



Trabajo final de máster

Título: Identidad profesional docente del alumnado de máster de profesorado de la UPC

Apellidos: Cobacho Hernández

Nombre: Luis Miguel

Cualificación: Máster en Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Especialidad: Formación Profesional

Director/a: Manuel Fernández López

Fecha de lectura: 16 de Junio de 2020

Resumen

Esta investigación recoge qué percepción tienen de sí mismos los alumnos del máster de profesorado de la UPC, estudiando la visión que tienen sobre la docencia y de qué modo ha incidido el máster en la construcción de sus identidades docentes a nivel competencial. Para ello se ha recogido información del alumnado en base a su formación, experiencia, valoraciones personales y características con las que se sienten más identificados y al mismo tiempo identifican a la profesión docente. Entre los resultados obtenidos se puede apreciar cómo el alumnado del máster tiene una clara vocación a los demás, encontrando la aportación a la sociedad como uno de los principales motivos para la docencia. También la búsqueda de la estabilidad laboral y conciliación, siendo también estas unas de las principales ventajas que encuentran en la profesión docente. Por otro lado, la mayoría de los alumnos muestran un perfil cognitivo analítico-racional, son muy pragmáticos en el uso de las TIC y poco predispuestos a la innovación. En cuanto a su autodefinición y las habilidades que ha de tener un buen docente, se encuentra mucha relación, siendo la empatía y los dotes comunicativos como las características más definitorias entre el alumnado. En lo relativo a las competencias adquiridas durante el máster se aprecia que las más valoradas son el aprendizaje autónomo, el trabajo en equipo y ser emprendedor e innovar, en contraposición con algunas de sus percepciones de sí mismos y de la docencia como profesión.

Resum

Aquesta recerca recull quina percepció tenen de si mateixos els alumnes del màster de professorat de la UPC, estudiant la visió que tenen sobre la docència i de quina manera ha incidit el màster en la construcció de les seves identitats docents a nivell competencial. Per a això s'ha recollit informació de l'alumnat sobre la base de la seva formació, experiència, valoracions personals i característiques amb les quals se senten més identificats i al mateix temps identifiquen a la professió docent. Entre els resultats obtinguts es pot apreciar com l'alumnat del màster té una clara vocació als altres, trobant en aportar a la societat com un dels principals motius per a la docència, també la cerca de l'estabilitat laboral i conciliació, sent també aquestes un dels principals avantatges que troben en la professió docent. D'altra banda, la majoria dels alumnes mostren un perfil cognitiu analític-racional, molt pragmàtic en l'ús de les TIC i poc predisposats a la innovació. En quant a la seva autodefinició i les habilitats que ha de tenir un bon docent, es troba molta relació, sent l'empatia i els dots comunicatius com les característiques més definidores entre l'alumnat. Pel que fa a les competències adquirides durant el màster s'aprecia com s'ha valorat l'aprenentatge autònom, treballar en equip i ser emprenedor i innovar com les competències més adquirides en contraposició amb algunes de les seves percepcions de si mateixos i de la docència com a professió.

Abstract

This research deals with the perception that the students of the UPC's teaching master have of themselves, by studying the vision they have about the teaching profession and how the master's degree has influenced the construction of their teaching identity at a competence level. To achieve it, students' information have been collected based on their background, experiences, personal evaluations, and characteristics that they are most identified with and at the same time identify the teaching profession. Among the results obtained, it can be seen how the master's students have a clear vocation to others, finding the contribution to society as one of the main reasons for teaching. Also, the search of job stability and family conciliation, being these some of the main advantages they find in the teaching profession too. On the other hand, most of the students show an analytical-rational cognitive profile, are very pragmatic in the use of ICT and are not too open to innovation. Regarding their self-definition and the skills that a good teacher needs to have, is found a great relation, being empathy and communication skills the most defining characteristics between the students. Regarding the competences acquired during the master's degree, the most valued is autonomous learning, teamwork and being an entrepreneur and innovator, as opposed to some of their perceptions of themselves and of teaching as a profession.

Agradecimientos

Me gustaría agradecer a todas aquellas personas que me han inspirado y ayudado en la elaboración y finalización de este trabajo final de máster.

En primer lugar, me gustaría agradecer a los profesores que me han ayudado a comenzar a desarrollarme en este nuevo reto que significa ser profesor. Agradezco a mi director de TFM, Manuel Fernández López todos sus consejos y conseguir guiarme en las complejidades de esta investigación.

Quiero agradecer a mi pareja, Manina que me ha acompañado y mostrado todo su apoyo durante todo este proceso de aprendizaje durante este máster, con la paciencia extra que supone el afrontar este período confinados.

Quiero agradecer a mi familia que a pesar de la distancia los siento presentes en mi día a día, en especial a mis padres y mi hermano por su paciencia y su entrega y a mi abuela, que pronto será su cumpleaños. También me gustaría agradecer a mi familia de Barcelona, mis tías y primos a los que ya va siendo hora de visitar después del confinamiento que nos hemos visto obligados a hacer, en especial a mis primos Manolo, María del Valle L., María del Valle C., Sergio y Lidia.

Igualmente, quiero agradecer a mis amigos de la Universidad, a María por sus consejos y a las compañeras con las que he compartido inquietudes y horas de trabajo en el transcurso de este máster, Angelica y Judit. Para acabar también me gustaría agradecer a mis amigos, haciendo una mención especial a Carlos por el apoyo moral, los almuerzos de menú y las risas y a mi amigo Fran y su perro Bowie.

A todos, muchas gracias.

Índice de contenidos

<i>Resumen / Resum / Abstract</i>	1
<i>Agradecimientos</i>	2
Índice de contenidos	3
Índice de figuras	5
Índice de tablas	5
1. Introducción	7
2. Propuesta de investigación	9
3. Estado de la técnica.....	11
4. Objetivos de la investigación.....	17
1. Recoger la percepción que tienen de sí mismos los alumnos del máster en formación del profesorado.....	17
2. Estudiar y analizar la visión que tienen los alumnos de la docencia como profesión. ...	17
3. Identificar en qué aspectos incide el máster en la construcción de la identidad docente de los alumnos a nivel competencial.	17
5. Metodología y desarrollo del trabajo.....	18
Estudio del marco Teórico.....	18
Definición de los objetivos	18
Diseño de instrumentos de recogida de información.....	18
Cuestionario IPD – Docencia	18
Grupo de discusión.....	20
Definición de la muestra	22
Recogida de información	22
Análisis y evaluación.....	22
6. Resultados obtenidos.....	23
Información del alumnado	23
Información relacionada con el objetivo 1 – Autopercepción del alumnado.....	26
Principales motivaciones para ser profesor	26
Autopercepción.....	27
Experiencia	32
Recursos TIC	34
Implicación	36
Información relacionada con el objetivo 2 – Visión de la docencia.....	36
Visión de la profesión docente.....	36
Principales ventajas de las TIC en el aula	41
Información relacionada con el objetivo 3 – Competencias adquiridas.....	41

Competencias generales	41
Competencias específicas	44
Grupo de discusión.....	47
Planificación y mejora	48
Análisis de la información	48
7. Conclusiones y trabajo futuro	50
Conclusiones	50
Principales motivaciones.....	50
Perfiles cognitivos	50
Autodefinición.....	50
Implicación	51
Experiencia profesional.....	51
Uso que hacen de las TIC.....	51
Visión de la docencia.....	52
Principales ventajas de las TIC en educación	52
Competencias desarrolladas durante el máster	52
Trabajo futuro	53
8. Referencias.....	54
9. Anexos	56
Anexo 1 - Tabla de relación entre el instrumento y la información a recopilar	56
Anexo 2 - Tabla de relación entre preguntas, respuestas y objetivo.....	56
Anexo 3 - Tablas de relación entre objetivos, categoría y preguntas	56
Anexo 4 - Tablas de relación entre objetivos, tipo de pregunta y preguntas	56
Anexo 5 - Tablas grupo de discusión.....	56
Anexo 6 - Tabla de observación: Grupo de discusión - Sesión 1.....	56

Índice de figuras

Figura 1. Segmentos de Interacción en un contexto educativo.....	12
Figura 2. Fases de la planificación de un grupo de discusión.....	20
Figura 3. Franjas de edad del alumnado	24
Figura 4. Máximo nivel académico.....	24
Figura 5. Principales motivaciones para ser profesores.....	27
Figura 6. Eje Analítico-Mixto-Intuitivo FP Semipresencial.	28
Figura 7. Eje Racional-Mixto-Experimental FP Semipresencial.....	28
Figura 8. Eje Analítico-Mixto-Intuitivo FP Presencial.	29
Figura 9. Eje Racional-Mixto-Experimental FP Presencial.....	29
Figura 10. Eje Analítico-Mixto-Intuitivo Tecnología Presencial.....	30
Figura 11. Eje Racional-Mixto-Experimental Tecnología Presencial.	30
Figura 12. Grado de satisfacción con la carrera profesional.....	32
Figura 13. Experiencia docente previa	33
Figura 14. Grado de satisfacción con el período de prácticas.....	34
Figura 15. Uso de las TIC en la enseñanza-aprendizaje por parte del alumnado	35
Figura 16. Objetivos de aprendizaje-enseñanza	35
Figura 17. Visión de la profesión docente.....	36
Figura 18. Principales ventajas de ser profesor	39
Figura 19. Principales inconvenientes de ser profesor	40
Figura 20. Reconocimiento social de la profesión docente	40
Figura 21. Principales ventajas de las TIC en educación	41
Figura 22. Competencias generales FP Semipresencial	43
Figura 23. Competencias generales FP Presencial	43
Figura 24. Competencias generales Tecnológico Presencial.....	44
Figura 25. Competencias específicas FP Semipresencial	45
Figura 26. Competencias específicas FP Presencial	45
Figura 27. Competencias específicas Tecnológico Presencial.....	46
Figura 28. Valoración general de las competencias generales adquiridas	47
Figura 29. Valoración general de las competencias específicas adquiridas.....	47

Índice de tablas

Tabla 1. Relación entre objetivos, categorías y preguntas	19
Tabla 2. Tipología de preguntas	20
Tabla 3. Temas a tratar en cada sesión (Anexo 5)	21
Tabla 4. Registro del observador (Anexo 5)	22
Tabla 5. Formación del alumnado en la modalidad de FP Semipresencial.....	25
Tabla 6. Formación del alumnado en la modalidad de FP Presencial.....	26
Tabla 7. Formación del alumnado en la modalidad de Tecnología Presencial	26
Tabla 8. Preguntas perfil cognitivo.....	27
Tabla 9. Autodefinición como docente FP Semipresencial	31
Tabla 10. Autodefinición como docente FP Presencial.....	31
Tabla 11. Autodefinición como docente Tecnológico Presencial	31
Tabla 12. Características de un buen profesor FP Semipresencial	37
Tabla 13. Características de un buen profesor FP Presencial	37
Tabla 14. Características de un buen profesor Tecnológico Presencial.....	38

| Tabla 15. Tabla con temáticas a tratar relacionada con los objetivos (Anexo 5)..... 48

1. Introducción

El concepto identidad ha tenido acercamientos desde diferentes disciplinas como son la filosofía, la sociología o la psicología, cada una de ellas con su propia forma de ver y su propio lenguaje. La identidad puede tener muchas interpretaciones y diferentes significados que incluso, pueden llegar a ser dicotómicos o contrarios. La identidad puede ser continua o discontinua, única o diversa, individual o colectiva. También se puede basar en una serie de particularidades que influyen en el desarrollo vital y profesional de las personas.

El estudio de las identidades de los futuros profesores es importante porque nos acerca a las diferentes percepciones, puntos de vista y situaciones particulares en las que se encuentran los estudiantes de este máster, aspectos convergentes y particularidades de las personas respecto a la propia profesión y creencias previas al ejercicio de la docencia. Se ha de considerar que los alumnos del máster de profesorado se encuentran en un momento de transición. Por un lado, tienen una socialización previa y una identidad fundada en su vida personal y profesional mientras que, por otro lado, están iniciando/aspirando a un cambio profesional que exige complementar su formación. Es decir: una transición de “quién soy” a “quién quiero ser”. Ese quién quiero ser requiere un esfuerzo en muchos sentidos y un reajuste respecto a lo aprendido anteriormente. Estas cuestiones son complicadas de responder por lo cual hará uso de diferentes métodos y técnicas para conseguir información relevante acerca de las características de los sujetos.

La identidad del profesional docente ha ido evolucionando en la historia y con ella, los rasgos y características que la diferencian de otras profesiones. La entrada de las nuevas tecnologías en las aulas, los cambios sociales y la democratización de la información han provocado que los actuales docentes tengan que estar en continuo aprendizaje.

Referenciando a Day, *“las identidades profesionales de los docentes —qué y quiénes son, su autoimagen, los significados que vinculan a sí mismos y a su trabajo, y los significados que les atribuyen otros— están, por tanto, asociados con la materia que enseñan (en especial, en el caso de los profesores de secundaria), sus relaciones con los alumnos, sus papeles y las conexiones entre éstos y su vida fuera de la escuela”* (Day, 2003, p. 67). Por lo tanto, en el concepto identidad resulta ser un constructo complejo en el que infieren diferentes factores como la visión personal de quién soy, los significados atribuidos al grupo de pertenencia profesional, en este caso, el de profesorado, y los significados atribuidos por otras personas como son todos los que intervienen en el día a día en esta profesión: compañeros de profesión, alumnos y familiares. Se puede considerar la interacción con los demás como una de las características más importantes en la profesión docente. Dicha interacción también es un factor importante en el constructo de nuestras identidades.

La penetración de las tecnologías y el desarrollo de estas en educación ha supuesto un cambio en la profesión, se disponen de nuevas herramientas y métodos, pero a su vez, la parte humana y emocional sigue estando presente en el proceso de enseñanza. Según De la Torre (1999) *“El siglo XXI ha irrumpido en nuestra sociedad y en nuestras vidas como algo más que la secuencia de un año a otro. Ha llegado como un símbolo de cambio y telecomunicaciones, pero al tiempo dejando espacio a un concepto que ha estado relegado durante siglos de la ciencia y de la educación. Me refiero a la dimensión emocional del ser humano. Paradójicamente, el desarrollo de las nuevas tecnologías, del avance científico, en la era de las telecomunicaciones se eleva la demanda de valores personales, espirituales y emocionales.”* (De la Torre, 1999, p. 1). El

desarrollo tecnológico ha sido tan influyente en este comienzo de siglo XXI que ha incidido directamente en nuestro constructo identitario. Podemos apreciar cómo el progreso de las redes sociales va estrechamente ligado a la expresión de la identidad de sus usuarios y la interacción de estos. Podemos hablar de comunicación mediada por herramientas con unas determinadas características que permitirá a los usuarios comunicarse/expresarse en función de las herramientas.

Como afirma Caro (2012) *“el carácter distribuido del yo social (estructura). La identidad social, entendida como una creación intersubjetiva de acuerdo con el interaccionismo simbólico, es una construcción que se realiza y que genera sentido en la interacción con los otros. Esta identidad encuentra en estas plataformas espacios en los que el sujeto puede visualizar y gestionar tanto su red de contactos -intraplataforma- como su presencia pública en los diferentes espacios de la World Wide Web --interplataforma-.”* (Caro, 2012, p. 7) Dicho de otro modo, la identidad social es una creación individual y se desarrolla en la interacción con los demás en base a unos símbolos con un determinado significado. Esto también se ve reflejado en los entornos digitales, donde los usuarios expresan sus identidades en base a la plataforma en la que interactúa y unos códigos determinados.

En el presente proyecto se tratará de conocer las diferentes características que son parte de la identidad de los estudiantes del máster de profesorado. Primeramente, la formación inicial como eje fundamental en su profesionalización previa. Es probable, que, en algunos casos, dada las circunstancias de demanda en Cataluña, muchos de los estudiantes del máster ya ejercen como profesores. Su visión podría ser utilizada como referencia, ya que otros estudiantes sólo han tenido la experiencia de las prácticas, sin haberse podido complimentar de la manera habitual. Teniendo las características de la profesión docente tales como la transmisión y evaluación de aprendizajes y la interacción con los alumnos y resto de profesores, nos hemos visto desplazados a otro escenario fuera del escenario cotidiano. Este acontecimiento global sin precedentes pone en relieve otras dos características que se le presuponen a la profesión: el compromiso y la capacidad de adaptación.

2. Propuesta de investigación

En el presente proyecto se centra en la identidad profesional de los estudiantes del máster de profesorado de la UPC. Los alumnos de este máster ya tienen una profesionalización que influye en sus creencias, y a su vez, una visión de la docencia como profesión. Se puede deducir que en la formación del alumnado de este máster predominan la ingeniería y las ciencias y disponen de experiencia profesional en algo relacionado con lo que han estudiado.

Teniendo en cuenta el contexto en el que se da este trabajo y el confinamiento que se está viviendo a causa de la pandemia, resulta de especial interés el uso de las TIC y el traslado cuasi total de la enseñanza a entornos digitales. Los profesionales de la enseñanza se han visto obligados a replantear todo el proceso de aprendizaje, a pesar de que el uso de las herramientas digitales y el uso de diferentes plataformas están muy instaurados en la educación, esta imprevisible situación ha provocado que todo el núcleo de la enseñanza se haya trasladado plenamente a estos entornos. Por lo tanto, los **métodos** han cambiado, el ejercicio de la profesión docente ha ido evolucionando en métodos, y los profesores han de disponer de competencias, en muchos casos, basadas en el progreso tecnológico.

Sin embargo, el desarrollo tecnológico no está reñido con el desarrollo humano y profesional. Primeramente, se recopilará información general de las distintas modalidades del alumnado del máster de profesorado y se observará qué diferencias hay entre su formación, experiencia, rangos de edad o nivel formativo.

Se buscará tener una aproximación de las características identitarias del alumnado de este máster, conocer cuáles son las principales motivaciones que tiene el alumnado para este cambio profesional, así como su autopercepción, con qué tipo de características se autodefinen y qué relación tiene con sus diferentes matices cognitivos. En lo relativo a su autodefinición se observará si pese a no tener experiencia (o teniendo relativamente poca) como docente se definen o no con características propias de la profesión. Para ello también se tratará de conocer que características presuponen que debe de tener un profesor, observando que tipo de rasgos son los más comunes si los hubiera y cuales están más vinculados a sus perfiles cognitivos.

Considerando lo expuesto sobre el traslado de las aulas a entornos digitales, se ha considerado recopilar información acerca del uso que el alumnado hace de las TIC y si hacen un uso similar o diferente de ellas. Conocer para qué las usan y si consideran que le ayudarán a lograr sus objetivos ayudará a ver el grado de aceptación respecto a las nuevas tecnologías y su uso en educación.

El presente proyecto también estudiará cual es la visión que el alumnado tiene sobre la profesión docente, qué es para ellos la docencia y qué cualidades destacan para ser un buen profesor. También se observarán que ventajas e inconvenientes son los más considerados en el ejercicio de esta profesión y qué ventajas consideran que tiene el uso de las TIC en educación.

Durante el máster, los alumnos han trabajado y comenzado a desarrollar diferentes competencias esenciales en la formación de profesorado. Para finalizar, los alumnos valorarán que nivel de estas competencias, las generales y específicas del propio máster, consideran que han desarrollado más. Esto resulta importante para apreciar en qué aspectos se sienten más preparados y en cuáles menos respecto a las competencias desarrolladas en el máster y de cara al trabajo como profesor.

La propuesta de la investigación será una aproximación a las características del alumnado de máster según su autodefinición y las características que predominan en sus perfiles cognitivos. Se tratará de situar estas características en relación con la visión de la docencia como profesión y finalmente observar qué competencias consideran más fuertes y cuáles más débiles en su formación como profesores.

3. Estado de la técnica

Podemos ver diferentes estudios a cerca de la identidad docente desde diferentes perspectivas y con distintas finalidades. Contextualizando más, en España, desde comienzos del siglo XXI podemos atisbar gran diversidad de estudios a cerca de la identidad en el profesorado.

En la literatura encontrada sobre la identidad se encuentran diferentes definiciones del concepto, dependiendo desde el ámbito al que nos acerquemos a ella. En los principios de la filosofía occidental ya resultaba ser objeto de estudio. Citando a Aristóteles “¿A qué ciencia corresponde ocuparse de la identidad y de la heterogeneidad, de la semejanza y de la desemejanza, de la identidad y de la contrariedad, de la anterioridad y de la posteridad, y de otros principios de este género, de que se sirven los dialécticos, los cuales sólo razonan sobre lo probable? Después, ¿cuáles son los accidentes propios de cada una de estas cosas? Y no sólo debe indagarse lo que es cada una de ellas, sino también si son opuestas entre sí” (Aristóteles, p. 72). Hoy en día sigue sin haber una ciencia concreta para estudiar el fenómeno de la identidad, más bien existen acercamientos desde diferentes disciplinas como la filosofía, la psicología o la sociología. En referencia a lo citado, cabe destacar las contraposiciones: Identidad-heterogeneidad – soy esto y no todo lo demás; semejanza-desemejanza – qué parezco y qué no parezco; identidad-contrariedad – con qué me siento identificado y con qué no; anterioridad-posteridad – lo que era antes y lo que quiero ser. Por lo tanto, y siguiendo con la cita, no sólo se ha de averiguar a cerca del fenómeno en cuestión, sino también sobre fenómenos opuestos.

La persona que encarnamos esconde y muestra muchas facetas, es decir, diversos perfiles, rostros, comportamientos y conductas, de las que pocas son la verdadera esencia de nuestro ser, aunque siempre haya una verdad genuina al hablarnos y respondernos. (Guerrero, 2015, p. 10)

Para Zygmunt Bauman, el anhelo de identidad procede del deseo de seguridad y a su vez resulta estimulante a corto plazo y a largo plazo una carga. Diferencia el concepto de identidad que proviene de lo grupal y pasa al individuo en el transcurso de la posmodernidad. Esto se engloba dentro de sus teorías de sociedad líquida, en la que hay infinidad de posibilidades que influyen en el desarrollo de nuestras identidades. Por lo tanto, la identidad ligada al individuo es propia de la modernidad y su raíz proviene del deseo de seguridad. (Bauman, 2005, p. 46-47) Resulta probable que ese anhelo de seguridad también se encuentre en definir nuestra identidad profesional y sentirnos parte de un colectivo signifiante. Esto, a su vez nos aporta valor en lo personal; en nuestro caso, ser profesores.

Cabe destacar la aportación de Christopher Day en lo que a identidad profesional docente se refiere. El análisis de lo emocional en su trabajo es bastante extenso y nos remarca la importancia que tiene la parte emocional en el proceso de aprendizaje y cómo esto influye en las personas. “Las identidades profesionales docentes -Qué y quiénes son, su autoimagen, los significados que vinculan a sí mismos y los significados que les atribuyen a otros- están, por tanto, asociados con la materia que enseñan (en especial, en el caso de los profesores de secundaria), sus relaciones con los alumnos, sus papeles y las conexiones entre estos y su vida fuera de la escuela”. Cobra importancia el conocimiento del “yo” que puede (Day, 2003, p. 59-69). Por lo que la autopercepción, la forma en la que el profesorado interacciona con los demás y con los propios alumnos y los significados atribuidos a las materias que se imparten.

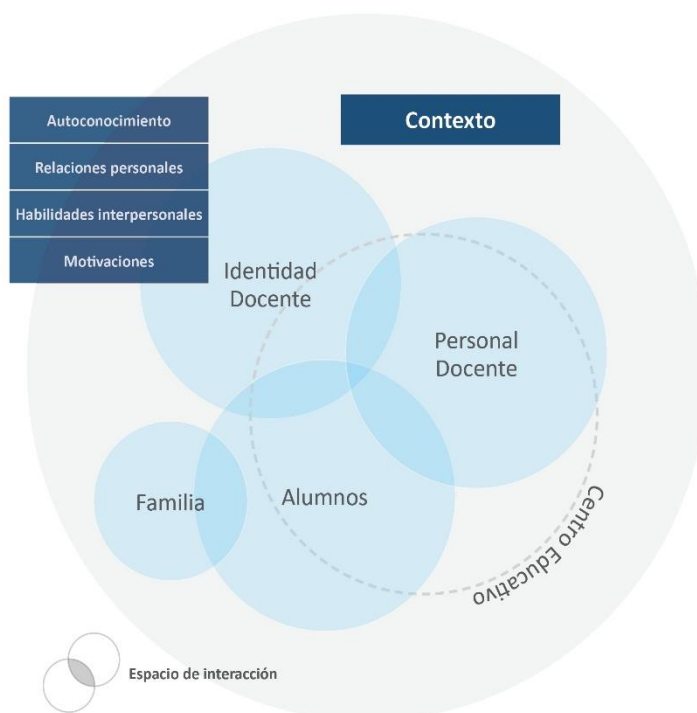
Según Horvath (2018) “se pueden distinguir dos factores que se relacionan con la enseñanza: intención y compromiso. Teniendo en cuenta la literatura psicológica sobre identidad, se piensa

que quiénes se consideran a sí mismos con más fuerza como profesores, deberían ser más propensos a ingresar como profesional docente.” (Horvath et al., 2018, p. 57) En este mismo sentido, Day & Gu hacen hincapié en el compromiso: “las capacidades y actitudes de los profesores para el aprendizaje docente resultan principalmente influenciados por el sentido de compromiso, y esto resulta fundamental para la efectividad, mediando dos factores claves: El sentido personal de identidad profesional positiva y las diferentes fases de vida profesional.” (Day & Gu, 2007, p. 430)

Para Sarbach En la construcción de la identidad personal concurren dos procesos: el reconocimiento y la memoria. El reconocimiento se da sincrónicamente, son los demás quienes nos reflejan la imagen de nosotros mismos, por lo que se convierten en sujetos significantes (otorgadores de significado). Sin embargo, la memoria actúa de manera diacrónica, a partir de nuestra propia historia construimos nuestros pensamientos y sentimos lo que somos. Esto sucede en los distintos ámbitos de nuestras vidas, también en nuestra vida profesional. Por lo tanto, esto dos niveles también se dan en la construcción de la identidad docente; los sujetos significantes son los profesores y alumnos que nos devuelven la imagen de nosotros mismos – y desde nuestras experiencias personales y la acumulación histórica de experiencias y aprendizajes. Además, estos dos fenómenos se articulan entre sí. (Sarbach, 2015, p.9)

“La identidad profesional docente es, así, el resultado de un proceso biográfico y social, dependiente de la formación inicial y de la socialización profesional en las condiciones de ejercicio de la práctica profesional. Por otra parte, es una construcción singular, ligada a su historia personal y a las múltiples pertenencias que arrastra consigo (sociales, familiares, escolares y profesionales).” (Bolívar, 2007, p.15)

Figura 1. Segmentos de Interacción en un contexto educativo



En este gráfico se representan las interacciones que se dan dentro del centro en un contexto habitual. El espacio de interacción también pasa a ser un espacio de influencia mutua entre los sujetos implicados. El centro educativo es el contexto particular en el que se dan estas acciones que a su vez está inmerso en un contexto general como pueden

ser la localización. A su vez, la identidad de los docentes se construye en base al autoconocimiento, relaciones personales, habilidades interpersonales y motivaciones.

En relación con lo referenciado de Sarbach, “en la construcción de la identidad personal confluyen dos procesos: el reconocimiento y la memoria” o Day, “las identidades profesionales docentes -Qué y quiénes son, su autoimagen, los significados que vinculan a sí mismos y los significados que les atribuyen a otros- están, por tanto, asociados con la materia que enseñan, sus relaciones con los alumnos, sus papeles y las conexiones entre estos y su vida fuera de la escuela”. Se puede apreciar como la identidad es un constructo en el que no sólo interviene el sujeto, sino que se convierte en un diálogo con uno mismo y con los demás, exige reajustes. En el gráfico anterior se muestra un acercamiento al contexto habitual de interacción entre el “yo docente” y el resto de los actores del contexto educativo.

El estudio sobre el desarrollo inicial docente de Serrano Rodríguez y Pontes Pedrajas es una investigación que busca mejorar el proceso de formación inicial del profesorado de secundaria. Citando a Larraín y Bolívar, se nos introduce al precursor del concepto IPD, Erikson.

“El concepto de IPD fue introducido por Erikson en 1980 y aunque son diversas las clasificaciones que encontramos sobre los elementos que conforman la IPD (Larraín, 2003; Bolívar, 2006), de todas ellas podemos extraer dos componentes claves: una dimensión personal, íntima y peculiar que hace al sujeto diferente de los y las demás, y una dimensión social, compartida y en constante interacción con «otros y otras». En esta dimensión social cobra vital importancia el reconocimiento de cada sujeto en el ejercicio de la profesión docente y el propio reconocimiento social de la profesión. (Rodríguez y Pontes, 2016, p. 37)

También se expone cómo el desarrollo profesional del docente fluye en relación de las demandas sociales y los cambios que cada vez hay con más frecuencia en el mundo laboral. Esto atañe a la necesidad de contribuir a la autocomprensión del docente ante los cambios educativos. También nos habla de la desmotivación y la falta de implicación que en ocasiones llega a “una crisis de identidad”. Usan una metodología mixta basada en un análisis cualitativo y cuantitativo de los datos recogidos en estudiantes del FIPS en la Universidad de Córdoba.

La extensa tesis de Milton Guerrero tiene realiza un análisis histórico-social de la profesión y de los diferentes contextos en los que se da, se centra en las causas que provocan satisfacción/insatisfacción, bienestar/malestar, etc. respecto a la actividad de la docencia. La hermenéutica y la interpretación de las realidades permiten descubrir la diversidad de matices y la riqueza en los relatos de los participantes. La conceptualización busca descubrir la naturaleza de la profesión de docente y se analiza a partir de tres enfoques diferentes (funcionalista, neomarxista y weberiano). Descubren que la visión positiva de la docencia depende de las circunstancias sociopolíticas del lugar donde se ejerce. Además, se entiende la profesión con unos requerimientos específicos de alto nivel y control en muchos aspectos, como organización autorregulada, autonomía, altruismo, reconocimiento social, normas éticas, etc. Se trata de buscar una visión general del perfil identitario del docente, así como el estado actual de su identidad profesional. (Guerrero, 2012)

“El análisis y sus resultados estuvieron vertebrados con base en nuestra propuesta de categorización identitaria para profesores de secundaria, la cual se diseñó tomando en cuenta el conjunto de aportaciones recogidas de

autores que indagan en la identidad del profesorado, cuyas metodologías y conclusiones se tuvieron presentes a la hora de perfilar nuestra propuesta de análisis. Las historias de vida, la profesionalización, la formación disciplinar, las experiencias vitales, las emociones, las autopercepciones, las creencias, la narrativa, son algunos de los múltiples enfoques que intentan abordar la identidad del profesorado. Así, elaboramos un modelo para la indagación y estudio de la narrativa temporal de su trayectoria biográfico-profesional, tratando de representar las dimensiones globales que componen la identidad y de obtener, de este modo, una aproximación fenomenológicamente fundada al perfil identitario del docente y al estado actual de su identidad profesional.” (Guerrero, 2012, p. 666)

Por lo tanto, lo primero que se ha de concretar a la hora de estudiar a los sujetos es el contexto o la circunstancias que este vive. Seguidamente se ha de estudiar desde distintos enfoques para tener una visión amplia del objeto de estudio para acabar identificando en qué aspectos incide el máster en la construcción de la identidad docente de los alumnos a nivel competencial. Una visión global. En la revisión sobre el pensamiento hermenéutico, “El Giro hermenéutico”, Gadamer realiza un recorrido por las diferentes aproximaciones al término de autores como Heidegger (antecesor), o Husserl:

(...) La hermenéutica retiene una experiencia, no es un método para averiguar un sentido “verdadero”, como si este pudiera llegar a alcanzarse.” (...) (Gadamer, 1995, p.71.)

(...) Es esta una antiquísima regla hermenéutica que se refiere a toda comprensión de textos. Es sabido cómo el texto obtiene un significado nuevo cuando el entorno que forma el contexto se ordena de nuevo. Hay que ser consciente de que ya la unidad de la palabra está determinada por la unidad de la frase y esta, a su vez, por relaciones textuales mayores. Esto es lo que sucede también al leer. Quien tenga que deletrear no puede leer y tampoco puede comprender todavía. De la misma manera es válido que si se desgaja parte de un texto de su contexto, aquél enmudece. Se pierde entonces la fuerza superior de sentido.” (Gadamer, 1995, p.104)

Debemos considerar este modo de aproximamiento al sujeto de estudio como el arte o la teoría de interpretar textos o fenómenos en su totalidad mediante otros enunciados. Para Gadamer, la interpretación es parte del carácter finito y establecido de todo conocimiento humano. La interpretación de los textos o los hechos, pero no solo proponiendo lo que se pretende expresar el texto o el interlocutor, sino también siendo conscientes de las herramientas que se ha usado para la interpretación, la interrelación de los sujetos y la dialéctica en sí. Por otro lado, podríamos decir que la interpretación hermenéutica nos permite considerar otros textos subyacentes en los mensajes, tildando esto de hipertextualidad.

La tesis de Mercé Cols nos sitúa en el ámbito de los profesores de magisterio y la práctica narrativa en la formación de la identidad. Nos abre las puertas a las interpretaciones y la visión subjetiva de los futuros maestros y su percepción de sus compañeros, construyendo un diálogo entre estas, poniendo en común las narrativas autobiográficas. (Cols, 2018). Cómo cita Christopher Day en *Pasión por enseñar*, La identidad se constituye por mente, corazón y cuerpo. Se nos narran diferentes etapas que tiene el docente a lo largo de su carrera, Lacey (1977) nos habla de una “conformidad estratégica” cuando el profesor es principiante, seguidamente, en

siguientes etapas de esa conformidad se pasa la invención y a la originalidad, es cuando se comienza a construir una identidad propia como docente. Las identidades son una amalgama de biografía, cultura, influencia social y valores institucionales, que pueden cambiar dependiendo de la función y la circunstancia (Day, 2003, p. 71). Las identidades no es algo fijo, si no que varía no solo con el tiempo, sino también en función de las circunstancias y las expectativas personales. Es común, una vez alcanzadas unas expectativas, por ejemplo, ser profesor, cambie nuestra visión sobre nosotros mismos en base a la experiencia. Si en un principio, gran parte del ejercicio de docente se pueda basar en seguir las directrices de los que tienen más experiencia, en la siguiente etapa, el docente empezará a innovar en su ejercicio y buscar su forma de entender y aplicar la propia profesión.

Como referencia Lucias Caro en su artículo “La encarnación del yo en las redes sociales digitales” citando a McLuhan (1980), el usuario acontece en contenido en las comunicaciones mediadas por ordenador. Se ha de adaptar a las condiciones que cada herramienta propone de acuerdo con el perfil de cada plataforma social, también en relación con las interacciones que permite cada red social. (Caro, 2012, p. 7) Si trasladamos esta idea la educación, cada vez tienen más protagonismo estas herramientas en el proceso de enseñanza, y tanto alumnos, como las nuevas generaciones de profesionales docentes, se desenvuelven diariamente con las tecnologías TIC y herramientas digitales, llegando a incluir las redes sociales como herramienta para la creación de contenidos o la interacción del alumnado.

En el estudio de Antoni Badía “The science teacher identity and the use of technology in the classroom” profundiza en conceptualizar el concepto de identidad en los profesores de ciencia en institutos de secundaria como variable en la enseñanza de la ciencia. Se trata de comprender la relación entre la identidad y el uso de las tecnologías en el aprendizaje de ciencias en el estado de Utah (EE. UU.) considerando distintos aspectos como sus conceptos de ciencia, sentimientos sobre las tecnologías y la frecuencia de uso de las tecnologías en el aula.

“Many characteristics have been believed to make up the science teacher identity: for example, knowledge of science, values and beliefs about teaching, conceptions of teaching and learning, conceptions of the nature of science, and instructional goals and approaches to teaching science. Conceptions of teaching and learning and of the nature of science are two of the most common teacher characteristics to be placed at the core of science teacher identity. Thus, the current challenge is to pinpoint new categories related to teachers’ use of technology that could be included in building a model of science teacher identity.” (Badia, A. 2019, p. 533)

Volviendo a Alejandro Sarbach, en su artículo “Sobre la transmisión de un supuesto saber”, se cuestiona la posición de superestructuralidad que tiene la figura del docente históricamente y expone que tanto el saber cómo en lo que somos ignorantes, es común en todos, docentes y alumnos. Las superestructuras son endógenas e implican distanciamiento entre las partes, a nivel personal y corporativo frente a los demás. Frente a esto, la visión de que los alumnos han de recuperar el protagonismo en el proceso de aprendizaje y a su vez que el aprendizaje sea efectivo. El propio autor reflexiona a cerca de un texto de P, Woods que nos relata una clase magistral en la que un profesor explica y toda la clase desatiende. De este texto se extraen dos ideas: “supervivencia” y “control”. La “supervivencia” se pone de manifiesto en la crisis que hay en el distanciamiento que hay entre profesor, como transmisor de información y el alumnado. El “control”, una vez se sobrevive, se centra en controlar las circunstancias. No obstante, el

alumnado no es una mera fuente de recepción de información, el esfuerzo de aprendizaje requiere de esfuerzo. Como tercer concepto, Sarbach nos muestra la “resistencia”, inevitable en el alumnado. Para combatir esto, es indispensable motivar y recrear un buen clima en el aula y cambiar lo que hemos denominado superestructura por una dinámica participativa y democrática con los alumnos, pactar otras formas de distribución de la hegemonía y participación, generando dinámicas más democráticas. (Sarbach, 2015, p. 6-7). Si bien era cierto que las tecnologías estaban instauradas ya en la enseñanza de algún u otro modo, la situación actual ha empujado a tomar decisiones inmediatas para seguir el desarrollo de las clases. En los centros han tenido que optar por diferentes opciones para salvaguardar el derecho a la educación de manera telemática. Puede ser, que esta cuestionada “superestructuralidad” abra paso a nuevos modelos para el aprendizaje.

En relación con la proyección futura del estudiante cabe mencionar la investigación *“Teacher Possible Selves: How Thinking about the Future Contributes to the Formation of Professional Identity”*. Este estudio teoriza acerca de la proyección futura como motivación para los aspirantes a profesor. Referenciando a Conway (2001) se expone la anticipación sobre estados y cualidades futuras como estrategia dirigidas a alcanzar el objetivo. También se destaca la tensión existente entre las identidades actuales y la identidad que se quiere alcanzar, buscando un equilibrio entre esperanza y miedo y como la reflexión cobra un papel importante en el proceso. La metodología de la investigación se compone de diferentes técnicas cualitativas para recopilar la información basada en una serie de entrevistas. Para ello, realizan un estudio a 10 candidatos de diferentes niveles de docencia a punto de acabar su período de prácticas con diferentes motivaciones. Todos hacían uso de la estrategia y muchos de los participantes modificaron sus “posibles yoés” en la interacción con tutores y experiencias acontecidas. (Hamman et al., 2013, p. 312-329)

4. Objetivos de la investigación

Considerando que los alumnos del máster de profesorado están en un proceso de cambio, esta investigación tendrá tres objetivos clave en la aproximación de la identidad profesional docente de los alumnos del máster de profesorado de la UPC:

1. Recoger la percepción que tienen de sí mismos los alumnos del máster en formación del profesorado.

El primer objetivo, recopilará información en base a la formación y el desarrollo profesional de los alumnos antes de decidir formarse para la docencia y cuáles son sus principales motivaciones para este cambio. Se recogerá información sobre cuáles son las características predominantes y las posibles singularidades que se salgan de lo común. También se completará con otro tipo de información más concreta sobre el alumnado relacionada con su experiencia, nivel de satisfacción, autopercepción y el uso que hacen de las TIC.

2. Estudiar y analizar la visión que tienen los alumnos de la docencia como profesión.

Este segundo objetivo, estudiará cual es la visión que los alumnos y futuros docentes tienen sobre la docencia y cuáles son las características que ha de tener un buen profesor. Se recogerá cuáles son las ventajas e inconvenientes principales que los alumnos atribuyen a la profesión docente y si consideran que dicha profesión valorada socialmente. También se recogerá cuáles son las principales ventajas del uso de las TIC en el aula.

3. Identificar en qué aspectos incide el máster en la construcción de la identidad docente de los alumnos a nivel competencial.

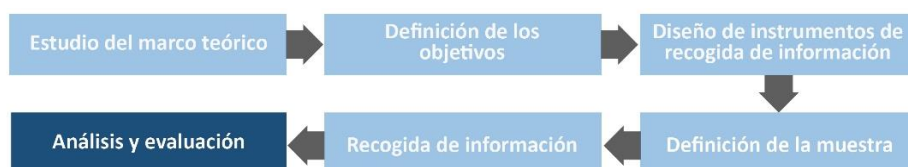
Con este objetivo se busca identificar qué competencias han incidido más notoriamente en el alumnado del máster de profesorado de la UPC, qué competencias han influido más y cuáles menos en la construcción de su nueva identidad profesional docente. Con esto, se podría tener una aproximación de qué competencias de este máster han adquirido más sólidamente y cuáles son las menos desarrolladas.

5. Metodología y desarrollo del trabajo

Una vez realizada la revisión del estado de la técnica y definido los objetivos de este trabajo se definirá la metodología a seguir en esta investigación. El trabajo tiene una naturaleza cualitativa; para la recogida de información se ha diseñado un cuestionario que busca tener una aproximación a la autopercepción de los alumnos de la UPC, su visión de la profesión y cómo el máster ha incidido en las nuevas competencias adquiridas y por lo tanto en la identidad docente que comienza a forjarse en los alumnos de este máster. De otro modo, y una vez recogida la información del cuestionario, se utilizará la técnica grupo de discusión para obtener una visión diferente y más cercana a través de la interacción de algunos de los alumnos.

Por lo tanto, en la metodología se dividirá en fases que se pueden distinguir en la figura 2:

Figura 2. Metodología a seguir en la investigación



Estudio del marco Teórico

En el marco teórico se verán distintas aproximaciones al concepto de identidad profesional docente. Se observarán distintos estudios a cerca de la identidad del profesorado de máster y de qué manera ha este fenómeno.

Definición de los objetivos

Una vez realizado el estudio e intercambiado con el director de la investigación se pasa a definir y afinar los posibles objetivos que busca cumplir esta investigación. En este caso son tres y están definidos en el apartado anterior:

1. Recoger la percepción que tienen de sí mismos los alumnos del máster en formación del profesorado.
2. Estudiar y analizar la visión que tienen los alumnos de la docencia como profesión
3. Identificar en qué aspectos incide el máster en la construcción de la identidad docente de los alumnos a nivel competencial.

Diseño de instrumentos de recogida de información

Cuestionario IPD – Docencia

Con este cuestionario se recopilará información referida al desarrollo formativo y profesional que tienen los alumnos previos al máster. En el anexo 1, se puede visualizar el diseño de este cuestionario como instrumento dividido en tres secciones y la información que se pretende obtener. En el anexo 2 se muestran las preguntas y las respuestas del cuestionario vinculada con los objetivos. El cuestionario se realizará mediante Google Forms siguiendo la ley orgánica 3/2018.

Sección 1: Información del alumnado

Se recogerá la información básica del alumnado de máster; en qué franja de edad, género y formación académica.

Sección 2: Dimensión personal y visión de la docencia

Se realizarán cuestiones relacionadas con el objetivo 1 y objetivo 2 a cerca de la visión personal del alumnado, sus motivaciones para el cambio profesional, características personales y la visión que tienen de esta profesión el alumnado de este máster.

El diseño del cuestionario incluye una batería de preguntas relacionadas con la teoría CEST (Cognitive-experiential self theory) en la que se expone que las personas tienen dos formas de operar usando dos marcos diferentes en el procesamiento de la información; analítico-intuitivo y racional-experimental, vinculadas con el objetivo 1. (Epstein, S. 1990 pp.16-45). Para ello, se han realizado las cuestiones en una matriz de 1 a 5 entre una serie de características vinculadas con esta teoría; las preguntas del tipo 1 se relaciona con la matriz analítico-intuitivo y las preguntas tipo 2 con la matriz racional-experimental. Se entenderá los valores que se sitúen en el 3 como un perfil mixto o neutro.

Sección 3: Competencias adquiridas durante el máster

Se identificará que nivel de conocimiento han desarrollado los alumnos respecto a las competencias propias del máster de profesorado. Esta sección está vinculada al objetivo 3.

Categoría y tipología de preguntas

En las siguientes tablas se muestran las diferentes categorías y tipologías de preguntas que se han realizado relacionadas con los objetivos y las propias preguntas. Estas tablas están adjuntas en el anexo 3 y anexo 4 junto a otras tablas similares. Las categorías se clasifican según el tipo de información que se desea recopilar en la muestra, tal como muestra la tabla 1.

Tabla 1. Relación entre objetivos, categorías y preguntas

Objetivo	Categoría	Preguntas
Info-Clas Objetivo 1	Información alumnado	1-2-3-4-5-6- <u>17</u>
	Motivación	7
	Autopercepción	9-19
	Implicación	10
	Experiencia (I)	15- <u>17</u> -18- <u>20</u>
	Valoración (I)	16- <u>21</u>
Objetivo 2	Recursos-tic (I)	22-24
	Visión docencia	8-11-12-13- <u>14</u>
	Recursos-tic (II)	23
	Valoración (II)	<u>14</u>
Objetivo 3	Experiencia (II)	<u>20</u>
	Valoración (III)	<u>21</u>
	Competencias adquiridas	25-26

Habrán diferentes tipos de preguntas con la misión de obtener distintos tipos de respuestas por parte del alumnado como se puede comprobar en la tabla 2.

Tabla 2. Tipología de preguntas

Tipo de pregunta	Preguntas
Test unirrespuesta	1-2-3-14-17-24
Test multirrespuesta	7-8-12-13-22-23
Respuesta corta	4-5-6-11-15
Respuesta larga	18-19-20
Escala 1-5: Nada-Mucho	16-21-25-26
Escala 1-5: Conceptos dicotómicos	9-10

Grupo de discusión

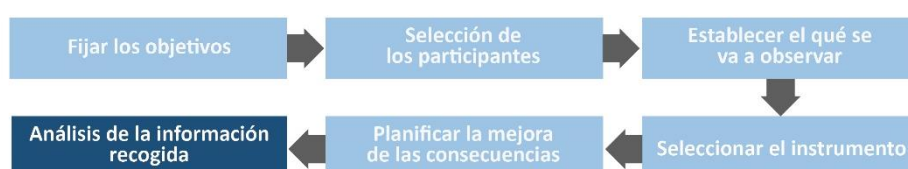
Para identificar temas y situaciones cotidianas a los que son más difíciles de acceder mediante otros métodos y/o técnicas. Según Morgan, esta metodología de interacción grupal produce insights y datos a los que sería más complicado acceder sin la interacción del grupo. Se tomará como primer contacto con los alumnos del máster. (Morgan and Lobe, 2015, pp. 201-215)

Dadas las circunstancias actuales, el grupo de discusión se realizará de manera telemática mediante Google Meet. Teniendo en cuenta el medio, resulta más favorable el uso de esta técnica en grupos reducidos. Se propone que la realización sea con grupos de entre 3 y 5 participantes. Esto se debe a la inmediatez en el intercambio de mensajes que se da en el medio online, en un grupo con más personas podría llegar a ser un problema a la hora de la observación.

Las sesiones serán grabadas para su posterior análisis, siempre contando con la conformidad de los participantes y respetando la ley orgánica 3/2018 de protección de datos de carácter personal y haciendo uso exclusivo para la realización de esta investigación.

En la figura 2 se pueden apreciar las fases que se van a seguir en el grupo de discusión.

Figura 3. Fases de la planificación de un grupo de discusión



Fase 1: Fijar objetivos de estudio

Teniendo en cuenta que la temática a tratar es común a todos los participantes, la docencia, se pretende crear un clima distendido, tratando los tres objetivos dispuestos en este proyecto. Se comenzará con una breve introducción de los participantes. Una vez introducidos, se buscará que los alumnos discutan sobre sus diferentes motivaciones para ejercer la docencia.

Seguidamente se abarcarán temas relacionados con lo aprendido durante el máster para tratar de obtener una visión más personal y espontánea respecto a lo que anteriormente se ha recogido en el cuestionario. Se identificará que nivel de conocimiento han adquirido a nivel competencial. Para finalizar discutiendo sobre la perspectiva futura de la docencia. En la tabla 3 se proponen los temas a tratar dentro de estas dinámicas.

Tabla 3. Temas a tratar en cada sesión (Anexo 5)

Temas que tratar en el Grupo de Discusión	Objetivos
Principales motivaciones para la docencia (Relación con la pregunta 7)	Objetivo 1
Trabajo en equipo como motivación/ventaja de ser profesor (Relación con la pregunta 7 y 12)	Objetivo 1 Objetivo 2
Teniendo en cuenta la velocidad de los cambios ¿Hasta qué punto un profesor puede estar bien formado? (Relación con la pregunta 11)	Objetivo 2
Autodefinición docente – Atributos del eje intuitivo-experimental (Relacionan pregunta 19 y 9)	Objetivo 1
Competencias adquiridas (Relación con las preguntas 25 y 26 del cuestionario)	Objetivo 3

Fase 2: Selección de participantes

Elegir a los participantes de una forma adecuada es un factor estratégico de la investigación. Se puede llevar a cabo por diferentes opciones de muestreo cualitativo, también previo a un muestreo cuantitativo. Por tanto, para seleccionar a los participantes, habrá que atender al cuestionario recogido previamente y realizar una selección con perfiles diferentes según lo recogido.

Se buscará agrupar a las personas con un mismo rango de experiencia y con más o menos el mismo nivel de estudios. La agrupación para las sesiones se hará teniendo en cuenta las preguntas 17) Experiencia docente, 3) Nivel de estudios y 4) Estudios realizados. Primará la experiencia como factor fundamental en el caso de existir perfiles particulares. Se tratará de ahondar en algunos de los temas propuestos en el cuestionario. Para ello se escuchará y se observará el comportamiento de los participantes para ampliar/corroborar la información obtenida. Para la sesión que se va a realizar en esta investigación los participantes serán los siguientes:

- Participante 1: Mujer, entre 31 y 40 años con entre 1 y 3 años de experiencia docente. Ingeniera industrial mecánica en la UPC. Nivel máximo de estudios: Máster.
- Participante 2: Hombre, entre 41 y 50 años con entre 1 y 3 años de experiencia docente. Ingeniería en Informática en la UPC y Diplomado en Empresariales por la UOC. Nivel máximo de estudios: Máster.
- Participante 3: Hombre, entre 41 y 50 años con entre 1 y 3 años de experiencia docente. Licenciado en química en la Universidad Rovira i Virgili. Nivel máximo de estudios: Licenciatura.

Fase 3: Criterio de observación

Se establece el qué se va a observar durante la sesión. Lo importante es ser analítico e incisivo y observar lo verbal y lo no verbal de las interacciones entre los participantes, los gestos y expresiones de aprobación, comprensión, identificación, sorpresa, etc. El entrevistador/moderador ha de realizar una escucha activa y reducir al máximo sus intervenciones. También se establece un tiempo para cada sesión, se recomienda un tiempo óptimo de entre 45 minutos y 1 hora.

Fase 4: Selección del instrumento

Se selecciona el instrumento donde se recogerán las observaciones realizadas en la entrevista. En estas sesiones se utilizará un esquema que permita registrar los aspectos sobre las competencias implicadas en las distintas fases de la entrevista; también transcribir las respuestas y anotaciones a cerca de los respondido por los participantes. En el gráfico siguiente se puede observar la tabla de que se utilizará.

Tabla 4. Registro del observador (Anexo 5)

Tiempo	Verbalizaciones moderador	Verbalizaciones participantes	Anotaciones
00:00	Introducción	Participante 1	-

Fase 5: Planificación y mejora

Se planifica la mejora de las consecuencias, el moderador ha de trabajar en la reducción de las verbalizaciones, extinción de interrupciones y que las personas entrevistadas dispongan de un número aproximado de intervenciones y el incremento de refuerzos no verbales.

Fase 6: Análisis de la información

Para finalizar con el análisis de la información recogida. En esta última fase se aproxima la información y se relaciona con los objetivos de la investigación. En este sentido hay diferentes formas de acercarse al contenido a través del análisis del discursivo de los participantes.

Definición de la muestra

El desarrollo de esta investigación de carácter cualitativo se centra en recoger información de los estudiantes de máster de profesorado en educación secundaria de la UPC. El **cuestionario** será enviado a todos los estudiantes de este máster en las tres modalidades; FP-Semipresencial, FP-Semipresencial y Tecnológico Presencial (2 clases). Se espera tener una muestra amplia que permita diversidad de datos y comparar la información entre las distintas clases.

Una vez recepcionada la información, se cuantificará los distintos perfiles y se analizarán los datos obtenidos atendiendo a los 3 objetivos de esta investigación. Para la organización del grupo de discusión se contará con alumnos de la clase de FP-Semipresencial. Esta dinámica será de carácter voluntario y se realizará al menos una sesión que estará incluida en el siguiente trabajo.

Recogida de información

El cuestionario será lanzado a través de Google Forms. El período de recopilación de información durará entre 7 y 10 días y se lanzará a través de la Secretaría del propio máster siguiendo la ley orgánica 3/2018 de protección de datos de carácter personal. Una vez recopilada la información se organizará la sesión de grupo de discusión siguiendo los criterios descritos en el apartado sobre el diseño del instrumento “grupo de discusión” y sus diferentes fases.

Análisis y evaluación

En este apartado se analizará la información obtenida mediante el cuestionario y el grupo de discusión y se observará la relación que hay entre los distintos objetivos propuestos. En el siguiente capítulo se expondrán este análisis.

6. Resultados obtenidos

El cuestionario fue lanzado entre el día 19 y 20 de Mayo del 2020 para los alumnos de máster de la UPC que realizan el máster en un año en cualquiera de sus modalidades; FP-presencial y FP-semipresencial y Tecnológico presencial. Se ha recopilado la información mediante Google Forms de modo anónimo y teniendo en cuenta siempre la ley orgánica 3/2018 de protección de datos de carácter personal. Por lo tanto, los grupos de discusión se realizarán con alumnos de la clase de la especialidad de FP-Semipresencial ya que se dispone un canal de comunicación directa.

El cuestionario se ha realizado a través de la secretaría de la Facultad de Informática de la propia Universidad. Se dejaron de aceptar respuestas el 27 de Mayo del 2020. Se han recopilado en total 42 respuestas de los diferentes grupos:

- FP Semipresencial: 16 respuestas
- FP Presencial: 17 respuestas
- Tecnológico Presencial (2 clases): 9 respuestas
- Total: 42 respuestas

De las modalidades de FP ha habido una mayor participación, más aún si se considera que el cuestionario lanzado para la modalidad de Tecnología se dirigía a dos clases. En los posteriores días se ha analizado la información obtenida, realizando gráficos explicativos que apoyen visualmente el contenido recopilado. Se ha tratado la información de una manera similar en función de los tipos y categorías de las preguntas y sus respectivas respuestas.

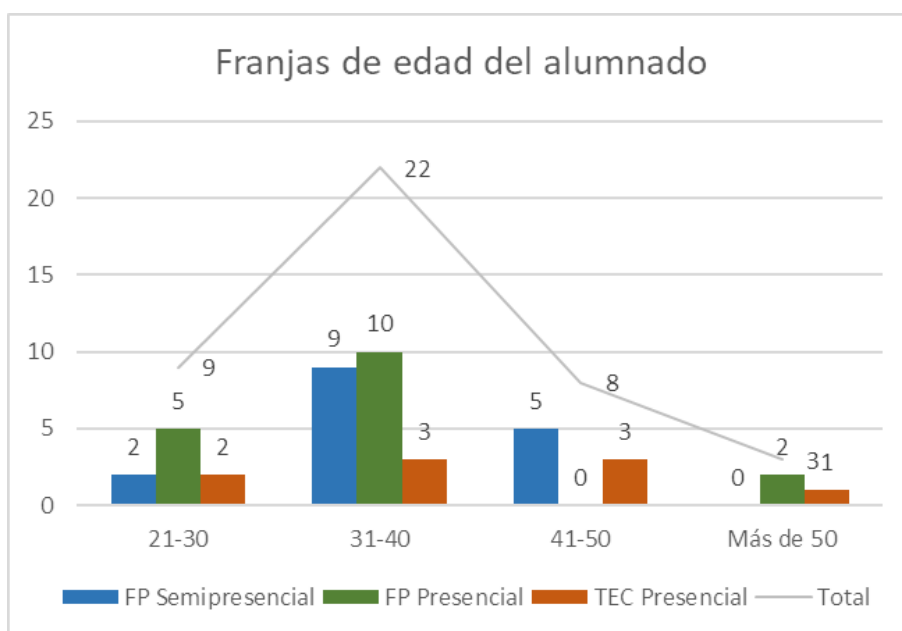
Se ha realizado una dinámica de grupo de discusión realizada el 1 de Junio de 2020. Para esta dinámica se ha contado con tres alumnos con una experiencia más o menos similar con el criterio que se explica en la metodología. Los tres participantes tenían experiencia docente, aunque dos de ellos disponían de mayor grado de experiencia.

Únicamente se ha podido hacer una sesión de grupo de discusión. Se ha podido corroborar muchos de los resultados obtenidos en el cuestionario, pero también, en algunas ocasiones las conversaciones discurrían por otros temas o se quedaba en lo anecdótico. Al transcribir los datos se ha tratado de identificar la información valiosa para la investigación y posibles nuevos temas a tratar. Aunque la información obtenida ha sido valiosa, sería interesante la realización de más sesiones de grupo de discusión con perfiles sin experiencia docente y con otras características personales.

Información del alumnado

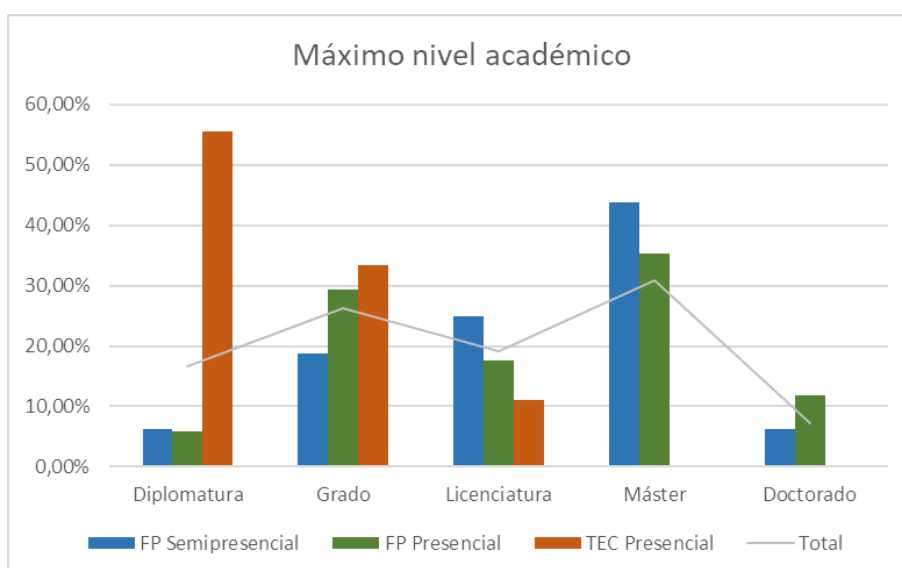
De las 42 respuestas que se han obtenidos se observa que la mayoría de los alumnos se encuentran en la franja de edad de entre 31 y 40 años. En la única modalidad que han participado alumnos de los cuatro rangos de edades propuesto ha sido la de tecnología. Mientras tanto, la participación total entre hombres y mujeres ha sido muy pareja, obteniendo respuestas de 22 alumnos y 20 alumnas. En FP-Semipresencial han participado 6 alumnos y 10 alumnas, en FP Presencial 10 alumnos y 7 alumnas, mientras que en la modalidad de Tecnología han participado 6 alumnos y 3 alumnas.

Figura 4. Franjas de edad del alumnado



Según los datos sobre la formación académica de los estudiantes se puede apreciar cómo las modalidades de FP tienen una mayor formación. Un 43,8% de los alumnos de FP Semipresencial y un 35,3% de los alumnos encuestados han realizado algún máster y 3 alumnos de doctorado. Ningún alumno de la modalidad de Tecnología ha realizado estudios de este tipo, llama la atención que el 55,6% han señalado que han estudiado diplomatura, al comprobar en la siguiente pregunta, cuál era su formación, se ha podido observar que se trataban de perfiles técnicos de ingeniería. Además, entre los estudiantes de la modalidad de FP semipresencial tienen algún estudio comenzado que no han acabado o se encuentran realizando en este momento.

Figura 5. Máximo nivel académico



En relación con la formación del alumnado, se puede apreciar que predomina la formación en ingenierías de distinta rama; informática, industrial, obras públicas, telecomunicaciones y también carreras de ciencias como química, bioquímica o biología. Además de esto, existen

algunos perfiles diferentes como arquitectura y los relacionados con las carreras de comunicación; comunicación audiovisual, publicidad y RRPP, periodismo y multimedia. Algunos alumnos no han especificado correctamente sus estudios o el lugar donde se han realizado. A continuación, se detallará la formación académica del alumnado de cada modalidad junto al año de finalización de la primera experiencia universitaria:

Tabla 5. Formación del alumnado en la modalidad de FP Semipresencial

Formación de los alumnos	Año finalización primera experiencia universitaria
Arquitectura. Universidades de Palermo Italia	2002
Arquitectura técnica	-
Ciencia y tecnología de los alimentos en la UAB	2017
Máster en Nutrición y salud en la UOC	
Grado Ingeniería de Telecomunicaciones - UOC	2008
Grado en Multimedia por la UOC	2017
Grado de Multimedia (UOC)	2017
Ingeniero electrónico (técnica en la UPV) segundo ciclo en UPC	2012
Acabando un doctorado en la UPC	
Ingeniería industrial mecánica UPC	2009
Ingeniería informática, Ingeniería Multimedia, Ramon Llull	2003
Ingeniería en Informática - UPC y Diplomado en Empresariales - UOC	1996
Ingeniería química UB	2012
Ingeniería técnica de sistemas de telecomunicaciones, La Salle Barcelona	2007
Ingeniería Técnica Industrial en Electrónica Industrial (UPC)	2011
Ingeniería en Automática y Electrónica Industrial (UPC)	
IT Diseño Industrial, Universidad Las Palmas de Gran Canaria	2014
Licenciado en química Universidad Rovira i Virgili	2003
Lic. en Bioquímica (UAB) y dos másteres (uno propio y otro oficial) sobre química	2009

Tabla 6. Formación del alumnado en la modalidad de FP Presencial

Formación de los alumnos	Año finalización primera experiencia universitaria
Arquitectura en la ETSAB	2015
Biología UB	2011
Comunicación audiovisual - UB	2012
Máster periodismo - URL	
Ingeniería Técnica Informática-Sistemas (UAB)	1982
Licenciatura FIB-UPC	2012
Grado de Biología en la UAB	2013
Grado Ingeniería eléctrica en la EUSS	2014
Máster profesorado en la UPC	
Grado de Ingeniería Informática en la UPC	2017
Ing. tec. industrial química industrial - UPC	2010
ingeniería industrial en energía renovable (UPC)	2015
Ingeniería Informática, Máster y Doctorado en IA. Todo en la UPC	2007
Ingeniería Obras Publicas (UPC)	2017
Ingeniero de telecom, UPC	2011
Licenciatura en Comunicación Audiovisual (UAB)	2011
Publicidad y RRPP. Universidad de Girona	2014
Telecomunicaciones	1994
Diplomatura UPC	2008

Tabla 7. Formación del alumnado en la modalidad de Tecnología Presencial

Formación de los alumnos	Año finalización primera experiencia universitaria
Arquitectura Técnica UPC	2004
Ingeniería Técnica Industrial Electricidad - UPC	1998
Ingeniería Técnica Telecomunicaciones. Universidad Ramon Llull	1993
Ingeniería Técnica Naval. Facultad de Náutica de Barcelona (UPC)	2011
Grado en estudios de arquitectura en la ETSAB (UPC)	2019
Grado en Realización Audiovisual i Multimedia	2014
Licenciatura en Geología, Universidad de Barcelona (UB)	2012
Telecomunicaciones UPC	2001
Arquitectura Técnica UPC	2004

Se podría valorar por lo tanto que entre las diferentes modalidades del máster de profesorado de la UPC existen tres tipos de perfiles más o menos marcados; ingeniería-ciencias, arquitectura y comunicación- medios audiovisuales.

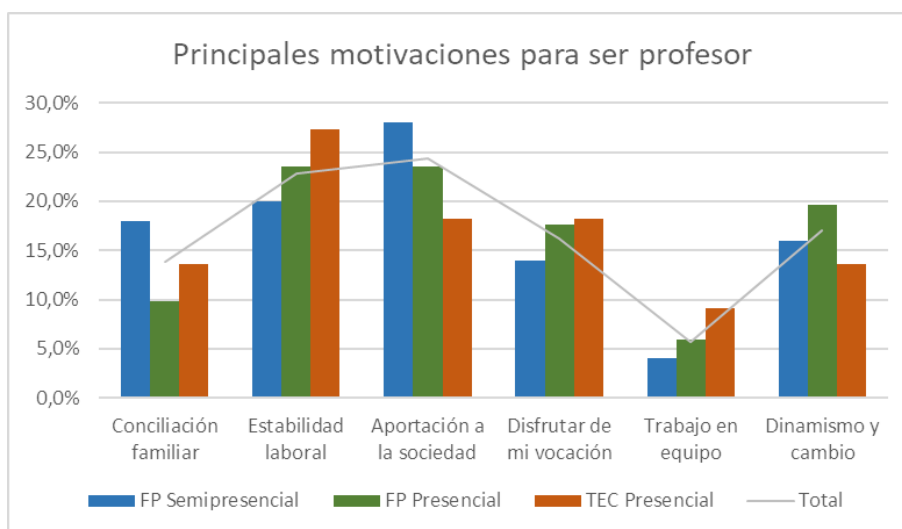
Información relacionada con el objetivo 1 – Autopercepción del alumnado

Principales motivaciones para ser profesor

Al preguntar a los alumnos cuáles eran sus principales motivaciones para ser profesor (pregunta multirespuesta) de los alumnos, el 85% de los alumnos han indicado “aportación a la sociedad”, el 64,3% “estabilidad laboral”, el 50% “conciliación laboral” y “dinamismo y cambio” y el 42,9% “disfrutar de mi vocación”. Sin embargo, tan solo el 7,1% (1 alumno) ha indicado como motivación “trabajo en equipo”. Aunque se esperaba que las principales motivaciones elegidas fueran estabilidad laboral con mayor resultado y aporte a la sociedad en segundo, el resultado

es más o menos el esperado. También se esperaba un resultado mayor para la motivación de trabajar en equipo.

Figura 6. Principales motivaciones para ser profesores



Autopercepción

En lo relativo a la batería de preguntas CEST (Cognitive-experiential self theory) se puede comprobar en las siguientes ilustraciones como prima un perfil **analítico-racional** entre los alumnos de las distintas modalidades del máster de profesorado. Tal como se explica en la metodología del trabajo, se han unificado las respuestas según el tipo de características considerando el centro como un perfil mixto. En la siguiente tabla se aprecia la relación entre las preguntas y la característica del perfil que corresponde cada respuesta. No se estima una dirección directa entre las respuestas obtenidas y la formación o la experiencia de los alumnos. Las características del eje analítico-intuitivo supera el 50% en todas las modalidades del máster.

Tabla 8. Preguntas perfil cognitivo

Entre estas características personales ¿En qué punto te situarías?	Ejes cognitivos
Q1. Observador – Distráido (1)	
Q2. Reservado – Expresivo (1)	
Q3. Calculador – Espontáneo (1)	
Q4. Seguro – Dubitativo (1)	Analítico / Intuitivo (1)
Q5. Realista – Idealista (2)	Racional / Experimental (2)
Q6. Práctico – Imaginativo (2)	
Q7. Profundo – Superficial (1)	
Q8. Sereno – Aprensivo (2)	1-2-3-4-5
Q9. Sensorial – Sentimental (2)	
Q10. Lógico – Creativo (2)	

Asimismo, se observa cómo se tiende más a un perfil neutro-mixto en el eje racional-experimental. Por otro lado, se aprecia cierto desarrollo en las características relacionadas con

la cognición intuitiva en las dos modalidades de FP ligeramente superior entre los alumnos de presencial.

Figura 7. Eje Analítico-Mixto-Intuitivo FP Semipresencial.

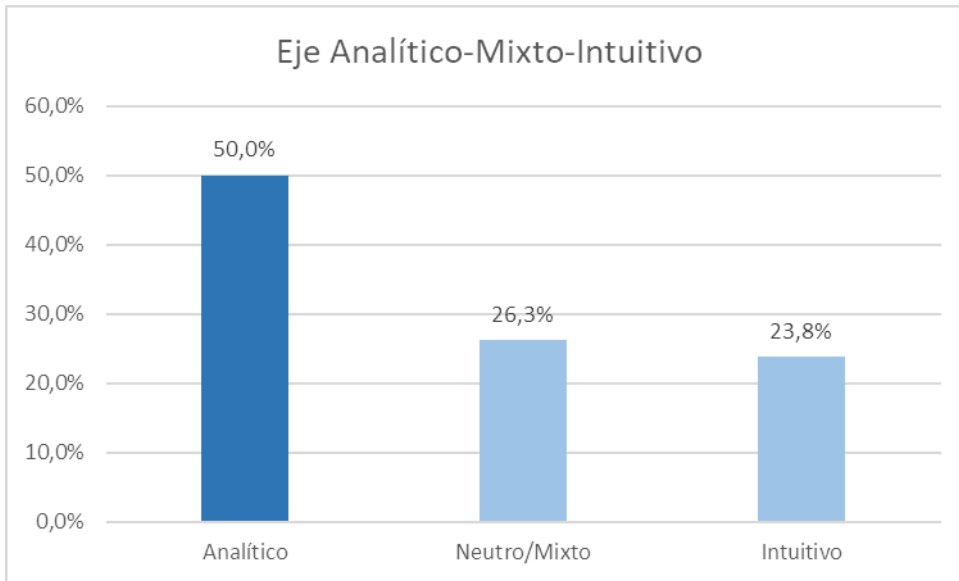


Figura 8. Eje Racional-Mixto-Experimental FP Semipresencial.

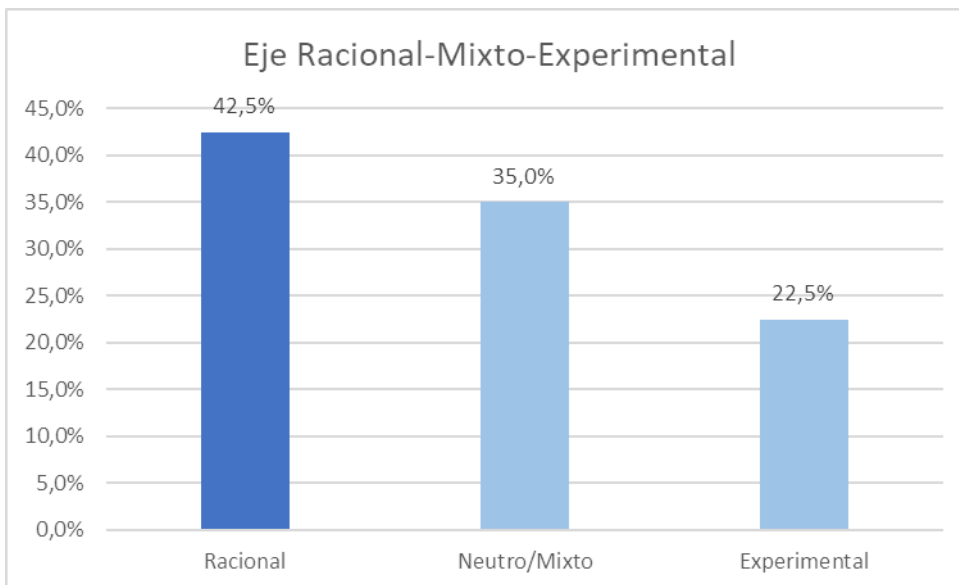


Figura 9. Eje Analítico-Mixto-Intuitivo FP Presencial.

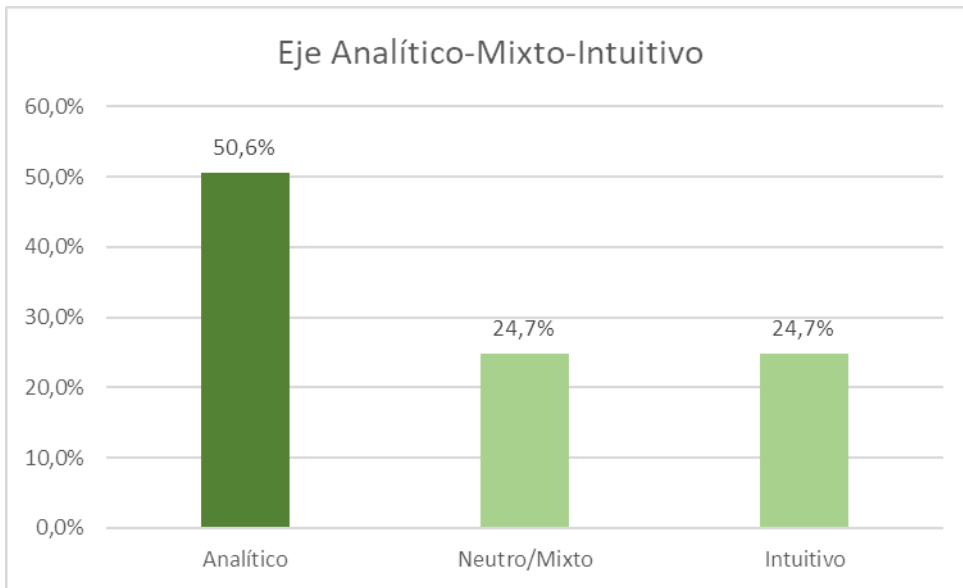


Figura 10. Eje Racional-Mixto-Experimental FP Presencial.

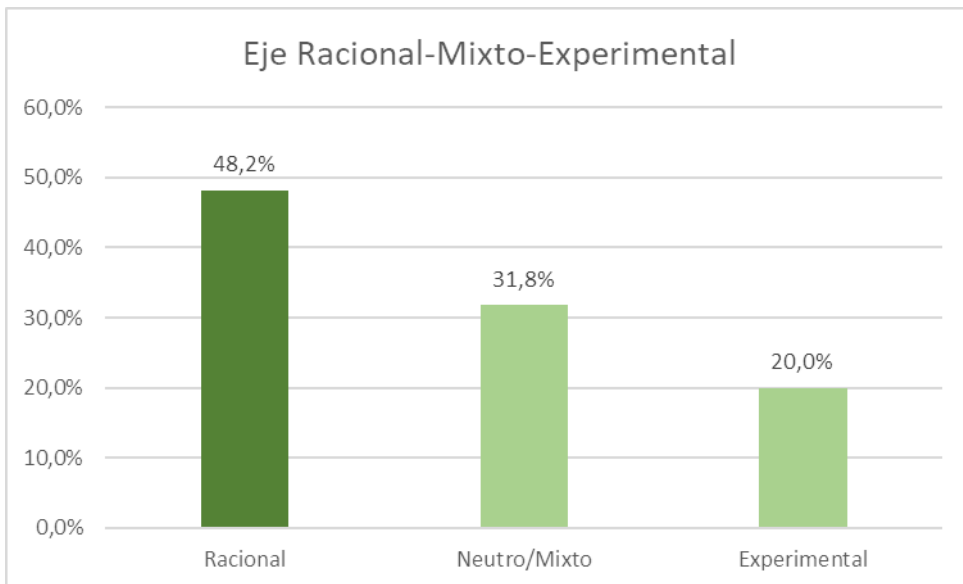


Figura 11. Eje Analítico-Mixto-Intuitivo Tecnología Presencial.

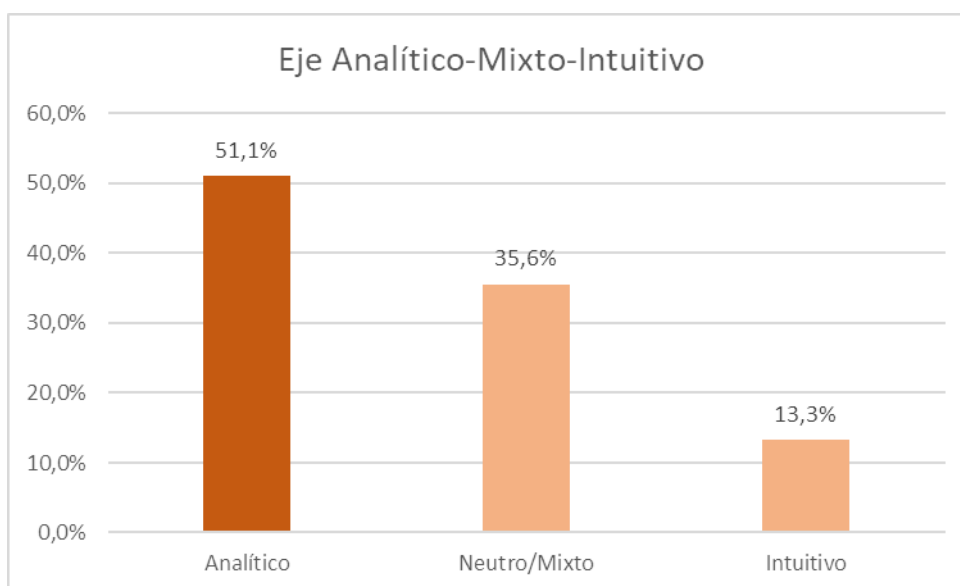
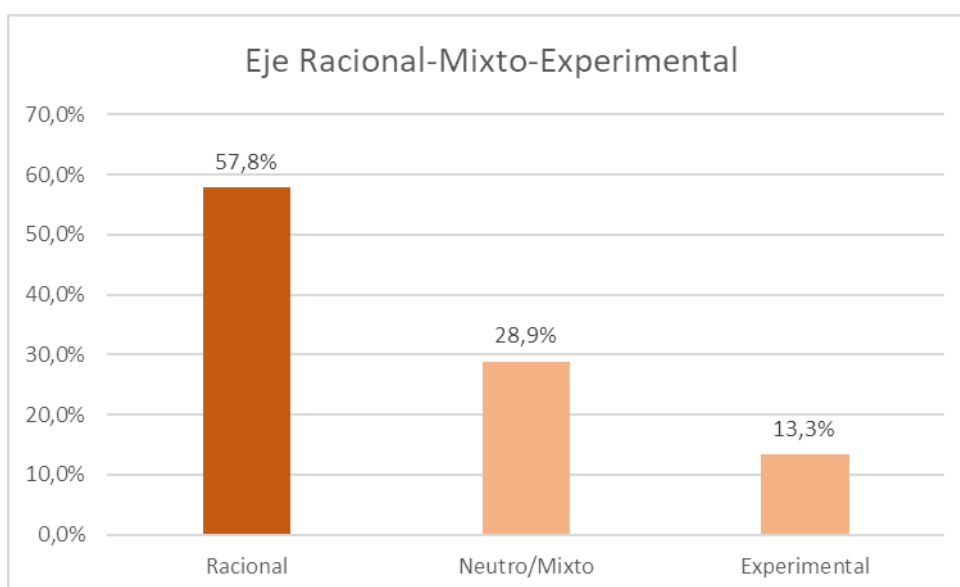


Figura 12. Eje Racional-Mixto-Experimental Tecnología Presencial.



Se puede constatar el resultado obtenido en estos perfiles con las respuestas obtenidas en la pregunta 19. En esta cuestión se realiza la siguiente pregunta abierta: *¿Cómo te defines como profesor?*

Se ha encontrado una amalgama de respuestas distintas en la que la característica que más aparece es la empatía seguido de los dotes comunicativos y la atención. También se puede apreciar como hay alumnos que no tienen experiencia y no se han definido aún como docentes, y otros que aún se consideran con poca experiencia y ciertas inseguridades. Otras muchas respuestas se refieren a la motivación, sea de carácter intrínseco por ejercer la profesión o como carácter motivador hacia el alumnado.

En **negrita** se marcan las cualidades que se atribuyen a la parte izquierda de los ejes anteriormente descritos. Los alumnos de la modalidad tecnológico presencial son los que han respondido más respuestas con cualidades como innovador, creativo, experimental o incluso

“un poco caótico”. Por lo tanto, la respuesta no se corresponde con la información obtenida en la batería de preguntas de los perfiles anteriormente analizada. Llama la atención que prácticamente ningún alumno en la modalidad de FP presencial ha utilizado alguna de estas características en su autodefinición docente y sólo tres alumnos de la modalidad FP semipresencial han hecho alusión a al menos una de estas características. También resulta interesante resaltar las respuestas “divertido” y “lejos de la perfección”.

Tabla 9. Autodefinición como docente FP Semipresencial

FP Semipresencial
-
<u>Activa, atenta</u> a la diversidad
<u>Atento y próximo (cercano)</u>
<u>Cercana</u>
<u>Cercano y conocedor del ámbito profesional</u>
<u>Dinámico, empático</u> y con <u>capacidades comunicativas.</u>
<u>Empática</u> , buena <u>comunicadora</u> , colaborativa y con mucha <u>paciencia</u>
<u>Empático, involucrado</u>
<u>Empática, innovadora, me preocupó por los alumnos</u>
<u>Exigente</u> para dar <u>autonomía al alumnado</u>
<u>Inexperta</u> e <u>insegura</u> (de momento)
No he dado clases
No tengo experiencia
<u>Novel</u> , pero <u>con muchas ganas (motivado/a)</u>
<u>Promuevo la participación del alumnado</u>
<u>Paciente</u> . <u>Exigente</u> . Intento ser <u>creativa</u> , demostrativa, y <u>motivadora</u> , detallista. No sería si la situación no lo requiere (resumen)

Tabla 10. Autodefinición como docente FP Presencial

FP Presencial
<u>Actualizado-eficiente-motivado</u>
<u>Apasionado (motivado)</u>
<u>Asertivo, empático, creativo</u>
<u>Atento, cercano y empático</u>
<u>Cercano, detallista y empático con los alumnos</u>
<u>Creativo, próximo y dialogante</u>
Creo que aún me estoy definiendo
<u>Dinámica, cercana</u>
<u>Empático y buen comunicador</u>
<u>Empático</u>
En construcción
<u>Innovador, divertido.</u>
<u>Lejos de la perfección</u>
No lo tengo claro, falta experiencia
No tengo experiencia
<u>Organizado</u>
Por ahora no me defino

Tabla 11. Autodefinición como docente Tecnológico Presencial

TEC Presencial

Activo, experimental. Me gusta plantear actividades en clase en las que se aprenda manipulando algo o experimentando.

Atenta, implicada, comunicativa

Cercano y expresivo

Empática, cercana, responsable, dedicada, vocacional.

Innovadora

Me interesa me alumnado, preparar actividades motivadoras, creativas... a veces puedo ser un poco caótico.

No lo sé todavía

Solo se pueden definir las cosas cuando ya tienen un bagaje, en mi caso me estoy buscando como docente y todavía no me sabría definir.

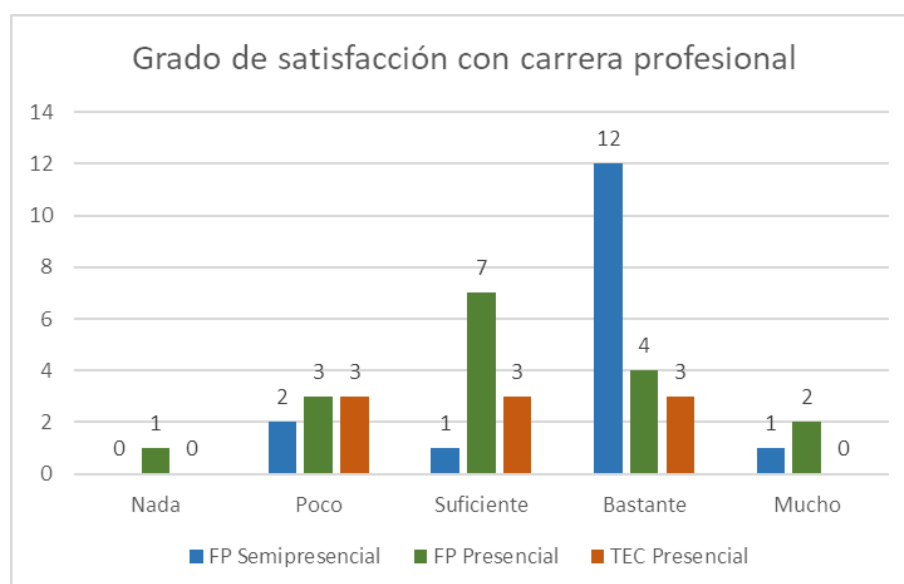
Tranquilo y comprensivo.

En términos generales esta autodefinición docente se corresponde poco con el resultado obtenido en los perfiles cognitivos. Se esperaban alguna alusión a características que tuvieran que ver con lo intuitivo-experimental en las modalidades de FP, y pocas en la modalidad de Tecnología.

Experiencia

En torno al 80% de la muestra dispone de experiencia en algo relacionado con su formación académica. Los datos obtenidos son bastante similares en todas las tres modalidades. Tan sólo dos de los encuestados sin experiencia han acabado su primera experiencia universitaria hace relativamente poco; En 2017 y 2019 para ser más exactos. En la modalidad de FP semipresencial 12 alumnos, un 75% de la muestra de esta clase valora como bastante el grado de satisfacción con su carrera profesional, mientras que en la modalidad de FP presencial y Tecnología el gráfico tiene forma de pirámide, obteniendo como media un grado de satisfacción suficiente.

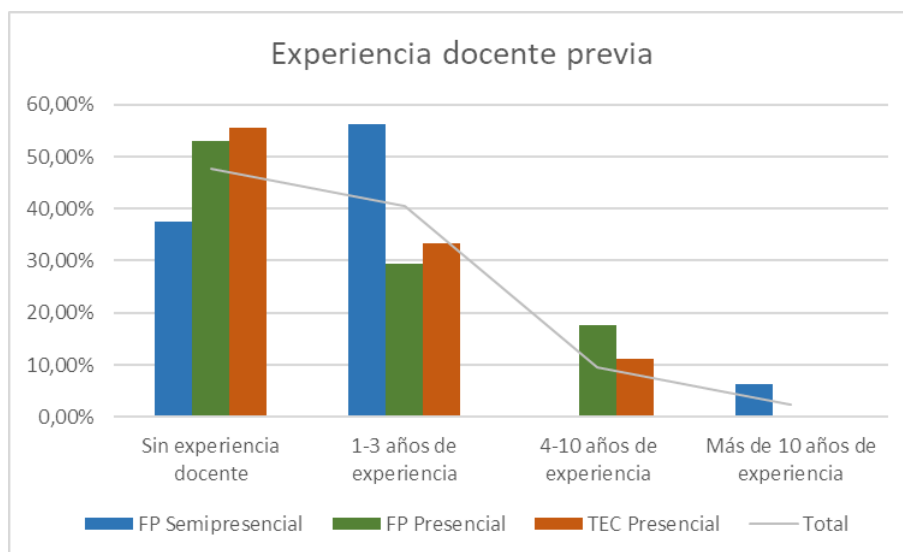
Figura 13. Grado de satisfacción con la carrera profesional



Respecto a la experiencia docente, podemos tener unos datos algo sorprendentes ya que si bien, se sabía que había muchos alumnos que tenían experiencia docente antes de cursar el máster, el resultado obtenido en este campo es muy superior a la esperada; Como se puede apreciar en la siguiente ilustración, más de la mitad de los alumnos de FP Semipresencial disponen entre 1 y 3 años de experiencia docente, sin alumnos con entre 4 y 10 años de experiencias y con un

alumno que dispone de 10 años de experiencia, aunque no regulada. Tanto en la modalidad de FP presencial como la de Tecnología se observa cómo más de la mitad de los encuestados no disponen de ningún tipo de experiencia docente.

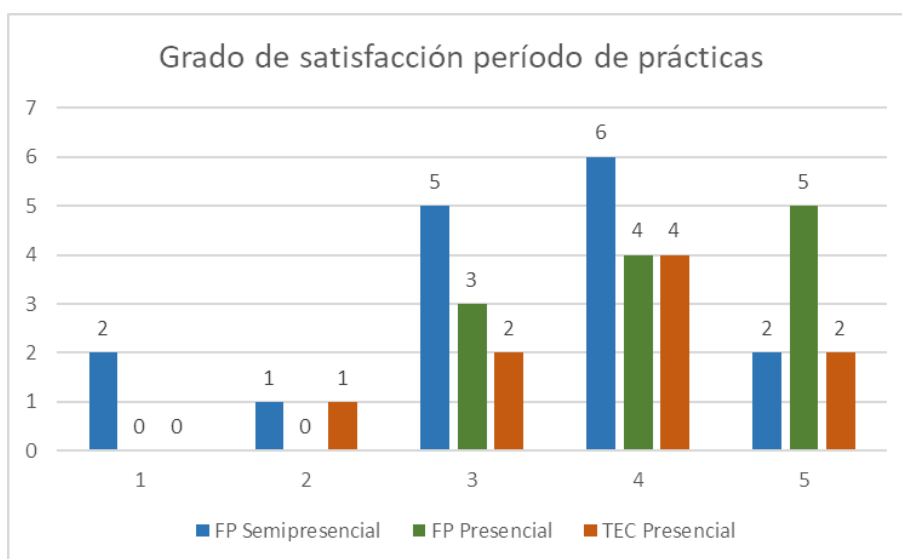
Figura 14. Experiencia docente previa



En cuanto al tipo de experiencia se han recogido diferentes tipos de respuestas; mientras que algunos sí disponían de experiencia formal, otros alumnos han aludido a clases particulares de idiomas y ciencias, también clases de repaso para alumnos de bachillerato, charlas, conferencias y cursillos, clases extraescolares de inglés o cursos de audiovisuales para adolescentes. En la modalidad de Tecnología presencial tan solo una alumna dispone de experiencia regulada en un FP de Navegación y Mantenimiento de buques y profesora en la Facultad de Náutica y como profesora de matemáticas de alumnos de bachillerato.

Respecto al período de prácticas docentes la mayoría del alumnado se ha adaptado de forma telemática, algunos han desarrollado más sus respuestas aludiendo a que no han tenido problemas a la hora de cumplimentar este período. Sin embargo, nos encontramos con alumnos que no han tenido una visión positiva, ya sea porque las unidades didácticas a impartir eran de algún modo incompetentes con la vía telemática o el propio centro no le ha permitido finalizar como es debido. Algunos alumnos no han tenido que realizar este período o las han realizado en el mismo centro en el que ya trabajaban. Como se puede apreciar en la siguiente ilustración, la valoración de estas prácticas es positiva para la mayoría de los encuestados.

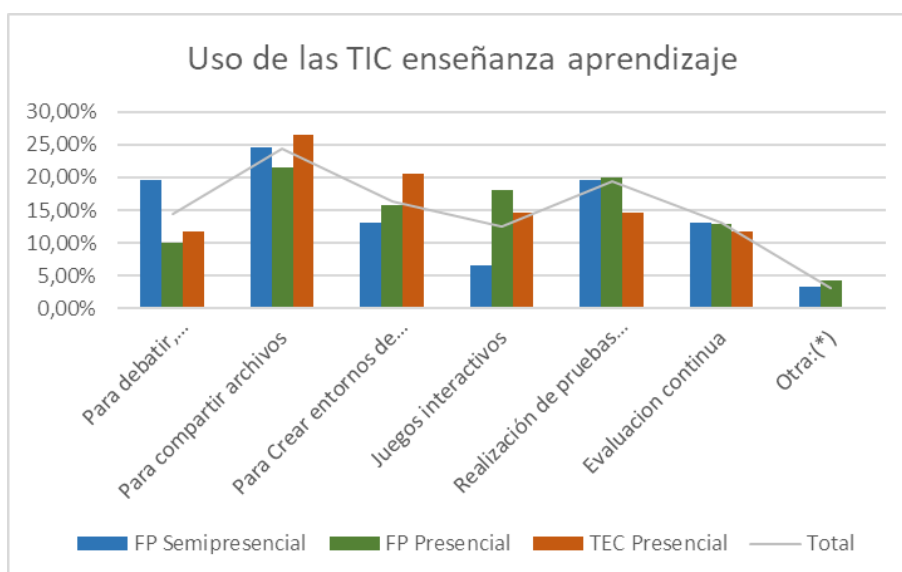
Figura 15. Grado de satisfacción con el período de prácticas



Recursos TIC

En esta investigación también se ha realizado una aproximación al uso que hacen de los recursos tecnológicos entre las diferentes modalidades del máster. Para analizar el uso que el alumnado de máster hace de las TIC se ha realizado una cuestión multirrespuesta en la que los encuestados señalarán para qué utilizan las TIC en la docencia; En cuanto a los resultados se puede apreciar cierta homogeneidad en la respuesta más seleccionada por el total de los alumnos, siendo la respuesta más seleccionada *“para compartir archivos”* en todas. Sin embargo, la segunda respuesta más seleccionada varía según la modalidad, en torno al 20% del alumnado de FP Semipresencial han optado por la respuesta *“para debatir, comunicarse y colaborar”*, mientras que para los alumnos de la especialidad de Tecnología han escogido *“para crear entornos de trabajo”* y en FP presencial *“para la elaboración de pruebas y cuestionarios”*. En el total, la opción menos elegida ha sido *“juegos interactivos”*.

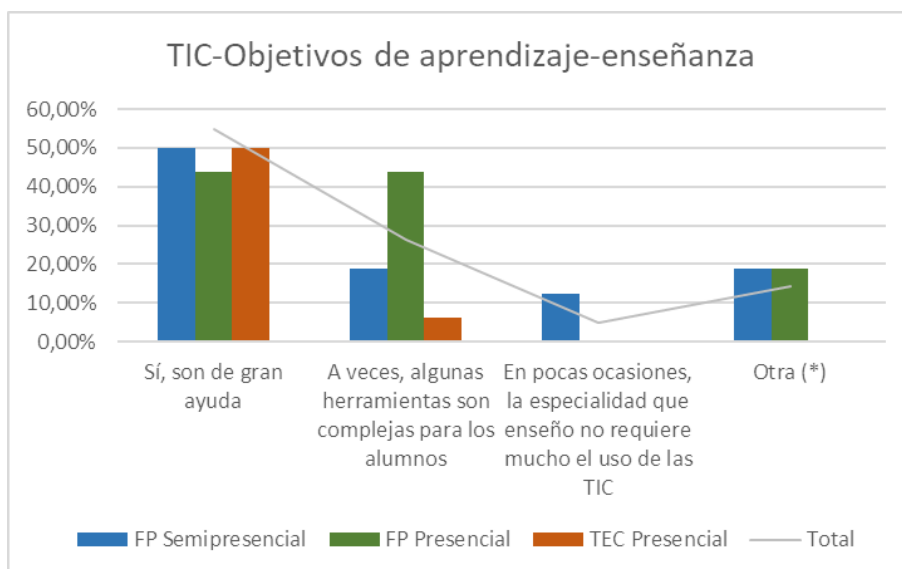
Figura 16. Uso de las TIC en la enseñanza-aprendizaje por parte del alumnado



(1*) No hago docencia (FP Semipresencial); (2*) Hacer clase (FP Semipresencial); (3*) Para el propio desarrollo de la profesión audiovisual (FP Presencial); (4*) Al ser informático está estrechamente ligado (FP Presencial); (5*) Dependiendo de la necesidad y el objetivo (FP Presencial)

Algunos alumnos han elegido otra respuesta, escribiendo ellos su propia opción. Se podría decir que en general se usan las TIC de forma más sistemática o de algún modo facilitar el trabajo tanto a alumnos como profesores, pero se hace poco uso del “aprender jugando”. Es probable que esto sea así porque los alumnos tienen poca experiencia docente y prefieren sentirse seguro antes de experimentar y abrirse a nuevas experiencias de aprendizaje.

Figura 17. Objetivos de aprendizaje-enseñanza



(1*) Sí son de gran utilidad, aunque muchas veces sucede que pasamos mucho tiempo delante de la pantalla (y ahora más en confinamiento) ... Está bien que también hagan actividades manuales, que luego las fotografíen o las graben y nos las compartan (FP Semipresencial); (2*) Sí, para ilustrar conceptos científicos (FP Semipresencial); (3*) No he realizado clases (FP Semipresencial); (4*) No (FP Presencial); (5*) En informática no tiene sentido esta pregunta. Son las TIC en sí mismas (FP Presencial); (6*) Sí, son una herramienta más, que ayudan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a la pregunta *¿Ayudan las TIC a lograr objetivos educativos?*, la mayoría de los encuestados han respondido que le son de gran ayuda. Se podría afirmar por lo tanto que las TIC ayudan a que los alumnos aprendan. En la modalidad de FP presencial tiene una percepción diferente ya que aproximadamente el 44% ha seleccionado *“a veces, algunas herramientas son complejas para los alumnos”*. Es probable que al estar en proceso de definición como docentes aún no hayan encontrado las herramientas que más se adecúan a su conocimiento o a los contenidos que han de enseñar.

En otras respuestas se pueden observar respuestas en la línea de lo contestado anteriormente, como, por ejemplo: *“sí son de gran utilidad, aunque muchas veces sucede que pasamos mucho tiempo delante de la pantalla (y ahora más en confinamiento...) está bien que también hagan actividades manuales, que luego las fotografíen o las graben y nos las compartan.”* O *“sí, para ilustrar conceptos”*. También se ha respondido *“no he hecho clases”* en la línea de cuestiones anteriores. Además, se aprecia cierta vinculación entre la materia de la que se es especialista *“en informática no tiene sentido esta pregunta. Son las TIC en sí mismas”*. Uno de los alumnos, ha escrito en su respuesta *“no”*, posicionándose con resistencia al uso de las TIC en educación.

Implicación

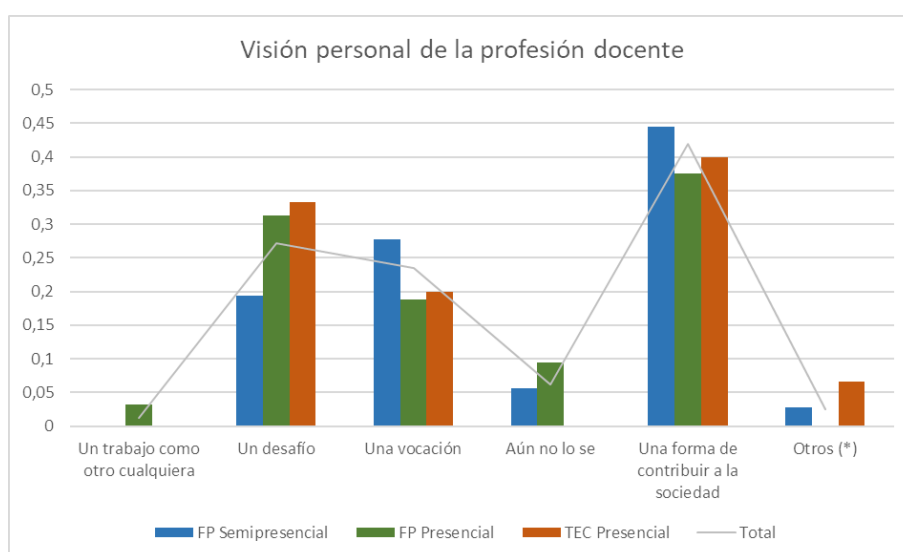
Para acabar de analizar la información recogida sobre la autopercepción del alumnado, se les ha preguntado qué grado de implicación tienen con la profesión docente, siendo 1 implicación situacional, y 5 implicación duradera. Entre el 70-80% de los encuestados en todas las modalidades puntúan su implicación en 4 y 5, variando ligeramente entre las tres modalidades.

Información relacionada con el objetivo 2 – Visión de la docencia

Visión de la profesión docente

Para comenzar con la visión que tiene el alumnado de la docencia se ha comenzado por recoger qué es para ellos la docencia con una pregunta multirrespuesta. El mayor porcentaje de respuestas obtenidas es para la respuesta *“una forma de contribuir a la sociedad”*, un 42% del total del alumnado ha seleccionado mayormente esta opción, siendo la más valorada en todas las modalidades. Las siguientes opciones más valoradas son *“una vocación”* y *“un desafío”*.

Figura 18. Visión de la profesión docente



(1*) Una forma de aprender-enseñando (FP Semipresencial); (2*) Un trabajo muy motivador (Tecnológico Presencial)

La siguiente cuestión está estrechamente vinculada con la **autodefinición docente**, presente en el objetivo anterior. En este caso se relacionará la autodefinición de los alumnos con los atributos positivos que ha de poseer un buen docente según sus respuestas. En todas las modalidades se han encontrado respuestas similares a las encontradas en la autodefinición. La característica más repetida es la empatía, seguida de la habilidad para comunicar. También se repiten de forma más marginal características basadas en el conocimiento la motivación.

En negrita se marcan las cualidades que se atribuyen a la parte izquierda de los ejes intuitivo-experimental de los perfiles cognitivos del alumnado. En todas las modalidades se atribuyen alguno de estos valores relacionados con los valores cognitivos menos presentes en este máster. A un buen profesor se le atribuyen conceptos como entusiasta, imaginativo, innovador o divertido. Cabe destacar el concepto líder o liderazgo, también mencionado por algunos alumnos y que no tiene presencia en la autodefinición.

Tabla 12. Características de un buen profesor FP Semipresencial

FP Semipresencial

Bien formado, Buen comunicador, Asertivo
Capacidad para transmitir conocimientos, empatía y habilidades comunicativas
 Capaz de motivar, ser cercano, buen comunicador
Compasión, energía, motivación
Empatía y dedicación
Empatía y ganas de aprender permanentemente
Empatía, autocrítica
empático, bon orador, **entusiasta**
Empático, buen comunicador y con sólidos conocimientos
Empático, próximo y comunicador
Generoso y empático
Motivador, empático, buen comunicador
 Paciencia, empatía
Pasión, curiosidad y empatía
 Saber escuchar, paciente, comunicativo
 Saber escuchar, saber ayudar a gestionar conflictos, motivación

Tabla 13. Características de un buen profesor FP Presencial

FP Presencial

Actualizado, eficiente y motivado
Adaptabilidad, empatía, seguridad
Apasionado, empático, con autoridad moral
Asertivo, empático, **imaginativo**
atento, empático e **innovador**
Atento, **líder, sociable**
Buen comunicador, asertivo, **Innovador**
Buen comunicador, buen profesional
Comunicador, asertivo, paciente
Dinámico, novedoso y comprensible
empatía, inteligencia emocional y asertividad
Empatía, **liderazgo** i comunicador
Empático asertivo estable
 Empático, buen comunicador
 Empático, comunicador
Pasión, Paciencia y empatía

Que tenga escucha activa, que disfrute de su trabajo y sepa expresarse en público (claridad)

Tabla 14. Características de un buen profesor Tecnológico Presencial

TEC Presencial

Claridad expresiva, dominio de la materia i empatía

Comunicación, empatía, liderazgo

El profesorado ha de ser empático i **adaptable**

Empático. Asertivo. Divertido

Empático, dedicado, responsable

motivador, tolerante, atento, amable, reflexivo

Paciente, tranquilo y escuchar al alumno

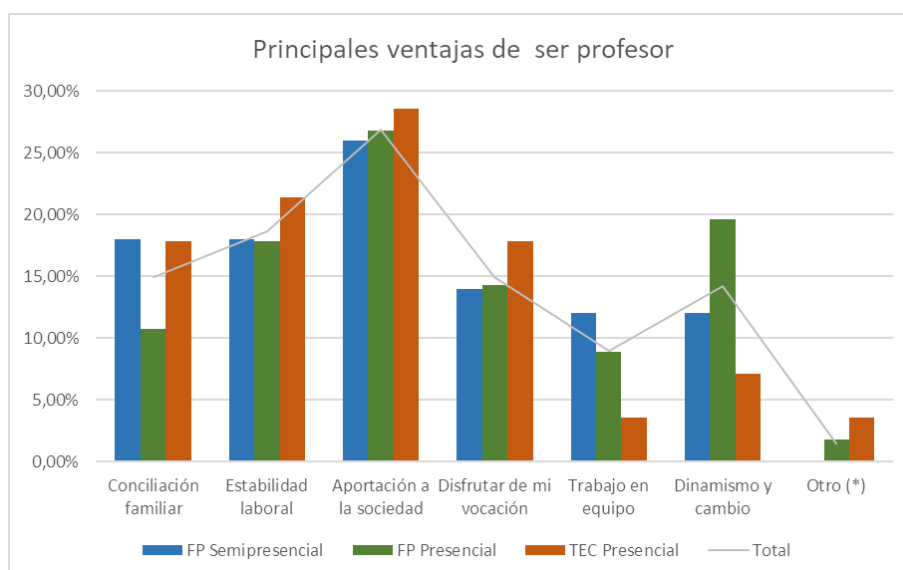
Próximo, buen comunicador, innovador, consciente

Que sepa comunicar. Que sea respetuoso

A continuación, se pasará a estudiar y analizar cuáles son las principales ventajas e inconvenientes de la profesión docente. La principal ventaja según los alumnos encuestados es *“aportación a la sociedad”*, llama la atención que el resultado coincide con la respuesta obtenida dentro de las principales motivaciones para dedicarse a la docencia, como introducción del objetivo 1 de la investigación. Esta respuesta es similar en las tres muestras obtenidas, sin embargo, el resto de las respuestas varía, las segundas ventajas más seleccionadas por la modalidad de FP Semipresencial con el mismo número de respuestas son *“estabilidad laboral”* y *“conciliación familiar”*. En la modalidad de FP Presencial se ha seleccionado como segunda opción *“dinamismo y cambio”*, mientras que en la especialidad de Tecnología ha sido *“estabilidad laboral”*.

Del mismo modo que en las respuestas del objetivo 1 descrita en el primer párrafo, la opción menos valorada ha sido *“trabajar en equipo”*. También se han obtenido dos respuestas en la complementarias; *“un desafío”*, en la línea de las respuestas obtenidas en la visión con la docencia. La otra respuesta obtenida es *“vida social rica en el trabajo”*, destacando el componente social de esta profesión.

Figura 19. Principales ventajas de ser profesor



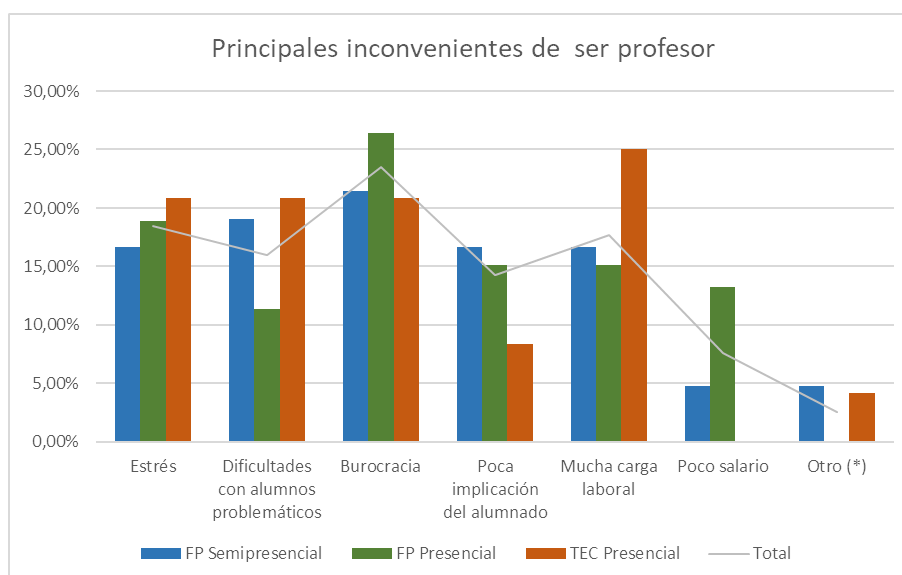
(1*) Desafío diario (FP Presencial); (2*) Vida social rica en el trabajo (Tecnológico Presencial)

Por lo tanto, las ventajas tienen una relación directa con las principales motivaciones de los alumnos de este máster para dedicarse a la docencia.

El resultado en la cuestión de los principales inconvenientes de ser profesor, la respuesta más obtenida en el total es la burocracia, coincidiendo con las dos modalidades de FP. Para la modalidad de Tecnología el principal inconveniente es la carga laboral. El resto de los inconvenientes son valorados de forma diferente por cada modalidad. El estrés o las dificultades con alumnos problemáticos o el exceso de carga laboral son muy consideradas también entre los principales inconvenientes. La opción *“poco salario”* no está especialmente considerada como uno de los principales inconvenientes de la profesión docente.

En la opción otra, dos alumnos han respondido *“tener que desplazarse”*. A priori, el hecho de desplazarse al centro de trabajo es algo común en muchas otras profesiones. También *“destrezas para reconducir situaciones difíciles”*, haciendo alusión más a una competencia personal que a un inconveniente en sí.

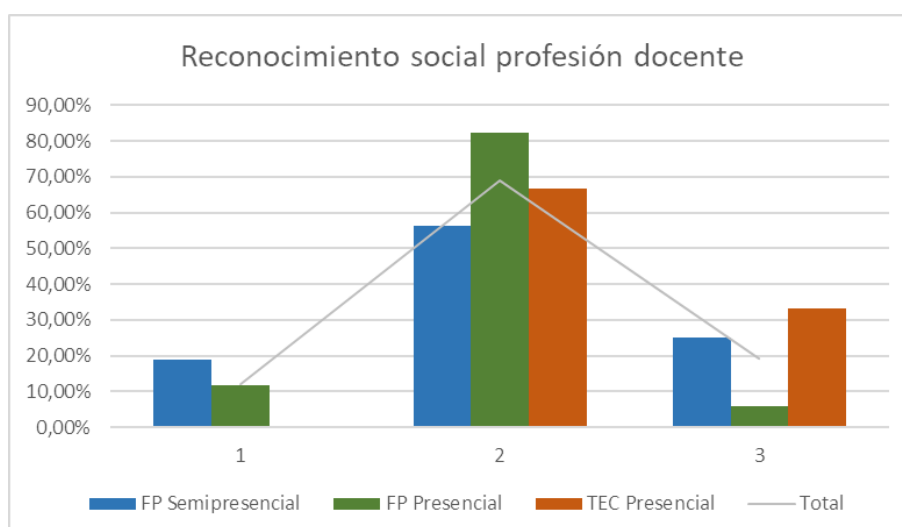
Figura 20. Principales inconvenientes de ser profesor



(1*) Destrezas para reconducir situaciones difíciles (FP Semipresencial); (2*) Tener que desplazarse (Tecnológico Presencial)

En lo relativo al reconocimiento social de la profesión, la respuesta más obtenida ha sido “no” en las tres modalidades. Se han recogido muy pocas respuestas positivas, llegando a no obtener ningún “sí” en la modalidad de Tecnología. Mientras tanto, en el apartado “otros” se han recogido bastantes respuestas con diversidad de opiniones. Muchas coinciden en que la profesión docente debería de estar más reconocida, nombrando incluso lo poco que favorecen los tópicos de la visión externa de la profesión. También se han encontrado algunas voces más divergentes, como en la siguiente respuesta: “Espero que no se malinterprete, pero reivindicar durante mucho tiempo muchos aspectos no favorece la aceptación de la sociedad”.

Figura 21. Reconocimiento social de la profesión docente



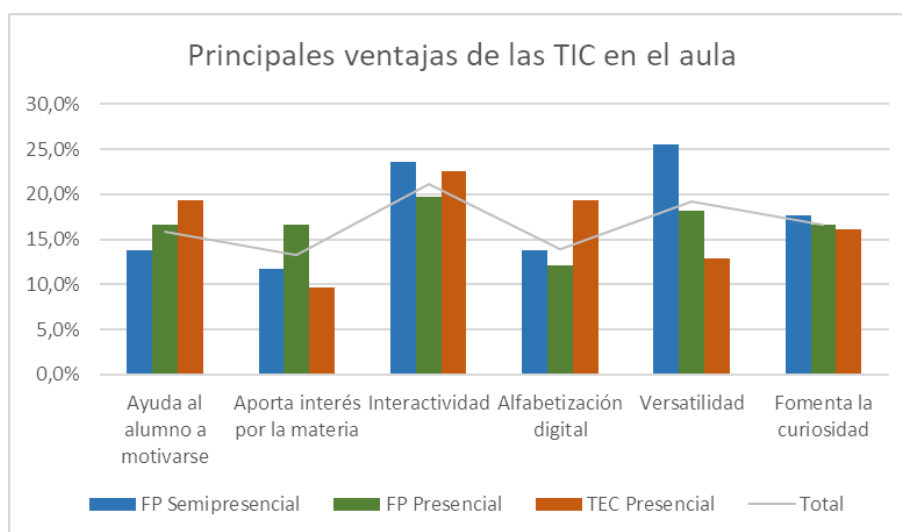
(*1) Entre el profesorado sí (FP Semipresencial); (*2) Hay de todo (FP Semipresencial); (*3) Creo que desde fuera se ve con muchas ideas preconcebidas que no son ciertas (FP Semipresencial); (*4) Espero que no se malinterprete pero reivindicar durante mucho tiempo muchos aspectos no favorece la aceptación de la sociedad (FP Semipresencial) (*5) Poco; (FP Presencial) (*6) Podría estar más (Tecnológico Presencial); (*7) Sí, pero no lo suficiente (Tecnológico Presencial)

Presencial); (*8) No lo sé. Pero el tópic de que los profesores viven muy bien, creo que no es cierto (Tecnológico Presencial).

Principales ventajas de las TIC en el aula

Para finalizar este apartado se analizará el resultado obtenido en la pregunta “¿Cuáles consideras que son las principales ventajas de las TIC en el aula?”. En esta pregunta el resultado ha habido bastante diversidad de respuestas, se puede apreciar que todos los aspectos propuestos en el formulario tienen bastante representación entre las respuestas de los alumnos. Por lo tanto, no se puede sacar una conclusión clara de cuál es la principal ventaja del uso de las TIC en educación, considerando todas como potenciales ventajas. Si hubiera que destacar dos de las posibilidades propuestas serían “Interactividad” y “versatilidad”, como dos opciones con mayor representación de respuestas.

Figura 22. Principales ventajas de las TIC en educación



Información relacionada con el objetivo 3 – Competencias adquiridas

Para finalizar, se prosigue con la evaluación de las competencias adquiridas, identificando qué aspectos han incidido más notoriamente en el alumnado del máster de profesorado de la UPC y qué aprendizajes les han aportado más en la construcción de sus nuevas identidades docente. En definitiva, identificar qué competencias han descubierto y cuales consideran de valor para ejecutar a nivel profesional. Para ello, se ha diseñado una batería de preguntas en las que los alumnos valoran qué nivel de conocimiento consideran que les ha aportado estudiar este máster. Estos conocimientos están directamente vinculados con las competencias propias del máster

Competencias generales

En este apartado, los alumnos han tenido que valorar de 1 a 5 el nivel de conocimiento que consideran que han adquirido:

- Ser emprendedores e innovar
- Trabajar ejerciendo la sostenibilidad y el compromiso social
- Comunicarse eficazmente oralmente y por escrito
- Trabajar en equipo
- Hacer uso solvente de los recursos de la información
- Aprendizaje autónomo

En la modalidad FP Semipresencial la competencia que los alumnos han adquirido ha sido *aprendizaje autónomo*, seguida de *trabajar en equipo*. Para la clase de FP Presencial, la competencia más valorada ha sido *ser emprendedores e innovar* y la segunda más valorada como competencia adquirida es *“trabajar en equipo”*. Mientras que en la modalidad de Tecnología Presencial hay dos entre la mejor valorada; *aprendizaje autónomo* y *trabajar en equipo*, muy en la línea del grupo de FP semipresencial. Entre las competencias más valoradas, todos parecen coincidir en la que menos han tenido en cuenta en las motivaciones de ejercer esta profesión (objetivo 1) o las principales ventajas de ser profesor (objetivo 2), un dato a tener en cuenta en las conclusiones.

La competencia que los alumnos valoran haber adquirido en menos rango o nada coincide en las dos modalidades de FP; *“trabajar ejerciendo la sostenibilidad y el compromiso social”*. La competencia menos valorada en la modalidad de Tecnología es *“comunicarse eficazmente oralmente y por escrito”*, aunque también está bien valorada en la valoración total.

Figura 23. Competencias generales FP Semipresencial

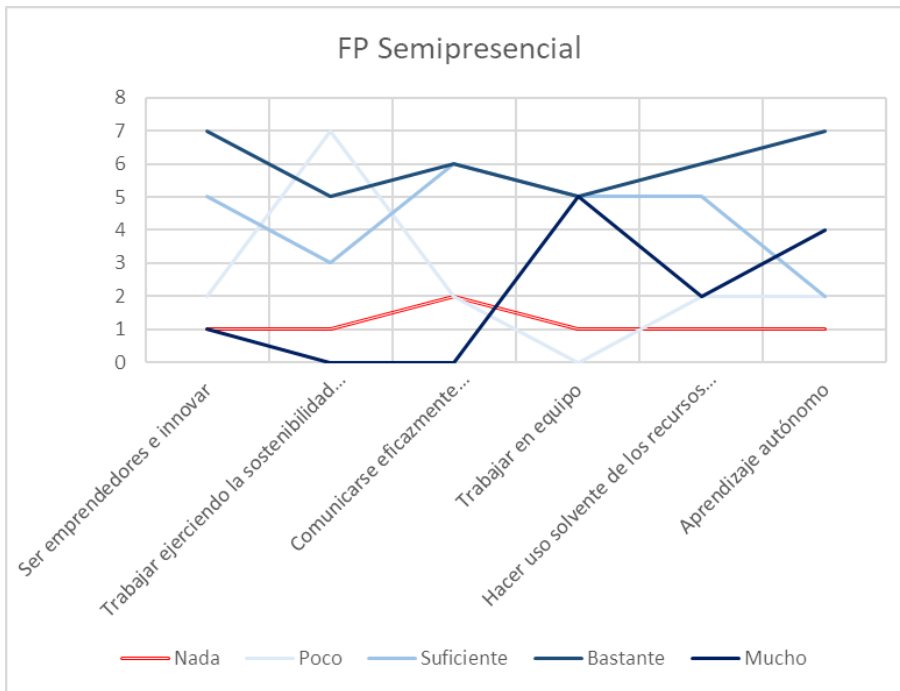


Figura 24. Competencias generales FP Presencial

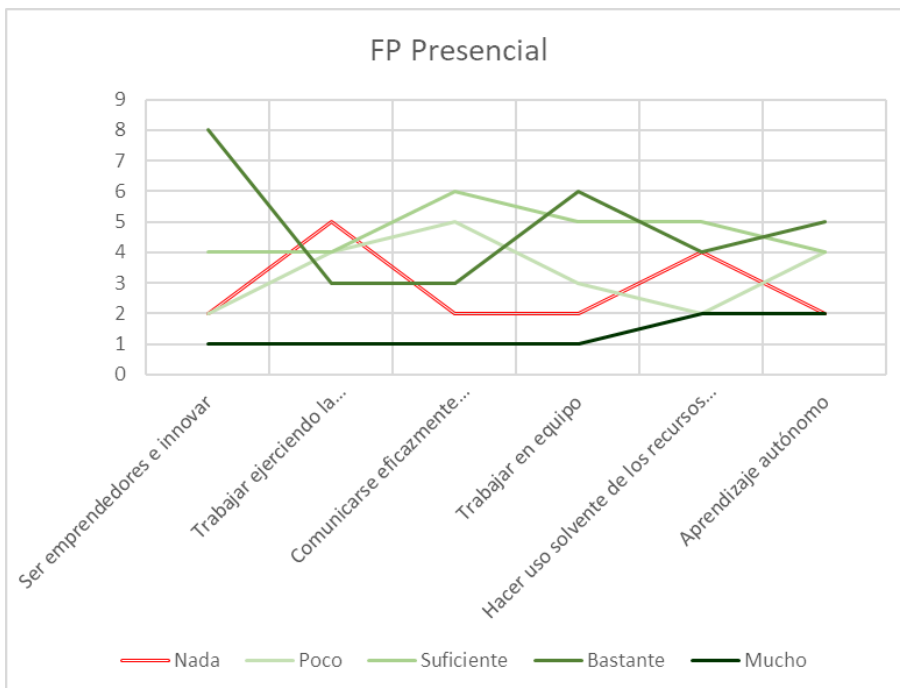
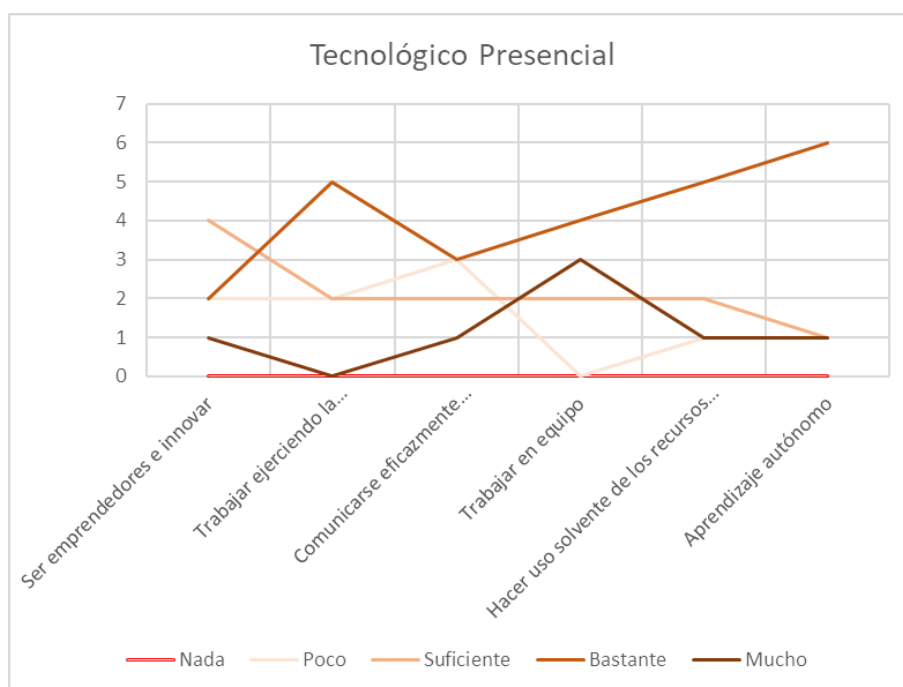


Figura 25. Competencias generales Tecnológico Presencial



Como principal valoración se podría decir que las clases de la modalidad tecnológica ha valorado mejor las competencias generales adquiridas durante el máster.

Competencias específicas

Del mismo modo que en el apartado anterior, los alumnos han tenido que valorar de 1 a 5 el nivel de conocimiento que consideran que han adquirido:

- Conocer los contenidos curriculares de la especialidad
- Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Buscar información y aplicarla
- Concretar el currículum y desarrollar metodologías didácticas
- Diseñar y desarrollar espacios para el aprendizaje
- Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del alumnado
- Diseñar y realizar actividades formales y no formales, desarrollar funciones de tutoría y participar en la evaluación, investigación e innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Conocer la normativa y la historia de la profesión.
- Informar y asesorar las familias

En el caso de las competencias específicas, son similares las respuestas tanto en las competencias más valoradas como en las que menos. Siendo *“concretar el currículum y desarrollar metodologías didácticas”*, *“planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje”* y *“Conocer los contenidos curriculares de la especialidad”*. La competencia que más tendrán que desarrollar en su ejercicio docente será *“informar y asesorar las familias”*, según los estudiantes, esta es la competencia que menos han adquirido.

Figura 26. Competencias específicas FP Semipresencial

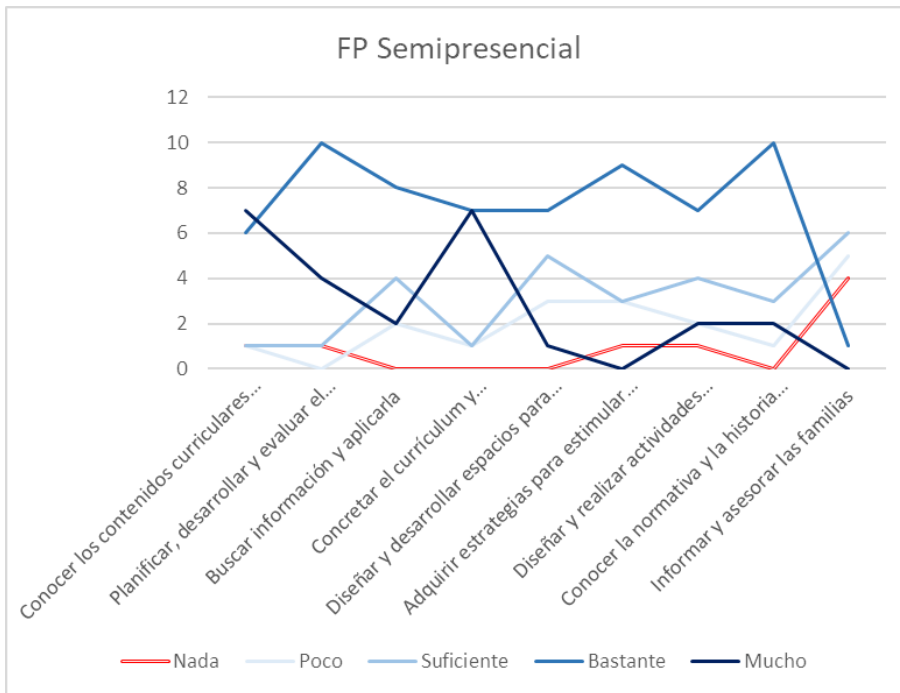


Figura 27. Competencias específicas FP Presencial

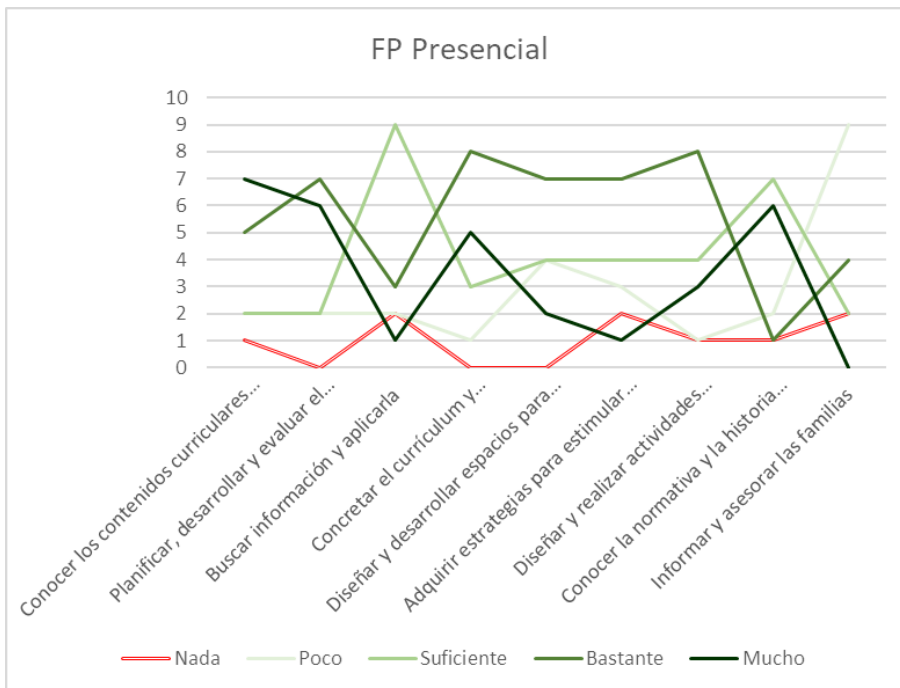
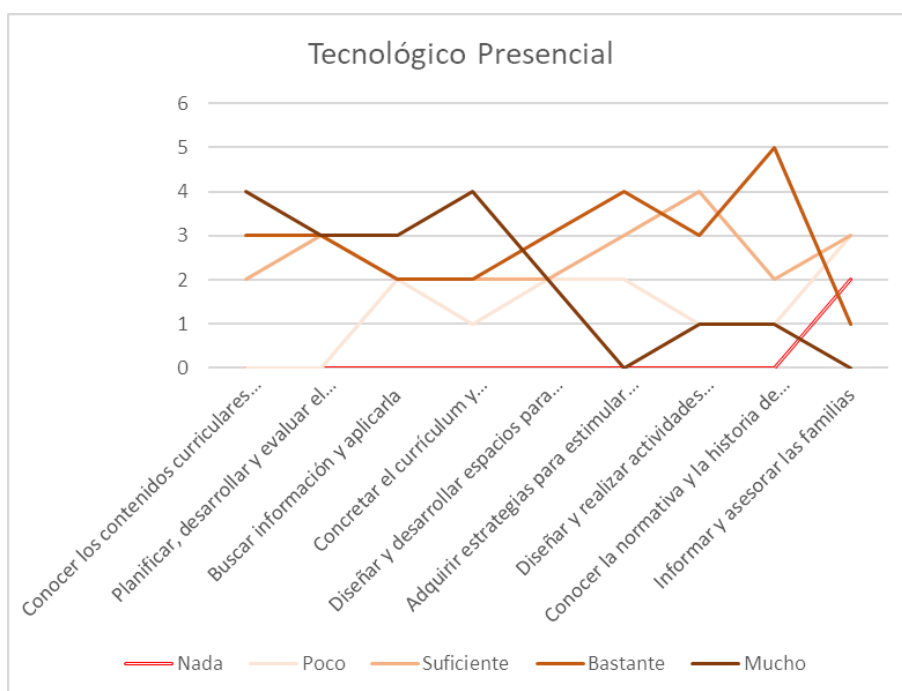


Figura 28. Competencias específicas Tecnológico Presencial



Entre las competencias específicas se puede observar que los datos recogidos guardan cierta similitud entre modalidades, resultando mejor valoradas que las competencias generales.

Figura 29. Valoración general de las competencias generales adquiridas

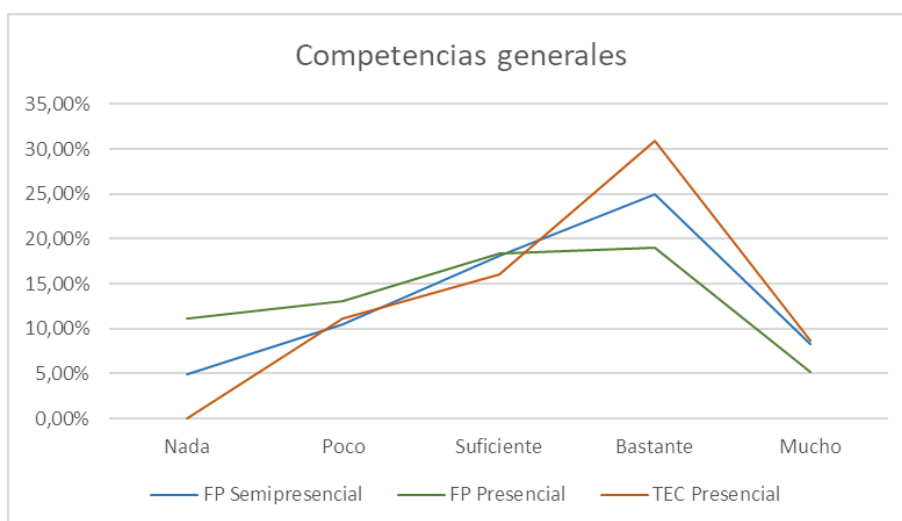
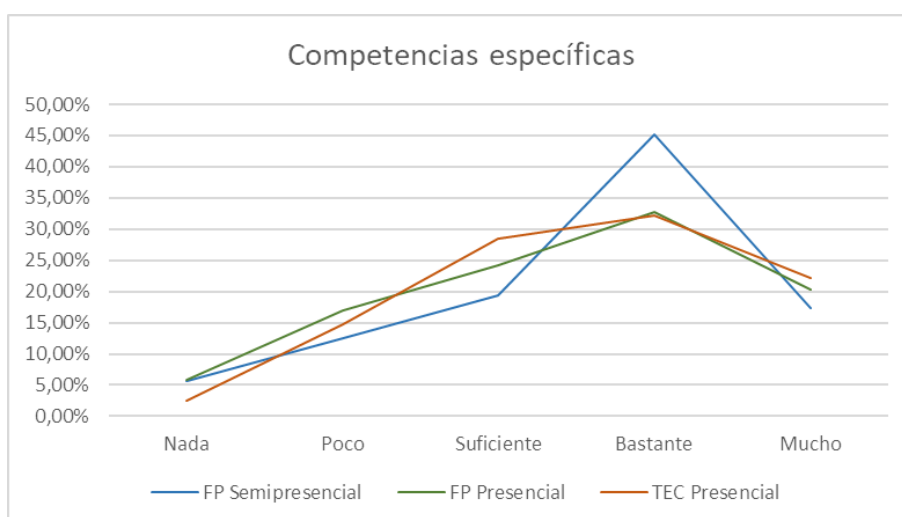


Figura 30. Valoración general de las competencias específicas adquiridas



Las modalidades de FP Semipresencial y Tecnológico Presencial han valorado un poco mejor las competencias generales adquiridas, obteniendo más del 50% de respuestas entre suficiente, bastante y mucho, mientras que en la modalidad de FP Presencial estas tres casillas suman el 42,5%. Esto mismo sucede en las competencias específicas, aunque con menos diferencia entre estos totales.

El grupo que mejor ha valorado las competencias generales ha sido el Tecnológico Presencial, y el que mejor ha valorado las competencias específicas el FP Semipresencial.

Grupo de discusión

En la siguiente tabla (Fase 1 en la metodología del grupo de discusión) se puede apreciar los temas a tratar relacionados con la información obtenida en los formularios y los propios objetivos de la investigación. Se tratará de que la dinámica sea fluida. En la tabla 15 se proponen los temas a tratar dentro de estas dinámicas:

Tabla 15. Tabla con temáticas a tratar relacionada con los objetivos (Anexo 5)

Temas que tratar en el Grupo de Discusión	Objetivos
Principales motivaciones para la docencia (Relación con la pregunta 7)	Objetivo 1
Trabajo en equipo como motivación/ventaja de ser profesor (Relación con la pregunta 7 y 12)	Objetivo 1 Objetivo 2
Teniendo en cuenta la velocidad de los cambios ¿Hasta qué punto un profesor puede estar bien formado? (Relación con la pregunta 11)	Objetivo 2
Autodefinición docente – Atributos del eje intuitivo-experimental (Relacionan pregunta 19 y 9)	Objetivo 1
Competencias adquiridas (Relación con las preguntas 25 y 26 del cuestionario)	Objetivo 3

Tal como se ha explicado en la fase 2 de la metodología del grupo de discusión, los participantes elegidos son los alumnos de la modalidad de semipresencial. Los tres alumnos disponen de experiencia docente entre 1 y 3 años, más o menos el mismo nivel de estudio y diferentes perfiles según su formación académica.

Planificación y mejora

Para futuras sesiones el moderador deberá de dirigir mejor a los participantes hacía los objetivos y cortar cuando se desviaran de los temas principales en los que profundizar. También planificar mejor los tiempos, dedicando menos tiempo a cuestiones menos relevantes o de las que se sabe que se va a obtener unas respuestas muy homogéneas.

Análisis de la información

En el anexo 6 se pueden observar más al detalle la transcripción de lo expuesto en la sesión. Aunque se han seguido los criterios de elección de los participantes, dos de ellos disponían de más experiencia docente reglada.

En lo relacionado con las motivaciones se han encontrado respuestas diversas. La participante 1 veía en la innovación una motivación esencial para ejercer la docencia, mientras que en los otros dos participantes las principales motivaciones han sido la conciliación familiar y de forma menos clara y concisa, aportar a la sociedad. En ciertas partes de la conversación conversan de otros temas relacionados con sus experiencias profesionales y el funcionamiento de los equipos. Esto nos aporta una visión de las experiencias que han tenido. El participante 2 explica que uno de los motivos para querer cambiar de profesión es el haber perdido la motivación por el desarrollo informático y divergencias con su socio. El participante 3 muestra una clara motivación; la conciliación laboral. Respecto la innovación, se han encontrado cierta predisposición a que los contenidos sean de calidad que al hecho de innovar.

Al respecto de trabajar en equipo y si esto puede ser una ventaja o una motivación para ejercer la docencia, los participantes conversan a cerca de la colaboración en su experiencia y hablan de lo que se encuentran en el mundo profesional docente. Según su experiencia, hay profesores abiertos a colaborar y otros que se aferran a su autonomía como docentes. La participante 1 ha comentado que “el trabajo en equipo es beneficioso siempre que las partes estén implicadas.” El participante 2 no espera muchos cambios respecto al trabajo en equipo respecto a su antigua profesión, todo dependerá del grado de implicación de los compañeros.

En el siguiente apartado sobre la formación y el conocimiento y si un profesor puede estar siempre bien formado, los alumnos han establecido una relación entre contenidos y curso en el que se imparten las clases. Para un ciclo formativo de grado medio, el profesor resulta ser más un guía y se estima que la transmisión de contenidos tiene menos importancia que en un ciclo

formativo de grado superior. Parten de esta idea, impulsada por la experiencia que tiene la participante 1 como profesora. El debate continúa sobre la relación entre el sector económico privado y los centros formativos. En muchas ocasiones, los centros no tienen equipos obsoletos y necesitan renovación. Muchos centros, debido a los gastos, la burocracia se ven obligados a participar en proyectos con colaboración privada para poder actualizar sus equipos. En el caso de la participante 1, equipos mecánicos, en el caso del participante 3, laboratorio. De algún modo se hace evidente la falta de medios que existe en algunos centros.

En lo relativo a la autodefinición docente y las características más propias del eje intuitivo-racional (innovador, creativo, expresivo, experimental, etc.), han comentado más sobre sus experiencias que sobre las cualidades. El participante 2, al respecto sobre este tipo de caracteres, ha expuesto “ojalá yo fuese, pero no lo soy”. En general, los tres participantes tienen un perfil más analítico-racional, aunque la participante 1 tiende más a la experimentación y le atrae la innovación.

Para finalizar, se han comentado las competencias adquiridas en este máster. Los alumnos consideran que algunos contenidos han aportado poco a ciertas competencias como son la innovación o el atender a las familias. En general, los tres llegan a una misma conclusión y les habría gustado tener alguna asignatura que les aportara recursos en el trato con las familias y las tutorías. También más actividades relacionadas con la innovación y menos con un marcado carácter teórico.

7. Conclusiones y trabajo futuro

Conclusiones

Principales motivaciones

En el transcurso de la presente investigación se aprecian muchas similitudes y algunas diferencias entre las tres modalidades del máster de profesorado. **Como se ha recogido en el cuestionario, el 85,7% ve una motivación el hecho de aportar a la sociedad, también destacando la estabilidad laboral, el dinamismo y el cambio, la conciliación familiar o cómo vocación**, sin embargo, no se ha valorado prácticamente nada el trabajo en equipo como motivación para ejercer la profesión, aunque después, dentro de las competencias adquiridas (objetivo 3) es una de las competencias que más consideran haber desarrollado durante este máster. Considerando las nuevas dinámicas educativas como pueden ser los trabajos por proyectos o la colaboración interdepartamental, se podría buscar reforzar esta motivación, siendo conscientes de que esta profesión tiene mucho de autonomía. Teniendo en cuenta el contexto en el que se da la investigación, el trabajo en equipo se hace necesario para superar situaciones como la vividas durante este período de confinamiento.

Asimismo, la contribución a la sociedad también es la respuesta más elegida en qué es para ellos la docencia (objetivo 2). Observando las motivaciones más elegidas por el alumnado, se puede apreciar que el alumnado de máster tiene una clara vocación a los demás, es probable que esto se deba a que aún no se atreven a definirse de una manera más abierta debido a que aún se encuentran definiéndose como docentes. También de que buscan cierta estabilidad y seguridad en la profesión, afín al anhelo de seguridad del que habla Bauman.

Perfiles cognitivos

En otra línea, según los resultados del cuestionario de autopercepción, En relación con la visión cognitiva de los encuestados, se destaca el **perfil analítico-racional** del alumnado del máster de profesorado especializado en FP (semipresencial). Este resultado puede ser de esperar debido la procedencia de estudios de ingeniería o disciplinas más técnicas. Resulta interesante también la existencia de algunos perfiles más experimentales, relacionados con la creatividad y la imaginación; este tipo de características también son interesantes para la educación. También hay alumnos que provienen de carreras diferentes como pueden ser Publicidad y RRPP, Comunicación Audiovisual o Comunicación Multimedia y aunque a priori se podría esperar que estos movieran por un eje más intuitivo-experimental, no se ha visto así reflejado en la investigación. Teniendo en cuenta el perfil profesional y la formación del alumnado, se esperaba que las cualidades con las que más se identificarían serían las del eje analítico-racional. Cuando en el grupo de discusión se ha cuestionado sobre cómo afecta la innovación o la creatividad en la docencia, sólo uno de los participantes disponía de motivación, mientras que los otros dos tenían cierta reticencia hacía propuestas más creativas y valoraban más el hecho de dominar los contenidos y saber transmitirlos con métodos más clásicos.

Autodefinición

En lo relativo a la **autodefinición** el resultado se corresponde en gran medida con lo recogido en el párrafo anterior. Las características con las que más se definen los alumnos del máster son **empático y buen comunicador**. La modalidad de tecnología tiene mayor tendencia a definirse con características propias del eje intuitivo-experimental (innovador, expresivo, divertido, creativo, etc.) Esto no se corresponde con lo obtenido en el cuestionario de autopercepción. Al contrastar la información de la autodefinición con las principales cualidades que ha de tener un

buen profesor el resultado es similar, la empatía o los dotes comunicativos son las características más escritas por los alumnos. Al igual que en la autodefinición se pueden apreciar algunas características del eje intuitivo-experimental, como pueden ser innovador, imaginativo o entusiasta. También ha aparecido en varias ocasiones el concepto “liderazgo”, una cualidad que no se ha contemplado en el diseño de esta investigación pero que podría aportar otra vía de estudio. Algo positivo es que casi todos los alumnos se han atrevido a definirse, muchos sin tener experiencia, eso remarca la teoría del yo futuro y el considerar cualidades que se tendrán en un futuro en el yo presente.

Implicación

La mayoría de los alumnos definen su implicación como duradera. Entre el 70-80% de los participantes han reflejado en el cuestionario una **implicación bastante o muy duradera**, algo que tiene que ver con el **compromiso** hacía esta nueva profesión para la que se están preparando.

Experiencia profesional

En cuanto a experiencia profesional, en torno al **80% de la muestra tiene experiencia laboral en algo relacionado con lo estudiado** y que entre los alumnos de las dos modalidades de FP tienen más experiencia docente que la modalidad de Tecnología. Se ha de especificar que muchas de estas experiencias no eran en el ámbito académico propiamente dicho. **En el correspondiente periodo de prácticas, la mayoría del alumnado se ha adaptado de forma telemática**, haciendo uso de las TIC. Algunos alumnos han encontrado una dificultad añadida en la adaptación telemática, bien sea por la materia que enseñaba o por otros motivos relacionados con el confinamiento. Uno de los alumnos no ha podido cumplimentar sus prácticas por la negativa del centro. La mayoría del alumnado está satisfecho con el período de prácticas, aunque en la modalidad de FP Semipresencial hay tres valoraciones negativas y en FP Presencial una. El alumnado valora positivamente su carrera profesional, por lo que no se considera que este cambio de profesión sea motivado por la insatisfacción laboral, sino, más bien, por otras motivaciones. No se puede explicar cómo teniendo el nivel de satisfacción tan alto se encuentren en medio de un proceso de cambio profesional. Podría ser que la satisfacción provenga del arraigo de sus propias profesiones o la seguridad en sus propios conocimientos y no esté relacionado con la estabilidad laboral.

Por otro lado, hay bastantes alumnos que ya han iniciado su carrera profesional como docente y han tenido sus primeras experiencias. En la modalidad de Semipresencial, más del 50% del alumnado cuenta con entre 1 y 3 años de experiencia. En las otras dos modalidades, aún contando con menos experiencia, se cuenta con algunos alumnos más experimentados, con una experiencia entre 4 y 10 años.

Uso que hacen de las TIC

Los alumnos consideran las TIC muy útiles, o útiles, aunque algunas herramientas no sean adecuadas para los alumnos. Sólo un alumno ha opuesto resistencia al uso de las TIC contestando que no son útiles. Si esto se vincula con las ventajas de las TIC (objetivo 2) se puede apreciar como **el alumnado tiene una predisposición positiva al uso de las TIC en el aula** y prácticamente ninguna resistencia. En cuanto al uso que más le suelen dar, se observa que la mayoría de los encuestados lo hacen para compartir archivos, vía de comunicación y la realización de cuestionarios y pruebas. Sin embargo, pocos realizan juegos interactivos u otro tipo de dinámicas que pueden resultar positivas para el aprendizaje. El poco uso de este tipo de dinámica guarda relación con el perfil cognitivo del alumno, en general, poco dado a lo intuitivo-

experimental. Si se tienen en cuenta las características obtenidas en la autodefinición docente se puede apreciar como en general, el alumnado es poco dado a la innovación o a la creatividad, eso se ve reflejado en el uso que hacen de las TIC; prima el pragmatismo y la facilidad que estas ofrecen por encima de usos más creativos.

Visión de la docencia

En todo lo relativo a la visión de la docencia, la mayoría de los encuestados consideran poco considerada socialmente la profesión docente. También consideran una vez más la **aportación a la sociedad como la principal ventaja de ser profesor** mientras que vuelve a estar muy poco valorado el hecho de trabajar en equipo. La estabilidad laboral, conciliación familiar y los aspectos vocacionales también son muy valorados como ventajas en la docencia. Entre los principales inconvenientes de la profesión docente, se ha considerado mayormente la burocracia seguida del estrés o el exceso de carga laboral, sin embargo, no se ha considerado especialmente el salario. En general lo que más valoran en un buen profesor está bastante relacionado con su autodefinición docente, donde priman características como la empatía o la buena comunicación.

Principales ventajas de las TIC en educación

Respecto a las ventajas del uso de las TIC en educación se puede decir que no hay una respuesta que destaque demasiado sobre las demás. La interactividad o la versatilidad son las cualidades más destacadas, pero con muy poca diferencia sobre las demás. Lo único claro es que por lo general el uso de las TIC cuenta con bastante aceptación por parte de la mayoría del alumnado.

Competencias desarrolladas durante el máster

Respecto a lo aprendido durante el máster, el alumnado ha tenido una **visión muy homogénea de las competencias que más han desarrollado** y también las que menos. **Las competencias específicas han sido mejor valoradas que las generales del propio máster.** Entre las competencias generales que más han adquirido se encuentran “trabajar en equipo” y “aprendizaje autónomo” también “ser emprendedores e innovar”, siendo esta última competencia una de las que más van a tener que desarrollar teniendo en cuenta la autodefinición del alumnado. La competencia general menos valorada ha sido “trabajar ejerciendo la sostenibilidad y el compromiso social”. Llama la atención que se haya valorado el trabajo en equipo como una de las competencias más adquiridas y que este esté poco presente entre las motivaciones o principales ventajas de la profesión docente. También lo poco que se ha valorado “trabajar ejerciendo la sostenibilidad y el compromiso social” mientras que en las autodefiniciones la empatía o la vocación por los demás es una constante y viceversa en el caso de “ser emprendedores e innovar”, siendo muy valorada entre las competencias desarrolladas y apareciendo muy levemente entre las autodefiniciones o en los perfiles cognitivos.

Entre las competencias específicas, las que más han adquirido han sido todas las relacionadas con la **planificación curricular y la didáctica**. Como se puede apreciar en el grupo de discusión, ver la utilidad claramente de lo que se está estudiando ha ayudado a esta valoración. Mientras que la asignatura que menos creen que han adquirido ha sido “informar y asesorar familias”. Según lo discutido en la sesión de grupo de discusión hubiera estado bien cursar alguna asignatura relacionada con las tutorías y el plan de acción tutorial que ayuden a tratar con las familias.

Resumiendo lo desarrollado en las conclusiones, **el alumnado de máster tiene una clara vocación a los demás**, en muchas de sus respuestas se puede observar como para ellos es

importante el hecho de contribuir a la sociedad, también su propia estabilidad laboral. Cabe destacar que, como a priori se pensaba, en el alumnado del máster predominan las características analítico-racional y son poco dados a la innovación. Esto se ve reflejado en el uso de las TIC, aunque muy predispuestos a su utilización, suelen hacer un uso muy práctico.

Por otro lado, la **innovación ha sido una de las competencias más adquiridas**, además del trabajo autónomo y en equipo, sin embargo, el trabajo en equipo no es una de las características predominantes en la profesión docente. Según lo observado en el grupo de discusión, la colaboración no es siempre posible en una situación de trabajo real y todo depende de las ganas y la implicación que tengan los profesores de colaborar. El alumnado ha echado en falta adquirir algunos recursos a la hora de informar y asesorar familias, saber colocarse delante de una clase o sentir cierta seguridad como docentes.

Trabajo futuro

Esta investigación podría seguir desarrollándose de diferentes modos, manteniendo los mismos tres objetivos o bien centrándose en uno de los objetivos, como podría ser el de la autopercepción del alumnado de máster. Dentro de la autodefinición del alumnado como respuestas abiertas se ha podido apreciar como existen unos patrones bastante similares y quizás, pocos se atreven a mostrar sus cualidades como futuros docentes.

Conocer más profundamente las características que destacan entre el alumnado nos podría acercar a otras particularidades que han aparecido sólo de forma puntual durante el desarrollo de este trabajo. Claramente, estas particularidades son las que se relacionan más con la innovación en educación, la creatividad y las cualidades más propias del eje cognitivo intuitivo-experimental. Probablemente, si esta investigación se hubiera realizado entre alumnos provenientes de formaciones artísticas, de humanidades o literatura el resultado hubiera sido bastante distinto en estos aspectos, aunque quizás, al estar en fase de definición profesional las autodefiniciones serían parecidas a las encontradas en esta investigación. Por lo tanto, podría ser útil a la hora de comparar, lanzar una investigación similar entre alumnos con otros perfiles formativos y otra visión.

A la par, también podría ser interesante seguir de algún modo el progreso profesional de los futuros docentes que han estudiado este máster. El hecho de estudiar las identidades y su autopercepción resulta útil para conocer las características de los futuros docentes, tener una aproximación a sus recorridos profesionales y descubrir qué tipo de perfil cognitivo predomina entre los estudiantes. Esto podría permitir reforzar ciertas áreas y promover las competencias menos desarrolladas entre el alumnado.

También se podría considerar seguir haciendo más sesiones de grupo de discusión afinando un poco más su ejecución y utilizando el instrumento para conocer más a fondo a los participantes. En el presente proyecto, tan solo se ha realizado una sesión con alumnos con entre 1 y 3 años de experiencia en la docencia y con un nivel de formación similar. Se podría ampliar la visión de otros perfiles con otros niveles de formación, sin experiencia docente y de otros perfiles con una mayor experiencia docente (entre 4 y 10 años). De este modo se podrían comparar más profundamente si existe algún cambio entre las percepciones según la experiencia y en la visión de la profesión docente; muy probablemente, se encontrarían diferencias.

En relación con los perfiles cognitivos, se ha realizado una interpretación básica de una teoría compleja, sería interesante conocer más a fondo esta teoría y también investigar sobre otras teorías y disponer de más recursos metódicos para su estudio. Esto aportaría más información

sobre la forma en la que se percibe el mundo por parte del alumnado y de qué modo el se interrelacionan con los demás.

8. Referencias

- Aristóteles. La Metafísica. E-artnow (2015) p, 72.
- Bauman, Z. (2005) Identitat. Converses amb Bendetto Vecchi. Publicacions de la Universitat de València, pp.46-47.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional The Initial Training of Secondary School Teachers and their Professional Identity [22] ESE N°12 2007. *Estudios Sobre Educación*, 12, pp. 13–30.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). *Variations in the conditions for teachers ' professional learning and development : sustaining commitment and effectiveness over a career*. 33(4), p. 423–443. <https://doi.org/10.1080/03054980701450746>
- Hamman, D., Coward, F., Johnson, L., Lambert, M., Zhou, L., & Indiatsi, J. (2013). *Teacher Possible Selves : How Thinking about the Future Contributes to the Formation of Professional Identity*. 12(3), pp. 307–336.
- Horvath, M., Goodell, J. E., & Kostead, V. D. (2018). Decisions to enter and continue in the teaching profession : Evidence from a sample of U . S . secondary STEM teacher candidates *. *Teaching and Teacher Education*, 71, pp. 57–65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.007>
- Bolívar, A. (2006). La identidad profesional del profesorado de secundaria: Crisis y reconstrucción. Archidona: Aljibe.
- Caro, L. (2012) La encarnación del yo en las redes sociales digitales. Revista TELOS. p. 7
- Cols Catasús, M. (2018) Les pràctiques narratives en la formació de la identitat del mestre. Una etnografia educativa entorn l'autobiografia educativa en la formació inicial de Mestres. Universitat de Barcelona.
- Day, C (2003) Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Ed. Narcea. pp.67, 59-69, 40, 71.
- Day, C. Gu, Q. (2007) Variations in the conditions for teachers ' professional learning and development : sustaining commitment and effectiveness over a career. p. 430
- De la Torre, S. (1999) Dimensión emocional y Estilos de vida. p. 1
- D. Hamman, D. Coward, L. Johnson, L. Lambert, M. Zhou, L. Indiatsi, J. (2013) Teacher possible selves: How thinking about the future contributes to the formation of professional identity. pp. 312-329.
- Epstein, S. (1990) Cognitive-Experiential Self-Theory: An Integrative Theory of Personality. Psychology Department, University of Massachusetts at Amherst, pp 16-45.
- Gadamer, H. G. (1995) El giro hermenéutico. Ediciones Cátedra, pp.71, 104.
- Guerrero, M. M. (2015). Nuevo Contexto Social. Un Enfoque Biográfico-Narrativo. Universidad de Sevilla. pp. 43, 40, 10, 666.
- Horvath, M. Godbell, J. Kostead, V. Decisions to enter and continue in the teaching profession: Evidence from a sample of U.S. secondary STEM teacher candidates (2018) p. 57.

Larraín, J. (2003). El concepto de identidad. Revista Famecos, 21, pp. 30-42.

McLuhan, M. (1980). Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano. Barcelona: Paidós. Mendelson, A. y Papacharissi, Z. (2010).

Morgan, D. and Lobe, B. (2015) Online focus group. Chapter 9. pp. 201-215

Rodríguez Serrano, R y Pontes Pedrajas, A. (2016) El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de secundaria. Universidad de Córdoba, p. 37.

Larraín, J. (2003). El concepto de identidad. Revista Famecos, 21, pp. 30-42.

Sarbach Ferriol, A. (2015) Sobre la transmisión de un supuesto saber. pp. 9, 6-7.

9. Anexos

Anexo 1 - Tabla de relación entre el instrumento y la información a recopilar

Anexo 2 - Tabla de relación entre preguntas, respuestas y objetivo

Anexo 3 - Tablas de relación entre objetivos, categoría y preguntas

Anexo 4 - Tablas de relación entre objetivos, tipo de pregunta y preguntas

Anexo 5 - Tablas grupo de discusión

Anexo 6 - Tabla de observación: Grupo de discusión - Sesión 1