

---

# Aspectos que conforman la identidad profesional del profesorado de formación y orientación laboral

## *Aspects that make up the Professional Identity of the Teacher of the Specialty of Professional Training and Guidance*

---

**ANA ISABEL SOUTO GÓMEZ**

Universidad de Santiago de Compostela  
anasogo@hotmail.es  
<http://orcid.org/0000-0001-7907-0877>

**MIGUEL ÁNGEL TALAVERA VALVERDE**

Universidad de A Coruña  
miguel.angel.talavera.valverde@udc.es  
<http://orcid.org/0000-0002-9817-373X>

**ANTONIO FLORENCIO RIAL SÁNCHEZ**

Universidad de Santiago de Compostela  
antonio.rial.sanchez@usc.es  
<https://orcid.org/0000-0003-2623-1395>

**Resumen:** La identidad profesional nos define frente a otros y nos sitúa junto al colectivo. Planteamos el objetivo de estudiar los elementos que conforman la identidad profesional en el profesorado de la especialidad de Formación y Orientación Laboral. Durante diez meses se realizó en Galicia un estudio enmarcado en una investigación cualitativa, mediante una perspectiva teórico-metodológica fenomenológica, en la que participaron 43 personas. Realizamos entrevistas en profundidad, grupo de discusión y cuaderno de cam-

po, agrupando los resultados en tres temas: vocación, formación y mundo laboral. La inquietud por acciones formativas y profesionales forjó identidades relacionadas con gratificaciones laborales concordantes al desarrollo de etapas laborales. La heterogeneidad del colectivo y las reformas educativas facilitan que la identidad profesional sea dispersa.

**Palabras clave:** Identidad Profesional, Profesión docente, Profesorado de Formación Profesional.

**Abstract:** Our professional identity defines us in the eyes of others and places us within the collective group. We propose to study the educational construct of the identity of the teacher of professional training and labor orientation. A study was carried out in Galicia, Spain, over a period of 10 months, in the framework of a qualitative research project with a theoretical-methodological phenomenological perspective in which 43 people participated. We conducted in-depth interviews, a discussion group and field notebook, and

grouped the results into three themes: vocation, training and working world. The concern for training and professional actions forged identities related to the rewards of work in accordance with the development of work stages. The heterogeneity of the collective group and the educational reforms allow for varied professional identity.

**Keywords:** Professional Identity, Teaching Profession, Vocational Training.

## INTRODUCCIÓN

Las influencias teóricas, las prácticas y la experiencia acumulada son una parte de los mimbres de la identidad profesional que se va forjando a lo largo de la vida profesional. Los estudios de Ball (1989), Dubar (2002), Nias (1989) y Zeichner y Tabachnick (1985) sobre identidad profesional fomentaron nuestro interés por este campo de investigación.

En el caso del profesor de Enseñanza Secundaria, los cambios identitarios se producen cuando decide dedicarse a esta profesión, ya que tiene que realizar una mayor formación disciplinar teórica y práctica ligada a una especialidad (Diker y Terigi, 1997). Eso, junto a los cambios legislativos que incorporó la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE), y la transición desde el Curso de Aptitud Pedagógica al actual Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (Máster Universitario), regulado en la Ley Orgánica de Educación de 2006 (Ley Orgánica 2/2006), actuaron como semilla de innovación y facilitaron en el profesorado habilidades adaptativas y de empoderamiento para construir su identidad profesional (Marhuenda, Chisvert y Palomares-Montero, 2016; Real Decreto 1147/2011).

De todas las investigaciones en Formación Profesional (FP), las que estudiaron el desarrollo identitario del profesorado de Formación y Orientación Laboral (FOL) escasean si se comparan con otras ciencias (Boza, Méndez y Toscano, 2015; Martínez de la Hidalga y Villardón-Gallego, 2015; Puentes, Botia y Verdejo, 2015; Sanjuán, 2010).

Por este motivo, si tenemos en cuenta la escasez de investigaciones sobre la identidad de este profesorado, frente a otras disciplinas como la psicología, la pedagogía, la sociología o las enseñanzas del sistema educativo (Educación Infantil o Primaria), que examinaron desde diversas perspectivas el desarrollo de la identidad profesional, este estudio está completamente justificado.

Con todo lo anteriormente expuesto, la pertinencia de este estudio tiene el afán de contribuir al cuerpo epistemológico de la especialidad, intentado aportar datos sobre el uso del pensamiento reflexivo, ofreciendo fundamentos coherentes para articular el conocimiento y favoreciendo con ello la comprensión de los elementos de la identidad profesional (Souto y Talavera, 2016). Este estudio permitirá mejorar la labor y la optimización de procesos que interfieren en la naturaleza de los saberes docentes y en las variables que conforman el proceso de identidad profesional del profesorado de FOL.

### *Antecedentes y fundamentación teórica*

La identidad profesional se puede estudiar desde varias perspectivas, pero Akkerman y Meijer (2011) distinguen principalmente dos: una de ellas determinista, unitaria e individual donde lo objetivo es crucial; la otra, de carácter relativista, de visión múltiple y social (Weise, 2011). Diversas investigaciones son las que abordan la identidad profesional, todas ellas con aportes que dan valor a la experiencia, los valores o el reconocimiento, entre otras.

Para Gaskell y Leadbetter (2009) la identidad profesional incorpora: el desarrollo de una visión holística, la capacitación en habilidades interpersonales y la experiencia de trabajar en un sistema educativo. En cambio, para Fagermoen (citado por Ruvalcaba-Coyaso, Uribe y Gutiérrez, 2011) la configuración de la identidad profesional se establece gracias al trabajo en valores y al significado que él profesional otorga a su práctica.

En este sentido, Shim, Hwang y Lee (2009) destacan que la identidad profesional está asociada al género, la edad, el grado, la educación y la posición. Por su parte, Mieg (2008) recupera la teoría de la identidad de Hausser, donde existen tres componentes claves para el desarrollo de la identidad profesional: autoconcepto, autoestima (profesional) y control de creencias. Según Hausser, la identidad profesional es un elemento dependiente del trabajo y de la satisfacción con el trabajo, y es altamente dependiente de las comparaciones de la persona con otros.

Esta identidad se construye sobre un grupo profesional de similares características, que desde la formación recibida presenta constantes evoluciones, desarrollos de rol y obtención de satisfacción personal/profesional gracias a la actividad desarrollada (Cáceres Muñoz, 2016; Trede, Macklin y Bridges, 2012). Las características que conforman esta identidad son tres: (a) influencia sociocultural (Hong, 2010), (b) carácter adaptativo (Mulone, 2016), (c) desarrollo de lentes conceptuales que dan sentido a la práctica (Trede *et al.*, 2012).

En la construcción identitaria influyen seis factores (Hong, 2010): valor, autoeficacia, compromiso, emociones, conocimiento y creencias. Y esa identidad profesional se construye en cuatro niveles (Koski-Heikkinen, Määttä y Uusiautti, 2014): desarrollo personal, fomento del conocimiento teórico, confluencia de habilidades pedagógicas, y mejora de destrezas laborales.

La conjunción de factores y niveles facilita la reflexión (Cochran-Smith, Feiman-Nemser, McIntyre y Demers, 2008), que genera sólidos valores, signos de pertenencia y evolución profesional a lo largo de diferentes etapas (antes, durante y después de la formación) (Huberman, 1993, Rensh, Kosyakova y Agafonova, 2016; Serrano y Pontes, 2016), de modo que se evidencia una evolución identitaria dentro de un proceso latente, de construcción, deconstrucción y reconstrucción constante (Zeichner, 1993). En definitiva, la identidad profesional es un sistema complejo y multidimensional de representaciones desarrolladas en el tiempo (MacLure, 2006).

### *La identidad profesional en la práctica docente*

Con los permanentes cambios y el caos institucional que vive el profesorado, las etapas de desarrollo identitario no son tan lineales (Jiménez Raya, 2017). Los ambientes laborales se tornan baladíes, empobreciendo el desarrollo de la identidad profesional e impidiendo dar respuesta a los cambios (Valenzuela, Guillén y Medina, 2015), y alienando al profesorado (Turk y Ledic, 2016). El reto de la formación a docentes se delimita a la construcción identitaria, circunscrita a programas de desarrollo profesional delineados desde un aprendizaje intercultural y guiados al pensamiento y la cooperación (Jiménez Raya, 2017; Smolcic y Katunic, 2017; Vieira, Coelho, Flores, Costa, Ferreira, Caires y Sarmiento, 2016). Las personas protagonistas de la evolución identitaria son hacedoras del cambio (Morgan, 2017), por eso la obligación profesional de adaptarse a sociedades competitivas implica que la identidad profesional sea el bastión para seguir avanzando (Wald, Anthony, Hutchinson, Liben, Smilovitch y Donato, 2015).

### *La identidad profesional y el profesorado de la especialidad de fol*

El conjunto de circunstancias profesionales específicas del colectivo que afectan al desarrollo identitario y que caracterizan al profesorado de FOL lo representa un profesorado en continua reconstrucción (Prados, 2014), guiado por una normativa educativa en permanente renovación (Weiner y Torres, 2016), donde las políticas educativas son herramientas culturales que tienen impacto en la identidad docente (Wertsch, 1991). Los cambios a los que no referimos vienen propiciados por:

- El impacto de la reforma educativa LOGSE (Ley Orgánica 1/1990), que plantea cambios organizativos en la FP y aprueba la especialidad de FOL (Sanjuán, 2008).
- Las diferentes vías de incorporación al Cuerpo de Profesores de Secundaria (Ley Orgánica 1/1990): (a) adscripción desde el área de Formación Empresarial procedentes del antiguo cuerpo de Profesores Numerarios de Escuelas de Maestría Industrial (Real decreto 1635/1995); (b) concurso-oposición para la especialidad de FOL, con docentes arraigados en las ciencias sociales y jurídicas (diplomaturas en gestión y administración pública, ciencias empresariales, relaciones laborales, trabajo social y educación social) (Real Decreto 777/1998 y Real Decreto 276/2007).
- El aumento de las convocatorias de provisión de plazas vacantes en FOL abiertas a más titulaciones (Real Decreto 777/1998, Sanjuán, 2008).
- La posibilidad de que cada título de FP establezca la especialidad del profesorado para la docencia de los módulos profesionales (Ley Orgánica 2/2006 (LOE) y Real Decreto 1147/2011).
- Las consecuencias de la reorganización y la sustitución de los Programas de Cualificación Profesional Inicial por los ciclos de FP Básica propuesta por la Ley de la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley orgánica 8/2013) y la Orden del 13 de julio de 2011, sobre el profesorado de FP de FOL.

Los cambios legislativos de LOGSE, LOE y LOMCE en FP generaron tal confusión (Hong, 2010) que la identidad del profesorado de FOL ha tenido que forjarse, adaptarse y evolucionar de forma vertiginosa, formando expresiones difusas de la profesión en la sociedad (Sanjuán, 2008; 2010).

En consecuencia, esta investigación, que forma parte de una más amplia, pretende: (a) dar respuesta a cómo es el proceso de la identidad profesional antes, durante y después del ejercicio profesional del profesorado de FOL; (b) comprender e interpretar las características y elementos identitarios de la disciplina y del rol docente.

Así, nuestro objetivo general es: estudiar los elementos que conforman la identidad profesional en el profesorado de la especialidad de FOL. Siendo los objetivos específicos: (a) analizar la vocación y el motivo de elección de la especialidad del profesorado en relación a la construcción de la identidad profesional, (b) explorar cómo se construye su quehacer profesional para el desarrollo de la identidad profesional, (c) analizar la relación entre la formación y el ejercicio del rol, (d) indagar la correspondencia entre las influencias y la implicación personal del profesorado.

## MÉTODO

Para la realización del estudio, que se llevó a cabo entre octubre de 2016 y julio de 2017, contamos con el informe favorable del Comité de Bioética de Investigación de la Universidad de Santiago de Compostela (Código 2017/671).

### *Diseño*

Investigación cualitativa (Bisquerra, 2014), con un paradigma metodológico constructivista-interpretativo (Denzin y Lincoln, 2012; Tójar, 2006) y un paradigma profesional situado en el constructivismo. Utilizamos una perspectiva teórico-metodológica fenomenológica (Rodríguez, Gil y García, 1999), para conocer el sentido dado por el profesorado a la vivencia de la identidad profesional. Nuestra posición como investigadores estuvo determinada por una construcción de datos de forma reflexiva (Verd y Lozares, 2016).

### *Contexto. Muestra. Selección de los casos de estudio*

El estudio se desarrolló en la Comunidad Autónoma de Galicia. El profesorado de FOL que formó parte de la muestra final trabajaba en ciclos formativos de Institutos de Enseñanza Secundaria y en Centros Integrados de FP, todos ellos localizados en entornos urbanos con características socioeconómicas de nivel medio. Obtuvimos la información sobre los centros a través de la página web de la Consellería de Cultura (Xunta de Galicia, 2016).

Seleccionamos a las personas informantes mediante muestreo teórico intencionado abierto (Tójar, 2006) y estrategia de muestreo en bola de nieve (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Establecimos triangulación de datos personal con diferentes herramientas (Ruiz, 2012). Se determinaron criterios de selección (Tabla 1). Participaron 43 informantes, 32 especialistas FOL (14 mujeres y 18 hombres, entre 43 y 62 años), cuatro hombres docentes del Máster Universitario, y siete personas docentes jubiladas de FOL.

**Tabla 1. Criterios de selección de los tres vértices de la triangulación de datos personal**

	CRITERIO DE INCLUSIÓN	CRITERIO DE EXCLUSIÓN
Profesorado especialidad FOL en Galicia*	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Funcionario o funcionaria de carrera en centros educativos de titularidad pública.</li> <li>- Impartir docencia en ciclos formativo de FP de centros educativos dependientes de la Consellería de Cultura.</li> <li>- Impartir docencia como profesor o profesora de la especialidad de FOL perteneciente al Cuerpo de Profesores y Profesoras de Enseñanza Secundaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Menos de cinco años de experiencia impartiendo docencia como funcionario o funcionaria de carrera especialidad de FOL.</li> </ul>
Personas jubiladas docentes especialidad FOL en Galicia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Persona jubilada funcionario o funcionaria de carrera en centro educativo público.</li> <li>- Haber impartido docencia de la actual especialidad de FOL.</li> <li>- Haber impartido docencia en ciclos formativos de FP de centros educativos dependientes de la Consellería de Cultura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentar problema de salud que perjudique recogida de datos.</li> <li>- Menos de tres años jubilado como funcionario o funcionaria de carrera de la especialidad.</li> <li>- Menos de cinco años de Experiencia laboral docente especialidad FOL.</li> </ul>
Personas impartiendo docencia en Máster Universitario en Galicia*	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docente Máster Universitario de especialidad de FP itinerario FOL en universidad titularidad pública.</li> <li>- Impartir docencia el año académico en curso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Impartir docencia en la Universidade de Santiago de Compostela (USC)**.</li> </ul>

\*Curso académico 2016-2017.

\*\*Desarrollamos la investigación desde la USC, por ese motivo, y para evitar posibles conflictos de intereses, excluimos a sus docentes.

### *Instrumentos y técnicas para la recogida de información*

Primero, elaboramos el diseño de las herramientas, a partir de recomendaciones de cinco jueces expertos (Banister, Burman, Parker, Taylor y Tindall, 2004). Una vez conformadas esas herramientas de recogida de datos, realizamos una prueba piloto con cinco participantes (excluidos de los resultados). Para finalizar, con las mejoras aportadas por esta prueba piloto y con el afán de realizar una triangulación de datos personal, concretamos las tres herramientas que nos sirvieron para recopilar

la información: (a) entrevistas en profundidad (Verd y Lozares, 2016), (b) grupo de discusión (Gutiérrez, 2008) y (c) cuaderno de campo (Hernández *et al.*, 2014) (Tabla 2).

**Tabla 2. Herramientas de evaluación seleccionadas por vértices de la triangulación**

RASCOS	<p><b>Entrevista en profundidad</b> Interlocución individual. Dimensiones de contenido teniendo presentes los objetivos.</p> <p><b>Grupo de discusión</b> Realizamos dimensiones de contenido teniendo presentes los objetivos. Conocer el perfil de informantes no ocasionó que la información dejase de ser inductiva.</p> <p><b>Cuaderno de campo</b> Registrar la actividad de forma descriptiva e interpretativa</p>
PARTICULARIDADES	<p><b>Entrevista en profundidad</b> Una sesión (60-80 minutos). Formato y guion respondieron al grado de apertura relacionado con el carácter más inductivo.</p> <p><b>Grupo de discusión</b> Una sesión (90 minutos). Preguntas y guion de discusión carácter abierto. Moderación y análisis de discursos en ambientes no directivos. Hora, día y reglas grupales seleccionadas por consenso junto a los participantes.</p> <p><b>Cuaderno de campo</b> Anotaciones organizadas e independientes con fecha y hora: observacionales, de reflexión, teóricas, descriptivas y de método.</p>
PERFIL (PROFESORADO)	<p><b>Entrevista en profundidad</b> FOL y Máster Universitario.</p> <p><b>Grupo de discusión</b> Jubilado de FOL.</p> <p><b>Cuaderno de campo</b> FOL, Máster Universitario y jubilado de FOL.</p>

### *Procedimiento de recogida de datos*

Utilizamos en todos los niveles un *gatekeeper* (Hernández *et al.*, 2014) y, tras una sesión informativa (10-20 minutos) con las personas participantes que cumplieran los criterios de selección, éstas firmaron un consentimiento informado y cubrieron una ficha de datos sociodemográficos.

Realizamos las entrevistas a las personas docentes de la especialidad de FOL en centros educativos, previa autorización escrita de la persona directora para poder llevar a cabo las entrevistas en los centros. La selección de espacios para la recogida de datos fue concertada junto a la persona informante. Para la realización

del grupo de discusión con las personas jubiladas, contamos con un local de uso privado en la zona urbana de Santiago de Compostela. En el caso de los profesores de Máster Universitario, concretamos una entrevista en espacios privados cerca de su lugar de trabajo para así evitar desplazamientos por su parte. Todos los espacios donde recogimos datos salvaguardaban la libertad de la persona en el discurso, el anonimato y la confidencialidad.

Registramos los datos en grabaciones de audio (grabadora digital) (Rodríguez *et al.*, 1999) y las circunscribimos a los vértices de la triangulación, con el siguiente orden: (a) entrevistas en profundidad al profesorado de FOL, (b) grupo de discusión con personas jubiladas, (c) entrevistas en profundidad al profesorado del Máster Universitario.

El registro de la información estuvo datado y contextualizado a través de las anotaciones del cuaderno de campo, que cumplimentábamos tras la realización de las entrevistas y al finalizar el grupo de discusión. Tras finalizar la recogida de datos, hicimos una valoración del desarrollo de cada entrevista, del grupo de discusión y de las anotaciones.

### *Análisis de datos*

Utilizamos para las transcripciones un sistema de anotación a través de símbolos, siguiendo las recomendaciones de Silverman (2006). Efectuamos un análisis de las transcripciones de entrevistas, grupo de discusión y anotaciones del cuaderno de campo utilizando un razonamiento inductivo (Hernández *et al.*, 2014). Anonimizamos datos y empleamos una codificación alfanumérica: (a) PF profesorado de la especialidad de FOL, PM del Máster Universitario y PJ personas jubiladas; (b) el número de participante; (c) experiencia (en años); (d) edad; (e) sexo (f) ubicación del *verbatim* en la transcripción. No hicimos referencia al nombre de centros educativos ni de universidades para garantizar la confidencialidad, según la Ley Orgánica 15/1999 y amparándonos en las Normas de Buena Práctica de la Declaración de Helsinki (Manzini, 2000).

Realizamos la organización y síntesis de información por medio de agrupación de categorías, siguiendo una lógica de abstracción progresiva.

Utilizamos un método de análisis cualitativo constante y comparativo de orientación straussiana (Verd y Lozares, 2016). Para el análisis, utilizamos las siete etapas de Colaizzi (1978). Primero, las tres personas investigadoras leímos de forma independiente las descripciones de las personas participantes. Luego, de forma independiente, cada uno fue señalando oraciones clave. En la tercera etapa, especificamos el significado de las oraciones extraídas. En cuarto lugar, los tres autores

expusimos entre nosotros los conceptos y los organizamos en categorías temáticas. En la quinta etapa, combinamos los hallazgos para generar la expresión del fenómeno. Posteriormente, la primera investigadora realizó un informe y el resto de los investigadores lo revisamos incorporando nuestras apreciaciones, dando así estructura al fenómeno. En la séptima etapa, los tres autores realizamos una validación de datos.

Formalizamos todo este análisis con el método de Lincoln y Guba (Anney, 2014), que consta de tres partes: (a) presentamos los resultados a las personas participantes (comprobación), posteriormente, extrajimos los códigos definitivos y las tres personas investigadoras dimos nuestra aprobación (verificación por pares), además, con el fin de prolongar el compromiso con los resultados obtenidos, revisamos los documentos, continuando el muestreo hasta saturación de datos; (b) usamos la variación máxima en el muestreo; (c) con la intención de confirmar la capacidad de datos y códigos, así como obtener precisión en los mismos, estos fueron revisados por una persona evaluadora externa (Mayan, 2001). Finalizamos el análisis cuando obtuvimos la saturación teórica, todo ello tras seleccionar códigos, agrupar categorías y concentrar temas.

### *Rigor metodológico*

A lo largo del estudio, y para dotarlo de rigor metodológico, utilizamos cuatro estrategias (Hernández *et al.*, 2014): (a) credibilidad: establecimos una triangulación de datos personal con el objeto de enriquecer la información y contrastarla, (b) transferibilidad: describimos con amplitud y precisión la investigación para que pueda acometerse en otros contextos; (c) dependencia: proporcionamos detalles sobre la perspectiva teórica, la posición de las personas investigadoras, el diseño, los criterios de selección, las herramientas, el contexto de recogida de datos y la descripción de cómo realizamos el análisis de datos; (d) confirmabilidad: uso de la triangulación de datos. Contamos, incluso, con el trabajo de una persona evaluadora externa.

Además, para la redacción del informe de investigación usamos las recomendaciones de los tres dominios del CORE-Q check-list (Tong, Sainsbury y Craig, 2007).

## RESULTADOS

La relación de descubrimientos obtenida de las personas participantes denota una imagen compleja de la identidad profesional. Tras el análisis inductivo de los con-

tenidos aparecen tres temas que son claves en el devenir de la investigación: vocación (se refiere a la inclinación profesional, es decir, a la tendencia que siente una persona hacia determinadas actividades); formación (hace referencia a la acción de prepararse intelectual, moral y profesionalmente por parte de una persona docente) y mundo laboral (este concepto responde al criterio de ordenación del cuerpo docente no universitario desde un punto de vista práctico, es decir, las estrategias y herramientas que se dan durante la práctica docente) (Tabla 3) y que, como veremos en la discusión, están estrechamente relacionadas en la construcción de la identidad profesional del profesorado de FOL.

**Tabla 3. Temas, categorías y códigos principales, procedentes de datos primarios y secundarios**

---

TEMA 1. LA VOCACIÓN PARECE QUE NO LO ES TODO EN LA VIDA

---

Categoría

Escenario laboral, un comienzo

Códigos

- Preferencia personal: incluyen sus inquietudes para acceder a FOL.
  - Desconocen lo que es: se refieren a la falta de conocimiento sobre FOL.
  - Identificación con la actividad laboral: describen que fueron capaces de reconocerse con una disciplina que no conocían.
- 

Categoría

Idealización de la profesión

Códigos

- Estatus: describen cómo esta condición les ofrece una consideración social.
  - Lugar de residencia familiar (influencia): se refiere a la influencia recibida por el/la docente por el lugar de procedencia familiar
  - Nexos relacionados: describen relación con otros/as de la misma actividad.
- 

TEMA 2. SIN FORMACIÓN NO SE AVANZA A NIVEL PROFESIONAL

---

Categoría

Formación inicial

Códigos

- Sin conocimientos no se puede dar clase: describen lo importante que es tener conocimientos específicos en FOL para desempeñar su labor docente.
  - Preciso para construir conocimiento profesional: se refieren a lo necesario que es tener buena formación inicial para desempeñar su labor en FOL.
- 

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

---

TEMA 2. SIN FORMACIÓN NO SE AVANZA A NIVEL PROFESIONAL

---

**Categoría**

Formación continuada

**Códigos**

- Necesidad de reciclado continuo: destacan lo importante que es la formación continuada para establecer estándares en su labor docente en FOL.
  - Determinante para desarrollar un conocimiento profesional: destacan evitar estancarse y la necesidad de estar al día en contenidos teórico-prácticos.
- 

TEMA 3. EL MUNDO LABORAL, EL PARAGUAS DONDE SUCEDE TODO

---

**Categoría**

Etapas laborales

**Códigos**

- Cambio conceptual por formación: se refieren a cómo su concepto de FOL cambió tras comenzar a recibir formación específica.
  - Cambio conceptual por leyes: destacan la relevancia de los constantes cambios legislativos en su desempeño profesional y cómo esto les afectó.
  - Cambio conceptual por reforma del sistema: describen que los cambios del sistema educativo generó incertidumbres que repercutieron en su docencia.
- 

**Categoría**

Metodología docente

**Códigos**

- No me influyen los compañeros: se refiere a la imposibilidad de influencia de otros/as docentes, ya que su materia es muy específica frente a otros/as.
  - Me cuesta adaptarme a lo nuevo: se refiere a la dificultad por ajustarse a los constantes cambios, ya que les exige modificar los métodos de formación.
  - Todo el rato formándome: destacan la dificultad de estar en formación constantemente.
  - En todo momento cumpliendo criterios: se refiere a la exigencia que les lleva a estar cumpliendo criterios de calidad que les dificulta la transición por la docencia.
- 

**Categoría**

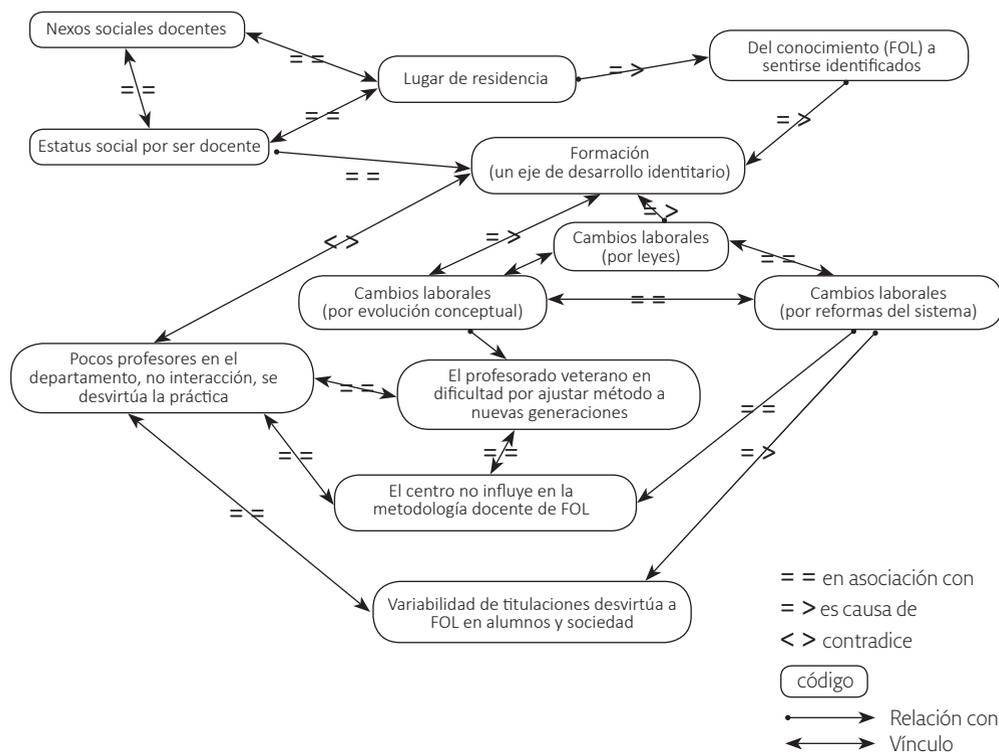
Departamento de FOL

**Códigos**

- Pocos compañeros: destacan la individualidad de ser uno solo en los departamentos de FOL y cómo esto influye en el intercambio profesional.
  - No sigo estándares, ¿para qué?: describen dificultad por ajustarse a estándares definidos a nivel docente y cómo repercute en formación de FOL.
  - Variabilidad de titulaciones: comentan la amalgama de contenidos que presentan los docentes de FOL debido a las titulaciones variopintas que dan acceso a la docencia.
  - Muchas titulaciones dificultan el mensaje a la sociedad: se refieren a que es difícil dar una imagen concreta de FOL, debido a la heterogeneidad de contenidos que aportan las diversas formaciones de acceso a FOL.
-

El primer tema se desglosa en dos categorías: escenario laboral, un comienzo (se refiere a la explicación de la elección por esta profesión y especialidad), e idealización de la profesión (hace referencia a elevar la disciplina sobre la realidad en relación a las influencias del entorno). El segundo tema se segrega en: formación inicial (capacidades y herramientas que tiene un profesor antes de dar docencia) y formación continua (se relaciona con la formación permanente o capacitación docente, que hace referencia a una modalidad formativa compuesta por actividades y tareas de aprendizaje teóricas y prácticas que se suelen realizar por medio de cursos especializados). En cuanto al tercer tema, se desmenuza en: etapas laborales (condiciones de trabajado del profesorado), metodología docente (responde a los mecanismos y estrategias que se adaptan en función de la tipología de alumnado y que permiten impartir docencia de FOL) y departamento de FOL (el contexto organizativo para la transmisión de contenidos culturales).

**Figura 1. Representación gráfica del vínculo entre los códigos del estudio**



La obtención de esta relación de temas y categorías que aparecen en la Tabla 3 es posible por la identificación de una serie de códigos que conforman la percepción de las personas informantes y la conjunción de los mismos, evidenciándose el estrecho vínculo que guarda la poca vocación que denotaban los participantes con su desarrollo de la identidad profesional una vez que accedieron al cuerpo de profesorado de FOL. Esta situación, junto con las continuas reformas legislativas por las que transita esta especialidad, genera una variabilidad de identidad dentro de un ambiente laboral con tantas particularidades como las descritas por los participantes en la investigación (Figura 1).

La relación de los tres temas obtenidos durante la investigación conforma el conjunto de contenidos que se detalla a continuación.

*La vocación parece que no lo es todo en la vida*

El proceso vocacional o las tendencias profesionales nacen orientadas a la concepción de las preferencias personales por la docencia:

(PF191845M-3:5)<sup>1</sup>: “Yo estoy en la enseñanza (.) porque mis padres (0.6) me dijeron que era una buena opción”.

En algunos participantes, potenciado por un determinado contexto sociocultural:

(PJ.1.68.25.M-21:25): “En la empresa: había trabajadores que no se ponían una máscara para soldar ( ) esa formación ¿quién la daba? ( ) ¿cómo la daba?”.

La idealización de la profesión surgió por influencias socio-familiares relacionadas con la docencia, por los beneficios obtenidos y gracias a una marcada influencia por el estatus que la sociedad le da a esta actividad:

(PJ.3.68.29.M-101:104): “El problema es saber llegar al alumno (.) la sociedad piensa que por hacer más formación práctica eres mejor docente”.

---

1 Los códigos utilizados para la identificación de participantes corresponden al siguiente esquema (ya descrito en el método): (a) PF: profesorado de la especialidad de FOL, PM: profesorado del Máster Universitario y PJ: personas jubiladas; (b) el número de participante; (c) experiencia (en años); (d) edad; (e) sexo (f) ubicación del *verbatim* en la transcripción.

*Sin formación no se avanza a nivel profesional*

Consideran que la formación didáctica y pedagógica es determinante a la hora de construir conocimiento profesional, pero muestran dificultades para mantenerla regladamente:

(PM.2.4.60.M 138:143): “Estamos en una práctica de profesorado TRANSMISIVA: (seguridad) pero independientemente del acceso y de la formación, es necesario trabajar de otra manera”.

Destacan que el comienzo para adquirir habilidades estrategias y valores corresponde a la formación del profesorado:

(PM.3.1.48.M 133:135): “La formación inicial (.) influye desde el enfoque: hasta a la hora de empezar las unidades”.

*El mundo laboral, el paraguas donde sucede todo*

Detectamos que el centro educativo no influye con la docencia ofrecida:

(PJ.2.69.29.M 98:101): “Cuando estaba a punto de jubilarme ( ) me trasladé a otro (0.6) pero esa situación no influyó en cómo daba clase”.

Caracterizan su imagen, absorbidos por innovaciones:

(PF.23.29.56.M 190:194): “A veces pierdes hasta la esencia (risas): hay días en que la burocracia te mimetiza”.

Implícitamente describen una realidad con falta de inquietudes:

(PJ.1.68.25.M 123:125): “Los alumnos necesitan más motivación: y nosotros estábamos cada vez menos motivados”.

Además, relacionan la imagen de la especialidad de FOL con un amplio abanico de titulaciones académicas:

(PF.2.26.56.F 90:93): “Hay profesores de filosofía dando FOL: institutos con dos ciclos donde no hay profe de FOL: pero ¿qué valor tiene la formación?”.

Consideran que esta situación produce una baja profesionalización de rol frente a la proyección social disciplinaria:

(PF.5.23.55.F 137:142): “Hay profesores: no sabían ni que FOL era del cuerpo de Secundaria (expresa seguridad), eso sí: hacer una técnica revolucionaria sí, pero adaptarla al alumno: no ¿dónde está la formación?”.

Incluso comentan la proyección de una imagen desvalorizada al alumnado, dificultando el ajuste de la innovación docente y la gestión de su enseñanza:

(PF.24.35.59.F 177:182): “¿Qué ocurre cuando un profesor solamente sabe prevención? (.) Estoy de acuerdo con que haya un abanico de titulaciones: no solo el de derecho sabe de derecho laboral”.

Las etapas profesionales refieren que están ligadas a las reformas en el sistema educativo:

(PF.25.18.43.M 196:198): “Yo cuando entré en el mundo laboral: tenía tal cacao de normativa (expresa inseguridad) pero la ley cambia mañana: y el profesor no”.

Incluso las vinculan con los constantes cambios de conceptuales:

(PF.31.19.43.M 190:192): “Esta nueva ley: define ¿qué es calidad?: porque para mí calidad es seguir haciendo lo que hago: porque funciona”.

Y describen un entramado complejo de falta de comprensión de la especialidad:

(PF.20.14.50.F 150:152): “La definición de educación es MERCANTILISTA: nuestras clases están CENTRADAS EN LA EMPRESA (.) pero el mundo laboral no es eso”.

Además, para adaptarse a la realidad, se sienten perdidos con la maraña constante de formación en temas legislativos:

(PM.1.15.65.M 223:226): “Las reformas: también afectaron a la formación de los estudiantes: cambió mucho del CAP al Máster, en el Máster viene gente a aprender”.

Respecto a los cambios en las concepciones de la profesión docente de FOL, existe una evolución a lo largo de los años:

(PF.3.31.62.M 145:147): “Hay una evolución en el mundo laboral en FOL: se nos ha reconocido horas, pero de qué sirve que saques esa técnica si después eres de los que va a leer los apartados al dedillo”.

Y destacan que formarse es parte del engranaje de esta especialidad:

(PJ.3.68.29.M 175:176): “Yo me renovaba pero no usando las tecnologías, eso es lo superficial”.

Pero reconocen que el número de profesores que conforman los departamentos de la especialidad influye en la calidad:

(PF.1.31.57.M 169:171): “Estoy solo en el departamento: las ganas de trabajar aumentan si tienes compañeros de tu especialidad (0.6)”.

Incluso en la dificultad por realizar intervenciones educativas de calidad:

(PF.16.18.45.M 136:139): “Vas pivotando de ciclo en ciclo: no estás reconocido como profesional por el simple hecho de ser uno”.

Y, con una máxima imperante, el sentirse abandonados por las estructuras que asienta la formación:

(PF.28.30.60.M 139:141): “Creo que había un informe de la OCDE donde decía que había más alumnado en FP que en otros lados: ¿qué se hizo por el profesorado de FOL referido al mundo laboral?”.

## DISCUSIÓN

La relación de descubrimientos obtenidos a lo largo de los resultados facilita la obtención de seis hallazgos que describen las relaciones entre los tres temas obtenidos. De esta forma, los dos primeros hallazgos guardan relación con el tema “la vocación parece que no lo es todo en la vida”. Los hallazgos tercero y cuarto se relacionan con el tema “sin formación no se avanza a nivel profesional”. Y los dos

últimos hallazgos se circunscriben al último de los temas obtenido en resultados: “el mundo laboral, el paraguas donde sucede todo”.

El primer hallazgo lo relacionamos con la vocación docente. La vocación implica un saber que se anticipa a la formación, y se forja por influencias recibidas, inquietudes personales, sensación de competencia y la capacidad para decidir (Strangeways, 2017). Stürmer, Könings y Seidel (2015) destacan que la vocación es el primer nexo con la identidad profesional docente; en cambio, en nuestro estudio esto no sucede, ya que cuando los participantes describen el motivo de acceso a la enseñanza lo relacionan de forma más visible con influencias socio-familiares (Weise, 2011) que con una vocación docente, muy parecido a lo que acontece en el estudio de van der Klink, Kools, Avissar, White y Sakata (2017). Ante la ausencia de una vocación específica, los participantes describen reacciones de sorpresa y frustración en su actividad docente en FOL. De todas formas, al igual que sucede en los estudios de Pillen, Beijaard y Den Brock, (2013) o Vijaya y Naik, (2016), relatan que su identidad se forjó en una reconstrucción constante (Prados, 2014), cimentándose en lo gratificante de la actividad laboral y los beneficios obtenidos a lo largo de las diferentes etapas profesionales (Huberman, 1993).

El segundo hallazgo corresponde a las investigaciones relacionadas con la formación inicial y continuada, aspectos claves del desarrollo identitario. Cáceres Muñoz (2016) y Stürmer *et al.* (2015) destacan que, para desarrollar el conocimiento sobre una profesión que está en constante evolución, se necesitan: mimbres necesarios para desarrollar una sólida formación inicial y un profesorado que promueva inquietudes formativas y profesionales. En nuestro caso, al igual que en otros estudios (Ford y Vaughn, 2011), este aspecto teórico dista de la realidad: encontramos docentes atropellados institucionalmente, neutralizados por la acción profesional, frustrados en sus expectativas y con una evidente ausencia en sus motivaciones laborales.

El tercer hallazgo corresponde con las etapas de evolución profesional (Huberman, 1993; Salazar y MacCluskey, 2017). Las personas participantes son conscientes de que cumplir años genera experiencia, pero no implica evolucionar profesionalmente. Esta situación, consecuencia de una visión reducida en etapas laborales iniciales, dificulta la percepción profesional, máxime si tenemos en cuenta que las personas docentes de FOL de nuestro estudio no presentaban vocación alguna. Esta falta de inquietudes se convierte en una lacra identitaria que provoca un alienamiento profesional (Turk y Ledic, 2016). Frente a esta situación, la imagen identitaria más elaborada correspondía al profesorado jubilado de FOL, que, al igual que Huberman (1993), destaca que, a la vez que envejecemos, crecemos profesionalmente y definimos nuestra labor profesional.

El cuarto hallazgo corresponde a la heterogeneidad de la disciplina de FOL (titulación de acceso variopinta), que según Barbarà-i-Molinero, Cascón-Pereira y Hernández-Lara (2017) puede causar confusión identitaria. En este estudio, la heterogeneidad no está tan marcada, ya que existe un predominio de un profesorado con unas determinadas titulaciones. Esta situación impregna la docencia de sus teorías, produciendo una colonización del saber de unas disciplinas frente a otras. Según Geijsel y Meijers (2005), esta situación provoca que se otorgue más importancia a determinados saberes (dándole más relevancia a la impedancia) del conocimiento de esas disciplinas con acceso a FOL que a las líneas estratégicas que desarrollan destrezas en el alumnado.

El quinto hallazgo, con repercusiones identitarias, es el conocido como *homeless teachers* (Schug y Western, 2002). Las investigaciones de Radic-Sestic, Radovanovic, Milanovic-Dobrota, Slavkovic y Langovic-Milicvic (2013) destacan la importancia del trabajo en equipo para consolidar un rol profesional. Cuando esto no sucede, el pensamiento reflexivo y la identidad profesional se distancian (Schön, 1990). En nuestro estudio, la soledad de la persona docente de FOL es más frecuente de lo que esperábamos. La característica de que una sola persona conforme un departamento destruye interacciones que favorecen el desarrollo identitario y destroza puentes con la disciplina (Hökkä y Eteläpelto, 2014).

El último hallazgo corresponde con la parte más vivencial de reconocimiento social (Hong, 2010) y profesional (Trede *et al.*, 2012) de los docentes de FOL. En esta investigación, al igual que en otras (Hausser citado por Mieg, 2008; Salazar y MacCluskey, 2017), los valores personales, la interacción grupal en y con la sociedad, los niveles asociacionales, las experiencias sociales, las políticas profesionales y los resultantes de formación permanente contribuyen a forjar la identidad profesional. Además, esta vivencia se ve afectada por un entramado de recompensas insignificantes, en la que conviven docentes con niveles de satisfacción soportados en un trabajo bien realizado, frente a profesionales docentes frustrados por la dificultad de conciliar su condición laboral con la búsqueda de la identidad profesional, al igual que sucede en los estudios de Hökkä y Eteläpelto (2014) o los de la UNESCO (2014).

#### *Limitaciones y perspectivas de futuro*

La principal limitación es la generalización de resultados; sin embargo, esta investigación, siguiendo las recomendaciones de Maxwell (1996), no pretende una extrapolación sino una transferencia de datos a contextos con unas características similares.

Como recomendación para futuras investigaciones, proponemos: (a) indagar si los entornos de procedencia influyen en la construcción de la identidad profesional del profesorado de FOL, (b) examinar la satisfacción del profesorado de FOL en relación a su desempeño laboral como vínculo para el desarrollo identitario, (c) analizar cómo es la carrera profesional del profesorado de FOL y su influencia en la construcción de la identidad profesional, y (d) estudiar las similitudes de los diferentes currículum formativos que dan acceso a la docencia del profesorado de FOL.

## CONCLUSIONES

En concordancia con los objetivos y los resultados logrados, las conclusiones de nuestro estudio son:

– El profesorado de FOL construye su identidad a la vez que realiza su actividad laboral, pero la heterogeneidad del colectivo facilita la dispersión de una identidad construida sobre constantes reformas educativas.

– El vínculo vocación y origen de la persona docente de FOL no es tan relevante para forjar una identidad profesional.

– Las motivaciones fluctuantes, así como la dispersión entre inquietud personal e interacción profesional, denotan escasa representación formal identitaria.

– La formación sí influye en la construcción de la identidad profesional.

– Las inquietudes personales, condicionadas por espacios baladíes de escasa resonancia profesional, acomodos personales y escasa intervención con iguales, facilitan panoramas inciertos de desarrollo identitario.

## AGRADECIMIENTOS

No existe conflicto de intereses, no financiación.

Fecha de recepción del original: 2 de febrero 2019

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 22 de octubre 2019

## REFERENCIAS

- Akkerman, S. F. y Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319.
- Anney, V. N. (2014). Ensuring the Quality of the Findings of Qualitative Research: Looking at Trustworthiness Criteria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 5(2), 272-281.

- Ball, S. (1998). *La motivación educativa: actitudes, intereses, rendimiento, control*. Narcea: Madrid.
- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M. y Tindall, C. (2004). *Métodos cualitativos en psicología*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Barbarà-i-Molinero, A., Cascón-Pereira, R. y Hernández-Lara, A. B. (2017). Professional Identity Development in Higher Education: Influencing Factors. *International Journal of Educational Management*, 31(2), 189-203.
- Bisquerra, A. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Boza, A., Méndez, J. M. y Toscano, M. (2015). Elaboración de proyectos profesionales en la formación profesional. Estudio de casos en centros de la provincia de Huelva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 91-105.
- Cáceres Muñoz, J. (2016). Formación y desarrollo de profesionales de la educación. Un enfoque profundo. Blue Mounds, Wisconsin: Deep University Press. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, 3(3), 161-162.
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. J. y Demers, K. E. (2008). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. New York: Taylor & Francis.
- Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. En R. S. Valle y M. King (Eds.), *Existential phenomenological alternatives for psychology* (pp. 48-71). New York: Oxford University Press.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Barcelona: Paidós.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2012). *Manual de investigación cualitativa. Volumen II: paradigmas y perspectivas en disputa*. Barcelona: Gedisa.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades: la interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Ford, L. y Vaughn, C. (2011). Working Together More than Alone: Students' Evolving Perceptions of Self and Community within a Four-Year Educational Administration Doctoral Cohort. *Qualitative Report*, 16(6), 1645-1668.
- Gaskell, S. y Leadbetter, J. (2009). Educational psychologists and multi-agency working: exploring professional identity. *Educational Psychology in Practice*, 25(2), 97-111.
- Geijsel, F. y Meijers, F. (2005). Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, 31(5), 419-430.
- Gutiérrez, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión. Cuadernos metodológicos*. Madrid: CIS.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. New York: Mc Graw Hill.

- Hökkä, P. y Eteläpelto, A. (2014). Seeking New Perspectives on the Development of Teacher Education: A Study of the Finnish Context. *Journal of Teacher Education*, 65(1), 39-52.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. New York: Teachers' College Press.
- Jiménez Raya, M. (2017). La pedagogía de casos como estrategia catalizadora del cambio hacia la autonomía del alumno y del profesor en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Educación en Revista*, 35(63), 67-83.
- Koski-Heikkinen, A., Määttä, K. y Uusiautti, S. (2014). The birth and development of Vocational Education Teachers' (VET) professional identity. *International Journal of Research Studies in Education*, 3(5), 85-101.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE. Madrid, 04/10/1990, 238, 28927-28942. Extraído de <https://bit.ly/1p4Lckx>
- Ley Orgánica 15/1999 13 diciembre, de Protección de datos de carácter personal. BOE. Madrid, 14 de diciembre de 1999, 298, 43088-43099. Extraído de <https://bit.ly/ME7jLr>
- Ley Orgánica 2/2006, 3 mayo, de Educación. BOE. Madrid, 04/05/2006, 106, 1-110. Extraído de <https://bit.ly/1uM5opb>
- Ley Orgánica 8/2013, 9 diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE. Madrid, 10/12/2013, 295, 97858-97921. Extraído de <https://bit.ly/18yHrs1>
- MacLure, M. (2006). Arguing for Your Self: identity as an organizing principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311-322.
- Manzini, J. L. (2000). Declaración de Helsinki: principios éticos para a investigación médica sobre suxeitos humanos. Análise da 5.a Reforma, aprobada pola Asemblea Xeral da Asociación Médica Mundial en outubro do ano 2000, en Edimburgo. *Acta Bioethica*, 6(2), 321-334.
- Martínez de la Hidalga, Z. y Villardón-Gallego, L. (2015). La imagen del profesor de Educación Secundaria en la Formación Inicial. Profesorado. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 19(1), 511-526.
- Marhuenda, F., Chisvert, M. J. y Palomares-Montero, D. (2016). La formación profesional dual en España. Consideraciones sobre los centros que la implementan. *Revista Internacional de Organizaciones*, 9(17), 43-63.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. California: Sage.

- Mayan, M. (2001). *Introduction Qualitative Methods: Training Module Students and Professionals*. Alberta: Qual Institute Press International for Qualitative Methodology.
- Mieg, H. A. (2008). Professionalisation and professional identities of environmental experts: the case of Switzerland. *Environmental Sciences*, 5(1), 41-51.
- Morgan, A. (2017). Cultivating critical reflection: educators making sense and meaning of professional identity and relational dynamics in complex practice. *Teaching Education*, 28(1), 41-55.
- Mulone, M. V. (2016). El proceso de construcción de la identidad profesional de los traductores de inglés. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(19), 152-166.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Orden de 13 de julio de 2011 por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia. Galicia, 21 de julio de 2011, 140, 20388-20474. Extraído de <https://bit.ly/2qX25RN>
- Pillen, M., Beijaard, D. y Den Brok, P (2013) Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 19(6), 660-678.
- Prados, M. M. (2014). Construcción narrativa de las identidades del profesorado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1), 95-102.
- Puentes, R.V., Botia, A. B. y Verdejo, A. M. (2015). Una valoración de la formación inicial de profesores en España: el Máster en educación secundaria. *Educação em Revista*, 31(3), 251-278.
- Radic-Sestic, M., Radovanovic, V., Milanovic-Dobrota, B., Slavkovic, S. y Lango- vic-Milicvic, A. (2013). General and Special Education Teachers' Relations within Teamwork in Inclusive Education: Socio-Demographic Characteristics. *South African Journal of Education*, 33(3), 1-15.
- Real Decreto 1635/1995, 6 octubre, sobre profesorado de los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores Técnicos de Formación Profesional a las especialidades propias de la formación profesional específica. BOE. Madrid, 10/10/1995, 242, 1-43. Extraído de <https://bit.ly/2Ht88aY>
- Real Decreto 777/1998, 30 abril, sobre aspectos de la ordenación de la formación profesional en el ámbito del sistema educativo. BOE. Madrid, 08/05/1998, 110, 15389-15460. Extraído de <https://bit.ly/2JpgexG>
- Real Decreto 276/2007, 23 febrero, sobre el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE. Madrid, 2/03/2007, 53, 1-42. Extraído de <https://bit.ly/2HNqCT0>

- Real Decreto 1147/2011, 29 julio, sobre la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. BOE. Madrid, 30/07/2007, 182, 86766-86800. Extraído de <https://bit.ly/2HNqCT0>
- Rensh, M. A., Kosyakova, I. V. y Agafonova, A. N. (2016). Research into the Specific Aspects of Internal Conflict Displays in the Course of Professional Identification. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(14), 7079-7090.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ruvalcaba-Coyaso, J., Uribe, I. y Gutiérrez, R. (2011). Identidad e identidad profesional: Acercamiento conceptual e investigación contemporánea. *Revista CES Psicología*, 4(2), 82-102.
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salazar, J. y McCluskey, K. (2017). A case study of early career secondary teachers' perceptions of their preparedness for teaching: lessons from Australia and Spain. *Teacher Development*, 21(1), 101-117.
- Sanjuán, M. M. (2008). *El módulo de formación y orientación laboral en los ciclos formativos de grado medio y superior de formación profesional: características y transversalidad en la formación de profesionales* (Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela). Recuperado de <https://bit.ly/2HO8JTW>
- Sanjuán, M. M. (2010). Los contenidos y las competencias del módulo de Formación y orientación laboral (FOL): Visión del profesorado en Galicia. *Innovación educativa*, 20(20), 89-103.
- Schön, D. (1990). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. New York: John Wiley & Sons.
- Schug, M. C. y Western, R. D. (2002). The Homeless Social Studies Teacher: How Muzak Progressivism Has Harmed Social Studies Education. *The Social Studies*, 93(6), 251-256.
- Serrano, R. y Pontes, A. (2016). El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 35-55.
- Shim, W., Hwang, M. y Lee, J. (2009). Professional identity, job satisfaction, and retention of licensed social workers in Korea. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, 19(1), 82-95.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. Thousand Oaks: Sage.
- Smolcic, E. y Katunich, J. (2017). Teachers crossing borders: A review of the re-

- search into cultural immersion field experience for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 62(2), 47-59.
- Souto, A. I. y Talavera, M. A. (2016). Análise do pensamento crítico dos estudantes de traballo social. *Revista Galega de Traballo Social-Fervenzas*, 18(19), 135-158.
- Strangeways, A. (2017). From assistant teacher to teacher: challenges and pathways in situated pre-service teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(1), 71-85.
- Stürmer, K., Könings, K. D. y Seidel, T. (2015). Factors within university-based teacher education relating to preservice teachers' professional vision. *Vocations and Learning*, 8(1), 35-54.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar. Manuales de Metodología de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Tong, A., Sainsbury, P. y Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): A 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349-357.
- Trede, F., Macklin, R. y Bridges, D. (2012). Professional identity development: A review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 37(3), 365-384.
- Turk, M. y Ledic, J. (2016). Between Teaching and Research: Challenges of the Academic Profession in Croatia. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(1), 95-111.
- UNESCO (2014). *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2013/2014. Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. París: UNESCO. Extraído de <https://bit.ly/1ezHeDG>
- Valenzuela, B., Guillén, M. y Medina, A. (2015). *Procesos educativos: desafíos y retos en el siglo XXI*. México: Pearson.
- van Der Klink, M., Kools, Q., Avissar, G., White, S. y Sakata, T. (2017). Professional development of teacher educators: what do they do? Findings from an explorative international study. *Professional Development in Education*, 43(2), 163-178.
- Verd, J. M. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Madrid: Síntesis.
- Vieira, F., Coelho, J. L., Flores, M. A., Costa, C., Ferreira, F. I., Caires, S. y Sarmiento, T. (2016). *Inovação pedagógica no Ensino Superior: ideias (e) práticas*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Vijaya, S. N. y Naik, S. F. (2016). Effect of Reflective Teaching Training and Teaching Aptitude on Teaching Skills among Elementary Teacher Trainees. *I-Manager's Journal on Educational Psychology*, 9(3), 11-23.

- Wald, H. S., Anthony, D., Hutchinson, T. A., Liben, S., Smilovitch, M. y Donato, A. A. (2015). Professional Identity Formation: Pedagogic Strategies for Bridging Theory to Practice. *Academic Medicine*, 90(6), 753-760.
- Weiner, J. y Torres, A. C. (2016). Different location or different map? Investigating charter school teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 53(1), 75-86.
- Weise, C. (2011). *La atención a contextos de alta diversidad sociocultural en la Universidad. Un análisis de la identidad y la práctica docente a través de incidentes críticos* (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). Recuperado de <https://bit.ly/2G429qp>
- Wertsch, J. (1991). *Voices of mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Xunta de Galicia (2016). *Formación Profesional*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. Extraído de <https://bit.ly/2vGHs12>
- Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 9(220), 44-29.
- Zeichner, K. M. y Tabachnick, B. R. (1985). The development of teacher perspectives: Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, 11(1), 1-25.

## ANEXOS

ANEXO 1. Preguntas realizadas a las personas participantes de las entrevistas en profundidad y guion del grupo de discusión.

DIMENSIÓN	PREGUNTAS	PARTICIPANTES		
		PF	PM	PJ
Inicio la profesión docente	¿Cuál fue el motivo que le impulsó a dedicarse a la enseñanza?	x	x	x
	¿Cuál fue su trayectoria profesional antes de la docencia?	x	x	x
	¿Cómo describiría el conocimiento que tenía sobre FOL?	x	x	x
Gestión del desarrollo de la profesión	¿Cómo es su práctica docente diaria?	x	x	
	¿Cómo describiríais vuestra práctica docente?	x		x
	¿Qué metodología utiliza en el proceso de enseñanza?	x	x	
	Me podría detallar ¿cómo es su desarrollo formativo desde que es docente de FOL en FP?	x		
	¿Cómo describiríais vuestra formación?			x

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL

DIMENSIÓN	PREGUNTAS	PARTICIPANTES		
		PF	PM	PJ
Gestión del desarrollo de la profesión	¿Cómo consideras que el haber realizado la formación mencionada ha contribuido o influido en tu práctica?	x		
	¿Cómo es el clima laboral del centro donde trabaja?	x		
	¿Cómo es la relación que mantiene con sus iguales?	x		
	¿Cómo era el entorno educativo?			x
	¿Qué es para usted innovar en la docencia?	x	x	
	¿Cómo se trabaja la innovación en la docencia?	x	x	
	¿Cuáles son las características de su alumnado?	x	x	
	¿Cuáles eran características de su alumnado?			x
	¿Cuáles son los procesos y factores que contribuyen a la construcción de la identidad docente?	x	x	
	¿Cómo contribuye su formación en el Máster Universitario para que el alumnado conozca la realidad educativa?		x	
¿Cuáles son las situaciones que plantean al estudiantado para que reflexionen sobre la práctica docente?		x		
Percepción social/ Autoconcepto	¿Qué significado tiene para usted dedicarse a la enseñanza?	x	x	
	¿Cuál cree que es la percepción de la sociedad sobre su trabajo como docente de FOL?	x	x	
	¿Qué papel tenía el profesorado de FOL?			x
	¿Cuáles son las características o cualidades que debería tener un docente o una docente de FOL?	x	x	
Espacio temporal	¿Cómo ha sido su recorrido profesional desde que imparte docencia en la especialidad de FOL?	x	x	
	¿Cómo describiríais vuestro recorrido profesional?			x
	¿Cómo han contribuido o influido las reformas educativas en la especialidad de FOL?	x	x	
	¿Cómo contribuyeron o influyeron las reformas educativas en la especialidad de FOL?			x
	¿Cuáles son sus expectativas profesionales?	x	x	
	Para finalizar ¿algún otro comentario que añadir?	x	x	x

Nota: PF: profesorado FOL; PM: profesorado Máster Universitario; J: persona jubilada FOL (grupo de discusión).

## ANEXO 2. Contenido del cuaderno de campo

Con esta herramienta, hemos recogido las observaciones que hemos realizado durante la investigación intentando tener concreción. El cuaderno de campo es una herramienta vinculada durante el desarrollo de la investigación.

### 1. ¿En qué momento se tomaron y anotaron las anotaciones (notas de campo)?

- Justo antes de comenzar con la recogida de datos de las personas informantes. En estas notas se documentaron los razonamientos que hasta ese momento iban surgiendo de la investigación.
- Durante y tras la interacción con la persona informante, ya que de esa forma logramos documentar el mayor número posible de datos sobre esta situación. Con ello logramos presentar un mayor rigor en la naturaleza de los datos recopilados.

### 2. ¿De qué manera escribimos las notas de campo?

Las anotaciones a lo largo de la investigación se tornaron más específicas, con notas importantes para el posterior análisis que en un primer momento carecían de sentido en el momento en el que estábamos. Las anotaciones las documentamos en los siguientes niveles:

- De teoría: con ellas confeccionamos elaboraciones exclusivamente vinculadas a aspectos teóricos del desarrollo de la investigación.
- De descripción: con ellas describirnos y recogimos lo básico del eje de la investigación, con la finalidad de poder tener datos de gran alcance de lo que durante el estudio pudimos observar.
- De método: se documentan cómo se desarrollaron las diferentes acciones de esta investigación y cómo fue la interacción de los investigadores con el entorno de realización de este estudio.

### 3. ¿Cuál fue el contenido documental de este cuaderno de campo?

La información de este cuaderno de campo ha sido esencial para dotar de profundidad al estudio. Los datos cuidadosamente documentados fueron, entre otros: fortalezas de estudio, aspectos verbales y para-verbales, puntos de inflexión y momentos de tensión, perspicacias obtenidas y emociones encontradas por la persona investigadora, aspectos que no funcionaron y otros que fueron relevantes, cómo construían el discurso, el tamaño y las formas de posicionarse de la persona informante ante la investigación.

4. ¿Qué proceso se siguió para el análisis de las anotaciones realizadas?

El examen de estas anotaciones lo realizamos siguiendo el esquema que describimos: de teoría, de descripción y de método. Estos tres niveles mejoraron los datos logrados por las otras herramientas que utilizamos en este estudio.

