

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 del profesorado



VOL.21, Nº1 (Enero-Abril 2017)

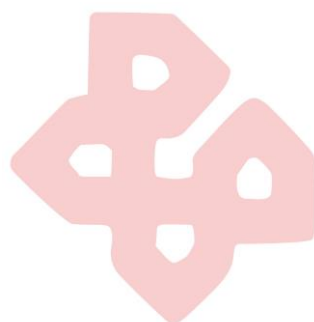
ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-639X

Fecha de recepción: 18/01/2017

Fecha de aceptación: 26/04/2017

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL MAESTRO DE PRIMARIA DURANTE SU FORMACIÓN INICIAL. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Constructing the professional identity of primary school teachers during their initial teacher training. The case of the University of Barcelona



Beatriz Jarauta Borrasca y María José Pérez Cabrera

Universidad Barcelona

Email: bjarauta@ub.edu ; mjperez@ub.edu

Resumen:

¿Cómo se aprende a ser docente? ¿Cómo influye la formación inicial en la construcción de la profesionalidad e identidad como maestro? Ante estas preguntas, la investigación “Desarrollo del conocimiento profesional a través del plan de estudios del grado de maestro en educación primaria. Perspectivas del alumnado y profesorado” (EDU2012-39866-C02-02), pretende comprender los procesos que los estudiantes del Grado de Magisterio en Educación Primaria, de la Universidad de Barcelona, llevan a cabo para la construcción de su identidad profesional.

Para ello, desde una metodología de carácter cualitativo basado en el estudio de casos, se aplicaron diversos instrumentos de recogida de información (tales como relatos, grupos de discusión y entrevistas) que permitieron un acercamiento desde la visión del estudiantado, del profesorado de universidad y del profesorado de centro escolar.

A la luz de los resultados obtenidos, puede determinarse la influencia de sus experiencias previas, atravesadas por una elevada motivación que, a medida que avanzan en la formación, va adquiriendo tintes de realidad al asumir cada vez más una mirada desde el punto de vista de futuro maestro, y no tan anclada en la perspectiva del alumno.

El hito de mayor relevancia en la construcción de su identidad se produce durante el practicum, pues es el escenario en el que se ponen en cuestión sus ideas, expectativas, preconcepciones... Acompañar la transición entre la idealización inicial de escuela y maestro hacia la recomposición de la profesionalidad y la construcción de su propia identidad, son funciones clave de la formación inicial.

Palabras clave: Formación inicial, Grado de maestro en educación primaria, Identidad docente

Abstract:

How does one become a teacher? What makes a teacher? How does initial teacher training influence the development of professionalism and identity as a teacher? Faced with these questions, the aim of the research paper titled "The development of professional knowledge through the Primary Teacher Education Degree programme. Students' and teachers' perspectives" (EDU2012-39866-C02-02) is to understand the processes students undergo in the construction of their professional identity while pursuing a Primary Teacher Education Degree at the University of Barcelona.

Following a qualitative type methodology based on case study, we used various data collection tools (such as stories, discussion groups and interviews) that allowed us to gain greater insight into the viewpoint of students, university teaching staff and cooperating teachers.

In light of the results obtained, it is possible to determine the influence of previous experiences embedded in the high motivational levels of these students. Then, as they advance through their training, they begin to acquire hints of the reality of teaching and gradually assume a teacher's frame of mind, less anchored in the student's perspective.

The most important milestone in the construction of a teacher identity occurs during teaching practice; the setting in which a teacher's ideas, expectations, preconceptions, etc. are put to the test. Accompanying the transition from the initial idealisation of the school and the teacher towards greater professionalism and the construction a teacher's own identity are key functions of the initial teacher training.

KeyWords: *Initial teacher training, Primary Education Degree, Teacher identity.*

1. Introducción

Es un hecho contrastado el papel crucial que juega el docente en la calidad y significatividad del aprendizaje de sus estudiantes (Marcelo, 2009). Situando la mirada en ese docente y cómo ha llegado a conformarse como tal, surge la necesidad de atender a su identidad profesional, entendiéndola como un proceso relacional, político y social (Rivas, Leite, Corté, Márquez y Padua, 2010) que tiene lugar en un espacio temporal extenso donde pueden identificarse momentos críticos para su construcción: las experiencias escolares, su percepción de la docencia, la formación inicial universitaria y, posteriormente como docente, el primer contacto con la profesión (Bolívar, 2006a; Bolívar, Domingo y Pérez, 2014).

Dada la importancia de la formación inicial en la configuración de la identidad del maestro, emergen grandes preguntas como: ¿Qué elementos determinan la elección de los estudios de formación inicial? ¿Cuáles son los procesos y factores que contribuyen a la construcción de la identidad docente? ¿Cómo el grado contribuye a delimitar la percepción que los estudiantes tienen de la profesión y del trabajo cotidiano de los maestros/as? ¿Qué esperan de la formación inicial y de la profesión?

El presente trabajo pretende contribuir al desarrollo de una formación inicial del maestro de educación primaria en la que los diferentes agentes (profesorado universitario, tutor/a universitario/a y tutor/a de escuela) tengan en cuenta tanto las experiencias previas determinantes en el ser docente de los futuros maestros, como los momentos de la formación claves para la construcción,

deconstrucción o re-construcción de conocimientos alrededor de lo que significa ser y ejercer de maestro.

2. Marco teórico

Junto a la adquisición de un conocimiento personal para la enseñanza, el conocimiento de uno mismo y el desarrollo de la identidad constituyen piezas clave en el proceso de convertirse en maestro (Connelly y Clandinin, 1990). La identidad, en su significado más amplio, ha sido un constructo exhaustivamente analizado desde varios ámbitos. La filosofía, la historia, la antropología, la psicología y la sociología, han abordado con diversos sentidos y bajo diferentes objetivos, la problemática de la construcción y desarrollo de la identidad. Desde la literatura, se señalan diferentes tipos de identidades y modos de desarrollar la imagen de uno mismo y de los demás: la identidad personal, el yo, las identidades culturales y la identidad profesional (Bruner, 2003; Hermans, 2003; Holliday, 2010). Del abanico de posibilidades que ofrece la temática, este trabajo aborda la configuración de la identidad profesional docente, esperando ofrecer información relevante acerca de su evolución a lo largo de la formación inicial.

Inicialmente cabe dilucidar la distinción entre constructos utilizados ocasionalmente como sinónimos: identidad y profesionalidad. Dicha diferenciación radica en la dualidad subjetiva / objetiva. Así, la identidad nace de la experiencia, vivencia y percepción del individuo respecto a sí mismo y al entorno social, mientras la profesionalidad se constituye en base a criterios objetivos en relación a los conocimientos, competencias y valores docentes, independientemente de si éstos se manifiestan o no de forma individual (Bolívar, Domingo y Pérez, 2014).

Gran parte de la complejidad de la identidad como constructo se encuentra en la subjetividad que determina la construcción que cada individuo elabora (Bolívar, Domingo y Pérez, 2014) como una forma de verse, vivirse y sentirse a sí mismo (Day, 2006) en escenarios sociales diversos.

Las identidades profesionales se configuran a partir de un proceso de socialización, en conjunción con otras personas, en espacios profesionales de relación en los que mediante identificaciones, representaciones y atribuciones, la imagen que uno posee como profesional se va configurando, inmersa en una espiral de continua construcción o re-construcción (Branda y Porta, 2012).

Autores como Lortie (1975) y Bolívar (2006b) denominan “socialización preprofesional” a aquellos procesos en los que los individuos construyen, en interacción con los demás, su identidad personal y social y que, en el caso de los docentes, son anteriores a la preparación profesional formal para la enseñanza, comprendiendo experiencias familiares y escolares (Tardif, 2004). Experiencias que pueden llegar a ser determinantes a la hora de escoger estudios y, por tanto, la futura profesión.

Uno de los rasgos centrales del desarrollo de la identidad profesional es que se sitúa en un tramo significativo de la vida personal, académica y laboral, constituyendo un proceso en continua recomposición. Surge, además, como resultado de la interacción entre la experiencia personal derivada de la trayectoria biográfica de los docentes y el contexto institucional, social y cultural en el que desarrollan su trabajo cotidiano (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Rivas et ál., 2010; Bolívar, Domingo y Pérez, 2014).

La identidad profesional tiene que ver con el conjunto de atributos (asignados externamente o asumidos internamente) que diferencian a un grupo de otros, como modos socialmente reconocidos de identificación en su trabajo. De este modo, los profesionales incluidos en la etiqueta de “profesorado” tienen aspectos en común - como la enseñanza- pero también diferencias debidas a una multiplicidad de aspectos: orígenes sociales, participación en uno u otro tipo de formación, vivencias en los centros escolares (de socialización, de práctica, de colaboración y relación), la propia historia de la profesión o el reconocimiento social de la función docente (Montero, 2009). Puede avanzarse entonces que el profesorado, como colectivo, no posee una identidad única, ni tan sólo estable. Su identidad es plástica, polimorfa, y en consonancia a las variables históricas, sociales y contextuales que envuelven el trabajo del profesorado.

En este plano se sitúa la perspectiva dialógica de Akkerman y Meijer (2010), quienes plantean un análisis de la identidad profesional en base a la interrelación de tres dimensiones: *individual - social*, donde los espacios sociales de interacción con otros permiten la manifestación de distintas identidades dentro de un mismo sujeto, *unidad - multiplicidad* que permite mantener la propia identidad a pesar de poder manifestar sub-identidades distintas, y *continua - discontinua* que considera la identidad como un continuo en relativa permanencia y estabilidad en el tiempo, pero que en determinados momentos permite al docente adaptarse a las circunstancias del entorno adoptando identidades distintas.

Según Day (2006) la identidad debe considerarse en base a tres redes de influencia: *sociocultural - política* que atiende a los ideales, la ética y moral, y aspectos sociales, culturales y políticos, el *lugar de trabajo* donde intervienen las relaciones sociales que se generan en los múltiples espacios escolares y las *influencias personales* configuradas a partir de la experiencia y vivencia personal.

Es precisamente Day (2006) quien reivindica la pasión como un eje fundamental en la construcción y manifestación de la identidad profesional, enfatizando la necesidad de autoconocimiento de su sistema de valores, sentimientos y desarrollo emocional. Ello determinará sus formas de conocer, aprender y, por ende, construirse a sí mismo en relación a su entorno sociocultural y político.

La identidad, por tanto, no puede entenderse al margen de procesos de interacción y dialogicidad (interna y externa) constante, lo que nos conduce a considerar la formación del maestro más allá de su profesión, abordando las distintas

dimensiones que conforman la identidad docente como contenido mismo del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Cifuentes, Muñoz y Santamaría (2010) en un estudio dirigido a indagar en la construcción del pensamiento de los alumnos de diferentes especialidades de magisterio a lo largo de la carrera, constataron una cierta dificultad para desprenderse de las concepciones cotidianas inherentes a la propia experiencia. Así, pese a que los estudiantes analizan y reflexionan en profundidad diversas formas de acción docente, simultáneamente padecen en la realidad prácticas contrarias con las teorías y técnicas planteadas, teniendo al mismo tiempo que rendir cuentas en evaluaciones sobre el desarrollo docente.

Coincidente con el momento de la formación inicial del futuro maestro, el proceso de configuración de la imagen profesional vive un importante conflicto generado al contrastar la escuela vivida, recordada y fantaseada con la escuela real en la que los estudiantes debutan como practicantes. Un buen número de trabajos han profundizado al respecto, como Bedacarratx (2012), quien considera que el re-ingreso a la escuela primaria provoca una disonancia en los futuros maestros, como un sentimiento de “extrañeza” ante todo aquello que no se reconoce como típico del espacio escolar. En esta disonancia confluyen aspectos como la idealización del pasado escolar y de los rasgos característicos de la propia infancia y el cambio de mirada sobre la cuestión escolar que provoca alterar la posición socio-institucional. Así, pasar de estudiante a profesor implica descubrir aspectos de la vida escolar y de la práctica docente apenas perceptibles desde la posición de alumno. La inmersión en el centro, ahora bajo nuevas formas de aproximarse a la realidad y a las interrelaciones que en ella tienen lugar, permiten al estudiante conformar un *relato de relatos* (Rivas et ál., 2010) a partir del cual comprender el mundo y comprenderse a sí mismos en él.

Es precisamente el practicum donde los estudiantes confían sus mayores expectativas y donde encuentran las primeras desilusiones. Según González Sanmamed y Fuentes (2011, p. 56), durante el practicum los estudiantes “soportan el choque con la realidad, se enfrentan a incertidumbres difíciles de contemplar desde las imágenes idealizadas que poseen de su experiencia escolar e, irremediamente, se percatan de la discontinuidad entre ser aprendiz y ser enseñante”. Como profesores en formación que navegan entre dos mundos potencialmente conflictivos, pueden vivir situaciones de tensión generadas por la brecha entre sus expectativas y el choque con la realidad que experimentan cuando comienzan la enseñanza. Es lo que Friedman (2004, p. 312) denomina “sueños rotos”.

Beijaard, Meijer y Verloop (2004) apuntan a la importancia no sólo de la percepción del pasado y presente, recogida en la biografía personal, sino también de las perspectivas de futuro en relación a la profesión: las metas, objetivos y aspiraciones sobre su idea de docente al que aspira ser, configuran la propia identidad presente. Todo ello se da en un proceso de constante construcción y reconstrucción de significados a partir de la interpretación y reinterpretación de las experiencias vividas en contextos profesionales. Lo que otorga al concepto de

identidad un marcado carácter dinámico que, al mismo tiempo, integra sub-identidades, algunas más nucleares que otras, determinadas por el contexto escolar y social (Beijaard, Meijer y Verloop (2004).

La reflexión en torno a las percepciones y creencias (formales y/o subyacentes) acerca del trabajo escolar es una de las funciones que, con abundancia, se otorga a la formación inicial del profesorado (Cifuentes, Muñoz y Santamaría, 2010; Caena, 2014). Schaffer, Gleich-Bope y Copich (2014) afirman que las universidades encargadas de formar a los futuros maestros tienen la responsabilidad de considerar las disposiciones individuales de los estudiantes (creencias, actitudes y percepciones), ver cómo influyen en la interacción en el aula y diseñar programas que ofrezcan oportunidades para construir percepciones más precisas de uno mismo y de la profesión. De este modo, es prioritario plantear la formación a través de la evolución de las creencias iniciales de los estudiantes, poniendo sobre la mesa las creencias del profesorado que les pretende formar (Park y Oliver, 2008).

En todo este proceso, es común considerar la “socialización secundaria” como una etapa decisiva en la configuración de los rasgos identitarios asociados a la profesión docente (Berger y Luckmann, 1986). La identidad docente no es algo que se obtiene de manera automática junto a un título universitario. Se construye mediante un proceso complejo, de apropiación de esquemas de significación de la profesión y de uno mismo como docente. Por eso, la formación universitaria cumple un papel importante en esta empresa, ofreciendo oportunidades de reflexión y formación que facilitan la transición de una identidad de estudiante a una de maestro.

3. Metodología

La metodología de investigación ha sido de corte cualitativo, concretándose en un conjunto de acciones orientadas a conocer cómo se desarrolla la formación inicial de maestros en la Universidad de Barcelona (UB) y cómo ésta contribuye a la configuración de la identidad docente.

Se trata de un estudio de casos, ya que se presta atención a las características particulares de un acontecimiento educativo singular - los estudios de Grado de Maestro en Educación Primaria de la UB-, priorizando el conocimiento particular del caso por encima de la generalización de los resultados. Atendiendo a los objetivos de la investigación, se han utilizado tres estrategias de recogida de información: relatos, grupos de discusión y entrevistas en profundidad. La población de estudio ha contemplado: alumnado, profesorado universitario y tutores de practicum.

3.1. Muestra

Para seleccionar al alumnado participante, se ha optado por un diseño seccional-cruzado (Cohen, Manion y Morrison, 2011) que permite indagar en la evolución de un fenómeno a través del tiempo, recogiendo información de grupos diferentes que se

encuentran en un momento significativo respecto al tópico de estudio. Se ha recogido información procedente de estudiantes de distintos cursos del grado, con el objetivo de comprender su evolución a lo largo de la formación inicial: estudiantes recién iniciados en el grado, estudiantes que han superado la formación básica y el practicum I o II y estudiantes que se encuentran en el último semestre de la carrera. En cuanto al conjunto de profesores y tutores participantes en el estudio, se ha recurrido a un muestro intencional (Patton, 1990), tras determinar las características que debían poseer. En concreto:

- Profesores/as con docencia en el grado, representativos de las distintas áreas de conocimiento y cursos.
- Tutores/as de practicum, atendiendo a su experiencia como docentes y tutores en el centro escolar y en la institución universitaria.

El trabajo de campo comprendió los cursos 2013-2014 y 2014-2015. La Tabla 1 recoge información detallada sobre el desarrollo de la investigación:

Tabla 1
Personas informantes y procedimientos de recogida de datos

		105 informantes clave					
		E1	E3	E4	P	T1	T2
INSTRUMENTOS	Relatos	52					
	Grupos de discusión	28					
	Entrevistas en profundidad			8	7	4	6
	E1 = Estudiantes 1er curso; E3 = Estudiantes 3er curso; E4= Estudiantes 4rto curso; P: Profesorado grado; T1=Tutores/as Universidad; T2= Tutores/as escuela						

3.2. Instrumentos

Como muestra la tabla, la información relativa a la percepción de los estudiantes se obtuvo a través de tres estrategias:

- Narrativas procedentes de estudiantes de primer curso de grado, dirigidas a evocar en el alumnado las creencias y concepciones sobre la profesión docente con las que llegaban a los estudios de grado. En los relatos los estudiantes debían indagar en los motivos que les habían conducido a escoger los estudios de magisterio, cómo se proyectaban y qué expectativas tenían respecto a la profesión.
- Grupos de discusión con estudiantes de tercer curso (habiendo superado la formación básica y los practicum I y II). Esta técnica permitió conocer las perspectivas y argumentos de los estudiantes sobre los cambios

experimentados durante los primeros años de formación inicial. Se organizaron 4 grupos de discusión, con 7 estudiantes por grupo.

- Entrevistas en profundidad con estudiantes de cuarto curso, con el objetivo de obtener una visión profunda y reflexionada del proceso de implementación del Grado de Maestro en Educación Primaria y de las competencias y conocimientos que, desde su punto de vista, se estaban enseñando, así como de su relevancia y funcionalidad para la profesión futura.

En cuanto al profesorado y tutores/as de practicum, se realizaron entrevistas en profundidad con el objeto de indagar en la valoración que hacían del Grado de Maestro en Educación Primaria y en cómo creían contribuir, desde sus asignaturas, a la delimitación de la identidad profesional de los estudiantes. Las entrevistas, de carácter semiestructurado, respondieron a un modelo similar a una conversación entre iguales.

3.3. Categorización

La investigación ha seguido un proceso deductivo-inductivo. Así, el trabajo de campo se ha realizado partiendo de ciertos supuestos previos procedentes de la teoría. Las categorías deductivas iniciales han funcionado como elementos de orientación e interpretación en la recogida de datos. Sin embargo, aspectos no contemplados inicialmente en las categorías deductivas, pero presentes en el contexto de estudio, han sido incorporados a los sistemas categoriales finales y utilizados para la elaboración de los resultados.

Las transcripciones de las entrevistas y grupos de discusión a profesores y estudiantes y de los relatos de los estudiantes conformaron el corpus de datos que fue procesado con el programa de análisis de datos cualitativos Atlas-ti 6ª edición con el que se desarrollaron los procedimientos analíticos de segmentación, separación, ordenación, búsqueda y recuperación de datos.

Finalmente se obtuvo la matriz de metacategorías y categorías referidas a identidad que recoge la Tabla 2:

Tabla 2

Matriz de metacategorías y categorías de la investigación.

Identidad	Motivaciones: Conjunto de factores que determinan la elección de los estudios de formación inicial de maestros por parte de los	Vocacionales	Inclinación hacia los estudios de magisterio por cuestiones personales o familiares (sueño infantil, legado familiar, creencia de capacidades innatas, experiencias previas en el ámbito educativo).
		Laboral	Predisposición a la profesión por cuestiones relativas al trabajo (condiciones laborales tales como nivel de ingresos, seguridad laboral, horario, calendario, etc.).
			Disposición al grado por sentir interés hacia las materias que

	estudiantes	Académica	constituyen el currículo de formación inicial de maestros/as.
		Sociales	Elección del grado por factores sociales tales como el reconocimiento del rol del maestro en la educación de los ciudadanos y en procesos de cambio social.
	Imagen docente: los estudiantes tienen acerca de sí mismos como futuros maestros y acerca de la profesión docente, en sus dimensiones personal, práctica, social e institucional.	Conocimientos previos	Reconocimiento de las competencias personales que los estudiantes pueden aportar para conseguir ser el maestro que desean.
		Proceso e/a	Creencias acerca de lo que significa enseñar y aprender en la educación primaria.
		Responsabilidad social	Percepción que tienen los estudiantes acerca de la responsabilidad que, como docentes, tendrán respecto a la educación del alumnado y al desarrollo de las sociedades del mañana.
		Satisfacción social	Relevancia que los estudiantes otorgan a la satisfacción de ayudar al alumnado a través de la práctica docente cotidiana.
		Características personales	Atributos personales que, según los estudiantes, deberían poseer los maestros de educación primaria para responder de manera adecuada a los retos de la profesión docente.
		Cambios en la imagen docente	Contribución del grado a la percepción que los estudiantes tienen de la profesión y del trabajo cotidiano que los maestros llevan a cabo en las escuelas.
		Expectativas: los estudiantes manifiestan respecto a su formación y futuro desarrollo profesional.	Respecto a la formación
	Respecto a la profesión		Proyección de los estudiantes en la profesión docente: qué esperan de la profesión y cómo creen que será su trabajo futuro como maestros.

4. Resultados

4.1. El deseo de ser maestro: de la vocación a la reconstrucción del propio sujeto docente

La elección de los estudios de magisterio, según los datos obtenidos, se debe a múltiples factores entre los que destacan elementos vinculados a la emocionalidad y pasión por la docencia (Day, 2006), como son: el recuerdo que los estudiantes tienen de su paso por la escuela, el influjo que ejercen familiares que se dedican a la

enseñanza y la satisfacción sentida al trabajar con niños en un contexto fuertemente relacional. Todos estos aspectos aparecieron en los relatos, grupos de discusión y entrevistas realizados con los estudiantes.

Inicialmente, los estudiantes justificaron su decisión de estudiar magisterio con base en acontecimientos -de diversa índole- que habían vivido en las primeras edades en el ámbito familiar, social y, sobre todo, escolar. Para muchos estudiantes, el “llegar a ser maestro” era un deseo que se remontaba a la niñez:

RA11: “Desde muy pequeña me ha llamado la atención ser maestra y cuando he ido creciendo, siempre he tenido interés. Decidí serlo porque me gusta mucho tratar con los niños”

Un interés por la profesión que, como expresaba una estudiante de primer curso, se manifestaba incluso en las modalidades de juego que practicaba durante su infancia:

RA42: “De pequeña uno de los juegos simbólicos que más disfrutaba era el de hacer de maestra. Cogía todos y cada uno de los peluches que encontraba por casa, los ponía en filas horizontales sobre la cama de matrimonio de mis padres, les repartía a cada uno de ellos una hoja y un lápiz - para que tomasen apuntes claro- y colocaba una pizarra igual de alta que yo (en ese momento) en frente de la cama”

Para otros, su motivación hacia la profesión se empezó a forjar durante la etapa escolar, por su experiencia como alumnos en educación primaria y secundaria:

RA19: “Quizás, una profesora en particular fue quien me ayudo a decidirme, mi profesora de castellano y francés durante 5 años era una persona muy atenta, respetuosa y comprensiva con las alumnas, dispuesta a ayudarte en cualquier aspecto”

Resulta interesante indicar que las experiencias escolares que los estudiantes recuerdan como determinantes en la elección de los estudios de magisterio se caracterizan por su fuerte carga emocional. De las palabras de los estudiantes, interpretamos que las vivencias que tienen a lo largo de su dilatada historia escolar les hacen iniciar la titulación con algunas ideas preconcebidas acerca de la profesión. Es decir, a lo largo de su trayectoria escolar elaboran imágenes y teorías -poco formales- sobre la escuela y el oficio docente que utilizan después para interpretar y construir los aprendizajes en el grado. De este modo, el haber estado expuestos de manera prolongada al influjo de la vida escolar y al amparo de profesores de los que tienen un recuerdo intenso - positivo o negativo- contribuye a la construcción de un ideal de maestro (Bolívar, 2006a; Bolívar, Domingo y Pérez, 2014) al que efectivamente pretenden aproximarse desde el grado:

EA5: “Construyes un modelo de maestro e intentas aprender cosas que te lleven a ese ideal. No es algo fijo pero empiezas la carrera con esos ideales.

Llegas con una historia en la que has tenido buenos profesores y otros no tanto. Todo eso te ayuda a ver cómo quieres ser”.

Este ideal, según un estudiante de último curso, sirve como referente durante el primer año de carrera pero, con frecuencia, se desmorona ante la realidad compleja que observan en las escuelas cuando inician el prácticum (Friedman, 2004; Bedacarratx, 2012). Entonces el problema consiste en empezar a cambiar las percepciones iniciales e ir descubriendo en qué consiste realmente ser maestro, construyendo así su propio *relato de relatos* (Rivas et al., 2010):

EA8: “Y tienes entonces que dar ese paso. La escuela por dentro no es como pensabas, como recordabas. Y tienes que empezar a hacerte maestro”.

Movidos por la inquietud de ayudar a los estudiantes a solventar esta problemática, algunos profesores del grado creen oportuno reconducir en sus asignaturas las creencias e idealizaciones de los estudiantes respecto a su pasado escolar y respecto al trabajo docente:

EP2: “Planteo situaciones en las que los (y las) estudiantes reflexionen sobre su propia práctica y analizarla críticamente y así ser conscientes de cómo les han enseñado y cómo desean enseñar. Intentamos, tanto los estudiantes como yo misma, a) compartir significados sobre el sentido tiene para cada estudiante ser maestro/a; b) pensar las relaciones que pueden darse entre lo que pretendemos enseñar y el mundo en que vivimos, c) reflexionar sobre el sentido que podemos atribuir a las propuestas de enseñanza (más allá de las que figuran en los libros de texto o en el currículum oficial) y aprender a diseñar propuestas de enseñanza vinculadas al proyectos docentes coherentes entre “lo que se piensa y lo que se hace”.

Se trata de asignaturas cuyo aporte es reconocido por los estudiantes sobre todo por tratarse de espacios en los que poder analizar el tipo de maestro que quieren ser y cómo ese ideal encaja en la escuela actual:

EA6: muchas de las asignaturas están destinadas también a la reflexión personal (...). Yo quiero ser un tipo de maestro pero al final voy a tener que ser lo que pueda ser dentro de mis características o mis ideales (...). Te imaginas unas cosas que luego no pasan y eso sí que la carrera te va dando, tanto las asignaturas como los compañeros, que te van diciendo, como las prácticas propias”

Las ideas precedentes son consistentes con las aportaciones de autores como Caena (2014) o Schaffer, Gleich-Bope y Copich (2014) cuando afirman que la reflexión en torno a las percepciones y creencias (formales y/o subyacentes) que posee el alumnado acerca del trabajo escolar es una de las funciones principales de la formación del profesorado. La formación inicial se convierte entonces en un lugar privilegiado para ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de sus creencias sobre la enseñanza, de sus motivaciones y necesidades personales y formativas y del

rechazo hacia posibles elementos contextuales, curriculares, culturales y sociales inherentes a la enseñanza escolar.

Otro aspecto de especial importancia en la elección de los estudios de magisterio es la existencia de antecedentes familiares en la profesión. Según los datos obtenidos, la procedencia de una familia de enseñantes marca una tendencia hacia la profesión, incluso ayudando a los estudiantes a comprender la complejidad de la tarea docente antes de iniciar los estudios de grado:

RA51: “Decidí ser maestro por varias razones. Una de ellas y quizás la más importante fue por el hecho de ver que vivía y que sentía mi madre cada vez que llegaba a casa. Mi madre es profesora. Todas las sensaciones y experiencias que me explicaba me llenaban tanto que me veía con la obligación y con el deseo de formar a personas y contribuir en el crecimiento de nuestra sociedad”.

Por otro lado, observamos que una creencia muy arraigada en algunos profesores y en los estudiantes es la de considerar que la elección de los estudios de magisterio y la opción de dedicarse a la enseñanza responde a una vocación, como a una llamada que reciben quienes poseen determinadas cualidades:

EP2: “En primer lugar (...) has de tener una inclinación natural hacia el mundo educativo, hacia el mundo de la infancia, si te has de dedicar; algo que te impulse también a dedicarte esta profesión y no a otra. Esto antes era muy típico decir que era la vocación... puede ser la vocación”

Cabe señalar que esta motivación vocacional muchas veces es reforzada por experiencias académicas previas al grado, como el haber realizado algún curso (como el de monitor de tiempo libre o el ciclo superior de educación infantil) o haber tenido la experiencia de trabajar en el ámbito educativo (dando clases particulares o siendo monitor de centros dedicados al tiempo libre de niños, niñas y jóvenes).

RA15: “Hace cosa de un año comencé a dar clases de repaso a varios niños... era muy gratificantes para mí, porque conforme iban avanzando los meses notaba que “mis alumnos” iban progresando. Esta ilusión y gratificación que sentí al realizar las clases me hizo plantearme la posibilidad de entrar en educación primaria”.

Ante estas aportaciones, es importante cuestionar el significado y el alcance de la vocación en la función docente. Pues una sobrevaloración puede conducir a pensar que existen docentes con cualidades innatas que les habilitan para la enseñanza bajo cualquier condición de trabajo y en cualquier contexto educativo. Una creencia que, como asevera Sancho (2013), se basa muchas veces en una idea romantizada de la infancia y de la escuela que puede poner al profesorado en una situación de extrema fragilidad cognitiva y emocional, dificultándole el propio aprendizaje. En esta misma línea pensaba un maestro tutor de prácticas, quien creía necesario desmitificar el alcance de la vocación y ayudar a los estudiantes a resituarse ante la profesión:

ETP14: “A pesar de no tener la... de haber estado toda la vida pensando en ser maestro o que sea una cosa que "mi padre era maestro, mi hermano era maestro", no, pero tú, en el momento en que lo decides tienes que ir a por todas y sabiendo que ni el sueldo es para hacer una fiesta ni la situación es fácil, pero tiene muchos aspectos positivos (...). Hay 25 personitas en una clase, que cada uno tiene unas necesidades diferentes y que unas son más urgentes y otras son más importantes, y tú tienes que saber equilibrar entre qué es importante y qué es urgente y dónde priorizas... Pero para eso tienes que tener unos criterios y una formación, por supuesto”.

O como explicaba un profesor-tutor UB, al referirse al prácticum como un espacio que justamente contribuía a desmoronar ciertos tópicos que, en su opinión, no beneficiaban a la profesión y a reconducir vocaciones inicialmente poco delimitadas:

ETU7: “Les ayuda a darse cuenta de lo que hay de verdad en la profesión. Solamente con eso serían justificables las prácticas, por el hecho de darse de bruces con la realidad en el centro escolar, cosa que les desmonta muchos tópicos que ellos traen, tanto buenos como malos (...). Porque descubrirían si les va a gustar o no les va a gustar y corregiremos muchas vocaciones que luego, a lo mejor, no se dediquen a la enseñanza; o también al revés”

Finalmente, desde la experiencia que narran los estudiantes, otro factor que les ha conducido a escoger los estudios de magisterio es la satisfacción que les provoca el vínculo con los alumnos, en términos afectivos y cognitivos, y la posibilidad de dejar “huella” mediante un trabajo pedagógico:

RA10: “Me ha hecho darme cuenta que no solo se tiene que tener vocación, sino también ganas de cambiar la educación y, con ello, la sociedad actual”.

4.2. La imagen de la profesión

Para los estudiantes, el maestro es aquel profesional que aporta a sus alumnos lo necesario para crecer como personas y para convivir harmónicamente en sociedad. Creen que los maestros deben ir más allá del currículum establecido y ayudar a los alumnos a ser mejor personas, a saber vivir y convivir con los demás, a gestionar sus emociones y a ser respetuosos con su entorno.

RA1: “Considero que un buen profesor es aquel que no enseña únicamente los contenidos del currículum escolar, sino aquel que, además de llevar a cabo esta función, también enseña a los alumnos a ser personas”.

La principal función del maestro, dicen, es la de motivar a los alumnos hacia el aprendizaje y la de construir contextos educativos seguros y afectivos que ayuden al niño a progresar de manera óptima. Se perciben a sí mismos como futuros maestros motivados, empáticos y comprometidos con la mejora e innovación de la educación. Muchos de ellos asumen como un objetivo de futuro ofrecer a los alumnos

aquello que precisamente ellos no tuvieron durante su etapa escolar y que consideran necesario. Encontramos significativa la voluntad que manifestaron muchos estudiantes de superar los límites del modelo educativo en el que crecieron y apostar por ser docentes más respetuosos con la infancia y con su aprendizaje:

GDA6: “Como los maestros que he tenido no sabían lo que era la motivación, me he propuesto aportar a mis futuros alumnos lo que a mí me faltó durante mi aprendizaje escolar”.

Cuando los estudiantes hablan de estilos docentes, prevalece aún la imagen del maestro como transmisor de conocimientos. Esta idea aparece con mayor frecuencia en los relatos, realizados por estudiantes de primer curso. En los estudiantes de tercer y cuarto curso se observa una cierta evolución en cuanto a sus creencias sobre los estilos docentes y en cuanto a las funciones del maestro. Como ya apuntaban Bolívar (2006a) y Bolívar, Domingo y Pérez (2014), la temporalidad es necesaria para la construcción de la identidad docente. Los estudiantes entienden ahora que las funciones del maestro son las de ayudar, orientar y guiar a los alumnos en su proceso de aprendizaje, partiendo de sus necesidades e intereses y potenciando su implicación y participación:

GDA12: “Para mi ser maestra es ayudar a los niños a todo lo que se pueda. Guiarlos hacia lo que ellos quieren ser o lo que me quieran hacer”

Las causas a las que puede atribuirse esta evolución en la imagen docente son fundamentalmente el análisis y la profundización que los cuatro años de carrera han brindado a los estudiantes mediante escenarios teórico - prácticos sobre el quehacer del maestro de primaria. El contacto con la teoría y, sobre todo, con la realidad práctica del centro a través de los practicums, proporcionan a los estudiantes elementos que les permiten construir y reconstruir significados acerca del rol de profesor (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004), siendo la reflexión y la observación elementos cruciales para el cambio de la imagen docente.

4.3. Expectativas de futuro

Resulta interesante atender a la idea de “el buen maestro o maestra”, como aquella imagen a la que quieren asemejarse y a la que creen que su formación universitaria les ayudará a ser. Puesto que las expectativas, pretensiones y metas que como docentes se plantean determinan significativamente su imagen y su identidad profesional (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004).

Concretamente, ¿qué esperan de sus estudios? Los estudiantes de primer curso:

1. Adquirir nuevos conocimientos teóricos y prácticos, aunque fundamentalmente de carácter conceptual, que les permitan comprender los procesos educativos a la vez que configurarse un esquema mental que les ayude a interpretar y vivir la educación.

2. Comprender los procesos de aprendizaje que tienen lugar en los estudiantes de primaria, a la vez que adquirir y dominar herramientas, técnicas, recursos y metodologías claramente enfocadas a facilitar el aprendizaje activo, la motivación e interés de los alumnos por aquello que aprenden.
3. Ganar en seguridad, en confianza, y saber si realmente esta profesión les gusta. Pero únicamente podrán asegurarlo mediante la práctica y experiencia del ser docente en contacto directo con alumnos.

RA37: “El Grado de Maestro en Educación Primaria me puede aportar todos los conocimientos teóricos que no tengo y además, prácticos, puesto que hasta ahora siempre que he tratado con niños ha estado en contextos extraescolar y no en contextos escolares dentro de un aula”

De todo ello se desprende la necesidad de una formación inicial que contribuya tanto a su profesionalidad como a su identidad docente (Bolívar, Domingo y Pérez, 2014).

Un aspecto destacable de los estudiantes, sobre todo de los últimos cursos, es la idea de que la formación de un buen maestro no termina en el grado sino que sigue a lo largo de toda la vida profesional. En este sentido, el compromiso de los estudiantes con su formación y desarrollo profesional parece ser elevado:

EA3: “Acabó aquí mi grado pero creo imprescindible la formación permanente. Creo también que se debería hablar más de esto en la carrera, a veces nos olvidamos de cuáles son las actitudes que debe tener las personas para que estén abiertas a seguir formándose”.

De los datos obtenidos podemos inferir que el conocimiento que los estudiantes poseen de la profesión docente es parcial y relegado únicamente a aquello que han observado durante un período prolongado de tiempo: el trabajo pedagógico del maestro con un grupo de alumnos en el aula. Llama la atención la omisión que los estudiantes de primer curso hacen de otras funciones que el maestro desarrolla fuera del aula: no se perciben como miembros de un equipo docente con responsabilidad sobre un proyecto compartido y menos como agentes sociales en relación no solo con los alumnos, sino con las familias, los servicios educativos y el entorno escolar socioeducativo. Aquí radica otro de los retos de la universidad: formar a los futuros maestros como agentes de cambio, como miembros activos de una comunidad educativa, que colaboran y participan en proyectos comunes y que se relacionan como parte indisoluble de su trabajo con otros agentes implicados en la educación escolar.

5. Conclusiones

Los estudiantes que llegan a la universidad para cursar el grado de maestro en educación primaria, lo hacen con una elevada motivación. Los maestros en formación

construyen a lo largo del grado una identidad informada por sus experiencias escolares previas, las ideas y planteamientos educativos promovidos en los planes de estudio de la formación inicial (Bolívar, Domingo y Pérez, 2014) y el ideal de maestro que esperan llegar a ser (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004). No obstante, el aprendizaje para la enseñanza es un largo proceso que comienza antes que los maestros en formación inicien sus estudios universitarios.

El desarrollo de la identidad docente en los maestros en formación se asienta con fuerza en las rutinas y modelos pedagógicos de quienes fueron sus profesores en los niveles educativos precedentes, en vivencias significativas construidas con la familia durante la etapa infantil y en el contacto directo con el contexto escolar, todo ello configura un saber con base en el cual interpretar sus vivencias y experiencias durante la formación (Marcelo, 2009; Rivas et al., 2010). Estas primeras experiencias, de carácter experiencial y formativo, se identifican como aprendizaje vicario (Fernández Cruz, 2006), en tanto que contribuyen a interiorizar modelos de comportamiento a lo largo de la escolaridad con una influencia posterior en los estudios universitarios y en la práctica profesional docente (Guerra y Lobato, 2015).

La gran mayoría de estudiantes escogen la titulación de magisterio por aspectos vocacionales. Esta situación que, a priori, podría valorarse como positiva, exige ciertas matizaciones. Ciertamente es que la “vocación” es un término recurrente sobre todo a la hora de hablar de los maestros. Sin embargo, la vocación requiere de una redefinición que permita superar el significado anquilosado del concepto y la peligrosa tendencia de otorgar a tal fenómeno cualidades casi místicas, que contribuyen únicamente a sobredimensionar las capacidades y características individuales del profesor. La “vocación docente” o “ciertas tendencias hacia la profesión” no explican o justifican, de ningún modo, la posterior profesionalidad del maestro. Esta última tiene que ver con aspectos propios del ejercicio de la enseñanza tales como la eficacia en el trabajo, el compromiso con ciertos valores propios de la acción educativa y la calidad interna de la misma. Por tanto, una cierta tendencia o disposición hacia una profesión se matiza o refuta a través de la propia capacidad del docente para adaptarse a las limitaciones y/o oportunidades que en sí presenta el centro escolar, y a través del desarrollo y participación del maestro en espacios de reflexión sobre las condiciones y características de la propia actividad profesional.

La vocación que dicen sentir los estudiantes parte de un conocimiento parcial de la profesión. En realidad, los estudiantes aspiran a ser aquello que conocen sobradamente. Llevan toda la vida en las aulas, conocen el entorno escolar y ciertos estilos docentes. Pero se trata de un conocimiento parcial, sesgado y basado únicamente en su experiencia y rol como alumnos. Desde estas experiencias previas, algunos estudiantes se declaran continuistas y otros querrían ser todo lo contrario de lo que fueron sus maestros.

Este ideal, que se manifiesta en formas de preconcepciones, sirve como referencia durante los primeros años de la formación inicial, pero entra en tensión

cuando los estudiantes inician su período de prácticas (Bedacarratx, 2012). Es en estos momentos cuando se ven abocados a reconstruir sus creencias y empezar a abandonar el rol de alumno para empezar a pensar y actuar bajo el rol de maestro (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Branda y Porta, 2012). Se inicia aquí el llamado “crecimiento hacia la excelencia docente” (Sánchez y Boix, 2008, p. 11), donde la formación inicial, el ejercicio de la profesión y la formación permanente posibilitarán al maestro responder a las demandas y necesidades reales tanto de los alumnos como de la sociedad.

Respecto a los cambios que se producen en las concepciones acerca de la profesión docente, observamos una manifiesta evolución a lo largo del grado (Bolívar, 2006a; Bolívar, Domingo y Pérez, 2014). De una imagen simplista por parte de los estudiantes de primer curso, altamente idealizada y que relega la actuación del maestro únicamente al aula y a tareas vinculadas con la enseñanza interactiva, a una imagen más elaborada y compleja que, según los estudiantes de tercero y cuarto, entiende al docente como a un agente activo en el diseño e innovación del currículum, miembro de un equipo docente y agente social con influencia no solo en el aula y la escuela, sino en el entorno socioeducativo que le envuelve.

Así, uno de los retos de la formación de maestros es justamente la deconstrucción de los tópicos y conceptos erróneos que los estudiantes traen consigo, con base en el análisis y teorización de sus experiencias. Los estudiantes necesitan llevar a cabo el proceso subjetivo de desaprender muchas de sus creencias previas para poder aprender con otra mirada e iniciar un proceso social de identificación colectiva con su grupo profesional (Branda y Porta, 2012), lo que les permitirá construir una identidad docente rigurosa, fundamentada, reflexionada y contrastada con las características de la escuela actual y los avances del conocimiento pedagógico disponible.

Referencias bibliográficas

- Akkerman, S. F. y Meijer, P. C. (2010). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 30, 1-12.
- Bedacarratx, V. (2012). Socialización profesional en el contexto del nuevo milenio: acerca de la tramitación del malestar docente en los trayectos de práctica pre-profesional. *RMIE*, 17(54). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000300010
- Beijaard, D., Meijer, P. C., y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Berger P. y Luckmann T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Bolívar, A. (2006a). *La Identidad Profesional del Profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. (2006b). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En J.M. Escudero y A.L. Gómez, (Ed.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 123-154). Barcelona: Octaedro.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). The professional identity of secondary school teachers in Spain: Crisis and reconstruction. *Theory and Research in Education*, 4 (3), 339-355.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Pérez, P. (2014). Crisis and Reconstruction of Teachers' Professional Identity: The Case of Secondary School Teachers in Spain. *The Open Sports Sciences Journal*, 7, 106-112.
- Branda, S. A. y Porta, L. (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (3). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev163COL2.pdf>
- Bruner, J. (2003). Self-making narratives. En R. Fivush y C. A. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self. Developmental and cultural perspectives* (pp. 209-225). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Caena, F. (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. European Commission. Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education_en.pdf. Fecha de consulta: 4/11/2015.
- Cifuentes, M.A., Muñoz, J. y Santamaría, R.M. (2010). La evolución del pensamiento de los alumnos de magisterio en algunas cuestiones clave de su formación inicial. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 69 (24,3), pp.167-186. Recuperado de <file:///Users/Mary/Dropbox/ASIGNATURA%20EDUCACION%20SUPERIOR/Dialnet-LaEvolucionDelPensamientoDeLosAlumnosDeMagisterioE-3361200.pdf>
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Abingdon: Routledge.
- Connelly, F. M. y Clandinin, J. (1990). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez, F. Michael, J. Clandinin y M. Greene, *Déjame que te cuente* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

- Fernández Cruz, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario
- Friedman, I. A. (2004). Directions in teacher training for low-burnout teaching. En E. Frydenberg (Ed.), *Thriving, surviving, or going under: Coping with everyday lives* (pp. 305-326). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- González Sanmamed, M. y Fuentes, E.J. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70
- Guerra, N. y Lobato, C. (2015). ¿Con qué motivaciones y expectativas se acercan los futuros maestros a la profesión educativa? *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), pp. 331-342.
- Hermans, H. J. M. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology*, 16, 89-130.
- Holliday, A. (2010). Complexity in cultural identity. *Language and Intercultural Communication*, 10(2), 165-177.
- Lortie, D. (1975). *School Teacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>
- Montero, L. (2009). La formación del profesorado para la sociedad del conocimiento. En A. Gewerc (Coord.), *Paradojas y dilemas de las universidades iberoamericanas ante la sociedad del conocimiento* (pp. 49-68). Barcelona: Davinci.
- Park, S. y Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, 38(3), 261-284.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Rivas, J.I., Leite, A.E., Cortés, P., Márquez, M.J. y Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353, 187-209.
- 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 currículum y formación del profesorado*, 12(3). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL2.pdf>
- Sancho, J. (2013). La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo. *Simposio internacional "Aprender a ser docente en un mundo en*

cambio". Recuperado de
http://som.esbrina.eu/aprender/docs/IDENTIDOC_RESUMEN.pdf

Schaffer, C., Gleich-Bope, D. y Copich (2014). Urban Immersion: Changing Preservice Teacher' Perceptions of Urban Schools. *The Nebraska Educator: A Student-Led Journal*. Paper 19. Recuperado de
<http://digitalcommons.unl.edu/nebeducator/19>

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea