

Pérez Valverde, Cristina; Ruiz Cecilia, Raúl
Narrativas de la identidad docente en la formación del profesorado de lenguas extranjeras
Andamios. Revista de Investigación Social, vol. 11, núm. 24, enero-abril, 2014, pp. 215-234
Universidad Autónoma de la Ciudad de México
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62832750011>



Andamios. Revista de Investigación Social,
ISSN (Versión impresa): 1870-0063
revistaandamios@uacm.edu.mx
Universidad Autónoma de la Ciudad de México
México

NARRATIVAS DE LA IDENTIDAD DOCENTE EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LENGUAS EXTRANJERAS

Cristina Pérez Valverde*
Raúl Ruiz Cecilia**

RESUMEN: El presente artículo expone la génesis y el desarrollo de un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (España). Se proponía llevar a la práctica un modelo de formación de docentes de lenguas extranjeras basado en el desarrollo de la conciencia de la identidad docente, usando como principal herramienta las propias narrativas de los participantes. En este sentido, se puso en práctica un estudio longitudinal con un grupo de 20 estudiantes de Magisterio a lo largo de sus tres años de carrera. Los resultados de la investigación demuestran que los participantes desarrollaron su capacidad de reflexión, pensamiento crítico, autodiagnóstico y autoevaluación y descubrieron el potencial de la lengua extranjera para trabajar cuestiones de otredad y diversidad.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de lenguas extranjeras, formación docente, identidad docente, otredad, narrativas.

INTRODUCCIÓN: GÉNESIS Y FILOSOFÍA SUBYACENTE AL PROYECTO

Los retos derivados de una sociedad en continua evolución están originando una importante reflexión acerca del rol y la profesión docente. Asistimos a transformaciones sociales que inciden de manera directa en el ámbito escolar, y solicitan una reorientación de procedimientos y metodologías. El desarrollo de comunidades multiculturales, el impacto

* Profesora titular en la Facultad de Educación de la Universidad de Granada, España. Correo electrónico: mcperez@ugr.es

** Profesor en la Facultad de Educación de la Universidad de Granada, España. Correo electrónico: raulruiz@ugr.es

de la tecnología, y los retos de la globalización son algunos de los aspectos que hoy reclaman la atención de los maestros, el profesorado de las Facultades de Educación y las autoridades educativas. Para las instituciones que forman docentes, las implicaciones son claras: si el profesorado ha de asumir nuevos roles en el ámbito de una realidad cambiante, su formación debe ser modificada para ofrecer las habilidades requeridas (Delors, 1996; Esteve, 2003; Pérez, Valverde, 2006). A la luz de lo anterior, consideramos que es necesario formar docentes reflexivos, capaces de ir construyendo y revisando su competencia profesional de acuerdo con los retos planteados en el entorno en el que se desarrolla su labor, y de acuerdo con las problemáticas actuales, especialmente aquellas derivadas de la construcción del yo como ser individual y social (género, interculturalidad, diversidad y cuestiones de *bullying*).

En nuestro propio entorno de formación de docentes de lenguas extranjeras para la Educación Primaria (la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada), a las circunstancias anteriormente expuestas se unen los requerimientos del proceso en que nos hallamos inmersos: la transición hacia el modelo de aprendizaje basado en el sistema de créditos ECTS y la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior, de acuerdo con la Declaración de Bolonia. Dicha transición implica una reorganización de materias y una planificación del currículum que requiere de la introducción de estrategias de autoconcienciación y autodiagnóstico, ya que el sistema del crédito europeo se basa en el trabajo personal y autónomo de los estudiantes y en su monitorización por parte del docente. Es decir, la formación de docentes gira sobre un enfoque holístico, que no sólo tiene en cuenta el conocimiento declarativo de los futuros maestros, sino también el procedimental y el actitudinal.

De ahí la pertinencia del modelo de formación propuesto en el proyecto abordado en el presente artículo, cuya denominación es “Implementación de un modelo basado en el desarrollo de la conciencia de la identidad docente y la competencia existencial en la formación del profesorado de LE” (2007/2010).¹ Para los fines de nuestro proyecto, concebimos la competencia existencial como:

¹ Referencia: SEJ2007-62329. Proyecto de investigación aprobado por el Ministerio

- percepción de los otros, o encuentro con la alteridad: se incluyen aquí cuestiones de género, multiculturalidad, diversidad y problemas de *bullying*, cuestiones fundamentales que van implícitas en la construcción de la persona como ser social;
- identidad, percepción y construcción del sí mismo en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua. Entrar en contacto con una nueva lengua genera en el sujeto una serie de procesos y reacciones, no solamente de carácter cognitivo, sino también afectivo o emocional, que influyen en la construcción del yo (Arnold, 1999; MacIntyre y Gardner, 1991; Wakamoto, 2000). Este proceso debe ser guiado para que, lejos de convertirse en un obstáculo, contribuya al enriquecimiento de la personalidad de cada estudiante.

Un concepto clave en nuestra investigación es el de identidad docente. Seguimos aquí los trabajos de Bolívar, Domingo y Fernández (2001). Para estos estudiosos, los elementos que conforman el yo individual, en el sentido existencial, como creencias y valores, principios tácitos o intuitivos, son el primer pilar en la formación del docente, para lo cual recomiendan y ponen en práctica la introducción del relato autobiográfico o historia de vida, herramienta fundamental en nuestro proyecto. Ya Pinar (1988) resaltaba la necesidad de tener en cuenta al docente como persona, fenómeno que denomina “la arquitectura del *self*”. La formación docente es vista por el estudioso como la construcción de un “yo” educador consciente de su propio desarrollo. Ésta, a su juicio, ha de ser la base de la acción profesional. En este sentido, y como afirma Hainmuller (2006: 48), en la formación de docentes es fundamental el diagnóstico y el autodiagnóstico. Una vez que se identifican las necesidades de mejora o *learning fields*, se puede trabajar en la consecución de las mismas. Dicho enfoque sacará a la luz los potenciales de la persona de un modo holístico, al tiempo que generará una genuina organización de redes de aprendizaje, puesto que el trabajo desarrollado implica reflexión y transformación tanto para los estudiantes participantes como para sus tutores. También

dentro del plan de investigación y desarrollo I+D+I de jóvenes talentos.

Jokinen y Saranen (1998) enfatizan la necesidad de desarrollar en el futuro profesorado estrategias de autoevaluación y capacidad crítica, en consonancia con los retos actuales de la escuela y la educación, en continuo estado de cambio. Inciden en la necesidad de introducir técnicas de autodiagnóstico desde el inicio de la formación, y resaltan el hecho de que los programas de formación deberían priorizar la capacidad reflexiva, así como las cuestiones axiológicas y existenciales.

De acuerdo con lo anterior, en nuestra investigación partimos de las siguientes hipótesis:

- 1) Dotar al alumnado de Magisterio de las técnicas y estrategias pertinentes para supervisar su propia evolución y desarrollo profesional contribuirá de manera importante a mejorar dicho desarrollo, y ello en un doble sentido: activando su capacidad docente; y generando esquemas que les permitan concebir la lengua extranjera como instrumento potencialmente capaz de contribuir a la formación integral de la persona.
- 2) La formación profesional ofrecida como refuerzo al grupo participante en el programa de intervención mejorará considerablemente su desarrollo con respecto al resto del alumnado de Magisterio Lengua Extranjera.
- 3) En virtud de su transferibilidad y aplicabilidad a otros entornos, la formación de docentes de LE se verá sustancialmente beneficiada con la implantación del nuevo modelo que nos proponemos implementar y evaluar. Así, nuestro trabajo aportará datos novedosos en el contexto de la investigación didáctica, la enseñanza de lenguas y la formación del profesorado.

El estudio longitudinal realizado con 20 estudiantes de la especialidad de Lengua Extranjera (15 de inglés y cinco de francés) ha venido a reforzar el actual modelo de formación, basado en la adquisición de saberes teóricos y didácticos estructurados en una serie de materias compartimentadas. La investigación, dotada de un fuerte componente de intervención, se proponía realizar un seguimiento del proceso evolutivo de los sujetos participantes, para lo cual se adoptó una metodología cualitativa, basada en el enfoque biográfico-narrativo, como se verá en

un apartado posterior. Nuestro modelo de intervención ha pretendido llevar a la práctica, de manera experimental, una metodología que ha resultado ser exitosa en otros centros de formación del profesorado extranjeros.

ANTECEDENTES E INVESTIGACIONES PREVIAS

Las hipótesis sobre la mejora de la formación de docentes a partir del modelo propuesto fueron validadas en el contexto finlandés por Nissila (1999). Su investigación, desarrollada durante el curso académico 1997-1998, y en la que participaban futuros docentes de lenguas, estudió el desarrollo de la capacidad reflexiva y la conciencia de la identidad profesional a partir de las creencias, los valores y las expectativas con que el alumnado iniciaba sus estudios, y su incidencia en la mejora de la formación global. La reflexión a través de *portfolios* y diarios fue el instrumento para recoger datos. El estudio puso de relieve la necesidad de basar la formación inicial del profesorado en la explicitación de las creencias implícitas y responsabilizar al alumnado de su propio desarrollo personal mediante el autodiagnóstico y la potenciación de las capacidades reflexivas desde las primeras fases de su formación. Estudios análogos al nuestro han sido también llevados a cabo con éxito en el Instituto de Investigación Educativa de la Universidad de Jyväskylä, donde se implementó un modelo de autoevaluación y autodiagnóstico en la formación inicial de maestros (Jokinen y Saranen, 1998), si bien en el ámbito de la Didáctica de las Matemáticas.

Como antecedente en nuestra propia trayectoria investigadora, hemos de mencionar la participación en un proyecto europeo orientado a desarrollar modelos alternativos de formación encaminados a concienciar a los futuros maestros y maestras de su propia preparación y actitudes.² El objetivo último consistía en dotarlos de una comprensión profunda de su motivación personal y su propia competencia docente, más allá del conocimiento de la materia en la que se especializaban,

² Proyecto Europeo en la mortalidad Comenius 2.1, denominado APT (Appraisal of Potential for Teaching), años 2003-2007.

en nuestro caso la lengua extranjera. Este proyecto sirvió de punto de partida para el proyecto del que nos venimos ocupando en el presente artículo.

METODOLOGÍA: APLICACIÓN DEL ENFOQUE BIOGRÁFICO-NARRATIVO

Muestra

La universidad donde se implementó la experiencia fue la de Granada, concretamente en la Facultad de Ciencias de la Educación. El estudio se realizó con 20 estudiantes de la titulación “Maestro Lengua Extranjera (inglés o francés)” durante los años 2007-2010 (abarcando la totalidad de sus estudios universitarios). Dos de los sujetos procedían de otra titulación de Magisterio y estaban cursando en ese momento la especialidad de Lengua Extranjera (edades en torno a los 22 años). Asimismo, otros dos eran estudiantes mayores de 30 años que accedían a la universidad después de llevar años en el mercado laboral. Una más, cuya lengua materna era el francés, procedía de una universidad extranjera (edad 27 años). El resto eran estudiantes de 18 a 21 años que accedían por primera vez a los estudios universitarios. Los participantes en el estudio accedieron al mismo de forma totalmente voluntaria y después de una reunión informativa donde se explicaba la filosofía del proyecto.

Instrumentos y procedimiento

El soporte metodológico sobre el que se cimienta la investigación viene dado por el enfoque biográfico-narrativo, modelo de investigación cualitativa recientemente aplicado al ámbito de la educación. Dicho modelo considera la narratividad como un modo propio de conocimiento y construcción de la realidad (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 62). Mediante la narración de su experiencia, el docente integra teoría y práctica; al contar(se) los relatos de aquélla reflexiona sobre su propia identidad y sobre sus prácticas, pasadas, presentes o futuras.

Nos interesa el enfoque narrativo en función de su idoneidad para poner de relieve el modo en que los docentes en formación reflejan su experiencia y van construyendo su identidad docente. Así pues, el primer paso de la investigación consistió en elaborar una serie de instrumentos encaminados a sacar a la luz las voces del alumnado participante. Concretamente, se adoptaron los formatos de la historia de vida y el *portfolio* (este último como narrativa extensa), utilizados ambos como instrumentos de reflexión y metacognición, y encaminados a desarrollar la responsabilidad personal con respecto al propio proceso de formación, y ayudar al alumnado participante a reflexionar acerca de sus propias creencias, actitudes, valores, estrategias, destrezas y potencial personal.

La producción de estas narrativas se complementó con la elaboración de una página web: www.identidaddocente.es, cuyo foro sirvió de base para la elaboración de una hipernarrativa o narrativa grupal en torno a una serie de temas propuestos. Junto con las herramientas mencionadas, que explotan la narrativa escrita, se trabajó con la narrativa oral a través de la realización de entrevistas y seminarios periódicos.

A continuación pasamos a describir los distintos instrumentos y cómo se utilizaron a lo largo de la investigación:

a) *La historia de vida o relato inicial*: La historia de vida se ha definido como narración autobiográfica, relato de la propia vida o fragmentos de la propia vida del protagonista; narrativa personal, una historia de la experiencia personal (Denzin, 1989). A través de la historia de vida, el sujeto se convierte en objeto de conocimiento, así como en co-investigador de su propia vida. Las biografías dan sentido a las dimensiones cognitivas, afectivas y actitudinales del individuo. Esta herramienta se concretó en nuestro proyecto en forma de un relato introductorio, mediante el cual el alumnado participante habría de enfrentarse al papel de la educación en su vida; a sus propios recuerdos, ideas, actitudes, experiencias y expectativas. Así, se les propuso que produjeran una narrativa basándose en el siguiente esquema:

- Vivencias tempranas (recuerdos escolares y de la educación secundaria).

- Significado que para ti tienen la enseñanza y la educación. Relevancia en tu trayectoria personal y en momentos puntuales de tu vida. Razones para elegir esta carrera.
- Relato de la experiencia vivida desde tu ingreso en la facultad.

La historia de vida en torno a la educación se realizó al comienzo del segundo cuatrimestre del primer curso, y constituyó el primer instrumento de reflexión personal y concienciación de las circunstancias y razones por las que cursaban estos estudios.

b) *El portfolio*: A lo largo de los tres años el alumnado participante ha elaborado un *portfolio*, instrumento de reflexión personal y autoevaluación, que permite interiorizar estrategias de metacognición y analizar el proceso de aprendizaje. El *portfolio* constituye un valioso material para el profesorado participante en la investigación. Estructurado a modo de diario, recoge la experiencia de los participantes durante su formación, incluyendo sus observaciones, reflexiones, plasmación de acontecimientos significativos y análisis de los mismos, especialmente durante la realización de las prácticas de enseñanza, en el primer cuatrimestre del tercer año. A través de esta narrativa extensa, el alumnado participante ha ido valorando sus puntos fuertes, pero también sus necesidades de mejora y cómo éstas se han ido solventando. En este sentido, los aspectos incluidos en la entrevista que se les realizó, que se recogen a continuación, así como las sesiones de tutoría con el profesorado investigador (a cada participante se le asignó un tutor de entre el profesorado investigador) han servido como referencia para que cada participante tomara conciencia de sus propios puntos fuertes y débiles.

c) *La entrevista*: Las entrevistas se realizaron durante el segundo cuatrimestre del primer año y fueron almacenadas en un grabadora digital. Puesto que incluyen varios apartados en cada uno de los cuales nos interesaba profundizar, se realizaron en distintas sesiones. Además, durante los cursos siguientes se volvió a algunos de estos puntos en las sesiones de tutoría individual, con objeto de que cada sujeto revisara sus respuestas y comprobara su evolución. Aunque se trata de un tipo de entrevista estructurada —recoge las cuestiones que inicialmente

nos interesaban—, las preguntas formuladas se flexibilizaron durante el transcurso del diálogo, dando pie así a la aparición de cuestiones emparentadas con las mismas y significativas para el alumnado. El modelo de entrevista diseñado incluye las siguientes categorías: visión personal y actitudes con respecto a la profesión docente; conocimiento del entorno educativo; competencias relativas a la especialidad, o relacionadas con la enseñanza del idioma extranjero (competencias lingüísticas y didácticas); valoración de las experiencias de aula durante el periodo de prácticas; grado de preparación para abordar cuestiones derivadas de la diversidad, la tolerancia y la multiculturalidad; y componente afectivo y personalidad dialógica. El último apartado está en consonancia con dos cuestiones básicas en el proyecto: *a)* aunar los componentes afectivo y cognitivo en la formación docente, y *b)* promover un modelo de enseñanza/aprendizaje dialógico, entendiendo el proceso de enseñanza/aprendizaje como un enriquecimiento mutuo, encaminado a desarrollar la capacidad crítica y la autonomía del alumnado. Los aspectos abordados en las entrevistas han vertebrado todo el proceso de autoanálisis y reflexión del alumnado. De una parte, en la producción del *portfolio* tales aspectos constituían continuos referentes a partir de los cuales articular las narrativas. De otra, la base de las sesiones tutoriales ha venido dada por las cuestiones abordadas aquí.

d) Seminarios semanales o la narrativa coral: Otra acción del proyecto ha sido la realización de seminarios semanales, en los que a través de una narrativa colectiva o coral los participantes han compartido sus experiencias. Dicha acción iba encaminada a crear un espacio de reflexión y un ambiente propicio para que afloraran reflexiones, perspectivas e intereses comunes. En este sentido, los seminarios han servido de plataforma donde exponer sus preocupaciones y puntos de vista, especialmente durante la realización del *practicum* o prácticas en los centros docentes. Además de compartir sus observaciones en los centros escolares, los participantes expresaron sus sentimientos y emociones durante su primera toma de contacto con las escuelas. La cuestión de la autoevaluación también se ha intensificado durante este periodo, momento en que por fin pueden verse inmersos en la práctica docente.

Los resultados de la investigación-intervención desarrollada en el proyecto se pusieron de relieve de inmediato durante estas sesiones, puesto que a través de los datos facilitados mediante las narrativas orales los profesores investigadores pudieron constatar la mejora del grupo participante con respecto a otros grupos asesorados durante el proceso del *prácticum*, tanto grupos pertenecientes al mismo año académico como a cursos pasados. A menudo, las observaciones realizadas en las escuelas se exponen en los seminarios de seguimiento del *prácticum*, pero no siempre van acompañadas de análisis e interpretaciones profundas. Sin embargo, la mayor parte de las intervenciones realizadas en nuestro grupo iban acompañadas de análisis de hondo calado, tanto en lo concerniente a la intervención de los propios estudiantes participantes en el proyecto en el entorno escolar como de situaciones externas a ellos observadas en las escuelas. Se centraban particularmente en casos de estudiantes marginados, con problemas de aprendizaje o discapacidades, en cuestiones discriminatorias, en los factores existenciales en el estudio de la lengua extranjera, en el *bullying* y los problemas de comportamiento, aspectos estos abordados en el proyecto. Pero también en otras cuestiones que no habían aparecido hasta el momento en nuestro estudio, y que fueron introducidas por los propios participantes. Por ejemplo, el alumnado incidió en la necesidad de materiales para la enseñanza del idioma extranjero en Educación Infantil (dado que dicha enseñanza, con carácter oficial, se está iniciando ahora en España), en problemas derivados del plan de bilingüismo vigente, así como en el papel de las familias y la necesidad de escuelas para las mismas. Estas temáticas fueron también abordadas en el foro de nuestra página web.

e) *El foro y la página web*: Los temas comentados en los seminarios pueden encontrarse en el foro de nuestra página web: www.identidaddocente.es. La creación de esta herramienta ha servido para crear un espacio de hipernarrativas, donde cada participante tenía la oportunidad de proponer un tema al resto del grupo. La página web incluye un apartado de noticias y artículos científicos relacionados con la temática del proyecto, un foro donde se interactúa semanalmente y en el que pueden registrarse investigadores y estudiantes externos, y un blog personal de cada estudiante participante en el proyecto. Dicho

blog constituye una narrativa extensa compartida en torno al desarrollo de la identidad docente, material que complementa el obtenido a través del *portfolio*. La página web ha constituido un instrumento dinamizador del trabajo, a través del cual se han ido vinculando todas las acciones, a la vez que ha permitido el acceso rápido a la información y difusión del trabajo desarrollado.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El estudio de investigación presentado en estas páginas parte de los postulados básicos que sustentan la metodología cualitativa, en función de los cuales el conocimiento y el análisis de la experiencia humana cobra todo su sentido cuando se aborda a la luz del significado subjetivo que posee para aquellos implicados en la misma. Especialmente ilustrativa resulta la metáfora empleada por Schostak (2002: 5), quien define el proyecto de investigación en términos de un viaje, cuya preparación implica una toma de decisiones acerca del medio de transporte empleado. Si lo que se pretende es tener una visión cercana del entorno, habrá de sustituirse el automóvil por el trayecto a pie; aun así, para comprender la vida de la gente que habita los lugares transitados será necesario acercarse hasta ella, observar sus costumbres y establecer contactos, entablar conversaciones, escuchar sus voces, sus biografías, sus formas de ver el mundo.

Paralelamente, la noción de “investigación cualitativa” va más allá del empleo de unos métodos determinados de recolección de datos o disposición de los mismos en forma textual, pues implica una comprensión del fenómeno de la investigación que parte de presupuestos diferentes a aquellos que sustentan la investigación de corte experimental. La investigación cualitativa supone la adopción de unas determinadas concepciones filosóficas y científicas, unas formas singulares de trabajar científicamente y fórmulas específicas de recolección y análisis de datos, lo que origina un nuevo lenguaje metodológico (Buendía, Colás y Hernández, 1998: 228). Es importante indicar que, como señala Wiersma (1995: 215), en la investigación cualitativa la persona investigadora es considerada el principal

instrumento en la obtención de datos, y su perspectiva desempeña un papel importante, dado que las pautas de actuación son menos rígidas que en el trabajo de corte cuantitativo. De este modo, la persona que investiga siente —o así ha sido en nuestro caso— que no solamente está creando conocimiento al realizar su investigación, sino que a su vez está fomentando (y participando en) la construcción de conocimiento compartido, a través de la interacción y el programa de intervención con el alumnado participante.

En función de lo anterior, el análisis e interpretación de los resultados se ha llevado a cabo a través de los siguientes cauces:

- a) Material obtenido a través de las narrativas escritas.
- b) Material oral: encuestas y seminarios.
- c) Observación por parte del equipo investigador.
- d) Datos objetivos que arrojan luz sobre la evolución del grupo participante con respecto al grupo clase (calificaciones académicas).
- e) Análisis externo: apreciación de la actuación del alumnado participante por parte de los directores y tutores en las escuelas.
- f) Autoevaluación de participantes.

En una primera fase se analizaron las historias de vida iniciales, que constituyen el punto de partida mediante el cual empieza a tomar forma la identidad docente de los sujetos. La idea fundamental era ordenar los acontecimientos y circunstancias de cada trayectoria, dar sentido a esa globalidad de los distintos elementos que conforman la biografía individual en torno al eje “educación”.

Según Pineau y Le Grand (1993: 100-102) existen tres aproximaciones al análisis de la historia de vida:

- Análisis externo: la interpretación es realizada por la persona o personas que investigan.
- Autoanálisis: el análisis es llevado a cabo por la persona que produce la historia de vida.
- Modelo dialógico o enfoque cooperativo, en que el análisis es desarrollado mediante la colaboración de la persona que investiga

y la que produce la historia de vida. Permite al estudiante distanciarse de su propia vida, y al profesor investigador acercarse a aquella.

De acuerdo con el modelo dialógico, en un primer momento se pidió a cada estudiante que realizara una lectura detenida de su narrativa para proceder seguidamente a anotar las conclusiones a las que llegaba en torno al papel de la educación en su vida y las razones por las que decidió convertirse en docente. Seguidamente el equipo investigador procedió a entregar a cada participante una plantilla de categorías que fue elaborada en el proyecto europeo Comenius mencionado anteriormente. En dicho proyecto se trabajó también con historias de vida de docentes en formación, siguiendo el mismo modelo propuesto aquí. El análisis de dichas narrativas puso de relieve que existían unos patrones comunes. Se sistematizaron los temas recurrentes y se redujeron a una serie de categorías.

A través de esta plantilla previa, cada participante procede a identificar la aparición o no de tales temas en sus narrativas, reflexionando así sobre las conexiones entre las experiencias pasadas, las necesidades presentes y las aspiraciones futuras.

Una de las conclusiones más evidentes es el hecho de que en todos los textos la experiencia de los años escolares constituye un elemento clave. Todos los participantes hablan de este periodo de un modo altamente emocional. Hay tres factores sobre los que se incide:

- Figuras docentes (positivas/negativas) que marcaron al sujeto e influencia en su desarrollo personal.
- Estabilidad emocional/inestabilidad, motivada por aceptación/rechazo del sujeto en el grupo clase.
- Éxito/fracaso escolar.

Estos aspectos influyen de manera importante en la elección de la profesión docente. Es decir, la experiencia escolar opera en la mayor parte de los casos como un elemento clave en la decisión, bien para emular un ambiente escolar satisfactorio o para contrarrestar el recuerdo de un ambiente escolar negativo. A modo de ejemplo, me referiré al caso de

un estudiante que declaraba haber sido humillado por un maestro. Después, cuando se le preguntó en la entrevista cuáles eran sus puntos fuertes, respondió: “Ser cercano; estar ahí para ayudar, apoyar y solventar las dificultades”. Y cuando se le pidió que relatara un episodio del *prácticum* particularmente significativo, la respuesta fue: “Disfruté muchísimo con la presentación de mi unidad; en todo momento presté especial atención a los niños difíciles”.

El esquema siguiente recoge la categorización establecida en el análisis de las historias de vida:

- *Recuerdos*. Acontecimientos relevantes y su influencia en la opción profesional (episodios significativos, docentes que han marcado su trayectoria, etcétera).
- *Tradición familiar*. Antecedentes de la profesión docente en el entorno familiar (padres, tíos, abuelos).
- *Factores vocacionales y humanitarios*. El deseo de ayudar a otros a aprender, trabajar con la infancia y mejorar las condiciones sociales.
- *Factores de índole cognitiva*. Predilección por una asignatura o materia concreta (idiomas), atracción hacia las tareas relacionadas con la profesión: organización y liderazgo.
- *Aspectos prácticos* (breve duración de los estudios, vacaciones largas, la carrera docente era la segunda o tercera opción señalada al ingresar en la Universidad).
- *Influencia de factores externos* (familia, sociedad):
 - Factor económico: correlación entre el estatus social de las familias y la elección de la carrera.
 - Género, roles y estereotipos: carreras de mujeres/carreras de hombres.

Es importante resaltar el hecho de que, de los 20 participantes —según se refleja en sus historias de vida—, ninguno tomó la decisión de estudiar Magisterio influido por cuestiones de índole práctica o social (últimas dos categorías), mientras que en investigaciones previas había un número considerable de estudiantes que declaraban, por ejemplo, que Magisterio había sido la segunda o tercera opción elegida en el

ingreso a la Universidad, y que cursaban estos estudios por no haber podido acceder a otros. Dada la heterogeneidad del grupo con respecto a la edad y a la formación, las reflexiones plasmadas en las distintas fases de la experiencia acusan distintos niveles de profundidad. Observamos, por ejemplo, que los estudiantes maduros tienden a justificar su elección de la carrera docente apelando a la cuestión social y al valor humano de la educación.

Cada participante se reunió con la docente investigadora que lo tutora para reflexionar sobre los datos que esta primera narrativa aporta sobre la configuración de su identidad docente. Dichos datos son completados tras el análisis de las entrevistas. Las entrevistas fueron grabadas (previo consentimiento por escrito de los participantes) y posteriormente transcritas. En una primera fase se analizó el material a partir de las propias grabaciones, pues las intervenciones incluyen códigos significativos propios de la comunicación oral, tales como reiteraciones de palabras, titubeos, determinados patrones de entonación, etcétera, bastante elocuentes. Ulteriormente se emplearon las transcripciones como documentos de información básicos, a partir de los cuales se analizó el perfil de cada sujeto entrevistado. Aunque la realización de las entrevistas nos aportó ya el conocimiento básico de los perfiles individuales, las transcripciones permitieron obtener una visión más clara de los mismos, así como llevar a término una comparación entre las respuestas de los participantes.

A partir de las transcripciones se elaboró un cuadro donde se recogían los datos de cada sujeto de manera esquematizada, lo cual conllevó una labor de reducción y síntesis, aunque también de homogeneización y pérdida de matices. Es por ello que se procedió también a sintetizar la información en forma textual, a modo de breves narrativas en las que se cita en ocasiones el discurso del sujeto; de esta manera los relatos individuales se mantienen como un todo, si bien segmentadas en categorías. Esta estructuración de la información nos permite un doble análisis: vertical, o estudio de cada perfil biográfico individual, y horizontal, o comparación sistemática entre los distintos perfiles.

Los resultados de las entrevistas fueron posteriormente comentados en las sesiones tutoriales individuales, y cotejados con los resultados de la historia de vida inicial. De este modo, cada sujeto va construyendo y

reconstruyendo la conciencia de su identidad profesional, monitorizado en todo momento por la persona encargada de su tutoría.

Las entrevistas nos vuelven a poner de relieve el factor vocacional y actitudes positivas hacia la enseñanza de los sujetos, si bien se observan diferencias importantes con respecto a la capacidad de análisis de los distintos participantes y profundidad de sus reflexiones. Paralelamente, es el momento en que cada individuo toma conciencia de su nivel de competencia lingüística en la lengua extranjera y adquiere un compromiso con su tutora. En este sentido, los niveles oscilan desde el grado de lengua nativa de una de las participantes, hasta un deficitario conocimiento de la lengua estudiada por parte de varios de los sujetos. Este compromiso desembocará en una serie de acciones prácticas encaminadas a mejorar el conocimiento de la lengua (intercambios, estancias en el extranjero), de manera que todos los sujetos participantes aprobaron todas las asignaturas de la carrera, incluyendo las de la especialidad, en septiembre del tercer curso. Y esto teniendo en cuenta que varios de ellos tenían pendiente el inglés/francés de primer curso y otras asignaturas específicas del idioma estudiado. En relación con los resultados finales de otros alumnos y alumnas que partían con un nivel similar, el avance ha sido notorio.

Un pilar fundamental del análisis de nuestros datos proviene de la observación realizada por el equipo investigador. Así, la evolución de los sujetos se acusó de manera muy considerable durante el tercer año. Su intervención en los seminarios semanales puso de relieve el gran avance existente con respecto al primer año. El interés por formarse mostrado en los años previos y la receptividad ante las estrategias de reflexión y metacognición ofrecidas dio lugar a una importante transformación, más acusada en aquellos participantes que inicialmente mostraban una mayor dificultad para articular de manera crítica sus juicios y reflexiones. En general, podemos afirmar que, si venían con una idea idílica de la enseñanza en tanto dedicación a la infancia, con escaso conocimiento acerca de la situación de las escuelas en nuestro entorno, pobre capacidad de autodiagnóstico y una idea poco realista de su nivel lingüístico en la lengua extranjera, nos encontramos al final de tercer año con futuros profesionales conscientes de la necesidad de formación continua del docente y preparados para reflexionar de

manera seria en torno a su identidad profesional. En este sentido, en mayo del tercer curso se celebraron unas jornadas centradas en las narrativas de la identidad docente en la formación del profesorado de lenguas, en las que fueron los propios estudiantes participantes en el proyecto quienes tuvieron el papel protagónico, encargándose de mesas redondas y seminarios, experiencia totalmente innovadora en nuestra facultad.³ Esta experiencia ha constituido un claro indicador de su capacidad de iniciativa.

Por otra parte, nuestro grupo ha desarrollado especial sensibilidad ante las cuestiones existenciales en la enseñanza de lenguas. Una parte importante de los seminarios se dedicó a la búsqueda de material didáctico para practicar dicho componente, así como a la elaboración de proyectos y actividades por parte de los propios participantes. Dichos materiales fueron llevados a las aulas durante la realización del *prácticum*, en sesiones grabadas por el equipo investigador.

La retroalimentación nos vino dada también a través del profesorado de los centros en que los sujetos de la investigación realizaron su *prácticum* de enseñanza. La valoración e informe por parte de los maestros y maestras y directores del centro ha constituido una fuente importante de información. Por último, se pidió al alumnado participante que escribiera una reflexión final como evaluación del proyecto y autoevaluación de su participación y evolución. Todos los participantes valoraron muy positivamente el proyecto y subrayaron los beneficios que había aportado a su formación.

CONCLUSIONES

Del análisis de las trayectorias individuales de los sujetos se desprende que los beneficios de su participación en el proyecto han sido muy considerables y pueden resumirse en los siguientes puntos:

³ I. Jornadas en torno a las narrativas del profesorado de lenguas extranjeras: la competencia existencial. Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, 12, 13, 14, de mayo de 2010.

- Mejora de la competencia lingüística en la lengua extranjera en aquellos participantes con deficiencias iniciales.
- Desarrollo de la capacidad de reflexión y pensamiento crítico.
- Desarrollo de la capacidad de autodiagnóstico y autoevaluación.
- Familiarización con estrategias y vías de actuación para mejorar su formación lingüística y didáctica.
- Desarrollo importante de la capacidad de expresión y articulación de ideas en público.
- Desarrollo importante de la competencia escrita y la capacidad para relacionar ideas y conceptos.
- Descubrimiento del potencial de la lengua extranjera para trabajar cuestiones de otredad y diversidad, entendida la lengua como instrumento de entendimiento entre las personas y herramienta de desarrollo de la persona, tanto en un sentido individual como comunitario o social.

Por otra parte, un estudio horizontal o coral de los resultados de la experiencia nos indica lo siguiente:

- El proyecto ha venido a suplir una carencia existente en la actual formación de docentes de lenguas, ya que, en sus narrativas, los propios participantes afirman que la base teórica aportada a través de las distintas materias de su currículum es claramente insuficiente para una adecuada formación holística.
- Un proyecto de intervención como el llevado a cabo tiene una incidencia importante en el desarrollo de las habilidades didácticas del alumnado en formación, al tiempo que genera una alta conciencia sobre el sentido profundo de la enseñanza en el momento actual.
- De acuerdo con la muestra conformada por nuestros sujetos, el alumnado que aborda los estudios de Magisterio con un sentido vocacional no es siempre el más brillante en términos de calificaciones académicas, especialmente en lo que concierne a su competencia lingüística en la lengua extranjera; sin embargo, una adecuada toma de conciencia de sus necesidades de

mejora y orientación sobre cómo abordarlas logra suplir dichas necesidades, especialmente si son motivados a ello.

En definitiva, hemos demostrado la validez del modelo estructurado con carácter experimental, que sin embargo es llevado a la práctica desde hace tiempo en una serie de universidades extranjeras, como parte del currículum oficial de la carrera docente. Consideramos que dicho modelo ha de ir integrándose en nuestras facultades de educación. El sistema de formación de maestros y maestras, a nuestro juicio, y en virtud de los resultados obtenidos, ha de proveer las infraestructuras pertinentes para que pueda desarrollarse una labor de monitorización y tutoría de cada estudiante, y ello desde el inicio de su ingreso en el primer curso de los estudios de Magisterio. Sólo así podremos formar a docentes responsables, preparados para abordar los retos educativos actuales.

FUENTES CONSULTADAS

- ARNOLD, J. (ed.) (1999), *Affect in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001), *La investigación biográfico-narrativa en educación*, Madrid: La Muralla.
- BUENDÍA, L., COLÁS, P. y HERNÁNDEZ, F. (1998), *Métodos de investigación en psicopedagogía*, Madrid: McGraw-Hill.
- COUNCIL OF EUROPE (2001), *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge: CUP.
- DELORS, J. (1996), "Learning: the Treasure Within", reporte presentado en la Unesco en el International Commission of Education for the Twenty-first Century, en París.
- DENZIN, N. (1989), *Interpretive Biography*, Newbury Park, CA: Sage.
- ESTEVE, J. (2003), *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*, Barcelona: Paidós.
- HAINMULLER, B. (2006), "Exploring Values in Teacher Education", en M. Persson (ed.), *A Vision of European Teaching and Learning*:

- Perspectives on the New Role of the Teacher*, Karlstad: Learning Teacher Network, p. 115-130.
- JOKINEN, H. y SARANEN, E. (1998), "Development of students' teachers self-assessment", en Hannu Jokinen y John Rushton (eds.), *Changing Contexts of School Development-The Challenges to Evaluation and Assessment*, Jyväskylä: Institute for Educational Research, p. 1-18.
- MACINTYRE, P. y GARDNER, R. (1991), "Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of the Literature", en *Language Learning*, 41(1), p. 85-117.
- NISSILA, S. (1999), "Reflective practice in Teacher Education and the Need for Autonomy", en A. Camilleri (ed.), *Introducing Learner Autonomy in Teacher Education*, [versión electrónica].
- PÉREZ, C. (2006), "The Student Teacher and the Teaching Role: Searching for Self-Awareness Models", en *International Journal of Learning*, 12(9), p. 367-374.
- PINAR, W. (1988), "Autobiography and the Architecture of the Self", en *Journal of Curriculum Theorizing*, 8(1), p. 7-36.
- PINEAU, G. y LE GRAND, J. L. (1993), *Les Histoires de Vie*, París: PUF.
- SCHOSTAK, J. (2002), *Understanding, Designing and Conducting Qualitative Research in Education*, Filadelfia: Open University Press.
- WAKAMOTO, N. (2000), "Language learning Strategy and Personality Variables: Focussing on Extroversion and Introversión", en *International Review of Applied Linguistics*, IRAL 38(1), p. 71-81.
- WIERSMA, W. (1995), *Research Methods in Education*, Boston: Allyn y Bacon.

Fecha de recepción: 24 de marzo de 2012

Fecha de aceptación: 10 de noviembre de 2013