

ACTAS do XIX
Congreso Internacional
de Galicia e Norte de
Portugal de Formación
para o Trabalho

LUGO, 19, 20 e 21 outubro 2017

A FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL:

DIÚOS OU
DUETOS?



A FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL: *dúos ou duetos*

**ACTAS DO XIX CONGRESO INTERNACIONAL DE GALICIA E NORTE DE PORTUGAL
DE FORMACIÓN PARA O TRABALLO**

Lugo, 19 e 20 de outubro de 2017

COORDINACIÓN

Margarita Valcarce Fernández
María Julia Diz López
Antonio Florencio Rial Sánchez

MAQUETACIÓN

Margarita Valcarce Fernández

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Campusnube

Servizo de Reprografía, edición e impresión dixital da USC

ISBN 978-84-09-03296-9

D.L.: C 1201-2018

Identidad y competencia profesional en la formación inicial del profesorado

NURIA ABAL ALONSO, EDUARDO JOSÉ FUENTES ABELEDO E PABLO CÉSAR MUÑOZ CARRIL

Universidade de Santiago de Compostela-España

1. Contexto, objetivos y metodología de investigación

Desde la implantación de los estudios de Grado para la formación en la Universidad de los docentes de Educación Infantil en el marco de la reforma de Bolonia, hemos ido desarrollando un proyecto de investigación (no subvencionado) que indaga sobre los procesos y resultados de aprendizaje de las futuras maestras y futuros maestros de Educación Infantil que se forman en las universidades gallegas. Contamos con numerosos y muy interesantes datos tanto cuantitativos –procedentes de los cuestionarios sobre nivel de autopercepción de competencia profesional al final de la carrera por parte de los futuros docentes-, como cualitativos procedentes de múltiples fuentes –documentos escritos por los futuros profesores con diversos objetivos y características –propuestas curriculares, diarios, cuadernos de reflexión, etc- además de entrevistas individuales formales e informales, entrevistas grupales y grupos de discusión, observaciones, etc-.

En diversos foros –Congresos, Jornadas y publicaciones en revista- hemos ido aportando ya resultados de dicho proyecto. En esta ocasión queremos centrarnos en un aspecto sobre el que hemos hecho una primera aproximación en un Congreso de reciente celebración en Braga –Portugal-, al referirnos a algunos ejemplos que constituyen, a nuestro entender, manifestaciones de una práctica reflexiva por parte del alumnado de Educación Infantil en la segunda de las experiencias de prácticas en centros (Fuentes Abeledo, Abal Alonso y Muñoz Carril, 2017), y sobre el que profundizaremos en el presente trabajo sobre todo desde la óptica de la configuración de una determinada identidad profesional ilustrando nuestro planteamiento con hallazgos del estudio de caso de “Isabel” (nombre ficticio) incorporando evidencias en su mayoría en relación con la experiencia en centros escolares a lo largo de los tres Prácticum I, II y III de la carrera ubicados en el segundo, tercer y cuarto curso respectivamente.

Para comprender mejor aspectos de la construcción de identidad profesional y del desarrollo de competencias del caso “Isabel” es preciso describir algunos de los elementos más significativos del programa formativo universitario en el que ha participado. Expondremos únicamente características sobresalientes de los contenidos del Prácticum puesto que se

relacionan íntimamente con la configuración de un determinado perfil docente y competencias básicas que se pretenden desarrollar.

El programa de contenidos de los tres Prácticum en que se ha estructurado el itinerario curricular seguido por las primeras promociones de los estudios de Grado de la Universidad de Santiago se articula en torno a tres grandes bloques denominados: “Vida de aula y tareas del profesorado” (Prácticum I, con doce créditos ECTS integrado en el segundo curso del Grado); “Centro Escolar y su Contexto: Proyectos y Prácticas” (Prácticum II desarrollado en el tercer curso y con 18 créditos) y “Procesos de Mejora de Aula y Centro” (Prácticum III ubicado en el cuarto y último curso del itinerario formativo y con 12 créditos).

Por lo tanto, y de forma paulatina, se pretende la introducción en diversos ámbitos y tareas docentes centrándose inicialmente en mayor medida en la actuación en el aula del tutor o tutora y del mismo estudiante universitario, y en la reflexión sobre lo que allí acontece a la luz de referentes teóricos como diversos modelos didácticos de Educación Infantil, pasando en la segunda experiencia a prestar más atención al contexto de la escuela como organización en sus diversas dimensiones. En la última fase (Prácticum III) se pone el foco en los procesos de cambio y mejora en relación al acontecer del aula y del conjunto del centro. En todo caso, en las materias de Prácticum de segundo, tercero y cuarto han de trabajarse específicamente contenidos relacionados con tres bloques y que en síntesis apretada presentamos a continuación. En el primer bloque se incorporan contenidos centrados en la dimensión “Aula”, en el segundo a la dimensión “Centro” y en el tercero ligados a los “Procesos de aprendizaje de la enseñanza”.

Tras el análisis de numerosos programas de “Prácticum” en formación de docentes, destacamos que este último bloque resulta novedoso al hacer explícitos contenidos que, habitualmente, no suelen ser atendidos de forma específica en los diseños formativos. En concreto, en la Universidad de Santiago se consideran los contenidos que presentamos a continuación con matizaciones según se trate del Prácticum I, II o III y que señalamos oportunamente en esta presentación, partiendo de lo recogido en el primero de los Prácticum citados:

- Tareas del aprendiz de profesor y proceso de socialización profesional en las aulas de Educación Infantil (en el Prácticum II se incorpora la socialización y construcción de conocimiento profesional “en las escuelas”, y en Prácticum III se incluyen los “procesos de mejora de aula y centro”).

- La relación aprendiz-tutor y aprendiz-alumnado de Educación Infantil (en Prácticum II se añade aprendiz-profesorado del centro y otros miembros de la comunidad y del contexto del centro” y en Prácticum III se concreta “en los procesos de innovación y mejora” y el desarrollo del conocimiento profesional.
- La influencia de la biografía, del conocimiento académico y de las experiencias de prácticas en las teorías personales, las expectativas afectivas y sociales, en la interpretación de la realidad observada y en las acciones docentes emprendidas en el aula (en el Prácticum II se consideran además “las acciones relacionadas con el rol institucional del profesorado y el funcionamiento del centro”, y en Prácticum III “las acciones de mejora emprendidas a nivel de aula y centro”).
- Condicionantes, evolución y valoración de la experiencia vivida en las escuelas de Educación Infantil (en Prácticum II se concreta esa experiencia en relación con “las escuelas de Educación Infantil”, y en el Prácticum III se añade un nuevo epígrafe: “Proyecto de mejora de la competencia docente”).

Contenidos de otros bloques nos parecen también de gran interés para relacionarlos íntimamente con el concepto de identidad docente. Por ejemplo en el Prácticum I: “Tareas y vivencias del profesorado de Educación Infantil”; “Modelos didácticos y estilos docentes del profesorado de Educación Infantil y su reflejo en la práctica cotidiana” o “Conocimiento profesional y resolución de problemas prácticos del profesorado de Educación Infantil”. En el Prácticum II: “Modelos didácticos, y desarrollo de la docencia por el futuro profesor de Educación Infantil: deseos y realidades”; “Problemas y dilemas en la puesta en práctica de proyectos, unidades didácticas y actividades por los futuros profesores de Educación Infantil”. Y entre los contenidos del Prácticum III, destacamos: “Condicionantes, problemas y resistencias en procesos de innovación en el centro”.

La identidad, afirma Day (2006), “está constituida por la mente, el corazón y el cuerpo” y al referirse al profesorado apunta que está configurada por “una amalgama de biografía personal, cultura, influencia social y valores institucionales, que pueden cambiar de acuerdo con la función y la circunstancia” (p. 71). Asumimos que la identidad profesional se manifiesta en una determinada manera de ser profesor o profesora de Educación Infantil que se va fraguando incluso antes de la formación inicial, pero en la que esta última ejerce influencia en mayor o menor grado dependiendo de múltiples variables del programa formativo (los saberes que se vehiculan y se construyen y reconstruyen, las condiciones en que se desarrolla, las concepciones y prácticas que destacan, los sentimientos que emergen, las características de

los agentes y del contexto del mismo, los actividades y los recursos que se ponen a disposición, etc). También asumimos que la forma en que cada individuo afronta su trabajo como maestro o maestra de Educación Infantil depende en buena medida de lo que somos como personas.

El programa formativo de la Universidad de Santiago de Compostela apuesta por un modelo de profesional reflexivo e investigador en que tanto la teoría como la práctica juegan un papel relevante. Y en el mismo, acorde con lo que por otra parte establece la Orden ECI que fija los requisitos para la aprobación de los títulos de Grado de Educación Infantil en el Estado Español, el Prácticum incorpora entre las competencias aquella que incide en la relevancia de “Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro”. El “Documento Marco para el desarrollo del Prácticum de las titulaciones de Maestro” (Fuentes Abeledo, 2014), acorde con los principios y perfil de docente que se bosqueja en Memoria de la Titulación del Grado de Educación Infantil de la USC, recoge con cierto detalle la caracterización del profesor reflexivo e investigador por el que se apuesta y que intenta establecer puentes entre teoría y práctica.

Nos interesa comprender qué está sucediendo en relación con la construcción de una identidad docente -y competencias que se desarrollen- coherente con las pretensiones del programa. Por ello en el marco del enfoque cualitativo de nuestro proyecto de investigación, y a través de la metodología de estudio de caso (Simons, 2011), recogemos datos tanto antes, como durante y después de las diferentes experiencias en los centros de prácticas.

Para la preparación de esta aportación nos hemos servido de los datos de múltiples fuentes de las experiencias de Prácticum I (segundo curso) y de Prácticum II (tercer curso) y Prácticum III (cuarto curso) y también en relación con otros momentos y materias del itinerario formativo, en concreto para esta ocasión: cuaderno de reflexión y otros documentos de una materia teórico-práctica ubicada en el mismo cuatrimestre que el Prácticum I y que comenzó antes de la incorporación a los centros (Documento 1) y otros Documentos (D2 y D3) producidos por Isabel (nombre supuesto de la futura docente que participa en la investigación) a raíz de su experiencia de prácticas (Prácticum I) y de los elaborados en relación con su experiencia en el Prácticum II (D4 y D5), y de Prácticum III (D6 y D7). Los datos que hemos manejado proceden sobre todo de estas fuentes, aunque contamos con evidencias de otras fuentes complementarias (como entrevistas y grupos de discusión). Todos ellos han sido sometidos a un análisis de contenido con procesos de codificación y categorización que nos ha permitido penetrar en la comprensión de la “perspectiva” de esta futura profesora de Educación Infantil identificando las ideas y saberes docentes que apoyan su forma de

conceptualización, interpretación e intervención profesional y perfilar la orientación de identidad en proceso de construcción que presentamos a continuación.

2. Identidad docente, saberes y competencias en el Prácticum: apuntes sobre el caso Isabel.

2.1. Concepciones declaradas, acomodación estratégica a directrices externas y construcción de identidad en el Prácticum.

Una característica destacable en el proceso de formación como docente de Isabel es su enorme esfuerzo en clarificar sus propias concepciones, y en hacerlo sirviéndose de conceptos y teorías científicas, en referencias de autores y de propuestas reconocidas en el ámbito académico. Los primeros datos recogidos a comienzos del segundo curso de la carrera muestran ya este poderoso afán, consustancial con el anhelo de definir una idea de la Educación Infantil que le permita reflexionar sobre lo que observa, sobre lo que ha vivido en su experiencia como alumna desde la infancia, y perfilar una propuesta bien sustentada en referencias reconocidas pero a la que pretende aportar su sello personal. Una propuesta acerca del sentido de la Educación Infantil con la que se sienta a gusto, con la que se identifique y que oriente sus interpretaciones y actuaciones.

El análisis de los datos desvela cómo lo que denominamos elementos de saber experiencial extraídos de sus vivencias previas a sus estudios de Magisterio en diferentes ámbitos (escolar, familiar, personal...) inciden en su forma de concebir la educación en general, y la Educación Infantil en particular. De todas formas, destaca la fuerte impronta de los saberes de la formación inicial universitaria, especialmente de algunas materias que ella misma identifica, reconstruidos y expresados de forma personal, y también el impacto de “saberes curriculares”, sobre todo aquellos que proceden del estudio del currículo oficial y de algunos documentos de propuestas curriculares de aula.

Por ejemplo, al terminar el Prácticum I comenta sobre su evolución durante la estancia en el centro escolar y concreta las aportaciones para su acción en el aula de materias que ha cursado en primer curso o que está cursando en segundo para afrontar las tareas a realizar en relación con la experiencia en los centros escolares, además de verbalizar su afán de “reflexionar” en todo momento, tanto cuando observa, recoge evidencias y analiza las acciones de su tutora, como cuando ella misma ha de interactuar con el alumnado, y también en momentos posteriores a la acción en el aula: “Reconozco que en un primer momento me sentí vulnerable y en cierto modo ‘torpe’ ya que desconocía lo adecuado de mis acciones. Sin embargo, me afané y perseveré en una meditación que me llevase a respuestas rápidas, eficaces, reflexivas y formativas para el alumnado. Así, en especial me valí de

Psicología de la Educación (para entender y argumentar la praxis conductista de mi tutora), de Organización y Gestión de Aula (en cuanto a la resolución de conflictos), de Diseño y Desarrollo Curricular (con el fin de evidenciar las consecuencias y los efectos de las carencias curriculares de aula), y de Proyectos e Innovación en el aula (para identificar en primera instancia las concepciones tradicionales de mi tutora y así como para explicar la escisión existente entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales” (D2, 91/1).

Isabel, ya antes de su incorporación a un centro para realizar su primera experiencia de Prácticum, fue configurando una perspectiva de “formación integral” para la Educación Infantil, percibiendo la escuela como una “institución total” que ha de abordar conscientemente no sólo aquellas dimensiones más cognitivas e intelectuales de los niños y niñas, sino también las relacionadas con el ámbito afectivo y emocional. Apuesta igualmente por trabajar un amplio abanico de contenidos que, como ella se esfuerza en destacar, están recogidos en el currículo oficial. De todas formas presupone, en base a su propia experiencia como alumna, que muchos de ellos –por ejemplo, contenidos emocionales, artísticos, de educación del ciudadano democrático o psicomotrices-, no reciben la debida atención.

Varios de sus textos, escritos al comienzo de segundo curso en su Cuaderno de Reflexión -antes por tanto de su primera experiencia en un centro escolar como alumna en prácticas-, recogen con claridad elementos de su planteamiento respecto a lo que se debe hacer en el trabajo con los más pequeños y también a cómo hacerlo argumentando sus concepciones. Veamos algunos fragmentos literales de sus declaraciones: “... en Educación Infantil se educa, se forma y se instruye” (D1, 6/8), pero siempre “teniendo en cuenta las características específicas de cada alumno y de su contexto (D1, 12/3) y creyendo en las amplias posibilidades de aprendizaje y de desarrollo de los pequeños. Desde la perspectiva de Isabel es fundamental respetar los diferentes ritmos de aprendizaje y apostar por la motivación intrínseca (D1, 28/8) en un clima de confianza, fomentando fuertes vínculos afectivos (D1, 6/5).

Su experiencia en el Prácticum I, la reafirma en estas concepciones que declaraba con convicción antes de aterrizar en el centro. Por ejemplo, sobre este último aspecto referido al ambiente acogedor y cálido, tras la experiencia manifiesta la apuesta por generar “un contexto de escucha (...) priorizando el diálogo sostenido y continuado con el alumnado” (D1, 30/1) al igual que, en el plano didáctico, se inclina por la defensa del enfoque de proyectos que defiende en todo momento, tanto antes de sus experiencias de prácticas en los centros, como al terminar la carrera.

Sin embargo, la realidad con la que se ha encontrado en sus experiencias de Prácticum difiere de los planteamientos que defiende con vehemencia y argumentación. Para Isabel esa realidad está alejada de su sueño de que el aula sea un “espacio de investigación, experimentación, manipulación y observación” (D1, 16/2), idea ésta muy integrada ya en su perspectiva tras cursar la materia de “Proyectos e innovación en el aula” en el primer cuatrimestre de segundo curso. A pesar de estas circunstancias, al terminar su periplo del Prácticum I, afirma que la experiencia le sirvió para “madurar una opinión, una perspectiva sobre mi futura vida como maestra” (D3, 91/2), asentada en concepciones como las citadas anteriormente.

En su itinerario formativo de experiencias en los centros escolares a lo largo de los tres Prácticum, Isabel va descubriendo su identidad adaptándose superficialmente a las directrices y expectativas de los tutores con los que se encuentra pero, aprovechando circunstancias y personas de los propios centros, sobre todo en los momentos en que ella logra actuar con mayor autonomía y libertad, desarrolla sus propias iniciativas acordes con sus propias concepciones sirviéndose de saberes como los señalados más arriba y configurando otros nuevos fruto de la acción que ella misma desarrolla en el aula.

Isabel, si bien asume una postura de conformidad superficial estratégica para no crear conflictos (ella misma utiliza el concepto “sumisión estratégica” citando a Lacey, 1977 –por ejemplo en D6, 104/2-), va creando propuestas originales que logra experimentar en la práctica, sobre todo en el Prácticum II. Isabel consigue actuar en el aula conforme a sus propias convicciones explorando vías de construir su propia identidad en un denodado esfuerzo por mantener la coherencia entre su forma de pensar y su práctica profesional en la condición peculiar de estudiante en prácticas.

Las circunstancias para mantenerse fiel a sus propias concepciones, según la propia Isabel, no fueron las más propicias. Ella no se identifica con el modelo de profesora que vehiculan las tutoras con las que ha trabajado. Como declaraba al terminar su estancia en el Prácticum I: “Esta experiencia me sirvió para ver de cerca las consecuencias del conductismo en la escuela (...) Considero que el hecho de analizar y reflexionar sobre el modelo de maestra tradicional, constituye una profundización que, según nuestras concepciones, se llevará a la práctica o no. En mi caso, el examen exhaustivo sobre los aspectos más conductistas en el aula, apoya mis argumentos respecto al alejamiento en cuanto a las prácticas que pretendo desarrollar, ya que esta aproximación observacional al aula me ofreció un medio de discernimiento de la relación causal entre praxis docente y respuesta discente” (D 2, 91/5).

La distancia entre su ideal y lo que observa se refleja a lo largo de toda su experiencia de Prácticum. Como manifestó por ejemplo al terminar el Prácticum III tras identificar la práctica observada como reflejo del “modelo tradicional”: “las fichas y tareas no son susceptibles de interpretación y acomodación al alumnado; suponen una aceptación acrítica del currículo de lo que se deriva la evasión a la reflexión sobre la acción docente, reflexión que podría mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje” (D7, 10/8).

2.2. Exigencias, desarrollo de competencias, satisfacciones e identidad docente.

Los documentos de las Memorias de las titulaciones de formación del profesorado de la Universidad de Santiago no se extienden en comentar las características del modelo de profesor deseable, más allá de referencias muy generales al profesor “reflexivo” e “investigador”. Estas alusiones, así como los documentos de las Órdenes ECI de 2007 que establecen los requisitos para la verificación de los títulos de Grado para formar profesionales docentes perfilan un profesional capaz, según competencias recogidas en la Orden de verificación del título de maestro de Educación Infantil, por ejemplo de “relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y el centro”, de “adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma” o de “participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se pueden establecer en un centro”.

En nuestra opinión, y tal y como se recoge en el “Documento Marco para el desarrollo del Prácticum en las titulaciones de Maestro” de la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC (Fuentes Abeledo, 2011), se trataría en buena medida de aprender de la práctica y de desarrollar competencias como las citadas concibiendo el Prácticum como una “espiral reflexiva” para aprender “contrastando la teoría y la práctica” en una relación dialéctica, más que entender el Prácticum “para aprender en la práctica” imitando a los tutores, o para aprender desde un planteamiento “aplicativo” yendo de continuo de la teoría a la práctica.

La propia Isabel reflexiona sobre estas cuestiones, valorando tanto la teoría como la práctica, tras participar en uno de los seminarios de discusión en la universidad durante la realización de su tercer y último período de estancia en la escuela. Veamos un ejemplo en el que destaca el valor de la teoría: “En Reggio consideran que la teoría puede ser de gran ayuda para la práctica, como herramienta que ayuda a los profesionales a construir sus propias concepciones y a mejorar su trabajo, de modo que es impensable que el maestro reggiano caiga en la rutinización y la monotonía al procurar la calidad educativa siendo un sujeto de aprendizaje al evitar la autosuficiencia del profesor tradicional, cuya praxis se asienta en la experiencia. Estos maestros introdujeron la investigación (Gardner, 2002) en las aulas,

mediante un ejercicio documental y reflexivo diario (*progettazione*) con el que analizar las experiencias infantiles a fin de intentar resolver lo mejor posible las necesidades de los alumnos. La teoría no debería ser ignorada, pues modela ‘nuestras interpretaciones y nuestras prácticas’ (Dahlberg, 1995:29) condicionando, subsiguientemente, la personalidad docente” (D7, 5/2).

Nuestro planteamiento, que estamos intentando desarrollar en las propuestas formativas de futuros docentes en las que participamos, es que estrategias como el diario del profesor, el desarrollo de propuestas curriculares innovadoras en procesos de investigación-acción en las aulas en función del contexto concreto del que se trate, la participación en seminarios de discusión de análisis de las experiencias de Prácticum, el trabajo en torno a incidentes críticos, y la enseñanza con casos son coherentes con el enfoque formativo que preside la propuesta de la USC y que han sido desarrolladas en las prácticas desarrolladas por Isabel.

El análisis del caso Isabel desvela la bondad de estas propuestas para apoyar la formación de docentes con iniciativa, de profesores y profesoras creativos, con capacidad para argumentar en torno a la práctica que observan y desarrollan aportando explicaciones de lo que acontece, produciendo conocimiento, destacando tanto la importancia de la teoría como de la práctica, desarrollando su autonomía y su sentido crítico, siempre con respeto a las personas e instituciones en las que realizan sus prácticas. En definitiva, para apoyar la construcción de una identidad docente de profesor reflexivo e investigador. Como escribe la propia Isabel en su diario de Prácticum III en la primera semana de estancia en el centro, tras señalar que en el mismo intenta combinar “la dimensión personal y profesional con la reflexión que conlleva la mejora educativa” (D6, 80/3), la construcción de su propia identidad docente no está exenta de dificultades: “A lo largo de estos prácticums, consolidé mi identidad docente en un entorno hostil y discordante de mis concepciones innovadoras” (D6, 80/4. En buena parte, comenta Isabel a comienzos del Prácticum III, esto fue posible gracias a contar con un cierto nivel de autonomía en esta segunda experiencia en centros. Autonomía para diseñar y llevar a la práctica una propuesta curricular acorde con sus concepciones movilizandolos saberes que fue construyendo desde diferentes fuentes con valentía y asumiendo riesgos: “Después de los excelentes resultados del proyecto sobre educación emocional que desarrollé en el prácticum anterior, me siento segura de mi identidad profesional” (D6, 81/2). Además, el apego al centro y al entorno le empuja a un “compromiso profesional” para dar respuesta a las necesidades del contexto concreto y a partir de la realidad de la propia organización: “lo que me hace reiterarme en mis concepciones y buscar un cambio en este centro que parece

estancado” (p. 81).

La propia Isabel usa conceptos propios del ámbito de investigación en torno al docente, su formación, desarrollo e identidad profesional en otras múltiples ocasiones; por ejemplo: “la mejora de la calidad educativa pasa por la construcción de una identidad profesional a partir de la práctica, de la reflexión crítica y de la investigación conjunta asumiendo una responsabilidad y compromiso con la labor docente mediante el fortalecimiento de su desempeño profesional derivado de la reconstrucción de su saber pedagógico” (D6, 118/3).

3. Conclusiones

El esfuerzo de reflexión, de recogida de evidencias de lo que acontece en el aula y en el centro para su análisis, interpretación y, en algunos casos para la toma de decisiones curriculares autónomas, ha sido, en el caso de Isabel, muy elevado. También ese esfuerzo se ha centrado en su propio proceso de aprendizaje y socialización. En este proceso el diario ha sido un instrumento fundamental para propiciar la profundización en este último ámbito. Tanto en el diario como en otros extensos documentos escritos se recogen aspectos que permiten ahondar en elementos referidos a la construcción de identidad profesional. Por ejemplo, aquellos que tienen que ver con su trayectoria personal y escolar, los saberes que ha ido construyendo (tanto experienciales, como curriculares o ligados a disciplinas de ciencias de la educación e incluso de otros campos de conocimiento), los valores que identifica como propios de la profesión docente, así como ideas acerca de la educación en general, la educación infantil en particular o, más globalmente, sobre la vida, al igual que sobre las instituciones y el contexto en que actúa. Los contenidos de sus reflexiones también incorporan elementos ligados al concepto de identidad profesional referidos a la autopercepción de competencia profesional, motivación, autoimagen, autoestima y también sobre las necesidades de formación que destacan desde su propia autovaloración al final de su periplo formativo en el Grado de Educación Infantil.

El análisis del recorrido a lo largo de los cuatro cursos de la titulación de Grado de Educación Infantil o incluso las reflexiones sobre el impacto de experiencias previas de la propia Isabel, y sus comentarios sobre el futuro que estima le espera, permiten que nos acerquemos a comprender un poco mejor cómo se construye la identidad profesional ya en el período de formación inicial. En este sentido queremos destacar, a la luz del caso que estamos abordando, que si bien es preciso reconocer la impronta de los tutores de aula en los períodos de Prácticum en la construcción de dicha identidad, sin embargo hay otros factores que

pueden ejercer una fuerte influencia como se refleja en el caso que estamos analizando.

En este sentido hay que prestar gran atención al papel de las materias teórico-prácticas del programa formativo, y específicamente a cómo inciden en la construcción y fortalecimiento de una determinada identidad. Los contenidos, las estrategias didácticas que se pongan en práctica, las experiencias y actividades que promuevan, las formas de evaluación, así como también los mismos elementos citados pero referidos al propio programa de Prácticum, pueden facilitar en gran medida la emergencia de una determinada identidad profesional.

El caso de Isabel es una evidencia de cómo, pese a que en el centro de prácticas el modelo de docente que se vehicule puede estar alejado o muy alejado del modelo preconizado en la institución universitaria, un programa volcado en apoyar la construcción de un modelo de profesor reflexivo, innovador e investigador puede, incidiendo sobre determinados aspectos, ejercer un importante impacto sobre los futuros docentes para que se involucren, se comprometan con el mismo y, con apoyos de supervisión desde la universidad, seminarios de discusión durante el Prácticum, guías de Prácticum valiosas, y herramientas y técnicas propicias, se desarrollen como profesionales creativos en la línea preconizada. También para que sean capaces de identificar y reflexionar sobre las carencias y debilidades del propio programa formativo y respecto a su propio nivel de competencia profesional. En este sentido, y sin espacio en este trabajo para extendernos sobre esta cuestión, que bien merece trabajos posteriores, la propia Isabel piensa, al terminar la carrera, en su futuro profesional y defiende que los diferentes momentos en la trayectoria formativa de un profesor deberían ser concebidos como “una parte del continuum de desarrollo profesional” (D6, 132/3).

Isabel se identifica con un modelo de profesor que, según entiende tras su paso por las aulas en las prácticas escolares, no resulta fácil hacer realidad dadas las condiciones actuales en los centros que conoce: “la iniciación a la enseñanza es algo que de verdad me quita el sueño, porque quiero ser consecuente con unas concepciones innovadoras que encuentran obstáculos por doquier” (D6, 134/3). Concepciones innovadoras –y prácticas coherentes con las mismas- que se relacionan con una visión del aprendizaje docente alejada de lo que Argyris y Schön (1974) denominaron “de bucle sencillo”. Isabel se inclina más bien por el cuestionamiento de lo que observa en la vida de aula y de centro analizando lo que se hace, el cómo se hace y el por qué y para qué. Y en este sentido es muy pertinente aquí no confundir el ejercicio del pensamiento crítico con la concepción de “crítica” negativa más extendida. El esfuerzo de Isabel como estudiante universitaria y aprendiz de maestra le conduce a

cuestionar los modelos tradicionales de acción docente en Educación Infantil que observa, y a comprometerse en la búsqueda y desarrollo de alternativas que se aparten de unas rutinas y ortodoxias establecidas argumentando con rigor sus análisis y propuestas, aprovechando todas las oportunidades que se le presentan en un, en ocasiones, difícil proceso de negociación de su ambiguo rol en el Prácticum. El análisis del conjunto de todas sus declaraciones muestra claramente su afán de reflexión tanto sobre el pasado, como sobre el presente y sobre el futuro que vislumbra.

En todo caso, Isabel, es consciente de su deseo de coherencia, del papel que juegan las concepciones y las emociones en relación con las prácticas, y de otros factores internos y externos al propio profesorado que la investigación más relevante sobre estas cuestiones ha demostrado (Fives y Hill, 2015). Para esta futura maestra, espíritu investigador, alejado por tanto de la rutina y la conducta impulsiva, y congruencia entre pensamiento y acción son ideales a desarrollar sin desmayo, constituyendo elementos nucleares de su concepción de la profesionalidad docente.

Trabajar sobre estos aspectos nos parece fundamental en la formación inicial de maestros y maestras de Educación Infantil y, en general, en la formación de todo el profesorado. Y en esta línea, apostamos como formadores en profundizar en el trabajo con las propias concepciones y prácticas de los futuros docentes, pero también en abordar a fondo el ámbito de las emociones que, como apunta Zembylas (2003), juegan un papel clave en la construcción de la identidad. Una identidad que deseamos también sea “activista”, comprometida con valores como la justicia social, la solidaridad, la justicia afectiva (Lynch y Walsh, 2014), y volcada en la defensa de una escuela inclusiva.

Referencias

- Argyris, C. y Schön, D. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. Londres: Jossey-Bass.
- Day, Ch. (2006). *La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Fives, H. y Hill, G. (2015). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Reino Unido: Routledge.
- Fuentes Abeledo, E. J. (2011). *Documento Marco para o desenvolvemento do Prácticum das titulacións de Mestre*. Santiago de Compostela: Comisión de Prácticum da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela. Documento policopiado.

- Fuentes Abeledo, E. J., Abal Alonso, N. y Muñoz Carril, P. C. (2017). La reflexión como exigencia en las experiencias de Prácticum de formación inicial de docentes. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. En prensa.
- Lynch, K. Y Walsh, J. (2014). Amor, cuidado y solidaridad; Qué es mercantilización y qué no. En K. Lynch, J. Baker, y M. Lyons, *Igualdad afectiva: amor, cuidado y justicia* (pp. 59-82). Madrid: Morata-Fundación Paideia.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: A Poststructural Perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 9 (3), pp. 213-238.