

VOL. 19, Nº 1 (enero-abril 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

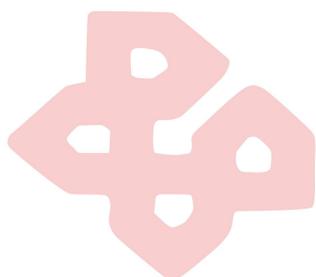
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 09/01/2014

Fecha de aceptación 29/06/2014

LA IMAGEN DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA FORMACIÓN INICIAL

The image of a high school teacher in initial training



Zoe Martínez de la Hidalga y Lourdes Villardón-Gallego
Universidad de Deusto

E-mail: zoe@deusto.es , lourdes.villardon@deusto.es

Resumen:

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

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

Abstract:

One of the educational aims of teacher training is the construction of a professional identity. The goal of this investigation is to examine what concept of the teaching profession a sample of the students from the Master's in Secondary Education has. To carry through the study, 35 students of the Master answered an open question questionnaire at the end of the academic year. Results indicate that the students are aware of many of the competences a teacher needs in order to perform as such, although they do not consider some important ones, as assessment of learning, information management and the analysis of the profession in a historical and social context. Among the qualities that make a good teacher, students mention the knowledge of both field and pedagogy, as well as motivation, innovation, social skills, patience and responsibility. Metaphors chosen by the participants highlight the differences among students regarding how central the role of the teacher is to the development and learning of their students. Participants acknowledge that the Master's has helped them change their idea of teachers and has made them develop a greater appreciation for the profession.

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

1. Introducción

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

La importancia de la identidad profesional en la formación inicial está avalada por la investigación (Beauchamp y Thomas, 2009), puesto que es el punto de partida ideal para concienciar a los futuros profesores de la necesidad de desarrollar una identidad y del carácter cambiante de la misma a lo largo de su desempeño profesional; la identidad es algo dinámico, que se modifica bajo la influencia de factores tanto internos como externos, tales como las experiencias vitales o laborales. En verdad, la identidad no es algo que uno tiene, sino algo que se desarrolla a lo largo de la vida (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004).

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

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

Además, la identidad profesional implica tanto a la persona como al contexto. Por un lado, se espera que los profesores piensen y actúen profesionalmente, que tengan unos

conocimientos y actitudes “característicos” de la profesión. Pero cada profesor asume estas “prescripciones profesionales” de forma diferente según sus propios valores. Es decir, puede desarrollar, en cierto grado, su “propia cultura del profesor”, aunque esté limitado por el contexto.

Otra característica de la identidad profesional es que está formada por “subidentidades” relacionadas con diferentes entornos y relaciones. Es importante para el profesor que estas subidentidades no entren en conflicto, que mantengan un equilibrio. Es más probable que entren en conflicto en los primeros años de ejercicio o cuando tiene lugar alguna reforma o cambio en el contexto laboral.

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

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

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

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

Esta investigación se enfoca fundamentalmente en el segundo enfoque, es decir, se centra en conocer el concepto de la profesión que tienen los estudiantes de Máster y cómo ha evolucionado esa idea del profesor durante la formación inicial. Se entiende la identidad profesional del profesor como el concepto que se tiene de la profesión, referido a la identificación de las funciones y tareas que le son propias y de las competencias y cualidades requeridas para el adecuado desempeño.

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

- Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes. Esta competencia incluye tener conocimiento de los contenidos curriculares de las materias

relativas a la especialización docente correspondiente, así como conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- Orientar a los estudiantes tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro. Incluye ser capaz de informar y asesorar a las familias acerca del proceso de aprendizaje y desarrollo de sus hijos.
- Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia) tanto sobre la materia como sobre didáctica.
- Estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales. En este mismo sentido Sánchez y Boix (2008: 4) indican que una de las responsabilidades formativas del Máster debe ser que los futuros profesores sepan “despertar el deseo de aprender de las nuevas generaciones, mediante la magia de enseñar.”
- Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.
- Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.
- Fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos. Para ello es necesario conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, y dominar destrezas y habilidades sociales.
- Participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello es necesario que conozcan la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.
- Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado.
- Analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.

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

Así pues, el Máster en Formación del profesorado de Educación Secundaria tiene la responsabilidad de fortalecer la identidad profesional del profesor incidiendo en el aspecto pedagógico ya que “... los grandes profesores han sido educadores de su alumnado y ... hoy más que nunca un buen docente debe ser un buen formador” (De la Calle, 2004, p.252). El

carácter profesionalizador del Máster no debe dirigirse a formar un profesional de su disciplina... sino que “debe conducir a la -formación- de un profesional del aprendizaje, al tiempo que un educador” (Bolívar, 2007, p.26). El Máster debe contribuir al desarrollo de una identidad profesional de profesor (perfil pedagógico) independientemente de su formación inicial (perfil disciplinar).

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

2. Metodología

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

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

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

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

1. Elaboración del guión del cuestionario de acuerdo a los objetivos del estudio.
2. Planteamiento de preguntas abiertas de acuerdo a la información que se quería conseguir.
3. Juicio de expertos para la selección y el ajuste de las preguntas. Se pidió a 3 profesoras universitarias expertas en educación y a 3 investigadores doctores que respondieran el grado de pertinencia y claridad de cada pregunta. Se mantuvieron aquellas preguntas que fueron valoradas positivamente en ambos aspectos por los seis expertos. Aquellas preguntas que no fueron valoradas positivamente de forma unánime se modificaron o se eliminaron.

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

- Las preguntas “¿qué tiene que saber hacer un profesor?” y “¿qué características tiene un buen/a profesor/a?” van destinadas a identificar las competencias que tiene que tener para desarrollar sus funciones y las cualidades deseables de un buen

profesional, la cual indirectamente informa de la imagen del profesor ideal que tienen los estudiantes.

- La pregunta “elige una metáfora que describa la figura del profesor/a y explica por qué la has elegido” va dirigida a conocer la imagen de la profesión docente que tienen los estudiantes e integra de una manera visual aspectos tales como las funciones y las características del profesor. La metáfora permite relacionar ideas y palabras con imágenes, como “un modo más sensible de aproximarse al conocimiento de un agente de la práctica educativa, destacando matices que las teorías científicas y los deberes profesionales pueden difícilmente explicitar” (Sáez y García, 2011: 8).
- La pregunta “¿cómo ha cambiado la realización del máster tu imagen del profesor?” está dirigida a recoger el impacto de la formación en la construcción de la incipiente identidad profesional.

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

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

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

3. Resultados

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

COMPETENCIAS

Las respuestas a la pregunta “¿qué tiene que saber hacer el profesor?” se van a estructurar en base a las competencias extraídas de la Orden que regula estas enseñanzas (Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre. En cada una de ellas se van a recoger las respuestas que se refieren a dicha competencia y a alguno de los elementos de la misma, como conocimientos, habilidades o actitudes.

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

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

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

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

Orientar a los estudiantes

De las respuestas de los estudiantes se puede inferir el concepto que subyace a la competencia para desempeñar esta función. Implica saber “guiar” (A23) y “ser un buen guía” (A1); “ser el apoyo que el alumno requiere” (A23); en definitiva, “educar” (A6; A14) y “ayudar a los alumnos a crecer” (A14). Para llevar a cabo estas acciones es necesario “conocer a los alumnos” (A31) “escuchar” (A23; A13), ser empático o “ponerse en la situación de los alumnos” (A17) y tener una serie de actitudes como “ser cercano” (A17) “ser próximo” (A32) y “conectar con sus alumnos, profesores y padres” (A21).

Buscar, obtener, procesar y comunicar información

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

Estimular el esfuerzo y la autonomía del estudiante

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

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

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

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

Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje para el desarrollo de valores

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

Fomentar la convivencia en el aula

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

El otro enfoque está marcado por la comprensión y la cercanía, con actitudes como escucha, comprensión, empatía y actuaciones como comunicarse con los alumnos, conectar con ellos y gestionar conflictos: “tener paciencia” (A10); “ser una persona cercana para ponerse en la situación de los alumnos” (A17); “ser próximo” (A33); “contar con los alumnos y saber llegar a acuerdos con ellos” (A10); “llegar a los alumnos” (A34) “escuchar” (A1, A13 y A23) y “entender” (A23); “conectar con los alumnos” (A21); “gestionar conflictos” (A29); y “ayudar a los estudiantes y apoyarlos por encima de todo aunque el ambiente no sea favorable” (A20); y “entender que él -profesor- también puede aprender de ellos” (A2).

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

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

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

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

Algunos estudiantes han señalado la importancia de que el profesor sepa “colaborar” (A34) y “trabajar en equipo” (A34, A16): “Ha de tener los recursos suficientes para cubrir las necesidades de los alumnos, para ello es indispensable que trabaje en red” (A31). El trabajo en equipo es una competencia transversal en el desempeño docente, ya que muchas de las funciones del profesor deben llevarse a cabo en colaboración.

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

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

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

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

CARACTERÍSTICAS DEL BUEN PROFESOR O PROFESORA

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

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

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

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

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

Entre las características relacionadas con el buen docente que se pueden vincular con el saber ser y el saber estar se cita la motivación (A7). El profesor debe ser “alguien motivado y con ganas de seguir aprendiendo e impartiendo clases” (A19), que tenga “ganas de enseñar y educar” (A13), “interesado en la materia y las personas con las que trata...” (A21) y que muestre “entusiasmo” (A29). En esta línea, algunos estudiantes mencionan la importancia de la “vocación” por la profesión como característica del buen profesor (A6, A28, A35).

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

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

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

IMAGEN DEL PROFESOR

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

A. Orientación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

“Guía o acompañante en el aprendizaje” (A28)

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

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

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

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

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

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

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

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

B. Formación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAMBIO DE LA IMAGEN DE PROFESOR EN LA FORMACIÓN INICIAL

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

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

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

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

En definitiva, el Máster contribuye a la modificación de la imagen del profesor que tienen los estudiantes, haciéndoles más conscientes de la función y repercusión social, así

como de las dificultades del desempeño, lo que conlleva una mejor valoración de la profesión.

4. Conclusiones y Discusión

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

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

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

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

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

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

El contenido de las metáforas indica que los estudiantes del Máster identifican dos funciones esenciales en la profesión, a saber, la orientación y la formación. Entre los símiles que reflejan la primera función se pueden citar: perro-guía, gps, piloto de avión. En una investigación que realizaron Leavy, McSorley y Boté (2007) sobre la identidad del profesor usando metáforas, encontraron resultados similares a los de esta investigación. Los participantes que eran profesores principiantes utilizaban metáforas que definían al profesor como guía mientras que los profesores con más experiencia empleaban metáforas con profesiones que implicaban mayor elaboración, como por ejemplo, cocinero, que combina ingredientes y técnicas. Para la segunda función, los participantes han empleado términos como alfarero o jardinero.

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

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

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

Los programas formativos deben preparar a los futuros profesores y profesoras para el reto de desarrollar una identidad profesional positiva y consistente, incorporando de forma explícita en dicha formación lo que se sabe sobre los aspectos contextuales y su influencia en la identidad profesional (Beauchamp y Thomas, 2009). En este sentido, la inclusión intencional de la construcción de la identidad profesional como meta educativa de la formación y la utilización de metodología adecuada para ello, como la reflexión sobre la acción (Walkington, 2005), los foros de discusión entre profesores principiantes y profesores con experiencia (Sutherland y Markauskaite, 2012), la pregunta, las narrativas (Sfard y Prusak, 2005), los discursos (Alsop, 2006) y las metáforas (Hunt, 2006; Leavy, McSorley y Boté, 2007) permitirían

no sólo conocer las características de la identidad profesional del profesorado en las distintas etapas del ejercicio profesional sino avanzar en su configuración y desarrollo.

En efecto, al comenzar el ejercicio profesional, el rol del profesor cambia y, por tanto, es un momento importante en el desarrollo de la identidad profesional. Quizá la propia identidad profesional pueda ser un vínculo que permita conectar la formación inicial y la formación continua y, de esta manera, avanzar en la subsanación de la actual desvinculación entre ambas, reconocida en el informe EURYDICE (2004).

Referencias bibliográficas

- Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Beaucham, C. y Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39 (2), 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N., y Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación. Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra*, 12, 13-30.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente*. Madrid: Narcea.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. y Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32 (4), 601-616.
- De la Calle, M.J. (2004). El reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 18 (3), 251-258.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Eirín R., García, H. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 13 (2). Recuperado de http://digibug.ugr.es/handle/10481/7378#.VT5CPyE5_IU
- Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- EURYDICE (2004). *Temas clave de la educación en Europa. La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI Educación secundaria inferior general*. Eurydice, 2004.
- Hamachek, D. (1999). Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. En R. Lipka y T. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp.189-228) Albany, NY: State University of New York Press.
- Hunt, C. (2006). Travels with a turtle: Metaphors and the making of a professional identity. *Reflective Practice*, 7(3), 315-332.
- Lauriala, A., y Kukkonen, M. (2005). Teacher and student identities as situated cognitions. En P. Denicolo y M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp.199-208). Oxford: Routledge. Citado por Beaucham, C. y Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39 (2), 175-189.

- Leavy, A.M., McSorley, F.A., y Boté, L.A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1217-1233.
- Nias, J. (1989). Teaching and the self. En M. L. Holly, y C. S. McLoughlin (Eds.), *Perspective on teacher professional development* (pp. 151-171). London: Falmer Press. Citado por Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre de 2007 por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. BOE 312 de 29 de diciembre de 2007. BOE-A-2007-22450, 53751-53753.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE 187 de 6 de agosto de 1970. BOE-A-1970-852, 12525-12546.
- Orden de 8 de julio de 1971 sobre actividades docentes de los Institutos de Ciencias de la Educación en relación con la formación pedagógica de los universitarios. BOE 192 de 12 de agosto de 1971. BOE-A-1971-1038, 13170-13170.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. En P. Denicolo y M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5-21). Oxford: Routledge.
- Sáez, J. y García, J. (2011). *Metáforas del educador*. Valencia: Nau Llibres.
- Sánchez, A. y Boix, J. L. (2008) La construcción de la identidad y profesionalización de los docentes noveles de la ESO, a través de un estudio experimental. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL2.pdf>
- Sfard, A., y Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34 (4), 14-22.
- Sutherland, L. y Markauskaite, L. (2012). Examining the role of authenticity in supporting the development of professional identity: an example from teacher education. *Higher Education*, 64, 747-766.
- Timostsuk, I., Ugaste, A. (2012). The role of emotions in student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 35 (4), 421-433.
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (1), 53-64.
- Yániz, C. y Villardón, L. (2008). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Cuadernos monográficos del ICE, 12. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.