por parte de la sociedad en general” (C12).
- “El apoyo por parte de todos los estamentos de la sociedad en este país nunca ha ocurrido, ni ocurre. Pues en muchos casos estamos ninguneados” (C03).

Entre los aspectos que *ayudan* a desempeñar la tarea de profesor, se señalan aquellos que se refieren a las características y condiciones propias del profesional: “el conocimiento que el profesor tiene, la cercanía para con sus alumnos...” (C02); “es imprescindible la motivación y las ganas de enseñar” (C08).

Uno de los aspectos mencionados con mayor frecuencia por los participantes como elemento facilitador de la tarea es el apoyo social de diferentes agentes relacionados con la función educativa:

- “El apoyo de la dirección y el compañerismo” (C05). “El apoyo de la propia comunidad educativa” (C01).
- “La coordinación entre los docentes del colegio y la valoración y participación de los padres” (C11). “Buena coordinación y trabajo en equipo” (C13). “La colaboración entre el profesorado” (C14).
- “Que haya buen ambiente de trabajo” (C13); “estar a gusto en el centro educativo, sentirse arropado, uno más ... Tener un profesor paralelo con la que intercambiar impresiones, dudas ...” (C15).
- “Unas familias agradables en el trato” (C02). “Estrecha relación entre profesorado y familia y estar en sintonía” (C04).
- “Que los alumnos tengan unas normas mínimas de comportamiento y convivencia. Que estén motivados y tengan ganas de aprender” (C04).

Por supuesto, se consideran útiles diferentes tipos de recursos, tanto personales como materiales, ya que ayudan a desempeñar las tareas del profesor:

- “Personal de apoyo (PT<sup>4</sup>, PRL<sup>5</sup> ...). Los recursos digitales” (C02). “Poder disponer de la ayuda de otro profesor, PT o Especialista de Apoyo Educativo en su clase” (C07).
- “Un buen funcionamiento y gestión desde el centro ayudará al desempeño de su labor” (C08). “Equipo directivo que deje bien claro cuáles son las funciones del profesorado” (C13).
- “La formación” (C02) y “El reciclaje” (C05).
- “La tecnología y todos los avances ayudan mucho a preparar, transmitir, impartir...” (C08). “Los libros, la tecnología” (C01). “Los medios didácticos, que facilitan información y ofrecen interacciones facilitadoras de aprendizajes a los estudiantes” (C17).
- “Menos ratio en las aulas para trabajar mejor. Más horas libres en el colegio para desarrollar actividades” (C11).
- “Tener un grupo no muy numeroso...” (C15). “No tener un gran número de alumnos en clase. Que el nivel de clase sea equitativo” (C07).

En definitiva, según los participantes, el desempeño docente no está exento de dificultades, relacionadas, por un lado, por la falta de tiempo y de recursos, por las características de los alumnos, desmotivados y diversos, y por la falta de reconocimiento, apoyo social y “autoridad”. Entre los elementos que ayudan a paliar estas dificultades se citan la motivación y capacitación del propio profesor, la coordinación entre profesores, el clima y buen ambiente de trabajo, el apoyo de las familias, los recursos materiales y personales, así como la formación.

### II.1.5.3. IMAGEN PROFESIONAL

El acercamiento a la imagen del profesor que tienen los maestros y maestras participantes se ha realizado a través de la definición del profesor, la elección y

---

<sup>4</sup> PT (Pedagogo Terapéutico)

<sup>5</sup> PRL (Profesor de Refuerzo Lingüístico)

justificación de una metáfora que represente la profesión, la enumeración de las características de un buen profesor y el prestigio social percibido de la profesión.

A los participantes, se les pidió *definir la profesión* de profesor a través de la pregunta “qué es para usted ser profesor”. Algunas de las respuestas dadas hacen referencia a la vocación que implica, debido al compromiso que supone: “Un tema vocacional. Algo que te tiene que gustar” (C02); “para mi ser maestra es una de las más nobles vocaciones” (C17).

Otros participantes describen ser profesor desde la satisfacción que les produce su desempeño: “es una experiencia muy enriquecedora dentro de la cual vas viendo los avances de los niños” (C12); “a mí personalmente mi trabajo me encanta y me resulta gratificante trabajar con niños/as de estas edades” (C15).

Algunos realizan una descripción a partir de las funciones de maestro, insistiendo en la función de guía para el aprendizaje y el desarrollo del estudiante, además de en la función de enseñar:

- “Ayudar en la formación integral del alumno sentando las bases para favorecer su proceso de enseñanza aprendizaje” (C03); “contribuir en la educación de los niños/as, apoyar a las familias en las dificultades,...” (C10).
- “... es aquella persona que se encarga de la enseñanza y la educación de los niños/as” (C04); “instrumento que guía a sus alumnos/as en su aprendizaje” (C05); “guía para el alumno/a” (C13).
- “... es una profesión que implica enseñar y transmitir una serie de conocimientos, experiencias, valores, trabajar y desarrollar las capacidades del alumno/a, su autonomía, su capacidad de decisión” (C08).
- “... ser profesor es algo más que impartir una materia a unos determinados alumnos; sobre todo cuando éstos cursan etapas iniciales de educación... significa acompañar al alumno en la tarea de ser formado en los distintos ámbitos que a lo largo de la vida va a tener que desempeñar” (C14).

Otros encuestados hacen referencia a la importancia de la profesión, y, por ello, a la necesidad de implicarse en el trabajo y de considerar a todos los estudiantes:

- “Por otra parte, mi papel es un factor importante en el desempeño de la sociedad,... en mis manos está el buen desarrollo de mis alumnos/as y la construcción de sus valores y actitudes” (C17).
- “Ser el responsable de favorecer el crecimiento personal, emocional y académico de los niños/as poniendo para ello todos los medios materiales y humanos disponibles en nuestras manos” (C15).
- “Enseñar significativamente conocimientos, valores.... a todos y cada uno de los alumnos/as” (C11).
- “Las mentes de mis alumnos es mi principal material, algo nada sencillo, y que requiere una labor enorme” (C17).

A través de la *metáfora* se relacionan las ideas, palabras y el discurso analítico con diferentes imágenes (Sáez y García, 2011: 8). Algunas metáforas hacen referencia al profesor como fuente de conocimiento e inspiración, como un libro o un cuadro:

- “El profesor/a es como un libro abierto, del que todos sus alumnos/as pueden enriquecerse. Un libro porque enseña y muestra todo su contenido. Al acercarnos a un libro adquirimos su conocimiento y lo interiorizamos, al igual que los alumnos se acercan a nosotros e interiorizan lo que les enseñamos” (C02).
- “El profesor es como un libro o un cuadro que hay que mirar despacio para ver en su interior los detalles que en un primer vistazo se escapan, por ello hay una primera impresión visual (introducción al tema) y luego detalles menos perceptibles en una primer vistazo (aquellos detalles que el profesor nos va relatando y haciendo ver y entender” (C16).

En los participantes está muy presente la función del guía y orientación, a través de imágenes como pastor, entre otras:

- “El profesor es el guía que orienta a sus alumnos desde sus primeros años dándoles las herramientas necesarias para favorecer su proceso de enseñanza aprendizaje” (C04).
- “Un pastor que intenta cuidar y enseñar a su rebaño el buen camino” (C05); “un guía espiritual” (C06).
- “Un adivino. Tiene que saber lo que piensa cada niño para poder aplicarlo en su desempeño” (C12); “la profesora es como unas manos llenas de comprensión” (C11).

Algunas metáforas recogen la idea de que el profesor es un recurso, muy conscientes de que una de las metas educativas es el desarrollo de la autonomía del estudiante:

- “Como una cachaba. Los que se apoyan en ella pueden llegar a la meta, incluso a veces pueden llegar a prescindir de dicha cachaba... la cachaba es el símbolo más universal que representa la ayuda” (C09).
- “El profesor es la herramienta que necesita el alumno para alcanzar objetivos necesarios para desenvolverse en el medio” (C08).

Varios participantes han elegido una imagen que refleja su implicación y dedicación, aunque no siempre se logren los resultados esperados:

- “La de la hormiga y la cigarra. El profesor sería la hormiga, ya que poco a poco y con esfuerzo, conseguirá los objetivos establecidos con sus alumnos. Le costará más llegar hasta algunos, pero con otros su esfuerzo será pronto recompensado” (C07).
- “Un jardinero que cultiva, cuida, abona y riega sus flores para que un día florezcan” (C15). “El profesor es como un jardinero que cuida de sus plantas con mucho esmero e intenta que crezcan lo más bonitas y sanas posibles. Independientemente de la tierra en la que se han plantado. Realmente creo que intentamos hacer todo lo que podemos por los alumnos, pero no podemos intervenir en todas las situaciones -sobre todo familiares- por las que atraviesan algunos de ellos” (C14).

Algunas metáforas dejan al descubierto cierto descontento con el reconocimiento social de la profesión y con el desempeño en el día a día:

- “Un comodín. Sirve para todo y para nada. En caso de problemas somos el saco de los palos y en el caso de no haber problemas nunca o rara vez oírás una palabra de aliento” (C03).
- “Saco donde te pueden dar mil golpes” (C13).
- “El profesor es como una madre/padre. En muchas ocasiones la propia familia nos exige tomar decisiones que les competen a ellos mismos” (C10).

No obstante, alguno es consciente de la repercusión que tiene el profesor en la vida de los estudiantes, tanto en el presente como en el futuro:

- “Los inolvidables que marcan. Para mí el docente se convierte en un verdadero ejemplo y son guías de toda la vida y que aunque ya no se encuentren físicamente, sus obras y sus enseñanzas, jamás se olvidan. Siguen siendo el libro especial que permite seguir el camino correcto” (C17).

Cuando se pregunta a los maestros y maestras por las *características de un buen profesor* se mencionan las habilidades sociales:

- Comunicación: “Buen comunicador... buen oyente e interpretador de lo que oye” (C15); “saber escuchar” (C09; C10; C05); “capacidad de comunicar” (C07).
- Empatía (C01; C03; C07; C13; C14; C15).
- Resolución de conflictos: “buen observador y mediador” (C14); “sabe mediar” (C05); “conoce a los alumnos” (C08).

Asimismo, consideran que el profesor tiene que estar motivado y preocupado por mejorar en su desempeño:

- “Estar abierta a la innovación y mejora continua” (C03); “...quien quiere mejorar y mejora, quien analiza para luego cambiar o seguir, quien se cree lo que está haciendo...” (C05); “con ganas de seguir aprendiendo y poniéndolo en práctica” (C13); “ganas de mejorar y de aprender” (C14); “motivada, con ganas

e interés por transmitir lo conocido y aprender lo nuevo para seguir transmitiendo. Ha de ser una persona que se adapta a los cambios y que se renueva con ellos” (C07).

- “ganas de enseñar” (C01); “convierte su labor en un placer” (C16); “con voluntad, dedicación, ilusión” (C13).

En opinión de los participantes un buen profesor se caracteriza por su cercanía y preocupación por todos los alumnos que valora la diferencia:

- “Cercanía” (C01, C07; C09) y comprensión (C04, C10; C16); “cariñosa” (C04); “cálido” (C05); “amigable” (C16); “llega afectivamente al máximo de alumnos” (C10); “da confianza al alumno para que ante cualquier problema acuda a él” (C12).
- “Aquel o aquella persona que se preocupa antes por la persona -niño- que por el curriculum” (C02); “Interesado en sus alumnos” (C16), “Dedica mucho tiempo a los alumnos y alumnas” (C14).
- “Responde a los intereses y expectativas de sus alumnos” (C03); “tiene que estar abierto a la diversidad y vivirla como un enriquecimiento tanto profesional como personal. Para ello debe escuchar a cada uno de los niños/as del aula” (C11); “el que escucha al alumno e intenta ofrecerle unos recursos para que él pueda encontrar la solución a algunos problemas, para que pueda ir creciendo.” (C12); “tiene en cuenta la diversidad y la respeta” (C09).

Algunos mencionan características personales del buen profesor:

- “Alegre, optimista, jovial, con buen sentido del humor” (C16); “Dinámico” (C15); “Activa” (C13); “Creativa” (C10).
- “Paciencia” (C16; C17; C10; C06; C04; C14), “Tranquilo” (C13).
- “Bondadoso, simpático” (C16); “Amable” (C01).
- “Flexible (C09).
- “No se siente superior ni importante; no pretende saberlo todo” (C16).

Otros indican determinados estilos de desempeñar su trabajo:

- “No ser obstinado en llegar a conseguir todos los objetivos de clase” (C06).
- “Dinamizadora” (C10).
- “Favorece la autonomía y la toma de decisiones, hace ver que cada uno somos responsables de nuestras acciones tanto en lo bueno como en lo malo” (C14).
- “...y no tanto en hacer fichas. Es consciente de que muchas veces los aprendizajes más importantes los llevan en su interior, es decir, no por más hacer saben más” (C14).
- “Procura hacer interesante su enseñanza, despierta el deseo de trabajar” (C16).
- “Persona justa para calificar tareas y exámenes. Exige que el trabajo esté bien hecho en el tiempo debido. Señala tareas razonables y luego las revisa” (C16).
- “Es franco y recto en el trato con sus alumnos” (C16).

Otro de los elementos que configuran la imagen del profesor es el *prestigio social percibido*. Al respecto, muy pocos participantes consideran que es una profesión bien valorada: “tiene una imagen social positiva” (C08); “...está bien valorado, ya que muchos padres agradecen nuestra labor” (C01) “en términos generales, buena...” (C05).

La mayoría afirma que la imagen social es negativa: “mala, socialmente está muy poco reconocido nuestro trabajo” (C04); “poco valorado” (C09; C15); “en general, es mala” (C13). Muchos consideran que ha habido un empeoramiento en el reconocimiento social del maestro (C09; C10; C11; C14), llegando, incluso, a no ser respetado como profesional:

- “Pienso que se ha perdido respeto a la figura del profesor y que muchas veces no se tiene en cuenta lo que decimos. Además creo que se nos ridiculiza y se nos falta al respeto delante de los alumnos” (C03).
- “De cuando yo era estudiante de la EGB a ahora, han pasado muchos años. Antes teníamos respeto a los profesores y éstos además tenían el apoyo de nuestros padres, hoy en día es todo lo contrario. El alumno, no tiene respeto por el profesor y los padres se ponen a favor de su hijo, únicamente escuchando la versión de éste y no la de la escuela (C06).

- "... comparado con la imagen que tenía en épocas anteriores el papel del profesor ha sido degradado hasta puntos insospechables, hoy en día se tiene la imagen de que eso lo hace cualquiera" (C07).
- "La sociedad ha perdido la 'admiración' que se debe tener a la persona capaz de traspasar conocimiento y de estimular al aprendizaje. Somos lo que tenemos en nuestra cabeza y ello depende en gran medida de lo que te enseñan y aprendes" (C15).

Esta falta de prestigio social se concreta, según opinión de los participantes, en una consideración generalizada de que no trabajan lo suficiente:

- "...hay gente que sigue pensando que trabajamos poco y tenemos muchas vacaciones" (C01).
- "Que vivimos muy bien. Que no trabajamos mucho. Que cobramos muy bien. Que tenemos muchas vacaciones. En definitiva, que es un chollo" (C02).
- "Lo único en lo que piensan es en el dinero y las vacaciones" (C07).
- "Que tienen muchas vacaciones y que viven muy bien. En general no hacen gran cosa" (C12; C14).
- "... que vivimos como reyes, tenemos muchas vacaciones, puentes, días festivos... Algunos piensan que somos unos vagos, que nuestro trabajo no requiere ningún esfuerzo y que nos quejamos de vicio" (C16).
- Alguno menciona que no se valora adecuadamente su formación: "estos en la uni aprenden a pintar, a cantar! Qué fácil magisterio!" (C05).

Las respuestas indican que no se sienten apoyados por los padres, a pesar de que muchas veces tienen que asumir tareas que correspondería a la familia:

- "Hoy en día los padres tienen la tendencia a sacar la cara a sus hijos poniendo en entredicho nuestra forma de actuar y nuestra metodología de enseñanza aprendizaje." (C03).
- "En muchos casos son los encargados de reeducar a los niños y esa tarea les impide poder desempeñar su actividad como debieran." (C11).

En resumen, cuando se pide a los participantes que definan la profesión, unos lo hacen desde la satisfacción que les produce, otros inciden en la importancia de la misma, y algunos especifican las funciones, insistiendo en la función de guía.

El análisis de las metáforas indica que algunos consideran al maestro como fuente de conocimiento, otros como un guía, otros como un recurso; algunos reflejan la dedicación que implica y otros su descontento.

Las características del buen profesor se pueden condensar en el dominio de ciertas habilidades sociales, en el interés por mejorar e innovar continuamente, en una actitud de preocupación por el alumno y en su cercanía, en ciertas características personales como la paciencia y la amabilidad, y en determinadas formas de ejercer sus tareas, motivando y dejando autonomía al estudiante.

Con respecto al prestigio social percibido, la mayoría de los participantes considera que es una profesión poco valorada.

#### II.1.5.4. EVOLUCIÓN DE LA IMAGEN DEL PROFESOR A PARTIR DE LA EXPERIENCIA

Algunos participantes declaran que su imagen “es prácticamente la misma” (C04; C05; C08), “intentando que nada ni nadie desmorone la imagen del docente que tenían y tienen” (C05).

Algunos encuestados valoran más la profesión (C08) porque el desempeño profesional se ha vuelto más complejo y exigente:

- “Antes de empezar creía que era algo más sencillo; ahora me doy cuenta que cuanto más me involucro en este ámbito más me doy cuenta de lo complicado que es (C13).
- “Se ha apreciado un cambio importante, tanto en el tipo de alumnado, el número de inmigrantes, el trato del alumno y sus familiares hacia el profesor” (C07; “...el tratar con algunos padres cada vez se me hace más difícil” (C04).

- "... cada día se pide que se sepa más pero luego tenemos muy poco tiempo para poder estar con los chavales y solucionar los problemas" (C12).
- "Antes el profesor era una figura más lejana y hoy en día se ve más involucrado tanto dentro como fuera del colegio en la educación de sus alumnos" (C09).

La experiencia variada ha hecho a algunos maestros y maestras enriquecer su perspectiva profesional: "siendo sustituta tienes la oportunidad de conocer diferentes colegios y diferentes profesores, escogiendo lo mejor de cada uno de ellos e integrándolo dentro de tu quehacer diario" (C10).

Asimismo, la experiencia les ha permitido ser realistas en la concepción de la profesión:

- "... he podido observar que hay toda clase de profesores, de los que aún se implican con sus alumnos y de los que dan la clase sin observar la aptitud de sus alumnos. Pero son más los que se preocupan por sacar adelante a sus alumnos" (C06).
- "...he apreciado un cambio importante en la desidia del personal que lleva muchos años y ha estado sujeto a todos estos cambios de los diferentes sistemas educativos" (C07).
- "...con la edad y la experiencia el talante va cambiando" (C16).

El recorrido profesional y las exigencias actuales conducen a algunos maestros y maestras a apostar por la mejora continua:

- "Hay que apostar por la innovación y mejora continua para poder responder a los intereses de los alumnos de hoy en día y de la sociedad" (C03).
- "Creo que no nos tenemos que estancar, tenemos que intercambiar experiencias, reciclarnos... porque somos responsables de un grupo de niñas y niños a los que les espera un futuro en el que de una manera u otra manera podemos influir de manera positiva o negativa" (C14).

En resumen, la experiencia docente permite construir una imagen más realista y completa de la profesión, lo que, en ocasiones, favorece la consciencia de la necesidad de formarse y de innovar y mejorar continuamente.

### **II.1.6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN**

Los profesores participantes enumeran muchas características que debe tener un profesor. Haciendo un análisis del conjunto se pueden agrupar siguiendo la diferenciación que hace Echeverría (2005) de la competencia de acción profesional. En la competencia técnica y metodológica radica el “SABER” del profesional. De los elementos competenciales señalados por los participantes se incluyen en este grupo los conocimientos pedagógicos y disciplinares.

Cuando a los profesores se les ha preguntado sobre lo que un docente tiene que saber hacer, la competencia metodológica, en términos de Echeverría (2005), han respondido con “saberes” que no sólo se refieren al saber hacer (escuchar, motivar, conocer al otro, interesar, respetar ritmos, ser comprensivo) del docente sino también a la competencia técnica (tener conocimientos, transmitir).

Hay otras características del profesor que componen según Echeverría (2005: 3) “ese especial SABOR que caracteriza a los mejores profesionales”. Entre ellas, están: amabilidad, pasión, cercanía, empatía, comprensión, respeto al otro, paciencia, cariño, dinamismo, motivación, flexibilidad, tranquilidad, actividad, ilusión, dedicación, alegría y optimismo, fundamentales e imprescindibles para el profesional de la educación, para un buen profesor.

Los profesores participantes afirman que el docente tiene que ser competente técnica y metodológicamente (“mejora continua”, “ser capaz”). Pero fundamentalmente tiene que ser y actuar de una forma concreta (“amabilidad, pasión, cercanía, empatía, comprensión, respeto al otro, paciencia, cariño, dinamismo, motivación, flexibilidad, tranquilidad, actividad, ilusión, dedicación, alegría y optimismo”). Es decir, tiene que “saber” y tener “sabor” (Echeverría, 2005).

Los profesores consideran que su profesión es mucho más que enseñar contenidos. Algunos ejemplos que apoyan esta afirmación son las metáforas que eligen para definir al profesor, cuyo significado está vinculado al apoyo y la orientación, entre otras.

Estas características coinciden en gran parte con el perfil del profesor mediador descrito por Tébar (2003) que se basa en generar motivación e implica a los estudiantes en su propio proceso educativo. Este autor señala las cualidades indispensables en el enseñante: competencia pedagógica, madurez y estabilidad emocional, conocimiento de la materia que va enseñar, comprensión de los procesos del desarrollo del niño, preocupación y respeto hacia las personas de los alumnos, capacidad de adaptación al equipo docente, toma de consciencia de escuela, situada en su marco social, y espíritu abierto y dinámico.

Los profesores señalan dificultades relacionadas con los recursos como el tiempo, la falta de personal o el número elevado de estudiantes, así como dificultades relacionadas con la falta de motivación de los estudiantes y las actitudes y comportamientos de las familias. En opinión de Marchesi (2012:13) “no es fácil que un profesor competente y motivado pueda mantener una experiencia profesional satisfactoria si el resto de las condiciones no acompaña a su esfuerzo”. Para superar estas dificultades el docente necesita tener vocación (Marques, 2006), pasión (Day, 2006) y recursos personales y materiales.

Por el contrario, cuando a los profesores se les ha preguntado por los aspectos que les ayudan en el desarrollo de sus funciones han aludido al clima, el apoyo de los compañeros y la pasión por la educación y por la materia que enseña, resultado confirmado por Mañu y Guyarrola (2011).

Los profesores tienen que poseer un conjunto de competencias para desempeñar sus funciones. Dichas competencias se empiezan a desarrollar en la formación inicial pero esta adquisición es “un proceso de construcción a lo largo de su recorrido profesional” (Tardif, 2004:12). Como afirman Yanes y Ríes (2013) la experimentación práctica es fundamental en la formación inicial para que el futuro profesor se sienta más

competente y mantenga la necesidad de la formación continua para mejorar el desempeño de su profesión.

Aun considerando las limitaciones de este estudio, como el número de participantes y las peculiaridades del procedimiento de captación de la muestra, los resultados obtenidos en esta investigación pueden orientar en la construcción de una oferta formativa para el profesorado más acorde a su pensamiento sobre la profesión docente. La identidad profesional del docente debe ser una temática a trabajar en las actividades formativas dirigidas al profesorado en activo de tal manera que la formación se convierta en “una movilización de experiencias adquiridas en su carrera, cuya reutilización con significados distintos genere nuevos saberes” (Bolívar, 2006:37).

### II.1.7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria, crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesor*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente*. Madrid: Narcea.
- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid: Narcea.
- De la Calle, M.J. (2004). El reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 18, (3), 251-258.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación educativa*, 20, (1), 7-43.
- Echeverría, B. (2005). *La competencia de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: ESIC.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos XXXVII*, 2, 89-107.

- Harris, L. (2011). Secondary teachers' conceptions of student engagement: Engagement in learning or in schooling? *Teaching and Teacher Education*, 27, (2), 376-386.
- Lauriala, A., y Kukkonen, M. (2005). *Teacher and student identities as situated cognitions*. En P. Denicolo y M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (199-208). Oxford: Routledge. Citado por Beaucham, C. y Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39, (2), 175-189.
- Mañu, J.M. y Goyarrola, I. (2011). *Docentes competentes: por una educación de calidad*. Madrid: Narcea.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2011). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Marchesi, A. (2012). El bienestar de los docentes en tiempos de crisis. *Revista Fuentes (Sevilla)*, 12, 9-12.
- Marques, R. (2006). *Un arte y una vocación*. Madrid: Narcea.
- Palmer, P.J. (1998). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sáez, J. y García, J. (2011). *Metáforas del educador*. Valencia: Nau Llibres.
- Sachs, J. (2005). *Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher*. En P. Denicolo y M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (5-21). Oxford: Routledge.
- Sutherland, L. y Markauskaite, L. (2012). Examining the role of authenticity in supporting the development of professional identity: an example from teacher education. *Higher Education*, 64, 747-766.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Santillana.
- Tiana, A. (2011). La Formación de Postgrado del profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista Fuentes (Sevilla)*, 11, 13-27.
- Timostsuk, I., Ugaste, A. (2012). The role of emotions in student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 35, (4), 421-433.
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33, (1), 53-64.

Yanes, C. y Ries, F. (2013). Liderando el cambio: estudio sobre las necesidades formativas de los futuros docentes de secundaria. *Revista Fuentes (Sevilla)*, 14, 105-124.



## II.2. PUBLICACIÓN 2

---

En esta publicación se presenta el estudio realizado cuyo objetivo específico principal es *Identificar la caracterización que hacen los estudiantes de profesorado de Educación Primaria de la profesión docente.*

Martínez-de-la-Hidalga, Z. y Villardón-Gallego, L. (2015). Imagen del profesor en el Grado en Educación Primaria. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 25, 149-166.

|   |     |
|---|-----|
| II.2. PUBLICACIÓN 2: IMAGEN DEL PROFESOR EN EL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA..... | 79  |
| II.2.1. RESUMEN .....   | 81  |
| II.2.2. ABSTRACT .....  | 81  |
| II.2.3. INTRODUCCIÓN .....  | 82  |
| II.2.4. METODOLOGÍA .....   | 85  |
| II.2.4.1. Participantes .....   | 85  |
| II.2.4.2. Instrumento .....   | 87  |
| II.2.4.3. Procedimiento .....   | 87  |
| II.2.4.4. Análisis .....  | 87  |
| II.2.5. RESULTADOS .....  | 88  |
| II.2.6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN .....  | 97  |
| II.2.7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....  | 100 |



## IMAGEN DEL PROFESOR EN EL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

### II.2.1. RESUMEN

La construcción de la identidad profesional es una de las metas educativas de la formación del maestro/a. Esta investigación tiene como objetivo analizar el cambio de la imagen profesional del estudiante del Grado en Educación Primaria durante sus estudios.

Han participado en la investigación 134 estudiantes de último curso del Grado en Educación Primaria respondiendo a un cuestionario de preguntas abiertas.

Las respuestas de los participantes indican que los estudios del grado han contribuido a cambiar su imagen del profesor ya que les ha ayudado a reconocer la importancia de la figura del profesor, así como a ser conscientes de la complejidad en el desempeño, tanto por la dificultad como por la cantidad de funciones y tareas. Han identificado elementos del perfil profesional, incluyendo algunas de las competencias que favorecen su desempeño. Asimismo, algunos estudiantes declaran haber avanzado en su identificación con la profesión.

Estos resultados tienen implicaciones para la formación del profesorado.

**Palabras clave:** identidad profesional, formación inicial de profesorado, imagen profesional, desarrollo profesional, educación superior.

### II.2.2. ABSTRACT

The construction of the professional identity is one of the educational goals of teacher training. The target of this investigation is to know how the professional image of teacher has changed during university studies.

In the research, 134 students of the last year of the Grade in Primary Education have been involved responding to an open-ended questionnaire.

The replies of the participants suggest that the taken studies of the grade have promote to change their image of the teacher as it has helped to recognize the importance of the teacher and also to be aware of the difficulty and complexity of the performance, as well as the number of functions and tasks. They have identified components of the professional profile, including some of the competences that enable their performance. Additionally, some students report to have made progress in their identification with the profession.

These results have implications for teacher training.

**Key words:** professional identity, pre-service teacher training, professional image, professional development, higher education.

### II.2.3. INTRODUCCIÓN

Cuando los graduados en Educación Primaria comienzan su inserción profesional y entran en el proceso de socialización docente (Ávalos, 2009) se pone de manifiesto la importancia de la configuración o re-configuración de la identidad profesional (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Flores y Day 2006).

La identidad profesional se puede estudiar desde dos perspectivas, dependiendo de dónde se ponga el énfasis: una de ellas incide en la parte más personal y emocional de la identidad, esto es, en la consideración de uno mismo como profesional, en su autoconcepto profesional, y la otra se enfoca en la concepción y conocimiento de la profesión de pertenencia.

La investigación que se presenta se centra fundamentalmente en el segundo enfoque. No obstante, hay que ser consciente de que ambas perspectivas son complementarias, ya que el referente de la consideración propia como profesional es la propia concepción de la profesión.

Desde esta perspectiva, la identidad profesional supone la consciencia de pertenencia a un grupo profesional de referencia que desempeña unas determinadas funciones sociales. Implica la apropiación adaptada de modelos de pensar y de actuar característicos de dicho grupo (Álvarez, 2004).

Así, una parte de la identidad profesional es la concepción o imagen profesional. Dicha imagen comienza a formarse incluso antes de que el estudiante empiece sus estudios universitarios. Los futuros maestros tienen una historia personal, familiar, escolar y académica en la que van configurando una imagen del profesor y una idea de la profesión docente (Martínez de la Hidalga y Villardón, 2014). Según Lortie (1975) los futuros profesores internalizan distintos modelos de profesor durante su experiencia escolar a través de un proceso de aprendizaje por observación; se trata, en palabras de Rivas (2014), del “aprendizaje sedimentado de la profesión”, fruto de su primera socialización profesional. Este conocimiento sedimentado es importante en la conformación de la identidad profesional, ya que procede de la experiencia vivencial en la escuela. Posteriormente, durante los estudios de grado, la imagen del profesor debe ajustarse a lo aprendido y experimentado durante la formación universitaria.

El plan de estudios del Grado de Educación Primaria, según regulación de la Orden ECI/3857/2007<sup>6</sup>, señala entre sus objetivos la comprensión de “la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos”. Dicho objetivo está estrechamente relacionado con la configuración de la imagen profesional.

Por tanto, en la formación de los maestros es fundamental trabajar la imagen profesional con el objetivo de construir una identidad profesional, para “transformar a los estudiantes en docentes” (Tiana, 2011, p.19). En este proceso de construcción de

---

<sup>6</sup> Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre de 2007 por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. BOE 312, pp. 53747-53750.

identidad durante la formación universitaria, los compañeros y compañeras, los profesores y profesoras y la propia institución educativa, tienen su influencia (Ávila y Cortés, 2011). Merseeth, Sommer y Dickstein (2008) citan investigaciones sobre el desarrollo de la identidad profesional durante la formación inicial (Ottesen, 2007; Poulou, 2007; de la Torre y Arias, 2007) que señalan elementos que afectan a este desarrollo de la identidad relacionados con el programa de estudios y con las primeras experiencias en las aulas como profesores en formación. Entre ellos citan la reflexión sobre las propias concepciones de aprendizaje, las distintas epistemologías del profesor y el *practicum*.

La identidad profesional se desarrolla en gran medida con la experiencia profesional; en este sentido, el *practicum* y las prácticas que forman parte de los estudios universitarios de grado constituyen una primera oportunidad para reflexionar sobre la enseñanza (Zabalza, 2003) y adaptar a la realidad los conocimientos adquiridos y la concepción sobre la profesión (Rosales, 2014).

En opinión de Rosales (2014) el profesorado en formación crea una serie de imágenes sobre lo que será su profesión con una base predominantemente teórica. Estas imágenes o creencias van a actuar como filtro en sus percepciones y valoraciones de la realidad, al mismo tiempo que van a experimentar cambios importantes (Rosales, 2014).

Finalizados los estudios universitarios, la experiencia profesional unida, entre otros aspectos, a la colaboración en equipos docentes, la reflexión sobre la práctica, y la formación, favorece un proceso continuo de construcción de la identidad profesional. Con los saberes experienciales (Tardif, 2004) el maestro afianza su desempeño y va consolidando su identidad profesional. Young y Erikson (2011) describen el proceso en tres fases: *imaginarse* como profesores, *convertirse* en profesores y *ser* profesores. Conviene matizar que ni tan siquiera en esta última fase se deja de construir y modificar la identidad profesional.

En definitiva, la imagen profesional es un conjunto de saberes teóricos y experienciales referidos a la profesión (Tardiff, 2004) que los estudiantes comienzan a adquirir

durante sus estudios y que siguen construyendo con la experiencia profesional a través de la socialización.

El estudio que aquí se presenta forma parte de una investigación sobre la identidad profesional del profesor durante la formación inicial. Uno de los objetivos de dicha investigación y que se presenta en este artículo, es conocer la evolución de la imagen profesional en los estudios del Grado en Educación Primaria. Se trata de analizar si los estudios de grado permiten a los estudiantes un cambio hacia una imagen del profesor más ajustada al perfil profesional y al desempeño docente en la realidad, como un primer paso en el desarrollo de la identidad vinculado a la experiencia profesional. Como miembros del colectivo del profesorado de dicho grado, las autoras esperan que los resultados sean de utilidad para la planificación y desarrollo de los estudios del Grado en Educación Primaria.

#### **II.2.4. METODOLOGÍA**

En este apartado se describen los diferentes elementos del diseño llevado a cabo en esta investigación con el fin de conseguir el objetivo planteado. Se trata de un estudio cualitativo, enfoque muy empleado en la investigación sobre la imagen y la identidad profesional por ser un aspecto cargado de subjetividad (Florio-Ruane y Williams, 2008; Olsen, 2008; Ronfeldt y Grossman, 2008).

##### **II.2.4.1. PARTICIPANTES**

La condición para participar en el estudio era estar matriculado en último curso del Grado en Educación Primaria. Por facilidad de acceso a la muestra, se decidió solicitar la colaboración a los estudiantes de cuarto curso del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto y del centro adscrito a dicha universidad, la Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari de Bilbao (España).

De los 134 estudiantes que voluntariamente participaron en la investigación, 53 estudiantes pertenecían a la Universidad de Deusto (40%) y 81 estudiantes al centro adscrito (60%) (Figura II.1). Respondieron 97 mujeres (75%) y 33 hombres (25%) (Figura II.2), diferencia numérica que refleja la realidad de la población. La media de edad de los participantes era de 22 años.

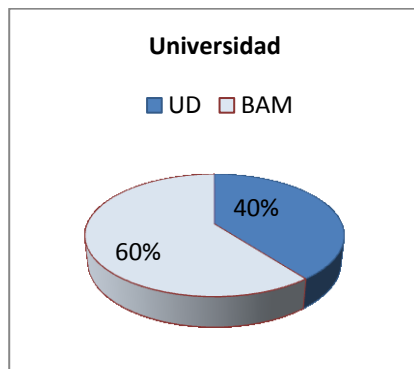


Figura II.1. Distribución de la muestra por universidad

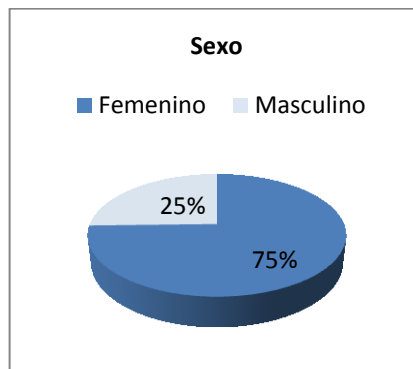


Figura II.2. Distribución de la muestra por sexo

Atendiendo a la mención que los estudiantes estaban cursando en el Grado, la muestra ha quedado estructurada de la siguiente forma: de la mención Educación Física han respondido 25 estudiantes (19%), de Profundización Curricular han participado 28 (21%), 30 estudiantes son de Lengua Extranjera (22%), de Introducción Temprana a las Lenguas hay 17 alumnos (13%), y de Pedagogía Terapéutica, participan 34 estudiantes (25%) (Figura II.3).

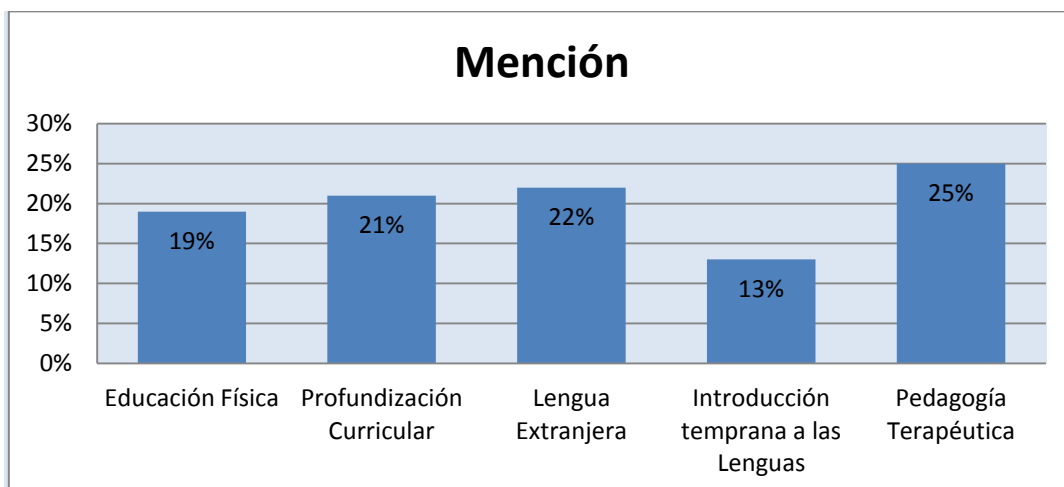


Figura II.3. Distribución de la muestra por mención cursada

#### II.2.4.2. INSTRUMENTO

En esta investigación sobre la identidad profesional los estudiantes respondieron un cuestionario de preguntas abiertas sobre el tema. Este artículo se centra en analizar el cambio de la imagen del profesor a lo largo de los estudios de grado. Con este fin, se analizan las respuestas a la siguiente pregunta de dicho instrumento: ¿Cómo ha cambiado tu imagen del profesor/a con la realización del Grado en Educación Primaria?

#### II.2.4.3. PROCEDIMIENTO

El procedimiento llevado a cabo para aplicar los cuestionarios ha sido el siguiente: en primer lugar, se solicitó permiso a los responsables de los centros para informar a los estudiantes sobre la investigación y solicitar su colaboración. La presentación sobre la investigación y sobre el carácter voluntario y anónimo de su participación se hizo de forma presencial y colectiva. En la misma sesión, aquellos que accedieron a formar parte de la muestra, completaron durante aproximadamente 30 minutos el cuestionario a través de una aplicación on line.

#### II.2.4.4. ANÁLISIS

Siguiendo los principios de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Trinidad, Carrero y Soriano, 2006) para analizar las respuestas a dicha pregunta se ha seguido un método inductivo, estableciendo las categorías a posteriori, en función del contenido de dichas respuestas. Este método de análisis permite que la teoría emerja del campo, de la información recogida. Para el análisis del contenido se utilizó el programa atlas ti 7.0.

Una vez categorizadas las respuestas se han calculado frecuencias y porcentajes de las categorías.

### II.2.5. RESULTADOS

En este apartado se indican los resultados obtenidos al analizar la pregunta sobre el cambio de la imagen del profesor/a a lo largo de los estudios del Grado.

En la Tabla II.2, se incluyen las frecuencias y los porcentajes obtenidos en cada una de las categorías de respuesta establecidas.

Debido a que algunas respuestas son múltiples y pueden ser incluidas en varias opciones, el total de frecuencias no corresponde con el total de números de casos de la muestra. Por la misma razón, los porcentajes se calculan sobre el total de respuestas categorizadas.

Tabla II.2. Frecuencias y porcentajes de respuestas en cada categoría

| Categorías    |   | N  | %     |
|---------------|---|----|-------|
| No hay cambio | Ningún cambio                             | 11 | 4.6%  |
|               | Sigue siendo positiva                     | 15 | 6.3%  |
| Sí hay cambio | Importancia de profesor                   | 52 | 21.9% |
|               | Complejidad de la profesión               | 57 | 24.1% |
|               | Conocimiento del perfil profesional       | 42 | 17.8% |
|               | Concepto de profesor, cambio de paradigma | 14 | 5.9%  |
|               | Características de los estudiantes        | 12 | 5%    |
|               | Aprendizaje y desarrollo propio           | 21 | 8.9%  |
|               | Escaso reconocimiento social              | 9  | 3.8%  |
|               | Necesidad de formación continua           | 4  | 1.7%  |

Las respuestas de los estudiantes del último curso del Grado en Educación Primaria indican que, en general, ha habido cambios en la imagen del profesor con respecto a la idea que tenían antes de iniciar los estudios. Así, un 89% de las respuestas señalan un cambio en la imagen del profesor/a con la realización de sus estudios. Sin embargo, un 6.5% declaran no haber variado su imagen del profesor y que ésta sigue siendo positiva. Así indican que los estudiantes ya consideraban que la profesión docente era importante:

“Siempre le he dado mucho valor al trabajo del profesor” (A40).

“El profesor siempre me ha parecido un pilar muy importante en la enseñanza” (A51).

“Siempre he tenido una visión muy buena del profesorado” (A73).

“Sigo considerando como ya creía antes que el profesor es una pieza clave” (A109).

“La docencia siempre me ha parecido una profesión bonita y que es la base de todas la profesiones” (A120).

Todas estas opiniones de los estudiantes indican que, aunque afirman que no ha habido ningún cambio, se ha mantenido y fortalecido la imagen que tenían de la profesión docente.

Dentro de este grupo de estudiantes con una imagen previa y positiva del profesor se encuentran algunos alumnos y alumnas cuyas familias pertenecen al colectivo docente, lo que ha contribuido al desarrollo de cierto conocimiento fundamentado de la profesión anterior a los estudios universitarios:

“Desde niño he querido ser maestro y en mi mundo laboral siempre he estado en relación con el trabajo en escuelas o academias, además en mi familia también son maestros por lo que es un mundo que siempre he tenido cerca” (A3).

“Ya que desde pequeña he podido comprobar de primera mano cuales son las funciones de los profesores” (A132).

“Desde siempre me ha gustado esta profesión. Podría decir que nunca lo he dudado. Mis padres son maestros y lo he vivido siempre en casa, así que mi imagen del profesorado poco ha cambiado” (A108).

“La verdad es que no ha cambiado en exceso. Vengo de una familia que se dedica a la Educación” (A88).

“No ha cambiado mucho, ya que mis padres son del gremio y ya sabía cómo eran en mayor o menor grado” (A55).

Tal y como puede observarse en la Figura II.4, los futuros profesores y profesoras indican que el cambio de su imagen sobre la profesión está en la valoración de su importancia (21.9%) y en la consciencia de un reconocimiento social que no se corresponde con ella (3.8%).

Asimismo, se han hecho conscientes de la complejidad de la profesión (24.1%), entre otras razones, debido a la diversidad de los estudiantes (5%) y, en consecuencia, han asumido la necesidad de formarse continuamente (1.7%).

Algunos indican haber adquirido conocimiento sobre las funciones y tareas del maestro, esto es, sobre su perfil profesional (17.8%), en un nuevo concepto del profesor (5.9%) acorde al papel de la educación en la sociedad actual. Por último, hay participantes que indican un cambio en su propia identidad profesional, mencionando que ha tenido lugar un aprendizaje y desarrollo personal (8.9%).

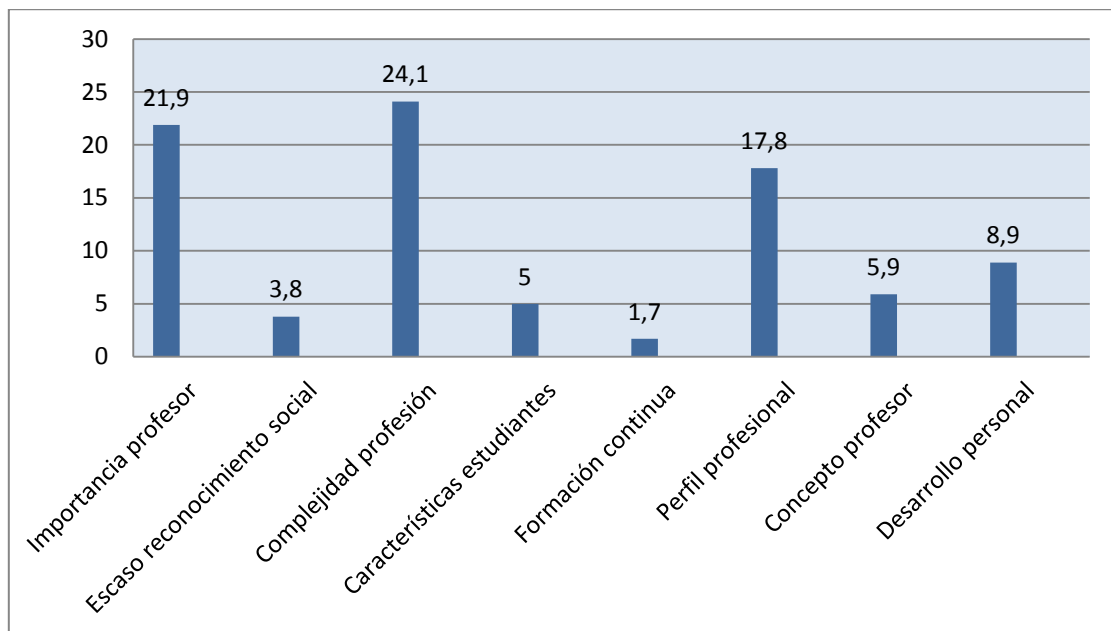


Figura II.4. Cambio de la imagen profesional en los futuros maestros

Uno de los cambios importantes en la imagen profesional de los estudiantes al finalizar sus estudios es la *valoración de la importancia del profesor*. Esta categoría incluye aquellas respuestas que se refieren al valor intrínseco de la profesión. Después de cursar el Grado, los estudiantes reconocen y otorgan mayor importancia a la figura profesional del profesor:

“Me doy cuenta de lo importante de este trabajo a la hora de formar nuevas personas” (A18).

“Creo que el trabajo de un docente es de los más importantes de la sociedad, ya que, si éste falla todo el sistema se va al garete” (A54).

“He visto lo importante que es un buen profesor para el alumno y lo mucho que puede influir en él” (A62).

Dentro de esta categoría de respuestas, se encuentran algunas que hacen referencia a la responsabilidad del profesor:

“Sobre todo me ha ayudado a ser consciente de la responsabilidad que implica ser profesor” (A9).

“Ha cambiado mucho sobre todo al ser consciente de la cantidad de responsabilidad que exige” (A38).

“Ser profesor conlleva una gran responsabilidad” (A32).

Una de las razones de esta importancia es la relevancia que tiene en la formación de los estudiantes y en su responsabilidad como modelo de referencia para ellos:

“El profesor tiene la responsabilidad de ser un modelo a seguir para sus alumnos, por eso debe mantener conductas favorecedoras para los alumnos” (A43).

Otra razón que justifica la importancia del profesor es la cantidad de tareas:

“El papel del profesor es más importante del que pensaba. Tiene más cosas que hacer aparte de dar clase” (A48).

“(antes)...veía al profesor como una persona que te intentaba ayudar a que salieras adelante, pero sin mucha importancia, sin tener muchos quehaceres” (A14).

Sin embargo, en opinión de algunos estudiantes, la *sociedad no reconoce* la importancia de esta profesión. Así lo recogen un 3.8% de las respuestas.

“Veo que los profesores no tienen el prestigio social que se merecen” (A23).

“Los profesores tienen gran mérito y realizan un trabajo que realmente no se les reconoce” (A69).

Parece que, según los participantes, existe un desconocimiento del trabajo del maestro que lleva a infravalorar la profesión:

“Me parece que está infravalorada. Somos los que más tiempo pasamos con los niños y por tanto tenemos uno de los deberes más difíciles de hoy en día” (A19).

“La profesión del docente considero que no está valorada suficientemente y que en verdad no se conoce todo el trabajo que hay detrás de impartir una clase” (A111).

Esta falta de reconocimiento tiene consecuencias negativas, directas para el profesorado, e indirectas para los estudiantes, ya que puede afectar al desempeño docente:

“Mi futura profesión ha de ser más valorada de lo que lo es en nuestro país. La triste imagen del profesorado que aquí se tiene, no hace más que perjudicar a los estudiantes en su proceso formativo” (A75).

Otro cambio importante en la imagen profesional del profesor se refiere a la *complejidad de la profesión* (24.1%). Así, algunas de las respuestas que indican la dificultad del desempeño de esta profesión son:

“El trabajo que desempeña un profesor no es tan simple como parece” (A1).

“No es nada fácil su labor” (A4).

Varias respuestas indican que la profesión es compleja debido fundamentalmente a la cantidad excesiva de funciones y tareas:

“No sabía que tenía tantas (funciones)” (A5).

“Pienso que tiene muchísimas más labores de las que pensaba” (A27).

“Sobre todo en ver que esta profesión no es solo enseñar conocimientos a los alumnos, puesto que son muchos los aspectos que un profesor debe llevar a cabo” (A36).

*Las características diversas de los estudiantes* es un aspecto que hace compleja la tarea docente y algunos estudiantes se han hecho conscientes de ello.

“Se preocupan por el aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos” (A37).

“Proporcionarles a nuestros alumnos una educación inclusiva, integral y metodológicamente rica en ideas y recursos” (A114).

Algunos estudiantes hacen referencia a la diversidad existente en el aula:

“Enseñar a un grupo de estudiantes no es tan fácil como se piensa, hay que tener en cuenta muchos factores que hacen tu labor más compleja, tales como, personalidad de cada estudiante, contexto social donde nos encontremos,...” (A6).

“Veo lo complicado que es ser un buen profesor, ya que debes de preparar bien las clases que quieres impartir para que todos los alumnos adquieran esos conocimientos” (A10).

“Hay que saber llevar a muchos niños diferentes, saber que tenemos a nuestra responsabilidad muchos alumnos, y tenemos que buscar todo tipo de recursos para ayudar a esos alumnos” (A21).

La consciencia de complejidad de la profesión, conlleva para algunos estudiantes, la convicción de la necesidad de *formación continua* (1.7%):

“Yo antes creía que el oficio de profesor empezaba y acababa dentro del aula, ahora me he dado cuenta que un profesor tiene que formarse todos los días y que es algo muy continuo” (A42).

“He aprendido que para hacer la labor del profesor debo de estar formándome continuamente porque es una profesión muy importante en la sociedad” (A100).

La formación continua permite una mejor atención a los estudiantes:

“Veo que es una profesión que hay que estar formándose continuamente para responder de la mejor manera posible a los alumnos” (A110).

“Hay que seguir formándonos, es decir, tener formación continua para dar de una manera adecuada la mejor respuesta educativa a todos nuestros alumnos” (A125).

Un 17.8% de las repuestas indica que los estudiantes se han hecho conscientes de las funciones y tareas que debe desempeñar un profesor, es decir se han hecho conocedores del *perfil profesional* del profesor:

“He descubierto muchas funciones que desconocía” (A86).

“He llegado a entender mejor todas las funciones necesarias que hacen falta que haga un profesor” (A103).

Se han dado cuenta de que ser maestro es algo más que enseñar contenidos:

“Pues he llegado a la conclusión de que el docente no solamente tiene que transmitir a sus estudiantes conocimientos, sino que también tiene otras tareas a realizar, tales como saber descubrir el lado sentimental de los alumnos/as, tiene que fomentar los valores, etc.” (A45).

“Al principio pensaba que el profesor solo iba a clase, abría el libro y daba lo siguiente que venía en él” (A105).

“Darte cuenta que no solo hay que saber el contenido, eso es una décima parte de lo que es la educación” (A76).

Y especifican algunas funciones propias del maestro, como la planificación, la coordinación docente, la tutoría:

“... hemos aprendido a hacer secuencias didácticas y lo que cuesta hacerlas, los problemas que pueden surgir en una escuela y lo mucho que cuesta solucionarlos en ocasiones” (A12).

“Veo que es más complicado que simplemente abrir un libro y seguirlo hasta el final del curso. Requiere mucha planificación” (A90).

“Me he dado cuenta de los diversos factores a los que tenemos que enfrentarnos como docentes, yo antes pensaba que eran los alumnos nuestra principal preocupación y me he dado cuenta de que hay más: familia, material, claustros...” (A56).

El conocimiento del perfil profesional lleva a los estudiantes a comprender las competencias que debe tener un buen profesor:

“He sabido apreciar todos aquellos aspectos que tenemos que tener en cuenta para ser un buen profesor, veo más allá que los contenidos de una asignatura” (A89). “He aprendido a saber por qué se hacen las cosas, cómo hay que hacerlas en cierto modo y para qué. Ahora sé mirando hacia atrás cual puedo considerar un profesor profesional” (A24).

Cerca de un 6% de las respuestas reflejan que algunos participantes se han hecho conscientes de un *cambio de paradigma*, que les ha llevado a cuestionarse la imagen previa que tenían de la profesión.

En este sentido hacen referencia al cambio de la metodología utilizada en el aula:

“Yo soy de la vieja escuela, y cuando yo era pequeña la profesora iba a clase y decía tantas páginas o ejercicios para hacer y nosotros las teníamos que hacer, pero ahora todo ha cambiado. Las clases de ahora son más amenas, más explicativas, donde el profesor en todo momento toma parte en las clases. Ha sido grato el descubrir que la educación ha cambiado y que espero que eso sea bueno para el alumnado” (A13).

“Los profesores que he tenido durante mi vida académica han sido muy diferentes a cómo creo que deberían ser gracias a lo que he aprendido en este grado. Siento que mi vida académica pudo haber sido mucho mejor y que a día de hoy podría haber sabido mucho más de lo que sé” (A16).

Otras se refieren a la finalidad de la educación:

“Ha cambiado mucho, el profesor de antes solo se dedicaba a dar clases y materia, el de hoy, se centra en el desarrollo integral del estudiante” (A25).

“Ha cambiado de ser una fuente de transmisión de conocimientos a ser un guía en el proceso educativo de los alumnos” (A46).

Algunos alumnos y alumnas (8.9%), indican que los estudios de grado les han supuesto un *aprendizaje y desarrollo personal* que les ha permitido desarrollar competencias profesionales:

“Creo que he madurado mucho y he visto muchas cosas que de pequeño no veía. En cuanto a estar y hablar delante de la gente, ahora me controlo mucho más. Espero y respeto la situación de cada uno e intento entender a la gente con mayor atención” (A11).

“Ha cambiado bastante, ya que ahora he aprendido muchas cosas nuevas que puedo aportar a este oficio” (A17).

“Me siento más realizada, capacitada, y tengo más conciencia de la profesión” (A26).

“Ahora entiendo a casi todos los profesores que he tenido, sus comportamientos más que nada” (A22).

“Me he formado más en aspectos de la educación y ahora sé más acerca de cómo llevan a cabo su trabajo y cómo actuar en un futuro como profesora” (A57).

## **II.2.6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN**

Los resultados indican que el Grado en Educación Primaria produce un cambio en la imagen profesional del profesor de los estudiantes.

Por una parte, los estudiantes reconocen y otorgan mayor importancia a la figura profesional del profesor ya que consideran que tiene mucha responsabilidad.

Por otro lado, perciben una falta de reconocimiento social de la profesión que no se corresponde con la importancia y responsabilidad que tiene. En la misma línea, Marcelo y Vaillant (2011) afirman que hace años la profesión docente era respetable y tenía prestigio y que en la actualidad la valoración que la sociedad hace de la profesión docente ha cambiado. Como afirman Sancho et al (2014) en su investigación sobre la construcción de la identidad docente, estos estudiantes tendrán que “luchar por el reconocimiento social de su trabajo” (p. 19).

Los participantes se han hecho conscientes de la complejidad de la profesión; estos resultados coinciden con los encontrados por Balderas (2013) en un estudio sobre la identidad. Uno de los factores que complica el desempeño profesional del profesor es la necesidad de considerar las características de los educandos. En la investigación de

Rivas (2014) los relatos escolares de los estudiantes de grado no incluían la interculturalidad como aspecto de diversidad, lo que hace suponer un talante homogeneizador de la escuela. Parece, por tanto, que los estudios universitarios favorecen una evolución en este aspecto.

Otros aspectos que complican el desempeño profesional del profesor son la dificultad y la cantidad de tareas y funciones. La consciencia de la complejidad, conlleva asumir que convertirse en profesor requiere esfuerzo y tiempo (Nieto, 2006).

A lo largo de los estudios universitarios, los participantes han conocido el perfil profesional del maestro, esto es, cuáles son sus funciones y tareas, así como las competencias requeridas para su desempeño. Este conocimiento, y la consciencia de la responsabilidad social del profesor conllevan una sensibilización en los estudiantes hacia la necesidad de la formación continua. No en vano, Álvarez (2004) afirma que “la formación continua es una oportunidad de reconsiderar y reorientar su proyecto profesional” (p.9).

Algunos estudiantes han creado durante el grado una imagen del profesor acorde con el perfil profesional actual que contrasta con las características de los profesores y profesoras que han conocido a lo largo de su experiencia académica previa como estudiantes. Así, los participantes han señalado que su experiencia escolar les había llevado a pensar que el profesor se limitaba a “seguir el libro”, en coincidencia con los hallazgos de Rivas (2014) en los que las vivencias escolares de los estudiantes del Grado en Educación Primaria reflejaban una concepción fragmentada de la enseñanza estructurada como suma de tareas.

Estas diferencias pueden reflejar, por un lado, una evolución de la imagen profesional previa de los estudiantes y, por otro, un cambio de paradigma, asumido por autores como Vaillant (2010), que implica que el profesor ha dejado de ser un mero transmisor de conocimientos para desempeñar una variedad de funciones relacionadas con el desarrollo del alumnado, cambio que han podido experimentar los estudiantes a lo largo de su vida académica.

Los resultados indican, asimismo, una diferencia entre la imagen del profesor que tienen los estudiantes y la realidad educativa que han percibido y experimentado durante las prácticas del grado. Estas diferencias dejan patente un contraste entre la imagen del profesor ideal y del profesor real. Como afirma Rosales (2014), con el primer contacto con la realidad educativa desde el papel de docentes, a través del practicum, comienzan a ser conscientes de la diferencia entre una imagen profesional formada desde la teoría y la realidad profesional de los maestros y maestras en los centros escolares. Se requiere, por tanto, una adaptación de la imagen como parte del proceso de construcción de la identidad.

Los estudios del grado han supuesto para algunos estudiantes un aprendizaje y desarrollo personal, favoreciendo, como indican Lauriala y Kukkonen (2005), un proceso de conocimiento de uno mismo, entendido como la definición personal que responde a grandes interrogantes: “qué soy, cómo soy, cómo quiero ser, cómo me ven, qué características tengo, que sé hacer, qué tengo que hacer” (Martínez-de-la-Hidalga y Villardón-Gallego, 2014, p. 188).

Es en la formación inicial del profesorado donde hay que comenzar a trabajar la identidad profesional para desarrollarla posteriormente durante el desempeño profesional (Beauchamp y Thomas, 2009). Por esta razón, en el Grado en Educación Primaria hay que diseñar y desarrollar acciones para avanzar explícitamente en este objetivo, tales como la reflexión guiada sobre las diferencias entre la imagen ideal y la imagen real del profesor y sobre la visión de uno mismo como profesor o profesora, así como el debate con los iguales sobre la profesión docente y los factores contextuales que afectan a su desempeño. En la misma línea que Rivas (2014), se recomienda partir del conocimiento profesional previo para reconstruir la imagen profesional desde esta concepción.

Estas actividades se pueden llevar a cabo tanto dentro de las propias asignaturas que conforman el plan de estudios como en el practicum, reconocido como un espacio de especial importancia para el desarrollo profesional (Arregui, Pérez y García, 2009 y Arregui, García y Rodríguez, 2008) ya que permite “asumir rasgos de una identidad

profesional docente” (Ojeda, 2008, p.8). Los periodos de practicum ofrecen una buena oportunidad para reflexionar sobre la identidad profesional, bien en los propios centros educativos con el tutor de prácticas del centro, bien en las tutorías individuales con el tutor de prácticas de la universidad y en los seminarios grupales de trabajo con los iguales. Son espacios que permiten reflexionar sobre las “propias prácticas, repensarlas e imaginar y desarrollar propuestas de transformación” (Cortés, Leite y Rivas, 2014, p. 212) ya que los docentes en sus primeros años tienden a reproducir las maneras que interiorizaron en su experiencia como educandos (Rivas y Leite, 2013; Rivas, Leite, Cortés, Márquez y Padua, 2010).

Además, un Grado en Educación Primaria de calidad debe incorporar la orientación profesional para ayudar a que los futuros maestros y maestras trabajen su proyecto profesional (Moreno, 2002) en un proceso que facilite la comprensión de uno mismo y la construcción de la propia identidad profesional, desestabilizando y reorientando la propia identidad docente (Castañeda, 2013).

En definitiva, esta investigación ha permitido conocer cómo ha cambiado la imagen del profesor en los estudiantes de profesorado. Una limitación de esta investigación es que la pregunta se ha realizado al finalizar los estudios universitarios, haciendo posible que los estudiantes no recordaran realmente cómo era su imagen del profesor al comenzar sus estudios universitarios y que haya habido cierta “reconstrucción” de la misma, influida por el propio proceso formativo. Sería, por tanto, conveniente, avanzar en el estudio de esta temática a través de investigaciones con diseño longitudinal, acorde con el carácter dinámico inherente al proceso de construcción de la identidad profesional.

## II.2.7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, F. (2004). Perfeccionamiento docente e identidad profesional. *Revista Docencia*, 24, pp. 69-76. Recuperado de: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100731200554.pdf>

- Arregui, E., García, M., y Rodríguez, M. (2008). Desarrollo de competencias en el Practicum de Magisterio. *Aula abierta*, 36(1), pp. 65-78.
- Arregui, E., Pérez, R. y García, M. (2009). El Practicum desde una perspectiva de cambio: Contextos y diagnósticos de estudiantes. *Aula abierta*, 37(2), pp. 29-44.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), pp. 43-59.
- Ávila, J. y Cortés, J. (2011). La construcción de las identidades profesionales a través de la educación superior. *Revista Cognición*, 9. Recuperado de: [http://www.cognicion.net/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=17](http://www.cognicion.net/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=17)
- Balderas, I. (2013). Propuesta de guión de entrevista para el estudio de la identidad docente. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 6. Recuperado de: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/84>
- Beauchamp, C. y Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teacher's 'professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), pp. 107-128.
- Castañeda, M. A. (2013). Identidades en proceso de formación. *Cuadernos de pedagogía*, 436, pp. 14-17.
- Cortés, P., Leite, A. y Rivas, J. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. *Tendencias pedagógicas. Revista del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid*, 24, pp. 199-214. Recuperado de: [http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2014\\_24\\_15.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2014_24_15.pdf)
- De la Torre Cruz, M., y Arias, P. (2007). Comparative analysis of expectancies of efficacy in in-service and prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), pp. 641-652.
- Flores, M. y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers identities: a multiperspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22 (2), pp. 219-232.
- Florio-Ruane, S. y Williams, L (2008). Uncovering Paths to Teaching: Teacher Identity and the Cultural Arts of Memory, *Teacher Education Quarterly*, pp. 7-22.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative Research*. New York: Aldine Publishing.
- Lauriala, A., y Kukkonen, M. (2005). *Teacher and student identities as situated cognitions*. En P. Denicolo y M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice*:

Challenges for teaching and learning in schools and universities, pp. 199-208. Oxford: Routledge.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. London: University of Chicago Press.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2011). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.

Martínez-de-la-Hidalga, Z. y Villardón-Gallego, L. (2014). La imagen profesional del profesorado en formación continua. *Revista Fuentes*, 15, pp. 187-212. Recuperado de: <http://www.revistafuentes.es/> d.o.i.: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2014.i15.09>

Merseth, K., Sommer, J., y Dickstein, S. (2008). Bridging Words: Changes in Personal and Professional Identities of Pre-service Urban Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 35 (3), pp. 89-109

Moreno, M. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria: modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Edicions Universitat.

Nieto, S. (2006). *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona: Octaedro.

Ojeda, M. C. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-ojeda.html>

Olsen, B. (2008). How *Reasons for Entry into the Profession* Illuminate Teacher Identity Development *Teacher Education Quarterly*, pp. 23-40.

Otteson, E. (2007). Teachers “in the making”: Building accounts of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), pp. 612-623.

Poulou, M. (2007). Student-teachers’ concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), pp. 91-110.

Rivas, J. (2014). Nuevas identidades en la formación del profesorado: La voz del alumnado. *RIUMA. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10630/7449#sthash.P6Bet6zf.dpuf>

Rivas, J. y Leite, A. (2013). Aprender la profesión desde el pupitre. *Cuadernos de pedagogía*, 436, pp. 34-37.

- Rivas, J., Leite, A., Cortés, P., Márquez, M., y Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353, pp. 187-209.
- Ronfeldt, M. y Grossman, P. (2008). Becoming a Professional: Experimenting with Possible Selves in Professional Preparation. *Teacher Education Quarterly*, pp. 41-60.
- Rosales, C. (2014). ¿Cómo será mi profesión de maestro?. *Tendencias pedagógicas. Revista del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid*, 23, pp. 29-44.
- Sancho, J., Hernández-Hernández, F., Martínez, S., Padilla P., Montané, A., Herraiz, F., Larraín, V., Creus, A., Domingo, L., Vidiella, J., Correa J., Aberasturi, E., Gutiérrez, L., Martínez, A., Fernández, L., Losada, D. (2014). La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo (Identidoc). En J.Sancho, J. Correa, X. Giró, y L. Fraga (Coords.). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*, pp. 11-23. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/50680>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tiana, A. (2011). La Formación de Postgrado del profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista Fuentes (Sevilla)*, 11, pp. 13-27. Recuperado de: [http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados\\_revista/pdf/numeros\\_anteriores/txasusch.pdf](http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados_revista/pdf/numeros_anteriores/txasusch.pdf)
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. (2006). Teoría fundamentada <Grounded theory>. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. Madrid: CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).
- Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades educativas*, 234, pp. 4-11.
- Young, J. R y Erikson, L. B. (2011). Imagining, Becoming, and Being a Teacher: How Professional history mediates teacher educator identity. *Studying Teacher Education*, 7(2), pp. 121-129.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.



## II.3. PUBLICACIÓN 3

---

En esta publicación se presenta el estudio realizado cuyo objetivo específico principal es *Identificar el concepto de la profesión docente de los estudiantes de profesorado de Educación Secundaria.*

Martínez-de-la-Hidalga, Z. y Villardón-Gallego, L. (2015). La imagen del profesor de Educación Secundaria en la formación inicial. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (1), 452-467.

|   |     |
|---|-----|
| II.3. PUBLICACIÓN 3: LA IMAGEN DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA FORMACIÓN INICIAL ..... | 105 |
| II.3.1. RESUMEN .....   | 107 |
| II.3.2. ABSTRACT .....  | 107 |
| II.3.3. INTRODUCCIÓN .....  | 108 |
| II.3.4. METODOLOGÍA .....   | 114 |
| II.3.5. RESULTADOS .....  | 116 |
| II.3.5.1. Competencias .....  | 116 |
| II.3.5.2. Características del buen profesor o profesora .....                                     | 121 |
| II.3.5.3. Imagen del profesor .....   | 123 |
| II.3.5.4. Cambio de la imagen de profesor en la formación inicial.....                            | 127 |
| II.3.6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN .....  | 129 |
| II.3.7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....  | 133 |



## LA IMAGEN DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA FORMACIÓN INICIAL

### II.3.1. RESUMEN

Una de las metas educativas de la formación de profesorado es la construcción de la identidad profesional. Esta investigación tiene como objetivo conocer el concepto de la profesión de una muestra de estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Para llevar a cabo el estudio, 35 alumnos y alumnas de dicho Máster han respondido un cuestionario de preguntas abiertas al finalizar el curso. Los resultados indican que los estudiantes son conscientes de muchas de las competencias que debe tener un profesor para desempeñar funciones, aunque no consideran algunas importantes como la evaluación de los aprendizajes, la gestión de la información o el análisis de la profesión en el contexto histórico-social. Entre las cualidades del buen profesor, los estudiantes mencionan el dominio de los conocimientos disciplinares y pedagógicos, la motivación, la actitud innovadora, las habilidades sociales, la paciencia y la responsabilidad. Las metáforas elegidas por los participantes, permiten constatar diferencias entre los estudiantes en cuanto al papel más o menos protagonista que conceden al profesor en el desarrollo y aprendizaje de sus alumnos. Los participantes reconocen que el Máster ha contribuido a cambiar su imagen del profesor y les ha llevado a valorar más la profesión.

Palabras clave: identidad profesional, identidad profesor, formación inicial del profesorado, educación secundaria, metáfora, perfil docente.

### II.3.2. ABSTRACT

One of the educational aims of teacher training is the construction of a professional identity. The goal of this investigation is to examine what concept of the teaching profession a sample of the students from the Master's in Secondary Education has. To carry through the study, 35 students of the Master answered an open question

questionnaire at the end of the academic year. Results indicate that the students are aware of many of the competences a teacher needs in order to perform as such, although they do not consider some important ones, as assessment of learning, information management and the analysis of the profession in a historical and social context. Among the qualities that make a good teacher, students mention the knowledge of both field and pedagogy, as well as motivation, innovation, social skills, patience and responsibility. Metaphors chosen by the participants highlight the differences among students regarding how central the role of the teacher is to the development and learning of their students. Participants acknowledge that the Master's has helped them change their idea of teachers and has made them develop a greater appreciation for the profession.

Key words: professional identity, teacher identity, pre-service training, secondary education, metaphor, teacher profile.

### **II.3.3. INTRODUCCIÓN**

La adquisición de la identidad profesional es una parte fundamental del desarrollo profesional, ya que ofrece un marco para construir las propias ideas sobre cómo ser, cómo actuar, cómo entender su trabajo y su lugar en la sociedad (Sachs, 2005). En este sentido, Sutherland y Markauskaite (2012) defienden que para convertirse en un profesional no es suficiente con adquirir los conocimientos y las habilidades propias de la práctica profesional, sino que la identidad profesional tiene un papel crucial en el proceso de convertirse en un profesor.

La importancia de la identidad profesional en la formación inicial está avalada por la investigación (Beauchamp y Thomas, 2009), puesto que es el punto de partida ideal para concienciar a los futuros profesores de la necesidad de desarrollar una identidad y del carácter cambiante de la misma a lo largo de su desempeño profesional; la identidad es algo dinámico, que se modifica bajo la influencia de factores tanto internos como externos, tales como las experiencias vitales o laborales. En verdad, la

identidad no es algo que uno tiene, sino algo que se desarrolla a lo largo de la vida (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004).

El concepto de identidad profesional es entendido de forma diferente en distintos estudios. Algunos lo consideran como la imagen o el concepto de sí mismo que tienen los profesores, como aspecto que influye en la forma en que los profesores enseñan (Nias, 1989). Otros estudios se centran en los roles de los profesores o en la autoevaluación o reflexión como elementos importantes del desarrollo de la identidad profesional. Así, Walkington (2005) sugirió la conveniencia de dedicar tiempo en la formación de profesores a reflexionar sobre la práctica, potenciando la toma de decisiones y la investigación en la acción para promover una identidad profesional positiva y significativa para la propia persona. Otras investigaciones consideran la identidad como resultado tanto de la imagen social de la profesión como de lo que los profesores consideran importante en su trabajo, basándose en su experiencia personal y profesional (Beijaard et al., 2004; Day, Kington, Stobart y Sammons, 2006).

Beijaard et al. (2004), a partir de la revisión realizada, delimitan cuatro características de la identidad profesional. En primer lugar, que la formación de la identidad profesional es un proceso de cambio continuo vinculado al desarrollo profesional y que se podría concretar en las respuestas a dos preguntas: “¿quién soy yo en este momento?” “¿en quién me quiero convertir?” (Beijaard et al., 2004: 122).

Además, la identidad profesional implica tanto a la persona como al contexto. Por un lado, se espera que los profesores piensen y actúen profesionalmente, que tengan unos conocimientos y actitudes “característicos” de la profesión. Pero cada profesor asume estas “prescripciones profesionales” de forma diferente según sus propios valores. Es decir, puede desarrollar, en cierto grado, su “propia cultura del profesor”, aunque esté limitado por el contexto.

Otra característica de la identidad profesional es que está formada por “subidentidades” relacionadas con diferentes entornos y relaciones. Es importante para el profesor que estas subidentidades no entren en conflicto, que mantengan un

equilibrio. Es más probable que entren en conflicto en los primeros años de ejercicio o cuando tiene lugar alguna reforma o cambio en el contexto laboral.

La proactividad es un aspecto central de la identidad, se refiere a la necesidad de que el profesor sea activo en su propio desarrollo profesional para lograr las metas que se proponga (Beijaard et al., 2004).

La identidad del profesor se puede abordar desde dos perspectivas fundamentalmente, dependiendo de dónde se ponga el énfasis. Por un lado, está el enfoque que se centra en los aspectos personales de la identidad, como la emoción y al concepto de sí mismo. Así, se ha comprobado que la emoción puede alterar la identidad del profesor respecto a su profesión, y, a la inversa, la emoción puede verse afectada por aspectos profesionales. Timostuk y Ugaste (2012) concluyeron en su investigación que era importante considerar la educación emocional en la formación del profesorado. Por su parte, algunos autores llegan a asimilar el constructo de identidad al de autoconcepto (Lauriana y Kukkonen, 2005) o al conocimiento de sí mismo (Hamachek, 1999).

Por otro lado, la identidad se puede estudiar enfocándose en la profesión en sí misma, esto es, centrándose en los aspectos profesionales de enseñar. En esta perspectiva se sitúan los autores que estudian, por ejemplo, las competencias y los conocimientos que deben tener los profesores (Beijaard, Verloop y Vermunt, 2000).

Ambas perspectivas permiten una mejor comprensión de la identidad como elemento fundamental del desarrollo del profesor, ya que supone para el profesorado una comprensión de sí mismo en relación al contexto educativo, a la vez que implica una consciencia de la profesión en sí, de su función social, de las competencias requeridas, etc.

Esta investigación se enfoca fundamentalmente en el segundo enfoque, es decir, se centra en conocer el concepto de la profesión que tienen los estudiantes de Máster y cómo ha evolucionado esa idea del profesor durante la formación inicial. Se entiende la identidad profesional del profesor como el concepto que se tiene de la profesión,

referido a la identificación de las funciones y tareas que le son propias y de las competencias y cualidades requeridas para el adecuado desempeño.

Específicamente, el desarrollo de la identidad es importante en el caso del profesorado de Educación Secundaria, proveniente de una formación inicial en otras disciplinas. El hecho de que el plan de estudios del Máster oficial de Educación Secundaria tenga directrices por parte del Ministerio está fundamentado, en parte, en la necesidad de regular la profesión de profesor. Los objetivos formativos que fundamentan este plan de estudios tienen que ver directamente con la construcción de la identidad (Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre). A partir de los objetivos mencionados, se pueden extraer las siguientes competencias del perfil de egreso, considerando que la competencia es un “saber hacer complejo resultado de la movilización, integración y adecuación del conocimientos, habilidades y actitudes, utilizados eficazmente en diferentes situaciones” (Yániz y Villardón, 2006: 23):

- Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes. Esta competencia incluye tener conocimiento de los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Orientar a los estudiantes tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro. Incluye ser capaz de informar y asesorar a las familias acerca del proceso de aprendizaje y desarrollo de sus hijos.
- Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia) tanto sobre la materia como sobre didáctica.
- Estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de

decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales. En este mismo sentido Sánchez y Boix (2008:4) indican que una de las responsabilidades formativas del Máster debe ser que los futuros profesores sepan “despertar el deseo de aprender de las nuevas generaciones, mediante la magia de enseñar.”

- Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.
- Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.
- Fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos. Para ello es necesario conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, y dominar destrezas y habilidades sociales.
- Participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello es necesario que conozcan la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.
- Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado.
- Analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.

La identidad profesional del profesor de Secundaria en España ha venido oscilando entre el dominio de la disciplina o materia a enseñar y el aspecto pedagógico, de cómo enseñarla (Bolívar, 2007). Previamente a la regulación del Máster oficial, para poder ejercer la docencia en Educación Secundaria, era requisito la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) (Ley General de Educación de 1970 y Orden Ministerial de 8 de julio de 1971), una formación menos exigente que el Máster en cuanto a dedicación, práctica y resultados de aprendizaje. Esta modalidad formativa CAP se planteaba como complementaria para muchos titulados y tituladas ya que abría las puertas al mercado laboral de la enseñanza en Educación Secundaria, y era percibida por muchos como “una alternativa de segundo orden, un fastidio lamentable para escapar al paro” (Esteve, 1997:77). Esta realidad dio como resultado, en ocasiones, un profesorado de Educación Secundaria con escasa formación pedagógica y una identidad profesional más vinculada a la disciplina o materia que tenían que transmitir que a la enseñanza y la educación. En palabras de Bolívar, “la identidad profesional en los programas de formación inicial en España ha sido... la de especialista disciplinar” (2007:16).

Así pues, el Máster en Formación del profesorado de Educación Secundaria tiene la responsabilidad de fortalecer la identidad profesional del profesor incidiendo en el aspecto pedagógico ya que “... los grandes profesores han sido educadores de su alumnado y ... hoy más que nunca un buen docente debe ser un buen formador” (De la Calle, 2004:252). El carácter profesionalizador del Máster no debe dirigirse a formar un profesional de su disciplina... sino que “debe conducir a la -formación- de un profesional del aprendizaje, al tiempo que un educador” (Bolívar, 2007:26). El Máster debe contribuir al desarrollo de una identidad profesional de profesor (perfil pedagógico) independientemente de su formación inicial (perfil disciplinar).

El objetivo de esta investigación ha sido conocer la imagen de profesor que tienen los estudiantes una vez finalizado el Máster en cuanto a funciones, competencias y cualidades que debe tener, como elementos de la incipiente identidad profesional de los futuros profesores de Educación Secundaria.

### **II.3.4. METODOLOGÍA**

En este apartado se describen los diferentes elementos del diseño llevado a cabo en esta investigación con el fin de conseguir el objetivo planteado.

La población está constituida por los estudiantes de la cuarta promoción del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto (2012-13) formada por 75 alumnos y alumnas. La muestra de estudiantes que voluntariamente participó en esta investigación a la finalización de sus estudios está formada por 35 estudiantes del Máster, de los cuales 22 son mujeres, 13 hombres. La media de edad de los estudiantes que han formado parte de este estudio es de 27 años.

Atendiendo a la especialidad que los estudiantes estaban cursando en el Máster, la muestra ha quedado estructurada de la siguiente forma: de la especialidad Científico-Tecnológica han respondido 10 estudiantes (28%), de Humanidades, 7 (20%), de Formación y Orientación Laboral 6 estudiantes (17%), de Lengua y Literatura Castellana, 6 alumnos (17%), de Idioma Moderno han respondido 4 personas (12%), y de Lengua y Literatura Vasca, 2 estudiantes (6%).

Para la recogida de información se utilizó un cuestionario de preguntas abiertas dirigido a conocer la concepción que tienen los participantes de la profesión docente, en cuanto competencias y cualidades, imagen y la evolución de dicha concepción en el máster. Para la elaboración del cuestionario se siguieron los siguientes pasos:

1. Elaboración del guión del cuestionario de acuerdo a los objetivos del estudio.
2. Planteamiento de preguntas abiertas de acuerdo a la información que se quería conseguir.
3. Juicio de expertos para la selección y el ajuste de las preguntas. Se pidió a 3 profesoras universitarias expertas en educación y a 3 investigadores doctores que respondieran el grado de pertinencia y claridad de cada pregunta. Se

mantuvieron aquellas preguntas que fueron valoradas positivamente en ambos aspectos por los seis expertos. Aquellas preguntas que no fueron valoradas positivamente de forma unánime se modificaron o se eliminaron.

A continuación se presentan las preguntas ordenadas según la temática sobre la que indagan:

- las preguntas “¿qué tiene que saber hacer un profesor?” y “¿qué características tiene un buen/a profesor/a?” van destinadas a identificar las competencias que tiene que tener para desarrollar sus funciones y las cualidades deseables de un buen profesional, la cual indirectamente informa de la imagen del profesor ideal que tienen los estudiantes.
- la pregunta “elige una metáfora que describa la figura del profesor/a y explica por qué la has elegido” va dirigida a conocer la imagen de la profesión docente que tienen los estudiantes e integra de una manera visual aspectos tales como las funciones y las características del profesor.

La metáfora permite relacionar ideas y palabras con imágenes, como “un modo más sensible de aproximarse al conocimiento de un agente de la práctica educativa, destacando matices que las teorías científicas y los deberes profesionales pueden difícilmente explicitar” (Sáez y García, 2011: 8).

- la pregunta “¿cómo ha cambiado la realización del máster tu imagen del profesor?” está dirigida a recoger el impacto de la formación en la construcción de la incipiente identidad profesional.

El cuestionario ha ido precedido por una serie de preguntas de identificación y de recorrido académico: género, centro de estudios de licenciatura o grado, título universitario de grado o licenciatura, y especialidad cursada en el máster.

El procedimiento llevado a cabo para aplicar el cuestionario fue el siguiente: en primer lugar, se informó de forma presencial a los estudiantes sobre la investigación y sobre el carácter anónimo y voluntario de su participación. Posteriormente, la cumplimentación del instrumento se realizó on line a través de un formulario enviado por correo electrónico a cada estudiante.

Para categorizar las respuestas a la pregunta “¿qué debe saber hacer el profesor?”, se tomó como referencia las competencias extraídas de los objetivos formativos de la Orden que regula los estudios de Máster presentadas en el apartado anterior y sus elementos. Las características del buen profesor se han organizado siguiendo la clasificación de “saberes” de Delors (1996), diferenciando, así, las respuestas referidas a conocimientos, habilidades y actitudes y valores. Para analizar la metáfora y el cambio de la imagen con la formación inicial se ha seguido un método inductivo, estableciendo las categorías a posteriori, en función de las respuestas obtenidas. El análisis del contenido se realizó con ayuda del programa atlas ti 7.0.

### **II.3.5. RESULTADOS**

Los resultados se estructuran en subapartados que corresponden a las preguntas sobre el concepto de la profesión considerado en este artículo: competencias y cualidades del buen profesor; imagen del profesor, a través de la metáfora, que permite recoger información sobre funciones y características del docente; y cambio de la imagen con la formación inicial.

#### **II.3.5.1. COMPETENCIAS**

Las respuestas a la pregunta “¿qué tiene que saber hacer el profesor?” se van a estructurar en base a las competencias extraídas de la Orden que regula estas enseñanzas (Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre. En cada una de ellas se van a

recoger las respuestas que se refieren a dicha competencia y a alguno de los elementos de la misma, como conocimientos, habilidades o actitudes.

*Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje tanto individualmente como en colaboración*

Esta competencia vinculada a la enseñanza es central en la profesión y así lo reconocen los participantes: “enseñar” (A5; A6; A22; A24); la finalidad última es “impulsar al alumno hacia un conocimiento comprensivo en contraposición con un aprendizaje memorístico o superficial” (A11).

Supone llevar a cabo acciones como “programar” (A16), “planificar las actuaciones y preparar bien las clases” (A23), “explicar” (A23) y “dar clase” (A8), “hacer llegar la materia a los estudiantes” (A25). No se hace mención a la evaluación de los resultados de aprendizaje, sino a “identificar necesidades” (A34), que podría relacionarse con la evaluación inicial y a “observar” (A24; A23), más vinculada a la evaluación del proceso.

En esta competencia se hace explícita la necesidad de tener “conocimientos de didáctica y de la propia materia” (A25), indicando que el profesor debe “ser un experto en su materia” (A27) y “tener buenos conocimientos de cómo impartirla” (A27).

*Orientar a los estudiantes*

De las respuestas de los estudiantes se puede inferir el concepto que subyace a la competencia para desempeñar esta función. Implica saber “guiar” (A23) y “ser un buen guía” (A1); “ser el apoyo que el alumno requiere” (A23); en definitiva, “educar” (A6; A14) y “ayudar a los alumnos a crecer” (A14). Para llevar a cabo estas acciones es necesario “conocer a los alumnos” (A31) “escuchar” (A23; A13), ser empático o “ponerse en la situación de los alumnos” (A17) y tener una serie de actitudes como

“ser cercano” (A17) “ser próximo” (A32) y “conectar con sus alumnos, profesores y padres” (A21).

#### *Buscar, obtener, procesar y comunicar información*

La gestión de la información se considera una competencia transversal que favorece el desempeño de las funciones docentes. Algún participante ha hecho mención al aspecto de transmitir la información: “tiene que saber explicar los temas tratados de muchas maneras distintas” (A10); “saber transmitir lo que sabe -comunicación-” (A16); “saber hacerse entender, saber comunicarse” (A4); pero ninguno ha mencionado la capacidad para buscar y organizar la información.

#### *Estimular el esfuerzo y la autonomía del estudiante*

Los estudiantes hacen referencia a estas competencias indicando que el profesor debe saber “contagiar a los alumnos el interés por la asignatura” (A23), es decir debe ser capaz de “motivar al alumnado” (A35, A31, A19, A16), “contagiar a los alumnos el interés por aprender” (A28), “destruyendo la distancia entre el alumnado y la materia” (A28).

La otra vertiente de esta competencia tiene que ver con “ayudarles en el proceso” (A34), “facilitar el aprendizaje” (A34) y con la autonomía del estudiante para aprender: “no solo debe saber enseñar, sino guiar al alumno en su aprendizaje, así como dotarle de los suficientes recursos para que, de manera autónoma, el alumno pueda continuar su proceso de aprendizaje” (A22).

*Concretar el currículum del centro y desarrollar metodologías didácticas adaptadas a la diversidad*

Los estudiantes del máster son muy conscientes de la necesidad que tiene el profesor de adaptarse a la diversidad de sus alumnos y alumnas. Así, indican que el profesor debe saber: “Identificar necesidades de grupo e individuales y responder a ellas” (A16); “tener recursos y actividades para poder atender la diversidad” (A18); “tratar a cada alumno con sus características, entendiendo que cada uno tiene sus circunstancias (A30)”; “adaptar el ritmo de clase a las características de cada alumno/a” (A7); y “apoyar a los alumnos con dificultades” (A29).

*Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje para el desarrollo de valores*

Esta competencia está vinculada a la función educadora del profesor, reconocida por muchos estudiantes. En este sentido señalan que el profesor debe saber “educar y ayudar a los alumnos a crecer como personas, a desarrollarse de forma integral” (A14), “inculcar valores íntegros a sus alumnos” (A15), “educarles tanto personal como profesionalmente” (A5) y “desarrollar valores” (A26). Se indica la importancia de que el profesor sea un modelo para los estudiantes: “ser ejemplo” (A8).

*Fomentar la convivencia en el aula*

Esta competencia se refiere a la gestión del clima del aula. Se perciben dos enfoques bien diferenciados en la manera de hacerlo. Uno está vinculado a la disciplina, con actitudes relacionadas con la seguridad, la firmeza y la autoridad: “saber hacerse escuchar” (A1); “mantener su postura con autoridad” (A8); “mostrarse seguro y suelto en su labor” (A19); “mantener el orden en clase y mostrar autoridad en el aula (A27).

El otro enfoque está marcado por la comprensión y la cercanía, con actitudes como escucha, comprensión, empatía y actuaciones como comunicarse con los alumnos, conectar con ellos y gestionar conflictos: “tener paciencia” (A10); “ser una persona cercana para ponerse en la situación de los alumnos” (A17); “ser próximo” (A33); “contar con los alumnos y saber llegar a acuerdos con ellos” (A10); “llegar a los alumnos” (A34) “escuchar” (A1, A13 y A23) y “entender” (A23); “conectar con los alumnos” A(21); “gestionar conflictos” (A29); y “ayudar a los estudiantes y apoyarlos por encima de todo aunque el ambiente no sea favorable” (A20); y “entender que él – profesor- también puede aprender de ellos” (A2).

*Participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje*

No hay citas que hagan referencia explícitamente a la necesidad de mejorar continuamente en la tarea docente o a la necesidad de innovar o investigar en la docencia. Un estudiante menciona la necesidad de preparación para poder adaptarse: “Tiene que saber hacer de todo o por lo menos saber adaptarse a cualquier situación” (A31).

Algunos participantes son conscientes de la necesidad de evaluar o conocer al grupo para responder a sus necesidades: “Identificar las necesidades y requerimientos educativos del grupo-clase para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las mismas” (A33); “Observar y atender a todas las necesidades del grupo” (A13); “focalizar las necesidades y planificar las actuaciones” (A23).

Se hace referencia a la motivación, como elemento importante del desempeño docente, aspecto que, sin duda, está muy relacionado con la mejora continua: “...transmitir la motivación por la enseñanza” (A19).

Algunos estudiantes han señalado la importancia de que el profesor sepa “colaborar” (A34) y “trabajar en equipo” (A34, A16): “Ha de tener los recursos suficientes para

cubrir la necesidades de los alumnos, para ello es indispensable que trabaje en red” (A31). El trabajo en equipo es una competencia transversal en el desempeño docente, ya que muchas de las funciones del profesor deben llevarse a cabo en colaboración.

*Diseñar y realizar actividades que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno*

No aparecen referencias explícitas a esta competencia relacionada con la integración y contribución del centro al entorno. Únicamente un participante hace referencia al contexto social indicando que el profesor debe “adaptarse a las necesidades de la sociedad” (A18). Es probable que la importancia de esta competencia se constatare más fácilmente con el ejercicio profesional en un centro concreto situado en un entorno determinado.

*Analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social*

Ningún estudiante menciona este tipo de saber al pensar en el perfil del profesor. Muy posiblemente esto se debe a que esta competencia no tiene una aplicación directa en el quehacer diario del docente, aunque influya de forma importante en la manera de ejercer la profesión.

#### II.3.5.2. CARACTERÍSTICAS DEL BUEN PROFESOR O PROFESORA

Las respuestas a esta pregunta completan la información recogida en el apartado anterior en cuanto a la configuración del perfil docente que tienen los estudiantes del Máster que componen la muestra de este estudio.

Un participante se basa en el informe Delors (1996) para señalar que el buen docente debe “saber, saber hacer, saber ser y saber estar” (A9). Esta clasificación de saberes permite estructurar las respuestas a esta pregunta.

Los estudiantes del Máster son conscientes de que el profesor debe *saber*, tener conocimientos, “sabiduría” (A20), tanto de la materia que imparte, como de didáctica. Es importante que el profesor tenga “dominio de la materia que imparte” (A17, A26) y “formación en el ámbito educativo” (A1, A16), que “sepa enseñar los contenidos” (A7), “conociendo todas las vías de acceso al conocimiento” (A17).

Además de los conocimientos disciplinares y pedagógicos es muy importante que sepa “*motivar* a su alumnado y hacer que se interesen por el aprendizaje (A8) y que “valoren lo que está tratando de enseñarles” (A3), “sacando lo mejor de sí mismos” (A10).

Para los estudiantes del máster, el buen profesor también tiene que tener *habilidades sociales*, habilidades para la comunicación (A16) y las relaciones sociales (A6), tales como “facilidad para el habla y la argumentación” (A11), “hacerse escuchar”(A1) y “saber escuchar” (A1, A7 A16), “saber relacionarse con los alumnos” (A3), “respetar y hacerse respetar por el alumno, con autoridad sin autoritarismo” (A28) y “habilidades para la gestión de resolución de conflictos” (A11). Entre las características más frecuentemente señaladas en este apartado está la empatía (A4, A13, A20, A22, A23, A25, A28, A29, A31, A32 y A34), la cual, como explica un estudiante “no implica simpatizar con las acciones del alumno sino intentar entender qué puede pasar por su cabeza” (A31). La presencia de estas habilidades sociales favorece el hecho de que el profesor sea “una persona cercana a los estudiantes” (A21).

Entre las características relacionadas con el buen docente que se pueden vincular con el saber ser y el saber estar se cita la *motivación* (A7). El profesor debe ser “alguien motivado y con ganas de seguir aprendiendo e impartiendo clases”(A19), que tenga “ganas de enseñar y educar” (A13), “interesado en la materia y las personas con las que trata...” (A21) y que muestre “entusiasmo” (A29). En esta línea, algunos

estudiantes mencionan la importancia de la “vocación” por la profesión como característica del buen profesor (A6, A28, A35).

Directamente vinculada a la motivación, está la idea de la *innovación y la mejora* continua, de la que también son conscientes los estudiantes. Así, afirman que el profesor tiene que “reinventarse” (A30) y “probar metodologías nuevas” (A14) para lo que necesita “ganas de aprender e innovar día a día” (A15). La innovación hace necesaria la presencia de “pensamiento crítico” (A11) y la “formación continua” (A14).

Entre las cualidades del buen profesor, las más frecuentemente señaladas son la *paciencia* (A11, A12, A13, A14, A16, A18, A20, A23, A24, A30, A32, A33, A34 y A35), la *flexibilidad* para “saber adaptarse a cada circunstancia” (A7), para lo que necesita “una mente abierta” (A11) y la *responsabilidad* (A6, A8, A21), relacionada con el “sentido común” (A6), y con el desempeño adecuado de sus funciones, tales como “preparar las clases, e interesarse por conocer a sus alumnos y sus necesidades” (A8), y por “ayudar a cada alumno” (A7).

Los resultados obtenidos indican que los estudiantes del máster son conscientes de que el profesor tiene que tener conocimientos de las materias que va a impartir y conocimientos pedagógicos y didácticos de cómo enseñar y motivar a los estudiantes. Entre las características del buen profesor destacan la motivación, las habilidades sociales, como la empatía, la tendencia a la innovación y mejora, la flexibilidad, la paciencia y la responsabilidad.

### II.3.5.3. IMAGEN DEL PROFESOR

Las metáforas utilizadas por los estudiantes del Máster para definir al profesor permiten diferenciar las funciones de Orientación y de Formación.

### *A. Orientación*

Dentro de esta categoría, las metáforas planteadas por los participantes forman cuatro subcategorías con cierta diferenciación entre ellas, en cuanto a grado de directividad:

En primer lugar, están las metáforas que reflejan una consideración del profesor como persona que dirige el desarrollo de los estudiantes. Se conceptualiza al profesor como el que dirige, dejando poca improvisación y poder de decisión al estudiante. El protagonista del desarrollo del alumnado es el profesor o profesora. Algunas metáforas en esta línea son:

“El profesor es como con piloto de avión, nos lleva a un destino y de su función dependen muchas personas” (A23).

“El profesor es como un capitán de barco que debe garantizar la llegada a buen puerto, contra todas las tempestades que puedan surgir” (A24).

“El timón de un barco. El dirige, él es el que acompaña, ayuda y apuntala en la formación” (A29).

Algunos estudiantes han utilizado metáforas que reflejan una concepción del profesor como un profesional que ayuda o dirige dejando cierta improvisación y libertad al otro. En este grupo, se destacan las siguientes:

“El profesor es como un perro guía, porque marca la dirección y apoya” (A3).

“El profesor es como un director de cine, que enseña pero deja que los actores puedan improvisar” (A32).

Un tercer grupo de metáforas reflejan la consideración del docente como una persona que ayuda y acompaña al alumnado en su proceso de desarrollo vital dejando libertad a la persona que va a ser orientada (estudiante). Algunas de ellas son:

“El profesor es como un consejero, un ayudante. Ayuda al alumno a avanzar y a resolver problemas” (A5).

“Un guía, porque debe marcar el camino que los alumnos tienen que seguir pero siempre dejando que los alumnos aporten y decidan sobre su propio proceso de enseñanza-aprendizaje” (A6).

“Un entrenador, un guía que acompaña en la educación de los padres” (A15).

“Guía o acompañante en el aprendizaje” (A28).

“Es un guía, que te muestra la ruta” (A33).

El grupo de metáforas que refleja menor grado de directividad supone la consideración del profesor como recurso al servicio del desarrollo del estudiante. En este sentido están las siguientes metáforas:

“Una brújula porque ha de hacer de guía de sus alumnos para que éstos encaminen su proceso de aprendizaje pero sin tomar el control y el protagonismo de la misma. El profesor es un accesorio imprescindible, pero un accesorio” (A10).

“Una carretera, que aunque tiene varias desviaciones en el camino, el objetivo claro es el aprendizaje de los estudiantes” (A12).

“Es el eje de dirección. Es el guía que nos va marcando el camino idóneo” (A18).

“Un pequeño trozo de cuerda que forma el cordel que marca el camino del alumno” (A20).

“La figura del profesor es como un GPS. Debe indicar el camino para que el alumno encuentre su destino” (A 35).

Quedan claras las diferencias en la concepción de lo que significa la orientación para los estudiantes. Algunos de ellos perciben al profesor como protagonista y responsable último del desarrollo y aprendizaje del estudiante, como un piloto de avión o un capitán de barco. Otros, lo consideran un recurso en el que el estudiante se puede apoyar en su recorrido y en sus decisiones, como un gps o una brújula. Entre estos dos

extremos en grado de directividad aparecen puntos intermedios en los que se compara al profesor con un entrenador o un director de cine.

### *B. Formación*

Al igual que se ha constatado con la función de Orientación, en la concepción del papel del profesor en la Formación, las metáforas también dejan entrever diferencias en cuanto al grado de directividad que se atribuye al docente.

Para algunos estudiantes, la función docente supone el modelado, la formación del estudiante en su desarrollo como persona. Para estos estudiantes la responsabilidad formativa recae sobre el profesor. Algunas metáforas que hacen referencia a esta concepción son las siguientes:

“... un artesano de la arcilla, que moldea su materia prima en función de las características de la misma para sacar lo más bello que hay en ella” (A1).

“Un alfarero tratando de modelar la materia prima que cae en sus manos” (A4).

“El profesor es como un jardinero que tiene que hacer todo lo posible por sacar de sus plantas todo el verdor y la alegría posible. Lo elijo porque a pesar de que muchas veces las plantas se estén a punto de secar, el jardinero tiene que hacer todo lo posible porque esas plantas resuciten y den lo mejor de sí” (A17).

“El/la profesor/a es como un jardinero que debe regar a diario las plantas de su jardín para evitar que éstas se marchiten y mueran” (A34).

Es reseñable el hecho de que estas metáforas vinculadas a la formación constituyan empleos artesanos, dejando entrever características como la paciencia y la dedicación y el gusto por la belleza del resultado.

Sin embargo, otro grupo de estudiantes del Máster describen al profesor como recurso para la formación. En esta concepción, el profesor es un medio, un apoyo, para que el alumno aprenda y se desarrolle. Las metáforas utilizadas que reflejan esta idea son:

“Un pivote esencial en el proceso de aprendizaje del alumno” (A2).

“El sacapuntas. Somos un medio por el cual los alumnos exploten y dejen aflorar sus habilidades potenciales” (A11).

“El/la profesor/a es como el viento, a veces no sabes que está ahí pero siempre te ayuda” (A20).

“Una pilar, en el que el alumno puede apoyarse y sentirse seguro durante su proceso de aprendizaje” (A22).

“El profesor es uno de los tres pilares fundamentales en la formación de una persona, junto con la familia y la sociedad” (A30).

En definitiva, los estudiantes del Máster tienen diferentes concepciones sobre el papel del profesor con respecto a la educación del alumno, desde aquellos que consideran que el alumno es autónomo y el profesor es un recurso o un apoyo en su desarrollo, hasta aquellos que perciben al profesor como último responsable del desarrollo y el aprendizaje del estudiante.

#### II.3.5.4. CAMBIO DE LA IMAGEN DE PROFESOR EN LA FORMACIÓN INICIAL

Aunque algún participante afirma que no ha cambiado sustancialmente la imagen que tenía del profesor al cursar el máster (A8, A9, A11), la mayoría de los estudiantes afirma que “entiende mejor la profesión, tiene una imagen más completa de lo que es ser profesor” (A6) (A10), en parte por “la cercanía al desempeño profesional que han supuesto las prácticas” (A11), y que identifica más claramente sus funciones (A12). Se han dado cuenta de que el profesor tiene “mucha responsabilidad” (A13) y “más funciones de las que pensaba” (A7) e incluso que “realiza más funciones que las que le son propias” (A34) siendo algunas de ellas, poco gratas como “la del docente burócrata” (A26). Este avance en el conocimiento de “aspectos de la profesión” les será “útil en su vida laboral futura” (A32).

Los estudiantes del Máster se han hecho conscientes de que la referencia de la profesión docente es el *alumno*. El profesor debe educar y enseñar al alumno, pero lo importante es que los alumnos aprendan (“no solo tiene que dominar y enseñar la materia sino que tiene que ayudar al alumnado a llegar a los objetivos y a entenderlo”-A17-), que desarrollen su autonomía (“no se trata de enseñar lo que saben sino de ayudar a abrir los ojos para que vean por ellos mismos” -A1-), para lo que necesita tener conocimientos pedagógicos, “planificar y preparar sus clases” (A24, A27). Es necesario que el profesor “se implique” (A14) y “se preocupe por sus alumnos” (A24), que los “motive” (A5), que “atienda a la diversidad del alumnado” (A16). Por todo ello, es preciso que ejerza en mayor medida la flexibilidad que el control (“Antes creía que todo era cuestión de saber controlar una clase e imponerse. Ahora creo que es más como bailar, siendo flexible” -A33-).

Los estudiantes del Máster se han dado cuenta de las *dificultades* inherentes a la profesión; en este sentido afirman que “no es una profesión tan fácil como esperaban” (A2), que “es una tarea más difícil de lo que puede parecer” (A35) (“si pensaba que era una labor complicada, me he dado cuenta de que todavía lo es más porque hay factores que no conocía antes del máster...” -A16-). Uno de los aspectos que hace que la profesión sea difícil es la carga de trabajo. En este sentido afirman que “hay mucho trabajo de fondo” (A21) y que “la labor del profesor es mucho más que una jornada laboral de 6 horas” (A30). Además, es una profesión complicada por “la gran cantidad de cosas a tener en cuenta” (A19), como, por ejemplo, “... luchar contra el inmovilismo, la desmotivación de los alumnos, quedarse afónico, los desafíos...” (A28).

Un mayor conocimiento de las funciones, de su influencia, y de las dificultades que conlleva su desempeño ha llevado a una mejora en la *valoración* “de la función y de la importancia social” (A23) del profesor ya que “tiene mucha influencia en la vida futura de los alumnos” (A13). Así, afirman que “han aprendido a valorar aún más el papel y el trabajo del profesor” (A20, A22, A25). Son conscientes, no obstante, de que “no siempre se reconoce su labor suficientemente” (A29).

En definitiva, el Máster contribuye a la modificación de la imagen del profesor que tienen los estudiantes, haciéndoles más conscientes de la función y repercusión social, así como de las dificultades del desempeño, lo que conlleva una mejor valoración de la profesión.

### **II.3.6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN**

Los resultados de la investigación permiten acercarse a las características de la incipiente identidad profesional de los futuros profesores de Educación Secundaria a través de las competencias y cualidades del buen profesor y de la metáfora del profesor, así como a su evolución durante la formación inicial.

Las respuestas de los estudiantes a la pregunta “¿qué tiene que saber hacer el profesor?” recogen competencias importantes extraídas de la Orden que regula la formación inicial y sus elementos. Así, explicitan que el docente debe saber orientar y educar a los estudiantes, planificar y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, comunicar y transmitir información, fomentar el esfuerzo y favorecer la autonomía del estudiante y atender a la diversidad. Varios estudiantes indican la importancia de la competencia para trabajar en equipo, que permite desarrollar en colaboración las funciones docentes.

Entre los aspectos que no aparecen en las respuestas de los estudiantes y que son importantes en el perfil docente está la evaluación de los resultados de aprendizaje, elemento esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tampoco se menciona la competencia transversal de búsqueda y organización de la información, fundamental para la mejora continua y el aprendizaje a lo largo de la vida del propio profesor y objetivo educativo esencial que favorece la autonomía de los estudiantes. No se hace mención a la contribución para que el centro educativo sea un elemento proactivo de mejora del entorno. Por último, no se menciona la necesidad de que el profesor analice la profesión docente en el contexto histórico-social.

En el modo de gestionar el clima del aula se perciben dos tendencias diferenciadas entre los participantes, una más autoritaria, dirigida a la disciplina y control y otra más democrática, centrada en la cercanía y la negociación; ésta última, más acorde con la competencia “Fomentar la convivencia en el aula”.

En el proceso de construcción de la identidad, es importante la identificación de las competencias del perfil profesional. Por ello, se considera un éxito que los estudiantes al finalizar el Máster sean conscientes de muchas de las competencias que les son propias, sobre todo de las vinculadas a la función orientadora y educadora, tradicionalmente menos asumida entre el profesorado de Educación Secundaria. Las competencias que no son mencionadas por los estudiantes, dan información de aspectos que hay que reforzar en la formación inicial del profesorado.

Entre las cualidades o características que definen al buen profesor, los estudiantes del Máster señalan la importancia de los conocimientos, no solo disciplinares sino también pedagógicos, los cuales le van a facilitar motivar al alumnado para aprender. La motivación es una de las características del buen profesor destacadas por los futuros docentes de Educación Secundaria ya que, en su opinión, es un elemento fundamental para motivar a los estudiantes y para mejorar en el desempeño. En una investigación realizada por Sánchez y Boix (2008), alumnos de CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica) y CCP (Curso de Cualificación Pedagógica) confirmaban la importancia de la motivación en los docentes. Por tanto, parece obvio que “los formadores del profesorado tanto en la etapa inicial como en la formación continuada, no deben ignorarla, sino alimentarla” (Day, 2006:192). Muy vinculadas a la motivación, están, en opinión de los participantes, la innovación, la apertura, la flexibilidad y la paciencia, cualidad esta última presente también en la investigación de Sánchez y Boix (2008).

El contenido de las metáforas indica que los estudiantes del Máster identifican dos funciones esenciales en la profesión, a saber, la orientación y la formación. Entre los símiles que reflejan la primera función se pueden citar: perro-guía, gps, piloto de avión. En una investigación que realizaron Leavy, McSorley y Boté (2007) sobre la identidad del profesor usando metáforas, encontraron resultados similares a los de

esta investigación. Los participantes que eran profesores principiantes utilizaban metáforas que definían al profesor como guía mientras que los profesores con más experiencia empleaban metáforas con profesiones que implicaban mayor elaboración, como por ejemplo, cocinero, que combina ingredientes y técnicas. Para la segunda función, los participantes han empleado términos como alfarero o jardinero.

Este resultado discrepa, en parte, con la afirmación de que “el concepto tradicional de la enseñanza como transmisión de conocimiento o como profesión artesana se está quedando obsoleto” (Eirín, García y Montero, 2009:11), ya que, aunque los estudiantes no circunscriben la enseñanza solo a la transmisión de conocimientos, siguen utilizando profesiones artesanales para identificar la profesión docente. Es posible, no obstante, que se utilicen esos símiles por lo que implican de dedicación, paciencia, etc. y no tanto como negación u omisión de aspectos profesionales.

A través de estas metáforas que permiten “visualizar” la imagen del docente, se pueden distinguir diferentes concepciones del papel del profesorado en el proceso de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Algunos estudiantes consideran que el profesor debe “dirigir” dicho proceso sin dejar margen a la autonomía del estudiante, mientras otros consideran que el profesor es un recurso en el que el alumno o alumna puede apoyarse para aprender y desarrollarse, siendo el propio alumnado el protagonista y responsable de su aprendizaje, posición esta última más acorde con el enfoque del aprendizaje a lo largo de la vida. Entre estos dos extremos se sitúan las posturas intermedias. Se puede presumir que esta diferencia en la concepción del papel del docente se refleje en la forma que tienen estos futuros profesores y profesoras de desempeñar sus funciones. Además de un aspecto a tratar en la formación inicial, sería un tema a investigar, lo mismo que la forma en que inciden distintos factores en la conformación de estas concepciones más o menos directivas, tales como el contexto disciplinar, los años de experiencia docente, la filosofía del centro educativo donde desempeña su trabajo, los compañeros, etc., ya que, como concluyeron Day et al. (2006) y Beauchamp y Thomas (2009), estos aspectos influyen

en la configuración de la identidad profesional, sobre todo en los inicios del ejercicio profesional.

Los estudiantes afirman que la formación recibida en el Máster ha modificado su concepción de la profesión en el sentido de que les ha hecho más conscientes de las funciones a desempeñar, de la responsabilidad e importancia social del profesorado y de las dificultades que hay que afrontar, así como del trabajo y esfuerzo que exige la docencia. Esta constatación ha tenido como consecuencia una mejor valoración de la profesión. No obstante, habría que matizar esta conclusión considerando la posibilidad de que los estudiantes que decidieron participar voluntariamente en la investigación pudieran estar más “comprometidos” con la profesión docente que los compañeros y compañeras que no participaron. Además, al no haber recogido la imagen de profesor de los participantes al iniciar los estudios del Máster, la conclusión respecto a la modificación o no de dicha concepción de la profesión se ha basado en la apreciación y recuerdo de los participantes, y no en una comparación de las concepciones en los dos momentos.

Los programas formativos deben preparar a los futuros profesores y profesoras para el reto de desarrollar una identidad profesional positiva y consistente, incorporando de forma explícita en dicha formación lo que se sabe sobre los aspectos contextuales y su influencia en la identidad profesional (Beaucham y Thomas, 2009). En este sentido, la inclusión intencional de la construcción de la identidad profesional como meta educativa de la formación y la utilización de metodología adecuada para ello, como la reflexión sobre la acción (Walkington, 2005), los foros de discusión entre profesores principiantes y profesores con experiencia (Sutherland y Markauskaite, 2012), la pregunta, las narrativas (Sfard y Prusak, 2005), los discursos (Alsup, 2006) y las metáforas (Hunt, 2006; Leavy, McSorley y Boté, 2007) permitirían no sólo conocer las características de la identidad profesional del profesorado en las distintas etapas del ejercicio profesional sino avanzar en su configuración y desarrollo.

En efecto, al comenzar el ejercicio profesional, el rol del profesor cambia y, por tanto, es un momento importante en el desarrollo de la identidad profesional. Quizá la propia

identidad profesional pueda ser un vínculo que permita conectar la formación inicial y la formación continua y, de esta manera, avanzar en la subsanación de la actual desvinculación entre ambas, reconocida en el informe EURYDICE (2004).

### II.3.7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Beaucham, C. y Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39 (2), 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N., y Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación. Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra*, 12, 13-30.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente*. Madrid: Narcea.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. y Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32 (4), 601-616.
- De la Calle, M.J. (2004). El reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 18 (3), 251-258.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Eirín R., García, H. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 13 (2). Disponible en <http://hdl.handle.net/10481/7378>

- Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- EURYDICE (2004). *Temas clave de la educación en Europa. La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI Educación secundaria inferior general*. Eurydice, 2004.
- Hamachek, D. (1999). Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. En R. Lipka y T. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp.189-228) Albany, NY: State University of New York Press.
- Hunt, C. (2006). Travels with a turtle: Metaphors and the making of a professional identity. *Reflective Practice*, 7(3), 315–332.
- Lauriala, A., y Kukkonen, M. (2005). Teacher and student identities as situated cognitions. En P. Denicolo y M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp.199–208). Oxford: Routledge. Citado por Beaucham, C. y Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39 (2), 175-189.
- Leavy, A.M., McSorley, F.A., y Boté, L.A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1217–1233.
- Nias, J. (1989). Teaching and the self. En M. L. Holly, y C. S. McLoughlin (Eds.), *Perspective on teacher professional development* (pp. 151–171). London: Falmer Press. Citado por Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre de 2007 por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. BOE 312 de 29 de diciembre de 2007. BOE-A-2007-22450, 53751-53753.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE 187 de 6 de agosto de 1970. BOE-A-1970-852, 12525-12546.
- Orden de 8 de julio de 1971 sobre actividades docentes de los Institutos de Ciencias de la Educación en relación con la formación pedagógica de los universitarios. BOE 192 de 12 de agosto de 1971. BOE-A-1971-1038, 13170-13170.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. En P. Denicolo y M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and*

*practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5–21). Oxford: Routledge.

Sáez, J. y García, J. (2011). *Metáforas del educador*. Valencia: Nau Llibres.

Sánchez, A. y Boix, J. L. (2008) La construcción de la identidad y profesionalización de los docentes noveles de la ESO, a través de un estudio experimental. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 12 (3). Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL2.pdf>

Sfard, A., y Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34 (4), 14–22.

Sutherland, L. y Markauskaite, L. (2012). Examining the role of authenticity in supporting the development of professional identity: an example from teacher education. *Higher Education*, 64, 747-766.

Timostsuk, I., Ugaste, A. (2012). The role of emotions in student teachers`professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 35 (4), 421-433.

Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (1), 53-64.

Yániz, C. y Villardón, L. (2008). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Cuadernos monográficos del ICE, 12. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.



## II.4. PUBLICACIÓN 4

---

En esta publicación se presenta el estudio realizado cuyo objetivo específico principal es *Analizar la evolución de la concepción de la profesión docente a lo largo de la formación inicial de profesorado de Secundaria.*

Martínez-de-la-Hidalga, Z. y Villardón-Gallego, L. (2016). Evolution of the Concept of the Teaching Profession in Secondary School Teacher Training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 74 – 83.

|   |     |
|---|-----|
| II.4. PUBLICACIÓN 4: EVOLUTION OF THE CONCEPT OF THE TEACHING PROFESSION IN SECONDARY SCHOOL TEACHER TRAINING ..... | 137 |
| II.4.1. ABSTRACT .....  | 139 |
| II.4.2. INTRODUCTION .....  | 140 |
| II.4.3. METHOD .....  | 142 |
| II.4.3.1. Participants .....  | 142 |
| II.4.3.2. Procedure .....   | 144 |
| II.4.3.3. Analysis .....  | 144 |
| II.4.4. RESULTS .....   | 145 |
| II.4.5. CONCLUSIONS .....   | 151 |
| II.4.6. REFERENCES .....  | 153 |



## EVOLUTION OF THE CONCEPT OF THE TEACHING PROFESSION IN SECONDARY SCHOOL TEACHER TRAINING

### II.4.1. ABSTRACT

A key moment in the construction of Secondary School teachers' professional identity takes place during the Master's Degree that qualifies and enables them to be teachers for this educational stage. Thus, one of the main objectives of the initial training for future teachers is to spark a shift in their preconceptions regarding teachers.

The objective of this study is to analyze the shift in their professional image undergone by students in the Master's Degree in Compulsory Secondary Education, Upper Secondary Education, Vocational Training and Language Teaching in the Faculty of Psychology and Education at the University of Deusto.

Eighty-six students –graduating classes of 2013 and 2014– of the Master's Degree in Secondary Education Teacher Training took part in this study. They completed a questionnaire consisting of a series of open-ended questions regarding teacher identity.

Results indicate that the initial teacher training sparks a shift in the conception future teachers have of the teaching profession. The Master's Degree has helped them get to know teachers' professional profile and to become aware of the complexity involved in their performance, because of the number of duties and their difficulty. Initial training has allowed them to recognize the importance of the teachers' role and to change their professional concept.

*Keywords:* professional identity, initial teacher training, professional image, professional development, higher education.

## II.4.2. INTRODUCTION

The development of a professional identity is important for the training of teachers in all educational levels, but it is paramount for those in Secondary Education, as Spanish secondary school teachers are university graduates in disciplines unrelated to the field of education.

Students enter the Master's Degree with an image or idea of what a teacher is; an idea wrought by a lifetime in academia. This professional image is born from their own experiences as students in primary and middle school and it is further shaped by their years in Secondary School and University. Thus, future Secondary School teachers have each their own personal and academic history, during which they have gradually created their own conception of what being a teacher entails, which Rivas (2014) named the "sedimented knowledge of the profession". This professional image predating the Master's Degree will have a major bearing in the shaping of their professional identity.

This sedimented knowledge of the profession must be compared and adjusted in accordance to what they learn, live and observe during their Master's Degree. Therefore, training for future Secondary School teachers must necessarily include working on their professional image, in order for them to build their own professional identity, which will make Master's students into teachers (Tiana, 2011).

The curriculum for the Master's Degree is crucial, because it is closely linked to the construction of the teachers' identity (Ottesen, 2007; Poulou, 2007; de la Torre & Arias, 2007). It is governed by Order ECI/3858/2007, from December 27; the educational goals on which it is based foster the evolution of the students' concept of the teaching profession.

The Master's Degree is structured around four stages of training:

1. The first stage focuses on the pedagogical aspects, encompassing subjects belonging to the field of education: Learning and Personality Development, Educational Processes and Contexts, and Society, Family and Education.

2. The second stage is closely linked to the students' own areas of specialization. At this stage, learning focuses on how to teach the disciplines in each specialism. The subjects that define this stage are: Learning and Teaching, Specialty Training Complements and Educational Innovation and Introduction to /Educational/ Research.
3. The third stage comprises the Practicum, i.e. supervised training internships. First contact with professional teaching experience consists of an internship period under the supervision of an experienced Secondary School teacher. This external internship, which is carried out in schools, provides an opportunity to reflect on teaching (Zabalza, 2003) and to implement both learnings and preconceptions regarding the profession (Rosales, 2014). Through this Practicum, future teachers begin their professional career via a process of teacher socialization (Ávalos, 2009).
4. The fourth stage in the training period encompasses the Master's Final Project. It provides an opportunity for the students to show their skill level regarding the competencies established in the profile.

Other contextual aspects such as classmates, lecturers and the educational institution itself play a role, along with the Curriculum, in the construction of their professional identity as teachers (Ávila & Cortés, 2011).

Once students graduate from the Master's Degree in Secondary School Teaching, there are other factors –professional practice (Beauchamp and Thomas, 2009), the participation in educational teams, reflection on their own practice, and further training– that foster a continuous process of construction of their professional identity. With all their empirical knowledge (Tardif, 2004) future professors develop their own professional identity, which will undergo a lifelong process of reshaping (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). However, at this time they are in the stage of becoming teachers, in a process that starts by picturing themselves as teachers (Young & Erikson, 2011).

This study focuses on the analysis of the evolution of the concept and knowledge of the teaching profession during their time in the Master's Degree in Secondary School Teaching. It is a part of a broader study on the creation of the teachers' professional identity during their initial training.

The study aims to analyze whether the Master's allows students to create a concept of the teaching profession more fitted to the actual professional profile and teaching practice, as a first step in the development and transformation of identity as linked to the professional experience.

### **II.4.3. METHOD**

This section describes the elements of the design implemented in this investigation in order to achieve the objective set in the previous section.

#### **II.4.3.1. PARTICIPANTS**

In order to take part in this study, subjects had to be students in the Master's Degree in Secondary School Teaching in the Faculty of Psychology and Education at the University of Deusto.

A total of 86 students took part in the study, of which 35 were from the graduating class of 2013 (41%) and 51 were from the class of 2014 (59%) (Figure II.5). From the total, 56 were women (65 %) and 30 were men (35%) (Figure II.6). Their average age was 27.

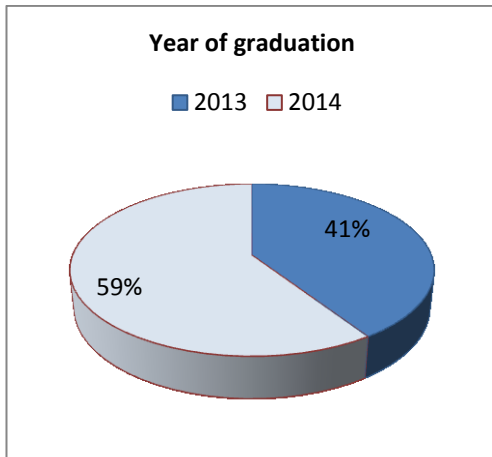


Figure II.5. Sample distribution by year of graduation.

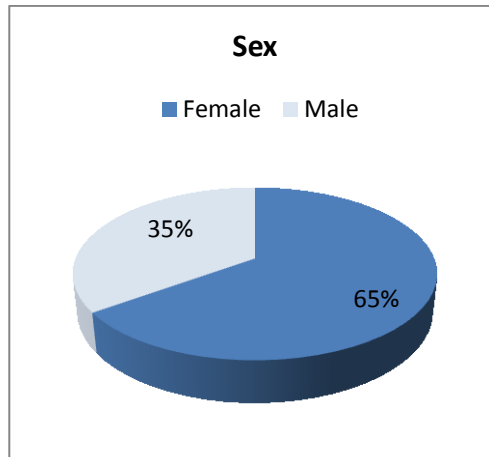


Figure II.6. Sample distribution by sex.

According to their specialism in the Master's, the sample can be classified as follows: 27 students belong to Science-Technology (31%), 16 belong to the Humanities (19%), 11 come from Spanish Language and Literature (13%), 11 belong to Basque Language and Literature (13%), there are 7 students from Modern Languages (8%) and, finally, 14 come from Training and Job Counselling (16%) (Figure II.7).

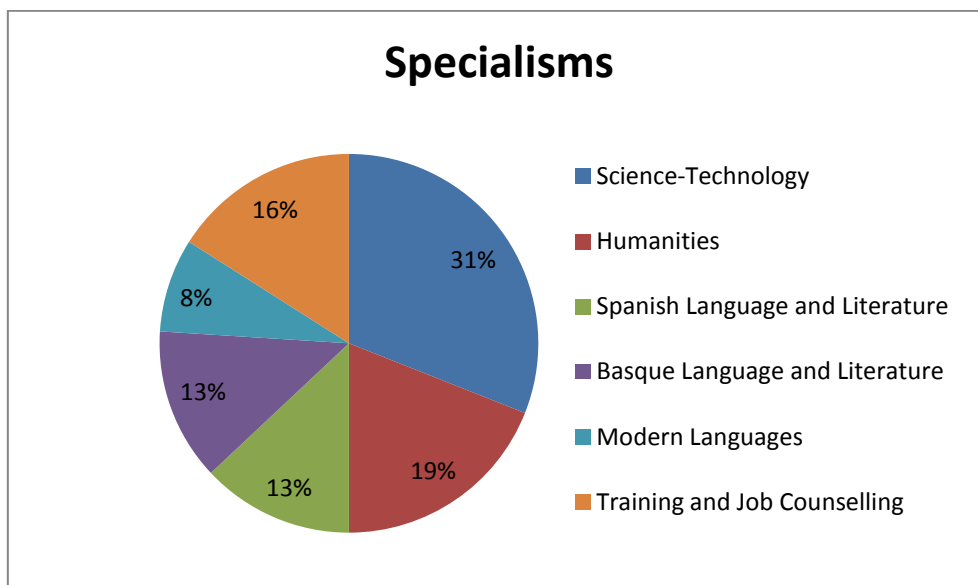


Figure II.7. Sample distribution by specialism

### *Instrument*

Students answered a questionnaire consisting of open questions regarding professional identity. This article focuses on the analysis of the shift in professional concept along/the duration of their studies in the Master's Degree in Secondary School Teacher Training. To that end, answers to the following question were analyzed: "How has your concept of 'teacher' changed since you started the Master's Degree in Secondary School Teaching?"

#### II.4.3.2. PROCEDURE

First, permission was requested from the Directors of the Master's Degree to provide students with information regarding the study and to request their collaboration.

On the last day of class, in a face-to-face, collective session, students were informed about the study. They were also told that their participation was to be optional and anonymous. In the same session, those who volunteered for the study devoted approximately 30 minutes to filling out the questionnaire via an online form.

#### II.4.3.3. ANALYSIS

Answers relevant to this study were analyzed through the inductive method, defining the categories ex post facto, as determined by the content of said answers. This method of analysis allows the theory to surface from the information gathered from the students themselves.

Once answers were categorized, frequencies and percentages of answers were calculated for each category.

#### II.4.4. RESULTS

Table II.3. shows the frequencies and percentages obtained for each of the established answer categories. As some answers are multiple and can be included in several options, the total frequency does not correspond to the total number of cases in the sample. Likewise, percentages are calculated on the total number of categorized answers.

Table II.3. Frequencies and percentages of answers for each category

| Categories |  | N  | %     |
|------------|--|----|-------|
| No shift   | No shift                               | 7  | 6.1%  |
|            | Still positive                         | 2  | 1.8%  |
| Shift      | Knowledge of the professional profile  | 35 | 30.7% |
|            | Complexity of profession               | 29 | 25.4% |
|            | Concept of teacher, paradigm shift     | 18 | 15.8% |
|            | Importance of profession               | 16 | 14.1% |
|            | Students' own learning and development | 5  | 4.4%  |
|            | Limited social recognition             | 2  | 1.7%  |

The answers of the students finishing their Master's studies show that, in general, there have been shifts in their image of teachers when compared to their preconceptions when they started the Master's Degree. Thus, 92.1% of the answers show a shift in their image of teachers since they started the Master's Degree.

However, 7.9% state that their image of teachers has not changed. In this group, 1.8% state that, although the image they had has not changed, their positive conception of teachers has been reinforced. This minority answer comes from students who belong to families whose members work in education, which has undoubtedly helped them develop some informed awareness of the profession before they started studying their Master's Degree:

“The image has not changed much, there are teachers in my family and I know what it means to be a teacher. But actually living it, being there, suffering it and

enjoying it makes you more aware of it all. Internships have played a big part in that.” (A21b<sup>7</sup>).

“Generally speaking, it hasn’t changed much; my mother is a teacher and I already had intimate knowledge of the world of education. However, the Practicum has allowed me to appreciate the hard work teachers do, because they have to prepare lessons, mediate/deal with families, deal with students, do the programming, prepare evaluations, attend meetings and take part in school projects, etcetera. And, most of all, the humane side of the job, because it enriches them as people and transmitting knowledge is really rewarding.” (A24b).

As can be seen in Figure II.8, 92.1% of the answers show a shift in their image of teachers at the end of the Master’s.

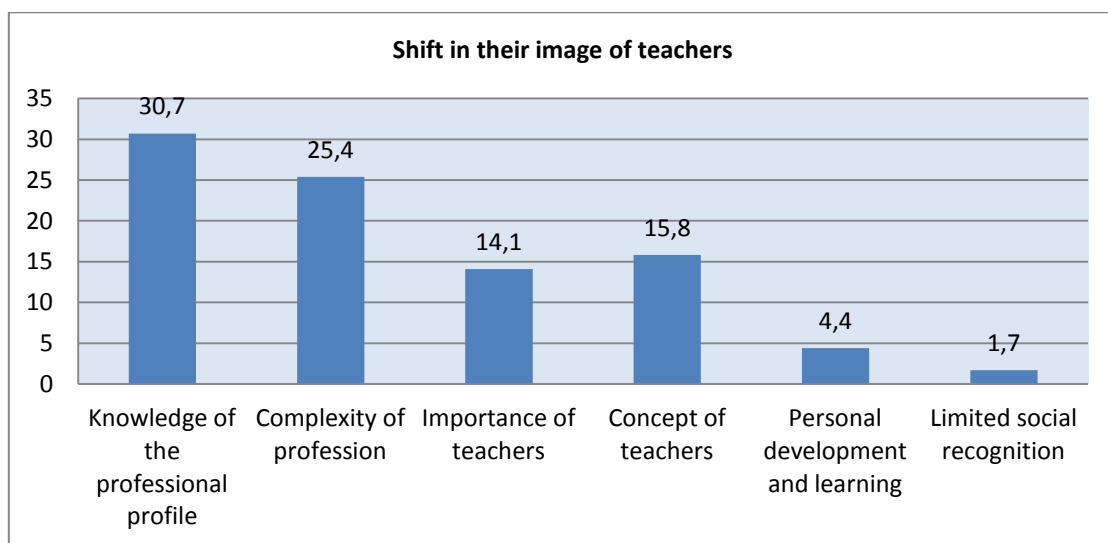


Figure II.8. Shift of professional image in future teachers

The shift most frequently observed regarding their image of the profession has taken place in area regarding duties and tasks that teachers must perform. In other words, students have become aware of the *professional profile* of teachers:

<sup>2</sup> Student numbers followed by a “b” belong to the graduating class of 2014 and student numbers followed by an “a” belong to the graduating class of 2013.

“I now have a greater understanding of the work teachers do outside the classroom” (A3a).

“I think I now understand the job better; now I have a more complete image of what it means to be a teacher” (A6a).

“Now I see teachers as more complete figures, whose role extends far beyond the classroom” (A10a).

They have realized that being a teacher involves much more than just teaching concepts:

“Teachers not only have to master and teach the subject; they also have to help students” (A17a).

“I have now observed that teachers are more than just someone who teaches a lesson” (A18a).

“I now have a deeper understanding of what it means to be a teacher; I have a much broader perspective” (A1b).

“I have realized that being a teacher involves much more than just teaching a subject” (A6b).

“Teachers are not only people who enter the classroom, open a book, drone on and leave. It’s about making sure that each and every one of the students, according to their own capabilities, reach the established objectives, both personally and academically” (A8b).

Knowledge of the professional profile makes students understand some characteristics good teachers must feature, such as patience, motivation or reflection:

“Teachers must have lots of patience” (A21a, A27a).

“Being a teacher involves dedication, reflection” (A15b).

“It’s a job in which enthusiasm is crucial” (A18b).

Another important shift in the professional image refers to their *awareness of the complexity of the profession* (25.4%). Thus, some of the answers reflect the difficulty of performing this profession:

“It’s a harder task than it seems” (A35a).

“I realized it’s much more complicate than I initially thought” (A4b).

Several answers state that the profession is complex, mostly due to the great number of duties and tasks:

“I was not aware of the number of tasks teachers perform, both inside and outside the classroom” (A25b).

“Before I started the Master’s, I didn’t think teachers performed so many duties” (A37b).

“It has helped me realize what being a teacher entails nowadays. I used to think going to class, teaching it and grading was enough; however, the Master’s has helped me realize what it actually means to be a teacher: meetings, tutoring/mentoring, planning, evaluations, talking to the parents and much, much more” (A46b).

Diversity of students’ characteristics is an aspect that makes teaching complex, and some students have become aware of it:

“I have verified the difficulties of being a teacher, how much work it is to lead a class, how necessary organization and programming are in order to perform correctly, so that such a diverse body of students gains solid knowledge of our subject” (A42b).

Another important shift in the students’ professional image that takes place when they complete their Master’s studies is their *appreciation of the importance of teachers*. This category includes answers (14.1%) related to the intrinsic value of the profession. After completing the Master’s Degree, students recognize and give greater importance

to the professional figure of teachers. In this category, some answers refer to the social responsibility of teachers or their responsibility as role models:

“After this Master’s, I feel even greater respect for teachers, because I’ve become aware of the importance and difficulty of this job” (A43b).

“I now see teachers as people with great social responsibility, because a big part of students’ education depends on the education teachers convey to them” (A41b).

“I have become aware of everything this job entails, the great number of things to take into account and the area of influence this figure has” (A19a).

“I didn’t think teachers had so many responsibilities and so much work to do” (A19b).

However, some students think *society does not recognize the importance of this profession*, according to 1.7% of answers:

“I now know it’s a really tough job and it’s not valued enough” (A29a).

“I now understand teachers better, in their difficulties, their doubts and the lack of understanding they encounter” (A33b).

15.8% of the answers show that some participants have become aware of a *paradigm shift*, which has led them to question their preconceptions regarding the profession. In this regard, they reference changes in the role of teachers and classroom methodologies:

“Teachers now have a secondary role in the classroom. They are still role models and reference figures, but more as guides instead of speakers” (A51b).

Others refer to the purpose of education:

“Apart from teaching, it also implies educating, which is probably one of the hardest tasks for teachers” (A30a).

“I have learned that a good teacher is not just the teacher who is amazingly good at teaching only his subject” (A16b).

“I have gradually incorporated other motivations and roles to my initial idea of being a teacher. I have learned that being a teacher is much more than just teaching one’s subject; it encompasses other personal aspects and values that are equally or even more necessary for students than subject-related knowledge is” (A47b).

Finally, for some Master’s students (4.4%), the Master’s Degree has involved their own *personal development and learning* that has allowed them to develop professional competencies:

“After studying the Master’s, my desire to take care of a more diverse body of students has become bigger than ever” (A9b).

“I have learned some aspects that will be helpful in order to be a better teacher” (A14b).

“Once I’ve finished the Master’s, I believe it’s a profession that, if done with love and enthusiasm, the reward you get is very fulfilling” (A49b).

“It has taught me aspects of the profession I didn’t take into account and which will help me in my career” (A32a).

“I was able to appreciate the human side of the profession, because it’s really enriching personally, and conveying knowledge is very rewarding” (A24b).

“I consider this Master’s to be essential for teacher training” (A40b).

Ultimately, students modified their professional concept, becoming more aware of the roles and tasks to be carried out, the difficulty involved in carrying them out and the importance of the profession and its lack of social recognition.

#### II.4.5. CONCLUSIONS

Results show that the Master's Degree in Secondary School Teaching sparks a shift in the concept students have of teachers. These results agree with the findings of a study with students of the Degree in Primary Education, where a shift was found to happen in the professional image university students had of Primary School teachers when they finished their initial training (Martínez-de-la-Hidalga & Villardón-Gallego, 2015a).

The conclusions we can reach in light of the findings are the following:

- The Master's Degree help students develop *knowledge of the professional profile* of teachers. Students' opinions show they have identified roles, tasks and competencies necessary for their professional performance. They have understood some characteristics good teachers must feature, such as patience, dedication (Martínez-de-la-Hidalga & Villardón-Gallego, 2015b) and enthusiasm or passion for teaching (Day, 2006).
- The Master's Degree also allows future teachers to know that *teaching is complex* because of the difficulty of roles and tasks and the number of duties teachers have to perform. Students in the Master's Degree have become aware that being a teacher is more than teaching a subject and that teaching entails many duties. They assume the complexity of the profession (Balderas, 2013), both for the difficulty of duties and for their complexity. Thus, the social conception of teaching as an easy job gets broken; it requires thorough training (Labarre, 2000).
- Consequently, the Master's Degree helps students become aware of the *importance of the profession*, acquiring greater responsibility regarding their own actions as a result.
- At the same time, they have perceived a certain lack of social recognition for the profession, as it does not correspond and does in fact contrast with the importance and social responsibility it entails. Social recognition of the

profession has worsened over time; years ago, it was valued and it was considered a respectable profession (Marcelo & Vaillant, 2011). Future and current teachers play an important role in recovering the social recognition the profession once had (Sancho et al, 2014).

- For some students, The Master's Degree also brings a *paradigm shift* in their conception of teachers. Teachers stop being mere conveyors of knowledge and instead perform a great variety of duties that go far beyond dictation and book reading (Vaillant, 2010). This includes them becoming aware of a shift in the role of teachers and of teaching-learning methodology, because it opens the possibility of breaking the pattern of repetition of the most traditional models of teaching learned by observation to be repeated (Lortie, 1975).
- Some state that the Master's has fostered *personal development and learning as teachers*. Personal development is understood as a process of learning and self-awareness (Lauriala & Kukkonen, 2005), related, in this case, to a profession. The Master's Degree has sparked a process of self-discovery that will provide answers to questions regarding "what am I", "what am I like", "what can I do" and "what should I do as a teacher" (Martínez-de-la-Hidalga & Villardón-Gallego, 2014).

Thus, students finishing the Master's Degree have known, through this initial training, the roles and tasks of teachers and the competencies required to perform as such. This, in turn, has made them aware of the complexity and importance of the profession, of the great social responsibility it entails and that it does not always get the social recognition it deserves. Therefore, the Master's Degree, in its current state, fosters the creation of a more realistic conception of teachers. Furthermore, it fosters a process of understanding and self-awareness that helps redirect their identities as teachers (Castañeda, 2013).

Ultimately, this study has provided insight on how the students of the Master's Degree in Secondary School Teaching have shifted their conception of teachers. Results provide the basis on which to devise specific actions with the aim of fostering the

development of the professional identity of teachers in training. Some actions can take place in the university classroom, with their classmates, Secondary School teachers and the lecturers of the Master's Degree themselves. They can also be devised as extracurricular activities, with different formats, such as seminars or workshops. Specifically, educational initiatives especially suited for working on the concept of professionals could include activities for reflection and debate on the profession, as well as work with ethical dilemmas and case studies.

It should be taken into consideration that, in this study, image shift has been analyzed based on the opinion of those involved, which might condition answers towards social expectations of training; which is known as social desirability. It would be interesting to carry out longitudinal studies in order to analyze the evolution of professional identity through initial training and professional experience, and how their concept of the profession shows in their performance; this could be feasible through observation.

#### II.4.6. REFERENCES

- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 43-59.
- Ávila, J. & Cortés, J. (2011). La construcción de las identidades profesionales a través de la educación superior. *Revista Cognición*, 9. Retrieved from: [http://www.cognicion.net/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=17](http://www.cognicion.net/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=17)
- Balderas, I. (2013). Propuesta de guión de entrevista para el estudio de la identidad docente. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 6. Retrieved from: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/84>
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teacher's 'professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Castañeda, M. A. (2013). Identidades en proceso de formación. *Cuadernos de pedagogía*, 436, 14-17.

- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente*. Madrid: Narcea.
- De la Torre Cruz, M., & Arias, P. (2007). Comparative analysis of expectancies of efficacy in in-service and prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 641-652.
- Lauriala, A., & Kukkonen, M. (2005). *Teacher and student identities as situated cognitions*. In P. Denicolo y M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities*, 199-208. Oxford: Routledge.
- Labarre, D.F. (2000). On the nature of teaching and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 228-233.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. London: University of Chicago Press.
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2011). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Martínez-de-la-Hidalga, Z. & Villardón-Gallego, L. (2014). La imagen profesional del profesorado en formación continua. *Revista Fuentes*, 15, 187-212. Retrieved from: <http://www.revistafuentes.es/> d.o.i.: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2014.i15.09>
- Martínez-de-la-Hidalga, Z. & Villardón-Gallego, L. (2015a). Imagen del profesor en el Grado en Educación primaria. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 25, 149-165. Retrieved from: [http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2015\\_25\\_09.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2015_25_09.pdf)
- Martínez-de-la-Hidalga, Z. & Villardón-Gallego, L. (2015b). La imagen del profesor de Educación Secundaria en la Formación Inicial. *Revista Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(1), 452-467. Retrieved from: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191COL10.pdf>
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre de 2007 por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. BOE 312. BOE-A-2007-22450, 53751-53753.
- Otteson, E. (2007). Teachers “in the making”: Building accounts of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 612-623.
- Poulou, M. (2007). Student-teachers’ concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 91-110.

- Rivas, J. (2014). Nuevas identidades en la formación del profesorado: La voz del alumnado. *RIUMA. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga*. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10630/7449#sthash.P6Bet6zf.dpuf>
- Rosales, C. (2014). ¿Cómo será mi profesión de maestro?. *Tendencias pedagógicas. Revista del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid*, 23, 29-44.
- Sancho, J., Hernández-Hernández, F., Martínez, S., Padilla P., Montané, A., Herraiz, F., Larraín, V., Creus, A., Domingo, L., Vidiella, J., Correa J., Aberasturi, E., Gutiérrez, L., Martínez, A., Fernández, L., Losada, D. (2014). La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo (Identidoc). En J.Sancho, J. Correa, X. Giró, y L. Fraga (Coords.). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*, pp. 11-23. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/2445/50680>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tiana, A. (2011). La Formación de Postgrado del profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista Fuentes (Sevilla)*, 11, pp. 13-27. Retrieved from: [http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados\\_revista/pdf/numeros\\_anteriores/txasusch.pdf](http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados_revista/pdf/numeros_anteriores/txasusch.pdf)
- Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades educativas*, 234, 4-11.
- Young, J. R & Erikson, L. B. (2011). Imagining, Becoming, and Being a Teacher: How Professional history mediates teacher educator identity. *Studying Teacher Education*, 7(2), 121-129.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.



## II.5. PUBLICACIÓN 5

---

En esta publicación se presenta el estudio realizado cuyo objetivo específico principal es *Aplicar y evaluar una propuesta formativa basada en la investigación para el desarrollo de la identidad en la formación inicial.*

Martínez-de-la-Hidalga, Z. y Villardón-Gallego, L. (2016). Using a structured inquiry to develop student teachers' professional identity. In, P. Boyd & A. Szplit (Eds.), *Inquiry-Based Professional Learning of Beginning and Experienced Teachers International Perspectives*, Kraków: Wydawnictwo Libron.

|  |     |
|--|-----|
| II.5. PUBLICACIÓN 5: USING A STRUCTURED INQUIRY TO DEVELOP STUDENT TEACHERS' PROFESSIONAL IDENTITY ..... | 157 |
| II.5.1. ABSTRACT .....   | 159 |
| II.5.2. INTRODUCTION .....   | 160 |
| II.5.2.1. Professional identity in initial training .....  | 160 |
| II.5.2.2. Inquiry-based learning .....   | 161 |
| II.5.3. STRUCTURED INQUIRY-BASED LEARNING EXPERIENCE AND IDENTITY DEVELOPMENT .....                      | 162 |
| II.5.3.1. Context .....  | 163 |
| II.5.3.2. Objectives .....   | 164 |
| II.5.3.3. Development .....  | 164 |
| II.5.3.3.1. Participants .....   | 164 |
| II.5.3.3.2. Phases .....   | 165 |
| II.5.3.3.3. Resources .....  | 168 |
| II.5.4. METHODOLOGY .....  | 169 |
| II.5.5. RESULTS .....  | 171 |
| II.5.5.1. The evolution of identity .....  | 171 |
| II.5.5.2. Research skills .....  | 174 |
| II.5.5.3. Teamwork .....   | 175 |
| II.5.5.4. Emotional states in the learning process.....  | 176 |
| II.5.5.5. Satisfaction .....   | 177 |
| II.5.6. CONCLUSIONS .....  | 178 |
| II.5.7. REFERENCES .....   | 180 |



## USING A STRUCTURED INQUIRY TO DEVELOP STUDENT TEACHERS' PROFESSIONAL IDENTITY

### II.5.1. ABSTRACT

This chapter focuses on an inquiry-based learning experience conducted with a group of 17 students of the Master's Degree for Secondary Education Teacher Training with two key objectives: (a) to start the process of developing their own professional identity and (b) to develop research competences.

Two questions guide the research process: Which professional image do the students of the Master's have? How does their professional image evolve through Initial Teacher Training? Therefore, this is a structured inquiry (Staver & Bay, 1987) in which the teacher provides students with the research topic and the collected data.

The empirical information originated from a group of students who had previously completed the Master's program and answered a questionnaire of open-ended questions twice: once at the beginning (N= 60) and once at the end of the training (N = 35).

The review of previous studies and the analysis and interpretation of empirical information allowed the current group of students to develop a professional profile that includes competences, knowledge, attributes and attitudes.

**Key words:** Inquiry-based learning, Initial teacher training, teacher professional identity.

## **II.5.2. INTRODUCTION**

### **II.5.2.1. PROFESSIONAL IDENTITY IN INITIAL TRAINING**

Teaching is not a mere technical or cognitive activity, but rather a series of complex processes and practices that affect each person as a whole in the personal and the social dimensions (Olsen, 2008a). Therefore, initial teacher training must not be circumscribed solely to the learning of teaching procedures and techniques, but must also work on the development of a professional identity. Thus, the acquisition of knowledge and skills for professional practice is not enough; professional identity plays a crucial role in the process of becoming a teacher (Sutherland & Markauskaite, 2012).

The acquisition of a professional identity is an essential part of professional development, as it provides a framework for people to build their ideas regarding how to be, how to act, how to understand their work and place on society (Sachs, 2005). Professional development is holistic, dynamic and contextualized. In this regard, Olsen (2008b) states that many aspects of the teachers themselves interact in the construct of professional identity: the past, present, and future; personal and professional areas; and, finally, interaction with the context, as well as the context itself. Furthermore, professional identity is a dynamic construct, which develops throughout life, and it changes according to performance, as well as vital and work experiences (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004).

The concept, image or idea of the profession is an essential part of professional identity. Sexton (2008) labels it “teacher role”, and defines it as “the set of understandings of what it means to be a teacher in a given context” (p. 75). This idea of teacher is heavily influenced by context and experience. In fact, it starts to form even before the future teacher has begun the relevant university studies. Students have a personal, family, school and academic history, during which they start shaping an image of teacher and a conception of teaching (Martínez-de-la-Hidalga and Villardón-Gallego, 2014). Subsequently, during initial training and professional

practice, the image of teacher is reshaped as the teacher learns, experiments and interacts (Olsen, 2008b) in a continuous, lifelong process (Sexton, 2008).

#### II.5.2.2. INQUIRY-BASED LEARNING

Inquiry-based learning is an approach that seeks to foster learning through inquiry and research. Posing a research question requires observation and reflection on reality. In order to answer the questions proposed, it is necessary to gather, organize and interpret information in a systematic manner. Findings can lead to a new line of inquiry, which in turn give way to a new research cycle.

Therefore, IBL can be said to facilitate the development of an experiential learning cycle (Kolb, 1984). According to Kolb, learning can be conceptualized as encompassing four stages. Concrete experience (Phase 1. Concrete Experience) is the basis for observation and reflection from which questions arise (Phase 2. Reflective Observation), and, in order to answer these questions, it is necessary to inquire, search for information and subsequently analyze it, which enables the building of knowledge (Phase 3. Abstract Conceptualization) that can be applied to different situations (Phase 4. Active Experimentation). In this cycle, the interaction between students and teacher facilitates the construction of knowledge.

IBL seeks to encourage students' involvement in the research, implementing activities that assign students a more participative role (Healey & Jeakins, 2009), stimulating the construction of knowledge through responsible and active learning in which the teacher is a facilitator (Spronken-Smith & Walker, 2010).

The investigative process supports the advancement in discipline-related knowledge, while, at the same time, reinforcing the development of attitudes and skills for research. Furthermore, inquiry-based learning is an effective tool foster learning during initial training, as it allows students to build their own ideas and develop skills such as reflection and critical thinking, maturity and intellectual growth (Al Musawi, Asan, Abdelraheen, Osman, 2012; Willcoxon, Manning, Johnston y Gething, 2011).

Moreover, this approach has a positive impact on affective aspects related to the learning process: students show greater involvement (Harris & Tweed, 2010), are more open to different learning situations (Abd-El-Khalic et al., 2004), assume greater responsibility (Plevyak, 2007) and show a higher level of satisfaction regarding the learning process (Al Musawi et al., 2012).

### **II.5.3. STRUCTURED INQUIRY-BASED LEARNING EXPERIENCE AND IDENTITY DEVELOPMENT**

The experience described in this chapter was designed on the basis of several theories or practical approaches, all backed by research that attests to their validity and effectiveness for learning.

Inquiry-based learning has a great potential as an approach to advance the construction of knowledge, and especially that of professional identity, as it encourages people to examine the meaning of the profession itself, and the place of the individual as a professional, in a shared process of seeking answers. In truth, professional development and action research are two inseparable processes.

Inquiry-based learning allows for the development of Kolb's (1984) learning cycle, which has provided the basis for the active methodologies implemented in diverse educational levels. Three crucial elements should be highlighted as fostering learning: the connection to one's own experience, the activity, and reflection. Freedman and Appleman (2008) determined that the cycle of reflection, practice and feedback provide new teachers with spaces to develop common aspects of professional identity linked to the role, but also unique aspects of their own identities.

Cooperative learning (Johnson & Johnson, 1994) is a methodology based on interdependence. When team members share the goal of learning all components, and they all commit to reaching said goal, their achievements are greater.

The collaborative context for learning relates to sociocultural theories, rooted on ideas

proposed by Vigotsky (1978, 1986), and which are essential for the understanding of the development of professional identity. According to this outlook, identities develop in dialogue filtered by the identity that each person brings to the community. Wenger (1998) posits that the construction of identities is fundamentally social and is directly related to communities of practice. According to research carried out by Freedman and Appleman (2008), new teachers consider their identities as teachers to be closely linked to their colleagues' emergent identities.

This chapter will present the experience, first describing the context in which it has been implemented, then listing the intended learning outcomes and delineating its implementation, and finally detailing the evaluation and results.

#### II.5.3.1. CONTEXT

This experience has been carried out in the University of Deusto, founded in 1886 by the Society of Jesus. The University is headquartered in both coastal Basque capitals: Bilbao and San Sebastian.

The activity was implemented during the second semester of the 2015-2016 course of the Master's Degree in Compulsory Secondary Education, Upper Secondary Education, Vocational Training and Language Teaching, taught by the Faculty of Psychology and Education at the University of Deusto (Biscay, Spain), in the subject entitled Educational Innovation and Research, corresponding to 6 ECTS credits. The curriculum for the Master's is governed by Order ECI/3858/2007, from December 27. The students entering these postgraduate studies have all graduated from university in disciplines unrelated to teaching.

Training objectives for the Master's include the acquisition of strategies to stimulate effort and autonomy in students, the development of social skills to foster learning and social harmony, skills for the collaborative performance of tutoring and orientation, and knowledge of the teaching profession from a historical viewpoint and as related to the current social reality (Martínez-de-la-Hidalga and Villardón-Gallego, 2015).

In order to achieve these goals, the Master's has a duration of 60 ECTS credits, structured in general subjects (16 ECTS credits) that seek to develop the competences related to psycho-pedagogical processes, such as planning, development and assessment of the teaching-learning process; and area-specific subjects (26 ECTS credits), which provide training more related to the subjects that the Master's students will be teaching in the future. In our university, the following specialist fields are offered: Science-Technology (Mathematics, Computing, Technology), Humanities (History and Philosophy), Spanish Language and Literature (Spanish), Basque Language and Literature (Basque), Modern Languages (English), Training and Job Counselling.

#### II.5.3.2. OBJECTIVES

The goal of this experience is twofold. On the one hand, it seeks to promote the development of the professional identity of students that intend to become Secondary School teachers.

On the other hand, it also strives to foster the development of research skills. Additionally, it aims to further teamwork, providing opportunities for students to collaborate actively when performing tasks, and increasing their motivation and commitment to their own process of learning and development.

#### II.5.3.3. DEVELOPMENT

##### *II.5.3.3.1. Participants*

Seventeen Master's students took part in this experience, of which 15 were women and 2 were men; 11 of them were students in the Bilbao campus, whereas 6 were students in the San Sebastian campus. Their average age was 25.8 years.

Students pursued diverse specialisms: 5 belonged to Science-Technology field (Sc-T), 2 to Humanities (Hum), 5 to Modern Languages (ML), 4 to Spanish Language and Literature (SLL) and 1 to Basque Language and Literature (BLL).

For the subject Educational Innovation and Research, students were asked to carry out research on teacher identity. The professors had previously gathered data through a questionnaire completed by students from the 2013-2014 class of the same Master's.

In order to carry out the research, students were organized in three collaborative groups. Through inter-group and intra-group collaboration, they had to provide answers to the research questions, organizing and analyzing the available information and interpreting the results. Finally, they had to write a report and disseminate their research.

#### *II.5.3.3.2. Phases*

The structure for this research activity follows the experiential learning cycle (Kolb, 1984) (See Figure II.9).

Phase 1 corresponds to the Concrete Experience. It stems from the personal, academic or social context and from preconceptions, ideas or experiences of students.

Thus, learning makes sense for the learner, which arouses their interest and motivation. Furthermore, it facilitates learning, because it provides a starting point and meaning to the content (Yániz and Villardón, 2015).

For this experience, in this phase students had to perform the following tasks:

- Proposal and presentation of the research on teacher identity. Initial reflection on the concept and its importance.
- Completing the questionnaire on their conception of the teaching profession.

Phase 2 corresponds to the stage of Reflective Observation in the learning cycle. The reflection carried out regarding diverse aspects of experience and context leads to questioning, which in turn helps advance knowledge.

The issue of teacher identity, introduced in Phase 1 through the questionnaire on the concept of teaching, leads students to propose research questions; the search for answers to these questions will guide the whole experience. The students submitted the following questions:

- What professional image do Secondary School Teaching students have?
- How does said professional image evolve throughout their initial training?

Phase 3 is the stage of Abstract Conceptualization. In this stage, contents are deepened and theoretical positions on the subject are studied. Participants carried out a literature review on teachers' professional identity, and subsequently wrote the theoretical part of the research.

Phase 4 corresponds to the stage of Active Experimentation in the learning cycle. The theoretical knowledge has been acquired and is now applied to practical situations.

The participants, Master's students from the 2015-2016 course, organized, analyzed and interpreted the information acquired through the questionnaire on teacher identity that Master's students from the 2013-2014 course had answered at the beginning and at the end of their teacher training.

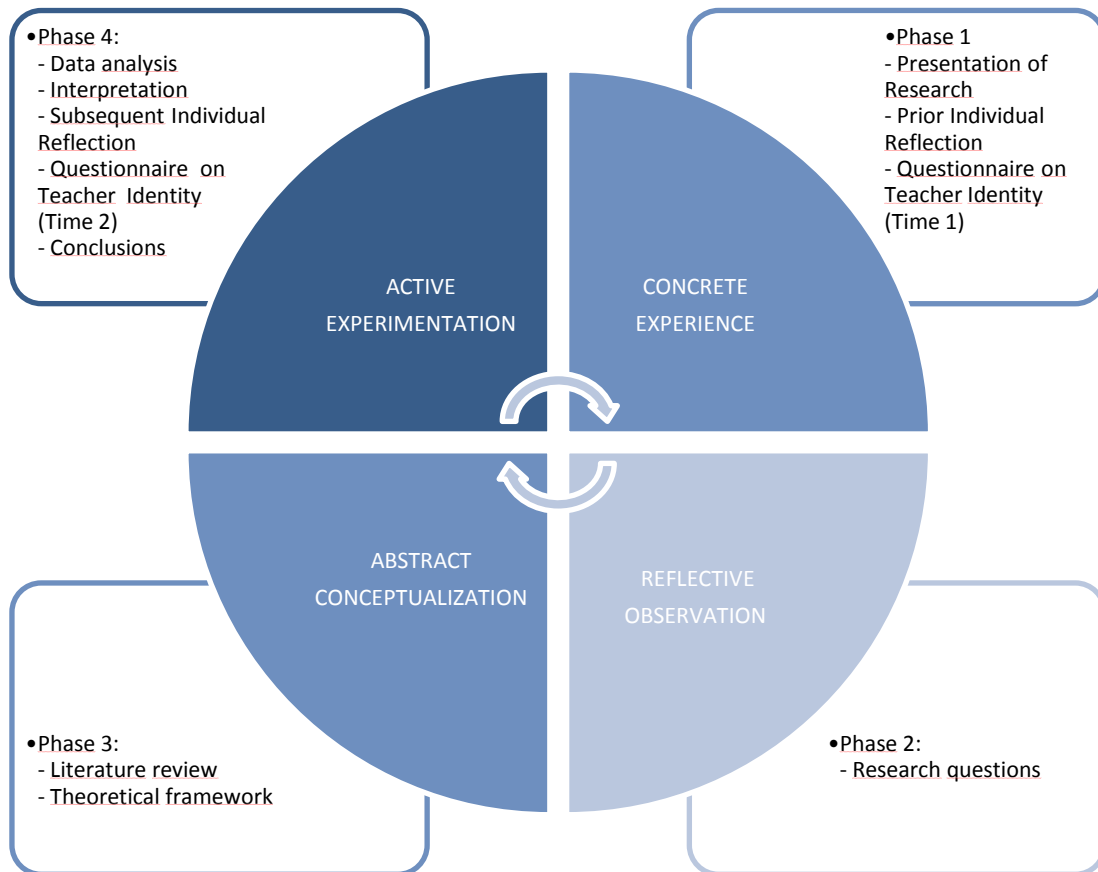


Figure II.9. Phases of the experience, adapted to the learning cycle.

Source: Adapted from Kolb, D. (1984). *Experience as the Source of learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Each of the three groups of students focused on some of the questions in the questionnaire, and would then answer the research questions from Phase 2 through inter-group collaboration.

The questions were distributed in the following manner:

- Group 1:
  - ✓ State the main difficulties teachers face in their professional practice
  - ✓ What aspects help teachers carry out their duties?

- Group 2:
  - ✓ Choose a metaphor to describe the figure of teacher.
  - ✓ In your opinion, what features do good teachers have?
  - ✓ Remember a good teacher in your academic life.
- Group 3:
  - ✓ What duties do teachers have?
  - ✓ What skills must teachers have?

Each group wrote a report including the following sections: theoretical introduction, research objectives, methodology, results, discussion and findings.

Once all three groups finished their reports, a Final Seminar was held during which each group communicated their process and findings to the other groups. After the expositions, all participants discussed and reached an agreement on the answers to the research questions. They then created a consensus teacher profile, based on the findings of the three groups.

#### *II.5.3.3.3. Resources*

The following resources were made available to the students for this activity in the ALUD learning platform of the University of Deusto (<https://alud.deusto.es>) in a space entitled “Investigando la Identidad del Profesor” (“Researching Teacher Identity”):

- Planning for the activity, featuring objectives, tasks, deliverables, deadlines and assessment criteria.
- Bibliography on the subject.
- Database of difficulties and support in professional performance (start and finish) (Group 1).

- Database of features of good teachers, memories of good teachers and metaphors for teachers (start and finish) (Group 2).
- Database of the duties and skills of teachers (start and finish) (Group 3).

#### II.5.4. METHODOLOGY

The assessment focused on the level of achievement of the intended learning outcomes for the experience; namely, whether students had advanced on the development of their professional identity, adjusting their concept of the teaching profession, whether they had developed interest and skills regarding research, and whether they had improved their teamwork competence. Additionally, emotional aspects of the learning process were also analyzed, such as motivation and interest, as well as the most satisfying aspects of the completed experience.

The experience was evaluated with a fundamentally qualitative approach, through an analysis of the contents of answers to the open-ended questions from the questionnaire on professional identity, as well as those from the subsequent reflection.

Thus, in order to evaluate the shift in *one's own identity as a teacher*, the question "What does being a teacher mean to you?" was used; it had been answered by the participants in Time 1 (at the beginning of the experience) and in Time 2 (when the experience had ended). This question was part of the questionnaire on Teacher Identity, a tool with 12 open-ended questions. The content analysis focused on comparing the answers provided by each student in those two moments, and were categorized according to the inductive method.

Additionally, the development of *research skills* was assessed in the following manner:

- During the process, a formative evaluation was carried out through face-to-face and on-line tutoring sessions. As a result of this evaluation, students'

needs and difficulties were identified, which in turn facilitated the provision of guidance to students regarding their task and learning process.

- When the course subject finished, a summative evaluation was made of the students' learning achievements. The following evidence was considered for the final grade: final research report, and the oral presentation of the research during the Final Seminar.

The evaluation of the *degree of collaboration and participation* of the students was performed based on a group reflection on the operation of the team and its components, collected through a Group Evaluation Sheet. In this sheet students were asked to answer the following two questions:

- Difficulties to complete the task, inner workings of the group and performance of each of its members.
- Score from 1 to 10 for each team member, based on the following criteria:
  - ✓ Responsible execution of the assigned tasks.
  - ✓ Meeting attendance and punctuality.
  - ✓ Contribution to the group assignment (providing ideas, questions, explaining, clarifying information...).
  - ✓ Contribution to a good atmosphere in the group.
  - ✓ Other.

Students' *perceived learnings* were identified through the opinions gathered with one of the three questions in the Individual Reflection Sheet: "What have I learned with this project?".

The *emotional states* linked to the learning process were detected through another question in the Individual Reflection Sheet: "How have I felt during this process?"

Finally, in order to determine the level of satisfaction with the different aspects of the experience, the answers to the third question in the Individual Reflection Sheet were used: "What has helped me learn the most?".

## II.5.5. RESULTS

### II.5.5.1. THE EVOLUTION OF IDENTITY

The data obtained through the question “What does being a teacher mean to you?” which students answered at the beginning (Time 1) and at the end (Time 2) of the study, enabled us to analyze the evolution of identity in students.

Results (Figure II.10) obtained when comparing the answers to this question at the two aforementioned times indicate that 13 out of 17 students (76%) modified their concept of the teaching profession, providing a more complete, detailed and elaborate answer at Time 2.

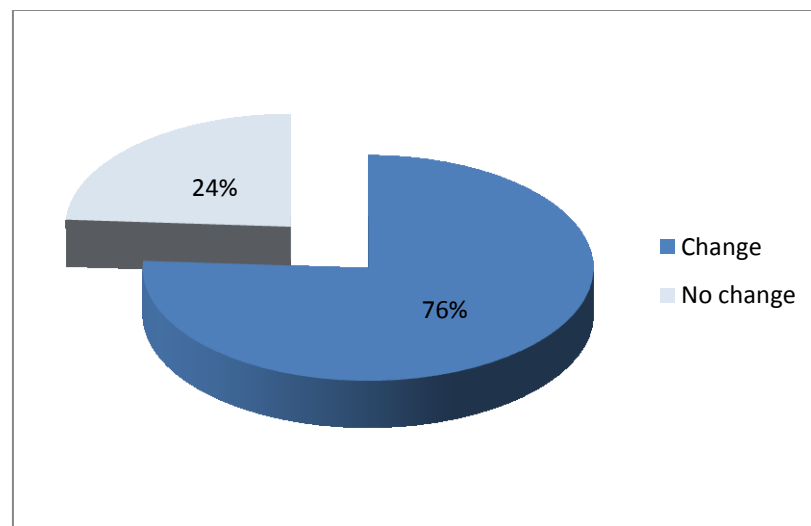


Figure II.10. Change in identity

According to the comparative analysis, there has been a shift in the concept of teaching and education, which has in turn impacted the identification of the roles of teachers and of the competences needed to fulfill said roles.

In this regard, in lieu of a traditional concept of teaching with teachers as protagonists, some participants have evolved into a student-centered concept of teaching. Thus,

some student teachers have become more aware of the need to tend to students' individuality and to focus teaching on the students themselves: "Teachers need to be people who guide students along the most suitable path for each of them, tending to their interests, motivations and needs, providing them with as much knowledge and skills as students can acquire within a set timeframe and according to their learning pace" (NMSR6).

Similarly, other students have linked the role of teachers with the ultimate goal of education, that of developing the full potential of people so that they become autonomous individuals. Consequently, students began to grant more importance to student autonomy and individual thinking: "Being a teacher means teaching someone how to be self-reliant, how to be critical. Giving them the key so they can achieve their goals" (EJAT22).

In this regard, students have understood that education –and, consequently, teachers– have a great social importance because their goal is to educate future adults, among other reasons: "Being a teacher means being aware that those people being educated are the future and, therefore, must be encouraged to give their best, teaching them the best things about the world they are going to live in and in which they are going to have to function in the future" (YJSJ6).

Having ascertained that the teaching profession has a great influence on students and society as a whole, student teachers have realized that they need to be references and role models for their students: "Being an example and a guide for the new generations" (MVDJ26).

The reflection on the importance of the profession for the lives of people and the future of society has made them recognize the importance of teachers and the skills required for their adequate performance: "It's much more than teaching. The profession requires great interpersonal skills, because students need guidance and help beyond the course subject" (MSMA9).

Grasping the great social repercussion of the teaching profession, along with its great inherent difficulty, could have led teacher students to despair and fear. However, their answers show that the opposite effect has taken place: their teaching vocation is now higher, because the power to influence students and their future, and to travel alongside students, is viewed as a privilege: "Being a teacher is, obviously, a job; however, is one of the most beautiful and important for society. This might be one of the most time-consuming jobs, but it's also one of the most gratifying" (YJSJ6).

In their answers on perceived learning, 13 out of 17 participants mentioned the topic of professional identity. They are now conscious of the importance of identity in their professional development. "The awareness developed on teacher identity. Until now I wasn't aware of the importance of professional identity for me as a future teacher nor of the manner in which this concept was gradually formed. Thanks to his research I have realized how important some aspects are for teacher identity and, thus, how important these aspects will have to be for me from now on" (YJSJ6).

Among them, some referenced the construct itself. They have learned that the teacher identity is multidimensional, complex, and bearing a great weight on teaching performance. Furthermore, they have become aware of professional identity as inextricable from the interaction with the educational center and the social environment. A student defined it as "the opinion teachers have of themselves, of their profession, of the difficulties and the areas for improvement" (RCIE24).

Some have come to understand the dynamic nature of professional identity and the importance of training on its development: "The topic itself was very interesting and it has taught me how pursuing this Master's transforms students' mindsets and I have been aware of the fact that mine has changed too" (JERA16).

Several students recognized that their perception of themselves as teachers had changed: they acknowledged the importance of motivation, selected the aspects they wanted to focus on during their future career, and identified the resources at their disposal, most notably an efficient communication that ensures a good classroom atmosphere.

This research has caused students to not only change their professional identity, but also to become aware of the shift that has taken place. Reflection and dialogue activities carried out in this experience have facilitated this process, which will undoubtedly extend the permanence of the learnings: “It makes me reflect on what kind of teacher I want to be and how I want to be perceived and especially that I wish that in the future, if one of my former students were to be asked, their memory of a good teacher would be of me” (JERA16).

In summary: through this structured research on professional identity, student teachers have learned about the construct, have modified their concepts of teaching and teachers, and have become aware of the change they themselves have undergone in the process.

#### II.5.5.2. RESEARCH SKILLS

Research skills were evaluated throughout the process and at the end of the course subject, based on two items: the final research report and the oral communication of the findings. The main criteria for the evaluation of the written report were the following: depth and recentness of the theoretical introduction, correctness in the organization and analysis of the information, clarity in the presentation of the findings, degree of elaboration of the interpretation and the discussion of the findings. The main criteria for the assessment of the oral presentation were the following: clarity of exposition, quality of the audiovisual support for the exposition, structure and organization of the discourse.

According to the established achievement criteria, all 17 students obtained an excellent grade ( $M=9.17$ ;  $\sigma=0.99$ ) from a minimum of 0 and a maximum of 10, which shows that all students amply achieved the intended learning and satisfactorily engaged in the experience, although there were some differences in learning among students regarding their level of involvement and motivation throughout the process.

Concerning the question of perceived learning, 11 out of 17 students mentioned aspects related to research, mainly referring to procedural aspects, such as collecting data from surveys, working with open-ended questions and categorizing the answers, going through the phases of research, performing analyses, and interpreting data.

Some students also mentioned acquisitions more linked to an understanding of the essence of research, such as the importance of having clear objectives when researching, or becoming aware of the difficulties inherent to research.

#### II.5.5.3. TEAMWORK

The degree of collaboration and participation were evaluated through the Group Evaluation Sheet regarding each team member's contribution. The mean grade for teammates was 8.90 ( $\sigma=1.22$ ) from a minimum of 0 and a maximum of 10. This result shows that the students' level of contribution to their group's atmosphere and task was very high.

Furthermore, in the question regarding perceived learning "What have I learned from this experience", 7 answers mentioned teamwork skills. Some specified the elements of collaboration that fostered learning: "It has been useful for me as a teamwork experience in order to get to know my peers and also get to know myself" (EJAT22). This statement explicitly conveys that the research carried out in groups has helped in the development of one's own identity.

Students have also become aware of another essential element of teamwork, which is the process of adapting to the different characteristics of each person working in a team, so that all team members can feel comfortable.

Several students specified having become aware of the importance of collaboration when researching: "I am now aware of the importance of a good work atmosphere within the team and the coordination between team members in order to carry out research" (YJSJ6). Essentially, teamwork helps improve quality because "the high

personal standards of the members of a research team determines the standards of the team as a whole and, consequently, the quality of the final result” (PRIE10).

#### 2.5.5.4. EMOTIONAL STATES IN THE LEARNING PROCESS

The answers to the Individual Reflection Sheet “How did you feel during the process?” indicate that most emotions related to the experience are positive.

Several students alluded to their motivation and interest for research. Some of the aspects of the experience that have fostered these emotions were the interesting nature of the topic, closely linked to their future career; and carrying out a complete study, including the presentation of the results, which have made them feel important, like real researchers: “Throughout the research process and as we started shaping our report, I have felt increasingly comfortable and not as ‘lost’ as I was in the beginning. The report was taking shape and I was looking forward to seeing the final results. That’s why, when we finished the report I felt very satisfied and happy with the research we had carried out” (RCIE24).

Some mentioned the good work atmosphere in the team and the importance of feeling valued as team members, as a key element of wellbeing during the learning process: “I have felt really well. The group was very good and, thanks to the good work atmosphere, working was a pleasure. Every time I had any doubt or idea, I haven’t been afraid to put it forward. The team was tight-knit and I have never felt left out” (BJIJ20).

Several students valued positively the support provided by the teachers, furnishing students with work guidelines, supplying resources, and supervising the learning process: “I have also felt encouraged- by the teachers, who were always available to help us” (AMAB20).

#### II.5.5.5. SATISFACTION

In the Individual Reflection Sheet students were asked about the aspects of the experience that had been most helpful for their learning. The answers indicated the importance of the literature review, the teamwork and the final pooling seminar.

The *literature review* has helped students come into contact with other studies on the subject, as well as the subject itself.

Additionally, *teamwork meetings* have fostered the development of personal and academic skills. They have allowed them to combine knowledge and skills in order to successfully complete tasks, share ideas and personal progress, and clarify doubts. Teamwork has allowed them to develop qualities essential to teachers, such as patience, tolerance, respect, flexibility and self-awareness: "I consider it has mainly provided me with a deeper knowledge and sense of what collaborative work means, carried out in a coordinated way and collaborating with all group members. I have been aware of my own limitations and strengths when working in a team, and that has made it possible for me to boost my positive aspects and give the group my best. I have also felt how my teammates and myself complemented each other in a way that allowed one person's deficiencies to be compensated by another's abilities, and vice versa" (MSMA9).

The *final pooling seminar* to share the results of the experience has facilitated the creation of a more complete concept of what teacher identity means: "understanding what peers had worked on and realizing the relation that existed between their findings and ours" (YJSJ6).

### **II.5.6. CONCLUSIONS**

The experience shown here demonstrates, on the one hand, that initial teacher training is the ideal starting point to develop identity through the identification of roles, tasks, performance quality criteria, factors that influence professional development, and collegiality, among others (Beauchamp & Thomas, 2009) and, on the other hand, that Inquiry-based learning (IBL) is an effective tool for initial teacher education because it allows students to develop their own ideas, while also fostering skills such as reflection and critical thinking, maturity and intellectual growth (Al Musawi, Asan, Abdelraheen, & Osman, 2012; Willcoxon, Manning, Johnston & Gething, 2011).

The students carried out a structured inquiry on Teacher Identity with the aim of promoting the development of a professional identity and the acquisition of research skills. The experience was structured because student teachers were presented with the research topic and the information to analyze and interpret in order to answer the research questions. The phases of the activity allowed them to follow a learning cycle, which in turn helped them reflect on their own concept of teacher; delve deeper into the theoretical approaches to professional identity; become familiar with the existing research on the subject; organize and analyze the available information; interpret said information through collaborative work and reflection; and finally share the results, promoting dialogue and interaction.

This formative proposal considers several factors that have been scientifically proven to be effective for learning, such as bringing the subject matter to the students' reality and to a topic of their interest (Connell, Donovan & Chambers, 2016) and building knowledge through action (Harnowo, Calhoun & Monteiro, 2016) and reflection (Rokenes & Krumsvik, 2016). Furthermore, collaboration among peers (Cen, Ruta, Powell et al., 2016) and interaction (Genlott & Gronlund, 2016) improve the learning potential of the experiential learning cycle (Tomkins & Ulus, 2016). It is also important to use valid methodologies for the achievements to be attained; in this case, carrying out research in order to develop competences for research (Villardón-Gallego, 2016;

Cepanec, Humphries, Rieger et al., 2016) or working in teams in order to learn teamwork (Palomares-Montero & Chisvert-Tarazona, 2016) and authentic assessment (Wu, Heng & Wang, 2015).

So as to obtain the full benefits of this approach, it is important that students have clear guidelines that include learning objectives, tasks to be carried out, deadlines and performance criteria. Students must have at their disposal the necessary supporting documentation to carry out the task; alternatively, they must have a way of obtaining such documentation. That is to say, giving students the responsibility over their own learning must always be followed by a tutoring plan that guides them throughout the whole process in order to facilitate success and foster self-confidence.

Therefore, the implementation of inquiry-based learning requires great planning by the teachers and great flexibility in its implementation, as well as technical knowledge on research methodology.

Ultimately, the results of the experience lead to the conclusion that structured inquiry-based learning, with questions and topic carefully chosen in accordance with the learning goals and taking into account students' reality; with valid tasks, including collaboration, interaction, activity and reflection in a learning cycle that fosters learning; with an authentic assessment system; and implemented with adequate supervision and support from the teacher throughout the process, is suitable to encourage students to reach the intended learning goals. In this case, the goals were the development of students' identity as teaching professionals; the development of competences linked to research; teamwork; and, finally, their motivation and involvement in the learning process.

Due to the moment in which this initial training experience is carried out, with scarce real-life practice by students, on one hand, and time limits, on the other, it was deemed more appropriate to focus on the concept of the teaching profession and its evolution; this is only one dimension of professional identity, which is a broader construct that is strongly impacted by context and professional practice.

This experience of structured inquiry, although carried out in a short period of time, has led to an observable shift in the concept of teacher; this attests to the efficacy of this course of action for identity development. It is worth mentioning that, in some ways, the use in this study of prior data from a previous group of students acted as a kind of proxy for practitioner self-study research and allowed the student teachers to rehearse such an approach at this stage of their training program. Consequently, this approach might be useful to other student teacher programs. It can be argued that research carried out for a longer period of time and focused on professional action – that is, action research– could be very effective in the process of professional identity formation.

The results show the formative and transformative power of Teacher Education and, therefore, contradict certain skepticism regarding its effectiveness (Pitt & Britzman, 2003, cited by Horn, Nolen, Ward & Campbell, 2008). However, it is important to reinforce the transformative power of training, planning strategies that advance the development of a professional identity, such as inquiry and the reflection on one's own conceptions of key aspects such as learning, teaching, and the teaching profession. Furthermore, it is essential for teacher education programs to connect the practicum and university courses, fostering reflection and dialogue among different actors (Merset, Sommer and Dickstein, 2008).

## II.5.7. REFERENCES

- Abd-El-Khalick, F., Boujaoude, S., Duschl, R., Lederman, N.G., Mamlok-Naaman, R. Hofstein, A. Niaz, M. Treagust, D. & Tuan, H.L. (2004). Inquiry in science education: International perspectives. *Science Education*, 88, pp. 397-419. DOI: 10.1002/sce.10118
- Al Musawi, A. Asan, A. Abdelraheem, A. & Osman, M. (2012). A case of Web-Based Inquiry Learning Model Using Learning Objects. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11 (1), pp. 1-9. Retrieved from <http://www.tojet.net/volumes/v11i1.pdf#page=11>

- Beaucham, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39 (2), pp. 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, pp. 107-128.
- Cen, L., Ruta, D., Powell, L., Hirsch, B. & Ng, J. (2016). Quantitative approach to collaborative learning: performance prediction, individual assessment, and group composition. *International Journal of computer-supported collaborative learning*, 11 (2), pp. 187-225.
- Cepanec, D., Humphries, A., Rieger, K.; Marshall, S., Londono, Y., Clarke, D. (2016). Building Graduate Student Capacity as Future Researchers Through a Research and Training Award Program. *Journal of nursing education*, 55 (5), pp. 284-287. doi: 10.3928/01484834-20160414-08
- Connell, G.L., Donovan, D.A. & Chambers, T.G. (2016). Increasing the Use of Student-Centered Pedagogies from Moderate to High Improves Student Learning and Attitudes about Biology. *CBE-LIFE Sciences education*, 15 (1). doi: 10.1187/cbe.15-03-0062
- Freedman, S. W. & Appleman, D. (2008). What else would I be doing? *Teacher Education Quarterly*, 35 (3), pp.109-126.
- Genlott, A.A. & Gronlund, A. (2016). Closing the gaps-Improving literacy and mathematics by ict-enhanced collaboration. *Computers & Education*, 99, pp. 68-80. doi:10.1016/j.compedu.2016.04.004
- Harnowo, A.S.; Calhoun, M.A. & Monteiro, H.L. (2016). Sink or Swin: Learning by Doing in a Supply Chain Integration Activity. *Decision Sciences-Journal of Innovative Education*, 14 (1), pp. 7-23. doi: 10.1111/dsji.12087
- Harris, T. & Tweed, F. (2010). A Research-Led, Inquiry-Based Learning Experiment: Classic Landforms of Deglaciation, Glen Etive, Scottish Highlands. *Journal of Geography in Higher Education*, 34 (4), pp.511-528.
- Healey, M. & Jenkins, A. (2009). Developing undergraduate research and inquiry. Research Report to the Higher Education Academy. York: Higher Education Academy. Retrieved from [http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/publications/DevelopingUndergraduate\\_Final.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/publications/DevelopingUndergraduate_Final.pdf)
- Horn, S. I., Nolen, S., Ward, C. & Campbell, S. (2008). Developing Practices in Multiple Worlds: The Role of Identity in Learning to Teach. *Teacher education Quarterly*, 35 (3), pp.61-72.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn and Bacon.

- Kolb, D. (1984). *Experience as the Source of learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Martínez-de-la-Hidalga, Z. & Villardón-Gallego, L. (2014). La imagen profesional del profesorado en formación continua. *Revista Fuentes*, 15, pp. 187-212. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2014.i15.09>.
- Martínez-de-la-Hidalga, Z. & Villardón-Gallego, L. (2015). La identidad profesional en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria, Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19 (1), pp. 452-467. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10481/36125>
- Olsen, B. (2008a). Introducing Teacher Identity and this volume. *Teacher Education Quarterly*, 35 (3), pp. 3-6.
- Olsen, B. (2008b). How Reasons for Entry into the Profession Illuminate Teacher Identity Development. *Teacher Education Quarterly*, 35 (3), pp. 23-40.
- Palomares-Montero, D., Chisvert-Tarazona, M.J. (2016). Cooperative learning: a methodological innovation in teacher training. *Cultura y educación*, 28 (2), pp. 378-395. doi: 10.1080/11356405.2016.1158448
- Pitt, A., & Britzman, D. (2003). Speculations on qualities of difficult knowledge in teaching and learning: An experiment in psychoanalytic research. *Qualitative Studies in Education*, 16(6), 755-776.
- Plevyak, L.H. (2007). What do preservice teachers learn in an inquiry-based science methods course? *Journal of Elementary Science Education*, 19 (1), pp. 1-13. DOI: 10.1007/BF03173650.
- Rokenes, F.M. & Krumsvik, R.J. (2016). Prepared to teach ESL with ICT? A study of digital competence in Norwegian teacher education. *Computers&Education*, 97, pp. 1-20. doi:10.1016/j.compedu.2016.02.014.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. En P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities*, pp. 5–21. Oxford: Routledge.
- Sexton, D. M. (2008). Student Teacher Negotiating Identity, Role, and Agency. *Teacher Education Quarterly*, 35 (3), pp. 73-87.
- Spronken-Smith, R. & Walker, R. (2010). Can inquiry-based learning strengthen the links between teaching and disciplinary research? *Studies in Higher Education*, 35 (6), pp. 723-740.
- Staver, J.R. & Bay, M. (1987). Analysis of the project synthesis goal cluster orientation and inquiry emphasis of elementary science textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 24 (7), pp. 629-643. doi: 10.1002/tea.3660240704.

- Sutherland, L. & Markauskaite, L. (2012). Examining the role of authenticity in supporting the development of professional identity: an example from teacher education. *Higher Education*, 64, pp. 747-766.
- Tomkins, L. & Ulus, E. (2016). "Oh, was that "experiential learning"?! Spaces, synergies and surprises with Kolb's learning cycle. *Managemente learning*, 47 (2), pp. 158-178. doi: 10.1177/1350507615587451
- Villardón-Gallego, L. (2016). Inquiry-based learning in pre-service training for secondary education counselors. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, pp. 65-73. doi:10.1016/j.sbspro.2016.02.028
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans. & Ed.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Willcoxson, L. Manning, M.L., Johnston, N. & Gething, K. (2011). Enhancing the Research-Teaching Nexus: Building Teaching-Based Research from Research – Based Teaching. International. *Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23 (1), pp. 1-10.
- Wu, X.V., Heng M.A. & Wang, W. (2015). Nursing students' experiences with the use of authentic assessment rubric and case approach in the clinical laboratories. *Nurse education today*, 35 (4), pp. 549-555. doi:10.1016/j.nedt.2014.12.009
- Yániz, C. & Villardón-Gallego, L. (2015). Competencia para aprender. In L. Villardón-Gallego (Coord.). *Competencias genéricas en educación superior*, pp. 25-53. Madrid: Narcea.



## II.6. PUBLICACIÓN 6

---

En esta publicación se presenta el estudio realizado cuyo objetivo específico principal es *Analizar las posibles diferencias en la concepción de la profesión docente y en su evolución entre los estudiantes de Primaria.*

Martínez-de-la-Hidalga, Z. y Villardón-Gallego, L. (2017). Using metaphors to get to know the conceptions about the teaching profession in initial teacher training. *International Journal of Educational Psychology*, 6 (2), 183-208. doi: 10.17583/ijep.2017.2602

|   |     |
|---|-----|
| II.6. PUBLICACIÓN 6: USING METAPHORS TO GET TO KNOW THE CONCEPTIONS ABOUT THE TEACHING PROFESSION IN INITIAL TEACHER TRAINING ..... | 185 |
| II.6.1. ABSTRACT .....  | 187 |
| II.6.2. RESUMEN .....   | 188 |
| II.6.3. INTRODUCTION .....  | 188 |
| II.6.4. METHODOLOGY .....   | 191 |
| II.6.4.1. Participants .....  | 191 |
| II.6.4.2. Instrument .....  | 193 |
| II.6.4.3. Procedure .....   | 194 |
| II.6.4.4. Analysis .....  | 194 |
| II.6.5. RESULTS .....   | 194 |
| II.6.6. DISCUSSION AND CONCLUSIONS .....  | 201 |
| II.6.6.1. Behaviorist/transmissive .....  | 203 |
| II.6.6.2. Cognitive/constructivist .....  | 204 |
| II.6.6.3. Sociohistorical/social learning .....   | 206 |
| II.6.7. REFERENCES .....  | 208 |



## USING METAPHORS TO GET TO KNOW THE CONCEPTIONS ABOUT THE TEACHING PROFESSION IN INITIAL TEACHER TRAINING

### II.6.1. ABSTRACT

Conceptions about the teaching profession are important because they affect professional performance. Metaphors are a tool to identify them. In this qualitative study metaphors are used to gain insight into conceptions held by pre-service teachers, and their development during Initial Teacher Training in the Bachelor's Degree in Primary Education.

A total of 247 students participated in this cross-sectional study; 145 were first-year students, and 102 were fourth-year students. Participants were requested to submit a metaphor following the open-ended formula: "the teacher is like.... because..." In order to categorize their answers, we used an inductive method. Afterwards, we calculated frequencies and percentages.

Metaphors are grouped according to the following categories: a) Main Character; b) Support; c) Family; d) Social Agent e) Teaching; f) Importance. The most frequent category is Support, followed by Teaching and Family. First-year pre-service teachers refer to Family, Teaching and the Main Character role of teachers more often than students in their fourth year, whereas the latter allude more often than the former to the teachers' role as providers of Support and as Social Agents.

There is evidence of a development from a transmissive educational perspective to a constructivist and transformative perspective of education, but there is no indication of any evolution towards a socioconstructivist outlook.

**Keywords:** professional identity, initial teacher education, metaphor, primary education, qualitative research.

### II.6.2. RESUMEN

Las concepciones sobre la profesión son importantes porque afectan al desempeño. La metáfora es una herramienta para identificarlas. En esta investigación se utiliza la metáfora para conocer las concepciones de los estudiantes de profesorado y su evolución a lo largo de la formación inicial en el Grado de Educación Primaria.

Es un estudio transversal en el que han participado un total de 247 estudiantes, 145 de primer curso y 102 de cuarto. Se les preguntó la metáfora de forma abierta: “el profesor es como ... porque ...”. Para categorizar las respuestas se siguió el método inductivo. Una vez establecidas éstas, se calcularon frecuencias y porcentajes.

Las metáforas se agrupan en las siguientes categorías: a) protagonista; b) apoyo; c) familia, d) agente social; e) enseñanza y f) importancia. La más frecuente es el Apoyo, seguida de la Enseñanza y la Familia. Los estudiantes de primer curso hacen más referencia a la Familia, a la Enseñanza y al papel Protagonista del profesor que los de cuarto, y éstos hacen más referencia al Apoyo y al profesor como Agente Social que los de primero.

Se percibe evolución de una perspectiva transmisiva de la enseñanza a una perspectiva constructivista y transformadora, pero no a una perspectiva socioconstructivista.

**Palabras clave:** identidad profesional, formación inicial de profesorado, metáfora, educación primaria, investigación cualitativa.

### II.6.3. INTRODUCTION

Conceptions of teaching are a key part of professional identity. In this case, and based on the definition provided by Sexton (2008), professional identity can be defined as the subjective meaning of being a teacher in a specific context. The conceptions regarding the teaching profession can affect professional performance (McGrath, 2006; Mahlios, Massengill-Shaw and Barry, 2010); their impact on the quality of

education and on teacher training makes them an important subject of study. Furthermore, beliefs regarding the teaching profession, which start coalescing during the early stages of students' lives, shape both what is learned and how it is learned during initial teacher training; therefore, these beliefs must be identified (Farrell, 2006), most notably because one of the objectives of initial teacher training is the development of a system of reasoned beliefs that can substitute the unquestioned, unreasoned conceptions (Seferoglu, Korkmazgil and Ölcü, 2009) stemming in part from trainees' own experience as learners (Boyd, 2014).

Conceptions are not easy to measure or identify, because they are mostly implicit (Wegner and Nücker, 2015). However, metaphors are a valid resource to gather information on conceptions, as people use metaphors to provide structure to abstract concepts such as justice and spirituality, among others (Landau, Meier and Keefer, 2010), which makes them an important cognitive tool and an essential vehicle for communication (Nikitina and Furuoka, 2008). Metaphors act as lenses through which we perceive the world around us (Wegner and Nücker, 2015). Complex concepts can become simplified through metaphors, which helps understand both world and experience (Tait-McCutcheon and Drake, 2016). In essence, metaphors are windows that provide insight onto the way in which people conceptualize the world and reality (Lakoff and Johnson, 1980).

Wegner and Nücker (2015) remark that not all research interprets in the same way the cognitive theory on metaphors proposed by Lakoff and Johnson (1980). The "strong version" regards metaphors as constituting the conception itself, whereas the "weak version" considers metaphors to help express or identify an underlying conception based on shared features. Thus, metaphors are the source –usually something more specific and familiar– that facilitates an understanding of the professional image, more abstract and harder to communicate.

It is interesting to interpret metaphors bearing in mind the distinction, as devised by Schön (1979) (cited by Vadeboncoeur and Torres, 2003), between generative or deep metaphors and superficial metaphors. The former are assumptions, of which we are

often not fully aware, that sometimes limit our perceptions and our search for solutions. The latter, more explicit, provide clues that reveal the former; a new superficial metaphor can generate new perceptions and explanations. In the subject at hand, deep metaphors help understand the underlying discourse as teachers; the superficial ones, in turn, provide information regarding the process of building and reshaping the roles of teachers and teaching itself.

Many studies on education have used metaphors as tools to gather information. Most of them have focused on the conceptions of teachers or students regarding teaching and learning (Wegner and Nückles, 2015), as well as professional practice and the profession (Kramsch, 2003; Leavy, McSorley and Boté, 2007; Kasoutas and Malamitsa, 2009; Saban, Kocbeker and Saban, 2006). Others have focused on specific aspects of professional practice, such as educational inspection (Akan, Yalçin and Yildirim, 2013) or educational institutions (Konakli and Gogus, 2013). Additionally, some studies have used metaphors to promote and study the evolution of conceptions related to a variety of aspects of professional performance throughout training in order to determine the efficacy of a specific training approach (Perry and Cooper, 2001; Akar and Yildirin, 2009; Farrell, 2006).

Emmerson and Mansvelt (2014) reviewed the classifications of metaphors related to teaching and learning. Sfard (1998) straightforwardly distinguishes only two: the category for acquisition, in which learning is described as the individual acquisition of knowledge, and the metaphor of participation, in which learning is conceived as participation in a learning community. Martínez, Sauleda and Huber (2001), in turn, describe three categories for metaphors: the category for metaphors that support a behavioral approach (representative of teaching-learning, in which students adopt a passive role); the one for metaphors that support a cognitive/constructivist approach, in which students adopt an active role in the building of knowledge; and metaphors that support the sociohistorical perspective of social learning, which regards learning as happening in a community of practice, through dialogue and collaboration, rather than individually.

Pinnegar, Mangelson, Reed and Groves (2011), analyzed the metaphors of female applicants wishing to pursue teacher training in college, and they identified 12 roles of teachers: celebrity, creator, expert, friend, leader, learner, mentor, nurturer, performer, redeemer, scaffolder, and self-sacrificer.

There are no studies in our geographical area that use metaphors to study the professional conceptions of students of the Bachelor's Degree on Primary Education and their evolution throughout training. Therefore, the goal of this study is to get to know, by use of metaphors, the conception of teachers held by students in the Bachelor's Degree on Primary Education in Bizkaia. Additionally, this study will analyze the differences that might exist between the ideas students have at the beginning of their training and their ideas at the end of their initial teacher training, in order to determine how training affects the evolution of the professional image.

#### **II.6.4. METHODOLOGY**

This section describes the various elements of design devised to achieve the intended objective for this qualitative study.

##### **II.6.4.1. PARTICIPANTS**

The population comprises first-year students and final-year students in the Bachelor's Degree in Primary Education at the Faculty of Psychology and Education of the University of Deusto (UD), as well as the UD-affiliated Begoñako Andra Mari.

The total sample of volunteering students is composed of 247 undergraduate students, of which 144 are women and 103 are men. The average age of the students taking part in the study was 20.6 years of age. The students in their first year of university had initiated their studies in the 2013-2014 school year, whereas the students in their fourth year finished their studies in the 2012-2013 school year.

The sub-sample of first-year students in the Bachelor’s Degree in Primary Education is composed of 145 students (Table II.4).

Table II.4. Sub-sample of first-year students, according to university, concentration and gender.

| University       | Concentration        | Gender |      |
|------------------|----------------------|--------|------|
|                  |                      | Female | Male |
| BAM <sup>1</sup> | Physical Education   | 7      | 43   |
|                  | Foreign Languages    | 10     | 6    |
|                  | Curriculum           | 17     | 8    |
| UD <sup>2</sup>  | Foreign Languages    | 14     | 8    |
|                  | Therapeutic Pedagogy | 27     | 5    |

<sup>1</sup> BAM: Begoñako Andra Mari

<sup>2</sup> UD: University of Deusto

Of the 145 first-year undergraduate students that volunteered for the study, 54 belonged to the University of Deusto (37.24%) and 91 belonged to the Begoñako Andra Mari, the affiliated institution (62.76%); 75 were women (51.72%) and 70 were men (48.28%), which accurately reflects the real demographics of first-year students in the Bachelor’s Degree in Primary Education. The average age of the participants was 18.5 years of age.

Regarding the concentrations pursued by the participants, 50 students had chosen Physical Education (34.48%); 25 had elected a concentration on Curriculum (17.24%); 38 students had opted for Foreign Languages (26.21%); and, finally, 32 students had selected Therapeutic Pedagogy (22.07%).

The sub-sample of 4<sup>th</sup> year students in the Bachelor’s Degree in Primary Education, in turn, comprises 102 students (Table II.5), of which 49 belonged to the University of Deusto (48.03%), whereas 53 belonged to Begoñako Andra Mari (51.97%). The participants were 69 women (67.65%) and 33 men (33.35%). Their average age was 22.7 years old.

Table II.5. Sub-sample of fourth-year students, according to university, concentration and gender.

| University       | Concentration        | Gender |      |
|------------------|----------------------|--------|------|
|                  |                      | Female | Male |
| BAM <sup>1</sup> | Physical Education   | 6      | 14   |
|                  | Foreign Languages    | 5      | 4    |
|                  | Curriculum           | 17     | 7    |
| UD <sup>2</sup>  | Foreign Languages    | 15     | 3    |
|                  | Therapeutic Pedagogy | 26     | 5    |

<sup>1</sup> BAM: Begoñako Andra Mari

<sup>2</sup> UD: University of Deusto

The 4<sup>th</sup> year students were pursuing the following concentrations: 20 students had opted for Physical Education (19.61%); 24 students had chosen the concentration on Curriculum (23.53%); 27 students pursued Foreign Languages (26.47%); and 31 students had selected to Therapeutic Pedagogy (30.39%).

#### II.6.4.2. INSTRUMENT

Metaphors were used in an open-ended on-line interview on the perception of the teaching profession. This study assumes the “weak version” (Wegner and Nückes, 2015) of the cognitive theory on metaphors (Lakoff and Johnson, 1980), which considers metaphors to be the means through which conceptions are expressed, by way of a comparative process that identifies certain similarities between the two. Consequently, when providing metaphors, participants are asked to also provide explanations. The question was formulated as follows: “Choose one metaphor that describes the figure of ‘teacher’ and explain why you have chosen it”.

#### II.6.4.3. PROCEDURE

Upon garnering the approval to the research project from the ethics committee at the university, the managers from both institutions were contacted in order to explain the objectives of the study and request their collaboration. Subsequently, students were provided on-site information regarding the study and its volunteer-based, anonymous nature. Those who decided to participate then completed the on-line interview.

First year students completed the questionnaire at the beginning of the school year, in September 2013. Fourth year students, in turn, completed the questionnaire when they had finished their training, in May 2013.

Later the ethical committee of the university granted its approval to the research project.

#### II.6.4.4. ANALYSIS

The principles of grounded theory (Glaser and Strauss, 1967; Trinidad, Carrero and Soriano, 2006) were applied to the analysis of answers; in consequence, an inductive methodology was used, which established categories after the fact, according to the content of said answers. This analytic method allows the theory to emerge from the information gathered. ATLAS.ti 7.0 software was used to analyze the contents.

After categorizing the answers, frequencies and percentages were calculated in each category for each cohort.

#### **II.6.5. RESULTS**

The metaphors used by students of the Bachelor's Degree in Primary Education to define teachers can be divided into six categories related to the teaching profession. These ideas on teachers are present both in first-year students (marked here with a

lowercase “a”) and in fourth-year students (marked with an uppercase “A”), although percentages differ.

The metaphors contributed by the students can be arranged in the following categories: a) teachers as main characters; b) teachers as support; c) teachers as family; d) teachers as social agents; e) role of teaching; and, finally, e) importance of the profession.

The most frequent category is Support (24.3%), followed by Teaching (21.9%) and Family (20.6%). Importance of the profession is alluded to by 15.8%, 9.3% highlight the importance of teachers in students’ education, and 6.1% considers them to be Social agents. Support and Family, by themselves, already represent the conceptions of nearly half the students, who think of teachers as figures that accompany and support people in their development; and nearly one-fourth of participants emphasize Teaching as the main role for teachers.

Table II.6. features the frequencies and percentages obtained in each category of answers by participants in their first year and their fourth year of the Bachelor’s Degree in Primary Education.

Table II.6. Frequencies and percentages of answers in each category in 1<sup>st</sup> and 4<sup>th</sup> years.

| Categories     | 1 <sup>st</sup> |      | 4 <sup>th</sup> |      | Total |      |
|----------------|-----------------|------|-----------------|------|-------|------|
|                | N               | %    | N               | %    | N     | %    |
| Social Agent   | 5               | 3.5  | 10              | 9.8  | 15    | 6.1  |
| Support        | 21              | 14.5 | 39              | 38.2 | 60    | 24.3 |
| Main Character | 14              | 9.7  | 9               | 8.8  | 23    | 9.3  |
| Family         | 44              | 30.3 | 7               | 6.9  | 51    | 20.6 |
| Teaching       | 35              | 24.1 | 19              | 18.6 | 54    | 21.9 |
| Importance     | 21              | 14.5 | 18              | 17.7 | 39    | 15.8 |
| Unspecified    | 5               | 3.4  | 0               | 0    | 5     | 2.0  |

According to the data, the conception of teachers as *Support* is much more present at the end of initial teacher training (38.2%) than it is at the beginning (14.5%), which shows that throughout the Bachelor's Degree students become more aware of the importance of this role in the teaching profession.

In the Support category, students have submitted metaphors that underscore the role of the teacher as *Guide* that bears in mind students' realities, interests and differences. Hence, teachers are seen as "guides that must help students become aware of what they really like and are good at" (a94), "the key for students to be able to open different doors" (A40).

Many students consider the ultimate goal of education to be the transformation of students into *autonomous people*. The following image reflects that idea: "the branch that holds a worm, that, when ready to fly on its own, transformed into a butterfly, lets go of it and follows its own path" (A73).

Other students have stressed the need for education to *unveil the full potential* of people. To that effect, teachers must perform their duties with care and dedication, tending and paying attention to their students. Different objects were used to portray this idea, such as "plant fertilizer; a complement that makes plants grow stronger and more secure" (A51); "salt flakes on a T-bone steak, that bring out the best in it" (A64), as well as jobs as "farmer" or "gardener" who must tend to the plants so that they grow and shine in all their glory.

These types of jobs make it necessary to determine the different types of plants to tend, as they have different needs, which refers to *diversity* in students and their different needs: "the farmer who grows his vegetables: lettuce, tomatoes, carrots, leeks, pumpkins... they are not all the same, so he is not going to tend to all of them in the same way. He will also be alert, watching whether everything is growing correctly, ready at all times to act if necessary" (a8). Some participants consider teachers to be a *resource* on which to lean in their personal and academic development. The analogies used to convey this idea are "a walking stick" or "an outstretched hand".

Some metaphors reflect a conception of teaching in which the teacher is the *Main Character*. There are two levels in this category. One level places teachers at the *center of the training*, development and fate of students, with metaphors linked to artisanal jobs of having to shape amorphous or raw materials, in reference to students, with metaphors such as “jeweler polishing a rough diamond” (a35), “hammer shaping red-hot iron” (A7), or “baker kneading the dough” (A55).

On a somewhat lower level of prominence but still being ascribed a determining role in the lives of students, there are metaphors in which teachers define students’ *path* as the only available option: “train engineer who has to drive all the students (the wagons) to their final destination” (A48); “the Pied Piper charming the animals with his music so that they will bend to his will...” (A45); or “a boat in the river, taking the students to the sea, which is knowledge” (a7).

The *Teaching* category groups the metaphors referencing the teaching-learning process as the defining role of the teachers’ professional performance. This professional conception is more frequent in first-year students (24.1%) than in final-year students (18.6%), which means that there are other roles for teachers, such as support and guidance, that become more prominent throughout their training.

This group of metaphors encompasses different conceptions of teachers as sources of knowledge, as role models or as teaching professionals.

In this category, most of the answers (11% for first-year answers and 11.8% for final-year answers) refer to teachers as source of knowledge, people who teach and convey everything they know. Metaphors reflecting this conception describe teachers as “great library”, “hard disk drive”, “open book”, “computer”, “encyclopedia”, “sage” or “open dictionary”.

Besides being a source of knowledge, teachers are also seen as *role models* or references from which students learn. Some metaphors reflecting this idea of teachers as “models” are taken from natural phenomena that provide “a light that guides you in the development process” (A53, a111), such as “the North star” (a107), “the leading

wake of a comet crossing the summer skies, which illuminates your path in the darkest hours of the night” (a116) or “the sun” (A8). Other images that reflect this idea of teachers are “the lighthouse that guides the sailors to a safe harbor” (A6) or “a movie, project it and then people will take what they want” (A71).

This category also encompasses answers referencing teachers as professionals that teach not only contents, but also other types of knowledge, such as *values and attitudes*: “an open book but with the ability to teach how to develop other things, such as abilities, that books don’t teach” (A11).

There were references to *Family* figures or a close person in the metaphors of 30% of first-year students, whereas only 6.9% of the last-year students mentioned this aspect. Students undoubtedly highlight the importance of the affective dimension in education, but, as they undergo their teacher training, they become more aware of the need to acquire technical skills in order to become good teachers.

In the metaphors included in this category we can also find outlines of the familial educational model, with allusions to support and education, protection, discipline or commitment.

Along these lines, some metaphors allude to teachers as family members who not only teach, but also *educate and support* during students’ development: “someone you can lean on, like your mother” (a17); “teachers are like family, because they’re there in the good times and the bad, and they help us in everything, in addition to teaching us the necessary education” (a36).

Students are aware of the *affection* teachers inspire in students: “teachers are like pearls, because you are always very fond of your teacher when you’re a child” (a141); “a beloved person, like a mother” (a53).

Other answers link teachers to family figures who prepare for maturity: “a lion that has to teach its cubs how to survive on their own in nature and for that it shares its wisdom to face the diverse problems that could arise in their lives” (a42); “the animal that teaches its child to walk and defend against adversity” (A77).

Additionally, some metaphors associate teachers with family, underscoring *discipline* and order as educational model; in this respect, teachers are shown to be authoritative, although capable of affection: “teachers have an authority similar to that of mothers, because students must obey and follow the rules established by the teacher” (a102); “it’s like the alpha animal in band of gorillas” (A9); “a mixture between father and big brother, because they help you when you need it the most, but there’s also that distance and respect of someone who teaches you what to do and know, as well as admiration” (a61).

Lastly, in this category, some metaphors make reference to teachers’ *selflessness*: “it’s like an Non Governmental Organization” (A37); “it’s like mothers, they give a lot and receive very little” (A75); “it’s like a sponge... that wrings itself so it can give others its best” (a91).

Several of the metaphors used by students refer to teachers as *SOCIAL AGENTS*. They portray teachers as scaffolding on which social structure leans, and as builders of society; they also mention the fact that teaching performance is affected by external factors. This type of answer is more prevalent among last-year students (9.8%) than among first-year students (3.5%); these results may indicate that throughout training students develop their social conscience and become more aware of teachers’ social repercussion.

Similes that reflect the idea of teachers as *scaffolding* on which society leans include “the skeleton of the society of tomorrow” (A18); “teachers are to society like foundations to a building” (A89); and “a pillar” (a28).

The images used to convey the conception of teachers as *builders* of society usually include design-related, technical jobs, geared towards providing solutions to diverse situations and needs: “engineers of future subjects” (a1); “architects of society; they must balance and calculate a building, which is, in this case, society” (a4).

Some students go even further and, through their metaphors, propound the idea that teachers must not confine themselves to providing a scaffolding for society, but must

also contribute to its *improvement*. “A tree, that keeps its roots in the ground, keeping hold of the reality chanced on it, and striving to achieve daily goals. But the treetop looks to the skies, it has to dream up how it wants to change things so that they become better” (A49).

Some fourth-year students (n=7) have become aware of the need to take into consideration the *context* of professional performance; family environment, school, and the sociopolitical situation, are, after all, some of the elements that have either a positive or a negative influence on performance: “an elephant, who is king of the savannah, but without help from the herd (families, social environment) will most probably have trouble going on or will be ‘eaten’” (A5); “a chameleon that has to change colors continually, adapting to circumstances” (A43); “teachers are like design and décor, houses have common features such as power sockets, kitchen, bathroom, bed, electricity and also rules determined by laws, but ultimately we have to decorate and build taking into account the context, and the characteristics and needs of the person who is going to live in the house” (A88); “a spring that shares its very pure water among the various small wells, that will gradually become full with it and also with rainwater, in the same way that children are educated by teachers and parents and other figures; teachers are a great source of water for the children but not the only one” (a145).

Perhaps unsurprisingly, given the roles students ascribe to teachers in the education of the people of the future –as main characters, providers of support, teachers, and educators–, many metaphors reflect the *Importance* of the profession (15.8%).

This importance shows different gradations; some consider it essential in the education of children, with similes such as “the wings of a bird; without them, the bird cannot fly; without the teacher, the child would have no wings to fly towards the future as a free bird” (a12); “like water, a basic necessity for life” (a27); “water and sun for a flower” (a26).

Some answers indicate that teachers provide the *foundation for the development* of people, because it provides the basis for it through education: “it’s the Beginning”

(a25); “the roots of a tree that grows until it becomes a tall tree that reaches far, like many children end up becoming great doctors... with the help of teachers (roots)” (a31); “the foundation when building a house, because they teach you things you will use your whole life, essential to communicate with society” (a33); “if the foundations of a house are not well built, you will never be able to build a good house, it will be slanted, it will have issues... teachers are the same thing, they provide the basis for everything” (A34); “a pillar, because anyone who invents something revolutionary or discovers the cure for some illness first started with learning” (a28); “the legs of a table, without a good educational basis, there can be no lofty goals” (a29).

Recognition of teachers’ social responsibility, and the tasks and roles to perform, leads some participants to use metaphors that reflect the *complexity* of the job, even using fictional depictions: “a superhero” (a126); “a wizard... they have powers and strength for everything, or at least they should” (A10); “it’s like an all-in-one, they must know how to do everything; be doctors, journalists, communicators, nurses, psychologists, artists, gymnasts, musicians, engineers, etc.; often we have to heal students, help families, create artworks, paint, play instruments, sing...” (A93).

Finally, their impact on students and society makes *continuous improvement* a necessity, as described in the metaphor of a fourth-year student: “the mountaineer always wants to climb higher” (A21).

## II.6.6. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

This study has used metaphors to get to know the professional conception of teacher training students and its evolution through initial teacher training.

The metaphors advanced by students to describe teachers have been analyzed and, subsequently, six categories have been established, sorted according to prevalence: Support, Teaching, Family, Importance, Main Character and Social Agent.

Those six categories and their corresponding sub-categories encompass nearly all the roles of teachers as identified by Pinnegar, Mangelson, Reed and Groves (2011) in the metaphors by teacher training applicants, except for the role of teacher as learner, which has not been explicitly mentioned by the participants.

Nikitina and Furuoka (2008), after reviewing studies that employed metaphors to approach the conception of teachers and teaching, observed that certain images (teachers as father/mother and teachers as artists) feature in diverse educational and sociocultural contexts. Likewise, Massenhill-Shaw and Mahlios (2008) found that upbringing was one of the prevailing categories, as did Lin, Shein and Yang (2012). A study carried out with students in their fifth and eighth year of elementary school determined that, among the students, the most recurrent metaphor for teacher was that of father/mother (Karadag and Gültekin, 2012). It does seem that students of teacher training reach university with an assumed and unrealized conception of the profession, derived from their own experience as students or from their own culture (Palencia Villa, 2009), which ties to an interesting aspect to consider during training: prestige and the social conception of teaching.

The link between the teaching profession and familiar figures, either fatherly or motherly, is more usual in first-year undergraduate students, which could mean that, throughout their training, in addition to the affective side of teaching, students become more aware of the importance of acquiring technical skills required for their satisfactory professional performance. On that account, some students connect teachers to fathers or mothers because of the emotional bond, because of their selflessness or because they are a source of support, whereas other students create that connection because they consider teachers to be co-responsible for children's education, and several others because teachers offer protection, like "a lion would to his cubs". Some students also underscore order, respect and discipline, showing an autocratic vision of teachers (Seferoglu, Korkmazgil and Ölcü, 2009).

The awareness of the professional nature of teachers, which develops throughout training, involves the idea that teachers, as part of the educational system, are agents

of social construction and transformation, and are therefore of paramount importance. Social metaphors connected to this idea include technical professions such as “architect” or “engineer”. These results concur with the research carried out by Vadeboncoeur and Torres (2003), in which students in training, at the end of their studies, emphasize the role of teachers as social agents.

Metaphors provide a glimpse into different conceptions of teaching. Focusing on the classification devised by Martínez, Sauleda and Huber (2001), the metaphors submitted by the students can be regrouped according to the underlying model of education:

#### II.6.6.1. BEHAVIORIST/TRANSMISSIVE

According to “locus of control” category (Buchanan, 2015), this conception includes a view of learning as teacher-centered (Thomson, 2015). They define teachers as “bakers”, “hammers” or “jewelers” who shape materials, which in turn represent students.

Teachers are again the center of the teaching process for students who consider them to be a source of knowledge, comparing them to “an encyclopedia” or “the Internet”, placing a greater weight on the transmission of subject-related knowledge rather than on other types of learnings.

Additionally, this perspective also includes students who assume there is one single possible path through which all students must be guided: “train engine pulling the wagons” or “boat that follows the river to the sea”.

The view of teachers as family members who protect, bring order and discipline and take on a “fatherly” role would also enter this perspective of teaching.

In this study, metaphors related to Family are much more prevalent in the first year than in the fourth year, and the number of first-year students submitting metaphors with teachers as being the Main Characters is also slightly larger than that of fourth-

year students. There is no difference, however, in the percentage of students who consider teachers to be a source of knowledge.

In light of these results, it is safe to say that, throughout training, there is a decline in the transmissive conception of education, with teachers being the main characters and students only being passive agents in the process.

This result, however, contrasts with the results obtained by Mellado, Bermejo and Mellado (2012), who found a prevalence of this behaviorist conception of education in future Secondary School teachers at the end of their training. The fact that Secondary School teachers training students have first completed their undergraduate learning in other disciplines may account for that difference.

#### II.6.6.2. COGNITIVE/CONSTRUCTIVIST

In this conception of education, learners take on an active role and teachers are companions who support and help in the process.

The Support category features metaphors that consider teachers to be guides and resources, whose objective is to create autonomous people who can develop their whole potential, which in turn requires diversity to be taken into account. The Teaching category includes metaphors that consider teachers to be references (North star, lighthouse), role models who guide students in their integral development.

For example, metaphors such as “key that helps open different doors” or “branch on which to lean until we can fly” consider teachers to be a resource on which one can lean, or a guide that ushers students in their development towards autonomy, which can follow different paths, reflect a constructivist leaning, that of student-centered teaching, focusing on individuality (Thomson, 2015). The conception of teachers as guides has surfaced in diverse studies (Seferogly, Korkmazgil and Ölcü, 2009; Yesilbursa, 2012).

Furthermore, from this perspective, a key task of teachers is the full development of each student's potential. In this regard, teachers must be "gardeners" or "farmers", "carefully tending to the plants so that they grow and shine in all their glory". In the research carried out by Kalra and Baveja (2012), teacher training students also used metaphors such as "plants", "flowers", and "trees" to refer to learners.

Metaphors included in the Support category are far more abundant among last-year students than among first-year students, which indicates a shift throughout training, from a transmissive to a more constructivist conception of education. Namely, in this study, participants who have finished their training consider Support to be more important, along with Teaching, which, albeit commonly linked to the idea of teachers and considered to be an important task, features somewhat more prominently among first-year students.

In a study carried out by López-Luengo, Torrego-Egido and Vallés-Rapp (2015) with Early Childhood Education teachers, as found in this study, there are more metaphors with emotional content at the beginning of training, and, as training advances, there is a prevalence of metaphors linked to leading and guidance roles.

The differences in frequency in the answers for each category among students at the beginning of their training and students at the end of their training denote the shifts that happen throughout the training process in their conception of teaching and teachers. These results concur with the findings by Akar and Yildirin (2009) in their research on aspiring teachers: before the implementation of training based on constructivist learning environments, aspiring teachers chose metaphors related to leadership and control, adopting a disciplinarian position; however, after the exposure to such learning environments, they included messages of cooperation and sensitization towards individual differences. This evolution, from a transmissive conception of teaching to a more constructivist conception, has also been identified in other studies (Leavy, McSorley and Boté, 2007; Seung, Park and Narayan, 2011; Tannehill and MacPhail, 2012; Krull, Koni and Oras, 2013).

### II.6.6.3. SOCIOHISTORICAL/SOCIAL LEARNING

Some of the included metaphors, especially among last-year students, reflect the importance of context on professional performance. Strikingly, however, no metaphors have been found with clear references to social learning through interaction. This result must, without a doubt, spark reflection among trainers regarding the need to explicitly mention this element during teacher training. These results concur with those obtained by Krull, Koni and Oras (2013), who didn't find the conception of teaching to evolve towards a socioconstructivist outlook throughout initial teacher training. Sumsion (2003) suggests that the training curriculum itself could help perpetuate discourses and social conceptions regarding the figure of teachers.

The model of education underlying superficial metaphors matches generative metaphors. Vadeboncoeur and Torres (2003), in their research with student teachers, identified two conceptions of teaching that can also be inferred from the results of this study: transmissive teaching and transformative teaching. The former defends an authoritarian role for teachers, who are responsible of improving students through their care and the transmission of knowledge. The latter, in turn, maintains that education must necessarily lead to the empowerment of people and the promotion of change in society. The first step in this transformative teaching is the creation of a suitable environment, which is protective and full of opportunities for students to actively build knowledge. Transmissive education coincides with the behavioral vision, whereas transformative education corresponds to the constructivist and social vision. As Vadeboncoeur and Torres found in their research, fourth-year undergraduate students submit more metaphors linked to the transformative conception –with teachers as social agents– when compared to first-year students, which can be viewed as an effect of initial teacher training.

Some students, through their metaphors, highlight the importance of the figure of “teacher”, either because education provides the foundation and fosters the

development of people, or because of the aforementioned transformative power that can reshape society.

But in order to achieve an understanding of teaching in all its complexity, it is necessary to account for the context itself in which it is practiced. The profession also requires the development of many competences; so much so, that some students use fictional characters to represent teachers as “wizards” or “superheroes”.

This complexity, along with the importance of the profession, leads directly to a clear need of teacher training that seeks to create excellent professionals, committed to their students and to society. And there can be no doubt that different conceptions of teaching entail different ways of practicing the profession, which is why it is important to become aware of our own conceptions, debate around them and reflect on them.

Consequently, it would be suitable to conclude that metaphors are an adequate tool to identify the diverse conceptions of teaching, and they are also a suitable resource to develop professional identity, if worked on deliberately (Kalra and Baveja, 2012; Tannehill and MacPhail, 2012), as a way of overcoming conceptions of teaching derived from previous experiences as learners. This must be a central learning objective during initial teacher training, due to the great influence those conceptions have on professional identity (Mahlios, Massengill-Shaw and Barry, 2010).

From a socioconstructivist standpoint, language is a tool to promote trainees’ cognitive development. More specifically, metaphors incorporate sociocultural and cognitive actions (Vygotsky, 2002); therefore, as metaphors help build representations of oneself and of the profession (Kramsch, 2003), they can be used during initial training (Perry and Cooper, 2001; Woollard, 2005). In this regard, reflection and dialogue on superficial metaphors can have a transformative effect on the teaching-related conceptions of teacher training students (Vadeboncoeur and Torres, 2003) and can provide a medium to connect teaching practice with theory (Leavy, McSorley and Boté, 2007). In fact, many studies have shown that working on metaphors helps modify conceptions on the teaching profession and teaching itself (Buaraphan, 2011; Sykes, 2011; Kim, 2012; Simon, 2013; Tait-McCutcheon and Drake, 2016).

In this study, the comparison between the metaphors at the beginning of training and those from the end of training has been cross-sectional, and not longitudinal. That is to say, there has not been a follow-up on the evolution of the professional image of the same cohort, gathering information at two different times; instead, information was gathered from two different cohorts, which introduces certain uncontrolled variables. Nevertheless, this study has provided insight into the professional conceptions that students hold and the differences found in this conceptions at different times in their initial teacher training.

It would be of interest to carry out a longitudinal study on the evolution of teaching-related conceptions through metaphors, both during initial teacher training and during the years of professional practice. Additionally, an analysis of the elements that motivate said shift or influence such an evolution, either contextually or deliberately during teacher training programs, could provide additional insight that would be of use when designing future curricula.

Lastly, the evidence that students, throughout their initial teacher training, have not acquired conscience of the importance of social and situated learning, based on dialogue and interaction, should lead a reflection on the training program being implemented, in order to determine the reasons behind such results and devise proposals for improvement in this area, as evidence already exists on the potential of dialogue and interaction for learning and development (Soler, 2015). Furthermore, it could also be important to further the idea that teachers also learn through dialogue and interaction with their students.

### **II.6.7. REFERENCES**

- Akan, D., Yalçın, S. & Yildirim, I. (2013). Teachers' mental /metaphorical perceptions to Education Inspector. *Mevlana International Journal of Education*, 3 (19), 58-67.
- Akar, H. & Yildirim, A. (2009). Change in teacher candidates' metaphorical images about classroom management in a social constructivist learning environment.

*Teaching in Higher Education*, 14 (4), 401-415. Doi: 10.1080/13562510903050152

Boyd, P. (2014). Learning Teaching in School. In H. Cooper (ed.), *Professional Studies in Primary Education* (pp. 267-288). Los Angeles: Sage.

Buaraphan, K. (2011). Metaphorical Roots of Beliefs about Teaching and Learning Science and their Modifications in the Standard-Based Science Teacher Preparation Programme. *International Journal of Science Education*, 33 (11), 1571-1595. Doi: 10.1080/09500693.2010.528462

Buchanan, J. (2015). Metaphors as Two-way Mirrors: Illuminating Pre-service to In-service Teacher Identity Development. *Australian Journal of Teacher Education*, 40 (10), 33-50.

Emerson, L. & Mansvelt, J. (2014). 'If they're the customer, I'm the meat in the sandwich': an exploration of tertiary teachers' metaphorical constructions of teaching. *Higher Education Research and Development*, 33 (3), 469-482. Doi: 10.1080/07294360.2013.841653

Farrell, T. (2006). "The teacher is an octopus": Uncovering preservice English language teachers' prior beliefs through metaphor analysis. *RELC*, 37 (2), 236-248. Doi: 10.1177/0033688206067430

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative Research*. New York: Aldine Publishing.

Kalra, M.B. & Baveja, B. (2012). Teacher thinking about knowledge, learning and learners: A metaphor analysis. *Procedia – Social Behavioral Sciences*, 55, 317-326. Doi: 10.1016/j.sbspro.2012.09.509

Karadag, R. & Gültekin, M. (2012). The Metaphors That Elementary School Students use to Describe the Term "Teacher". *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 8 (1), 69-83.

Kasoutas M. & Malamitsa K. (2009). Exploring Greek Teachers' Beliefs Using Metaphors. *Australian Journal of Teacher Education*, 34 (2), 64-83. Doi: 10.14221/ajte.2009v34n2.6

Kim, M. S. (2012). Cultural–historical activity theory perspectives on constructing, ICT-mediated metaphors of teaching and learning. *European Journal of Teacher Education*, 35 (4), 435-448. Doi:10.1080/02619768.2011.643393

Konakli, T. & Gogus, N. (2013). Metaphorical Perceptions of pre-service teachers in related to faculty of education: A sample of Kokaeli University Faculty of Education. *International Journal of Human Sciences*, 10 (2), 67-93.

Kramsch, C. (2003). "Metaphor and the subjective construction of beliefs". In P. Kalaja & A.M.F. Barcelos (eds.), *Beliefs about SLA* (pp. 109-128). Netherlands: Springer.

- Krull, E., Koni, I. & Oras, K. (2013). Impact on student teachers' conception of learning and teaching from studying a course in educational psychology. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41 (2), 218–231. Doi: 10.1080/1359866X.2013.777026
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*, Chicago: University of Chicago Press.
- Landau, M. J., Meier, B. P., y Keefer, L. A. (2010). A metaphor-enriched social cognition. *Psychological bulletin*, 136 (6), 1045-1067. Doi: 1045-1067. 10.1037/a0020970
- Leavy, A.M., McSorley, F.A. & Boté, L.A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1217-1233. Doi: 10.1016/j.tate.2006.07.016
- Lopez-Luengo, M. A., Torrego-Egido, L. M., & Vallés-Rapp, C. (2015). ¿Qué Metáforas Personales Definen al Profesorado de Educación Infantil en Formación? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (3), 37-56.
- Lin, W., Shein, P. P. & Yang, S. C. (2012). Exploring personal EFL teaching metaphors in pre-service teacher education. *English Teaching: Practice and Critique*, 11 (1), 183-199.
- Mahlios, M., Massengill-Shaw, D. & Barry, A. (2010). Making sense of teaching through metaphors: a review across three studies. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16 (1), 49-71. Doi: 10.1080/13540600903475645
- Massenhill-Shaw, D. & Mahlios, M. (2008). Pre-service teachers' metaphors of teaching and literacy. *Reading Psychology*, 29 (3), 31-60. Doi: 10.1080/02702710701568397
- Martinez, M.A., Sauleda, N. & Huber, G.L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17 (8), 965–977.
- McGrath, I. (2006). Teachers' and learners' images for coursebooks. *ELT Journal*, 60 (2), 171–80.
- Mellado, L., Bermejo, M. L. & Mellado, V. (2012). Personal metaphors of prospective secondary economics and science teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40 (4), 395-408. Doi: 10.1080/1359866X.2012.724658
- Nikitina, L. & Furuoka, F. (2008). Measuring Metaphors: A Factor Analysis of Students' Conceptions of Language Teachers Metaphor, *Metaphoric.de*, 15, 161-180.
- Palencia Villa, M. (2009). Transformaciones del modelo cultural de las educadoras de Preescolar. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14 (42), 787-811.

- Perry, C. & Cooper, M. (2001). Metaphors are good mirrors: reflecting on change for teacher educators. *Reflective practice*, 2 (1), 41-52. Doi: 10.1080/14623940120035514
- Pinegar, S., Mangelson, J., Reed, M. & Groves, S. (2011). Exploring pre-service teacher metaphors plotlines. *Teaching and Teacher Education*, 27, 639-647.
- Saban, A., Kocbeker, B. N. & Saban, A. (2006). An Investigation of the Concept of Teacher Among Prospective Teachers through Metaphor Analysis. *Educational Science: Theory y Practice*, 6 (2), 509-522.
- Seferoglu, G., Korkmazgil, S. & Ölcü, Z. (2009). Gaining insights into teachers' ways of thinking via metaphors. *Educational Studies*, 35 (3), 323-335.
- Seung E., Park, S. & Narayan, R. (2011). Exploring Elementary Pre-service Teachers' Beliefs about Science Teaching and Learning as Revealed in Their Metaphor Writing. *Journal of Science Education and Technology* 20 (6), 703-714. Doi: 10.1007/s10956-010-9263-2
- Sexton, D. M. (2008). Student Teacher Negotiating Identity, Role, and Agency. *Teacher Education Quarterly*, 35 (3), 73-87.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors of learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27 (2), 4-13. Doi: 10.3102/0013189X027002004
- Simon, S. (2013). The Weaving of a Tapestry: a Metaphor for Teacher Education Curriculum Development. *Australian Journal of Teacher Education*, 38, (8), 73-91. Doi: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n8.5>
- Soler, M. (2015). Biographies of "Invisible" People Who Transform Their Lives and Enhance Social Transformations Through Dialogic Gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21 (10), 839-947.
- Sumsion, J. (2003). Rereading Metaphors as Cultural Texts: A Case Study of Early Childhood Teacher Attrition. *The Australian Educational Researcher*, 30 (3), 67-87. Doi: [10.1080/09518390903443282](http://dx.doi.org/10.1080/09518390903443282)
- Sykes, J. D. (2011). Facilitating reflection on implicit learner beliefs through metaphor elicitation. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 15 (1), 91-113.
- Tait-McCutcheon S. & Drake, M. (2016). If the jacket fits: A metaphor for teacher professional learning and development. *Teaching and Teacher Education*, 55, 1-12. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.0050742-051X/>
- Tannehill, D. & MacPhail, A. (2012). What examining teaching metaphors tells us about pre-service teachers' developing beliefs about teaching and learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19 (2), 149-163. Doi:10.1080/17408989.2012.732056

- Thomson, M.M. (2015). Metaphorical images of schooling: beliefs about teaching and learning among prospective teachers from the United States displaying different motivational profiles, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 36 (3), 502-525. Doi: 10.1080/01443410.2015.1024612
- Trinidad, A., Carrero, V. & Soriano, R. (2006). *Teoría fundamentada <Grounded theory>. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).
- Vadeboncoeur, J. A. & Torres, M. N. (2003). Constructing and Reconstructing Teaching Roles: a focus on generative metaphors and dichotomies. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 24 (1), 87-103. Doi: 10.1080/0159630032000069402
- Vygotsky, L. 2002. *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Wegner, E. & Nückles, M. (2015). Training the brain or tending a garden? Students' metaphors of learning predict self-reported learning patterns. *Frontline Learning Research*, 4, 95-109. Doi: <http://dx.doi.org/10.14786/flr.v3i4.212>
- Woollard, J. (2005). The implications of the Pedagogic Metaphor for Teacher Education in Computing. *Technology, Pedagogy and Education*, 14 (2), 189-204.
- Yesilbursa, A. (2012). Using metaphor to explore the professional role identities of higher education English language instructors. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 46, 468-472. Doi: 10.1016/j.sbspro.2012.05.143

## II.7. PUBLICACIÓN 7

---

En esta publicación se presenta el estudio realizado cuyo objetivo específico principal es *Identificar el prestigio social percibido por los estudiantes de profesorado y su evolución a lo largo de la formación inicial.*

Martínez-de-la-Hidalga, Z. y Villardón-Gallego, L. (en prensa). El prestigio social de la profesión según los futuros docentes de Educación Primaria y Secundaria. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, x (x), xxx-xxx.

|  |     |
|--|-----|
| II.7. PUBLICACIÓN 7: EL PRESTIGIO SOCIAL DE LA PROFESIÓN SEGÚN LOS FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA ..... | 213 |
| II.7.1. RESUMEN .....  | 215 |
| II.7.2. ABSTRACT .....   | 216 |
| II.7.3. INTRODUCCIÓN .....   | 216 |
| II.7.4. METODOLOGÍA .....  | 218 |
| II.7.4.1. Estudio 1 .....  | 219 |
| II.7.4.2. Estudio 2 .....  | 221 |
| II.7.4.3. Instrumento .....  | 222 |
| II.7.4.4. Análisis .....   | 223 |
| II.7.5. RESULTADOS .....   | 223 |
| II.7.5.1. Diferencias en la consideración del prestigio social del docente.....  | 223 |
| II.7.5.2. Descripción de la imagen social de la profesión .....  | 225 |
| II.7.5.3. Respuestas por categorías en Grado en Educación Primaria según momento .....                                       | 226 |
| II.7.5.4. Respuestas por categorías en Máster Educación Secundaria según momento .....                                       | 227 |
| II.7.5.5. Descripción de las respuestas sobre la imagen social de la profesión .....   | 227 |
| II.7.5.5.1. Imagen social positiva .....   | 227 |
| II.7.5.5.2. Imagen social negativa .....   | 228 |
| II.7.6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN .....   | 232 |
| II.7.7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....   | 236 |



## EL PRESTIGIO SOCIAL DE LA PROFESIÓN SEGÚN LOS FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

### II.7.1. RESUMEN

El prestigio social de la profesión docente es un factor que afecta a la configuración de la identidad del docente y a la calidad educativa. Esta investigación tiene como objetivo analizar la percepción que los estudiantes del Grado en Educación Primaria (GEP) y del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria (MES) tienen sobre la imagen social del profesor.

Han participado en la investigación estudiantes del GEP, 147 de primer curso y 117 de cuarto y estudiantes del MES, 59 en el inicio de los estudios y 52 a su finalización. De ellos, 44 estudiantes respondieron en ambos momentos.

La consideración que los estudiantes tienen sobre el prestigio de la profesión evoluciona a lo largo de la formación inicial, siendo cada vez más conscientes de que está infravalorada. Las razones que los estudiantes argumentan para explicar la escasa consideración social del docente giran en torno a tres ideas: insuficiente impacto social, buenas condiciones laborales, sencillez tanto de las tareas y funciones que desempeñan como de los requisitos académicos para conseguir la certificación.

Los resultados tienen implicaciones para la formación inicial del profesorado y para la calidad de la educación.

**Palabras clave:** identidad profesional, formación inicial de profesorado, imagen social del docente, prestigio social de la profesión.

### **II.7.2. ABSTRACT**

Teachers' social prestige is a factor that affects teachers' identity and quality of education. This research aims to analyze education undergraduate and master students' perception about the teacher's social image.

Participants in this research were 147 first year and 117 fourth year Undergraduate students in Primary Education, and 59 Master's students in Secondary Education at the beginning of the course and 52 at the end. Among them, 44 students participated in both moments.

Students' perception about the prestige of the teaching profession develops over the initial teacher training towards a greater awareness of its undervalued status. The reasons provided by the students to explain the low social status of the teacher deal with three main ideas: a) lacking social impact; b) positive working conditions; c) simplicity of teachers' tasks and responsibilities as well as of the academic requirements for their qualifications.

Our results have implications for the initial teacher training as well as for the quality of the education.

**Key words:** professional identity, initial teacher training, teacher's social image, social prestige of teaching.

### **II.7.3. INTRODUCCIÓN**

La configuración de la identidad profesional se articula a través de un conjunto de factores entre los que se encuentra la percepción que los profesores/as tienen del prestigio social de la profesión (Bolívar, 2006; Dubar, 2001; Gohier y Alin, 2008) ya que puede desempeñar un papel importante en el logro de una mayor calidad del profesorado y de los resultados educativos (García Ruiz, 2013).

El prestigio profesional está íntimamente relacionado con la calidad de la educación. Así, el informe español TALIS de la OCDE (MEC, 2009) señala que es necesario garantizar un profesorado cualificado y reconocido en los centros educativos. De la misma forma, los últimos informes PISA evidencian que los buenos resultados de rendimiento educativo del alumnado de Finlandia y de Corea está relacionado con el papel del profesorado y el respeto y la consideración social que las familias tienen de su trabajo (Cabrera, 2012; Sánchez 2007 y 2011). De esta manera, el prestigio de la profesión sigue fortaleciéndose de forma circular (OCDE, 2012). Es decir, a mejores resultados académicos de los alumnos/as, mayor prestigio de la profesión docente y en consecuencia mayor el atractivo que genere.

En esta línea, algunos autores (Hargreaves, 2009; Hoyle, 2001; Tedesco, 1998) apuntan que cuanto mayor es el prestigio social de la profesión docente, mayor es la elección en primera opción por parte de los universitarios. El sistema educativo debe atraer a los mejores candidatos para convertirse en docentes (Vélaz de Medrano y Vaillant, 2011). Se trata, por tanto, de convertir la profesión en altamente deseada para los jóvenes que van a iniciar su formación en la universidad.

El Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS) de la OCDE (2009) señala la necesidad de disponer de buenos profesores para conseguir la mejora del sistema educativo y en consecuencia un mejor rendimiento escolar de los alumnos/as. Por tanto, la calidad del profesor es un factor primordial para explicar la variación del rendimiento académico de los alumnos/as en edad escolar (Barber y Mourshed, 2007).

A pesar de que la profesión docente es primordial en una educación de calidad, puesto que es un recurso fundamental para el aprendizaje de los estudiantes (Vélaz de Medrano y Vaillant, 2011), la idea de que la sociedad infravalora la profesión docente se ha convertido en un tópico, al menos entre los docentes (García Ruiz, 2013).

En esta línea, el Informe de la OCDE *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* menciona la preocupación por la imagen y el estatus de la docencia diciendo que “los profesores/as tienen a menudo la impresión de que su trabajo está infravalorado” (OCDE, 2009, p. 12).

El estudio que aquí se presenta forma parte de una investigación más amplia sobre el desarrollo de la identidad profesional durante la formación inicial de profesorado de los dos niveles de la educación obligatoria, primaria y secundaria. A través de este artículo se pretende conocer la consideración que tienen los estudiantes del GEP y del MES del prestigio social de la profesión docente. Se trata de analizar qué idea tienen los futuros profesores/as sobre el prestigio social y analizar la evolución de esta percepción a lo largo de la formación inicial y si la imagen social de la profesión es diferente para los estudiantes de Grado y de Máster.

#### **II.7.4. METODOLOGÍA**

Para cubrir los objetivos de la investigación se han llevado a cabo dos estudios, uno con los estudiantes del GEP (Estudio 1) y otro con los estudiantes del MES (Estudio 2).

Para el Estudio 1 se realizó un diseño transversal de cohortes (primer y cuarto curso del Grado), el cual es adecuado para investigar la evolución de la variable en estudio, por lo que ha sido utilizado en investigación para analizar cambio, evolución o desarrollo de un aspecto determinado (Gifre, Monreal y Esteban, 2014).

Para el Estudio 2 se realizó un diseño longitudinal, con dos mediciones, una al iniciar los estudios del Máster y otra al finalizarlos.

En los siguientes subapartados se describen los diferentes elementos del diseño de cada uno de los dos estudios llevados a cabo en esta investigación.

Debido a que los dos estudios realizados se dirigen a la consecución de los objetivos de la investigación, incluida la comparación de ambos colectivos de estudiantes, el instrumento, los análisis y los resultados de ambos estudios se presentan conjuntamente.

### II.7.4.1. ESTUDIO 1

#### II.7.4.1.1. Participantes

Se solicitó la colaboración a los estudiantes de primero y de cuarto curso del GEP de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto y del centro adscrito a dicha universidad, la Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari de Bilbao (España). A los estudiantes de primero se les solicitó su participación al inicio de sus estudios y a los de cuarto curso, al finalizar el curso. En el caso de los estudiantes del MES de la Universidad de Deusto se les pidió su colaboración al inicio y finalización del máster dentro del mismo curso académico por lo que se trata del mismo grupo de alumnos/as.

Los estudiantes del GEP pertenecían a la Universidad de Deusto (41%) y al centro adscrito Begoñako Andra Mari (59%) distribuidos entre primero (inicio de los estudios) y cuarto curso (final de los estudios) (Tabla II.7).

Tabla II.7. Muestra de participantes del GEP según centro y momento.

| Momento | Centro | N  | %   |
|---------|--------|----|-----|
| Inicio  | UD     | 55 | 37% |
|         | BAM    | 92 | 63% |
| Final   | UD     | 53 | 45% |
|         | BAM    | 64 | 55% |

En el inicio del grado, respondieron un total de 147 estudiantes de primer curso, 77 mujeres (52%) y 70 hombres (48%) y la media de edad de los participantes era de 18,5 años.

Atendiendo a la mención que los estudiantes de primero estaban cursando en el Grado, la muestra ha quedado estructurada de la siguiente forma: de la mención Educación Física han respondido 54 estudiantes (37%), de Profundización Curricular

han participado 23 (15%), 39 estudiantes son de Lengua Extranjera (26%) y de la de Pedagogía Terapéutica, participan 31 estudiantes (21%).

En la finalización del grado, respondieron un total de 117 estudiantes de último curso, 80 mujeres (%) y 37 hombres (%) y la media de edad de los participantes era de 22,5.

La distribución de la muestra según la mención era la siguiente: de la mención de Educación Física han respondido 25 estudiantes (21%), de Profundización Curricular han participado 28 (24%), 30 estudiantes son de Lengua Extranjera (26%) y de Pedagogía Terapéutica, participan 34 estudiantes (29%).

#### *II.7.4.1.2. Procedimiento*

Los pasos seguidos para aplicar los cuestionarios sobre la Identidad del Profesor/a han sido los siguientes:

1. Solicitud del permiso a los responsables de las titulaciones del GEP de la Universidad de Deusto y Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari para informar a los estudiantes sobre la investigación y solicitar su colaboración.
2. Presentación, en sesiones presenciales y colectivas, de la investigación e invitación a la colaboración voluntaria y anónima en los diferentes grupos que conforman la muestra.
3. En las mismas sesiones, aquellos estudiantes de primero y de cuarto que accedieron a formar parte de la muestra, completaron durante aproximadamente 30 minutos el cuestionario a través de una aplicación on line.

La aplicación a los estudiantes de primer curso se realizó en el mes de Septiembre de 2013. La aplicación a los estudiantes de cuarto se realizó en el mes de Mayo de 2013.

## II.7.4.2. ESTUDIO 2

### II.7.4.2.1. Participantes

La muestra de los estudiantes del MES pertenecía a la Universidad de Deusto.

En el *inicio del MEP* respondieron un total de 59 estudiantes, 38 mujeres (64%) y 21 hombres (36%). La media de edad de los participantes era de 27.5.

Según la especialidad, la muestra ha quedado estructurada de la siguiente forma: de la especialidad Científico–Tecnológica (CT) respondieron 16 estudiantes (27%), de Idioma Moderno (IM) participaron 9 (15%), 13 estudiantes eran de Humanidades (HUM) (22%), 6 de Lengua y Literatura Castellana (LLC) (10%), 8 de Lengua y Literatura Vasca (LLV) (13%) y de Formación y Orientación Laboral (FOL), participaron 7 estudiantes (10%).

En el *final del MEP*, respondieron un total de 52 estudiantes, 34 mujeres (65%) y 18 hombres (35%).

Los estudiantes que participaron al finalizar el MEP pertenecían a las siguientes especialidades: de CT respondieron 18 estudiantes (35%), de IM participaron 3 (6%), 9 estudiantes eran de HUM (17%), 5 de LLC (10%), 9 de LLV (17%) y de FOL participaron 8 estudiantes (15%).

Un total de 44 estudiantes respondieron *tanto al inicio como al final del MEP*. Su composición en cuanto al género fue la siguiente: 15 (34%) eran alumnos y 29 (66%) eran alumnas. En cuanto a especialidad, 15 eran de CT (34%), 3 (7%) eran de IM, 8 de HUM (18%), de LLC participaron 5 (11%), LLV había 8 estudiantes (18%) y de FOL, 5 (11%).

Estos 44 estudiantes fueron los considerados para los análisis con datos relacionados. Para los análisis con datos independientes se utilizó el total de estudiantes que

participaron en cada momento, esto es en la recogida al inicio de los estudios y en la recogida al finalizar los mismos.

#### *II.7.4.2.2. Procedimiento*

Los pasos seguidos para recoger la información sobre la Identidad del Profesor/a han sido los siguientes:

1. Solicitud del permiso a los responsables del MES de la Universidad de Deusto para informar a los estudiantes sobre la investigación y solicitar su colaboración.
2. Presentación, en una sesión presencial y colectiva de la investigación e invitación a la colaboración voluntaria y anónima en los diferentes grupos que conforman la muestra. Para garantizar el anonimato y poder relacionar los datos se utilizó un código individual.
3. En la misma sesión, aquellos que accedieron a formar parte de la muestra, completaron durante aproximadamente 30 minutos el cuestionario a través de una aplicación on line. La recogida se realizó en el mes de Septiembre de 2013.
4. En una sesión presencial posterior, en el periodo de finalización del Master, respondieron el cuestionario nuevamente aquellos estudiantes que accedieron voluntariamente a participar. Esta segunda recogida se realizó en el mes de Junio de 2014.

#### **II.7.4.3. INSTRUMENTO**

En esta investigación sobre la identidad profesional, los estudiantes respondieron un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas. Este artículo se centra en analizar la idea que los futuros maestros/as y profesores/as tienen sobre el prestigio social de la

profesión docente. Con este fin, se analizan las respuestas a dos preguntas, una cuantitativa y otra cualitativa:

- Indica el nivel de prestigio social que tiene la profesión docente en una graduación del 1 al 10 (siendo 1 la valoración mínima y 10 la máxima).
- ¿Qué imagen social tiene la profesión de profesor/a?

#### II.7.4.4. ANÁLISIS

Para la pregunta cuantitativa sobre el prestigio social, se realizan análisis descriptivos e inferenciales de diferencias de medias, tanto para datos independientes como relacionados.

Para la pregunta abierta, siguiendo los principios de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Trinidad, Carrero y Soriano, 2006) se han establecido categorías a posteriori siguiendo un método inductivo, en función del contenido de dichas respuestas. Posteriormente, una vez categorizadas las respuestas, se han calculado frecuencias y porcentajes de las categorías.

### II.7.5. RESULTADOS

Por un lado, se presentan los resultados de los análisis de diferencias de medias en la consideración del prestigio social según momento y estudios y, por otro, se comentan las categorías surgidas del análisis de las respuestas cualitativas a la pregunta abierta sobre la imagen social de la profesión, así como la frecuencia de las mismas.

#### II.7.5.1. DIFERENCIAS EN LA CONSIDERACIÓN DEL PRESTIGIO SOCIAL DEL DOCENTE

Para conocer si la percepción del prestigio social evoluciona a lo largo de la formación, se han calculado diferencias de medias en el momento inicial y en el momento final

entre Educación Primaria y Educación Secundaria. Asimismo, se han analizado diferencias entre ambos momentos segmentando la muestra por tipo de estudios.

En el GEP existen diferencias significativas en la valoración del prestigio social según el momento de realización de los estudios ( $t=6,396$ ;  $p<.01$ ). Los estudiantes que se encuentran en el inicio de sus estudios consideran que el prestigio social de la profesión es mayor ( $M=7,31$ ;  $d.t.=1,33$ ) que los estudiantes que están finalizando el grado ( $M=6,00$ ;  $d.t.=1,86$ ). El tamaño del efecto ( $d=0.8246$ ) se puede considerar grande.

Entre los estudiantes del MES no se han encontrado diferencias significativas en la consideración del prestigio social atendiendo al momento de realización de los estudios, aunque a nivel descriptivo se observa cierto descenso en el valor de la media entre el inicio ( $M=6,91$ ;  $d.t.=1,39$ ) y el final ( $M=6,59$ ;  $d.t.=1,70$ ) (Tabla II.8).

Tabla II.8. Comparación de medias en función de los estudios (GEP y MES).

|     |        | N   | Media | D. T. | T     | Significación |
|-----|--------|-----|-------|-------|-------|---------------|
| GEP | Inicio | 147 | 7,31  | 1,33  | 6,396 | 0,000*        |
|     | Final  | 117 | 6,00  | 1,86  |       |               |
| MES | Inicio | 44  | 6,91  | 1,39  | 1,096 | 0,279         |
|     | Final  | 44  | 6,59  | 1,70  |       |               |

Si se comparan las medias entre los estudiantes de Grado y de Máster en el inicio de los estudios ( $t=2,51$ ;  $p<.05$ ) (Tabla II.9), la puntuación media de la valoración del prestigio social del GEP ( $M=7,31$ ;  $d.t.=1,33$ ) es significativamente mayor que la valoración media ( $M=6,78$ ;  $d.t.=1,43$ ) de los estudiantes del MES. El tamaño del efecto ( $d=0.38$ ) es pequeño.

Sin embargo, no se encuentran diferencias significativas entre el GEP y el MES al finalizar los estudios (Tabla II.9) estando la significación del estadístico en el límite del 5%. Estos datos indican que es a lo largo de GEP donde se da un mayor descenso en la consideración del prestigio social de la profesión. Entre los estudiantes de MES no hay apenas cambio en la percepción de la imagen social del docente, esto es, no es tan alta

como en el GEP al inicio y se mantiene a lo largo de los estudios, llegando a superar a los de GEP al finalizar la formación.

Tabla II.9. Comparación de medias en el momento en función de los estudios.

|               |     | <b>N</b> | <b>Media</b> | <b>D.T.</b> | <b>t</b> | <b>Significación</b> |
|---------------|-----|----------|--------------|-------------|----------|----------------------|
| <b>Inicio</b> | GEP | 147      | 7,31         | 1,33        | 2,512    | 0,013                |
|               | MES | 59       | 6,78         | 1,43        |          |                      |
| <b>Final</b>  | GEP | 117      | 6,00         | 1,86        | -1,977   | 0,05                 |
|               | MES | 52       | 6,60         | 1,68        |          |                      |

En definitiva, la consideración del prestigio social de la profesión, es más negativa al finalizar los estudios que al iniciarlos entre los estudiantes del GEP, los cuales, al inicio, son más optimistas que los estudiantes del MES respecto a este tema. Esta situación prácticamente se da la vuelta al final, siendo más optimistas los del MES que los de GEP.

#### II.7.5.2. DESCRIPCIÓN DE LA IMAGEN SOCIAL DE LA PROFESIÓN

En este apartado se recogen las opiniones de los estudiantes del GEP y los del MES con respecto a la imagen social de la profesión docente.

Las categorías de respuesta establecidas a posteriori siguiendo un proceso inductivo en función del contenido son similares según el tipo de estudios (grado o máster) y el momento (inicio y final), aunque aparecen ciertas diferencias en los porcentajes de respuestas que corresponden a cada categoría.

Las respuestas se agrupan en dos bloques iniciales: imagen positiva e imagen negativa y, dentro de éste último, se han establecido 4 subcategorías:

- ✓ “sin especificar”: respuestas que solo indican que la imagen social es negativa pero sin argumentar el porqué.

- ✓ “escaso impacto social”: son respuestas que indican que socialmente no se otorga importancia al docente por el poco impacto social de su actuación.
- ✓ “profesión fácil”: respuestas de los participantes que indican que la sociedad considera que es una profesión sencilla, tanto la formación necesaria para la certificación, como el desempeño.
- ✓ “buena vida”: respuestas que argumentan que la imagen social del docente es negativa porque se considera que los profesores/as y maestros/as “viven muy bien” ya que trabajan poco, tienen muchas vacaciones y un buen sueldo.

### II.7.5.3. RESPUESTAS POR CATEGORÍAS EN GEP SEGÚN MOMENTO

Si atendemos al momento en el que se encuentran realizando sus estudios, se puede observar que al comienzo de los estudios de grado, hay un 42% que consideran que la imagen social del profesor/a es positiva mientras que únicamente un 9% tiene esta valoración optimista entre los que están finalizando la formación (Tabla II.10). Aumenta al finalizar los estudios el número de estudiantes que considera que la profesión docente no tiene el prestigio que merece. Además, están en condiciones de argumentar su respuesta afirmando que la sociedad piensa que es una profesión poco importante, fácil y con unas buenas condiciones laborales.

Tabla II.10. Frecuencias y porcentajes de respuestas en cada categoría en GEP según el momento

| Categorías                  | Momento         |      |       |     |       |      |      |
|-----------------------------|-----------------|------|-------|-----|-------|------|------|
|                             | Inicial         |      | Final |     | Total |      |      |
|                             | N               | %    | N     | %   | N     | %    |      |
| Imagen social positiva      | 62              | 42.2 | 11    | 9.4 | 73    | 27.6 |      |
| Imagen social infravalorada | Sin especificar | 29   | 19.7  | 28  | 23.9  | 57   | 21.6 |
|                             | Escaso impacto  | 16   | 10.9  | 33  | 28.2  | 49   | 18.6 |
|                             | Profesión fácil | 26   | 17.7  | 28  | 23.9  | 54   | 20.5 |
|                             | Buena vida      | 14   | 9.5   | 17  | 14.6  | 31   | 11.7 |

#### II.7.5.4. RESPUESTAS POR CATEGORÍAS EN MES SEGÚN MOMENTO

Como puede observarse en la Tabla II.11, los estudiantes de MEP no cambian mucho su percepción sobre el prestigio social de la profesión, ya que prácticamente se mantiene el número de estudiantes con valoraciones tanto positivas como negativas. En torno a un tercio del alumnado considera que la imagen social del docente es positiva y el resto considera que está infravalorada.

Tabla II.11. Frecuencias y porcentajes de respuestas en cada categoría en MES según el momento

| Categorías                  | Inicial<br>(N=44) |    | Final<br>(N=44) |    |
|-----------------------------|-------------------|----|-----------------|----|
|                             | N                 | %  | N               | %  |
| Imagen social positiva      | 16                | 36 | 14              | 32 |
| Ambas                       | 2                 | 4  | 0               | 0  |
| Sin especificar             | 7                 | 16 | 12              | 27 |
| Imagen social infravalorada |                   |    |                 |    |
| Escaso impacto              | 7                 | 16 | 6               | 14 |
| Profesión fácil             | 6                 | 14 | 5               | 11 |
| Buena vida                  | 6                 | 14 | 7               | 16 |

#### II.7.5.5. DESCRIPCIÓN DE LAS RESPUESTAS SOBRE LA IMAGEN SOCIAL DE LA PROFESIÓN

A continuación se describe el contenido de cada categoría a través de las respuestas que la componen.

##### II.7.5.5.1. Imagen social positiva

La razón principal que arguyen los estudiantes que consideran positiva la imagen social del profesor/a es la importante función social que desempeñan: “Tiene una buena

imagen, ya que es un profesional muy importante en la sociedad y para el desarrollo de ésta” (A86-F-GEP<sup>8</sup>).

No obstante, incluso los estudiantes que son optimistas manifiestan la conveniencia de mejorarla porque no llega a coincidir con la realidad de la profesión docente: “La gente cree que ser profesor es algo que tiene importancia pero no tanta como la que tiene” (A5-I-GEP).

#### II.7.5.5.2. Imagen social negativa

Bastantes estudiantes valoran el prestigio social de forma comparativa en dos sentidos: cronológico y geográfico y cultural. Así, consideran que la profesión docente está más desprestigiada que en el pasado: “Hoy en día, la imagen de los profesores está muy deteriorada... se ha pasado de un extremo a otro en cuestión de una generación...” (A4-I-MES) y, por tanto, consideran que “debería estar más valorado, como ocurría hace unas generaciones” (A6-F-MES).

De la misma forma, se considera que en nuestro contexto el profesorado está menos valorado que en otros países: “Hoy en día en el sur de Europa, por desgracia, la imagen que se tiene de un profesor es la de un pesado... Sin embargo, en los países escandinavos la imagen del profesor tiene casi tanto prestigio como la de un juez o un médico” (A18-I-MES). En consecuencia, reclaman que “...se le debería tener tanto respeto como en los países escandinavos” (A38-I-MES).

Las razones que los estudiantes dan a esta consideración negativa de la imagen social se pueden agrupar en distintas subcategorías.

Algunos indican que socialmente se valora poco el *impacto social de la profesión*, porque se les considera “cuidadores”, o alguien que “está en el colegio y da clase”

---

<sup>8</sup> La identificación de las respuestas cualitativas de los estudiantes siguen el siguiente código:

AN = número de identificación del alumno/a  
F = momento final de los estudios  
I = momento inicial de los estudios

pero no hay conciencia de su importancia. Incluso, se afirma que lo que se enseña no se considera importante, sobre todo en Educación Infantil y Primaria y, por ello, tampoco a quien se encarga de enseñarlo: “Se da menos importancia que a un médico... Piensan que solo nos dedicamos a enseñarles que  $2+2=4$ ” (A145-I-GEP), y “que camión lleva tilde en la o” (A139-I-EP) o a “pegar gomets<sup>9</sup>” (A24-F-GEP) o “cuatro cosas sin importancia” (A109- F/EP).

Los estudiantes no están de acuerdo con esta infravaloración de la profesión docente. Para ellos, es una profesión muy importante por su responsabilidad y proyección, ya que “de ella depende el futuro de las próximas generaciones” (A66-I-GEP). Por su importancia prospectiva, consideran al profesor/a un motor de cambio porque “gracias a los docentes los ciudadanos tienen la formación que tienen, y en nuestras manos está cambiar esta sociedad y convertirla en un lugar mejor” (A32-F-MES).

Además de la importancia que tiene la profesión en la sociedad del futuro, los estudiantes también valoran su protagonismo en el desarrollo y educación de los niños y niñas. Así, se afirma que el maestro o maestra es el “responsable de formarles como personas” (A91-F-GEP) e, incluso, de “moldear su personalidad” (A40-I-MES).

Es decir, los estudiantes consideran que la profesión docente tiene más impacto social del que se reconoce porque de la educación depende el futuro de la sociedad, promoviendo el desarrollo y la educación en valores de los niños y niñas, las generaciones del mañana.

Paradójicamente, a la vez que se percibe que la profesión está desprestigiada socialmente por su escasa importancia, los participantes se quejan de que a los docentes se les adjudica una responsabilidad que nos les corresponde. En su opinión, se atribuye en exclusiva a los profesores/as la función educadora, cuando en realidad, debería ser una función compartida con las familias; “...existe cierta confusión sobre el papel que ejerce el profesorado, pasando en algunos casos por hacerles responsables de todo lo que le pasa al alumno y en otros por delegar esa responsabilidad total en el

---

<sup>9</sup> Stickers o pegatinas

ambiente familiar. Considero que deben ser responsables ambas partes porque aunque la educación corresponde en principio a los padres, los alumnos pasan gran parte de su tiempo diario en el colegio y la influencia del centro y del profesorado es muy importante” (A29-I-MES).

Algunos estudiantes argumentan la falta de prestigio social por considerarse una *profesión fácil en su desempeño*. Sobre todo, los estudiantes de GEP afirman que la sociedad considera que ejercer de maestro o maestra es fácil, tanto por la metodología que aplican, indicando que es “suficiente seguir el libro” (A24-F-GEP) o “cantar y pintar (A64-F-GEP) o “jugar” (A78-F-GEP) y “contar cuentos” (A42-F-GEP), como por el contenido que enseñan: “sumas y restas” (A42-F-GEP) y “leer y escribir” (A127-I-GEP). Aunque son unos aprendizajes instrumentales esenciales para la vida académica y para el desempeño como ciudadano, los estudiantes afirman que no se valoran porque no se vinculan directamente con el desempeño profesional (A17-I-MES).

Con mayor frecuencia entre el alumnado de MES se menciona que en la sociedad está extendida la idea de que el trabajo de profesor es poco exigente, ya que se entiende que es “llegar, dar la clase y marcharse a casa tranquilamente” (A5-I-MES) o incluso que “no se preparan las clases” (A28-I-MES).

Los estudiantes de GEP piensan que la profesión se considera *fácil también en cuanto a la formación requerida*. Es decir, está extendida la idea de que los estudios son fáciles de superar, lo que afecta negativamente al prestigio de la profesión: “La gente no tiene muy buena imagen de los profesores/as ya que creen que es una carrera sencilla y fácil” (A45-I-GEP); de hecho, se plantea como segunda opción de jóvenes que no consiguen nota para hacer otra carrera (A21-I-MES). Esta realidad tiene consecuencias tanto en el nivel de cualificación del profesorado (A13-I-EP), como en la falta de vocación que se les atribuye (A37-I-MES).

Los futuros docentes muestran su disconformidad con esta imagen de la profesión, indicando que “es un trabajo complejo” (A32-I-GEP) porque “...detrás de cada actividad, canción, proyecto... hay un gran trabajo, para que todo lo que se haga tenga

un sentido, y, sobre todo, para que exista un aprendizaje significativo, cosa que no es tarea fácil, si se quiere hacer bien” (A64-F-GEP).

La profesión docente requiere, además de conocimiento, habilidades sociales y otras cualidades (A23-I-MES) ya que es preciso ayudar a un alumnado diverso (A28-I-MES). En verdad, afirman que la labor del maestro o maestra va mucho más allá de la impartición de clases, ya que se implica en la vida de sus alumnos/as y se encarga de marcar las pautas más convenientes para su desarrollo” (A5-I-MES).

Otras respuestas asocian el bajo prestigio social con las condiciones laborales, con la “buena vida” entendiéndolo por ello que es una profesión en la que se trabaja poco, que tiene muchas vacaciones y está muy bien remunerada: “La gente piensa que somos privilegiados, que cobramos mucho, hacemos poco y tenemos muchas vacaciones, por un esfuerzo mínimo” (A56-F-GEP); “Tienen muchas vacaciones, viven muy bien, su jornada laboral es menor que la del resto de trabajadores, se preparan sólo una vez el temario y luego tiran todos los años de él y cobran demasiado” (A54-I-MES).

Esta imagen social sobre la profesión docente no es compartida por los futuros docentes. Éstos afirman que se desconoce el esfuerzo y dedicación que supone ser profesor y que no se tiene en cuenta “el tiempo de preparación de las clases, las tutorías muchas veces a horas intempestivas para satisfacer las necesidades de los padres y tantas horas dedicadas fuera del horario del centro” (A43-I-MES).

En definitiva, los participantes opinan que en nuestro contexto, comparativamente con otros países y con otros momentos históricos, la profesión docente está infravalorada debido a una falta de conocimiento del perfil profesional. Consideran que no se reconoce el impacto social de su trabajo por su implicación en el desarrollo y mejora de la sociedad, a la vez que en ocasiones se delega en su figura una responsabilidad que no le corresponde. De la misma manera no se hace visible la complejidad del desempeño y se percibe que disfruta de unas condiciones laborales muy ventajosas.

### **II.7.6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN**

La mayor parte de los participantes consideran que la profesión docente está desprestigiada en la sociedad, lo cual, en su opinión, no está justificado. Martínez-de-la-Hidalga y Villardón-Gallego (2015a) en un estudio sobre la imagen del profesor/a en el GEP encontraron que los estudiantes son conscientes de la falta de reconocimiento social de la profesión que no se corresponde con la importancia y responsabilidad que tiene.

Se percibe cierta evolución en la consideración que tienen los estudiantes de GEP del prestigio social del docente. Al comienzo de su formación consideran que la imagen social es bastante positiva, en tanto que al finalizar son conscientes de que la profesión está injustamente infravalorada en la sociedad.

Se puede interpretar que la formación inicial les ha aportado un mayor conocimiento del perfil profesional y eso les hace ser más conscientes de que la valoración social de la profesión no se corresponde con la que en realidad debería ser. En un estudio sobre la identidad profesional de los estudiantes de MES se encontró que a lo largo de la formación inicial mejoran su propia consideración de la profesión (Martínez-de-la-Hidalga y Villardón-Gallego, (2015b), ya que se dan cuenta de que ser profesor implica la realización de muchas tareas complejas; se dan cuenta que el docente no es un mero transmisor de conocimientos que termina su tarea con la impartición de la clase (Vaillant, 2010).

Estos resultados coinciden con los obtenidos por Martínez de la Hidalga y Villardón Gallego (2014), Zamora y Cabrera (2015) y Pérez-Díaz-Rodríguez (2013) en los que los docentes manifiestan que no tienen el prestigio social que merecen y que la profesión debería estar mejor valorada. Según los participantes en esta investigación, la profesión docente está considerada como poco importante. Para mucha gente, en palabras de Esteve (2011), el profesor/a es “un pobre tipo que no ha sido capaz de buscar otra ocupación” (p. 26). Sin embargo, investigaciones dirigidas a la población general, indican que los profesores tienden a subestimar el reconocimiento social de la

profesión docente (Everton, Turner, Hargreaves y Pell, 2007); es decir, los profesores no son suficientemente conscientes de que es una profesión respetada por la sociedad.

Según los estudiantes, uno de los motivos de esta escasa valoración social es que se considera una profesión fácil, tanto porque el desempeño profesional no tiene dificultad como por la sencillez de los estudios. Estos resultados coinciden con los de la investigación de Cabezas y Claro (2011) en la que los propios alumnos y alumnas afirman que los estudios no tienen demasiada dificultad y que los cursos son fáciles de aprobar en comparación con los de otras carreras.

Además, los participantes indican que se considera que la profesión tiene muchas ventajas laborales, en tanto que está bien remunerada y cuenta con largos periodos vacacionales.

En definitiva, las razones que argumentan los estudiantes para explicar la falta de prestigio profesional del docente son las siguientes: facilidad para superar los requisitos académicos durante la formación, sencillez de las tareas y funciones, ventajosas condiciones laborales y escaso impacto social. Los estudiantes opinan, además, que esta imagen social no es universal, que no ha sido así en otros momentos y que no es así en otros países, como los escandinavos.

En consecuencia, los resultados apuntan la necesidad de, por un lado, ajustar la percepción que los estudiantes tienen del prestigio social de la profesión, superando cierto pesimismo no basado en evidencias sino en impresiones y, por otro, mejorar la imagen social del profesor.

Se proponen tres líneas de actuación que se relacionan con las razones argumentadas por los estudiantes como causas de la infravaloración social de la profesión. En primer lugar, es importante plantearse el sistema de *selección* de los aspirantes que desean ser docentes. Los participantes en este estudio indican que, con frecuencia, se accede a estos estudios como segunda opción porque no se ha alcanzado la nota de corte para otro grado, lo que puede afectar negativamente a la motivación y cualificación. Por

tanto, se apuesta por un sistema estricto de selección que permita contar con los mejores candidatos. Por ejemplo, en Finlandia, los estudios universitarios de formación del profesorado están muy solicitados por los jóvenes (Ferrer, 2007). Esto permite mantener unos criterios exigentes de acceso, de forma que se elija a los mejores y, como consecuencia, siga aumentando el prestigio social. Es decir, una mayor valoración social conlleva un mayor número de candidatos, lo que, a su vez, permite seleccionar mejor, circunstancia que revierte positivamente en el prestigio.

Un mayor número de “vocaciones docentes” entre los estudiantes favorecería la selección de los mejores candidatos, con unas capacidades y cualidades determinadas. Para ser docente no basta con tener mucho conocimiento de las materias, o de las metodologías o técnicas sino que es fundamental la parte actitudinal (Esteve, 2006). Los profesores/as tienen que movilizar emociones y sentimientos en sus estudiantes y para ello tienen que tener estas características en su personalidad (Marchesi, 2009).

En esta línea, se posicionan numerosos expertos que consideran que para generar un profesorado excelente se debe elevar la nota de corte para el acceso a los estudios, además de valorar a través de otros medios, el interés por la docencia (Zamora, 2011).

En segundo lugar, una *mejora en la formación inicial* del profesorado mejoraría el prestigio social de los maestros/as y de los profesores/as.

Para mejorar la formación y la selección de los docentes algunos expertos (Nasarre y López Rupérez, 2011 y López Rupérez, 2012) proponen el MIR educativo, es decir una formación extensa que incluya un periodo largo de prácticas, previa selección. Marina (2015), en la misma línea, propone alargar la duración de los estudios de la formación inicial (Valle, 2013), a través de cuatro años de grado, uno de máster y dos años de prácticas remuneradas.

Sobre esta idea, Nóvoa (2009) indica la necesidad de incorporar la formación del profesorado dentro de la profesión. Es decir, que los profesores/as desempeñen un papel de formadores con sus compañeros. Esta propuesta refuerza la importancia del practicum en la formación inicial y de la tutoría posterior de un profesor con más

experiencia que forme, tutorice, apoye y guíe al nuevo profesor en los comienzos de su desempeño profesional como docente.

Por su parte, Pérez-Díaz y Rodríguez (2013) se muestran partidarios de la creación de un grado universitario con formación específica en educación para el profesorado de Educación Secundaria.

Además de la duración de la formación, es importante asegurar la calidad de dicha formación universitaria, a través de una docencia de calidad, que favorezca el desarrollo de competencias docentes entre los estudiantes. Para ello es necesario que los profesores universitarios revisen y actualicen sus marcos conceptuales y sus prácticas docentes (Vaillant, 2011).

Además de la formación inicial es conveniente que los profesores en ejercicio participen en actividades formativas basadas en sus necesidades que tengan impacto en la mejora educativa continua (Monereo, 2003).

En tercer lugar, la profesión docente se debe *abrir al exterior*. Los docentes tienen mucha responsabilidad en la mejora del reconocimiento de la profesión (Sancho et al, 2014). Hay que tener en cuenta que el prestigio social depende tanto del trabajo interno de los docentes en sus diferentes ámbitos de actuación como de su capacidad de intervención social. Se impone una apertura al exterior, comunicándose con la sociedad para afirmar su prestigio. Según Nóvoa (2011), la profesión docente tiene que abrirse a la sociedad, dar a conocer su trabajo y responder a las necesidades sociales, de forma que aumente el impacto de su actuación revirtiendo en la mejora.

En esta línea, Marchesi (2009) propone desarrollar iniciativas que den visibilidad al profesorado para que, a través de ellas, se consiga una mayor valoración. Los propios docentes serían los encargados de comunicar en qué consiste la profesión docente (Fernández Pérez, 2001), y de dar a conocer qué hacen en su trabajo, como lo realizan y cuál es el fin último de su desempeño profesional. En este sentido, sería conveniente un acercamiento entre familia y escuela, de forma que el profesorado y los padres y madres trabajen conjuntamente en la educación y desarrollo de todos los alumnos y

alumnas. De esta forma, se superaría la brecha entre ambos estamentos, se conocería la labor social del docente y se favorece la responsabilidad compartida.

Entre las limitaciones de esta investigación se puede citar que en la muestra del GEP los estudiantes que inician y finalizan los estudios son de distintas cohortes, por lo tanto, se infiere la evolución de la consideración del prestigio social de forma “indirecta”. No es el caso de la muestra de MES, formada por los mismos estudiantes. Esta circunstancia, así como la diferente duración de la formación inicial debe ser tomada en cuenta en el análisis comparativo entre ambos y podría explicar la mayor evolución de la consideración del prestigio social en el grado que en el máster.

A pesar de estas limitaciones, esta investigación ha permitido conocer la opinión de los estudiantes sobre el prestigio social de la profesión y su evolución a lo largo de la formación inicial. Los resultados permiten constatar que los futuros docentes consideran que es una profesión poco valorada. Dado que el prestigio social es un elemento importante de la calidad educativa, se deberían tomar medidas para mejorarlo, tales como replantear el sistema de acceso a los estudios y a la práctica docente, mejorar la formación inicial y aumentar la visibilidad del impacto social de la profesión.

### II.7.7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. Londres: McKinsey & Company.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado en secundaria. Crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- Cabezas, V. y Claro, F. (2011). Valoración social del profesor/a en Chile: ¿cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía? Pontificia Universidad Católica de Chile, 6 (42), pp. 1-18. Recuperado de: [www.uc.cl/politicaspublicas](http://www.uc.cl/politicaspublicas)
- Cabrera, L. (2012). Efectos de las actitudes y aptitudes de los alumnos en su rendimiento educativo. En X. Bonal, C. Díaz y D. Luque. *La educación en la sociedad global e informacional, (Madrid, Asociación de Sociología de la*

Educación (ASE), Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología).

- Dubar, C. (2001). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Esteve, J. M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. Tenti Fanfani, (comp.), *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo XXI/IIPE-UNESCO/Fundación OSDE.
- Esteve, J.M. (2011). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant, (coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Fundación Santillana.
- Everton, T., Turner, P., Hargreaves, L. y Pell, T. (2007). Public perceptions of the teaching profession. *Research Papers in Education*, 22 (3), pp. 247-265.
- Fernández Pérez, J.A. (2001). Elements that Reinforce "Profession" as a Concept. Notes for Reflection. *Revista electrónica de Investigación educativa*, 3 (2), pp. 1-15.
- Ferrer, F. (2007). Apuntes para la interpretación de los resultados PISA en cuatro países. *Cuadernos de Pedagogía*, 369, pp. 89-93.
- García Ruiz, P. (2013). Contexto del informe: el debate sobre el prestigio de la profesión docente. En M. Esteban Villar (coord.), *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad. Informe* (Fundación Botín y Fundación europea sociedad y educación).
- Gifre, M., Monreal, P. y Estebán, M. (2014). El desarrollo de la identidad a lo largo del ciclo vital. Un estudio cualitativo y transversal. *Estudios de Psicología*, 32 (2), 227-241.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative Research*. New York: Aldine Publishing.
- Gohier, Ch. y Alin, Ch. (2008). *Enseignant-formateur: la construction de l'identité professionnelle*. Paris: Harmattan.
- Hargreaves, L. 2009. The status and prestige of teachers and teaching. En L. J. Saha y A. Gary Dworkin, (eds.), *International handbook of research of teachers and teaching*. Nueva York: Springer, pp. 217-229.
- Hoyle, E. (2001). Teaching: prestige, status and esteem. *Educational Management and Administration*, 29 (2), pp. 139-152.
- López Rupérez, F. (2014). *Fortalecer la profesión docente: Un desafío crucial*. Madrid: Narcea.

- Marchesi, A. (2009). Cambios sociales, emociones y los valores de los docentes. En E. Tenti Fanfani, (comp.), *Nuevos tiempos y temas de la agenda de política educativa*, Siglo XXI.
- Marina, J.A. (2015). Borrador del Libro blanco de la profesión docente. Documento inédito.
- Martínez-de-la-Hidalga, Z. y Villardón-Gallego, L. (2014). La imagen profesional del profesorado en formación continua. *Revista Fuentes*, 15, pp. 187-212. D.O.I.: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2014.i15.09>
- Martínez-de-la-Hidalga, Z. y Villardón-Gallego, L. (2015a). Imagen del profesor/a en el Grado en Educación Primaria. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 25, pp. 149-165.
- Martínez-de-la-Hidalga, Z. y Villardón-Gallego, L. (2015b). La identidad profesional en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria, Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19 (1), pp. 452-467. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/36125>
- MEC (2009): *Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje. Informe español* (Madrid, Instituto de Evaluación, <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/xxiencuentro/xxieccee04talis2009.pdf?documentid=0901e72b813f69f1>
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Nasarre, E., y López Rupérez, F. (2011). Una propuesta sobre el MIR educativo. *Magisterio*, 26 de enero, pp. 23.
- Nóvoa, A. (2009). La formación de profesores de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, pp. 203-218.
- Nóvoa, A. (2011). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, pp.49-55. Fundación Santillana.
- OCDE (2009). *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes* [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/politica-de-educacion-y-formacion-los-docentes-son-importantes\\_9789264046276-es](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/politica-de-educacion-y-formacion-los-docentes-son-importantes_9789264046276-es).
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris.
- Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J.C. (2013): Educación y prestigio docente en España: la visión de la sociedad. En M. Esteban Villar (coord.), *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad. Informe* (Fundación Botín y Fundación europea sociedad y educación).

- Sánchez, C. (2007): El secreto de los finlandeses: 24 horas con uno de los jóvenes de 15 años que triunfa en pisa. *Magazine XL Semanal* (23-12-07), pp. 24-34.
- Sánchez, C. (2011): Estudiantes coreanos, ¿por qué se van a comer el mundo?, *Magazine XL Semanal* (18-09-11), 41-46. Recuperado de: <http://www.taringa.net/posts/ciencia-educacion/12610971/Estudiantes-Coreanos---Por-que-se-van-a-comer-al-mundo.html>
- Sancho, J., Hernández-Hernández, F., Martínez, S., Padilla P., Montané, A., Herraiz, F., Larraín, V., Creus, A., Domingo, L., Vidiella, J., Correa J., Aberasturi, E., Gutiérrez, L., Martínez, A., Fernández, L., Losada, D. (2014). La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo (Identidoc). En J. Sancho, J. Correa, X. Giró, y L. Fraga (Coords.), *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*, pp. 11-23. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/50680>.
- Tedesco, J.C. (1998). Fortalecimiento del rol de los docentes: balance de las discusiones de la 45ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación. *Educación. Revista del Consejo Nacional Técnico de Educación*, 54, pp. 33-68.
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. (2006). Teoría fundamentada <Grounded theory>. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. Madrid: CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).
- Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades educativas*, 234, pp. 4-11.
- Vaillant, D. (2011). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant, (coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Fundación Santillana.
- Valle, J. P. (2013). ¿Hay que cambiar la formación inicial de los docentes para elevar el prestigio social de los maestros y profesores? En M. Esteban Villar (coord.), *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad. Informe* (Fundación Botín y Fundación europea sociedad y educación).
- Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (coord.) (2011). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Fundación Santillana.
- Zamora Fortuny, B. (2011): Voces y miradas del y sobre el profesorado. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4 (3), Recuperado de: [www.ase.es/rase](http://www.ase.es/rase)
- Zamora, B. y Cabrera, L. (2015). La sociedad y el profesorado. Imágenes y opiniones sociales sobre el profesorado. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (1), pp. 86 – 107.



## II.8. PUBLICACIÓN 8

---

En esta publicación se presenta el estado del arte de la investigación sobre identidad profesional y cubre el objetivo específico de *Clarificar conceptualmente el constructo de identidad profesional docente*.

Martínez-de-la-Hidalga, Z. y Villardón-Gallego, L. (En revisión). Teacher identity research and development. In, Jo Lampert (Ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Critical Perspectives on Teacher Education*, USA: Oxford University Press.

|  |     |
|--|-----|
| II.8. PUBLICACIÓN 8: INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE DESDE UNA APROXIMACION DIALÓGICA ..... | 241 |
| II.8.1. SUMMARY .....  | 243 |
| II.8.2. RESUMEN .....  | 245 |
| II.8.3. INTRODUCCIÓN .....   | 247 |
| II.8.4. APROXIMACIONES TEÓRICAS A LA IDENTIDAD DEL PROFESOR .....  | 248 |
| II.8.5. CONCEPCIÓN DIALÓGICA DE LA IDENTIDAD DEL PROFESOR .....  | 251 |
| II.8.6. IMPLICACIONES DE LA APROXIMACIÓN DIALÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA IDENTIDAD DEL PROFESOR .....                      | 254 |
| II.8.7. IMPLICACIONES DE LA APROXIMACIÓN DIALÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD DEL PROFESOR .....                       | 259 |
| II.8.8. DIALOGANDO HACIA EL FUTURO .....   | 264 |
| II.8.9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....   | 266 |



## INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE DESDE UNA APROXIMACION DIALÓGICA

### II.8.1. SUMMARY

Many studies and publications have been devoted to the analysis and development of teacher identity from very different points of view, using diverse instruments and methodologies and analyzing different dimensions of identity. Despite the scrutiny, it is still a challenge to understand and define an issue as complex as professional identity.

Against the more traditional conception of identity as the combined know-how necessary for performance, a new conception is born, based on the life experiences of the protagonists themselves. Although there is no clear unanimity on the concept of identity itself, there is a consensus that identity encompasses several areas, and that it changes over time and according to context. Multiplicity, discontinuity and a social nature are thus assumed to be essential aspects of identity. Furthermore, the dialogic perspective explains the complexity of the construct by proposing that the aforementioned features are linked respectively, and dialectically, with the characteristics of unity, continuity and an individual nature. In other words, the various dimensions of identity, along with their variability through time and the influence exerted by social and contextual aspects, are combined with personal unity, with stability over time and across situations and contexts; this can, occasionally, lead to conflict and contradictions that the individual strives to manage through self-dialogue.

This dialogic conceptualization has several clear implications for research. Firstly, it disallows static categorizations of teachers, and places the focus on grasping the self-dialogue that allows teachers to maintain a certain degree of stability and coherence in their identity over time. Secondly, it showcases the effect that dialogue and participation-focused research can have on professional development. Additionally, the study of identity in all its complexity and mutability requires the integrated study of two levels of analysis: on the one hand, the position and actions of teachers in

different contexts and situations; and, on the other, their professional story, past, present and future, along with the sociocultural factors that have impacted it.

Both the research on the professional identity and the teacher training must necessarily incorporate strategies that promote dialogue on actual performance and on professional careers. To this effect, longitudinal designs are preferable to transversal studies, as the former help capture the dialogue between stability and change. Still, transversal studies can be undeniably useful to identify current conflicts that might arise between personal and professional roles, as well as how the aforementioned conflicts are managed. Furthermore, qualitative methodologies have a greater potential to generate self-dialogues that provide insight into how teachers live, perceive and manage such conflicts. Finally, research must be participative in nature, so that teachers abandon their role as objects of research and become, instead, its subjects, in collaboration with researchers. In this manner, the research itself will become an agent of change on the identity of participants, in addition to furthering the knowledge available on the subject. Action-research follows these guidelines, and is therefore especially suited to this endeavor.

Based on this characterization of the research on professional identity, some techniques are suggested for the collection of information because they foster reflection and, in consequence, they also promote the development of identity. Some of these techniques are: life stories, narrative of teaching, diaries, case studies, critical events analysis, professional dilemmas, teacher or teaching metaphors, inquiry-based learning. These strategies have an even greater potential for the analysis and development of identity when implemented in interactive contexts that aid the transformation by means of egalitarian dialogue.

**Keywords:** teacher identity development, narrative, dialogical approach, qualitative research.

## II.8.2. RESUMEN

Son muchas las publicaciones que se refieren al análisis y desarrollo de la identidad del docente desde perspectivas muy diferentes, utilizando instrumentos y métodos muy distintos y analizando diversas dimensiones de la identidad. A pesar de ello, la comprensión y definición de un concepto tan complejo como la identidad profesional sigue siendo un reto.

Frente a una concepción tradicional de la identidad como conjunto de saberes para el desempeño, surge una concepción basada en las vivencias de los propios protagonistas. Aunque no hay unanimidad en cuanto al concepto de identidad, hay acuerdo en considerar que la identidad está constituida por diferentes ámbitos y que cambia con el tiempo y con el contexto. Se asume, por tanto, la multiplicidad, la discontinuidad y carácter social de la identidad. Además, la perspectiva dialógica explica la complejidad del constructo planteando que las características mencionadas se relacionan respectiva y dialécticamente con las características de unidad, continuidad y naturaleza individual. Es decir, distintas dimensiones de la identidad, su variabilidad a lo largo del tiempo y la influencia de aspectos sociales y contextuales se combinan con la unidad personal, la estabilidad a lo largo del tiempo y a lo largo de las situaciones y contextos, lo que, en ocasiones, puede dar lugar a conflictos y contradicciones que la persona trata de gestionar mediante el autodiálogo.

Esta conceptualización dialógica tiene implicaciones para la investigación. En primer lugar, previene contra clasificaciones estáticas del profesorado, situando el interés en conocer el autodiálogo que permite a un profesor mantener cierta estabilidad y coherencia en su identidad a lo largo del tiempo. En segundo lugar, remarca el efecto que una investigación centrada en el diálogo y la participación puede tener en el propio desarrollo profesional. Además, el estudio de la identidad en su complejidad y cambio supone estudiar de forma integrada dos niveles de análisis, por un lado, la posición y actuaciones de un profesor en distintos contextos y situaciones, y, por otro, su historia profesional pasada, presente y futura, junto con los factores socioculturales implicados en la misma.

Por ello, es necesario incorporar tanto en la investigación sobre el tema como en la formación del profesorado estrategias que promuevan el diálogo tanto sobre la actualidad del desempeño como sobre la carrera profesional. En este sentido, los diseños longitudinales son preferibles a los estudios transversales, ya que permiten captar el diálogo entre estabilidad y cambio. Sin embargo, no se puede negar la utilidad de un diseño transversal para conocer posibles conflictos puntuales entre diferentes roles personales y profesionales y el manejo de los mismos. Por otra parte, la metodología cualitativa tiene mayor potencial, si se compara con la metodología cuantitativa, para generar autodiálogos que permitan conocer cómo un profesor vive, percibe y gestiona dichos conflictos. Finalmente, la investigación debe tener un carácter participativo, de forma que los profesores dejen de ser objeto de la investigación para pasar a ser sujetos de la misma en colaboración con los investigadores. De esta manera, la investigación logrará un efecto transformador de la identidad de los participantes, a la vez que contribuirá a avanzar en el conocimiento sobre el tema. En este sentido, la investigación-acción permite cubrir estas directrices.

Tomando como base esta caracterización de la investigación sobre la identidad profesional, se sugieren algunas técnicas para la recogida de información, las cuales favorecen la reflexión y, por tanto, el desarrollo de dicha identidad: historias de vida, narrativa de la enseñanza, diario, estudios de caso, análisis de incidentes críticos, dilemas profesionales, metáforas del profesor o de la enseñanza, aprendizaje basado en la investigación. El potencial de estas estrategias para el análisis y el desarrollo de la identidad aumenta cuando se aplican en contextos interactivos que favorecen la transformación a través del diálogo igualitario.

**Palabras clave:** desarrollo de la identidad del profesor, narrativa, aproximación dialógica, investigación cualitativa.

### II.8.3. INTRODUCCIÓN

La identidad del profesor está en el centro de la formación del profesorado (Sachs, 2005) ya que ésta ofrece un marco para generar sus propias ideas sobre cómo ser, cómo actuar y cómo comprender el trabajo y su lugar en la sociedad (Brandenburg & Gervasoni, 2016); es un tema fundamental tanto para la investigación como para la formación del profesorado (Beauchamp & Thomas, 2009), y que se considera un factor fundamental de la calidad de la enseñanza, de la motivación por enseñar, del compromiso, etc. (Hong, Greene & Lowery, 2017), y, por tanto, esencial en el desarrollo profesional.

Los estudiantes comienzan a sentirse en cierta medida profesores en el momento en el que se plantean esta opción profesional. El autoconcepto como profesor está influido por las experiencias previas y por las expectativas futuras (van Rijswijk, Akkerman, Schaap & van Tartwijk, 2016). Dada la importancia del sentido del *self* en la toma de decisiones y en el comportamiento, se considera esencial investigar y trabajar en ello durante la formación inicial, aunque también durante el periodo profesional activo.

No en vano, en los últimos 25 años ha aumentado extraordinariamente el número de publicaciones sobre el tema (Akkerman & Meijer, 2011). Sin embargo, a pesar de la proliferación de estudios, la clarificación del concepto sigue siendo un reto en el ámbito de la investigación educativa (Beauchamp & Thomas, 2009). De hecho, cuando se habla de identidad, distintos autores se centran en diferentes aspectos de la misma, lo que, de alguna forma, indica la dificultad para ponerse de acuerdo sobre el constructo. Así, por ejemplo, unos investigadores hacen referencia a los valores y creencias, otros al conocimiento y las habilidades, otros se refieren al compromiso profesional, otros a las experiencias profesionales o a las dudas, dilemas e inseguridades (Steinberger & Magen-Nagar, 2017).

A pesar de que se ha estudiado la identidad del profesor desde distintos enfoques y marcos conceptuales, se puede afirmar que actualmente hay consenso en ciertas características de la misma (Hong, Greene & Lowery, 2017). En primer lugar, la

identidad no está determinada exclusivamente por procesos internos y psicológicos ni tampoco totalmente controlada por el contexto social y cultural, sino que es resultado de la interacción de factores contextuales e individuales. Además, la identidad no es fija ni estática, sino que cambia y se desarrolla a lo largo del tiempo como resultado de la interpretación de los eventos y de las interacciones sociales. En este sentido, más que hablar de identidad profesional se debería hablar de desarrollo de la identidad profesional. La perspectiva dialógica permite comprender la complejidad del proceso de construcción de la identidad combinando las características mencionadas.

#### **II.8.4. APROXIMACIONES TEÓRICAS A LA IDENTIDAD DEL PROFESOR**

Desde la **perspectiva tradicional** el individuo está supeditado a un orden superior que marca las pautas de su actuación, es decir, de alguna manera, “despersonaliza” al individuo. Aplicando esta visión a la identidad profesional, ésta vendría definida por las competencias que debe tener un profesor para desempeñar adecuadamente sus funciones (Akkerman & Meijer, 2011). Incluye las actitudes que debe desarrollar, así como los saberes que debe adquirir, tales como el conocimiento pedagógico y disciplinar (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000), concediendo especial importancia a los resultados de aprendizaje y, por tanto, a la evaluación del profesorado tomando como referencia del desarrollo profesional el perfil docente.

Desde esta aproximación se sitúan, por tanto, los estudios sobre el análisis de las funciones del profesor y la evaluación y el desarrollo de competencias docentes, así como sobre la identificación de distintas concepciones de la enseñanza (Zhang & Yu, 2017) y del aprendizaje, las cuales condicionan tanto el posicionamiento personal como profesional (Thomson, 2015; Buchanan, 2015).

A lo largo de la historia se puede constatar que el perfil profesional docente no es algo estático que se mantiene a lo largo del tiempo, sino que va evolucionando para adaptarse a las demandas que se realizan al sistema educativo relacionadas con los cambios sociales y con los avances en el conocimiento científico sobre el proceso de

aprendizaje. En este sentido, el profesor ha pasado de ser el centro de la enseñanza en su papel de transmisor de conocimiento a ser un facilitador del aprendizaje cediendo al estudiante el protagonismo en el proceso (Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen & Van der Vleuten, 2004). Además, a la función de enseñar se han añadido funciones relacionadas con la orientación, el apoyo y la educación en valores. El desempeño de estas funciones requiere una formación no exclusivamente centrada en las competencias docentes, sino en el desarrollo de competencias interpersonales, comunicativas, etc. Por otra parte, la incorporación de las TIC en la enseñanza requiere de una actualización específica por parte del profesorado (Tejedor & García-Valcárcel, 2006).

No cabe duda de que el conocimiento de las funciones del docente y el desarrollo de las competencias para su desempeño es un requisito del desarrollo de la identidad profesional. Por tanto, la concienciación sobre la figura del profesor y sobre los saberes y competencias requeridos constituye una dimensión importante de la identidad profesional y, por tanto, debe ser objetivo formativo de la formación del profesorado.

Sin embargo, esta perspectiva tradicional de la identidad tiene importantes limitaciones. Por un lado, presupone que el desarrollo profesional a lo largo de los años de experiencia es un proceso acumulativo y lineal. Aunque alguna investigación ha encontrado ciertos patrones comunes al inicio de la formación inicial (Chong & Low, 2009; Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi, Maaranen, 2014), hay evidencia de las importantes diferencias en el desarrollo entre distintos profesores (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000), así como del carácter no lineal del desarrollo de la identidad. Además, esta perspectiva no permite comprender cómo el profesor da sentido a su práctica profesional, ya que se trata la identidad de la profesión como algo ajeno a los protagonistas, refiriéndose a la profesión docente “desde fuera” (Akkerman & Meijer, 2011).

Esta aproximación clásica que “despersonaliza” de alguna forma al individuo contrasta con la **aproximación subjetiva** de la identidad profesional, que parte de la perspectiva del propio profesor y considera a éste, protagonista de su propio desarrollo

profesional (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000). Este enfoque se centra en la dimensión personal de la identidad, en la vivencia y percepción de uno mismo como profesor y en la proyección futura en forma de sueño del profesor que quiere llegar a ser.

Dentro de esta perspectiva, se podrían diferenciar dos corrientes en la consideración de la identidad. Por un lado, se encuentra la *cartesiana*, centrada en el individuo, estable y racional (Hermans, 2001) y que plantea una clara división entre el *self* y los otros. Una limitación importante de este enfoque es la escasa consideración que se concede a las emociones, las cuales afectan al desarrollo de la identidad del profesor (Timostsuk & Ugaste, 2012), de la misma forma que pueden verse afectadas por la profesión (Beauchamp & Thomas, 2009; Schutz & Lee, 2013); además no consideran la influencia mutua entre el individuo y el contexto social.

Por otro lado, se encuentra la perspectiva *postmoderna* y holística, en la que la identidad pasa a considerarse fragmentada en los múltiples contextos sociales de la persona. La importancia concedida a los diferentes entornos del individuo deriva en la conceptualización de la identidad en base a tres características que la definen como algo inestable, que cambia a lo largo del tiempo y de las situaciones: la multiplicidad, la discontinuidad y su naturaleza social (Akkerman & Meijer, 2011).

La multiplicidad hace referencia a que en la persona se pueden diferenciar distintas dimensiones de la identidad o subidentidades (Beijaard et al, 2004). Gee (2001), por ejemplo, diferencia cuatro dimensiones: naturaleza, institucional, reconocimiento social y grupos de afinidad. La discontinuidad de la identidad se basa en la afirmación de que ésta cambia según el momento y el contexto y las interpretaciones y reinterpretaciones que se hagan de las situaciones (Beijaard et al. 2004) lo que la convierte en algo dinámico.

La naturaleza social de la identidad es innegable considerando la influencia del contexto en la persona, en sus actuaciones y modos de pensar, y, por tanto, en la construcción de la identidad. La identidad del profesor se construye y reconstruye a

partir de las interacciones que tienen lugar en un contexto profesional (Beauchamp & Thomas, 2009).

En coherencia con esta caracterización, la identidad dejaría de considerarse algo único, continuo e individual, lo que, de alguna manera, podría conducir a la pérdida de la idiosincrasia del constructo identidad, como aquella que permite diferenciar a una persona de otra (o a un profesor de otro) a lo largo del tiempo y en distintas situaciones. De hecho, estos dos aspectos son los que definen etimológicamente el concepto de identidad (Diccionario de la Real Academia Española; Webster's Dictionary):

- Igualdad o similitud. Se relaciona con la constancia de caracteres a lo largo del tiempo y a través de distintas situaciones.
- Diferenciación. Hace referencia a la contraposición de uno mismo con respecto a las demás personas o colectivos.

Ciertamente, desde esta perspectiva descentralizada de la identidad no se podría explicar cómo una persona mantiene el sentido del *self* a lo largo del tiempo. Además, si estuviéramos socialmente determinados, no se podría explicar por qué actuamos por propia determinación a pesar de los condicionantes sociales.

Intentando superar estas limitaciones y constatando que en el proceso de construcción de la identidad hay cierta unidad, surge la *aproximación dialógica*, que aplica los principios de las corrientes post-estructurales de la filosofía y de la psicología postmoderna sobre identidad (Akkerman & Meijer, 2011).

### **II.8.5. CONCEPCIÓN DIALÓGICA DE LA IDENTIDAD DEL PROFESOR**

La perspectiva dialógica de la identidad profesional se basa en la Teoría Dialógica del *Self* (Hermans, 2001). Como teoría del *self* tiene su fundamento en los trabajos de William James (1890) y George Mead (1934), y como teoría dialógica, se basa en la conceptualización de Bakhtin (1986) sobre las "múltiples voces". Esta aproximación

conceptualiza la identidad del profesor al mismo tiempo como unitaria y múltiple, como continua y discontinua, y como individual y social (Akkerman & Meijer, 2011).

Basándose en la teoría dialógica del *Self*, se plantea que esta identidad profesional está compuesta por múltiples *I-positions* que aportan diferentes interpretaciones de cada situación, de forma que la identidad está en proceso continuo de construcción y reconstrucción. Estas diferentes *I-positions* pueden entrar en conflicto. Sin embargo, la búsqueda de un self coherente hace necesario el diálogo entre ellas, un autodiálogo que establece relación entre las *I-positions* manteniendo la unidad. Steinberger & Magen-Nagar (2017) afirman que precisamente estos conflictos, que causan malestar psicológico, llevan a la persona a manejarlos de forma que se restaure la coherencia en la identidad.

Steinberger y Magen-Nagar (2017) distinguen diferentes tipos de conflictos: personales, de tipo didáctico, disciplinares, y organizacionales. Los personales, se refieren a los conflictos entre distintas subidentidades y la identidad profesional (Hong, Greene & Lowery, 2017), los de tipo didáctico se relacionan con las estrategias y técnicas didácticas, los del ámbito disciplinar ocurren al gestionar problemas de disciplina en las relaciones interpersonales, y, por último, los relacionados con la cultura organizacional hacen referencia al desacuerdo entre los valores personales o creencias profesionales y las normas, política y expectativas de la institución.

Además, se ha confirmado el carácter discontinuo de la identidad sobre la base de que determinadas situaciones evocan diferentes partes del *self* o diferentes *I-positions*. Así, Beijaard et al. (2004) y Flores y Day (2006) diferencian dos contextos profesionales en los que pueden surgir distintos conflictos: el aula, donde aparecen conflictos entre alumnado y profesor, y la escuela, donde tienen lugar conflictos con colegas, familias, director, cultura organizacional o normas.

Sin embargo, en la postura que toma una persona ante una situación, influyen, además, sus propias características y su experiencia previa, los cuales permiten comprender el carácter continuo de la identidad. Day, Kington, Stobart y Sammons (2006) confirmaron que las identidades del profesor pueden ser más o menos estables

o fragmentadas, dependiendo del momento y de diferentes factores. La narrativa permite interpretar y organizar las experiencias importantes de una persona dándole un sentido de continuidad en el tiempo (pasado-presente-futuro) a las actitudes y la conducta, construídas en procesos mediados por el contexto sociocultural.

La perspectiva dialógica defiende, coincidiendo con la perspectiva sociocultural, la naturaleza social de la identidad, en primer lugar, porque el entorno interactúa con la persona, influyendo en sus formas de comportarse y de sentir (Schutz & Lee, 2013). Los factores contextuales influyentes se pueden dividir entre aquellos que corresponden al micro y mesosistema (Bronfenbrenner, 1986) como, por ejemplo, el clima escolar, la dirección del centro, el tipo de alumnado, el discurso de los colegas y la interacción con ellos, y aquellos pertenecientes al macrosistema, como por ejemplo, el prestigio social de la profesión (Sanya Pelini, 2017), el sistema educativo y las leyes educativas, y las características socio-culturales y económicas del contexto nacional (Riksaasen, Crosswell & Beutel, 2015). Así lo reconoce Parkinson (2013) cuando afirma que el profesorado está sometido a un sistema educativo opresivo, tecnocrático y despersonalizado que dificulta la formación de una identidad auténtica como profesor.

Además, de una manera más profunda, el contexto social afecta a la construcción de la identidad, formando parte de ella. Esto ocurre, por ejemplo, cuando el contexto micropolítico de la escuela (Uitto, Kaunisto, Syrjälä & Estola, 2015) o determinadas prácticas innovadoras de enseñanza (Vokatis & Zhang, 2016) afectan al desarrollo de la identidad profesional o cuando una persona asume las voces y los valores de su grupo de pertenencia, de forma que interpreta la realidad en gran medida influida por las personas significativas. Esta visión supera la dualidad cartesiana entre yo y los otros, asumiendo una concepción del *self* extensa que incluye el entorno social. Pero, además, la influencia social en la identidad viene también determinada por lo que se puede llamar la definición negativa del *self*, es decir, por contraste de lo que no se es.

Sin embargo, este carácter social de la identidad no anula la individualidad ni la autonomía personal, que permiten a la persona aunar dialógicamente distintas *positions* afectadas por diferentes influencias sociales.

La realidad social de la persona ya quedó reflejada en la denominación aristotélica de la persona como “ser social”, haciendo el sustantivo referencia a la individualidad que se construye en un contexto definido por el adjetivo “social”. Se podría decir, por tanto, que la identidad se forma en base a un doble diálogo, uno biográfico, del individuo consigo mismo, entre lo que el profesor ha sido y lo que quiere llegar a ser, y otro relacional, entre los ideales y las condiciones contextuales. Así, la construcción de la identidad profesional tiene lugar en un proceso continuo y dinámico de negociación consigo mismo y con el contexto, entre deseos, limitaciones, y oportunidades (Lopes y Pereira, 2012).

En la misma línea, Steinberger y Magen-Nagar (2017) recogen la idea de que la formación de la identidad supone un proceso dinámico de equilibrio entre dos aspectos de la identidad: el intrapersonal y el interpersonal, entendiendo el primer componente como la manera en que la persona se ve a sí mismo como profesional (incluyendo, por ejemplo, actitudes hacia la profesión y autoeficacia) y el segundo como la forma en que el profesor es percibido por las personas significativas del contexto profesional, como estudiantes, familias, colegas, directores y autoridades educativas.

La aproximación dialógica, por tanto, supera la concepción dualista y dicotómica de la identidad, definiendo la identidad del profesor como “un proceso continuo de negociación e interrelación entre múltiples *I-positions* para mantener un sentido del *self* más o menos coherente en las distintas intervenciones y puestos o situaciones de la vida laboral” (Akkerman & Meijer, 2011, p. 315).

#### **II.8.6. IMPLICACIONES DE LA APROXIMACIÓN DIALÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA IDENTIDAD DEL PROFESOR**

Este enfoque comprensivo y dialógico de la identidad del profesor tiene implicaciones tanto para la investigación como para la formación del profesorado (Akkerman & Meijer, 2011). Si la vida humana es esencialmente dialógica, la identidad del profesor

no escapa de esta afirmación. Por tanto, la investigación debería estudiar el diálogo como un fin en sí mismo.

En primer lugar, la aproximación dialógica a la identidad, que se basa en la existencia de múltiples *I-position* en diferentes situaciones, obliga a ser cauteloso con las categorizaciones del profesorado que se realizan en algunas investigaciones basadas en determinados criterios y descritas a través de atributos personales, sin tener en cuenta el contexto cultural en el que éstos se han formado.

En segundo lugar, se confirma el interés por estudiar el proceso dinámico de la identidad, a través del análisis del autodiálogo que tiene un profesor, como mecanismo para mantener la coherencia y consistencia a lo largo del tiempo y las situaciones.

Por otra parte, esta perspectiva dialógica de la identidad debe hacer conscientes a los investigadores de que el propio proceso investigador sitúa al profesor en un contexto social y cultural que puede evocar una *I-position* determinada a la vez que evita otras, en función de variables tales como el tema de estudio, la anticipación de las reacciones del interlocutor, o la deseabilidad social. Es decir, la respuesta del profesor no solo incluye lo que piensa de sí mismo sino también lo que conoce de su entorno cultural. Es importante tener esto en cuenta a la hora de interpretar los resultados.

En coherencia con esta aproximación dialógica, se plantea una orientación participativa de la investigación, considerándola como un proceso de diálogo del investigador con los profesores y no tanto como un proceso unidireccional pregunta-respuesta, en el que el investigador pregunta y el profesor responde. De esta manera, se hace más probable la elicitación de diferentes *I-position* y del autodiálogo realizado por el profesor.

Por otra parte, la aproximación dialógica da cuenta de la complejidad y carácter dinámico de la identidad del profesor. En consecuencia, la investigación sobre el tema debe llegar a dicha realidad. Akkerman y Meijeer (2011) proponen dos niveles de análisis, micro y macro. El microanálisis se dirige a describir los cambios de *I-positions*

de un profesor en distintas situaciones profesionales (clases, reuniones...) teniendo en cuenta a las personas con las que interactúa (diferentes estudiantes, colegas...). El macroanálisis va más allá del aquí y ahora, teniendo en cuenta la narrativa del profesor respecto al pasado, presente y futuro, así como las características socioculturales del contexto. Dada la influencia mutua entre ambos, lo más importante es conectar estos dos niveles de análisis, analizando, por ejemplo, cómo aspectos del contexto han sido asumidos por el profesor y, viceversa, cómo situaciones concretas vividas por el docente han influido en el contexto o en su narrativa.

Por último, la aproximación dialógica permite superar la dicotomía entre identidad profesional y personal, ya que, aceptando el *self* como una unidad a través del autodiálogo entre diferentes *I-positions*, la dimensión profesional de la identidad forma parte del *self*, a la vez que los acontecimientos y preocupaciones personales afectan al modo de ser profesional.

Especificando más, si se acepta que la identidad no es algo estático sino dinámico que está en construcción, se considera que los diseños longitudinales y secuenciales son los más adecuados para estudiar el cambio y el desarrollo (Papalia, Olds & Feldman, 2010). Efectivamente, la recogida de información en diferentes momentos, permite contrastar información en distintos momentos y analizar la estabilidad y el cambio.

Los estudios transversales siguen siendo útiles para recoger la información en un momento y teniendo en cuenta diferentes contextos, aunque están limitados porque se pierde el estudio del cambio a través del tiempo. Este obstáculo se puede superar recogiendo información de diferentes cohortes, aunque este diseño tampoco está libre de limitaciones al recoger información de diferentes personas.

La investigación cualitativa permite un estudio en profundidad del fenómeno estudiado partiendo de la perspectiva de los participantes. Estas propiedades, así como su carácter holístico, la convierten en especialmente adecuada para analizar la identidad del profesor, ya que permite acceder a los distintos *I-positions*, sus contradicciones y relaciones, así como al autodiálogo en busca de la coherencia del *self*, con lo que, además, contribuye a su construcción.

En coherencia con lo anterior, aunque se han diseñado escalas o cuestionarios de preguntas cerradas, para estudiar la identidad (Wang, Zhu, Liu & Chen, 2017; Steinberger & Magen-Nagar, 2017) o aspectos concretos de la misma como, por ejemplo, la eficacia (Fisherman & Weiss, 2011) o el autoconcepto, para conocer el perfil percibido de profesor y el perfil de profesor ideal se sugiere, en general, la utilización de preguntas abiertas. Algunas de las empleadas en las distintas investigaciones son las siguientes: ¿quién soy yo como profesor? ¿cómo te definirías como profesor?, ¿qué tipo de docente crees que eres?, ¿cuáles son tus características como profesor?, indica tus puntos fuertes y retos como docente, ¿qué tipo de profesor te gustaría ser? (van Rijswijk, Akkerman, Schaap & van Tartwijk, 2016).

Consecuentemente, se aboga por técnicas de recogida de información que permitan recoger la narrativa de los profesores, tales como entrevistas (Lopes & Pereira, 2012), las historias de vida o los diarios. Las narrativas de los profesores sobre si mismos y su práctica, así como los discursos al respecto, son una oportunidad única para explorar aspectos del *self*, así como la interacción con el contexto social (Beauchamp & Thomas, 2009). Más aún, algún autor afirma que “la fantasía de la identidad no existe por si misma, emerge a través de las tensiones discursivas” (Janzen, 2015, p. 123).

A las técnicas mencionadas, se puede añadir la metáfora, como forma de explicitar la identidad, la cual ha tenido un uso frecuente en estudios sobre la construcción de la identidad, por su potencial para proporcionar estructura a través de un concepto específico y familiar para conceptos abstractos (Martinez-de-la-Hidalga & Villardón-Gallego, 2017).

Desde la perspectiva dialógica, para analizar las transformaciones de la identidad se sugiere combinar estas técnicas dirigidas a recoger la visión y percepción del profesor (información intrapersonal) con técnicas para recoger información sobre las interacciones (información interpersonal), por ejemplo, a través de observación y análisis del discurso en foros, diálogos o grupos de discusión (Henry, 2016).

Con respecto al procedimiento de recogida de información, se recomienda el contacto directo entre el investigador y el profesor, intentando crear un clima de colaboración y

confianza favorable al afloramiento de las distintas *I-positions* y posibles contradicciones entre ellos. El diálogo entre investigador y profesor, elicitaría, asimismo, los autodiálogos del docente.

Más allá de esto, la participación de los profesores en la fase de análisis e interpretación de la información permite convertir el proceso investigador en un proceso dialógico continuo de recogida e interpretación de información. Además, es probable que, de esta forma, disminuyan los sesgos culturales en el profesor, al no sentirse escrutado como objeto de la investigación por considerarse sujeto de la misma. La participación del profesor en esta fase es fundamental para lograr una comprensión profunda de la identidad del profesor, lo que, además, favorecería el desarrollo de la identidad. Ya que la participación del docente como sujeto de la investigación es una potente herramienta para el desarrollo de la identidad, es un aspecto a tener en cuenta en formación del profesorado.

Existen diferentes propuestas para implicar a los profesores en la investigación como sujetos de la misma. Así, se puede citar la investigación-acción, que promueve el desarrollo profesional a través de un proceso colaborativo y sistemático de mejora continua a partir de la resolución de un problema práctico y de la recogida, análisis e interpretación de evidencias científicas sobre la intervención y los resultados de la misma. En la misma línea estaría el diseño de la investigación educativa (Plomp, 2013), que tiene como objetivo diseñar y desarrollar una intervención, bien para solucionar un problema educativo complejo, bien para desarrollar o validar teorías. En ambas propuestas los educadores están involucrados en la investigación.

Por otra parte, el aprendizaje basado en investigación es una metodología didáctica que facilita el aprendizaje a través de la indagación y la investigación (Boyd & Szplit, 2016). Hay evidencia científica de la eficacia de dicha técnica para el desarrollo de la identidad profesional cuando el objeto de la indagación está relacionado con la profesión, tanto en la formación del profesorado (Martínez-de-la-Hidalga & Villardon-Gallego, 2016) como en el aprendizaje informal del profesor (Jurasaitė-Harbison, 2005).

En este sentido, la metodología de investigación comunicativa (Flecha & Tellado, 2015), que toma como herramientas centrales en la construcción del conocimiento, el diálogo y la participación, se ha considerado especialmente adecuada en la educación de personas adultas de contextos vulnerables. De la misma forma, podría aconsejarse para el estudio de la identidad del profesor. Esta metodología rompe con el desnivel epistemológico entre las personas que investigan y las personas investigadas, creando las condiciones para que emerja un conocimiento compartido con gran poder transformador en los participantes, lo que indefectiblemente, conecta la investigación con el impacto social, en nuestro caso, la investigación con el desarrollo de la identidad del profesor. El principio de igualdad epistemológica, basado en el concepto de inteligencia cultural (Ramis & Krastina, 2010), diferencia esta propuesta metodológica de las anteriores, a saber, la investigación-acción, el diseño de la investigación educativa y el aprendizaje basado en investigación.

La participación igualitaria del profesor en la investigación sobre su propia identidad vincula indefectiblemente el estudio de la identidad con el desarrollo de la misma. Es decir, la investigación así entendida, supone una herramienta para indagar sobre el proceso de construcción de la identidad, al tiempo que favorece su desarrollo.

### **II.8.7. IMPLICACIONES DE LA APROXIMACIÓN DIALÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD DEL PROFESOR**

A pesar de la importancia que se concede a la identidad en el desarrollo profesional no está muy clara la forma en que esta prioridad se traduce en acciones concretas en la formación del profesorado. De hecho, no se puede dar por hecho el desarrollo de la identidad en la formación inicial sin acciones intencionales dirigidas a esta finalidad (Beauchamp & Thomas, 2009). Incluso, hay estudios que confirman la importancia del curriculum informal frente al formal en el desarrollo de la identidad profesional (Lopes & Pereira, 2012).

Desde la perspectiva dialógica, el autodiálogo que surge sobre todo en situaciones de conflicto entre diferentes *I-positions* permite avanzar en la construcción de la identidad. En consecuencia, para su desarrollo, se deberían proponer estrategias formativas que hicieran surgir los diferentes *I-positions* y el diálogo entre ellos.

Dado que los diferentes *I-positions* surgen en la *realidad*, experimentando diferentes situaciones relacionadas con el quehacer docente, durante la formación del profesorado se sugiere elicitarse dichas situaciones a través de las distintas técnicas reales o simuladas vinculadas a la profesión para promover el aprendizaje experiencial (Rodgers & Scott, 2008). En este sentido, se deberían plantear actividades que requirieran la participación, interacción y el compromiso de los profesores en formación (Lopes & Pereira, 2012).

Si se ordenan dichas estrategias en función de su mayor a menor vinculación con la realidad, durante las prácticas profesionales ocurren situaciones diversas ante las que los profesores estudiantes tienen que responder y que les obliga a plantearse y replantearse continuamente su papel (Beauchamp & Thomas, 2011).

En la misma línea, como aproximación simulada a la realidad, se puede realizar role-playing en el que los profesores estudiantes realicen algunas funciones propias de su perfil profesional, tales como impartir una clase, dirigir una reunión con los padres, colaborar con los colegas en un proyecto, etc. A través de estas actividades se evidencian determinadas emociones, sentimientos y respuestas a situaciones por parte del profesor; además, el docente se forma para el desempeño de sus funciones, lo que, sin duda, fortalece su identidad. Es importante, por ejemplo, que desarrolle competencias para la colaboración (Dobber et al, 2012), o para la incorporación de una determinada innovación (Vokatis & Zhang, 2016). El estudio de casos, a través de los que se presentan para su análisis situaciones específicas sin una solución cerrada, es otra técnica que puede cumplir este objetivo.

Para la selección de situaciones reales o simuladas pero realistas hay que tener en cuenta la probabilidad de generar conflictos entre distintas *I-positions*, bien en un mismo profesor o entre varios colegas. Sería el caso, por ejemplo, de los dilemas éticos

o de los incidentes críticos. Wegner, Anders y Nückles (2014) señalaron los siguientes dilemas de la enseñanza comunes en casi cualquier situación educativa: de la autorregulación (apoyo versus autonomía), de la estructura didáctica (sistemática versus basada en problemas), de la evaluación (estándares de referencia), heterogeneidad de los estudiantes (necesidades e igualdad), relación profesional (autoridad y clima positivo). Por su parte, Monereo, Weise y Alvarez (2013) obtuvieron evidencia de la representación y el análisis de los incidentes críticos en el desarrollo de la identidad profesional, fundamentalmente en los aspectos relacionados con estrategias y sentimientos.

En la misma línea, en la formación continua del profesorado se propone partir de la propia práctica, de la propia experiencia, como contexto en el que se muestran las diferentes *I-positions*, seleccionando aquellas situaciones más significativas para los docentes.

Una técnica que puede servir como herramienta para conocer la concepción de la enseñanza y del papel del profesor es la representación visual de uno mismo como profesor a través del dibujo (Brandenburg & Gervasoni, 2016).

Por otro lado, la metáfora, como herramienta de reflexión que ayuda a concretar y explicitar ideas abstractas e implícitas, favorece el desarrollo de la identidad al hacer consciente al docente de sus concepciones sobre la profesión (Martinez-de-la-Hidalga & Villardón-Gallego, 2017). La formación del profesorado, debe insistir en la utilidad de la metáfora para descubrir concepciones de la profesión que mantienen y explican prácticas docentes y estilos de enseñanza (Erikson & Pinnegar, 2016).

Todas estas estrategias basadas en la experiencia y en la vivencia de la situación profesional requieren de la *reflexión* y el análisis para, por un lado, hacer conscientes a los profesores estudiantes de sus diferentes *I-positions* y de los posibles conflictos entre ellos y, por otro, para favorecer el autodiálogo que permita avanzar hacia un *self* coherente, conectando, de esa forma, la teoría con la práctica. De hecho, la reflexión es reconocida como un elemento fundamental en la construcción de la identidad y, por tanto, en la formación y el desarrollo profesional (Beauchamp & Thomas, 2009).

El sentido del *self* es importante porque establece un sentido de continuidad, de coherencia a lo largo del tiempo. Este sentido de continuidad es fundamental para sentirse bien. Por ello, cuando determinadas experiencias hacen cuestionarse esta continuidad, la incertidumbre puede llevar a sentimientos de confusión y baja autoestima profesional (van Rijswijk, Akkerman, Schaap & van Tartwijk, 2016). El análisis y la reflexión sobre estas circunstancias y situaciones pueden ayudar a recuperar el sentido de continuidad y un sentido del *self* fortalecido. Por otro lado, la reflexión permite explicitar los valores del profesor con respecto a lo que considera que está bien o mal en el desempeño docente (Luttenberg & Bergen, 2008).

Por otra parte, la reflexión prospectiva, tiene el potencial de conectar al docente con su futuro profesional, favoreciendo, por un lado, el sentido de continuidad del *self*, y, por otro, el desarrollo profesional a través del proyecto profesional. La descripción del sueño y del ideal de futuro se pueden utilizar como estrategias para promover dicha reflexión prospectiva.

En ese sentido, las técnicas de investigación que permiten recoger información para el análisis a nivel macro del desarrollo de la identidad en tanto que recogen el cambio y la permanencia a lo largo del tiempo, como las narrativas y los discursos docentes, son estrategias favorecedoras, asimismo, de la construcción del *self*, ya que ayudan al docente a ser consciente de su evolución y de la influencia de factores contextuales en dicha evolución, así como a dar sentido a su recorrido no solo personal sino también profesional (Cardelle-Elawar & Sanz de Acedo, 2010; Ruohotie-Lyhty, 2013; Said, 2014).

Hay que considerar que la investigación ha evidenciado la importancia de un ambiente social de apoyo en el desarrollo de la identidad (Izadinia, 2014). Así, un adecuado clima escolar, la colegialidad y la autonomía, el apoyo administrativo favorecen el compromiso, la resiliencia y la autoeficacia. Además, los colegas y el equipo educativo son una fuente fundamental de apoyo emocional y técnico en el proceso de diálogo entre distintas *I-positions* confrontadas. En este sentido es importante en la formación de profesorado crear espacios en los que los profesores en formación se sientan

seguros, donde el conflicto se conciba como una oportunidad de desarrollo (Hong, Green & Lowery, 2017).

Además, el potencial transformador del diálogo igualitario, hace de la *interacción* un elemento fundamental para el desarrollo de la identidad. En los foros de reflexión compartida surgen distintas posturas entre los diferentes participantes, y variadas propuestas de integración de las mismas, además se favorece la generación de un lenguaje y cultura profesional (Bower & Parsons, 2016). Así, por ejemplo, Sfard y Prusak (2005) confirman el poder del “narración colectiva” para desarrollar la identidad, al tiempo que Serret-Segura, Martí-Puig y Corbatón-Martínez (2016) combinan eficazmente las historias de vida con la discusión grupal en la formación de maestros de Educación Infantil.

Estos espacios de interacción y diálogo pueden ir dirigidos a analizar colectivamente distintas situaciones de la realidad profesional o, incluso, a comentar literatura (Janzen, 2015). En esta línea, méncion aparte merecen las tertulias pedagógicas dialógicas, que persiguen la construcción social del conocimiento dando sentido de forma colectiva a un texto educativo o pedagógico. En dichas tertulias se asumen los siete principios del aprendizaje dialógico: diálogo igualitario, inteligencia cultural, aprendizaje instrumental, solidaridad, igualdad de diferencias, creación de sentido, y transformación (Fernández González, Garvín Fernández & González Manzanero, 2012). Según estos principios, todos los participantes pueden aportar al diálogo sin diferenciar expertos y aprendices, ya que cada persona interactúa en base a sus experiencias, conocimientos, etc., valorando por igual las diferencias y ayudando a dar sentido al trabajo y a otros aspectos de la vida, y favoreciendo, de esta forma, la transformación.

No se puede olvidar la importancia de la figuras del mentor o tutor o de los educadores como interlocutores en los espacios de interacción y diálogo sobre la identidad profesional de los estudiantes. Este tipo de interacciones pueden favorecer el sentido de continuidad del *self* entre el pasado, presente y futuro, orientándoles en

la preparación para afrontar los retos futuros que constituyen sus propias expectativas (van Rijswijk, Akkerman, Schaap & van Tartwijk, 2016).

### II.8.8. DIALOGANDO HACIA EL FUTURO

La comprensión de la identidad del profesor desde una perspectiva dialógica permite comprender el constructo como algo unitario y múltiple, como continuo y discontinuo, y como individual y social. Esta aproximación recoge la complejidad de la identidad como algo que cambia en distintas situaciones y a lo largo del tiempo y a la vez se mantiene constante. Es el diálogo que mantiene el *self* entre distintos *I-positions* lo que permite comprender este proceso.

Desde esta perspectiva, es difícil separar la investigación sobre la identidad del profesor y la formación del profesorado ya que la elicitación de los autodiálogos entre distintas subidentidades y las narrativas biográficas favorecen el conocimiento sobre la identidad a la vez que promueven su desarrollo. Así, la participación igualitaria del profesor en todas las fases de la investigación sobre la dinámica de la identidad es una excelente estrategia para la construcción de la identidad.

El desarrollo de la identidad se vincula, por un lado, a la actividad y experimentación, y a la reflexión y análisis de la realidad y, por otro, al diálogo y a la interacción. Por tanto, se propone que, en la aplicación de las distintas estrategias dirigidas a la construcción de la identidad, tales como el diario, la metáfora, la entrevista, el estudio de caso, la tertulia pedagógica dialógica, se asegure el mayor número posible de estos elementos. Por ejemplo, el diario, que es una actividad de reflexión fundamentalmente individual, puede aumentar su poder formativo si se complementa con una actividad de intercambio y discusión entre iguales. De la misma forma, se puede proponer la elaboración grupal consensuada de una metáfora sobre la profesión docente partiendo de la discusión de las metáforas individuales. De igual manera, la reflexión grupal aumenta el poder formativo de las prácticas al darle sentido a través de la interacción.

No obstante, a pesar del avance en la comprensión de la identidad que permite la aproximación dialógica, con importantes implicaciones para la investigación y la formación, quedan por resolver ciertos retos, interrogantes o reflexiones. En primer lugar, no se ha alcanzado una definición consensuada de la identidad profesional. El análisis inductivo de las respuestas sobre la percepción de uno mismo y las expectativas de futuro como profesional, ha arrojado información sobre muchos aspectos y dimensiones de la identidad, remarcando su complejidad y reiterando la dificultad para definir de forma consensuada el concepto.

Por otro lado, asumida la influencia del contexto en el desarrollo de la identidad, habría que cuestionarse las implicaciones éticas de promover desde la formación del profesorado la construcción de una identidad profesional acorde con un estilo específico de profesor caracterizado por unos valores concretos en el marco del modelo educativo vigente.

Asimismo, y en relación con lo anterior, asumiendo que la construcción de la identidad es un proceso continuo y dinámico, habría que preguntarse si tendría sentido analizar “niveles” de desarrollo y, en su caso, cuáles serían los criterios o referentes a tener en cuenta para tal estimación. Por ejemplo, habría que cuestionarse la adecuación de criterios tales como los siguientes, los cuales, en ocasiones, pueden parecer contradictorios entre sí: el desarrollo de unos determinados valores, la coherencia entre las múltiples subidentidades, la calidad del diálogo entre las *I-positions* para lograr el consenso en situaciones de conflicto entre ellos, la capacidad de adaptación al contexto, la capacidad de contribuir al entorno, el autoconcepto como profesor, la coherencia entre las expectativas futuras como profesional y los condicionantes de la realidad, el conocimiento de las tareas y funciones del profesor y la capacidad para desempeñarlas, la capacidad de analizar y reflexionar sobre la realidad profesional para mejorarla, la capacidad para interactuar y colaborar con colegas, familias y estudiantes para mejorar y transformar la educación, etc. Sin duda, esta clarificación permitiría avanzar en la comprensión de la identidad profesional.

Sin duda, el cuestionamiento, la investigación participativa en la que el profesor sea protagonista, la reflexión compartida, el diálogo y la interacción permitirán seguir avanzando en el conocimiento sobre la identidad del profesor, tan importante para la calidad educativa y tan difícil de comprender y de definir.

### II.8.9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogic approach to conceptualizing identidad del profesor. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319. doi:10.1016/j.tate.2010.08.013
- Bakhtin, M. M. (1986) (V.W. McGee, Trans.). In C. Emerson, & M. Holquist (Eds.), *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding identidad del profesor: an overview of issues in the literatura and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39 (2), 175-189.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2011). New teachers' identity shifts at the boundary of teacher education and initial practice. *International Journal of Educational Research*, 50, 6-13.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, N. (2000). Teachers' perceptions of profesional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Bower, H. A., & Parson, E. R. C. (2016). Identidad del profesor and Reform: Intersections Within School Culture. *The urban Review*, 48, 743-765. DOI 10.1007/s11256-016-0376-7
- Boyd, P. & Szplit, A. (2016). *Student Teachers Learning Through Inquiry: International Perspectives*. Kraków: Wydawnictwo Attyka.
- Brandenburg, R., & Gervasoni, A. (2016). Images of Teaching: Discourses within wich Pre-service Teachers Construct Their Professional Identity as a Teacher upon Entry to Teacher Education Courses. *Teacher Education*, DOI 10.1007/978-981-10-0785-9\_8
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.

- Buchanan, J. (2015). Metaphors as Two-way Mirrors: Illuminating Pre-service to In-service Identity del profesor Development. *Australian Journal of Teacher Education*, 40 (10), 33-50. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n10.3>
- Cardelle-Elawar, M. & Sanz de Acedo, M. L. (2019). Looking at teacher identity through self-regulation, *Psicothema*, 22 (2), 293-298.
- Chong, S. & Low, E. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching-formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, 8 (1), 59-72. DOI 10.1007/s10671-008-9056-z
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32 (4), 601-616.
- Dobber, M., Akkerman, S., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2012). Regulating collaboration in teacher education. *Research Papers in Education*, 1-24. DOI:10.1080/02671522.2012.749506.
- Erikson, L. B. & Pinnegar, S. (2016). Consequences of personal teaching metaphors for identity del profesor and practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2016.1203774>
- Fernández González, S., Garvín Fernández, R., & González Manzanero, V. (2012). Tertulias pedagógicas dialógicas: Con el libro en la mano. *REIFOP*, 15 (4), 113-118. <http://revistas.um.es/reifop/article/view/174861/148181>
- Flecha, R. & Tellado, I. (2015). Metodología Comunicativa en Educación de Personas Adultas. *Cad. Cedes, Campinas*, 35 (96), 277-288.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Fisherman, S., & Weiss, Y. (2011). Professional identity of teachers: The concept and its measurement [in Hebrew]. *Dapim*, 51, 39-56.
- Gee, J.P. (2001). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Henry, A. (2016). Conceptualizing Identity del profesor as a Complex Dynamic System: The Inner Dynamics of Transformations During a Practicum. *Journal of Teacher Education*, 67 (4), 291-305. DOI: 10.1177/0022487116655382
- Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture Psychology*, 7 (3), 243-281. DOI: 10.1177/1354067X0173001

- Hong, J., Greene, B., & Lowery, J. (2017). Multiple dimensions of identidad del profesor development from pre-service to early years of teaching: a longitudinal study. *Journal of Education for Teaching*, 43 (1), 84-98.
- Izadinia, M. (2014). Teacher educators' identity: a review of literature. *European Journal of Teacher Education*, 37, 426-441. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2014.947025>
- James, W. (1890). *The principles of psychology*, Vol. 1. New York: Henry Holt.
- Janzen, M. D. (2015). "Free yourself, sister!": identidad del profesor, subjection, and the psyche. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43 (2), 117-127. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2014.933472>
- Jurasaitė-Harbison, E. (2005). Reconstructing teacher's professional identity in a research discourse: a professional development opportunity in an informal setting. *Trames*, 9 (2), 159-176.
- Lopes, A. & Pereira, F. (2012). Everyday life and everyday learning: the ways in which pre-service teacher education curriculum can encourage personal dimensions of identidad del profesor. *European Journal of Teacher Education*, 35 (1), 17-38. DOI:10.1080/02619768.2011.633995
- Luttenberg, J., & Bergen, T. (2008). Teacher reflection: The development of a typology. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14 (5), 543-566.
- Martínez-de-la-Hidalga, Z. & Villardón-Gallego, L. (2016). Using a structured inquiry to develop student teachers' professional identity. In P. Boyd & A. Szplit. *Student Teachers Learning through Inquiry: International Perspectives*. Kraków: Wydawnictwo Attyka.
- Martínez-de-la-Hidalga, Z. & Villardón-Gallego, L. (2017). Using metaphors to know the conceptions about the teaching profession in initial teacher education *International Journal of Educational Psychology*, 6 (2), 183-208. DOI: 10.17583/ijep.2017.2602
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago, MA: The University of Chicago Press.
- Monereo, C., Weise, C., & Alvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje*, 36 (3), 323-340. <http://dx.doi.org/10.1174/021037013807533043>
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2010). *Desarrollo humano*. México, D.F.: McGraw Hill.
- Parkinson, P. T. (2013). Identidad del profesor and Curriculum. *Space for Dissent. Curriculum and Teaching Dialogue*, 15, (1), 13-25.

- Plomp, T. (2013). Educational Design Research: An Introduction. In T. Plomp & N. Nieveen, Educational Design Research. Part A: An Introduction. Enschede: SLO Netherlands Institute for Curriculum Development, pp. 10-51. <http://international.slo.nl/publications/edr/>
- Ramis, M. & Krastina, L. (2010). Cultural Intelligence in the School. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (2), 239-252.
- Riksaasen, R., Crosswell, L. & Beutel, D. A. (2015). Professional identity development of student teachers in Finland, Norway and Australia. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 6 (4), 2077-2085. <http://doi.org/10.20533/licej.2040.2589.2015.0277>
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education*, pp. 732-755. New York: Routledge.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2013). Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education*, 30, 120-129. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.11.002>
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds.). *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities*, pp. 5-21. Oxford: Routledge.
- Said, S. B. (2014). Identidad del profesor and Narratives: an Experiential Perspectives. *International Journal of Innovation in English Language Teaching and Research*, 3 (1), 37-50.
- Sanya Pelini, E. (2017). Analysing the socio-psychological construction of identity among pre-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43 (1), 61-70. DOI: 10.1080/02607476.2017.1251095
- Serret-Segura, A., Martí-Puig, M. & Corbatón-Martínez, R. (2016). Las historias de vida en la formación de maestros de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 271-228.
- Schutz, P. A. & Lee (2013). Teacher emotion, emotional labor and identidad del profesor. In J. Martínez Agudo (ed). *English as a foreign language teacher education*. Amsterdam: Rodopi, pp. 169-187.
- Sfard, A. & Prusak, A. (2005). Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher*, 34 (4), 14-22.

- Steinberger, P. & Magen-Nagar, N. (2017). What Concerns School Teachers Today? Identity Conflict Centrality Scale Measuring Identidad del profesor: A *Validation Study*. *Teacher Education Quarterly*, 44 (1), 35-57.
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H., & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities base don their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37 (2), 204-219. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2014.882309>
- Tejedor, F. J. & García-Valcárcel, A. (2006). Competencias de los profesores para el uso de TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes. *Revista Española de Pedagogía*, 64 (233), 21-43.
- Thomson, M. M. (2015). Metaphorical images of schooling: beliefs about teaching and learning among prospective teachers from the United States displaying different motivational profiles. *Educational Psychology*, 36 (3), 502-525. DOI: 10.1080/01443410.2015.1024612
- Tigelaar, D., Dolmans, D., Wolfhagen, I. & Van der Vleuten, C, (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 48, 253-268.
- Timostsuk, I. & Ugaste, A. (2012). The role of emotions in student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 35, (4), 421-433.
- Uitto, M, Kaunisto, S., Syrlärä, L., Estola, E. (2015). Silenced Truths: Relational and E'motional Dimensions of a Beginning Teacher' Identity as Part of the Micropolitical Context of School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59 (2), 162-176. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2014.904414>
- van Rijswijk, M., Akkerman, S. F., Schaap, H. & van Tartwijk, J. (2016). Past perceptions and future expectations: Sensed dis/continuity at the start of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 58, 99-108. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.002>
- Vokatis, B. & Zhang, J. (2016). The Professional Identity of Three Innovative Teachers Engaging in Sustained Knowledge Building Using Technology, *Frontline Learning Research*, 4 (1), 58-77. <http://dx.doi.org/10.14786/flr.v4i1.223>
- Wang X-q, Zhu J-c, Liu L & Chen X-y (2017). Cognitive-Processing Bias in Chinese Student Teachers with Strong and Weak Professional Identity. *Frontiers in Psychology*, 8 (784). doi: 10.3389/fpsyg.2017.00784
- Wegner, E., Anders, N., and Nückles, M. (2014). Student teachers' perception of dilemmatic demands and the relation to epistemological beliefs. *Frontline Learning Research*, 5, 46-63. <http://dx.doi.org/10.14786/flr.v2i3.83>

Zhang, L. and Yu, S. (2017). "I am not a babysitter": a case study of five Chinese mainland early childhood teachers' identity. *Journal of Education for teaching*, 43, 1, 117-119.



## III. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

---

|   |     |
|---|-----|
| III. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA            | 273 |
| III.1. CONCLUSIONES .....   | 275 |
| III.1.1. CONSTRUCTO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE.....            | 276 |
| III.1.2. INSTRUMENTO PARA CONOCER LA IDENTIDAD PROFESIONAL.....         | 277 |
| III.1.3. CONCEPTO DE LA PROFESIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL.....          | 278 |
| III.1.3.1. Enseñanza centrada en el profesor .....                      | 279 |
| III.1.3.2. Enseñanza centrada en el estudiante .....                    | 280 |
| III.1.4. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO A LO LARGO DE LA FORMACIÓN INICIAL..... | 281 |
| III.1.4.1. Evolución percibida .....                                    | 282 |
| III.1.4.2. Cambio .....   | 284 |
| III.1.5. PRESTIGIO SOCIAL DE LA PROFESIÓN.....                          | 285 |
| III.1.6. ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD .....            | 286 |
| III.2. IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE .....                    | 287 |
| III.3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN .....                           | 289 |
| III.3.1. LIMITACIONES REFERIDAS A LA MUESTRA .....                      | 289 |
| III.3.2. LIMITACIONES REFERIDAS AL INSTRUMENTO .....                    | 289 |
| III.3.3. LIMITACIONES REFERIDAS AL DISEÑO .....                         | 290 |
| III.4. PROSPECTIVA: FUTURAS INVESTIGACIONES .....                       | 291 |



### III. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Este último punto de la tesis tiene como objetivo presentar las principales conclusiones que se han obtenido a partir de las 8 publicaciones que conforman esta investigación, así como las implicaciones que tienen para la formación docente, las limitaciones de la investigación y los futuros estudios que se pueden derivar de la misma.

#### III.1. CONCLUSIONES

La finalidad última de esta tesis ha sido analizar el concepto de identidad profesional en la formación inicial del profesorado, así como proponer actuaciones para su desarrollo.

Los objetivos específicos se han formulado con el fin de dar respuesta a las siguientes cuestiones:

- ¿Cuál es la imagen de la profesión docente en la formación inicial?
- ¿Existe evolución en la identidad profesional durante la formación inicial?
- ¿Qué percepción tienen los estudiantes del prestigio social de la profesión y cómo evoluciona esta percepción a lo largo de la formación inicial?
- ¿Cómo se puede desarrollar la identidad profesional?

A continuación, se presentan las principales conclusiones de la investigación agrupadas y ordenadas según los objetivos planteados:

- ✓ Clarificar el constructo de identidad profesional docente.
- ✓ Diseñar un instrumento para conocer la identidad profesional.
- ✓ Identificar la imagen de la profesión en la formación inicial.
- ✓ Analizar la evolución del concepto a lo largo de la formación.

- ✓ Identificar el prestigio social percibido.
- ✓ Aplicar una estrategia basada en la investigación para el desarrollo de la identidad profesional.

### III.1.1. CONSTRUCTO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

La identidad profesional es un constructo complejo cuya definición sigue siendo un reto en el ámbito de la investigación educativa. A lo largo del tiempo la identidad se ha estudiado desde diferentes enfoques, que han aportado mayor comprensión de la misma.

Desde la *perspectiva tradicional*, la identidad profesional viene determinada por las funciones y tareas propias del perfil y las competencias necesarias para su desempeño. Aun considerando que este enfoque es limitado porque no tiene en cuenta al maestro en sí, esta dimensión de la identidad es importante porque sirve de referencia para determinar los aprendizajes que se deben promover en la formación inicial y permite comprender el papel social de la profesión. Este enfoque es el fundamento teórico de las propuestas de evaluación docente, que se han vinculado con la calidad educativa.

Por otro lado, el *enfoque subjetivo* de la identidad considera la perspectiva del propio profesor, como su percepción de él mismo como profesional. En este sentido, se tienen en cuenta sus experiencias previas, sus emociones, así como la influencia del contexto social. Estos elementos llevan a reconocer la identidad como algo complejo, formado por diferentes dimensiones, cambiante en función del contexto y momento y de naturaleza social, es decir, influido por las situaciones sociales en las que tiene lugar.

Sin embargo, esta perspectiva no permite explicar por qué un profesor cambia y, a la vez, es el mismo a lo largo del tiempo, con un estilo reconocible de enseñar, de relacionarse con los estudiantes, y con los compañeros y compañeras.

La *perspectiva dialógica*, permite comprender la identidad como algo unitario y múltiple, como continuo y discontinuo, y como individual y social. Esta aproximación recoge la complejidad de la identidad como algo que cambia en distintas situaciones y a lo largo del tiempo y a la vez se mantiene constante. El objeto de estudio sería, desde esta perspectiva, el autodiálogo que permite mantener la coherencia entre los distintos contextos y situaciones, los cuales, en ocasiones, resultan contradictorios y conflictivos entre sí. En coherencia con esta propuesta, lo apropiado sería hablar de desarrollo de identidad profesional, más que de identidad, como un proceso continuo pero cambiante entre las experiencias pasadas, la percepción actual como profesor y las expectativas futuras de profesor ideal.

La metodología para investigar la identidad, así como las estrategias para su desarrollo, se derivan de la aproximación teórica de la que se parta.

### **III.1.2. INSTRUMENTO PARA CONOCER LA IDENTIDAD PROFESIONAL**

En coherencia con una perspectiva subjetiva y dialógica de la identidad, se ha recogido información cualitativa a través de un cuestionario de preguntas abiertas, las cuales se consideran adecuadas para indagar el tema de identidad, haciendo explícitos distintos aspectos de la misma.

Así, se han incluido preguntas destinadas a identificar las funciones y competencias que debe tener el profesor. La adquisición de este conocimiento es importante para la construcción de la identidad. Además, se han incluido preguntas que han permitido establecer continuidad en el tiempo, entre el pasado (a través del recuerdo del mejor profesor), presente (la imagen de la profesión) y futuro (sueño del profesor que me gustaría ser e imagen del estudiante como profesor futuro). Además, teniendo en cuenta el carácter psicosocial de la identidad, se ha preguntado por factores contextuales que dificultan y apoyan el desempeño profesional. Para la indagación a nivel macro, se ha pedido información sobre el prestigio social percibido de la

profesión, ya que se considera un elemento importante en la definición de la identidad.

Por otra parte, la metáfora ha ayudado a relacionar la imagen del profesor, un concepto abstracto, con una realidad concreta con la que comparte ciertas características. Así, la metáfora tiene la cualidad de permitir analizar la identidad profesional, a la vez que ayuda al estudiante a hacerse consciente de la misma. Su potencial en la identificación y desarrollo de la identidad profesional hace de la metáfora una estrategia muy frecuente tanto en la investigación como en la formación (Kalra y Baveja, 2012; Tannehill y MacPhail, 2012).

En lo que se refiere al procedimiento de aplicación del cuestionario, aunque habría sido deseable el contacto directo a través de entrevista entre el investigador y estudiante, creando un clima de confianza para favorecer el diálogo entre diferentes aspectos de la identidad, limitaciones de tiempo y espacio, así como el alcance muestral pretendido en el estudio, no han permitido hacerlo de esa manera. No obstante, se mantuvo contacto durante la sesión presencial de aplicación del cuestionario en la que se informaba del estudio y del procedimiento y se atendía a todos los comentarios y dudas.

En definitiva, el cuestionario diseñado ha permitido conocer diferentes aspectos de la identidad profesional. Así, las respuestas obtenidas han aportado información sobre la imagen de la profesión docente en la formación inicial y sobre la evolución de la propia identidad, tanto la percibida por los estudiantes como la contrastada a través de la aplicación repetida del instrumento en dos momentos diferentes de la formación.

### **III.1.3. CONCEPTO DE LA PROFESIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL**

Los participantes en la investigación consideran al docente un profesional competente técnica y metodológicamente que tiene que ser y actuar de una forma concreta (“amabilidad, pasión, cercanía, empatía comprensión, respeto al otro, paciencia, cariño, dinamismo, motivación, flexibilidad, tranquilidad, actividad, ilusión, dedicación,

alegría y optimismo”). El docente tiene que “saber” y tener “sabor” utilizando la terminología conceptual sobre competencias profesionales de Echeverría (2005).

Se resalta la importancia de la figura del profesor, bien porque la educación sienta las bases y favorece el desarrollo de las personas o bien por el poder transformador que tiene en la sociedad. Afirman que es una profesión compleja (“mago” o “superhéroe”) que requiere el desarrollo de muchas competencias para el desempeño de sus funciones.

Esta complejidad, unida a su importancia, enlaza directamente con la necesidad de una formación que tenga como finalidad educativa formar profesionales excelentes y comprometidos con sus estudiantes y con la sociedad.

Los resultados de la investigación reflejan dos modelos de enseñanza en los estudiantes, uno centrado en el profesor (Thomson, 2015) como principal protagonista, y, el otro, un modelo en el que el estudiante asume el rol protagonista mientras que el profesor pasa a ser un apoyo en el proceso de aprendizaje y desarrollo del alumno.

#### III.1.3.1. ENSEÑANZA CENTRADA EN EL PROFESOR

Algunos estudiantes tienen un modelo de enseñanza centrado en el profesor, según el cual el docente es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de diferentes roles (Thomson, 2015).

Por un lado, a través de metáforas, como “internet” o “enciclopedia” el profesor es considerado como la fuente de conocimiento y el modo de *transmisión* del mismo.

Por otro lado, su papel central como *único camino* posible a seguir por los estudiantes se recoge en imágenes como “máquina de un tren que arrastra vagones” o “barca que se dirige por un río al mar”. Esta imagen se relaciona con las figuras que dan poder al docente para moldear a los estudiantes, quienes serían la materia prima, tales como “panadero” y “joyero”.

Por último, dentro de esta concepción, se sitúan los estudiantes que relacionan al profesor con la *autoridad y la protección*, a través de figuras familiares como “madre” o “león que protege a sus crías”.

Es decir, en este modelo de enseñanza se considera al docente protagonista de la misma a través de las funciones de transmitir conocimiento, poner orden, proteger y señalar el camino (único) a los estudiantes. Es el profesor el que tiene el conocimiento y lo transmite. Los estudiantes son meros receptores, en cuyo rol no es necesario considerar su idiosincrasia y diversidad. Esta idea se refuerza por el hecho de que es el profesor el que marca el único camino a seguir, lo que no deja margen para la autonomía del estudiante. A través de la disciplina y el orden se crea un clima de seguridad, sin riesgos ni ambigüedades, que favorece la atención por parte de los estudiantes al profesor durante la clase.

#### III.1.3.2. ENSEÑANZA CENTRADA EN EL ESTUDIANTE

Para algunos estudiantes de profesorado, el alumnado toma un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose en el protagonista y pasando el profesor a ser un acompañante que apoya y guía durante el proceso. La finalidad educativa, desde esta concepción, es la formación de personas autónomas que desarrollen todo su potencial. En consecuencia, es importante considerar la individualidad y diversidad del alumnado.

En esta perspectiva de la enseñanza, se pueden diferenciar tres categorías de imágenes, según la función que se adjudica al profesor: apoyo, guía y desarrollo. Las metáforas incluidas en *Apoyo* consideran al docente un recurso en el que el alumnado puede apoyarse para construir su conocimiento, tales como “llave que permite abrir diferentes puertas” o “rama donde apoyarse hasta que se puede volar”.

Las imágenes que recogen la función de *Guía* del profesor, consideran que éste debe orientar a los estudiantes en su desarrollo hasta la autonomía, los cuales pueden seguir diferentes caminos. Algunas metáforas que recogen esta idea son “estrella polar” o “faro”. Esta concepción del profesor por parte de los estudiantes de profesorado se ha repetido en distintas investigaciones (Seferoglu, Korkmazgil y Ölcü, 2009; Yesilbursa, 2012).

Por último, los estudiantes han planteado imágenes que recogen otra función importante del profesor desde esta visión de la enseñanza, promover el *Desarrollo* de todos y cada uno de los alumnos y alumnas. En este sentido tiene que ser como un “jardinero” o un “agricultor”, “que se esmera y cuida sus plantas para que crezcan en todo su esplendor”, haciendo referencia a la importancia de que el alumnado desarrolle al máximo todo su potencial. En la misma línea, en la investigación llevada a cabo por Kalra y Baveja (2012) los estudiantes de profesorado utilizaron metáforas como “plantas”, “flores”, “árboles” para referirse a los aprendices.

En resumen, los estudiantes con una concepción de la enseñanza centrada en el estudiante y en su individualidad (Thomson, 2015) diferencian tres funciones principales del docente: apoyar y guiar el proceso de enseñanza y poner los medios para favorecer el desarrollo de todos y todas las estudiantes.

#### **III.1.4. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO A LO LARGO DE LA FORMACIÓN INICIAL**

Para analizar la evolución de la identidad profesional a lo largo de la formación se distingue, por un lado, la evolución percibida, es decir, aquella que declaran los propios estudiantes al ser preguntados por el cambio en la imagen del profesor a lo largo de la formación y, por otro, el cambio detectado a través de la aplicación del instrumento en el inicio y en el final de la formación.

#### III.1.4.1. Evolución percibida

La evolución percibida en la imagen de la profesión por los estudiantes del Grado en Educación Primaria y del Máster de Secundaria es bastante similar.

Los participantes en la investigación perciben que la formación inicial les ha facilitado el conocimiento del *perfil profesional* del profesorado. Se declaran capaces de identificar las funciones y tareas, así como las competencias requeridas para el desempeño profesional. Los estudiantes se han hecho conscientes de que la profesión docente es mucho más que enseñar contenidos, ya que éste debe ser capaz de realizar diferentes funciones.

Para poder enseñar bien es necesario que sepa planificar y desarrollar lo programado en una situación de aula; debe saber, además, comunicar y transmitir; así como debe despertar el interés del estudiante y motivar fomentando el esfuerzo, para lo que es muy importante respetar los ritmos de cada uno.

Además de enseñar, el profesor tiene la función de orientar y educar. Para ejercer adecuadamente esta función debe saber escuchar, conocer al otro y atender a la diversidad con el fin último de favorecer la autonomía del estudiante.

Los estudiantes de profesorado se han hecho conscientes de la necesidad de trabajar en equipo para enseñar, educar y orientar al alumnado.

Este acercamiento al perfil profesional les ha llevado a ser conscientes de la complejidad de la profesión, por la dificultad de sus funciones y la cantidad de tareas (Balderas, 2013). La constatación de la compleja realidad del docente lleva a los estudiantes a revelarse contra la consideración social tan extendida, de la enseñanza como una tarea fácil. Al contrario, valoran la necesidad de una formación inicial de calidad (Labarre, 2000), al tiempo que se sensibilizan hacia la pertinencia de la formación continua.

La formación inicial, ha supuesto para algunos estudiantes un *cambio de paradigma* en la concepción del profesor. Así, el docente deja de tener como única función la

transmisión de conocimientos para responsabilizarse de una gran variedad de funciones, más allá de “dictar y seguir un libro” (Vaillant, 2010). Los resultados indican que, durante la formación inicial, los estudiantes de profesorado han modificado su percepción previa del papel del profesor y de la metodología de enseñanza-aprendizaje basada en su experiencia previa como aprendices. Estos hallazgos coinciden con los encontrados por Rivas (2014).

Los estudiantes caracterizan al profesor del nuevo paradigma en función de los conocimientos que tiene que tener y en función de sus cualidades. Con respecto al primer aspecto, los participantes valoran los conocimientos pedagógicos, además de los disciplinares para poder motivar al estudiante. En cuanto a las cualidades personales del profesor, se mencionan algunas que afectan a la relación con el alumnado, tales como amabilidad, empatía, cercanía, dedicación, comprensión, cariño y respeto. Otras cualidades se refieren a la vinculación con la disciplina y su enseñanza, tales como flexibilidad, ilusión, actividad y pasión (Day, 2006). Por último, se indican ciertas cualidades personales que ayudan a crear un buen clima de aprendizaje y desarrollo como la alegría, el optimismo, la tranquilidad y la paciencia.

Finalmente, algunos estudiantes declaran que la formación inicial les ha supuesto un *aprendizaje y desarrollo personal como docente*. Es decir, un proceso de aprendizaje y conocimiento de uno mismo (Lauriala y Kukkonen, 2005) como profesor. Es decir, los estudios universitarios han motivado un proceso de autoconocimiento sobre qué tipo de profesor soy y en qué tipo de profesor me quiero convertir.

En definitiva, las opiniones de los estudiantes reflejan una evolución de la identidad profesional en dos aspectos, objetivo, vinculado al conocimiento del perfil profesional (funciones, tareas y competencias) y subjetivo (percepción de uno mismo como profesor). Por tanto, los resultados de esta investigación demuestran el poder formador y transformador de la formación del profesorado, y, por tanto, contradicen cierto escepticismo sobre su eficacia (Pitt y Britzman, 2003).

#### III.1.4.2. Cambio

El estudio del cambio se ha realizado a través del análisis de las diferentes respuestas a las mismas preguntas dadas por los estudiantes en el inicio y en el final de la formación. En concreto, se han contrastado las frecuencias de distintas categorías de metáforas.

Por un lado, los resultados de esta investigación permiten afirmar que la concepción del profesor como protagonista de una enseñanza tradicional es más frecuente en los estudiantes que se encuentran al comienzo de la formación. En concreto, la vinculación del profesor con figuras familiares o con fuente de conocimiento es más frecuente al inicio de los estudios. A lo largo de la formación disminuye esta concepción de la enseñanza como transmisión, abriendo paso a otra en la que el estudiante toma un papel más activo en el proceso aprender y el profesor pasa a ser un guía del proceso.

Esta percepción inicial tradicional puede estar motivada por la experiencia previa como estudiantes. El reto, por tanto, de la formación de profesorado es dar un giro a estas pre-concepciones de los estudiantes como medio de evitar la perpetuación de un modelo de enseñanza tradicional donde la disciplina y el orden se priorizan a la actividad y la interacción.

De forma complementaria y coherente con el resultado anterior, el modelo de enseñanza centrado en el estudiante es más frecuente al finalizar la formación de profesorado, lo cual confirma el cambio hacia una concepción más constructivista del aprendizaje. Es decir hay una evolución en la identidad del profesor de manera que una figura paternalista al inicio de la formación da paso a la figura de un profesional con competencias técnicas e interpersonales.

Sin embargo, llama la atención que ni tan siquiera al finalizar la formación inicial aparecen metáforas que reflejen un modelo socioconstructivista de la enseñanza. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Krull, Koni y Oras (2013) quienes tampoco encontraron a lo largo de la formación inicial una evolución hacia esta

perspectiva. Estos resultados deberían conducir a reflexionar sobre el tipo de aprendizaje que hacen los estudiantes a este respecto.

En resumen, los resultados conducen a afirmar que, a lo largo de la formación, muchos estudiantes han cambiado su paradigma de enseñanza, lo que va unido a una mayor valoración de las variables afectivas y relacionales del docente. Además, ha aumentado la conciencia de la importancia del profesor como un agente de cambio y transformación, siendo más frecuentes metáforas como “ingeniero” o “arquitecto”. Estos resultados coinciden con los resultados de la investigación de Vadeboncouer y Torres (2003).

### **III.1.5. PRESTIGIO SOCIAL DE LA PROFESIÓN**

El prestigio social es un elemento contextual que afecta a la identidad profesional. Por tanto, analizar la percepción que tienen los estudiantes de profesorado sobre el prestigio social de la profesión y su evolución aporta datos sobre el desarrollo de su identidad.

A lo largo de la formación inicial mejora la consideración de la profesión ya que los participantes se dan cuenta de que ser profesor supone la realización de muchas tareas complejas e interiorizan que su trabajo no termina con la impartición de la clase. En coherencia con este cambio de paradigma, también se da una evolución en la percepción que tienen los estudiantes del prestigio social de la profesión, haciéndose más conscientes de que la valoración social que se hace de la profesión no se corresponde con la que en realidad debería ser.

Denuncian una falta de reconocimiento social del profesor que contrasta con la importancia y responsabilidad social que éste tiene en realidad. Estos resultados se pueden explicar por el conocimiento del perfil profesional que han adquirido durante la formación.

Los participantes en la investigación explican el escaso prestigio profesional del docente argumentando diversas razones; a saber, la escasa exigencia de requisitos académicos durante la formación, las ventajosas condiciones laborales y el escaso impacto social de su actuación. Estos resultados deberían llevar a plantearse actuaciones para revalorizar socialmente la profesión docente.

### **III.1.6. ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD**

Si se parte de una aproximación dialógica, es difícil separar la investigación y el desarrollo de la identidad profesional. Efectivamente, para profundizar y analizar el constructo, el docente debe hacerse consciente de su concepción de la profesión, de sus contradicciones respecto a distintas situaciones profesionales y buscar una coherencia entre ellas que les dé sentido. Estas estrategias de indagación permiten, sin lugar a dudas, avanzar en la construcción de la identidad.

Esta constatación conduce, en primer lugar, a proponer la participación del docente en todas las fases de la investigación, no solo como objeto de estudio, sino como sujeto, en constante interacción con el investigador.

Hay varios elementos formativos que se han considerado adecuados para el desarrollo de la identidad profesional. En primer lugar, se asume que la realidad y la actividad profesional es una fuente insustituible de situaciones más o menos complejas, cuyo análisis ayudará a situarse a uno mismo como profesional. Así, se deben promover situaciones reales o simuladas pero realistas que idealmente planteen un reto profesional. Sería el caso, por ejemplo, de los incidentes críticos.

El segundo elemento a destacar en la formación de la identidad es la reflexión, ya que la mera actividad sin reflexión no supondría mayor avance en la construcción identitaria. A través de la reflexión se identifican los aspectos contextuales que interactúan con el quehacer docente, así como las contradicciones entre diferentes posturas, los dilemas, etc.

Por último, dado que la interacción social es un elemento fundamental del desempeño profesional, porque, entre otras razones, genera una cultura que influye en la construcción de la identidad, el diálogo entre iguales y la reflexión conjunta son factores importantes del desarrollo. A través de la participación, se crea un espacio compartido donde se dialoga sobre distintas posturas y opiniones, conflictos y discusión, lo que permite dar sentido compartido a la profesión.

En resumen, ya que el desarrollo de la identidad se vincula a la actividad, la experimentación y a la reflexión y el análisis de la realidad, por un lado, y, por otro, al diálogo y a la interacción se propone como estrategia intentar propuestas formativas que aseguren estos elementos en la medida de lo posible a través, por ejemplo, de la reflexión compartida, los foros o seminarios profesionales.

Teniendo en cuenta los elementos mencionados en esta investigación se aplicó como estrategia para el desarrollo de la identidad, el aprendizaje basado en la investigación (ABI), como metodología que promueve el aprendizaje a través de la indagación y la investigación.

Los resultados de la experiencia realizada con un grupo de estudiantes del Máster de Secundaria llevan a concluir la adecuación de esta estrategia para favorecer el desarrollo de la identidad profesional.

### **III.2. IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE**

Esta investigación doctoral dirigida a estudiar la identidad profesional en la formación inicial del profesorado y su desarrollo tiene importantes implicaciones para el sistema educativo y la formación docente, unas de tipo organizativo y otras referidas a propuestas didácticas.

En lo que se refiere a las *implicaciones organizativas*, se considera importante mejorar el prestigio social de la profesión, de forma que se reconozca el papel del profesor como agente social y transformador de la sociedad. Por tanto, se considera importante

visibilizar la figura, promoviendo la participación y contribución de los centros escolares en la comunidad y a la inversa, integrando a la comunidad en las actividades escolares.

En lo que se refiere a la formación inicial, se sugiere replantear el sistema de *selección* de los aspirantes, de forma se tengan en cuenta las actitudes personales y hacia la profesión y no solo los conocimientos o capacidades. Por otro lado, de acuerdo con Novoa (2009) se propone una formación inicial de calidad y extensa con un largo periodo de prácticas profesionales tutorizadas entre compañeros.

Asimismo, se plantea la conveniencia de incluir en los planes de estudio una formación intencional y específica de la identidad profesional que ayude al futuro profesor a reflexionar sobre la profesión, sus funciones, sus dilemas, etc. Al mismo tiempo, se sugiere trabajar la identidad de forma transversal en las distintas materias y proyectos del currículum. Para ello, el formador debe ser consciente de esta finalidad educativa y aprovechar distintas situaciones y contenidos del aula universitaria para su análisis desde el foco de la identidad.

Esta formación sobre la identidad debe tener en cuenta una serie de propuestas didácticas. Por un lado, debe partir de las ideas previas que tienen los estudiantes sobre la docencia; de esta forma, conecta con su realidad y favorece el sentido de continuidad de la identidad. Por otro lado, debe promover la reflexión, tanto individual como colectiva, y las interacciones entre compañeros y con los formadores. Dado que diferentes concepciones de la enseñanza suponen diferentes formas de ejercer la profesión docente, es importante hacerlas conscientes, dialogar y reflexionar sobre ellas. Por otra parte, se sugiere incorporar en la formación sobre la identidad los elementos y metodologías que han demostrado su eficacia y potencial transformador. Sería el caso de las estrategias que favorecen la reflexión como los diarios, la narrativa o la metáfora, y estrategias que promueven la interacción como los foros y seminarios, las tertulias dialógicas pedagógicas y los grupos de discusión. La combinación de la reflexión y el diálogo potencia el poder formativo de las distintas técnicas. La investigación, como estrategia didáctica que incluye la reflexión y la colaboración, mejora su potencial para promover el desarrollo de la identidad si se hace de forma participativa e igualitaria (Aubert, García y Racionero, 2009). Es decir, si los propios estudiantes de profesorado investigan sobre su propia identidad y dialogan sobre ello, se convierten en sujetos de la investigación y en protagonistas de la construcción de su propia

identidad convirtiendo la investigación en una herramienta no solo para indagar sobre el proceso de construcción de la identidad sino para favorecer su desarrollo.

### **III.3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

La investigación realizada en la formación inicial del profesorado ha permitido avanzar en el conocimiento sobre el concepto del profesor y su cambio a lo largo de la formación inicial. Aun así, es preciso señalar algunas limitaciones de la investigación que hay que tener en cuenta a la hora de interpretar los resultados. Se distinguen limitaciones con relación a la muestra, al instrumento y al diseño.

#### **III.3.1. LIMITACIONES REFERIDAS A LA MUESTRA**

La muestra participante se ha limitado al alumnado de formación inicial de profesorado de la Universidad de Deusto y de Begoñako Andra Mari (centro adscrito a la UD, lo que no permitiría generalizar los resultados a otras universidades del País Vasco o del resto de España. En todo caso, considerando el enfoque cualitativo de la investigación, no se planteó como objetivo la generalización, sino conocer desde la perspectiva de los estudiantes en formación su concepto profesional.

Por otro lado, cumpliendo los criterios éticos de la investigación, la participación fue voluntaria. Podría pensarse, a priori, que los participantes podrían tener un mayor compromiso con la profesión, aunque esto no implicaría necesariamente un mayor desarrollo de su identidad profesional.

#### **III.3.2. LIMITACIONES REFERIDAS AL INSTRUMENTO**

En cuanto al instrumento, se ha utilizado una única técnica de recogida de información para conocer las percepciones de los participantes en el estudio, un cuestionario de preguntas abiertas. Habría sido interesante completar y triangular esta información

con los datos recogidos por otros medios como entrevistas en profundidad, historias de vida, discusiones grupales y observaciones.

Aunque la recogida de datos fue on line, esto no impidió establecer contacto directo con los participantes, ya que el cuestionario se completó durante una sesión presencial. Sin embargo, el hecho de que la aplicación fuera colectiva, pudo afectar al grado de implicación de los estudiantes.

### III.3.3. LIMITACIONES REFERIDAS AL DISEÑO

En el caso del Grado en Educación Primaria no ha sido posible realizar un diseño de medidas repetidas con el mismo grupo de estudiantes debido a la duración de los estudios. Por este motivo se ha estudiado la evolución de la identidad profesional recogiendo información de diferentes cohortes. Aunque el diseño transversal de diferentes cohortes se considera adecuado para el estudio del cambio y la continuidad, no permite el control de variables que permiten los diseños longitudinales o secuenciales (Papalia, Olds y Feldman, 2010).

Por el contrario, en el caso de los estudiantes del Máster de Secundaria sí se ha aplicado el cuestionario a los mismos estudiantes en dos momentos diferentes, al inicio y al final de sus estudios de postgrado. Por tanto, en este caso hemos podido contar con medidas repetidas.

A pesar de las limitaciones, la investigación ha permitido avanzar en el conocimiento del desarrollo de la identidad profesional a lo largo de la formación inicial, así como aplicar una estrategia para promover la construcción de la identidad y comprobar su eficacia. La reflexión sobre los resultados ha permitido hacer recomendaciones para la formación de profesorado en torno a este tema.

### III.4. PROSPECTIVA: FUTURAS INVESTIGACIONES

A raíz de las conclusiones obtenidas y de las limitaciones del estudio realizado, se proponen las siguientes líneas futuras de investigación:

- Profundizar en el estudio sobre la identidad en distintas universidades de forma que se pueda analizar la influencia del plan de estudios y del contexto en la evolución de la identidad profesional del profesor.
- Dado el carácter continuo y dinámico de la identidad profesional sería conveniente estudiar la identidad del profesor no solo en la formación inicial de los docentes sino a lo largo del desempeño profesional en diferentes momentos: incorporación al desempeño, a los 10-15 años de experiencia docente y en los últimos años dedicados a la profesión antes de la jubilación. Además, la inclusión en la investigación de profesorado de diferentes niveles educativos, Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria y profesorado universitario permitiría conocer el efecto de factores contextuales en el desarrollo.
- Dado el carácter unitario de la identidad profesional, sería interesante realizar estudios longitudinales en profundidad de profesorado en distintas situaciones según variables como género, años de experiencia profesional, tipo de centro, etc. Este tipo de estudios permitiría conocer el efecto en la identidad de estas variables así como de los incidentes críticos (Monereo, 2010).
- Habría que avanzar en el diseño y aplicación de diferentes técnicas o estrategias basadas en la práctica, la interacción, el diálogo y la reflexión para comprobar su eficacia en la construcción de la identidad profesional, del modo en el que en esta investigación se ha probado la eficacia del aprendizaje basado en investigación.
- En este sentido, la propia investigación sobre identidad es una estrategia para su desarrollo. Se propone, por tanto, promover investigaciones sobre la identidad profesional en colaboración y diálogo con el propio profesorado.

---

Sirva como cierre de esta tesis doctoral la frase de una participante que hace referencia a la identidad como una innegable finalidad educativa de la Formación de Profesorado:

---

*“Comencé mi formación en el máster siendo matemática  
y ahora, al terminar, me siento profesora”*

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogic approach to conceptualizing identidad del profesor. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319. doi:10.1016/j.tate.2010.08.013
- Aubert, A., Garcia, C. & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21 (2), 129-139.
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile: historia de un proyecto*. Santiago Chile: Ministerio de Educación.
- Prieto, M. (2004). La investigación educativa: ¿fundamento para la construcción de la identidad profesional? En: Andy Hargreaves et al. (eds.). *Os profesores: Identidades (Re)construidas*. Ediciones Universitarias Lusófanos. Lisboa.
- Balderas, I. (2013). Propuesta de guión de entrevista para el estudio de la identidad docente. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 6. Recuperado de: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/84>.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teacher's 'professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Branda, S. A., & Porta, L. (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 16(3), 231-243.
- Darling-Hammond, L., Holtzman, L.; Deborah, J.; Gatlin, S.J. Vasquez, J. (2005). Does teacher Preparation Matter?. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 13, 1-48.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente*. Madrid: Narcea.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación educativa*, 20, (1), 7-43.
- Esteve, J. M., & de la Educación, C. D. T. (2003). Hacia un nuevo modelo de profesor universitario. Ponencia presentada en el Ciclo de Conferencias sobre Modelos y Metodologías de Formación Superior en Europa. Universidad Politécnica de Valencia.

- Gee, J.P. (2001). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative Research*. New York: Aldine Publishing.
- Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture Psychology*, 7 (3), 243-281. DOI: 10.1177/1354067X0173001
- Borrasca, B. J. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 103-122.
- Kalra, M.B. & Baveja, B. (2012). Teacher thinking about knowledge, learning and learners: A metaphor analysis. *Procedia – Social Behavioral Sciences*, 55, 317-326. Doi: 10.1016/j.sbspro.2012.09.509
- Krull, E., Koni, I. & Oras, K. (2013). Impact on Student Teachers' Conception of Learning and Teaching from Studying a Course in Educational Psychology. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(2), 218-231.
- Labarre, D.F. (2000). On the nature of teaching and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 228-233.
- Lauriala, A., & Kukkonen, M. (2005). Teacher and student identities as situated cognitions. En P. Denicolo y M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp.199–208). Oxford: Routledge.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178.
- Nóvoa, A. (2009). La formación de profesores de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, pp. 203-218.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2010). *Desarrollo humano*. México, D.F.: McGraw Hill.
- Pitt, A., & Britzman, D. (2003). Speculations on qualities of difficult knowledge in teaching and learning: An experiment in psychoanalytic research. *Qualitative Studies in Education*, 16(6), 755-776.
- Rivas, J. (2014). Nuevas identidades en la formación del profesorado: La voz del alumnado. *RIUMA. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10630/7449#sthash.P6Bet6zf.dpuf>

- Schutz, P. A. & Lee (2013). Teacher emotion, emotional labor and identidad del profesor. In J. Martínez Agudo (ed). *English as a foreign language teacher education*. Amsterdam: Rodopi, pp. 169-187.
- Seferoglu, G., Korkmazgil, S. & Ölcü, Z. (2009). Gaining insights into teachers' ways of thinking via metaphors. *Educational Studies*, 35 (3), 323-335.
- Tannehill, D. & MacPhail, A. (2012). What examining teaching metaphors tells us about pre-service teachers' developing beliefs about teaching and learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19 (2), 149-163. Doi: 10.1080/17408989.2012.732056
- Thomson, M.M. (2015). Metaphorical images of schooling: beliefs about teaching and learning among prospective teachers from the United States displaying different motivational profiles, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 36 (3), 502-525. Doi: 10.1080/01443410.2015.1024612
- Timostsuk, I. & Ugaste, A. (2012). The role of emotions in student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 35, (4), 421-433.
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. (2006). *Teoría fundamentada <Grounded theory>. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).
- Vadeboncoeur, J. A. & Torres, M. N. (2003). Constructing and Reconstructing Teaching Roles: a focus on generative metaphors and dichotomies. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 24 (1), 87-103. Doi: 10.1080/0159630032000069402
- Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades educativas*, 234, 4-11.
- Yesilbursa, A. (2012). Using metaphor to explore the professional role identities of higher education English language instructors. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 46, 468-472. Doi: 10.1016/j.sbspro.2012.05.143



## ANEXOS

---

|  |     |
|--|-----|
| ANEXOS .....   | 297 |
| ANEXO 1: Cuestionario de Identidad del Profesor en Formación Continua .....  | 299 |
| ANEXO 2: Cuestionario de Identidad del Profesor en el inicio del Grado en Educación Primaria .....   | 300 |
| ANEXO 3: Cuestionario de Identidad del Profesor en el final del Grado en Educación Primaria .....  | 301 |
| ANEXO 4: Cuestionario de Identidad del Profesor en el inicio del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria .....   | 302 |
| ANEXO 5: Cuestionario de Identidad del Profesor en el final del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria .....  | 303 |
| ANEXO 6: Petición de permiso para aplicar los cuestionarios en formación continua ....   | 304 |
| ANEXO 7: Petición de permiso para aplicar los cuestionarios en Begoñako Andra Mari   | 305 |
| ANEXO 8: Petición de permiso para aplicar los cuestionarios en el Grado en Educación Primaria en la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto .....   | 306 |
| ANEXO 9: Peticiones de permiso para aplicar los cuestionarios en el Máster de Secundaria en la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto.....   | 307 |
| ANEXO 10: <i>Sites</i> creados para la respuesta online a los cuestionarios sobre la Identidad del Profesor.....   | 309 |
| ANEXO 11: Certificado de aceptación del artículo “El prestigio social de la profesión según los futuros docentes de Educación Primaria y Secundaria” para su publicación en Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado ..... | 310 |
| ANEXO 12: Contrato de publicación con Oxford University Press .....  | 311 |



## ANEXO 1. Cuestionario de Identidad del Profesor en Formación Continua

---

### Perfil del profesor

- ¿Cuáles son las funciones de un/a profesor/a?
- ¿Qué tiene que saber hacer un/a profesor/a?

### Desempeño docente

- Indique las principales dificultades que tiene que afrontar un/a profesor/a en su desempeño profesional.
- ¿Qué aspectos ayudan al profesor/a a desempeñar sus funciones?

### Imagen profesional

- ¿Qué es para usted ser profesor/a?
- Elija una metáfora que describa la figura del profesor/a.
- En su opinión, ¿qué características tiene un/a buen/a profesor/a?
- En su opinión, ¿qué imagen social tiene la profesión de profesor/a?
- Indica el nivel de prestigio social que tiene, en tu opinión, la profesión docente (*Escala de 1 a 10 siendo 1 poco prestigio y 10 mucho*)
- ¿Cómo ha cambiado su imagen del profesor/a desde que comenzó a trabajar como docente hasta la actualidad?

## ANEXO 2. Cuestionario de Identidad del Profesor en el inicio del Grado en Educación Primaria

---

### Perfil del profesor

- ¿Cuáles son las funciones de un/a profesor/a?
- ¿Qué tiene que saber hacer un/a profesor/a?

### Desempeño docente

- Indique las principales dificultades que tiene que afrontar un/a profesor/a en su desempeño profesional.
- ¿Qué aspectos ayudan al profesor/a a desempeñar sus funciones?

### Imagen profesional

- ¿Qué es para usted ser profesor/a?
- Elija una metáfora que describa la figura del profesor/a.
- En su opinión, ¿qué características tiene un/a buen/a profesor/a?
- En su opinión, ¿qué imagen social tiene la profesión de profesor/a?
- Indica el nivel de prestigio social que tiene, en tu opinión, la profesión docente
- Recuerda un buen profesor/a de tu vida académica.

### Expectativas profesionales

- ¿Cómo te ves dentro de 5 años?
  - ¿Cómo te gustaría estar dentro de 5 años?
  - ¿Qué piensas hacer para lograrlo?
-

### ANEXO 3. Cuestionario de Identidad del Profesor en el final del Grado en Educación Primaria

---

#### Perfil del profesor

- ¿Cuáles son las funciones de un/a profesor/a?
- ¿Qué tiene que saber hacer un/a profesor/a?

#### Desempeño docente

- Indique las principales dificultades que tiene que afrontar un/a profesor/a en su desempeño profesional.
- ¿Qué aspectos ayudan al profesor/a a desempeñar sus funciones?

#### Imagen profesional

- ¿Qué es para usted ser profesor/a?
- Elija una metáfora que describa la figura del profesor/a.
- En su opinión, ¿qué características tiene un/a buen/a profesor/a?
- En su opinión, ¿qué imagen social tiene la profesión de profesor/a?
- Indica el nivel de prestigio social que tiene, en tu opinión, la profesión docente
- Recuerda un buen profesor/a de tu vida académica.
- ¿Cómo ha cambiado tu imagen del profesor/a con la realización del grado?

#### Expectativas profesionales

- ¿Cómo te ves dentro de 5 años?
  - ¿Cómo te gustaría estar dentro de 5 años?
  - ¿Qué piensas hacer para lograrlo?
-

## ANEXO 4. Cuestionario de Identidad del Profesor en el inicio del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria

---

### Perfil del profesor

- ¿Cuáles son las funciones de un/a profesor/a?
- ¿Qué tiene que saber hacer un/a profesor/a?

### Desempeño docente

- Indique las principales dificultades que tiene que afrontar un/a profesor/a en su desempeño profesional.
- ¿Qué aspectos ayudan al profesor/a a desempeñar sus funciones?

### Imagen profesional

- ¿Qué es para usted ser profesor/a?
- Elija una metáfora que describa la figura del profesor/a.
- En su opinión, ¿qué características tiene un/a buen/a profesor/a?
- En su opinión, ¿qué imagen social tiene la profesión de profesor/a?
- Indica el nivel de prestigio social que tiene, en tu opinión, la profesión docente
- Recuerda un buen profesor/a de tu vida académica.

### Expectativas profesionales

- ¿Cómo te ves dentro de 5 años?
  - ¿Cómo te gustaría estar dentro de 5 años?
  - ¿Qué piensas hacer para lograrlo?
-

## ANEXO 5. Cuestionario de Identidad del Profesor en el final del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria

---

### Perfil del profesor

- ¿Cuáles son las funciones de un/a profesor/a?
- ¿Qué tiene que saber hacer un/a profesor/a?

### Desempeño docente

- Indique las principales dificultades que tiene que afrontar un/a profesor/a en su desempeño profesional.
- ¿Qué aspectos ayudan al profesor/a a desempeñar sus funciones?

### Imagen profesional

- ¿Qué es para usted ser profesor/a?
- Elija una metáfora que describa la figura del profesor/a.
- En su opinión, ¿qué características tiene un/a buen/a profesor/a?
- En su opinión, ¿qué imagen social tiene la profesión de profesor/a?
- Indica el nivel de prestigio social que tiene, en tu opinión, la profesión docente
- Recuerda un buen profesor/a de tu vida académica.
- ¿Cómo ha cambiado tu imagen del profesor/a con la realización del máster?

### Expectativas profesionales

- ¿Cómo te ves dentro de 5 años?
  - ¿Cómo te gustaría estar dentro de 5 años?
  - ¿Qué piensas hacer para lograrlo?
-

## ANEXO 6. Petición de permiso para aplicar los cuestionarios en formación continua



Estimada Vicedecana de Educación:

Varios miembros del equipo de investigación [DECOMVA](#) (Desarrollo de las competencias y valores) de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto estamos realizando una investigación sobre la *Identidad del profesora en los procesos formativos*.

De acuerdo con el diseño del proyecto, necesitaríamos realizar una aplicación piloto del cuestionario a los profesores que van a realizar alguna actividad formativa de las diseñadas en el marco de la formación continua.

Se trata de un cuestionario de preguntas abiertas en formato on line con aplicación presencial de aproximadamente 30 minutos. La participación de los profesores es voluntaria, una vez informados de los objetivos de la investigación y del carácter anónimo de sus respuestas.

A través de esta carta, te solicitamos que, por favor, nos permitas realizar dichas aplicaciones. Estamos a tu entera disposición para organizar las aplicaciones atendiendo a las consideraciones que nos hagas.

A la espera de tu respuesta y agradeciendo de antemano tu colaboración, recibe un saludo cordial.

En Bilbao, a 7 de Enero de 2013

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Zoe Martínez de la Hidalga'.

Fdo. Zoe Martínez de la Hidalga  
(IP de la investigación)

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Lourdes Villardón'.

Fdo. Lourdes Villardón  
(IP del equipo DECOMVA)

## ANEXO 7. Petición de permiso para aplicar los cuestionarios en Begoñako Andra Mari



Estimado Lander Intrausti:

Varios miembros del equipo de investigación [DECOMVA](#) (Desarrollo de las competencias y valores) de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto estamos realizando una investigación sobre la *Identidad del profesora en los procesos formativos*.

De acuerdo con el diseño del proyecto, necesitaríamos realizar dos aplicaciones a los estudiantes de la Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari:

1. Estudiantes de *cuarto curso* del Grado de Educación Infantil y del Grado de Primaria, durante el mes de mayo de 2013.
2. Estudiantes de *primer curso* del Grado de Educación Infantil y del Grado de Educación Primaria, durante el mes de Octubre de 2013.

Se trata de un cuestionario de preguntas abiertas en formato on line con aplicación presencial de aproximadamente 30 minutos. La participación de los estudiantes es voluntaria, una vez informados de los objetivos de la investigación y del carácter anónimo de sus respuestas.

Una vez terminada la investigación, enviaremos al centro un informe de resultados.

A través de esta carta, te solicitamos que, por favor, nos permitas realizar dichas aplicaciones. Estamos a tu entera disposición para llevarla a cabo en los días y franjas horarias que nos propongamos.

A la espera de tu respuesta y agradeciendo de antemano tu colaboración, recibe un saludo cordial.

En Bilbao, a 26 de Marzo de 2013

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Zoe Martínez de la Hidalga'.

Fdo. Zoe Martínez de la Hidalga  
(IP de la investigación)

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Lourdes Villardón'.

Fdo. Lourdes Villardón  
(IP del equipo DECOMVA)

## ANEXO 8. Petición de permiso para aplicar los cuestionarios en el Grado en Educación Primaria en la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto



Estimada Virginia Torres:

Varios miembros del equipo de investigación [DECOMVA](#) (Desarrollo de las competencias y valores) de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto estamos realizando una investigación sobre la *Identidad del profesor/a en los procesos formativos*.

De acuerdo con el diseño del proyecto, necesitaríamos realizar dos aplicaciones a los estudiantes del Grado en Educación Primaria:

1. Estudiantes de *cuarto curso* del Grado en Educación Primaria, durante el mes de mayo de 2013.
2. Estudiantes de *primer curso* del Grado en Educación Primaria, durante el mes de Octubre de 2013.

Se trata de un cuestionario de preguntas abiertas en formato on line con aplicación presencial de aproximadamente 30 minutos. La participación de los estudiantes es voluntaria, una vez informados de los objetivos de la investigación y del carácter anónimo de sus respuestas.

Una vez terminada la investigación, enviaremos al centro un informe de resultados.

A través de esta carta, te solicitamos que, por favor, nos permitas realizar dichas aplicaciones. Estamos a tu entera disposición para llevarla a cabo en los días y franjas horarias que nos propongamos.

A la espera de tu respuesta y agradeciendo de antemano tu colaboración, recibe un saludo cordial.

En Bilbao, a 26 de Marzo de 2013

Fdo. Zoe Martínez de la Hidalga  
(IP de la investigación)

Fdo. Lourdes Villardón  
(IP del equipo DECOMVA)

## ANEXO 9. Peticiones de permiso para aplicar los cuestionarios en el Máster de Secundaria en la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto



Estimada Virginia Torres:

Varios miembros del equipo de investigación [DECOMVA](#) (Desarrollo de las competencias y valores) de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto estamos realizando una investigación sobre la *Identidad del profesor/a en los procesos formativos*.

De acuerdo con el diseño del proyecto, necesitaríamos realizar varias aplicaciones a los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria:

1. Estudiantes que se encuentran finalizando el Máster, durante el mes de mayo de 2013.
2. Estudiantes que se encuentran iniciando el Máster, durante el mes de Octubre de 2013.
3. Estudiantes que se encuentran finalizando el Máster, durante el mes de mayo de 2014.

Se trata de un cuestionario de preguntas abiertas en formato on line con aplicación presencial de aproximadamente 30 minutos. La participación de los estudiantes es voluntaria, una vez informados de los objetivos de la investigación y del carácter anónimo de sus respuestas.

Una vez terminada la investigación, enviaremos al centro un informe de resultados.

A través de esta carta, te solicitamos que, por favor, nos permitas realizar dichas aplicaciones. Estamos a tu entera disposición para llevarla a cabo en los días y franjas horarias que nos propongas.

A la espera de tu respuesta y agradeciendo de antemano tu colaboración, recibe un saludo cordial.

En Bilbao, a 26 de Marzo de 2013

Fdo. Zoe Martínez de la Hidalga  
(IP de la investigación)

Fdo. Lourdes Villardón  
(IP del equipo DECOMVA)



Estimada Virginia Torres:

Como vicedecana de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto te notificamos que continuamos con la investigación sobre la *Identidad del profesor/a en los procesos formativos*.

Durante este curso 2015-16 queremos llevar a cabo una experiencia formativa de desarrollo de la Identidad del Profesor utilizando como estrategia el Aprendizaje basado en la Investigación. Para ello, necesitamos aplicar el cuestionario de Identidad del Profesor al inicio y al final de la experiencia. Vamos a trabajar con 17 estudiantes voluntarios y la aplicación del instrumento se llevará a cabo en las siguientes fechas:

1. Inicio de la acción formativa: febrero 2016.
2. Final de la acción formativa: mayo 2016.

Se trata del mismo cuestionario que ya hemos utilizado en otros estudios.

Una vez terminada la investigación, enviaremos al centro un informe de resultados.

A través de esta carta, te solicitamos que, por favor, nos permitas realizar dichas aplicaciones.

A la espera de tu respuesta y agradeciendo de antemano tu colaboración, recibe un saludo cordial.

En Bilbao, a 11 de Enero de 2016

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Zoe Martínez de la Hidalga".

Fdo. Zoe Martínez de la Hidalga  
(IP de la investigación)

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Lourdes Villardón".

Fdo. Lourdes Villardón  
(IP del equipo DECOMVA)

**ANEXO 10.** *Sites* creados para la respuesta online a los cuestionarios sobre la Identidad del Profesor

| Cuestionario Identidad Profesor             | <i>Site</i>   |
|---|---|
| Formación continua                          | <a href="https://sites.google.com/a/deusto.es/fc/">https://sites.google.com/a/deusto.es/fc/</a>       |
| Inicio Grado en Educación Primaria          | <a href="https://sites.google.com/a/deusto.es/ig/">https://sites.google.com/a/deusto.es/ig/</a>       |
| Final Grado en Educación Primaria           | <a href="https://sites.google.com/a/deusto.es/fg/">https://sites.google.com/a/deusto.es/fg/</a>       |
| Inicio Máster en Educación Secundaria       | <a href="https://sites.google.com/a/deusto.es/im/">https://sites.google.com/a/deusto.es/im/</a>       |
| Final Máster en Educación Secundaria        | <a href="https://sites.google.com/a/deusto.es/fm/">https://sites.google.com/a/deusto.es/fm/</a>       |
| Inicio Máster en Educación Secundaria (ABI) | <a href="https://sites.google.com/a/deusto.es/abi_i/">https://sites.google.com/a/deusto.es/abi_i/</a> |
| Final Máster en Educación Secundaria (ABI)  | <a href="https://sites.google.com/a/deusto.es/abi_f/">https://sites.google.com/a/deusto.es/abi_f/</a> |

**ANEXO 11.** Certificado de aceptación del artículo “El prestigio social de la profesión según los futuros docentes de Educación Primaria y Secundaria” para su publicación en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*.

**Profesorado**  
Revista de Currículum y Formación del Profesorado  
Grupo de Investigación FORCE  
Universidad de Granada  
<http://www.ugr.es/local/recfpro>  
ISSN 1138-414X



**Jesús Domingo Segovia**, Catedrático de Universidad, con NRP: 2415293046A0504 y Secretario de Redacción de la Revista “Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado”

**Informa que**

El artículo titulado “**El prestigio social de la profesión según los futuros docentes de Educación Primaria y Secundaria**”, cuyos autores son **Dña. Zoe Martínez-de-la-Hidalga** y **Dña. Lourdes Villardón-Gallego**, de la Universidad de Deusto, ha superado positivamente el proceso de evaluación por pares y será publicado próximamente en “Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado”.

Y para que conste y surta los efectos oportunos, firmo el presente certificado, con el visto bueno del Director, en Granada a 14 de Octubre de 2016.

El Secretario de Redacción

Fdo.: Jesús Domingo Segovia

Revista Profesorado. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Cartuja s/nº, 18071 Granada.  
Tfno: 958243741 E-mail: [jdomingo@ugr.es](mailto:jdomingo@ugr.es)



## ANEXO 12. Contrato de publicación con Oxford University Press

**OXFORD**  
UNIVERSITY PRESS

### CONTRIBUTING AUTHOR AGREEMENT

AGREEMENT dated as of 29-Nov-2016 between:

Oxford University Press, a not-for-profit organization with an office at 198 Madison Avenue, New York, New York 10016 (the "Publisher"), and

Lourdes Villardón-Galle

whose address is Avda. Universidades, 24, 48007 Bilbao, Spain

who is a citizen of Spain (the "Contributing Author").

#### WHEREAS

- A. The Contributing Author will create and submit an article in the Work (the "Contribution") to be included in a work provisionally entitled Oxford Research Encyclopedia of Education (the "Work") which Work will be edited by Jo Lampert (the "Editor"); and
- B. The Contributing Author has agreed to submit the Contribution on the terms of this Agreement,

#### IT IS HEREBY AGREED AS FOLLOWS:

1. **PUBLISHER'S COMMISSION.** The Publisher hereby commissions the Contributing Author to write the Contribution and assist in its preparation for publication, as described in Schedule A attached hereto (as such schedule may be amended from time to time in writing signed by both parties, and which Schedule A is hereby incorporated by reference and made a part of this Agreement).
2. **GRANT OF RIGHTS.** The Contributing Author hereby assigns to the Publisher with full title guarantee for the legal term of copyright, including any renewals and extensions, the copyright in the Contribution (which, for the avoidance of doubt and without limitation, includes all forms of media whether now known or hereafter invented, and the right itself or through its affiliates to grant sublicenses of all subsidiary rights, including translations, on such terms as the Publisher may determine), all rights in the nature of copyright, rental, lending and database rights and all other intellectual property rights in the Contribution in whole or in part in all languages throughout the world.
3. **ROLES AND RESPONSIBILITIES.** Preparation of the Contribution for publication will involve the following roles and responsibilities:
  - a. The Contributing Author will deliver to the Publisher a manuscript of the Contribution as specified in the schedule on Schedule A.


- c. The invalidity or unenforceability of any provisions of this Agreement will not affect the validity or enforceability of any other provisions, which will remain in full force and effect. The parties will use their best efforts to achieve the purpose of any invalid provision by a new, legally valid stipulation. No failure or delay on the part of either party to exercise any right or remedy under this Agreement or any single or partial exercise of such right or remedy will be construed as a waiver thereof.
- d. The Publisher may assign this Agreement or any of its interests in it and may delegate its duties. The Contributing Author may not assign it nor may the Contributing Author delegate its duties without the Publisher's prior, written consent. Any assignment in contravention of this paragraph will be null and void and of no force or effect.
- e. Any notice required to be given under this Agreement will be deemed given three (3) business days after being sent by mail and one (1) business day after being sent by overnight delivery or by personal delivery.
- f. No provision of this Agreement is intended to be enforceable by a person who is not a party to this Agreement.

IN WITNESS WHEREOF, the parties hereto have duly executed this agreement on the date above written.

**CONTRIBUTING AUTHOR**

**OXFORD UNIVERSITY PRESS**

Signed: *Lourdes Villardón-Gallego*  
Lourdes Villardón-Gallego (Dec 7, 2016)  
 Name (print): Lourdes Villardón-Gallego  
 Date: 07-Dec-2016  
 Telephone #: +34944139160  
 E-mail Address: lourdes.villardon@deusto.es

Signed:   
 Damon Zucca, Publisher, Reference  
 Date: 29-Nov-2016

*If Joint Contributing Authors (leave blank if single Contributing Author or per number of Joint Contributing Authors):*

|  |   |
|--|---|
| Signed: <u><i>Zoe Martínez de la Hidalga</i></u><br><small>Zoe Martínez de la Hidalga (Dec 7, 2016)</small><br>Name (print): <u>Zoe Martínez de la Hidalga</u><br>Date: <u>07-Dec-2016</u><br>Telephone #: _____ | Signed: _____<br>Name (print): _____<br>Date: _____<br>Telephone #: _____ |
| Signed: _____<br>Name (print): _____<br>Date: _____<br>Telephone #: _____  | Signed: _____<br>Name (print): _____<br>Date: _____<br>Telephone #: _____ |

