



VOL. 15, Nº 1 (2011)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 14/01/2010

Fecha de aceptación 12/03/2011

## MOTIVOS DE INTERÉS POR LA DOCENCIA E IDENTIDAD PROFESIONAL. UNA APROXIMACIÓN A PARTIR DE LA OPINIÓN DEL FUTURO PROFESORADO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

*Motives of interest in teaching and professional identity. An approach from the opinion about the prospective secondary schoolteacher(s) of Humanities and Social Sciences*



*Leopoldo Ariza, Francisco J. Sánchez y Alfonso Pontes  
Universidad de Córdoba*

*E-mail: [eo1arval@uco.es](mailto:eo1arval@uco.es),  
[franciscojavier.sanchez.baena@safa.edu](mailto:franciscojavier.sanchez.baena@safa.edu),  
[apontes@uco.es](mailto:apontes@uco.es)*

### Resumen:

*El objetivo de este estudio ha sido analizar el papel de los motivos de interés por la docencia y su repercusión en la construcción de la identidad profesional docente, examinando su implicación desde la perspectiva del proceso de formación inicial del futuro profesorado de secundaria de humanidades y ciencias sociales. Se realizó un análisis descriptivo a partir de los datos de un cuestionario compuesto por 12 ítems, cuya respuesta se abordó mediante una escala tipo Likert con 4 niveles (4 = mucho a 1 = nada). Mediante el método de análisis de tablas de contingencia no se han detectado argumentos concluyentes que expliquen el interés por la docencia como salida laboral. Aún así, el estudio de correlación ha confirmado la caracterización de una tendencia vocacional, no predominante, y otra alternativa, condicionada por una percepción positiva del entorno docente. Se ha observado que la falta de compromiso, un sentido de pertenencia débil, la dificultad para proyectar los valores individuales sobre la realidad educativa, o el cuestionamiento de esta profesión como medio para satisfacer sus necesidades y expectativas, condicionan la formación de un perfil profesional docente. Estos resultados ponen de manifiesto la*

*necesidad de diseñar un proceso de formación inicial del profesorado que destaque el propósito vocacional de los estudios, se base en una enseñanza reflexiva a partir de la investigación y la discusión, y permita un acercamiento a la realidad docente, dotando al futuro profesor de competencias y habilidades.*

**Palabras clave:** *formación inicial del profesorado, ciencias sociales y humanidades, interés por la docencia, educación secundaria, identidad profesional docente.*

**Abstract:**

*The aim of this study has been to analyze the role of the motives of interest in teaching and its influence on the development of teachers' professional identity, examining their involvement from the perspective of the initial formation process of the prospective secondary schoolteachers of humanities and social sciences. We performed a descriptive analysis of data from a questionnaire with 12 items, whose response was addressed by a Likert scale with 4 levels (4 = much to 1 = none). By the method of analysis of contingency tables have not been detected conclusive arguments to explain the interest in teaching as a work. Nevertheless, the correlation study has confirmed the characterization of a vocational tendency, not predominant, and another alternative, conditioned by a positive perception of the teaching environment. It has been observed that lack of commitment, a sense of belonging weak, the difficulty in projecting the individual values on the educational reality, or the questioning of this profession as a way to satisfy their needs and expectations, determine the formation of a teacher's professional profile. These results highlight the need to design a process of initial teacher education to upgrade the vocational purpose of the studies, based on a reflective teaching from research and discussion, and allow an insight into the reality of teacher, providing the prospective teacher of skills and abilities.*

**Key words:** *pre-service teacher education, social sciences and humanities, interest in teaching, secondary school, teachers' professional identity.*

## 1. Introducción

La identidad profesional constituye un prisma a través del cual analizar el modo en que los profesores sienten y ejercen su oficio (Bolívar, 2007). Las acepciones asociadas con la expresión 'identidad profesional' son varias, pero utilizada en el ámbito de la enseñanza y la formación del profesorado, se relaciona con los conceptos de 'profesor' o con la 'percepción de la profesión', determinando aspectos como la práctica docente, la forma en que se desarrolla la persona como profesor y sus actitudes hacia los cambios educativos (Knowles, 1992). En España, su estudio se ha centrado fundamentalmente en el papel de la reflexión de los docentes y en el establecimiento de teorías acerca de su construcción.

La génesis de la identidad profesional docente viene determinada tanto por los motivos que explican el interés en el ejercicio de la profesión como por los cambios promovidos en las actitudes y creencias del candidato a profesor respecto a la enseñanza, en tres momentos del proceso de maduración docente: la entrada y salida en el curso de formación inicial, y después del primer año de enseñanza (Chong y Low, 2009). Esta maleabilidad en el tiempo refleja el carácter evolutivo e inestable de la identidad profesional, que se desarrolla en un complejo equilibrio dinámico en el que la autoimagen profesional se modela a partir de una gran variedad de funciones -de índole individual, social y contextual- que los docentes deben poner en juego (Prieto, 2004). Parece existir consenso sobre el carácter fijo de los conceptos, percepciones y creencias de los estudiantes al comienzo del curso de formación inicial docente, y el efecto producido por las percepciones y expectativas que se forman antes y durante la fase de formación inicial sobre las experiencias (Menon y Christou, 2002), condicionando su actividad futura y creando un sentido de

identidad que afecta directamente a la toma de decisiones (Bullough, 1977) y a la manera futura de desempeñar la enseñanza.

En esta línea se expresan Matanin y Collier (2003) al afirmar que la percepción del profesor en formación y sus creencias desempeñan un papel crucial en cómo interpreta y actúa sobre los nuevos conocimientos presentados durante su preparación, o Pajares (1992) cuando subraya la importancia de la comprensión de las estructuras de las creencias de los candidatos a profesor para mejorar la preparación profesional y las prácticas de enseñanza. Para algunos autores (Alsup, 2006; Beijjard et al. 2000) existe una relación de reciprocidad entre la identidad profesinal y los motivos, creencias o percepciones de los futuros docentes. Tal como reitera Beijjaard et al. (2000: 750)

“la 'percepción del profesorado sobre su propia identidad profesional afecta a su eficacia y desarrollo profesional, así como a su capacidad y disposición para hacer frente al cambio educativo e implementar innovaciones en su propia práctica docente”.

La confirmación de la existencia de un vínculo entre la identidad profesional del profesor y la eficacia en el ejercicio de la profesión (Alsup, 2006), el grado de compromiso como docente (Burn, 2007; Day, Elliot, y Kington, 2005) o su capacidad para realizar cambios tanto en el entorno escolar como fuera de él (Day et al., 2006) hace de la construcción de una identidad profesional positiva un objetivo preferente, que debe partir siguiendo a Bullough (1977) de la exploración de las motivaciones de los futuros docentes antes de que empiecen a enseñar y de la percepción que tienen de la profesión.

### 1.1. Motivos de interés por la docencia

Sin embargo, la literatura que versa sobre las creencias y pensamiento del futuro docente no ha llegado a conclusiones claras, argumentándose un amplio espectro de motivaciones que se conjugan, según los distintos momentos formativos y tipo de participantes, incentivando en distinta medida el interés por la docencia de las muestras analizadas.

Así, en torno a la idea de *identidad profesional* mencionada por Esteve (1997), donde se destaca a la persona específicamente formada, cuya máxima motivacional y profesional es la educación, se condensan exposiciones articuladas con la ‘concepción ideal de ayuda y de relación interpersonal individual’ como epicentro del ingreso en la profesión docente (Meirieu, 1991; Varela y Ortega, 1984), junto a pensamientos estrechamente conexos con el carácter humanista (González y González-Anleo, 1993) y vocacional propiamente dicho (Sánchez, 2003; Vähäsantanen et al., 2008) de la docencia. Estos argumentos coexisten con otros de naturaleza más pragmática hacia el ejercicio de la profesión docente dónde priman los estereotipos acerca de los beneficios materiales de la profesión -salario, vacaciones, etc.- (Córdoba, Ortega y Pontes, 2006; Sánchez, 2009). En este mismo orden de motivos, la influencia de un contexto familiar en el que alguno de los progenitores se dedican a esta profesión (Amiel y Mace-Kradjian, 1972), la estabilidad y seguridad que ofrece la situación laboral del funcionariado (Berger, 1976), el fácil acceso a la carrera docente (González y González-Anleo, 1993) o la corta duración de la carrera de Magisterio y la asequibilidad de la misma (Sánchez, 2009) son otros razonamientos añadidos que fomentan el interés por la docencia.

Finalmente, los estudios de Esteve (1997), Sepúlveda y Rivas (2000) y García y Martínez (2001) revelan que la dedicación profesional a la enseñanza aparece como el último recurso al que acceden los encuestados, argumentando que las dificultades del mundo laboral y la escasez de salidas profesionales afines con sus expectativas desembocan sin más dilación en esta decisión.

En el trabajo de Moran et al. (2001) se recoge la mayoría de estas motivaciones, estructurándolas para su estudio en tres categorías: extrínsecas (en relación con los beneficios materiales y la seguridad en el empleo), intrínsecas (relacionados con el crecimiento personal y laboral en un entorno escolar), y/o altruistas (la satisfacción de trabajar con niños y jóvenes, y un deseo de servir a la sociedad). En un trabajo posterior, Lim-Teo, Low y Ch'ng (2005) refieren los subfactores comunes que identifican a cada una de estas categorías: intrínsecos (interés en la enseñanza, adhesión por la naturaleza del trabajo y gusto por la materia), altruista (amor a los niños y jóvenes, contribución a la sociedad y respuesta a una vocación), extrínsecos (razones financieras, consideración de la enseñanza como trampolín o paso previo a..., e inspiración en modelos de conducta).

Los estudios referenciados anteriormente presentan en algunos casos datos contradictorios, y en su conjunto no llegan a conclusiones significativas acerca del grado de participación de cada uno de los factores referidos sobre el interés por la docencia. Únicamente en los trabajos de Córdoba et al. (2006) se aproximan al objeto del estudio, considerando como variable independiente el lugar que ocupa la docencia en sus preferencias laborales. Observan que una elevada proporción de estudiantes universitarios contempla la docencia en Educación Secundaria como una salida profesional importante durante los años en los que realizan sus respectivas licenciaturas, pero también existe una relación notable entre la posición preferente o no de dicha profesión y los motivos por los que la eligen. En este sentido, una proyección de la docencia en posición preferente se relacionará con motivos 'vocacionales' y propios de 'simpatizantes', y sin embargo, a medida que esta salida profesional se aleja de las preferencias del sujeto, los motivos tienen más que ver con afirmaciones "pragmáticas" y en última instancia, como respuestas que denominan 'alternativas' (no desechan ninguna posibilidad a priori, aunque aseguran tener otras expectativas laborales). Sin embargo, este último trabajo se ha desarrollado con estudiantes de las licenciaturas que se encuentran en la fase de formación previa, donde las decisiones y pensamientos sobre el futuro laboral están aún en un proceso incipiente de maduración.

Tras la revisión de la literatura precedente, consideramos que el análisis de ideas previas sobre la profesión docente en educación secundaria, de las motivaciones para el acceso a esa profesión y su relación con la identidad profesional, constituye una línea de trabajo interesante para conocer mejor a los futuros profesores y para mejorar el diseño del proceso de formación inicial docente, en un momento histórico de cambio del modelo formativo. Por ello hemos diseñado un estudio sobre el interés por la docencia entre los alumnos que acceden al Curso de Formación Inicial de Profesorado de Educación Secundaria. Este estudio se va a realizar en dos etapas, utilizando un mismo instrumento aplicado a dos muestras diferentes. En esta primera etapa se han recogido datos sobre las motivaciones por la docencia entre los alumnos que realizaban el curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica, correspondiente al curso académico 2008-09, con objeto de contrastar tales datos con los que se recabarán en una etapa posterior con el alumnado del nuevo Máster.

La aproximación al tema de estudio se ha realizado a partir de las razones más significativas propuestas en la literatura, a fin de seguir investigando sobre todos aquellos

aspectos que puedan ayudar a mejorar los nuevos programas de formación inicial en educación secundaria, en aras a contribuir en la construcción de una identidad profesional docente ajustada a las necesidades formativas generadas por el nuevo marco educativo europeo.

## 2. Método

### 2.1. Sujetos

La muestra ( $N = 128$ ) estaba constituida por alumnos de Ciencias Sociales y Humanidades del curso de formación inicial del profesorado de la Universidad de Córdoba, en el curso académico 2008-09. Los datos recogidos en esta primera fase se categorizaron atendiendo a tres variables (Género, Rango de edad y Especialidad), según se muestra en la Tabla 1. Todos los sujetos encuestados aceptaron participar voluntariamente en este estudio, dando su consentimiento firmado.

Tabla 1. *Distribuciones parciales de la muestra según los distintos niveles de las variables independientes (Género, Rango de edad y Especialidad del curso).*

		<i>f</i>	<i>P</i>
Género	Masculino	43	33,6
	Femenino	85	66,4
Edad	NS/NC	4	3,1
	20-25	52	40,6
	26-30	48	37,5
	mas de 30	24	18,8
Especialidad	Lengua y Literatura	17	13,3
	Geografía e Historia	43	33,6
	Inglés	10	7,8
	Economía y Empresa	9	7,0
	Formación y Orientación Laboral	29	22,7
	Música	20	15,6
Total		128	100,0

## 2.2. Procedimiento

Previamente al comienzo del curso, se administró de forma anónima a la totalidad de la muestra un cuestionario sobre los motivos que explican el interés por la docencia como salida profesional. El cuestionario estaba compuesto por 12 ítems, cuya respuesta se abordaba mediante una escala tipo Likert con 4 niveles (4 = mucho; 3 = bastante; 2 = poco; 1 = nada) (véase Anexo 1). Se identificaron las causas que pueden justificar el interés de los distintos participantes por el desempeño de la labor docente, discriminándose cinco argumentos a partir del texto descrito por los diferentes ítems:

1. Vocacional (ítems 1, 3 y 6): interés en la docencia como medio a través del cual se potencia la realización personal.
2. Ausencia de alternativas (ítem 2): inexistencia de otras salidas profesionales o dificultad insalvable para acceder a ellas.
3. Inducción por terceras personas (ítems 4 y 10): interés en la docencia generado por la influencia ejercida de otras personas (profesores, familia, etc.).
4. Condiciones laborales (ítems 5 y 12): interés en la docencia basado en la idoneidad de las condiciones laborales a su ideal de trabajo, en cuanto a seguridad, sueldo, vacaciones,...
5. Percepción del entorno (ítems 7, 8, 9 y 11): interés en la actividad docente generado a partir de la percepción idealizada de un entorno de trabajo atrayente.

Se generaron cinco nuevas variables, coincidentes con los argumentos ya citados, utilizando como medida de tendencia central la media. Previamente a la determinación de la variable Percepción del entorno, se recodificaron los valores de los ítems 7, 9 y 11 en sentido contrario, a fin de dar la misma dirección a las respuestas elaboradas. Posteriormente se procedió a su categorización, siguiendo el modelo de agrupación visual de SPSS, considerando tres puntos de corte a partir de los percentiles iguales basados en los casos explorados.

## 2.3. Análisis estadístico

Se realizó un estudio descriptivo de los datos, a partir de un análisis basado en tablas de contingencia, observándose la independencia de los mismos a través del estadístico Chi-cuadrado de Pearson y el grado de asociación por medio de los coeficiente de asociación Eta (Nominal por intervalo - Especialidad y Género \* VD) y el coeficiente Gamma (Ordinal por ordinal - Edad \* VD).

El estudio de la correlación entre las variables dependientes se abordó mediante el Coeficiente de Correlación  $R_o$  de Spearman. Las diferencias se consideraron estadísticamente significativas para valores  $p \leq .05$ . Los datos se muestran en frecuencias observadas y porcentaje. Los cálculos se realizaron utilizando el software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) v. 17.0 (SPSS Inc., Chicago, IL).

### 3. Resultados

Considerando a nivel general los resultados obtenidos, se detecta una falta de concreción en los alumnos encuestados, que se manifiesta por la concentración predominante de las frecuencias observadas en los ítems Nada y Poco, frente a las encontradas en el extremo opuesto. En la Tabla 2 se muestran las puntuaciones directas para cada uno de los ítems (frecuencia observada y porcentaje).

Tabla 2. Puntuaciones directas para cada uno de los ítems, una vez recodificados los ítems 7, 9 y 11. Frecuencia (porcentaje).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Ns/Nc	-	1 (0,8)	1 (0,8)	-	-	-	-	-	2 (1,6)	-	1 (0,8)	3 (2,3)
Nada	1 (3,1)	52 (40,6)	26 (20,3)	34 (26,6)	30 (23,4)	2 (1,6)	35 (27,3)	1 (0,8)	39 (30,5)	12 (9,4)	7 (5,5)	50 (39,1)
Poco	27 (21,1)	44 (34,4)	45 (35,2)	37 (28,9)	52 (40,6)	11 (8,6)	47 (36,7)	18 (14,1)	39 (30,5)	17 (13,3)	15 (11,7)	19 (14,8)
Bastante	59 (46,1)	21 (16,4)	31 (24,2)	42 (32,8)	35 (27,3)	61 (47,7)	33 (25,8)	56 (43,8)	38 (29,7)	49 (38,3)	46 (35,9)	18 (14,1)
Mucho	38 (29,7)	10 (7,8)	25 (19,5)	15 (11,7)	11 (8,6)	54 (42,2)	13 (10,2)	53 (41,4)	10 (7,8)	50 (39,1)	59 (46,1)	38 (29,7)

#### 3.1. Análisis de los datos considerando la agrupación de los mismos en torno a los extremos (nada-poco y bastante-mucho)

Teniendo en cuenta este mismo criterio de agrupación de los datos en torno a los extremos y el tipo de relación establecida entre las variables consideradas independientes y los distintos factores objeto de estudio, observamos que ésta se muestra independiente en todos los casos a excepción del par constituido por Género-Percepción del entorno ( $\chi^2(1, N = 89) = 3,983, p = ,046$ ).

##### 3.1.1. Vocacional

En la respuesta registrada respecto a la inclinación Vocacional en el ejercicio de la docencia, constatamos como un 66,4% ( $f = 85$ ) de los encuestados no consideran este criterio como una razón prioritaria frente al 33,6% restante ( $f = 43$ ), que la contemplan como un elemento fundamental.

##### a) Género

Teniendo en cuenta el género de los encuestados, se sigue manteniendo este comportamiento concentrándose en torno a las opciones Nada-Poco el 67,4% de los hombres ( $f = 29$ ) y el 65,9% de las mujeres ( $f = 56$ ).



b) *Rango de edad*

La baja vocación docente del alumnado de esta muestra resulta ser independiente de la edad de los encuestados. Todos los tramos de edad presentan de manera preferente nada o poca vocación por la docencia, siendo algo más acentuado en el rango de edad 20-25 años ( $f = 38$ ,  $P = 73,1$ ) que en el resto de encuestados ( $f = 29$ ,  $P = 60,4$  y  $f = 16$ ,  $P = 66,7$ , en sujetos de 26-30 años y  $> 30$  años respectivamente).

c) *Especialidades*

La Especialidad tampoco constituye un elemento que ayude a discriminar positivamente la vocación docente, siendo las frecuencias observadas que contemplan este supuesto muy bajas, excepto en el caso de los alumnos que han cursado Inglés, cuya opinión se encuentra dividida al 50%. En este mismo sentido, cuatro de las seis titulaciones estudiadas presentan frecuencias muy próximas entre sí, fluctuando los porcentajes representativos entre el 30% y el 37,2%; siendo los titulados en Lengua y Literatura los que en mayor cuantía desconsideran el carácter vocacional de la docencia ( $f = 13$ ,  $P = 76,5$ ).

### 3.1.2. Ausencia de otras alternativas laborales

Considerando la muestra en su conjunto, observamos que la Ausencia de otras alternativas laborales justifica la elección de la profesión docente únicamente en el 24,2% de la misma ( $f = 31$ ), adoptando un criterio diametralmente opuesto el 75,8% restante ( $f = 97$ ).

a) *Género*

Aproximadamente las tres cuartas partes de los hombres y mujeres encuestados ( $f = 32$ ,  $P = 74,4$  y  $f = 65$ ,  $P = 76,5$  respectivamente) eligen la carrera docente de manera premeditada, sin considerar otras posibles alternativas laborales o criterios relativos a su capacidad.

b) *Rangos de edad*

Esta misma dinámica se mantiene contemplando los distintos rangos de edad, presentando los sujetos de 20-25 años y 26-30 años el mismo estado de opinión ( $P = 75$ ), y siendo algo mayor en edades superiores a los 30 años ( $f = 20$ ,  $P = 83,3$ ).

c) *Especialidades*

En general, según las diferentes titulaciones recogidas, queda patente que el interés por la docencia no es debido a la ausencia de otras alternativas profesionales o dificultad para acceder a ellas. La titulaciones en la que se muestra con mayor claridad la anterior consideración es la que corresponde a la licenciatura de Inglés, donde el 90% de los encuestados expresa estar nada o poco de acuerdo con esta aserción ( $f = 9$ ). Sin embargo, la Especialidad en la que la anterior premisa queda menos manifiesta es la licenciatura en Geografía e Historia ( $f = 28$ ,  $P = 65,1$ ). La clasificación de las distintas titulaciones aplicando un criterio descendente de las frecuencias observadas, según se omita la ausencia de otras alternativas quedaría encabezada por Inglés, seguida de Lengua y Literatura, Música, Formación y Orientación Laboral, Economía y Empresa, y Geografía e Historia.



### 3.1.3. Inducción por terceras personas

La influencia ejercida por terceras personas sobre los sujetos encuestados favoreciendo la elección de la carrera docente como alternativa laboral es corroborada por el 20,3% de la muestra ( $f = 26$ ), desconsiderando dicha posibilidad el 79,7% ( $f = 102$ ) restante.

#### a) Género

No parecen existir diferencias intergéneros en cuanto a la necesidad de estar influenciados por otras personas desde el punto de vista decisional respecto a la elección de la salida profesional. Tanto los hombres ( $f = 34$ ,  $P = 79,1$ ) como las mujeres ( $f = 68$ ,  $P = 80$ ), manifiestan con claridad que la decisión adoptada en este sentido es una responsabilidad fundamentalmente personal.

#### b) Rangos de edad

Los resultados presentan un perfil bastante similar, predominando en cada una de las categorías los participantes que priman la importancia de su decisión personal sobre la de terceras personas. En este sentido, destacan sobre el resto el 90,4% de los sujetos de edad comprendida entre los 20-25 años ( $f = 47$ ), manteniendo los encuestados de 26-30 años y >30 años respuestas aproximadas ( $f = 34$ ,  $P = 70,8$  y  $f = 18$ ,  $P = 75$  respectivamente).

#### c) Especialidades

Son los titulados de las licenciaturas de Inglés y Música ( $f = 9$ ,  $P = 90$  y  $f = 18$ ,  $P = 90$  respectivamente), los que tienen más claro que su interés por la docencia no está influido por otras personas. En el otro extremo, los licenciados en Economía y Empresa ( $f = 4$ ,  $P = 44,4$ ) expresan una opinión contraria. Entre ambos términos, se sitúan por orden de mayor a menor incidencia de la opinión de terceras personas los titulados en Geografía e Historia ( $P = 25,6$ ), Lengua y Literatura ( $P = 17,6$ ) y Formación y Orientación Laboral ( $P = 17,2$ ).

### 3.1.4. Condiciones laborales

La paridad encontrada entre los extremos objeto de estudio no permite considerar las condiciones laborales como un índice a tener en cuenta que explique la inclinación de los encuestados hacia la práctica docente. Así, el 49,28% de la muestra ( $f = 63$ ) opina no contemplarlas de cara a su decisión, mientras que el 50,8% restante ( $f = 65$ ) se expresa en sentido contrario.

#### a) Género

Los resultados registrados entre hombres y mujeres son muy similares. En el caso de las mujeres, el 45,9% ( $f = 39$ ) opina no contemplar las condiciones laborales, frente al 54,1% restante ( $f = 46$ ) que sí las considera de cara a su elección. El comportamiento de los hombres presenta valores similares aunque en sentido contrario. Mientras que el 55,8% ( $f = 24$ ) se posiciona en el extremo de Nada-Poco, la diferencia ( $f = 19$ ,  $P = 44,2$ ) tiene en cuenta las condiciones laborales como criterio decisorio.

#### b) Rangos de edad

Las mayores discrepancias, aunque sutiles, las encontramos en los sujetos de edad comprendida entre los 26-30 años, donde el 43,8% ( $f = 21$ ) de los encuestados opinan que las condiciones laborales que ofrece la docencia no es razón suficiente como para declinarse por ésta, frente al 56,3% ( $f = 27$ ) que mantienen un criterio inverso. Por su parte, los encuestados agrupados en el tramo 20-25 años y los mayores de 30 años se reparten prácticamente al 50% el hecho de que su interés por la docencia esté fundado o no en las condiciones laborales favorables del docente ( $f = 27$ ,  $P = 51,9$  y  $f = 13$ ,  $P = 54,2$  en el mismo orden para la opción Nada-Poco).

#### d) *Especialidades*

Son los titulados en Economía y Empresa los que más atienden a criterios laborales ( $P = 66,7$ ), frente a un 53,5% de los encuestados de Geografía e Historia que no los consideran. El resto de los porcentajes observados de los participantes que mantienen esta última manera de pensar oscilan sobre un porcentaje de  $48,45 \pm 3,25$ , en el siguiente orden: Formación y Orientación Laboral, Inglés, Lengua y Literatura y Música.

### 3.1.5. *Percepción del entorno*

La percepción que tienen los encuestados sobre el entorno de trabajo nos permite discriminar entre el 39,1% ( $f = 50$ ) de los encuestados para los cuales representa una de las causas de especial predilección argumentadas para introducirse profesionalmente en la docencia, y el 60,9% ( $f = 78$ ) que se pronuncian en sentido contrario.

#### a) *Género*

Son los hombres ( $f = 22$ ,  $P = 51,2$ ) los que más destacan la importancia de la percepción del contexto, frente a un 48,8% de las mujeres, que mantienen esa misma opinión.

#### b) *Rango de edad*

Considerando los distintos rangos de edad, los datos observados son muy similares, siendo próximos al 60% de los casos los que entienden, indistintamente de la edad, que la imagen que perciben del contexto escolar no les influye en la decisión de dedicarse a la docencia ( $f = 32$ ,  $P = 61,5$ ;  $f = 20$ ,  $P = 60,4$  y  $f = 15$ ,  $P = 62,5$  para encuestados de 20-25 años, 26-30 años y  $> 30$  años respectivamente).

#### c) *Especialidades*

La Especialidad que más se deja influenciar por la percepción de un entorno laboral atrayente es la de Economía y Empresa ( $P = 55,6$ ), muy próxima a la de Formación y Orientación Laboral ( $P = 51,7$ ), ambas relacionados con la enseñanza en formación profesional. En el resto de titulaciones se invierte la tendencia en la opinión de los encuestados, siendo los más reacios el 80% de los titulados en Inglés, seguidos por Música ( $P = 70$ ), Geografía e Historia ( $P = 65,1$ ) y Lengua y Literatura ( $P = 58,8$ ).

### 3.2. Análisis de las relaciones observadas considerando la totalidad de las respuestas registradas

El análisis de los datos contemplando la totalidad del espectro de posibles respuestas confirma la ausencia de determinación en aras a identificar las razones o causas posibles de la elección de la profesión docente como salida laboral.

#### a) Género

La prueba Chi-cuadrado de Pearson (cuyos datos se muestran en la Tabla 3), corrobora la independencia entre el género de los encuestados con cada uno de los factores estudiados como posibles razones que justifican la elección de la docencia como salida profesional. Los valores cercanos a cero de los respectivos coeficientes *Eta*, asienten un grado de asociación entre los mismos prácticamente inexistente, concentrándose las mayores frecuencias observadas en torno a Nada y Poco indistintamente del género de los encuestados. A tenor de la significatividad que acompaña al estadístico Chi-cuadrado ( $p = ,099$ ), en la columna Percepción del entorno, no podemos considerar que dicho carácter sea un factor concluyente en la elección de la profesión docente según el género de los sujetos encuestados, aunque se perfila como uno de los más influyentes.

Tabla 3. Pruebas de chi-cuadrado de Pearson y Coeficiente de asociación *Eta*, para los pares constituidos por la variable Género y cada uno de los factores analizados.

	Vocacional	Inducido	Condiciones laborales	Ausencia de alternativas	Percepción del entorno
Chi-cuadrado	,262	,608	1,695	,611	6,274
Gl	2	3	3	3	3
Sig.	,877	,895	,638	,894	,099
Eta	,003	,004	,092	,053	,187

#### b) Rango de edad

Tabla 4. Prueba de chi-cuadrado de Pearson, para los pares constituidos por la variable Edad y cada uno de los factores analizados.

	Vocacional	Inducido	Condiciones laborales	Ausencia de alternativas	Percepción del entorno
Chi-cuadrado	5,528	14,750	14,133	4,193	5,648
Gl	6	9	9	9	9
Sig.	,478	,098	,118	,898	,775
Valor	,151	,023	-,075	-,094	-,006
Gamma N	128	128	128	128	125
Sig. Aprox.	,231	,848	,467	,422	,961

Considerando el análisis según los distintos rangos de edad (véase la Tabla 4), únicamente podemos aproximar con reservas las conclusiones obtenidas anteriormente, en el sentido de considerar esta variable como una de las que más podrían explicar el efecto de la influencia de terceras personas en la inclinación por la profesión de docente ( $\chi^2(9, N = 128) = 14,750, p = ,098$ ), sin llegar a ser estadísticamente significativa.

c) *Especialidades del curso*

La Especialidad cursada por las personas encuestadas no presenta grado de relación alguno con las variables objeto de estudio, tal como se desprende de los estadísticos de contraste calculados al efecto, mostrados en la Tabla 5. Los valores cercanos a cero de los respectivos coeficientes *Eta*, corroboran una vez más, un grado de asociación entre los mismos muy débil o prácticamente inexistente.

Tabla 5. Pruebas de chi-cuadrado de Pearson y Coeficiente de asociación *Eta*, para los pares constituidos por la variable *Especialidad* y cada uno de los factores analizados.

	Vocación	Inducido	Condiciones laborales	Ausencia alternativas	Percepción del entorno
Chi-cuadrado	3,885	17,482	12,859	14,457	17,700
Gl	10	15	15	15	15
Sig.	,952	,291	,613	,491	,279
Coeficiente <i>Eta</i>	,141	,208	,130	,198	,281

### 3.3. Análisis de correlación bivariada entre los factores principales que determinan el perfil del futuro docente

Del análisis de las correlaciones establecidas entre los distintos pares de factores constituidos (véase Tabla 6), podemos concluir que aquellos encuestados con un perfil eminentemente vocacional suelen ser personas que correlacionan negativa y significativamente con las variables Inducción por terceras personas ( $r_s = -,208, p = ,019$ ) y Ausencia de otras alternativas laborales ( $r_s = -,270, p = ,002$ ).

En este sentido, a mayor vocación docente, menor es la influencia ejercida sobre ellos por otras personas y menor es la atención a otras posibles salidas laborales. Tienen por tanto muy claro que la docencia es la ocupación laboral preferente.

Asimismo, aquellas personas que consideran la profesión de profesor como una elección obligada por la ausencia de otras alternativas asequibles, presentan una percepción del entorno de enseñanza muy atrayente ( $r_s = -,186, p = ,038$ ) y no consideran la influencia de terceras personas en su elección laboral preferente ( $r_s = ,268, p = ,002$ ).

Tabla 6. Coeficiente de Correlación  $R_o$  de Spearman para los pares de variables constituidos por los factores Vocacional, Inducido, Condiciones laborales, Ausencia de alternativas y Percepción del entorno

		Correlaciones				
		1	2	3	4	5
1. Vocacional	$r_s$	1,000	-,208(*)	-,061	-,270(**)	,154
	Sig. (bilateral)	.	,019	,496	,002	,087
	N	128	128	128	128	125
2. Inducido	$r_s$	-	1,000	,050	,268(**)	,092
	Sig. (bilateral)	-	.	,579	,002	,308
	N	-	128	128	128	125
3. Condiciones laborales	$r_s$	-	-	1,000	,151	,026
	Sig. (bilateral)	-	-	.	,088	,773
	N	-	-	128	128	125
4. Ausencia alternativas	$r_s$	-	-	-	1,000	-,186(*)
	Sig. (bilateral)	-	-	-	.	,038
	N	-	-	-	128	125
5. Percepción entorno	$r_s$	-	-	-	-	1,000
	Sig. (bilateral)	-	-	-	-	.
	N	-	-	-	-	125

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

#### 4. Discusión

La necesidad de adaptación del actual sistema educativo a las directrices definidas en el seno del contexto europeo de educación superior, genera nuevas demandas que además de condicionar el posicionamiento de los profesores desde su práctica (Moore, Edwards, Halpin y George, 2002) o determinar el tipo de formación que debe implementarse para los futuros docentes partiendo del análisis del entorno (Haverback y Parault, 2008) incide sobre los egresados modificando sus creencias, pensamientos iniciales y expectativas, originando ópticas dispares del contexto docente que repercuten en el compromiso con la profesión y en la eficacia en el desempeño de su labor (Ware y Kitsantas, 2007). De ahí que consideremos de especial relevancia un estudio preliminar del perfil de encuestados atendiendo a las motivaciones que les llevan a formarse como futuros profesores, como paso previo a

determinar sus consecuencias sobre la construcción de la identidad profesional y sus posibles implicaciones en el proceso de formación inicial.

#### **4.1. Motivos de participación en el curso de formación inicial del profesorado**

Para interpretar los resultados de este estudio conviene destacar que se han obtenido en el último año de aplicación del curso del CAP, cuya necesidad de cambio se ha expuesto en numerosos trabajos anteriores (Córdoba et al., 2006; Esteve, 1997; García y Martínez, 2001), como primera etapa de un estudio destinado a seguir explorando estas ideas y motivaciones entre el alumnado del nuevo Máster de Profesorado de Secundaria. Dada la especificidad de la muestra encuestada en esta fase, la primera observación que hemos de destacar es la ausencia de razones que permitan explicar consistentemente, de forma aislada o en su conjunto, la incorporación del alumnado a este tipo de estudios. Estos resultados se confirman tanto agrupando las respuestas en torno a los extremos (nada-poco y bastante-mucho) como considerando la totalidad de la escala de evaluación.

A tenor de estos datos, deducimos que no todos los alumnos inscritos en el citado curso de formación inicial contemplan la docencia como futuro profesional inmediato, sino más bien podríamos interpretarlo como la necesidad de hacer ‘acopio’ de méritos académicos, con vistas a tener una mayor facilidad de inserción en el mundo laboral al disponer de un abanico de posibilidades más extenso, en consonancia con el carácter ‘alternativo’ descrito por Córdoba et al. (2006).

La consideración del 75,8% de los encuestados de contemplar otras opciones distintas a la docencia, a pesar de estar cursando unos estudios de corte docente, además de confirmar esta aseveración, choca frontalmente con los postulados que destacan el carácter vocacional de la docencia como elemento de identidad singular del profesional de la enseñanza (Vähäsantanen et al., 2008). Únicamente un 33,6% de los estudiantes refieren esta condición como imprescindible aunque no exclusiva, de ahí que se den conjuntamente otras razones colaterales que justifican en menor o igual medida la elección adoptada. La vocación docente es un argumento desatendido en general, pero que guarda una correlación positiva no significativa con la edad de los participantes, indistintamente del género y las titulaciones de los mismos.

La iniciativa en su decisión a la hora de cursar este tipo de estudios es refrendada por el 79,7% de los alumnos, en sentido contrario a las opiniones de Amiel y Mace-Kradjian (1972) que refieren este elemento como motivo de interés por la docencia. Esta circunstancia puede interpretarse como la imposición de su opinión con respecto a otras externas que le puedan influenciar o también como la carencia de esas fuentes de emisión que les aporte información y oriente en este sentido.

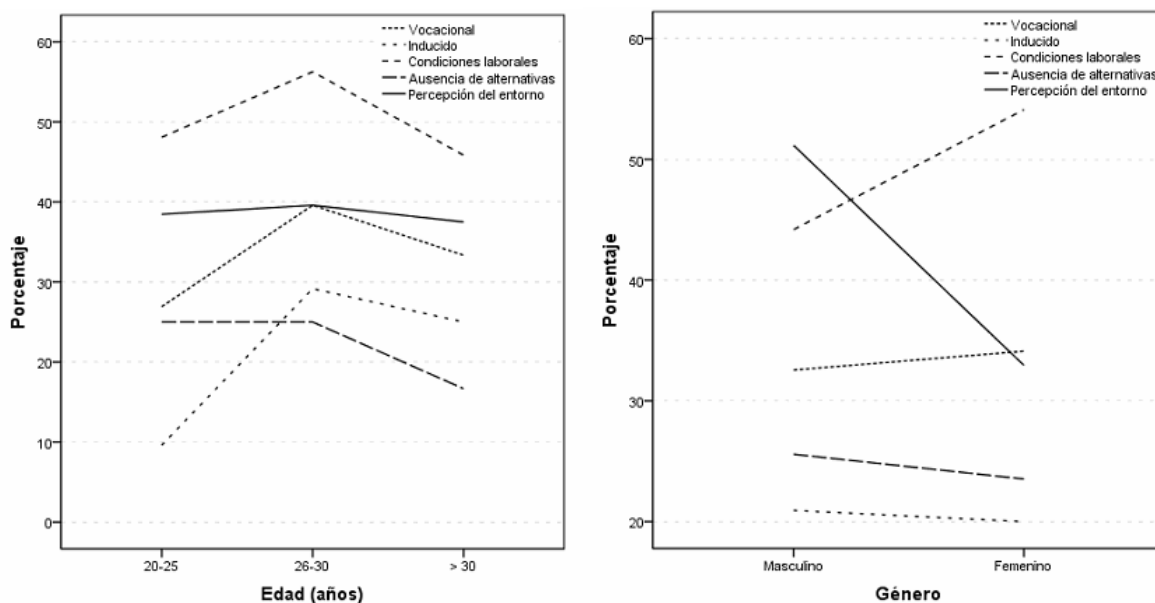
El contexto docente tampoco figura como un entorno atrayente para los estudiantes, ya sea por las condiciones laborales que conlleva -como el salario, las vacaciones, la estabilidad,...- (48,9%) o por razones concomitantes al mismo, -relacionadas con el contacto con los alumnos, la transmisión de conocimientos, etc. - (60,9%), desoyendo las propuestas de Sánchez (2009) y González y González-Anleo (1993) respectivamente.

#### 4.2. Perfil de los alumnos del curso de formación inicial

Un dato que nos parece significativo en la exploración de las características de la muestra encuestada en esta primera fase es la heterogeneidad del conjunto considerando los rangos de edad. El 40,6% de los alumnos matriculados de edad menor o igual a 25 años contrasta con el 18,8% de aquellos que tienen más de 30 años. Si consideramos que la identidad profesional requiere de la configuración de las representaciones individuales y colectivas acerca de la profesión docente (Prieto, 2004), y que ésta se negocia a lo largo de la biografía personal (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004), la edad de los sujetos, en tanto que vivencia y práctica acumulada, puede constituir una variable que determine la capacidad de las personas para organizar cognitivamente su experiencia social y configurar sus creencias, valoraciones y actitudes relacionadas con esta posible salida laboral. En esta línea podemos establecer dos perfiles ubicados en los extremos del muestreo, localizados en aquellas personas que acaban recientemente su proceso de formación disciplinar (20-25 años) frente a aquellas otras que, presumiblemente más experimentadas y próximas al mercado laboral, optan por esta otra alternativa (> 30 años).

El modelo de respuesta de los sujetos de edad comprendida entre 20 y 25 años recoge personas carentes de vocación (73,1%), que contemplan simultáneamente a su formación inicial otras opciones laborales distintas a la docente (75%), al tiempo que cursan estos estudios como un ejercicio responsable de su propia voluntad, carente de influencias externas (94,5%), desatendiendo aspectos concurrentes con la docencia (61,5%) y para los que las condiciones laborales que ofrece la profesión de profesor no parecen claramente decisorias (50%).

Figura 1. Porcentaje observado, en la puntuación bastante-mucho, sobre la consideración de los factores Vocacional, Inducido, Condiciones laborales, Ausencia de alternativas y Percepción del entorno en el interés por la docencia, según distintos rangos de edad y género.



En el lado opuesto, aquellos sujetos mayores de 30 años expresan un incremento, aunque no significativo, del sentimiento vocacional (el 33,3% de los estudiantes muestra su vocación docente), una mayor sensibilidad a la influencia de otras personas en su decisión de ocupación laboral futura (25%), y gran atención a otras alternativas del mercado laboral, que origina que únicamente el 16,7% se acoja casi de forma imperativa a esta otra opción.



Además, comparten con los más jóvenes su percepción sobre la pobre atención que prestan a las bondades de la carrera docente en el sentido de su decisión, tanto en relación con las condiciones laborales (el 54,2% no las contemplan) como con los aspectos intrínsecamente relacionados con la práctica de la enseñanza (62,5%).

En la franja intermedia de 26 a 30 años, tal como se aprecia en la Figura 1, el grupo de encuestados refrenda para todas las variables objeto de estudio porcentajes iguales o superiores a los referidos por las anteriores submuestras, en el sentido de tener más en cuenta en su inclinación por el interés por la docencia el carácter vocacional, las condiciones laborales y la influencia ejercida por otras personas, aunque dicha apreciación deba entenderse con cautela, dado los bajos porcentajes registrados en su conjunto.

Considerando los niveles de la variable Género, el factor que mayor diferencia ofrece entre los mismos es la Percepción del entorno. Según observamos en la Figura 1, para los hombres la percepción de las condiciones del entorno presenta mayor peso decisorio en comparación con el género contrario. Las condiciones laborales que ofrece la dedicación a la enseñanza marcan la pauta preferente de elección en las mujeres. El 54,1% de éstas opinan que este parámetro condiciona bastante o mucho su elección, de forma muy destacada respecto a la importancia recaída en el resto de factores, pudiendo considerarse esta evidencia como un indicio aparente del carácter más pragmático de las mujeres. En los hombres, estos mismos factores marcan la opinión dominante en la elección, aunque la percepción que tienen del entorno refleja un porcentaje ligeramente superior a la ponderación de las Condiciones laborales.

#### 4.3. Motivos de interés por la docencia y su relación con el desarrollo de la identidad profesional docente

La evolución de los juicios emitidos sobre cada una de las variables objeto de estudio y su influencia en el interés por la docencia manifestada por los encuestados, genera un marco dispar continuo, caracterizado por la ausencia de criterios preferentes que expliquen la inclinación adoptada, condicionando la identidad profesional docente. Esta identidad circunscribe el sentido de pertenencia, la noción de compromiso y los valores respecto a la educación (Day et al., 2005; Eteläpelto, 2007), estando influenciada, tal como postulan Beijaard et al. (2004) por las perspectivas de futuro (metas, aspiraciones y nociones sobre el tipo de profesional que desea ser). Cabría preguntarnos cómo el pensamiento inicial de los docentes en formación compromete a estos parámetros.

##### (a) *Compromiso*

Wang y Fwu (2001) estudiaron la motivación subyacente de los candidatos a profesor. Encontraron una estrecha relación entre el tipo de motivación y el grado de compromiso, de tal manera que aquellos alumnos que estaban más motivados por factores intrínsecos tendían a ser más comprometidos, mientras que los que destacaban incentivos extrínsecos eran menos propensos a implicarse con el ejercicio de la profesión docente. Las razones para elegir la profesión docente como salida laboral fueron predominantemente altruistas e intrínsecas. Con este mismo argumento, Chong y Low (2009) refieren que los futuros docentes tienen una percepción muy positiva de la enseñanza y de la profesión en el momento de su entrada en los cursos de formación inicial, mostrando ítems de naturaleza altruista, frente a aquellos que estando en desacuerdo mostraban factores extrínsecos como motivos de elección. Los datos

de su investigación muestran como el 50% señalan las razones intrínsecas, en contraste con el 39,1% que ofrecen motivos altruistas y el 9,9% que describen razones extrínsecas.

Según estos estudios, podemos afirmar en términos del desarrollo de la identidad profesional, que los resultados serán tanto más prometedores cuanto más se centren en motivaciones de naturaleza intrínseca y altruista, lo cual podría traducirse en beneficios tangibles y en una mayor probabilidad de estar comprometido con la profesión.

En nuestro estudio, el componente vocacional está presente en un porcentaje pequeño de la muestra (33,6%) y la percepción positiva del entorno como elemento discriminatorio en la elección de la docencia se ubica próximo al 40%, por debajo de la indicación de las condiciones laborales colaterales con la dedicación a la enseñanza.

A tenor de estos resultados y de las conclusiones derivadas de estudios anteriores, podemos pensar que los estudiantes del curso de formación inicial docente, de las especialidades de Ciencias Sociales y Humanidades, muestran una motivación extrínseca que podría derivarse en un bajo nivel de compromiso con la docencia. Ello puede deberse a las propias características del modelo de formación inicial anterior, masificado y poco adecuado para atender a un proceso de formación didáctica exigente. Esperamos que quienes acceden al nuevo Máster de Profesorado presenten un perfil diferente en este aspecto.

#### *(b) Sentido de pertenencia*

El sentido de pertenencia, entendida como una forma de adhesión a los rasgos distintivos de la identidad colectiva docente, influye en el comportamiento de los aspirantes a través de ideas consolidadas que van más allá de la propia realidad y condicionan los niveles de motivación y rendimiento (Junoven, 2006), constituyéndose como un catalizador del grado de participación e implicación en la práctica educativa. Tal como indican Faircloth y Hamm (2005) aquellos individuos que presentan altos niveles de pertenencia demuestran elevadas cotas de compromiso personal y alta motivación en su conducta, siendo esta relación inversa en aquellas personas que carecen de la misma (Finn, 1989). Este sentimiento viene determinado, entre otros factores, por la 'distancia' existente entre la visión personal de los futuros profesores y las creencias sobre su actuación en el contexto educativo. Cuanto menos discordancia exista entre estos extremos más fácil será el progreso (Hammerness, 2006) traduciéndose en una mayor eficacia y eficiencia de la práctica educativa.

La ausencia generalizada de nexos entre los aspirantes y el contexto de enseñanza, desconsiderando las contraprestaciones de la docencia, podría traducirse en un ambiente despersonalizado, con una identidad y sentido de pertenencia débil, circunstancia que podría ser interpretada como una traba en su implicación y entrega durante el desarrollo de su labor docente, predominando lo que algunos autores refieren como 'participación docente pasiva'.

#### *(c) Valores profesionales*

Los futuros profesores construyen su identidad compartiendo espacios, tiempo, situaciones, roles, ideas, sentimientos y fundamentalmente valores acerca de su profesión. Para algunos autores este tipo de manifestaciones deben ser consideradas únicamente como modalidades de creencias que se desarrollan a través de procesos de culturización (Pajares, 1992), que incluyen la exposición a las influencias familiares y culturales, las interacciones sociales durante su educación formal, y la enseñanza que reciben fuera del hogar. Analizando el desarrollo del profesorado desde esta perspectiva, cuando los valores o ideales conformados en el pensamiento del individuo no encuentran una respuesta en el entorno

docente se puede generar una tensión potencial entre las perspectivas individuales y el propio contexto educativo.

En nuestro estudio los factores de naturaleza altruista, relacionados con las aportaciones que ofrece la práctica docente, destacan únicamente en el 39,1% de la muestra encuestada, y los factores intrínsecos en el 33,6%. Si entendemos siguiendo a Meirieu (1991) que este tipo de argumentos están íntimamente conexos con los ideales atribuidos al profesorado, podemos pensar que la proyección de estos valores individuales sobre la realidad educativa no favorece la construcción de una identidad docente. A raíz de esta última observación, nos preguntamos en qué medida el grado en que se prepara a los profesores para ‘navegar’ entre estas posibles discrepancias podría constituirse como un elemento importante, si la escuela representa para la persona un lugar con el que no llega a identificarse, generando frustración y consecuentemente repercutiendo en la aptitud de la labor a ejercer.

#### *(d) Perspectivas de futuro y satisfacción*

La investigación desarrollada en educación ha demostrado que la Teoría de las necesidades de Maslow (1999) está relacionada con el desarrollo de la identidad profesional. Actualmente se cree que las necesidades de la persona pueden satisfacerse a través de sus opciones profesionales, y que el estudio de las razones por las que deciden entrar en la enseñanza y la exploración de sus percepciones acerca de la docencia puede ayudar a entender el nivel previsto de satisfacción laboral futura.

Tendríamos que sopesar si el perfil de los alumnos egresados en el curso de formación inicial es el más idóneo para promover que su posterior incorporación a la labor docente pueda saciar sus expectativas y generar la satisfacción de las necesidades que la práctica le ofrece en el desempeño de un papel activo en el contexto docente. Siguiendo a Cardelle-Elawar, Irwin y Sanz de Acedo (2007) este procedimiento estará mediatizado por el desarrollo continuo de constructos de naturaleza motivacional entre los que destacan la metacognición (relativa al conocimiento y a la regulación de la cognición), la autorregulación (entendida como el proceso que utilizamos para activar y mantener nuestros pensamientos, comportamientos y emociones y permitirnos alcanzar unos objetivos) y la autoeficacia (es decir, aquellos juicios de valor que hacemos de nuestra capacidad para organizar y ejecutar las acciones específicas que se requieren para producir el logro esperado).

#### **4.4. Repercusiones sobre el curso de formación inicial docente**

Tal como hemos comentado durante el análisis de los resultados, los alumnos encuestados en este estudio corresponden a la última edición del curso del CAP. Los datos obtenidos reflejan que la mayoría de tales alumnos presentan un perfil caracterizado por la ausencia generalizada de motivos que puedan explicar su afinidad por este tipo de práctica laboral.

La carencia de motivaciones de naturaleza intrínseca, como el carácter vocacional, o de índole altruista, como una percepción positiva del entorno educativo, contrasta con la mayor representatividad de aquellos otros motivos que denotan una inclinación extrínseca en la justificación del interés por la docencia, priorizando las condiciones laborales sobre la posible influencia de elementos externos o ausencias de otras alternativas que presentan poco peso específico.

La pobre presencia de rasgos vocacionales en los estudiantes del citado curso, junto a la importancia constatada por una gran mayoría de autores de su papel relevante en la constitución de una identidad profesional docente, y la constatación de que ésta se define también durante la fase de formación inicial, requiere que se aporte, como objetivo principal a lo largo de todo el proceso, información sobre el propósito de la carrera profesional que inician en cuanto a formación, desarrollo y consolidación del carácter vocacional.

Estos resultados pueden explicarse en función de las características del anterior modelo de formación inicial docente, que por su brevedad y falta de exigencia, permitía el acceso al curso de muchas personas con escasa motivación por la docencia, que simplemente deseaban obtener un título útil para dejar abierta la puerta a una posible incorporación posterior. Por ello nos parece necesario seguir explorando las motivaciones y actitudes hacia la docencia entre los alumnos que acceden al nuevo Máster de Profesorado, con objeto de analizar si presentan un modelo de pensamiento más adecuado.

En cualquier caso, estos resultados nos obligan a tratar de mejorar el diseño del proceso de formación inicial, en el marco del nuevo modelo formativo, para conseguir que los futuros profesores aprendan a ‘negociar’ un sentido de congruencia con su contexto, creando sentido de pertenencia e incentivando su compromiso con la enseñanza. Únicamente esforzándonos en este sentido podemos generar una visión creativa de la enseñanza donde el futuro docente pueda ver satisfechas sus expectativas de desarrollo profesional. La aplicación de prácticas de enseñanza reflexiva basadas en procesos de investigación y discusión en las aulas, las escuelas y la comunidad profesional, podría ser de gran ayuda para incentivar el nivel de autoeficacia y motivación necesarios para actuar sobre sus propias perspectivas e ideas. En este sentido, el papel de todos los actores sociales que intervienen en el proceso de formación del futuro profesor, debería posibilitar un conocimiento más certero de la realidad docente, a fin de impulsar un sentido de la práctica acorde con la situación real del ámbito educativo.

Entendemos que para alcanzar esta finalidad debemos alejarnos de un modelo típicamente academicista destacando, en este nivel de formación, el contenido psicopedagógico y didáctico sobre el conocimiento de la disciplina y adaptando racionalmente la actividad docente en el seno del ecosistema educativo. Dentro de esta dinámica, la dotación de competencias y habilidades que les permitan desarrollarse como docentes, debe ser una línea prioritaria. Igualmente, consideramos de capital importancia discriminar entre el papel funcional asignado al profesor -según el cual la práctica se ciñe al desempeño de las funciones asignadas como propias- y la identidad explícita del profesor -de carácter personal y representativa del sentimiento como tal-, acorde con el papel educativo y docente demandado en la actualidad.

### Referencias bibliográficas

- Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Amiel, R. y Mace-Kradjian, G. (1972). Quelques données épidémiologiques sur la psychosociologie et la psychopathologie du monde enseignant. *Annales Médico-psychologiques*, 2(3), 321-353.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 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.
- Berger, I. (1976). Psicología de los enseñantes. En VV.AA., *Tratado de ciencias pedagógicas* (Volumen IX, pp. 147-166). Barcelona: Oikos Tau.
- Bolívar, A. (2007). The Initial Training of Secondary School Teachers and their Professional Identity. *ESE: Estudios sobre educación*, 12, 13-30.
- Bullough, R. V. (1997). Practicing theory and theorizing practice in teacher education. En J. Loughran y T. Russell, (Eds.), *Teaching about teaching* (pp. 13-31). London/Washington, DC: Falmer.
- Burn, K. (2007). Professional knowledge and identity in a contested discipline: challenges for student teachers and teacher educators. *Oxford Review of Education*, 33(4), 445-467.
- Cardelle-Elawar, M., Irwin, L., y Sanz de Acedo, M.L. (2007). A cross cultural análisis of motivational factors that influence teacher identity. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 565-592.
- Chong, S., y Low, F. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching-formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, 8, 59-72.
- Córdoba, F., Ortega, R. y Pontes, A. (2006). La docencia en educación secundaria como salida profesional para el alumnado de Humanidades y Ciencias Sociales: un estudio sobre intereses y motivos. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 519-540.
- Day, C., Elliot, B., y Kington, A. (2005). Reform, standards, and teacher identity: challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563-577.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., y Kington, A. (2006). Variations in the work and lives of teachers: relative and relational effectiveness. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(2), 169-192.
- Eteläpelto, A. (2007). Work identity and subjectivity in the cross-currents of structure and agency. En A. Eteläpelto, K. Collin y J. Saarinen (Eds.), *Work, learning and identity* (pp. 90-142). Helsinki: WSOY.
- Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria. Una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Barcelona, Ariel Educación.
- Faircloth, B. S., y Hamm, J. V. (2005). Sense of belonging among high school students representing four ethnic groups. *Journal of Youth & Adolescence*, 34, 293-309.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- García, S. y Martínez, C. (2001). Las ideas de los alumnos del CAP, punto de referencia para reflexionar sobre formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, 97-110.
- González, P. y González-Anleo, J. (1993). *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Madrid: S.M.
- Hammerness, K. (2006). *Seeing through teachers' eyes: Professional ideals and classroom practices*. New York: Teachers College Press.
- Haverback, H. R. y Parault, S. J. (2008). Pre-Service Reading Teacher Efficacy and Tutoring: A Review. *Educational Psychology Review*, 20, 237-255.

- Juvonen, J. (2006). Sense of belonging, social bonds, and school functioning En P. Alexander y P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 655-674). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Knowles, J. G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies. En I. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99-152). New York: Teachers College.
- Lim-Teo, S. K., Low, E. L., y Ch'ng, A. (2005). A longitudinal study of teacher preparation and professional development. Student teachers' reasons for choosing teaching as a career. Comunicación presentada en el *1st Centre for Research in Pedagogy & Practice (CRPP) Conference*, Singapore, 30 May-1 June 2005.
- Maslow, A. (1999). *Toward a psychology of being* (3rd ed.). Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Matanin, M., y Collier, C. (2003). Longitudinal analysis of pre-service teachers' beliefs about teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(2), 153-168.
- Meirieu, PH. (1991). *Le choix d'éduquer*. París: ESF.
- Menon, M., y Christou, C. (2002). Perceptions of future and current teachers on the organisation of elementary schools: A dissonance approach to the investigation of job satisfaction. *Educational Research*, 44(1), 97-110.
- Moore, A., Edwards, G., Halpin, D. y George, R. (2002). Compliance, Resistance and Pragmatism: the (re)construction of schoolteacher identities in a period of intensive educational reform. *British Educational Research Journal*, 28(4), 551-565.
- Moran, A., Kilpatrick, R., Abbot, L., Dallat, J., y McClune, B. (2001). Training to teach: Motivating factors and implications for recruitment. *Evaluation & Research in Education*, 15(1), 17-32.
- Pajares, M. F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-322.
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad docente. Un desafío permanente. *Revista enfoques educacionales*, 6(1), 29-49.
- Sánchez, E. (2003). La vocación entre los aspirantes a maestro. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 6, 203-222
- Sánchez, E. (2009). Mitos y realidades en la carrera docente. *Revista de Educación*, 348, 465-488.
- Sepúlveda, M<sup>a</sup>.P. y Rivas, J.I. (2000). *Biografías profesionales*. Universidad de Málaga, Elementos Auxiliares de Clase 70.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A., Rasku-Puttonen, H., y Littleton, K. (2008). Teachers' professional identity negotiations in two different work organisations. *Vocations and Learning Studies in Vocational and Professional Education*, 1(2), 131-148.
- Varela, J. y Ortega, F. (1984). *El aprendiz de maestro*. Madrid: MEC.
- Wang, H. H., y Fwu, B. J. (2001). Why teach? The motivation and commitment of graduate students of a teacher education programme in a research university. *Practical National Science Council, Republic of China. Part C*, 11(4), 390-400.
- Ware, H., y Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *Journal of Educational Research*, 100(5), 47-48.



## ANEXO I

### CUESTIONARIO SOBRE PENSAMIENTO INICIAL DOCENTE

#### Interés por la docencia en Educación Secundaria

Este test forma parte de un estudio sobre el pensamiento de quienes realizan el curso de Formación inicial del Profesorado de Enseñanza Secundaria con objeto de tener en cuenta sus opiniones en los planes futuros de mejora del proceso de formación docente. El cuestionario es anónimo y no se necesita mucho tiempo para contestarlo porque sólo se trata de indicar el grado de acuerdo [4 = mucho; 3 = bastante; 2 = poco; 1 = nada] con las proposiciones que lo integran. Gracias por su colaboración.

Datos Iniciales: a) Género: *Hombre* \_\_\_\_, *Mujer* \_\_\_\_; b) Edad: \_\_\_\_ c) Especialidad:

Descripción	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. Tengo verdadera vocación por ejercer la profesión docente en Educación Secundaria.	1	2	3	4
2. Solo me interesa la docencia porque no tengo otras salidas profesionales o es difícil acceder a ellas.	1	2	3	4
3. Mi interés por la docencia proviene desde que comencé los estudios universitarios.	1	2	3	4
4. Durante los estudios universitarios aspiraba a otra profesión pero ahora la docencia me parece interesante	1	2	3	4
5. La docencia en secundaria sólo interesa por sus condiciones materiales de trabajo: estabilidad, vacaciones, . . .	1	2	3	4
6. La profesión docente es agradable y motivadora por el hecho de trabajar educando a personas jóvenes	1	2	3	4
7. Los tiempos actuales no ofrecen una imagen muy buena de la profesión docente en secundaria.	1	2	3	4
8. La profesión docente es problemática pero se pueden superar las dificultades y aprender a ser buen profesor/a.	1	2	3	4
9. Cuando yo era estudiante de secundaria los profesores tenían menos problemas para enseñar que ahora.	1	2	3	4
10. Algunos de mis profesores/as han ejercido una influencia positiva para interesarme por la docencia	1	2	3	4
11. En mi círculo social no existe una buena opinión sobre la profesión docente en secundaria.	1	2	3	4
12. La docencia es una buena profesión porque lo he podido constatar en mi propia familia.	1	2	3	4