IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN DE CIENCIAS SOCIALES
Professional Identity of Social Science Teachers in Training

José Díaz Serrano[1]
jose.d.s@um.es
María Begoña Alfageme González[2]
alfageme@um.es
Francisca José Serrano Pastor
fjserran@um.es
Universidad de Murcia[3]

Recibido: 24.04.2013 / Aceptado: 11.07.2013

Resumen. La identidad determina nuestra forma de ser y de actuar. El objetivo de este trabajo es conocer la percepción de los estudiantes que serán, en un trabajo futuro, los profesores de la enseñanza secundaria, y cómo crean su identidad profesional en su formación inicial. Así, mediante un cuestionario, se recogieron pruebas que nos llevan a observar, entre otras cosas, que, por un lado, el grado de estudio de origen determina mucho el papel de los docentes y sus argumentos, lo que refuerza la opinión disciplinar de esta etapa. Por el otro, están recibiendo formación didáctica que les lleva a conocer más y a formar mejor su identidad profesional. Y, por último, a pesar de los requisitos administrativos, los estudiantes se sienten poco capacitados para enseñar en otro idioma.

Palabras clave. Identidad profesional, creencias docentes, educación secundaria, ciencias sociales.

Abstract. The identity determines our way of being and acting. The aim of this work is to know the students' perception who will be teachers in secondary education on their future work, and how they create their professional identity in their initial training. Thus, using a questionnaire, we collected evidence that lead us to observe, among other things, that on the one hand, the study degree of origin determines much the role of teachers and their arguments, reinforcing the view discipline of this stage. On the other, they are receiving didactic training that leads them to learn more and better to form their professional identity. And lastly, that, despite the administrative requirements, students feel few qualified to teach in another language.

Keywords. Professional identity, teachers' beliefs, Secondary education, social science.

INTRODUCCIÓN

Multitud de informes internacionales y de investigaciones ponen el acento en que la calidad de la educación en general y de los aprendizajes de los estudiantes depende de la calidad de los docentes y de sus aprendizajes (Darling-Hammond y Bransford, 2005; Moreno Olmedilla, 2006; Escudero, 2009; Estebaranz, 2012). Es imposible abordar en este trabajo los múltiples factores que determinan una docencia de calidad y sus efectos; véase a modo de ejemplo Schaeffer, Epting y Zinn (2003).

Tal y «como sentencia Escudero (2009), citando un informe internacional realizado por Barber y Mourshed en 2007, «la calidad de un sistema educativo (…) no excede la calidad de su profesorado» (p. 81). Aumentar la calidad del docente, entre otras cosas, implica mejorar sus procesos de formación inicial y continua, los cuales deben dirigirse hacia una profesionalización docente donde la construcción de la identidad profesional se torna esencial, especialmente en los niveles de secundaria, y hacerlo mediante una reflexión crítica sobre la enseñanza y en la práctica (Lopes, 2007; Escudero, 2009; Estebaranz, 2012). Ello supone «aprender a pensar como un profesor, aprender a conocer como un profesor, aprender a sentir como (y a sentirse bien) como un profesor, y aprender a actuar como un profesor» (Feinman-Nemser, 2008, citado en Estebaranz, 2012: 163). Cada uno de estos «aprender a» se nutren de un sis-

tema de creencias, concepciones, pensamientos o teorías implícitas del profesor o del futuro profesor y de quienes participan en sus procesos de formación y socialización. Las creencias constituyen, por tanto, una parte sustantiva de la identidad docente y, a partir de las experiencias socializadoras y formativas de los futuros profesores, pueden ir reconstruyéndose ambas en una relación dialógica, a pesar de que estén ya formadas en el momento en que el estudiante comienza la universidad (Pajares, 1992). Cambiar las concepciones existentes de estos futuros docentes constituye un desafío y una necesidad para los formadores de formadores (Doyle, 1997; Driel, Beijaard y Verloop, 2001; Schaeffer, Epting y Zinn, 2003).

En España, la Ley Orgánica de Educación promueve el diseño de un máster[4] para la capacitación psicopedagógica y didáctica, de carácter profesionalizador, obligatorio para ser futuro docente de educación secundaria, de ahí que éste pueda ser un buen contexto socializador-formativo para contribuir al cambio o consolidación de las creencias de los estudiantes mediante la reelaboración de la identidad individual del futuro docente en el marco de la identidad profesional docente colectiva.

La identidad es un «todo» complejo que integra otros «yoes» identitarios que cumplen con la doble necesidad del ser humano de identificarse con un grupo y de ser único (Schaffer, 1996). La identidad de la persona —determinante de sus formas de ser, creer/sentir y actuar que dotan de significado y sentido a su vida— va construyéndose y reconstruyéndose a lo largo de su ciclo vital en un proceso de maduración y autorrealización en la interacción social (Álvarez, 2011). En esta línea, Lopes (2007) nos dice que existen identidades que, aunque dinámicas, condicionan aquellas que se han de construir o lo están haciendo. Con base en todo esto, la identidad se torna un constructo explicativo con una gran relevancia y validez en las ciencias sociales:

> (…) la categoría de identidad se puede mantener y seguir usando como un «concepto explicativo» que, dentro de un solo marco teórico, siga ofreciendo un programa fértil de investigación. Puede ser útil para entender, poder anticipar y también orientar el comportamiento individual y colectivo de los miembros de cualquier sociedad. Ayuda a responder a una enorme cantidad de interrogantes que toda persona se hace pero sobre todo a predecir determinado tipo de actitudes y conductas; como marcador social conlleva expectativas sociales acerca de las personas de un grupo: cómo se espera que piensen, qué actúen o hasta qué apariencia tengan (…). En suma: un concepto fértil, ya que sirve para comprender y diseñar modelos ideales de sociedad (Álvarez y Velandrino, 2011:32-33).

El carácter dinámico e interactivo de la identidad (en continua construcción y reconstrucción en la interacción social) y su potencial explicativo han llevado a que se elaboren modelos teóricos ecosistémicos, como el propuesto por Álvarez y Velandrino (2011), en el que se contemplan cuatro dimensiones que permiten comprender, por un lado, los mecanismos que contribuyen al desarrollo de la identidad y, por otro, las múltiples identidades que las personas ejercemos en nuestra vida cotidiana. Estas dimensiones, cada una integrada por diferentes factores que se influyen mutuamente, son la personal, la social, la cultural y la territorial.

Por ello, la identidad profesional docente es a la vez individual y colectiva, cuyos significados y formas están conectados al lugar que ocupa la profesión y el trabajo docente en la sociedad (Lopes, 2007; Branda y Porta, 2012):

> Como identidad individual, constituye una de las identidades sociales de la persona, dependiente de la identidad personal como un todo y, simultáneamente, de las identidades colectivas que le corresponden en el campo social. Estas identidades colectivas se refieren a sistemas de acción e interpretación que, siendo concebidos por los actores en interacción social, pueden, posteriormente, ser más o menos resistentes a, o elicitadores de, las tentativas individuales, o incluso grupales, de cambio (Lopes, 2007: 4).

La identidad es un elemento crucial determinante del modo en que los profesores construyen la naturaleza y el ejercicio de su trabajo (Bolívar, Fernández y Molina, 2005). A la vez que el desarrollo profesional de los profesores se fundamenta en su identidad y en la estructura del saber (Knowles, 2004), ambas están condicionadas por sus características personales, sus experiencias vitales y académicas, su formación inicial, su conocimiento y adecuación real al contexto y a las prácticas educativas que desarrolla, en las que transfiere sus creencias, emociones y capacidades (Townsend, Butt y Engel, 1991; Carter y Doyle, 1996; Knowles, 2004).

OBJETIVOS

Los objetivos a los que tratamos de dar respuesta en este trabajo forman parte de una investigación más amplia que tiene como propósito descubrir y comprender los elementos que definen la identidad de los futuros enseñantes de ciencias sociales en la educación secundaria a través de sus concepciones sobre diferentes aspectos identitarios de carácter sociopersonal y académicos. Concretamente son:

1) Analizar el sentimiento de pertenencia territorial de los estudiantes.
2) Estimar el valor social actual que los alumnos otorgan a la profesión docente.
3) Valorar la percepción que tiene el alumnado sobre su propia capacidad para impartir docencia en ciencias sociales en un centro bilingüe.
4) Determinar cuál es la disciplina de las ciencias sociales que debe tener más peso en el currículum de secundaria según los futuros docentes y descubrir las razones que les llevan a justificar sus elecciones.

METODOLOGÍA

Presentamos un estudio que adopta un planteamiento mixto descriptivo con un diseño de grupo único, cuya finalidad exploratoria trata de ser el primer paso para conocer y comprender el proceso identitario de los futuros docentes de geografía, historia e historia del arte de educación secundaria. Integra las perspectivas cuantitativa y cualitativa de un modo complementario, como especificamos en el apartado de diseño.

Participantes

Los participantes de esta investigación son 32 estudiantes de la especialidad de geografía e historia, un 76 por ciento de la totalidad de los matriculados en el curso 2012-2013 en el máster antes citado e impartido por la Universidad de Murcia. La selección ha respondido a un muestreo intencional respetando el procedimiento del grupo intacto. Tienen unas edades que oscilan entre los 23 y los 36 años (M = 26,16 años, SD = 3,9 años). Casi seis de cada diez estudiantes son mujeres y, por titulación de acceso, más de un 65 por ciento de los discentes procede de la licenciatura en historia, mientras que el 35 por ciento restante se distribuye en proporciones semejantes entre los estudios de geografía y de historia del arte (18,8 por ciento vs. 15,6 por ciento). Aunque un 20 por ciento de los estudiantes hayan nacido en otras comunidades autónomas diferentes a la Región de Murcia, actualmente la totalidad reside en ella, un 71 por ciento en centros urbanos y el resto en núcleos periféricos.

Diseño

Se ha utilizado la integración de un diseño cuantitativo descriptivo propio de un estudio tipo encuesta con otro cualitativo de carácter fenomenológico. Con el diseño cuantitativo descriptivo se han determinado las relaciones existentes entre las diferentes variables implicadas, un objetivo característico de esta modalidad de investigaciones (Serrano Pastor, 2008; Martín Marín, 2011), lo que nos ha permitido describir la identidad docente. Las variables predictoras consideradas han sido: edad, género, licenciatura en ciencias sociales cursada, lugar de nacimiento, lugar de residencia y sentimiento de pertenencia territorial. Por su parte, las variables de criterio que se han estimado son: valoración social del docente, capacidad para impartir docencia en centros bilingües y disciplina de las ciencias sociales que el estudiante considera que debe tener más peso en el currículum de educación secundaria, utilizándose de nuevo la variable sentimiento de pertenencia territorial para los cruces que lo precisan. El análisis cuantitativo de la información se ha realizado con el paquete estadístico IBM SPSS Statistic (vers. 19) y ha consistido en el cálculo de estadísticos descriptivos, tablas de contingencia, pruebas de asociación χ^2 de Pearson, correlaciones no paramétricas Rho de Spearman y otras pruebas no paramétricas para dos o más muestras independientes (U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis).

El diseño cualitativo de carácter fenomenológico nos ha permitido descubrir los significados transmitidos por los participantes mediante sus concepciones sobre aspectos que están en la base de la descripción y la comprensión de su entidad identitaria. El análisis cualitativo de los datos se ha realizado con el programa Atlas.ti (vers. 6) utilizando el planteamiento de Serrano Pastor (1999) basado en la propuesta de Miles y Huberman (1984) para el tratamiento analítico de la información textual. El criterio para la definición de las unidades de análisis ha sido el temático, y la extracción de categorías y códigos se ha realizado mediante un sistema inductivo.

Recogida de información

La información para dar respuesta a los objetivos de este trabajo se ha recogido mediante un cuestionario semiestructurado elaborado por los autores con dos partes bien diferenciadas, como se describe a continuación. La propia naturaleza del instrumento que parte de las inquietudes de los autores tras consultar la bibliografía estudiada aconsejaba su validación con una estrategia de fiabilidad entre jueces de carácter cualitativo, para lo cual se contó con tres expertos: un especialista en metodología, otro en currículum y el último en didáctica de las ciencias sociales. Tras dicha validación se realizaron mínimas aportaciones al cuestionario semiestructurado como fueron la incorporación de una respuesta a una de las preguntas cerradas y alguna pequeña modificación de la redacción. Si bien no es objeto de este trabajo analizar la totalidad de la información recogida

con el cuestionario, consideramos necesario describirlo en su globalidad.

La primera parte del cuestionario contemplaba ocho preguntas cerradas sobre características personales y académicas del alumnado (edad, género, licenciatura, otros estudios cursados, lugares de nacimiento y de residencia) y sus percepciones en torno al sentimiento de pertenencia territorial, al valor social del docente y a su capacidad para ejercer la futura profesión en un centro bilingüe de educación secundaria. Además, se les pidió que señalaran cuál era la disciplina de ciencias sociales que debía tener más peso en el currículum de esta etapa educativa, explicando las razones que justificaban su percepción. La segunda parte, por el contrario, estaba integrada por siete preguntas que demandaban a los estudiantes que expresaran abiertamente sus creencias o concepciones sobre las buenas prácticas docentes relacionadas con diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en educación secundaria (competencias, cualidades personales del docente, metodologías, recursos didácticos, espacios y evaluación, o el sistema de acceso actual a la docencia pública o privada).

Los cuestionarios se entregaron personalmente a todos los estudiantes, asegurándoles el anonimato y la confidencialidad de la información, y animándoles a participar debido a la importancia de sus aportaciones para el propósito de la investigación y explicándoles las instrucciones de cumplimentación. Así, para su entrega de forma independiente y autónoma, los participantes dispusieron de una semana. Fue administrado al finalizar el primer módulo de formación psicopedagógica del máster, antes de comenzar la formación específica y el prácticum.

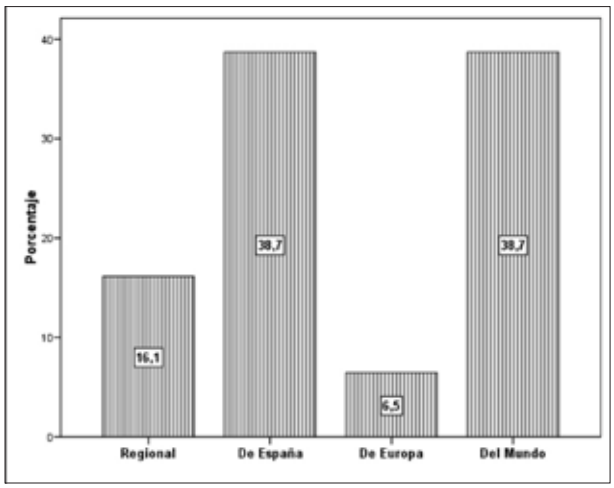
RESULTADOS

Atendiendo a los objetivos del estudio estructuramos los resultados.

1. Analizar el sentimiento de pertenencia territorial de los estudiantes

Preguntamos a los estudiantes que manifestaran su sentimiento de pertenencia a uno de los siguientes ámbitos territoriales: regional, nacional, europeo o mundial. Los participantes se sienten ciudadanos de España y del mundo en proporciones idénticas (38,7por ciento); el resto se declara con un sentimiento regional o europeo (véase fig. 1).

Figura 1. Distribución de proporciones del sentimiento de pertenencia territorial de los futuros docentes de ciencias sociales en educación secundaria



Al relacionar este sentimiento de pertenencia territorial con el género del alumnado encontramos que mientras tres de cada diez mujeres se perciben de España y dos de cada diez del mundo, los hombres invierten tales proporciones respecto a estos dos mismos ámbitos territoriales. Destaca el hecho de que ninguno de los 14 chicos participantes se siente ciudadano europeo. La prueba χ^2 de Pearson no revela una asociación estadísticamente significativa entre las variables analizadas [$\chi^2(3) = 2{,}60$, $p = {,}457$] a un nivel crítico $\alpha = {,}05$.

La prueba de rangos H de Kruskal-Wallis para k muestras independientes tampoco evidencia un efecto estadísticamente significativo de la variable edad en el sentimiento de pertenencia territorial [$H(3) = 1{,}56$, $p = {,}667$]. No obstante, la observación de los porcentajes de la tabla de contingencia pone de manifiesto algunos resultados interesantes. Los estudiantes más jóvenes (de 23 a 25 años de edad) se sienten mayoritariamente ciudadanos de Europa y del mundo (29 por ciento y 25,8 por ciento); ningún alumno de los otros dos tramos de edad se percibe ciudadano europeo.[5] Los discentes de más edad (de 31 a 36 años) se identifican en proporciones iguales como ciudadanos españoles y del mundo (9,7 por ciento). Además, un 9,7 por ciento de los alumnos de edades intermedias (de 26 a 30 años) tiene un sentimiento regionalista, frente al 3,2 por ciento que lo posee a nivel mundial. Por tanto, los más jóvenes se identifican con un sentimiento de pertenencia territorial más amplio y menos etnocéntrico, a diferencia de los de edades intermedias.

Al analizar la asociación entre las variables sentimiento de pertenencia territorial y la licenciatura de ciencias sociales cursada por el alumnado, los resultados muestran hallazgos relevantes a pesar de no existir diferencias es-

tadísticamente significativas al calcular la χ^2 de Pearson [$\chi^2(6) = 5{,}08$, $p = {,}534$]:

- Los estudiantes que se perciben ciudadanos de un ámbito regional son los licenciados en historia (seis de cada diez) y en historia del arte (cuatro de cada diez), mientras que ningún titulado en geografía se declara con tal sentimiento.
- Tres cuartas partes de los alumnos que se identifican con un sentimiento territorial nacional son licenciados en historia; el cuarto restante lo son en geografía o en historia del arte (16,7 por ciento y 8,3 por ciento, respectivamente).
- Los discentes que se sienten ciudadanos europeos se distribuyen en partes iguales entre los licenciados en geografía y en historia; ningún titulado en historia del arte manifiesta este sentimiento de pertenencia territorial.
- El alumnado que se identifica como ciudadano del mundo es mayoritariamente el que ha estudiado historia (58,3 por ciento); le siguen los licenciados en geografía con un 25 por ciento y, por último, los titulados en historia del arte con un 16,7 por ciento.

A modo de conclusión, contemplando los porcentajes totales para cada titulación, hallamos que los licenciados en geografía muestran un predominio mundial en su sentimiento de pertenencia territorial (50 por ciento), los titulados en historia a nivel nacional (45 por ciento) y los que han cursado historia del arte se revelan en proporciones idénticas con un sentimiento mayoritario regional y mundial (40 por ciento en cada ámbito).

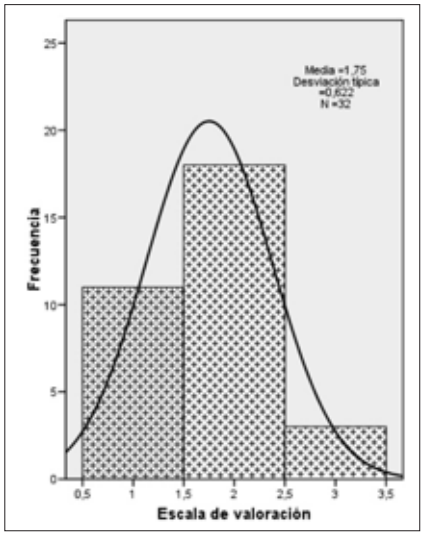
Cuando relacionamos las variables sentimiento de pertenencia territorial y comunidad autónoma de nacimiento, los hallazgos más significativos constatan que cuatro de cada diez estudiantes nacidos en la Región de Murcia se sienten ciudadanos españoles (frente al 28 por ciento, al 20 por ciento y al 8 por ciento correspondientes respectivamente a los ámbitos mundial, regional y europeo), mientras que ocho de cada diez estudiantes nativos del resto de comunidades autónomas (valenciana, castellano-manchega, andaluza y cántabra) se perciben ciudadanos del mundo (frente al 17 por ciento que se identifica con España). Resulta interesante destacar que todos los estudiantes que manifiestan un sentimiento de pertenencia regional y europeo son nacidos en Murcia. A pesar de estas diferencias, la prueba χ^2 de Pearson no revela una asociación estadísticamente significativa entre el par de variables implicadas [$\chi^2(3) = 6{,}44$, $p = {,}092$].

Finalmente, hemos realizado la lectura cruzada entre las variables sentimiento de pertenencia territorial y la ubicación urbana o periférica en la que residen actualmente los alumnos, todos ellos en la Región de Murcia. Señalan tener un sentimiento de pertenencia nacional y mundial, Así, del 71 por ciento que reside en núcleos urbanos un 26 por ciento de ellos tienen esos sentimientos en ambos casos, mientras que del 29 por ciento que reside en asentamientos periféricos, un 13 por ciento se siente de España y otro 13 por ciento del mundo. Del resto de resultados, sólo merece destacarse que la totalidad de los alumnos que se declaran con un sentimiento territorial regional reside en un contexto urbano (16 por ciento). Tampoco encontramos una asociación estadísticamente significativa entre estas dos variables al calcular la prueba χ^2 de Pearson [$\chi^2(3) = 2{,}68$, $p = {,}442$].

2. Estimar el valor social actual que los alumnos otorgan a la profesión docente

Los resultados muestran que los futuros docentes de ciencias sociales en educación secundaria estimaron el valor social actual de la profesión docente utilizando una escala tipo Lickert de longitud tres, con un valor medio-bajo (M = 1,75, SD = ,622); así, seis de cada diez alumnos la califican de «regular» y tres de cada diez de «mala» (véase fig. 2).

Figura 2. Histograma de la valoración social actual del docente



La prueba de rangos U de Mann-Whitney revela que no hay un efecto estadísticamente significativo de la variable género del estudiante en el valor social que éste otorga al docente (U = 95,00, z = -1,33, p = ,183), a pesar de que la media de los hombres es inferior a la de las mujeres ($M_{Hombres}$ = 1,57, $SD_{Hombres}$ = ,51, $Med_{Hombres}$ = 2; $M_{Mujeres}$ = 1,89, $SD_{Mujeres}$ = ,68, $Med_{Mujeres}$ = 2). Por tanto, la consideración de la imagen social del profesorado es mejor en las mujeres que en los hombres.

La correlación Rho de Spearman entre las variables valor social actual del docente y edad del estudiante arroja un coeficiente que nos indica una relación entre ambas muy baja, con signo negativo y estadísticamente no significativa (R_R = -,13, p = ,478), lo cual refleja que ambas variables apenas correlacionan y lo poco que lo hacen es de modo inverso; es decir, existe una ligera tendencia a que cuanta mayor es el estudiante, menos valor social otorga a la profesión docente.

Tampoco, con la prueba de rangos H de Kruskal-Wallis para k muestras independientes, se ha encontrado un efecto estadísticamente significativo de la variable licenciatura de ciencias sociales cursada por el estudiante en la valoración social del docente que éste hace [$H(2)$ = ,89, p = ,641]. Si bien la consideración del valor social del profesor es superior en los licenciados en geografía frente a los titulados en historia e historia del arte ($M_{Geografía}$ = 2, $SD_{Geografía}$ = ,89, $Med_{Geografía}$ = 2; $M_{Historia}$ = 1,71, $SD_{Historia}$ = ,56, $Med_{Historia}$ = 2; $M_{H^a\,arte}$ = 1,60, $SD_{H^a\,arte}$ = ,55, $Med_{H^a\,arte}$ = 2).

Al calcular la prueba de rangos U de Mann-Whitney para dos muestras independientes se revela un efecto estadísticamente no significativo de la variable lugar de nacimiento del estudiante en el valor que éste otorga a la imagen social del docente (U = 73,00, z = -,27, p = ,785). Sin embargo, hallamos que la media de los nacidos en la Región de Murcia es ligeramente superior a la de los originarios de otras comunidades autónomas (M_{Murcia} = 1,77, SD_{Murcia} = ,65, Med_{Murcia} = 2; M_{Otras} = 1,67, SD_{Otras} = ,52, Med_{Otras} = 2), esto es, los estudiantes nativos de la región murciana valoran mejor la imagen social de los profesores que los que nacieron en otras comunidades autónomas (Andalucía, Castilla-La Mancha, Valencia y Cantabria, en nuestro caso). Un resultado no significativo del efecto se obtiene con la misma prueba no paramétrica entre la variable ubicación del lugar de residencia en la Región de Murcia de los estudiantes y el valor social del profesor que estos otorgan (U = 67,00, z = -1,73, p = ,084), aunque son los estudiantes de núcleos urbanos los que dan un valor social superior que quienes residen en emplazamientos periféricos ($M_{Urbanos}$ = 1,87, $SD_{Urbanos}$ = ,63, $Med_{Urbanos}$ = 2; $M_{Periféricos}$ = 1,44, $SD_{Periféricos}$ = ,53, $Med_{Periféricos}$ = 1).

La prueba de rangos H de Kruskal-Wallis pone de manifiesto que no existe un efecto estadísticamente significativo de la variable sentimiento de pertenencia territorial del estudiante en la consideración del valor social actual del docente que hace [$H(3)$ = 3,88, p = ,274]. Son los estudiantes que se sienten ciudadanos de Europa los que muestran un valor medio de la imagen social del profesorado ostensiblemente superior al resto de identidades territoriales, especialmente a los que se sienten españoles, que arrojan la media más baja ($M_{Regional}$ = 1,80, $SD_{Regional}$ = ,45, $Med_{Regional}$ = 2; $M_{España}$ = 1,58, $SD_{España}$ = ,67, $Med_{España}$ = 1,5; M_{Europa} = 2,50, SD_{Europa} = ,71, Med_{Europa} = 2,5; M_{Mundo} = 1,83, SD_{Mundo} = ,58, Med_{Mundo} = 2).

3. Valorar la percepción que tiene el alumnado sobre su propia capacidad para impartir docencia en ciencias sociales en un centro bilingüe

A todos los alumnos se les exige la acreditación de un nivel intermedio o B1 (marco de referencia europeo) de un idioma extranjero para poder cursar el Máster de Secundaria, pero los resultados evidencian que no todos se perciben capacitados para impartir docencia de ciencias sociales en centros bilingües; ante dicha pregunta algo más de la mitad de los alumnos se considera capacitado (53,1 por ciento vs. 46,9 por ciento).

El cálculo de la prueba χ^2 de Pearson arroja una asociación estadísticamente significativa entre las variables género del estudiante y valoración de su capacidad para ejercer la docencia en un centro bilingüe [$\chi^2(1)$ = 6,47, $p_{estadístico\ exacto\ de\ Fisher}$ < ,05]. El 65 por ciento de los chicos se considera capacitado, frente al 35 por ciento de las chicas. Acompañando a la prueba antes citada, la medida de asociación V de Cramer pone de manifiesto que la asociación entre ambas variables es media-alta (V = ,45, p < ,05), según la interpretación que nos ofrece Cohen (1992). Además, el cálculo del cociente de probabilidad revela que el efecto de que los estudiantes sean hombres es 7,34 veces superior en la propia capacidad percibida que cuando son mujeres.

La prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes evidencia que no hay un efecto significativo de la edad en la propia valoración que los estudiantes hacen de su capacidad para impartir docencia en centros bilingües (U = 119,50, z = -,37, p = ,711). La lectura cruzada de ambas variables revela que existe una ligera tendencia a que la proporción de alumnos que se sienten capacitados disminuya conforme aumenta su edad: del 53,1 por ciento del alumnado que se percibe capacitado para ejercer la docencia en las disciplinas de ciencias sociales en secundaria en un idioma extranjero, un 34,4 por ciento tiene de 23 a 25 años y un 18,8 por ciento está entre los 26 y 36 años de edad, ambos inclusive.

Al relacionar la licenciatura estudiada y la capacidad autopercibida del alumnado para impartir docencia en

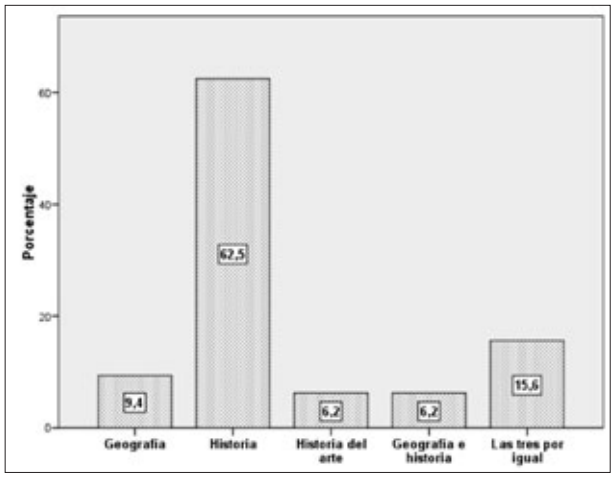
centros bilingües, la prueba χ^2 de Pearson tampoco arroja una asociación estadísticamente significativa [$\chi^2(2) = 5{,}55$, $p = {,}062$]; sin embargo, la lectura cruzada de las proporciones relativas evidencia que son los licenciados en geografía y en historia del arte los que se sienten más capaces de impartir docencia en un idioma extranjero (83 por ciento y 80 por ciento respectivamente), frente a los titulados en historia (38 por ciento).

Por último, tampoco encontramos una asociación significativa entre la mencionada capacidad de los estudiantes y su sentimiento de pertenencia territorial al realizar la prueba χ^2 de Pearson [$\chi^2(3) = {,}245$, $p = {,}970$]. El análisis cruzado de los porcentajes relativos evidencia que son los alumnos que se sienten de España y del mundo los que se consideran a sí mismos más capaces para impartir docencia en centros bilingües (41 por ciento y 35 por ciento respectivamente), en contraposición con los que se sienten ciudadanos de un ámbito regional (18 por ciento) y europeo (6 por ciento).

4. Determinar cuál es la disciplina de las ciencias sociales que debe tener más peso en el currículum de secundaria según los futuros docentes y descubrir las razones que les llevan a justificar sus elecciones

Se pidió a los alumnos que dijesen cuál de las tres disciplinas de las ciencias sociales presentes en el currículum de educación secundaria era la que, a su juicio, debía tener mayor carga en el mismo, explicando las razones en las que apoyaban su decisión. El análisis de la información recogida evidencia que más de un 62 por ciento considera que debe ser la historia, mientras que un 6,2 por ciento estima que esta disciplina debe ser la historia del arte; no obstante, hay casi un 16 por ciento que piensa que las tres deben tener un peso equilibrado en el currículum de secundaria (véase fig. 3).

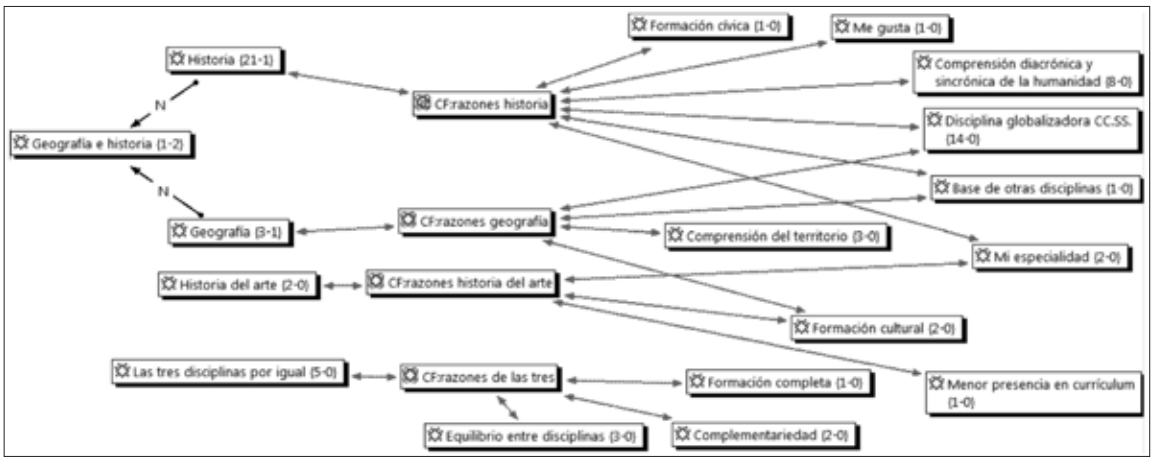
Figura 3. Distribución de los porcentajes de las elecciones de los estudiantes sobre la disciplina de ciencias sociales que debe tener más peso en el currículum de educación secundaria



Nos hemos preguntado si la opción del alumno por una determinada disciplina está relacionada con sus estudios de licenciatura. Y efectivamente, la prueba χ^2 de Pearson revela que existe una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables [$\chi^2(8) = 28{,}24$, $p < {,}01$]; es decir, los estudiantes consideran que la disciplina de las ciencias sociales que debe tener más peso en el currículum de secundaria es la que se corresponde con su titulación de origen. Así, de los licenciados en geografía un 50 por ciento selecciona su propia disciplina, en historia del arte lo hace un 40 por ciento y en historia un 76,2 por ciento. Destacan como más flexibles los titulados en historia del arte, puesto que otro 40 por ciento se decanta por la historia y un 20 por ciento adicional por las tres disciplinas.

Las razones aportadas por el alumnado para argumentar tales decisiones han sido analizadas mediante un tratamiento cualitativo. La red semántica de la figura 4 refleja los resultados obtenidos.

Figura 4. Red semántica de las razones transmitidas por el alumnado para justificar la disciplina que debe tener más peso en el currículum de ciencias sociales de educación secundaria, según sus concepciones



Observamos que las razones que llevan a los alumnos a considerar que las tres disciplinas deben tener el mismo peso en el currículum de secundaria pueden sintetizarse en tres categorías: debe existir un *equilibrio entre disciplinas*, ha de darse *complementariedad* entre ellas y las tres aportan una *formación completa*, holística, de las ciencias sociales. Un ejemplo de la respuesta de un alumno que apoya esta opción en las razones *equilibrio entre disciplinas* y *formación completa* al mismo tiempo es:

> Las tres por igual. No he marcado ninguna porque realmente pienso que todas tienen que tener el mismo peso. Las ciencias sociales tienen que estar equilibradas y dar una formación completa en todas sus competencias por igual.

Otro ejemplo que ofrece la razón *complementariedad* entre disciplinas es:

> Las tres, porque unas son complementarias a las otras.

Quienes han decantado sus opciones por la historia del arte basan sus argumentaciones en la *formación cultural* que la disciplina aporta y el interés que le suscita que sea su propia especialidad (porque es *mi especialidad*) y la *menor presencia en el currículum* actual. Ejemplos de estas categorías son:

> (…) Aunque me parecen también importantes geografía e historia del arte para la formación cultural de los ciudadanos…
> Historia del arte, porque es mi especialidad y para mí siempre será la más importante.
>
> Historia del arte, porque es la que menos se ve en secundaria, y los alumnos deberían llegar a bachiller con una formación en historia del arte.

La *formación cultural* es una razón también aportada para la geografía por el mismo estudiante que justificó la importancia de la historia del arte en el currículum; lo mismo ocurre con el argumento de *mi especialidad* en relación con la historia, aportado por otro alumno diferente que ha cursado esta titulación.

Los estudiantes que se han decantado por la geografía aportan otras razones distintas a la mencionada al señalar que: comporta una *comprensión del territorio*, es una *disciplina globalizadora de las ciencias sociales* y es la *base de otras disciplinas.* Algunos ejemplos textuales de los estudiantes son:

> Geografía, porque pienso que no se valora ni se conoce bien el mundo en el que vivimos.
> Geografía, porque engloba a todas las demás disciplinas.
> Geografía, porque es una de las ciencias sociales más importantes y sobre ella se asientan el resto.

Las dos últimas razones —*disciplina globalizadora de las ciencias sociales* y *base de otras disciplinas*— coinciden con algunas opiniones ofrecidas por alumnos que han elegido la historia como la disciplina que más carga curricular debe tener en secundaria; pero, a su vez, estos alumnos aportan argumentos alternativos, como son que la historia: permite la *comprensión diacrónica y sincrónica de la humanidad*, da una *formación cívica* y porque *me gusta*. Expresiones textuales que ilustran estos significados:

> (…) la historia sirve para comprender nuestro pasado, que es lo que influye en nuestro presente y condiciona el futuro.
> De las tres, historia es la que más importante/imprescindible me parece para la formación como ciudadano.
> Historia, porque es la que me gusta.

Resumiendo, de las doce razones que los estudiantes usar para argumentar y justificar su elección por la disciplina que más peso debe tener en el currículum de ciencias sociales en educación secundaria: dos de ellas hacen alusión a significados personales (es *mi especialidad* y *me gusta*) y las diez restantes revelan aspectos de naturaleza disciplinar y educativa (aporta una *formación cívica*, permite adquirir una *comprensión diacrónica y sincrónica de la humanidad*, es una *disciplina globalizadora de las ciencias sociales*, sirve de *base de otras disciplinas*, permite la *comprensión del territorio*, aporta una *formación cultural*, tiene *menor presencia en el currículum*, las tres desarrollan una *formación completa*, permite la *complementariedad* entre las tres disciplinas o la interdisciplinariedad y existe un *equilibrio entre las tres disciplinas*).

CONCLUSIONES

Con este trabajo empírico hemos tratamos de descubrir, describir y comprender la identidad de los futuros docentes de ciencias sociales en educación secundaria, en relación con su sentimiento de pertenencia territorial, la valoración que perciben que tiene el docente en la sociedad actual, la capacidad que estiman que tienen ellos mismos para impartir la docencia en una lengua extranjera y su consideración sobre qué disciplina debe tener más peso en el currículum de secundaria y por qué. Todos estos aspectos identitarios se han estudiado analizando el efecto que tiene en los mismos diferentes variables personales, sociodemográficas y académicas. Reflejamos a continuación las conclusiones más importantes a las que se ha llegado.

1) Los futuros docentes se sienten mayoritariamente de España y del mundo. Aunque no encontramos un efecto significativo del género, edad, licenciatura de origen, comunidad autónoma de nacimiento y ubicación urbana-periférica de residencia del alumnado en su sentimiento de pertenencia territorial, podemos destacar los siguientes hallazgos:
   - Ningún chico se siente ciudadano europeo.
   - Los más jóvenes (23-25 años) se identifican más como ciudadanos con un sentimiento de pertenencia territorial más amplio y menos etnocéntrico, a diferencia sobre todo de aquellos con edades intermedias (25-30 años).
   - Los licenciados en geografía muestran un sentimiento de pertenencia territorial predominantemente mundial; los titulados en historia lo manifiestan a nivel nacional y los que han cursado historia del arte se revelan en proporciones idénticas con un sentimiento mayoritario regional y mundial.
   - Los nacidos en la Región de Murcia se sienten en una alta proporción ciudadanos de España, mientras que los nativos de otras comunidades autónomas se perciben fundamentalmente como ciudadanos del mundo. Todos los estudiantes que manifiestan un sentimiento de pertenencia regional y europeo han nacido en la Región de Murcia.
2) Los futuros docentes estiman con un valor medio-bajo la imagen social actual de los docentes. No se ha encontrado un efecto significativo de género, edad, licenciatura de ciencias sociales cursada, comunidad autónoma de nacimiento, lugar de residencia y sentimiento de pertenencia territorial del alumnado en el valor social actual que otorgan al docente. No obstante, se revelan interesantes estos resultados:
   - La consideración de la imagen social del profesorado es mejor en las mujeres que en los hombres.
   - Existe una ligera tendencia a que cuanto mayor es el estudiante, menor valor social percibe que tiene la figura docente en la actualidad.
   - El valor social actual del profesor se juzga de modo más positivo por los licenciados en geografía, frente a los titulados en historia e historia del arte.
   - Los nativos de la Región de Murcia valoran mejor la imagen social de los docentes que nacidos en el resto de comunidades autónomas.
   - Los que residen en núcleos urbanos estiman con una mayor valía social la imagen del enseñante en la actualidad, frente a los que residen en emplazamientos periféricos.
   - Aquel que se siente ciudadano de Europa muestra un valor medio de la imagen social actual del profesorado ostensiblemente superior al resto de identidades territoriales, en especial con respecto a los que se sienten españoles.
3) Casi la mitad no se percibe capacitado para impartir la docencia en un centro bilingüe a pesar de la exigencia de acreditación en una lengua extranjera para acceder al máster que cursan los participantes del presente estudio. No se encuentra un efecto significativo de las variables edad, licenciatura de ciencias sociales cursada y sentimiento de pertenencia territorial de los estudiantes en la valoración propia de su capacidad para desarrollar una enseñanza bilingüe, pero existen evidencias para llegar a las siguientes conclusiones:

- Se observa una ligera tendencia a que la proporción de alumnos que se sienten capacitados para impartir docencia en centros bilingües disminuya conforme aumenta su edad.
- Los licenciados en geografía y en historia del arte se sienten más capaces para enseñar en una lengua extranjera frente a los titulados en historia.
- Los que se identifican como ciudadanos de España y del mundo se consideran más capaces para ejercer la profesión docente en centros bilingües.
- Los hombres se sienten significativamente más capacitados que las mujeres, por lo que el género tiene un efecto medio-alto estadísticamente significativo en la capacidad autopercibida del estudiante para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un idioma extranjero.

4) La historia debe ser la disciplina de ciencias sociales que tenga más peso en el currículum de educación secundaria, según manifiesta más de la mitad del alumnado. Se ha encontrado una asociación estadísticamente significativa entre la licenciatura cursada por el estudiante y la disciplina que ha estimado que debe tener más peso en el mencionado currículum. En este sentido, los más flexibles son los licenciados en historia del arte, porque sus opciones se decantan, además de por su propia disciplina, por la historia y por las tres en su conjunto.

   Los significados extraídos de las explicaciones que justifican las elecciones de los participantes se han sintetizado en doce categorías, como ya se ha señalado en el apartado de resultados, que se agrupan en razones personales, de carácter disciplinar o didácticas. En este sentido, también hay que destacar que:
   - Las consideraciones personales las ofrecen estudiantes licenciados en historia e historia del arte.
   - Las razones de carácter disciplinar están fundamentalmente presentes en los alumnos de historia y de geografía.
   - Los argumentos propiamente educativos son ofrecidos con mayor intensidad por los estudiantes que se han decantado por las tres disciplinas de ciencias sociales en su conjunto.

Los resultados de nuestra investigación aportan las evidencias necesarias para apoyar el modelo explicativo sistémico del proceso de construcción identitario docente propuesto por Álvarez y Velandrino (2011), en el que confluyen múltiples aspectos relacionados con los ámbitos social, personal, simbólico o cultural y espacial o territorial. No cabe duda de que el Máster de Secundaria está contribuyendo a que los alumnos de ciencias sociales reconstruyan su identidad individual como futuros profesores de esta etapa educativa en el marco de la identidad profesional docente colectiva que se les transmite en el contexto formativo en el que están participando.

Sin embargo, cuando los estudiantes se pronuncian acerca de cuál era la disciplina de las ciencias sociales que, a su juicio, debe tener más peso en el currículum de Secundaria y justifican sus opciones, constatamos que su perfil identitario queda notablemente marcado por las licenciaturas de las que proceden en un doble sentido: por un lado, los alumnos consideran que las materias que más carga docente deben tener son las que se corresponden con la titulación cursada y, por otro lado, los argumentos para apoyar tales consideraciones son fundamentalmente de carácter disciplinar, en cuanto que también quedan vinculados a los estudios que han realizado. Esta conclusión queda reforzada cuando el alumnado esgrime además razones tales como: «porque es mi especialidad» o «porque me gusta». Así, en la línea de lo manifestado por Guimerà (1991), González Mangrané (1993) y Marcelo (2002) afirman que las concepciones que los profesores tienen sobre la disciplina influyen y determinan su práctica docente, lo que en secundaria se traduce en un predominio de la formación disciplinar; nosotros añadiríamos que incluso antes de serlo, apoyando las palabras de Esteve (1997) y Marcelo (2002), quienes a su vez señalan que uno de los principales problemas de la formación de los futuros profesores de secundaria es que suele estar destinada a unos candidatos que proceden de estudios superiores en los que se les prepara para otros fines,y, por tanto, son estudiantes sin identidad profesional en el campo de la enseñanza; Esteve (1997: 77) ilustra esta situación con el caso de los alumnos de historia que:

> (…) se definen a sí mismos como futuros historiadores, no como futuros profesores de historia. Al acabar sus estudios, si tienen éxito, se dedican a la investigación histórica; mientras que, debido a la formación inicial que reciben, la enseñanza en la secundaria sólo es percibida como una alternativa de segundo orden: un fastidio lamentable para escapar al paro.

En este momento, según Vaillant (2007) aparece uno de los rasgos de la primera crisis de identidad de los futuros profesores de secundaria durante su período de formación inicial y que se refleja en la tensión que se produce entre la formación disciplinar y la pedagógico-didáctica.

No obstante los argumentos de carácter educativo y didáctico aportados por los futuros docentes de ciencias sociales, pensamos que constituyen un buen indicador de que su identidad se proyecte en una formación didáctica específica de las ciencias sociales. Pensemos que la re-

cogida de información se llevó a cabo una vez finalizado el módulo general de formación psicopedagógica y, por tanto, antes de comenzar su formación didáctica específica y el prácticum, un proceso formativo que autores como Vonk (1996), Marcelo (2002), Bullough (2000), Moreno Olmedilla (2006) y Prats y Santacana (2011) consideran de vital importancia en el proceso identitario de los profesores de este área de conocimiento. Los datos nos ofrecen una visión optimista, en cuanto que parece que el proceso de inducción se está produciendo, lo cual en palabras de Vonk (1996: 115) implica «la transición desde profesor en formación hasta llegar a ser un profesor autónomo».

El proceso de identidad docente va reedificándose a partir de los «espejos sociales» en los que nos miramos; uno de ellos es el valor social actual que los estudiantes perciben de los profesionales de la educación y que estiman medio-bajo. Por tanto, el alumnado se proyecta con un valor social bastante negativo como futuro docente. Encontramos aquí elementos personales que están mermando su autoestima como futuros profesionales de la enseñanza.

Las políticas españolas actuales, hoy por hoy, no ayudan a que ni como sociedad ni como personas desarrollemos una conciencia positiva del educador (recortes presupuestarios en educación, bajas tasas de reposición de personal docente, incremento de horas de dedicación docente, aumento de la ratio de alumnos, reducción salarial, privatización de la enseñanza pública y un largo etcétera). También los medios de comunicación transmiten una imagen negativa de la enseñanza y de la actuación de los profesores, así como otros aspectos tales como las estadísticas de fracaso escolar, las situaciones de violencia física o acoso en las aulas, los despidos y juicios contra profesores acusados ante las más variadas situaciones y jurisdicciones, el juicio desmedido sobre las vacaciones y la falta de preparación del profesorado para responder a los cambios sociales (Esteve, 2001; Vaillant, 2007). Los estudiantes, como ciudadanos, perciben esta imagen de desprestigio social de la función docente en la que, en parte, pueden sentirse culpabilizados o al menos insatisfechos por los significados percibidos de la sociedad en su conjunto. La manera en que las personas viven subjetivamente su trabajo, los factores de satisfacción e insatisfacción experimentados en el mismo o transmitidos por la sociedad sobre éste, influyen decisivamente en el desarrollo de su identidad profesional (Bolívar, Gallego, León y Pérez, 2005; Vaillant, 2007); por tanto, estas vivencias productoras de insatisfacción llevan a los futuros docentes de ciencias sociales a construir una identidad individual y colectivamente percibida en la crisis y que deberá llevarnos a plantearnos actuaciones en distintos ámbitos para revalorizar la imagen social de la profesión docente. Los datos aportados por nuestra investigación coinciden con el estudio de Hargreaves *et al*. (2006), en el que se pone de manifiesto la escasa valoración de la profesión de enseñante o de su atractivo por parte de profesores y no profesores en Inglaterra: un 50,2 por ciento considera que la docencia no es una profesión atractiva y un 49,8 por ciento estima que sí lo es.

La lengua es un elemento cultural o simbólico de una importancia crucial en la construcción de la identidad profesional (Álvarez y Velandrino, 2011). En el perfil competencial del docente de secundaria se exige cada día más la competencia comunicativo-lingüística, no sólo en la lengua autóctona o materna, sino también en otra extranjera, preferiblemente en inglés. Todos los alumnos participantes han tenido que acreditar, al menos, un nivel intermedio en lengua extranjera; sin embargo, casi la mitad no se percibe capaz para impartir la docencia de las materias de ciencias sociales en un centro bilingüe de secundaria, sobre todo los de más edad, los licenciados en historia y significativamente las mujeres. De nuevo, volvemos a identificar otro elemento que contribuye a forjar la crisis de identidad profesional docente, tanto personal como colectiva, como reflejo de las demandas que los cambios sociales actuales imponen al profesorado; a los enseñantes se les exige no sólo que enseñen bien en su lengua materna, sino también en una lengua extranjera.

El espacio o el hábitat donde la persona se desarrolla y desenvuelve a lo largo de su vida influye en su proceso identitario en cuanto que no sólo es un espacio físico sino también de encuentro social y cultural (Álvarez y Velandrino, 2011). Los futuros profesores de ciencias sociales de secundaria menores de 25 años son los que se identifican en mayor medida como ciudadanos con un sentimiento de pertenencia territorial más amplio y menos etnocéntrico, es decir, se sienten más ciudadanos de Europa y del mundo. Es probable que ello se deba a que son estos alumnos los que han vivido desde su nacimiento el proceso de integración de España en la Unión Europea y los que han disfrutado de los múltiples programas de cohesión sociocultural y educativa en el marco europeo e internacional, una vez consolidados y ampliamente difundidos. Este proceso de integración lleva consigo, además, multitud de otros elementos que han intervenido en las experiencias de socialización de los futuros enseñantes desde su nacimiento hasta la actualidad (información global, moneda, diferentes lenguas y culturas, políticas diversas, etc.). En este aspecto, consideramos que los resultados son positivos para la construcción del proceso identitario de los futuros docentes, en cuanto que pueden ser una fuente

de satisfacción que eleve sus expectativas profesionales; también es positivo para transformar progresivamente la identidad profesional del colectivo docente y encontrar políticas globales que contribuyan a su mejora.

Es necesario seguir profundizando en otros elementos de gran relevancia vinculados con las creencias de los alumnos participantes para ir comprendiendo su proceso de construcción de su identidad profesional docente, como son las que tienen sobre las buenas prácticas del profesor asociadas a la planificación, su perfil competencial, sus cualidades personales, el uso de recursos didácticos y espacios educativos, y los sistemas de evaluación desarrollados, entre otros; aspectos todos ellos que hemos estudiado y que daremos a conocer en un futuro cuando nuestra investigación esté concluida.

NOTAS

[1] Licenciado en Geografía y premio extraordinario de Fin de Estudios. Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Artísticas.

[2] Profesora contratada y doctora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Murcia. Trabaja en temas de desarrollo profesional docente, evaluación y competencias. Investigador de los proyectos de investigación del Ministerio de Educación con referencia EDU2012-38787 y EDU2012-37909-C03-03.

[3] Profesora titular de Universidad del Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Murcia. Especialista en métodos de investigación y en análisis cualitativo y cuantitativo de la información en ciencias sociales.

[4] Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Artísticas, en adelante Máster de Secundaria.

[5] La variable de naturaleza ordinal edad (que no de intervalo, por no tener una longitud constante) fue creada, a partir de una recogida directa de la edad en años enteros de los participantes, definiendo tres categorías o grupos y atendiendo a que fueran asignados a los mismos un n de la muestra similar, tal y como sugieren los expertos en análisis cuantitativo de la información en ciencias sociales, para someter esta variable a otro tipo de técnicas que no fueran las correlacionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ MUNÁRRIZ, L. (2011). «La compleja identidad personal». *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares,* 2, pp. 407-432.

ÁLVAREZ MUNÁRRIZ, L. y VELANDRINO NICOLÁS, A.P. (2011). «Fundamentación teórica y metodología». En: ÁLVAREZ, L., ANTÓN, F., MARÍN, J., ORTÍN, J., SCHRIEWER, K. y VELANDRINO, A.P., *Conciencia e identidad regional en la Comunidad de Murcia,* Godoy, Murcia, pp. 13-97.

BOLÍVAR, A., FERNÁNDEZ, M. y MOLINA, E. (2005). «Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial». *Forum: Qualitative Social Research*, 1, pp. 1-26.

BOLÍVAR, A., GALLEGO, M.J., LEÓN, M.J. y PÉREZ, P. (2005). «Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la educación secundaria en España». *Archivos Analíticos de Políticas Educativas,* 45, pp. 1-51.

BRANDA, S.A. y PORTA, L. (2012). «Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 3, pp. 231-243.

BULLOUGH, R.V. (2000). «Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado». En: BIDDLE, D.J., GOOD, T.L. y GOODSON, I.F., *La enseñanza y los profesores I (La profesión de enseñar).*Barcelona: Paidós, pp. 99-166.

CARTER, K. y DOYLE, W. (1996). «Personal Narrative and Life History in Learning to Teach. En: SIKULA, J. (ed.), *Handbook of Research on Teacher Cork*. Nueva York: McMillan, pp. 120-142.

COHEN, J. (1992). «A power primer». *Psychological Bulletin,* 1, pp. 155-159.

DARLING-HAMMOND, L. y BRANSFORD, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass.

DOYLE, M. (1997). «Beyond Life History as a Student: Preservice Teachers' Beliefs about Teaching and Learning». *College Student Journal*, 31, pp. 519-532.

DRIEL, J.H. VAN., BEIJAARD, D. y VERLOOP, N. (2001). «Professional Development and Reform in Science Education: the Role of Teachers' Practical Knowledge». *Journal of Research in Science Teaching*, 38, pp. 137-58.

ESCUDERO, J.M. (2009). «La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos de aprendizajes docentes». *Revista de Educación*, 350, pp. 79-103.

ESTEBARANZ, A. (2012). «Formación del profesorado de Educación Secundaria». *Tendencias Pedagógicas*, 19, pp. 149-173.

ESTEVE, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.

ESTEVE, J.M. (2001). «El profesorado de Secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea». *Revista Fuentes*, 3, pp. 7-30.

GONZÁLEZ MANGRANÉ, M. I. (1993). «La enseñanza de la Historia en el Bachillerato: la visión de los alumnos». Lleida: Universitat de Lleida. (Tesis doctoral).

GUIMERÀ, C. (1991). «Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria». Lleida: Universitat de Lleida. (Tesis doctoral).

HARGREAVES, L., CUNNINGHAM, M., EVERTON, T., HANSEN, A., HOPPER, B., MCINTYRE, D., MADDOCK, M., MUKHERJEE, J., PELL, T., ROUSE, M., TURNER, P. y WILSON, L. (2006). *The Status of Teachers and the Teaching Profession in England: Views from Inside and Outside the Profession. Interim Findings from the Teacher Status Project.* Research Report No. 755, Department for Education and Skills, Reino Unido. [en línea] https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR755.pdf (Consulta, 2 de enero de 2013).

KNOWLES, J.G. (2004). «Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustraciones a partir de estudios de caso». En: GOODSON, I.F. (ed.) *Historias de vida del profesorado.* Barcelona: Octaedro, pp. 149-206.

LOPES, A. (2007). «La construcción de identidades docentes como constructor de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 3, pp. 1-25.

MARCELO, M. (2002). «La formación inicial y permanente de los educadores». En: CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. *Los educadores en la sociedad del siglo XXI.* Madrid: Ministerio de Cultura, Educación y Deporte, pp. 161-194.

MARTÍN MARÍN, B. (2011). «Investigación descriptiva». En: CUBO, S., MARTÍN, B. y RAMOS, J.L. (coords.) *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Pirámide, pp. 373-385.

MILES, M.B. y HUBERMAN, A.M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods.* Beverly Hills, CA: Sage Publications.

MORENO OLMEDILLA, J.M. (2006). «Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y desarrollo profesional docente». *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1, pp. 1-21.

PAJARES, M. F. (1992). «Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Concept». *Review of Educational Research*, 62, pp. 307-332.

PRATS, J. y SANTACANA, J. (2011). «Por qué y para qué enseñar Historia». En PRATS. J. (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Graó, pp. 13-29.

SCHAFFER, R. (1996). *Social Development*. Oxford: Blackwell.

SCHAEFFER, G., EPTING, K. y ZINN, T. (2003). «Student and Faculty Perceptions of Effective Teaching: A Successful Replication». *Teaching of Psychology,* 2, pp. 133-136.

SERRANO PASTOR, F.J. (1999). «Análisis de relatos». En: SÁEZ, J., ESCARBAJAL, A., GARCÍA, A. y CAMPILLO, M. (coords.) *Cuentos pedagógicos, relatos educativos*. Murcia: DM, pp. 33-71.

SERRANO PASTOR, F.J. (2008). «El cuestionario como instrumento de obtención de datos en la Investigación sobre Educación Matemática». *Seminario permanente sobre la Investigación en Didáctica de las Matemáticas.* Badajoz: Sociedad Extremeña de Educación Matemática Ventura Reyes Prósper, pp. 1-57.

TOWNSEND, D., BUTT, R. y ENGEL, S. (1991). «Collaborative Autobiography. Action Research and Professional Development». *The Canadian Administrator*, 7, pp. 1-6.

VAILLANT, D. (2007). «La identidad docente». *I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado.* Barcelona: Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente en América Latina. [en línea] http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Assessorament/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/La%20identidad%20docente.%20Vaillant,%20D.pdf.pdf (Consulta, 28 de marzo de 2013).

VONK, J. H. C. (1996). «A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience». En: MCBRIDGE, R. (ed.) *Teacher Education Policy.* Londres: Falmer Press, pp. 112-134.