

JOSÉ-MARÍA ROMÁN SÁNCHEZ
MIGUEL-ÁNGEL CARBONERO MARTÍN
JUAN-DONOSO VALDIVIESO PASTOR
(Compiladores)

EDUCACIÓN, APRENDIZAJE Y DESARROLLO EN UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL

Proyecto de reposición institucional de la Universidad de Jaén

COBE

Miguel Ángel Carbonero Martín, José María Román Sánchez, Juan Donoso Valdivieso Pastor

EDICIONES DE LA ASOCIACIÓN NACIONAL
DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Diseño de cubierta: Sonia Aparicio Alonso.

Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la Ley, que establece penas de prisión y/o multas, además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios, para quienes reprodujeren, plagiaren, distribuyeren o comunicaren públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier otro medio, sin la preceptiva autorización.

© Asociación de Psicología y Educación.

Calle Toledo, 140. 28005 Madrid.

Teléfono: 91.474.99.31

<http://www.revistadepsicologiayeducacion.es>

© José-María Román Sánchez, Miguel-Angel Carbonero Martín y Juan-Donoso Valdivieso Pastor (comp.)

ISBN: 978-84-614-8296-2

Printed in Spain.

Maquetación: Carlos de Frutos Diéguez, Lorena Valdivieso León y Marta Soledad García Rodríguez.

La Asociación de Psicología y Educación y los compiladores, no se identifican -necesariamente- con el punto de vista expresado por los autores de los capítulos publicados en este libro electrónico. Los responsables de su contenido son -exclusivamente- los propios autores y/o autoras.

Asimismo es responsabilidad exclusiva de los autores y autoras tener autorización para reproducir cualquier ilustración, texto, tabla o figura tomados de otros autores y/o fuentes.

Los derechos sobre el capítulo publicado se ceden a la Asociación de Psicología y Educación.

AUTENTICIDAD DEL PROFESORADO: IMPLICACIONES EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES

TEACHER AUTHENTICITY: IMPLICATIONS IN THE DEVELOPEMENT OF TEACHING SKILLS

Vaquer Chiva, A.V., Dra. Carrero Planes, V.E., Dr. García-Bacete, F.J.

*Profesor Asociado UJI. Departamento Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología
C/ Río Tàmesis, 4, Esc. 8, 5º-9*

*Profesora Titular UJI. Departamento Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología
Universitat Jaume I. Av. de Vicent Sos Baynat, s/n
.Facultad de humanidades12071 Castelló de la Pla.*

*Profesor Titular UJI. Departamento Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología
Universitat Jaume I. Av. de Vicent Sos Baynat, s/n
.Facultad de humanidades12071 Castelló de la Pla.*

avaquer@guest.uji.es, carrero@psi.uji.es, fgarcia@psi.uji.es

Resumen

El pilotaje educativo¹, como relación educativa potenciadora del desarrollo del alumno, requiere de un encuentro profesor-alumno basado en la genuinidad y autenticidad de la relación (Vaquer, Carrero y García-Bacete, 2008). Conocer y comprender la motivación docente y qué factores influyen en su desarrollo profesional supone estar en mejores condiciones para poder cuidar, apoyar y potenciar el pilotaje. El presente trabajo explora la dimensión de autenticidad del profesorado en la relación educativa desde una perspectiva metodológica constructura-generadora de teoría. Para ello se ha aplicado la metodología de análisis del “Grounded Theory” realizando seis sesiones de grupo de discusión y 37 entrevistas individuales en profundidad a profesores de enseñanza secundaria. La aplicación sistemática del Método Comparativo constante y los criterios de aplicación del muestreo teórico han permitido la focalización de la investigación en la categoría central referida como “Identidad Educadora”. Los resultados generados a modo de hipótesis teóricas permiten evidenciar la autenticidad como una emergencia de la integración personal y de la comprensión profunda de la esencia de la educación. La autenticidad aparece como una manifestación relacional del docente conformada por la coherencia entre sus acciones y el yo genuino que pone en juego la totalidad del ser del profesor en la interacción. Finalmente, se proponen implicaciones sobre la inclusión de aspectos relacionados con el autoconocimiento y comprensión del sentido de la educación en el desarrollo de competencias docentes.

Palabras clave: Grounded Theory, pilotaje, autenticidad, competencias docentes del profesor, relación educativa.

Abstract

Guidance piloting in teaching, understood as an educational relationship boosting the student's development, requires a personal encounter between teacher and student in the grounds of a genuine and authentic relationship (Vaquer, Carrero and García-Bacete, 2008). To know and understand the motivations of teaching -as well as factors that develop the profession's performance- increases one's capacity of helping, supporting and boosting guidance piloting. This work explores the teacher's authenticity dimension within an educative relationship from a theory-generating methodological approach. The "Grounded Theory" analyse of methodology has been applied with such purpose, making 6 Focus Group sessions and 37 in-depth interviews to secondary-school teachers. Focalizing the investigation in the central category referred to as "educative identity" has been possible thanks to the systematic application of the Constant Comparative Methode and the theoretical sample application criteria. The resulting theoretical hypothesis allow us to understand authenticity as an emergency for personal integration and for deep comprehension of the essence of teaching. Authenticity turns out to be a relational manifestation from the teacher and to be made up by the coherence between the teacher's acts and his/her genuine self, which brings the plenitude of being him/her self as a teacher when interacting with students. As a closure, we will discuss the possible development of some teaching skills through aspects related to understanding oneself and to understanding the meaning of education.

INTRODUCCIÓN

En nuestra sociedad la importancia de la educación se pone de relieve en las dificultades y retos que se le plantean, ante los cuales la educación es reclamada como aspecto fundamental que contribuirá a la solución del mismo aunque sea a largo plazo. Del incremento de la educación de la población se espera un mejor comportamiento y capacidad de contribuir al desarrollo social. No obstante, a pesar de la universalización de la educación a partir de la extensión de la enseñanza obligatoria, ésta no se ha revelado como la panacea que por sí misma había de mejorar la sociedad. La complejidad y cambio rápido de los sistemas sociales, el cambio en las prácticas familiares de crianza, la pérdida de referencias educativas en una parte de las familias, el incremento de la diversidad cultural, la emergencia de valores individualistas y la tendencia a la obtención de resultados de forma rápida y fácil, está planteando nuevos retos al sistema educativo que se derivan de la necesidad de abordar en su seno del aspectos relacionados directamente con la afectividad y las relaciones humanas.

Dentro de este panorama, la educación de los adolescentes parece presentar un especial desafío. Vaquer, Carrero y García-Bacete, 2008, al investigar la relación entre profesorado y alumnado en la educación secundaria, pusieron de relieve la importancia que para el desarrollo y formación del adolescente posee el contacto con la plena humanidad y la autenticidad que se da a partir del encuentro profesor-alumno y el establecimiento de la relación de pilotaje. El contacto con la autenticidad permite al alumno darse cuenta de quién es, afirmar su propio ser, reconocer a los demás y puede formar parte de un proyecto humano que lo trasciende, integrando las normas y la autoridad, no porque es capaz de reprimirse sino porque reconoce su sentido.

El concepto de autenticidad está escasamente investigado en la educación secundaria a pesar de que tanto Rogers (1986a, 1986b, 1987) como Maslow (1972, 1990, 1991) ya se habían referido a la importancia de la autenticidad para el desarrollo humano y a sus implicaciones educativas. En educación de adultos y en educación superior ha sido investigado a partir de las teorías del aprendizaje transformacional de Mezirow (1991, 1992, 1994, 1996, 1997, 1998, 2000) acerca de la autenticidad del profesorado como los de Cranton (2001, 2002, 2006) por Cranton y Carusetta (2004, a, b), Carusetta y Cranton (2005); Freya Zaltz (2003) y Kreber et al (2007).

Nuestro interés por el concepto de autenticidad del profesorado en la educación secundaria deriva de su influencia en el proceso de encuentro entre profesor y alumno y en la apertura que supone para el establecimiento y realización de la relación de pilotaje que impulsa el crecimiento de los participantes en la relación educativa al sintonizar con la dimensión vocacional (como capacidad de vivirse en plenitud) de cada uno de los participantes.

El pilotaje educativo, como relación educativa potenciadora del desarrollo del alumno, remite a un ejercicio de la profesión docente que abarca aspectos que trascienden el campo profesional al implicar de lleno aspectos personales del docente como es la autenticidad de las relaciones que propone a su alumnado. Es por ello por lo que el presente trabajo explora la dimensión de autenticidad del profesorado en la relación educativa.

OBJETIVOS Y METODOLOGIA

Este trabajo explora la dimensión de autenticidad del profesorado en la relación educativa y los factores que influyen en su desarrollo con el fin de estar en mejores condiciones de comprender la dinámica motivacional que impulsa al profesor hacia el encuentro personal y el ejercicio del pilotaje.

Estos objetivos de investigación requieren de una perspectiva metodológica constructora-generadora de teoría que permita abordar la comprensión y explicación de un proceso tan complejo como la emergencia de la autenticidad en un contexto educativo y el consiguiente desarrollo profesional del profesorado y de un análisis cualitativo de datos que utilice técnicas diversas de recogida de datos como la entrevista en profundidad, los grupos de discusión y el análisis de las anotaciones de campo (memos de investigación) como diario de campo. Para ello hemos realizado, parafraseando a Charmaz (2005), una aproximación sistemática a la investigación en el campo educativo, integrando la experiencia subjetiva con las condiciones educativas. Hemos considerado que la metodología más adecuada para estos fines es la metodología de la Teoría Fundamentada o Grounded Theory (GT en adelante) Glaser y Straus (1967), por tratarse de una metodología que permite tanto poner el énfasis en las relaciones del contexto educativo como integrar la experiencia subjetiva.

Se trata de una metodología que tiende al descubrimiento y establecimiento de proposiciones teóricas a partir de un campo de estudio sustantivo, mediante la utilización del método comparativo constante. La metodología pauta los pasos de investigación de forma suficientemente rigurosa y sistemática para que sus conclusiones y proposiciones tengan una importancia significativa

para la futura acción. La inducción y la posibilidad de generalización se aseguran mediante un procedimiento de actuación altamente sistematizado, el establecimiento de estrategias para potenciar el rigor de la teoría y unos criterios para evaluar la calidad de una teoría fundamentada siendo su objetivo la generación de teoría formal.

Su orientación al descubrimiento y a la elaboración de proposiciones teóricas, sistematiza y estructura todos los pasos para ir más allá de la mera descripción, para proponer hipótesis teóricas que permitan comprender e intervenir de forma ajustada en el campo de estudio. Esto es precisamente lo que pretendemos con nuestra investigación y el motivo principal de elección de la metodología de GT.

Por otro parte, las escasas investigaciones se han llevado a cabo sobre la autenticidad del profesorado, lo han sido con metodología cualitativa, predominando la metodología de GT. Así con metodología de GT encontramos los artículos de Cranton (2001, 2006); Cranton y Carusetta (2004a y 2004b) y Carusetta y Cranton (2005). El método de comparación constante también ha sido utilizado en el estudio de la autenticidad del profesorado universitario por Kreber (2010) y Kreber et al. (2010).

La aplicación de la metodología de análisis de GT se ha realizado con un diseño de investigación emergente a partir de la aplicación de la comparación constante y del muestreo teórico en función del problema de investigación planteado, que ha dado lugar a una investigación en diversas fases en las que se ha alternado la recogida de datos entre la entrevista individual en profundidad y el grupo de discusión. El diseño de investigación, que se presenta en la ilustración número 1, ilustra las fases de la investigación con las diferentes actividades realizadas en cada una de ellas.

La aplicación del muestreo teórico ha marcado los puntos de inflexión de las fases de investigación y ha sido el criterio que ha guiado la forma y el tipo de datos recogidos.

Fase de exploración: durante la fase de exploración nos hemos aproximado al campo y delimitado el problema de investigación a partir de entrevistas exploratorias y lo más abiertas posible, la codificación ha sido abierta y las categorías todavía poco relacionadas entre sí.

Fase de profundización: en la fase de profundización se centró la investigación en la comparación entre categorías y en la codificación teórica. Esta fase se subdividió en tres momentos en función de la necesidad de ampliar el estudio de determinados procesos o de profundizar en alguna categoría específica. En la mitad de esta fase cuando se recogen los datos con el grupo de discusión. La investigación se va centrando en aspectos subyacentes de la relación humana que muestran una gran complejidad y recursividad que empieza a saturarse hacia el final de la fase. Durante esta fase emerge la importancia de la autoexpresión personal en el ejercicio de la profesión docente. El sentirse, aceptarse, comprenderse y autorreconocerse como docente se perfila como categoría central lo que permite avanzar en el análisis de los datos y en la recogida de nuevos. Se empieza a producir la jerarquización y conexión entre las categorías aunque todavía hay que trabajar en el proceso de clasificación teórica. El proceso de comparación es ya únicamente entre categorías.

Fase de saturación: en esta fase se vuelve a las entrevistas en profundidad buscando saturar la categoría central. La comparación es totalmente teórica, se definen las categorías y se especifican las propiedades de las mismas. Al no aparecer datos nuevos, el campo se considera saturado y se deja de recoger datos.

Fase de clasificación y esquema teórico: En esta fase la comparación es teórica y entre categorías de forma que se estructuran en relación al problema de investigación y emergen las proposiciones teóricas. La estructuración en torno al problema de investigación da lugar al esquema teórico que orientará la investigación.

Fase de escritura teórica: En esta fase se desarrolla y se plasma el esquema teórico en un informe de investigación para realizar la comunicación de las hipótesis teóricas y de sus implicaciones.

Técnicas de obtención de datos

Los datos han sido recogidos de dos formas: la entrevista en profundidad y el grupo de discusión. Al inicio de la investigación se han recogido los datos mediante entrevista en profundidad, después se decidió recogerlos mediante un grupo de discusión para volver, en la parte final de la investigación, de nuevo a la recogida mediante entrevista individual. Las decisiones venían guiadas por el análisis de los datos previos y por el muestreo teórico tal como se indica en la tabla anterior.

Los informantes se han seleccionado de acuerdo con las exigencias metodológicas de GT, es decir, intentando ampliar el rango de variabilidad de los mismos por una parte y, por otra, buscando aquellos informantes que en cada momento pudieran aportar una mayor cantidad de datos en relación a las categorías emergentes que se iban mostrando como relevantes para que con la aplicación del método comparativo se fueran saturando y especificando los conceptos y las categorías.

En cuanto a las entrevistas individuales, fueron en total 37 entrevistas individuales en profundidad con una orientación holística y no directiva. La duración ha variado, en función de la persona entrevistada, entre cincuenta minutos y una hora y treinta minutos.

De las 19 primeras entrevistas se tomó nota por escrito y de las 18 últimas se grabó el audio. Las entrevistas se plantearon como una conversación sin prisas en la que el interés del investigador se centra en la experiencia y en las explicaciones que proporciona el entrevistado. La posición del investigador ha sido de “no saber”, de intentar comprender ya que como dice Ibáñez (1979, p. 308) “no saber es requisito indispensable para la escucha. El que sabe no tiene nada que escuchar. Por grande que sea el conocimiento previo que el investigador posea sobre un tema determinado, no sabe. Y no sabe porque de lo que ha de saber es del texto que allí habrá de producirse. Y si no se ha producido, aún no sabe”.

De ese modo las preguntas no eran planteadas al modo de cuestiones preestablecidas para todos los entrevistados sino ajustadas a cada experiencia individual intentando que las nuevas

preguntas espontáneas que surgían -fruto de la curiosidad y del intento de comprender- no criticaran la actuación de la persona.

Las entrevistas individuales en profundidad se han realizado a una antigua profesora y a 36 profesores y profesoras que ejercen en la ESO con las siguientes características:

- Mujeres: 19
- Hombres: 18
- Materias impartidas: Castellano (5), Ciencias (3), Ciencias Sociales (7), Educación Física (1), Educación Plástica (1), Filosofía (3), Física y Química (1), Francés (1), Inglés (3), Matemáticas (6), Pedagogía Terapéutica (1), Tecnología (2), Religión (1), Valencià (2).
- El grupo de discusión se ha realizado con 4 profesoras y dos profesores de las siguientes áreas: Inglés (2), Ciencias Naturales (1), Ciencias Sociales (1), Filosofía (1) y Valencià (1).

Con el formato de grupo de discusión, se recogieron datos en seis sesiones videograbadas del mismo grupo de profesores, con una frecuencia quincenal y de una duración aproximada de una hora y treinta minutos.

El motivo de elegir el grupo de discusión como técnica de recogida de datos fue debido a que con él se podía tener acceso a otro tipos de datos que se podían estar “escapando” con las entrevistas individuales dado que tal como dice Ibáñez (1979, p 291), “el sujeto parlante es dueño de sus opiniones, pero no de la estructura que las genera. Por eso el orden social no es consciente (lo que es requisito, por otra parte, de su funcionamiento, como es requisito que desconozcamos lo que decimos para que el lenguaje pueda seguir funcionando en nosotros).”

Con el grupo de discusión nos podíamos aproximar más al fenómeno educativo como realidad social y a la producción de datos a partir de la conversación dado que “casi todas las técnicas de investigación, en psicología y sociología, producen los “datos mediante juegos de lenguaje del tipo estímulo pregunta/respuesta. Sólo algunas -el grupo de discusión es el ejemplo más destacado- los producen mediante juegos de lenguaje del tipo conversación (Ibáñez, 1991; p.58). La reflexión producida a partir de la conversación del grupo, por ir más allá de la experiencia personal, podía aportar otro tipo de datos y profundizar en los ya existentes. Se trata de “...utilizar la técnica grupal para reflexionar sobre las prácticas grupales y su inclusión en la realidad social donde intervienen. La idea rectora en este caso es la que considera las técnicas grupales como parte de la realidad social donde éstas operan con la intención de modificarla”. (Del Val Cid y Gutiérrez Brito; 2005; pp. 86-88).

Aunque no existe un procedimiento canónico para el funcionamiento de un grupo de discusión, la composición y funcionamiento del nuestro se ha mantenido dentro de las recomendaciones que realiza Ibáñez (1979) en cuanto al tamaño, espacio físico y funcionamiento, no así en cuanto a número de grupos de discusión, ni en la compensación a los participantes ni en el análisis de los datos producidos que se ha realizado de acuerdo a la metodología de GT. Se ha optado por la realización de varias sesiones con un grupo de heterogeneidad inclusiva, formado por seis profesores de secundaria más el conductor, aunque no en todas las sesiones han podido estar presentes los seis, el mínimo de personas con las que se ha realizado el debate ha sido con cuatro más el conductor. La formación del grupo lo ha sido a partir de una red privada de varios pasos que es la que Ibáñez (1979) recomienda como más conveniente. Siguiendo el criterio de variabilidad exigido por GT la composición ha sido de tres profesoras y tres profesores, la mitad de ellos con gran experiencia y la otra mitad de incorporación reciente al sistema educativo. Una profesora es directora de un instituto en Vila-Real y otro es jefe de estudios de un instituto de Castellón. Las áreas docentes representadas han sido ciencias, filosofía, valencià, inglés, ética y educación para la ciudadanía. Dicho tipo de selección ampliaba el rango de experiencias y visiones del ejercicio docente en un contexto de relaciones en el que las jerarquías eran atenuadas y la presión hacia el consenso no se daba en función de la autoridad jerárquica sino de la experiencia y la argumentación.

El espacio físico en que se realizaron y se grabaron las sesiones se puede considerar un lugar independiente del contexto de trabajo de los participantes en el grupo de discusión -excepto en el caso del conductor- y fue el departamento de orientación del IES Álvaro Falomir de Almassora.

El análisis de los datos se ha realizado, tal como indica la metodología de GT, a partir de la comparación constante. Hemos comenzado por la codificación abierta, por el análisis línea a línea, etiquetando de forma totalmente libre los incidentes relatados por los informantes. Se ha ido comparando los indicadores entre sí, los indicadores con las categorías y las categorías entre sí.

RESULTADOS

Presentamos en este apartado las hipótesis teóricas derivadas de las categorías principales halladas en la investigación. La tabla 1 presenta dichas hipótesis que podemos agrupar en torno al proceso psicosocial básico de integración y a la categoría central de identidad educadora. Por lo que respecta a nuestro problema de investigación, el proceso de integración culmina con el estado de conciencia que da lugar a la identidad educadora como forma de comprensión de la esencia educativa y del propio autorreconocimiento como persona en el ejercicio del mismo.

Tabla 1: Resultados a modo de hipótesis teóricas en función de las principales categorías halladas en la investigación.

HIPÓTESIS TEÓRICAS

IDENTIDAD

Definimos la identidad personal como autorreconocimiento, como forma en que la persona se reconoce a sí misma, es a la vez creación y expresión de sí mismo.

IDENTIDAD DOCENTE

Definimos la identidad docente como la forma en que la persona se reconoce en el ejercicio de la profesión docente y el consiguiente desempeño consiguiente tarea educativa.

El profesor desarrolla su acción docente y propone a su alumnado relaciones más o menos auténticas en función en la forma en que se reconoce en el ejercicio educativo.

IDENTIDAD EDUCADORA

Definimos la identidad educadora, que es la categoría central de la investigación, como tipo de identidad docente en la que el reconocimiento está centrado en la comprensión de la unión entre el propio proceso de desarrollo y el desarrollo de otro ser humano, sobre el que ejerce una acción de pilotaje.

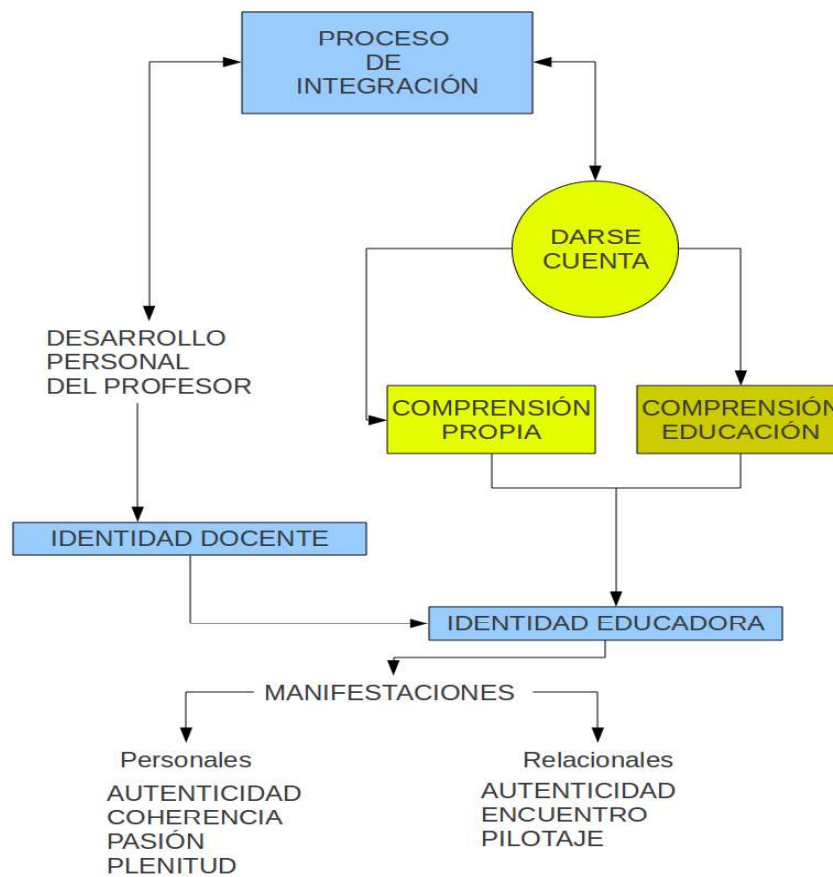
DARSE CUENTA

Definido como comprensión de sí mismo y de la esencia del proceso educativo. El darse cuenta (desarrollo de conciencia) interviene de forma directa en el reconocimiento de sí mismo en el ejercicio educativo y en la comprensión de su importancia para el desarrollo del ser humano.

INTEGRACIÓN

Definimos el proceso psicosocial básico de integración, como la particular evolución de cada ser humano hacia la unión y coherencia, la armonía y la comprensión de su ser. Consiste básicamente en el desarrollo armónico de los “atributos del ser” en los diferentes dominios de relación consigo mismo y con el mundo. En una persona integrada las manifestaciones básicas funcionan como un todo, en consonancia y coherencia.

La categoría central del estudio es la identidad educadora. Esta categoría se relaciona con todas las des estudio y directamente con el ejercicio del pilotaje a partir de una propuesta relacional auténtica que tiende al impulso del desarrollo del alumnado. Constituye un tipo particular de identidad docente de gran relevancia para el desempeño educativo y que se manifiesta en el despliegue del proceso de realización personal que proporciona a la persona una plenitud personal ligada a la práctica educativa con un incremento de la empatía y de la sensibilidad. Tal vez el rasgo más característico sea la pasión con la que se ejerce la labor educativa. El profesor que desarrolla una identidad educadora comprende la importancia de la educación en el desarrollo personal, comprende al alumnado en función de su comprensión de la naturaleza humana y de su forma de reconocerse como persona valiosa y la importancia de su significatividad para el desarrollo del alumnado. Es por ello por lo que las relaciones educativas que propone son auténticas y coherentes, guiadas por el compromiso y la rectitud que tiende al ejercicio del pilotaje educativo y al planteamiento de retos relacionados con el encuentro con el alumnado.



El proceso personal de integración es el proceso psicosocial que subyace a la definición de la identidad educadora. Como corresponde a un proceso psicosocial básico es de difícil saturación debido a su amplitud. El proceso actúa a lo largo de toda la vida y se conforma por multitud de factores de influencia (tanto internos como externos) que acaban cristalizando en una forma de ser o identidad personal que explica tanto la permanencia y estabilidad como los procesos de cambio, adaptación y transformación del medio. Debido a ello, en la investigación nos hemos centrado en su relación con la definición de las diversas identidades docentes, especialmente con la identidad educadora.

El proceso de integración adquiere su más alta expresión en el estado de conciencia alcanzado. La identidad docente se conforma en función de la forma en que la persona se reconoce a sí misma en el ejercicio de la tarea educativa. En el caso de la identidad educadora, la conciencia de la posibilidad de autoexpresión se vincula al ejercicio educativo, al desarrollo pleno de otros seres humanos. De ese modo el desarrollo personal se orienta y despliega a partir de la relación educativa con retos orientados al encuentro que permitan el ejercicio del pilotaje. La identidad educadora es, pues, identidad vocacional que se desarrolla en el ejercicio educativo y que se caracteriza por una inclinación en la comprensión de la esencia educativa, por la autenticidad, apertura y coherencia de sus acciones en el ejercicio educativo, así como en la orientación y búsqueda de una formación personal que potencie su desempeño en el ejercicio docente.

DISCUSIÓN

Los resultados generados a modo de hipótesis teóricas permiten evidenciar la autenticidad como una emergencia de la integración personal y de la comprensión profunda de la esencia de la educación que da lugar a una forma de autocomprensión en el ejercicio educativo que hemos denominado identidad educadora.

La identidad educadora, como forma que la persona tiene de reconocerse en el ejercicio educativo constituye una concreción de la identidad vocacional (Carrero, 2007) en el campo educativo.

Supone una alta coherencia y armonía entre el el afecto, la acción y una comprensión de la importancia y consecuencias para la propia persona de dicha integración, especialmente por lo que respecta a los procesos de actualización y de autoexpresión. En estas personas la vivencia integrada es reconocida como valiosa y comprendida a partir del sí mismo. La comprensión de la posibilidad de autoexpresión se centra en el desarrollo del otro como persona humana a partir del ejercicio de la educación.

La autenticidad del docente constituye una manifestación importante de la identidad educadora que trasciende el proceso de integración personal del profesor en torno al reconocimiento que el ejercicio educativo, para conformar un modo muy importante de poder expresarse y autorrealizarse. Por tanto, la autenticidad es vista como un efecto (que se convierte en causa que potencia la acción educativa), una expresión en el ejercicio personal y educativo de un aspecto más profundo de la persona, de su proceso de integración y de comprensión de sí y del mundo que lo rodea que le permite definir un proyecto de vida pleno y con sentido.

En la identidad educadora, la autenticidad aparece como una manifestación relacional del docente que está conformada por la coherencia que transmite al alumnado en su acción educativa. Coherencia que se deriva del proceso autoexpresivo que, al poner en juego la totalidad del ser del profesor en la interacción, proporciona al alumnado un contacto con la plena humanidad, el sentido educativo y la pasión vital. Así pues, el aspecto relacional de la identidad educadora se manifiesta a partir de que la autoexpresión centrada en el desarrollo de otro ser humano por lo que, además de en educación, se puede encontrar en las profesiones relacionadas con la ayuda y orientadas al crecimiento de otra persona o personas. El carácter auténtico de las relaciones propuestas favorece, de ese modo, el encuentro y la posibilidad de apertura a nuevas posibilidades de desarrollo y crecimiento.

Una importante implicación, con la finalidad de favorecer el encuentro a partir de la autenticidad del docente, es contemplar en el proceso de orientación y formación del profesorado, el desarrollo de una metodología que vaya orientada hacia el propio reconocimiento y expresión en el ejercicio de la docencia, hacia la potenciación de la capacidad de vivirse en plenitud en el ejercicio educativo. Es por ello por lo que, tal como dicen Cranton y Carusetta (2004) no es suficiente para la formación del profesorado ofrecerle “guías y principios, estrategias y buenas prácticas sin tomar en consideración las personalidades individuales de los docentes, sus preferencias, sus valores y las formas de ser en el mundo”.

De la investigación realizada se desprende que el desarrollo de la identidad educadora requiere de una metodología que atienda a los siguientes principios generales:

Potenciar un proceso de orientación vocacional guiada por el autoconocimiento

La elección del futuro profesional ha de ser realizada de la forma más consciente posible de forma que se eviten las decepciones y frustraciones derivadas tanto de un desconocimiento de la profesión como de una falsa ilusión acerca de los propios recursos e inclinaciones.

Las elecciones derivadas de modelos sociales -p.e. elección de profesión en función del sueldo o las vacaciones- puede ser una de las fuentes de distorsión al enmascarar la esencia profesional de la profesión educativa y poner en el centro de la elección valores totalmente ajenos a la profesión educativa.

Incrementar la importancia de los aspectos vivenciales en la formación inicial

Se ha de tender a una formación que no separe los conceptos de los sentimientos ni de las acciones. La significatividad de conceptos como encuentro, apoyo afectivo, guía, autenticidad... ha de ser vivenciada en el seno de la propia formación. Los futuros profesores se han de encontrar con un clima de acogimiento, apoyo, aceptación y reconocimiento como personas de forma que puedan autorreconocerse a partir de la mirada de los formadores e integrar la importancia que el profesorado tiene para la formación de su alumnado. Se trata fundamentalmente de cerrar la brecha entre teoría y práctica mediante la comprensión vivenciada de la teoría de forma que el aprendizaje teórico deje de ser algo externo a la persona para convertirse en un elemento central en su proceso de convertirse en personal, en su búsqueda y definición del propio proyecto vital.

El trabajo sobre aspectos vivenciales en la formación continua

Lo dicho anteriormente para la formación inicial vale igualmente en el caso de la formación continua. Naturalmente, en la medida en que en la formación inicial se haya incrementado el aspecto vivencial, dicha formación actuará como un metaaprendizaje que guiará el posterior desarrollo formativo del profesorado y hará que sea más fácil la posterior formación continua en el aspecto vivencial.

No obstante, el profesorado en ejercicio que no haya recibido una formación en el aspecto vivencial puede verse beneficiado de una formación continua de tipo vivencial que implique un incremento en la toma de conciencia de su identidad docente.

Acompañar la comprensión de las nuevas experiencias

En la fase de prácticas de los futuros docentes, en el inicio del ejercicio profesional o en los momentos en los que se experimentan cambios o dificultades en el ejercicio profesional, el acompañamiento en el proceso de comprensión de los retos planteados por la experiencia resulta un factor clave para el desarrollo positivo de la identidad educadora del docente. En los

casos mencionados, la experiencia puede poner en crisis los modelos personales y profesionales interiorizados con lo que la persona se vuelca en la búsqueda de nuevos modelos de acción más funcionales. La búsqueda más próxima se vuelve hacia los compañeros de profesión por lo que es muy probable que la tensión se resuelva de una forma “normalizadora” en función de las concepciones imperantes en el centro o en el ambiente sobre lo que debe ser un profesor, acerca de en qué debe centrarse y cómo debe actuar. Es muy posible, pues, que se limite y empobrezca la interpretación de la experiencia en favor de una concepción adaptativa y normalizadora de la profesión docente.

El acompañamiento en la comprensión de la experiencia, en la caso de realizarse en condiciones, puede contribuir a potenciar el proceso de integración personal del docente y a una definición integrada de su identidad educativa. De ese modo, puede comprender la importancia y significatividad de la labor educativa y encontrar un camino propio en la forma de ejercer la profesión que le permita incrementar su proceso autoexpresivo y, en consecuencia, lance mensajes de autenticidad a su alumnado.

Potenciar la reflexión crítica acerca de los valores y principios guía.

El aprendizaje transformacional ha puesto el acento en la reflexión crítica como método para el crecimiento personal a partir de la reflexión sobre los propios valores y principios que guían la acción. A partir de la investigación realizada pensamos que esta práctica tiene sentido por su relación con los conceptos hallados de autorreferencia y apertura. La apertura y la autorreferencia están en la base de la realización de cambios significativos personales que afectan al sentido vital y a la conciencia personales. La dificultad de la reflexión crítica pensamos que se ancla en el proceso de integración, de forma que es muy difícil que se realice únicamente desde el trabajo intelectual. Que mediante la reflexión crítica se den cambios en los valores centrales de la persona y en su desarrollo de conciencia requiere tener en cuenta todos los otros dominios de integración, especialmente los básicos, establecer condiciones de seguridad, confianza y de encuentro personal que permitan a la persona incrementar su apertura y disminuir la necesidad de mantener defensas psicológicas altas. De este modo, la comprensión de las situaciones puede evolucionar de una posición defensiva a otra de progresión y desarrollo. El carácter de integración, de recursividad del proceso y de autorreferencia del proceso, conlleva que se trata de un trabajo lento en el que cada persona tiene su ritmo y que no se puede imponer una visión externa. Además del trabajo del análisis transformacional, experiencias formativas con estos principios las encontramos en los grupos de encuentro de Rogers (1987) y en los grupos Balint (1957, 1969); Tizón (1993a, 1993b, 2005); Kjeldmand (2006).

Aprovechar de la experiencia de los demás: El clima cooperativo.

El desarrollo de la identidad educativa no se conforma únicamente de forma individual y en función de la formación formal. La forma en que se organiza el trabajo en los centros tiene una influencia decisiva en el grado de cooperación que se establece entre los equipos del profesorado y en los grupos de alumnado. La toma de conciencia personal está influenciada por el sentimiento de formar parte de algo importante, por estar inmerso en un clima de cooperación y apoyo mutuo que pone en contacto a las personas con los sentimientos más nobles y les proporciona el coraje necesario para afrontar los miedos y la propia vulnerabilidad.

Pensamos que proporcionar condiciones favorables e impulsar medidas que fomenten un clima cooperativo, participativo y de apoyo mutuo, es imprescindible para que el profesorado pueda intercambiar experiencias entre sí, encontrándose como personas y reconociendo los aspectos valiosos de los demás. Si el clima del centro está lejos de la autenticidad y de la cooperación es muy difícil que dichos valores se transmitan en la relación con el alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

Carrero, V. (2007): El sentido de “ser”. *REME, Revista Española de Motivación y Emoción*, Volumen X Número 26 – 27.

Carusetta, E, y Cranton, P.(2005). Nurturing authenticity: a conversation with teachers. *Teaching in Higher Education* Vol. 10, nº 3, July 2005, pp. 285-297.

Charmaz, K. (2005). Grounded Theory in the 21st century. En Denzin, N.K. Y Lincoln, Y.S. *The sage handbook of qualitative research*. California: Sage Publications.

Cranton, P. (2001). *Becoming an authentic teacher in higher education*. (Malabar, FL, Krieger).

Cranton, P. A. (2002). *Teaching for transformation*. New Directions for Adult and Continuing Education, (93), 63.

Cranton, P. (2006). Fostering authentic relationships in the transformative classroom. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2006(109), 5.

Cranton, P., & Carusetta, E. (2004a). Developing authenticity as transformative process. *Journal of Transformative Education* 2004; 2; 276.

Cranton, P., & Carusetta, E. (2004b, November). Perspectives on authenticity in teaching. *Adult Education Quarterly*, 55(1), 5-22.

Del Val Cid, C. y Gutiérrez Brito, J. (2005); *Prácticas para la comprensión social*. Madrid: McGraw Hill.

Freya Zaltz (2003): Authenticity in Education: Morality, Learning, and Social Change http://66.102.1.104/scholarhl=ca&lr=&q=cache:f10y20_a1UJ:www.oise.utoronto.ca/CASAE/cnf2003/2003_papers/freyazaltzCAS03.pdf+Freya+Zaltz consultada 19/05/2008.

Glaser, B.G. y Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Hawtorne, NY: Aldine de Gruyter.

- Kreber, C., Klampfleitner, M., McCune, V., Bayne, S., & Knottenbelt, M. (2007, November). What do you mean by 'authentic'? A comparative review of the literature on conceptions of authenticity in teaching. *Adult Education Quarterly*, 58(1), 22-43.
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y Crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Linares, J.L. (2006). Complex Love as Relational Nurturing: An Integrating Ultramodern Concept. *Family Process*, 45, 1, 101-115.
- Maslow A. (1972) *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairós
- Maslow A. (1990). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós
- Maslow, A.H. (1991) *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mezirow, J. (1992). Transformation theory: Critique and confusion. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 250.
- Mezirow, J., & And Others. (1994). Understanding transformation theory. *Adult Education Quarterly*, 44(4), 222.
- Mezirow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly*, 46(3), 158.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (74), 5.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey Bass.
- Rogers, C R. (1986a) *Libertad y creatividad en la educación* Buenos Aires: Paidós.
- Rogers, C. (1986b) *El camino del ser*. Barcelona: Kairós

Rogers, C.R. (1987) *Grupos de Encuentro*. Amorrortu: Buenos Aires.

Vaquer, A.V.; Carrero, V. E.; García-Bacete, F.J. (2008) El papel de la intervención educativa y de la vinculación afectiva profesor-alumno en el proceso de realización humana. [Psicología de la educación, un lugar de encuentro : V Congreso Internacional de Psicología y Educación, celebrado los días 23, 24 y 25 de abril de 2008, en Oviedo](#) González-Pineda, J.A.; Núñez Pérez, J.C. Coordinadores. Ediciones de la Universidad de Oviedo. ISBN 978-84-8317-692-4

RESEÑA BIOGRÁFICA

Antonio V. Vaquer Chiva. Licenciado en psicología profesor asociado de la UJI. Línea de investigación: Autenticidad y profesorado. Potenciación y desarrollo personal y familiar.

Virginia E. Carrero Planes, Doctora en psicología. Profesora titular de la UJI. Líneas de investigación: Desarrollo del ser. Potenciación y desarrollo personal y familiar.

Francisco J. García-Bacete. Doctor en psicología. Profesor titular de la UJI y director del Master Universitario de Intervención y Mediación familiar de la UJI y del GREI (Grupo interuniversitario de investigación del rechazo entre iguales en el contexto escolar). Líneas de investigación: Rechazo entre iguales. Potenciación y desarrollo personal y familiar.

1 Entendemos por pilotaje educativo a la relación significativa y auténtica que requiere de aceptación mutua entre el profesor y el alumno. Para que se produzca la relación de pilotaje ha de hacer un encuentro y un reconocimiento personal. Mediante la relación de pilotaje se proporciona apoyo afectivo, se sientan las bases de seguridad y confianza en las propias posibilidades, se autoriza al profesor para la intervención en los procesos de cambio y desarrollo de la persona a partir del ejercicio de la función de guía, mediante la cual se vehiculiza y potencia el proceso de actualización del potencial como persona humana del alumnado.