

## Formación docente en ciencias sociales: creencias e identidad profesional de los futuros profesores de Educación Secundaria

**José Díaz-Serrano**

Universidad de Murcia  
[jose.d.s@um.es](mailto:jose.d.s@um.es)

**Francisca José Serrano Pastor**

Universidad de Murcia  
[fjserran@um.es](mailto:fjserran@um.es)

**María Begoña Alfageme González**

Universidad de Murcia  
[alfageme@um.es](mailto:alfageme@um.es)

### Resumo

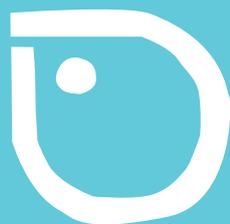
Este estudo investiga as concepções dos futuros professores de Ciências Sociais no ensino secundário, o que será relevante para a compreensão da gênese de uma identidade profissional na formação de professores. Foi tomado como participantes os 32 alunos do Mestrado de Formação de Professores da Universidade de Murcia, na Espanha, a análise qualitativa dos significados transmitidos alcança resultados que revelam suas crenças acerca de diferentes aspectos da prática educativa, profissionalização e acesso do ensino. As conclusões enfatizam a necessidade de conhecer fielmente esses aspectos de identidade e assumir a sua importância na formação de formadores.

**Palavras-chave:** Ciências sociais; crenças; Ensino Secundário; futuros professores.

### Resumen

El presente estudio ahonda en las concepciones de los futuros profesores de Ciencias Sociales en Educación Secundaria, entendiéndose que serán relevantes en la génesis de una identidad profesional docente en continua formación. Tomando como participantes a 32 estudiantes del Máster en Formación del Profesorado en la Universidad de Murcia, en España, el análisis cualitativo de los significados transmitidos permite alcanzar resultados que descubren sus creencias acerca de diferentes aspectos de la praxis educativa, su profesionalización y el acceso a la docencia. Las conclusiones alcanzadas ponen el énfasis en la necesidad de conocer fielmente estos aspectos identitarios y de asumir su importancia en la formación de formadores.

**Palabras clave:** Ciencias sociales; creencias; Educación Secundaria; futuros docentes.



## Abstract

This study delves into the conceptions of pre-service social science teachers in Secondary Education, being understood that they will be relevant in the genesis of a professional identity which is continually in training. Taking as participants 32 students of the MSc in Secondary School Teaching at University of Murcia, in Spain, the qualitative analysis of the conveyed meanings allows to reach results that reveal their beliefs about different aspects of educational practice, professionalization and the access to teaching. The conclusions reached place the emphasis on the need to know in detail these aspects of identity, in order to assume its importance in the training of teachers.

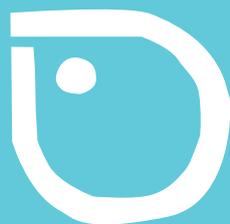
**Keywords:** Social science; beliefs; Secondary Education; pre-service teachers.

## Introducción

Este artículo toma como centro de interés el estudio sobre las concepciones o creencias de los futuros docentes de Ciencias Sociales de Secundaria, una línea de investigación que Prats (2003) califica de prioritaria para el ámbito de la investigación en didáctica de las ciencias sociales, al indicar que es importante realizar "estudios sobre comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza de la historia, geografía y ciencias sociales" (p. 11). En el mismo sentido, Ramírez Espejo (2009) señala que existe una creciente preocupación por conocer las concepciones de los profesores y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje que ellos mismos desarrollan, bien sea de forma implícita o explícita. Otros autores que apoyan esta propuesta son Miralles, Molina y Ortuño (2011), quienes destacan la necesidad de emprender investigaciones sobre el pensamiento del profesor y todos los aspectos relacionados con su desarrollo profesional.

Asimismo, siguiendo a Porlán y Rivero (1998), en el ámbito de las ciencias sociales, el conocimiento profesional se encuentra constituido por diferentes componentes: conocimiento profesionalizado del contenido, conocimiento psicopedagógico general, conocimiento del contexto escolar, conocimiento didáctico del contenido, las concepciones, y las capacidades y actitudes de los docentes. De todas estas líneas hay investigaciones que nos pueden servir como ejemplo, cítense así los trabajos de Shulman (1986) sobre el conocimiento didáctico del contenido, el estudio de Cuenca (2003) sobre el conocimiento del contenido del patrimonio, el de Evans (1989) sobre las concepciones del profesorado, o sobre el mismo tema que nos ocupa, las concepciones en la formación inicial del profesorado de educación secundaria, el trabajo de Cuenca y Domínguez (2002).

En concordancia con lo anterior, este estudio viene justificado, en primer lugar, por la marcada necesidad de contribuir al desarrollo de una línea de investigación sobre el pensamiento del profesor en didáctica de las ciencias sociales; además, cabe entender que resulta más innovador si el acercamiento a ésta se realiza desde la perspectiva de los futuros docentes de Ciencias Sociales de Educación Secundaria, más si cabe, teniendo en cuenta la reciente implementación del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Artísticas (en adelante, Máster en Formación del Profesorado) en el sistema universitario español.



La presencia de este Máster brinda la posibilidad de acercarnos a dichas concepciones, ya que aborda la capacitación psicopedagógica y didáctica de estos futuros docentes y habrá de contribuir a reelaborar su identidad profesional, sus concepciones y sus prácticas docentes. En definitiva, el interés por acercar este trabajo a esta línea de investigación responde a la necesidad de conocer las concepciones previas de estos participantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también apreciar en qué medida el Máster en Formación del Profesorado está contribuyendo a la reelaboración de sus identidades profesionales.

Además, este trabajo trata de dar continuidad al estudio realizado por Díaz, Alfageme y Serrano (2013), en el que se apunta la necesidad de comprender el proceso de construcción de la identidad profesional en los futuros profesores de Educación Secundaria, profundizando en sus creencias sobre "buenas prácticas del profesor asociadas a la planificación, su perfil competencial, sus cualidades personales, el uso de recursos didácticos y espacios educativos [...], los sistemas de evaluación que desarrolla" (p. 88).

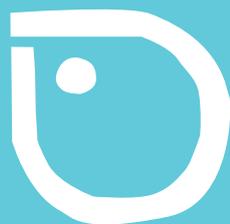
## Contextualización Teórica

La elevada complejidad del nivel educativo de Educación Secundaria genera un reclamo creciente en favor de una formación adecuada de su profesorado (Escudero, 2009). Aunque la mayoría de los estudiantes a profesor muestran imágenes positivas hacia la enseñanza secundaria, en ocasiones valoran poco la formación psicopedagógica inicial, dando mayor importancia a la transmisión de conocimientos disciplinares, a las cualidades innatas para la docencia o a la experiencia (Marcelo, 2006); sin embargo, la heterogeneidad de situaciones sociales que se transmiten al aula es creciente, lo que exige respuestas educativas variadas y de calidad que sólo podrán alcanzarse, a nuestro entender, con la adecuada formación psicopedagógica.

El Máster en Formación del Profesorado, que nace como respuesta a la incorporación del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se exige a los futuros docentes de Educación Secundaria para su capacitación psicopedagógica y didáctica y con una intención profesionalizadora, siendo un requisito de acceso para ejercer la docencia en dicho nivel. Por ello, constituye un buen contexto socializador-formativo que puede contribuir al cambio, desarrollo o consolidación de las creencias de los estudiantes, mediante la reelaboración de la identidad individual del futuro docente en el marco de la identidad profesional docente colectiva (Díaz, Alfageme y Serrano, 2013).

Informes internacionales y diversas investigaciones coinciden en señalar que la calidad de la educación y los aprendizajes de los alumnos dependen en gran medida de la calidad del profesorado y sus aprendizajes (Darling-Hammond y Bransford, 2005; Moreno Olmedilla, 2006; Escudero, 2009; Estebaranz, 2012; Díaz, Alfageme y Serrano, 2013), más aún si asumimos que son muchas las horas de observación que, como estudiantes, contribuyen a configurar un sistema de creencias sobre la enseñanza, a través del cual los aspirantes a profesores interpretan sus experiencias en la formación (Pajares, 1992); además, en muchos casos el profesor reproduce un método que ha funcionado con él y que le proporciona la seguridad de una efectividad aceptable y comprobada en la práctica (Martínez, Miralles y Navarro, 2009).

Las creencias son determinantes en la formación de la identidad docente; ambas se influyen



mutuamente, reconstruyéndose a partir de las experiencias de socialización y formación vivenciadas (Pajares, 1992). El proceso de reconstrucción de identidad es continuo y en el curso de nuevas demandas contextuales, de nuevas situaciones macro-políticas, los profesores reconfigurarán los diversos componentes de su tarea profesional y la forma cómo los interpretan (Avalos, 2009). Esta idea de formación de la identidad está en consonancia con el modelo ecosistémico planteado por Álvarez y Velandrino (2011), entendiendo que la identidad va construyéndose y reconstruyéndose a lo largo del ciclo vital en un proceso de maduración y autorrealización en interacción social. Se entiende, por tanto, que la identidad docente es a la vez una construcción individual y colectiva conectada con el papel de esta profesión para la sociedad (Lopes, 2007; Branda y Porta, 2012); la manera que los actores entran en contacto con las identidades colectivas por interacción social, pueden ser más o menos elicitadoras de las tentativas individuales de cambio (Lopes, 2007). Además, la identidad entendida como concepto explicativo “puede ser útil para entender, poder anticipar y también orientar el comportamiento individual y colectivo de los miembros de cualquier sociedad” (Álvarez y Velandrino, 2011, p. 32).

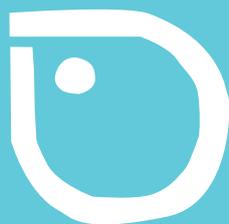
Sin embargo, estas creencias a veces están tan arraigadas que la formación inicial no consigue cambios profundos en ellas (Marcelo, 2009), por lo que constituye un verdadero desafío y una necesidad que los formadores de formadores asuman la responsabilidad de cambiar las creencias que mantienen los futuros docentes y que no concuerdan con las necesidades y prácticas educativas que suscriben las autoridades educativas y la comunidad científica (Doyle, 1997; Driel, Beijgaard y Verloop, 2001; Schaeffer, Eptin, y Zinn, 2003).

Por otro lado, junto a la identidad, el desarrollo profesional de los docentes encontrará su fundamento en la estructura del saber con el que cuentan (Knowles, 2004), viéndose condicionadas por sus características personales, sus experiencias vitales y académicas, su formación inicial, su conocimiento y adecuación real al contexto y a las prácticas educativas que desarrolla (Townsend, Butt y Engel, 1991; Carter y Doyle, 1996; Knowles, 2004). Todos estos condicionantes se verán impregnados por sus creencias y emociones, pero también por sus capacidades, en cuanto que un profesional de la enseñanza, además de una identidad, necesita tener una competencia, lo que implica tener capacidad para resolver y desarrollar de manera eficaz y socialmente aceptada los problemas y funciones que le son propios (Castro, 2005; Sarramona, 2007).

Como aprecian Badía y Monereo (2004), el profesor en formación, más que introducir innovaciones diseñadas por expertos, necesita desarrollar sus conocimientos previos apropiándose de contenidos relevantes; labor que será más fácil si previamente se conocen cuáles son sus concepciones sobre la docencia, para orientar la difícil tarea de reelaboración de ideas previas que tienen por delante los formadores de formadores para aprovechar las oportunidades que ofrece en este sentido el Máster en Formación del Profesorado.

## Objetivos

El estudio recogido en este artículo tiene como propósito general descubrir y comprender los elementos que definen la identidad de los futuros enseñantes de Ciencias Sociales en Educación Secundaria, a través de sus concepciones sobre las buenas prácticas docentes y otros aspectos identitarios de carácter personal y académico. A este propósito se tratará de dar respuesta con el logro de los siguientes objetivos:



1. Analizar las competencias docentes y cualidades personales que, a juicio de los futuros profesores de Educación Secundaria, son claves para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales.
2. Comprender qué estrategias metodológicas y recursos didácticos consideran los participantes que el profesorado de Secundaria debe contemplar durante la enseñanza de las Ciencias Sociales.
3. Determinar las características, criterios, fuentes y modalidades de evaluación que los futuros profesores de Ciencias Sociales identifican como procedimientos eficaces y de calidad para la valoración de los aprendizajes.
4. Concretar los espacios educativos que los participantes consideran adecuados para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales.
5. Indagar en las valoraciones de los estudiantes sobre el sistema de acceso público y privado a la docencia en Educación Secundaria.

## Metodología

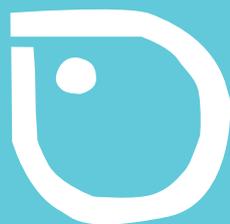
El presente estudio, con una finalidad exploratoria y descriptiva, se aborda desde un planteamiento metodológico cualitativo, adoptando un diseño fenomenológico con un tratamiento analítico basado en la Teoría Fundamentada (Flick, 2007). Se trata de descubrir y comprender los significados identitarios transmitidos por los estudiantes, a través de sus creencias sobre aspectos ligados a competencias profesionales y cualidades personales, metodologías docentes y recursos didácticos, evaluación y espacios de enseñanza-aprendizaje, así como el sistema público y privado de acceso a la docencia. No se parte de un modelo previo, sino de ir generando uno propio que emerge del análisis inductivo de los significados aportados por los propios participantes.

### A. Participantes

Esta investigación toma como participantes a 32 estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de la Universidad de Murcia (España) del curso 2012-2013; todos ellos de la especialidad de Geografía e Historia. Su selección responde a una estrategia intencional respetando el procedimiento de grupo intacto, lográndose la participación del 76% de los matriculados. Sus edades oscilan entre los 23 y los 36 años ( $M = 26.16$  años,  $SD = 3.9$  años), siendo mujeres seis de cada diez estudiantes. Por titulación de acceso, un 65.6% procede de la Licenciatura en Historia, un 18.8% de la de Geografía y el 15.6% restante de la de Historia del Arte.

### B. Recogida y análisis de la información

Para dar respuesta a los objetivos de esta investigación, la información fue recogida utilizando un cuestionario vinculado al estudio de Díaz, Alfageme y Serrano (2013). En este cuestionario, tras las preguntas estructuradas de identificación personal y académica, se plantean siete preguntas abiertas que demandan a los estudiantes que expresen abiertamente sus creencias o concepciones sobre las buenas prácticas docentes relacionadas con diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en Educación Secundaria y sobre el sistema actual de acceso a la docencia (público y privado).



Los cuestionarios se entregaron individualmente a los estudiantes tras la finalización del primer módulo de formación psicopedagógica del Máster, haciéndoles partícipes de la importancia de su correcta contribución para la investigación y asegurándoles el trato anónimo y confidencial de la información. Se estableció un plazo de una semana a partir de la entrega de los cuestionarios para que los participantes hicieran entrega del cuestionario, cumplimentándolo de forma independiente y autónoma.

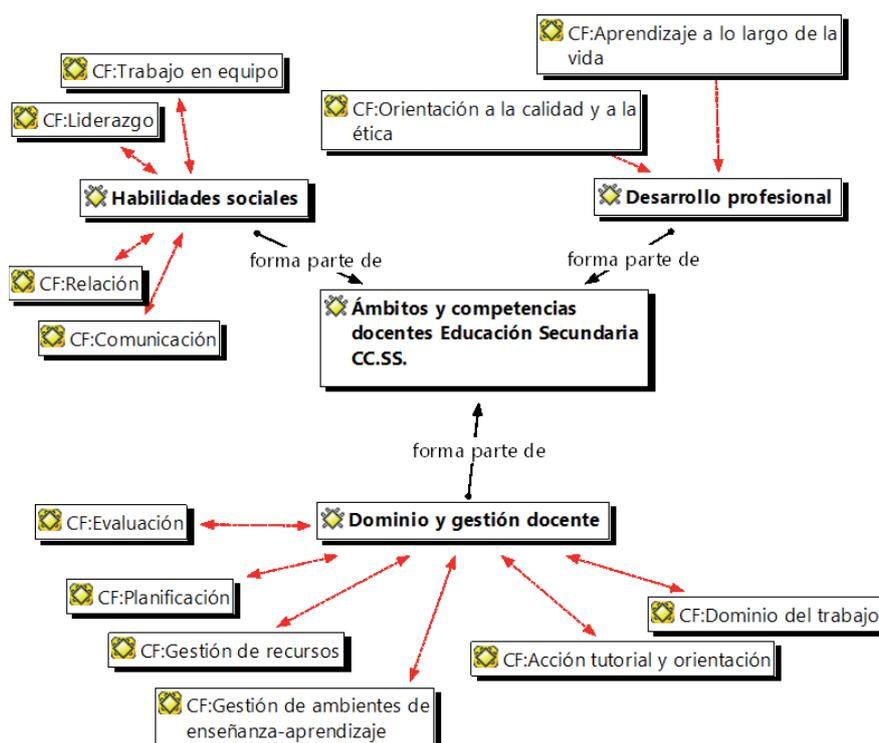
El tratamiento y análisis de la información textual, se ha realizado utilizando la herramienta Atlas.ti (versión 6), atendiendo al planteamiento de Serrano Pastor (1999) basado en la propuesta de Miles y Huberman (1984). El criterio para la definición de las unidades de análisis ha sido el temático, y la extracción de categorías se ha realizado mediante un sistema inductivo, en consonancia con la estrategia de la Teoría Fundamentada.

## Resultados

Los resultados van a ser presentados atendiendo a los objetivos del trabajo.

- A. Competencias docentes y cualidades personales para el proceso educativo de las ciencias sociales.

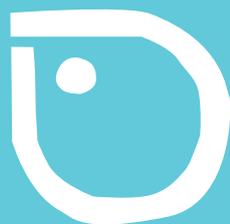
Los resultados acerca de las competencias y cualidades profesionales que ha de reunir el profesorado de Ciencias Sociales según los significados transmitidos, se reflejan en la Figura 1. Estas competencias o cualidades pueden agruparse en tres categorías: las relacionadas con habilidades sociales, las que lo están al desarrollo profesional y por último, las vinculadas al dominio y gestión docente.



**Figura 1.** Red semántica de los significados transmitidos sobre competencias y cualidades personales en ciencias sociales.

Las competencias y cualidades relacionadas con las habilidades sociales son las que adquieren una mayor representación. Dentro de éstas, las mejor valoradas son las de relación, destacando las alusiones a la empatía, la autoconfianza y la paciencia; el abanico de habilidades de relación se completa con la valoración de la tolerancia, la amabilidad, la gestión de conflictos, la humildad y la sensibilidad. Siguiendo con las habilidades sociales por orden de importancia, encontramos las de comunicación (interpersonal y uso de las TIC), liderazgo y trabajo en equipo, vinculado a la participación y cooperación entre profesionales.

La segunda categoría de competencias y cualidades del profesor con mayor representatividad es la relativa al dominio y la gestión docente; se valora especialmente el dominio del trabajo y dentro de éste, el disciplinar por encima del psicopedagógico-didáctico y de la interdisciplinariedad. La gestión de ambientes de enseñanza-aprendizaje es la segunda competencia más significada, destacándose un ambiente de motivación; no obstante, la atención a la diversidad, el aprendizaje constructivista y el buen ambiente de convivencia son significados que se transmiten de forma significativa. En un tercer escalón de importancia, se revela la planificación en relación con la adecuación y organización curricular. Las competencias y cualidades docentes relacionadas con el dominio y la gestión docente se completan con la evaluación (de aprendizajes y de procesos) y la acción tutorial y orientación (orientación personal, académica y profesional).



La tercera y última categoría es la relacionada con el desarrollo profesional, estando orientada a la calidad y sobre todo a la ética; se descubre un mayor número de puestas en valor hacia el compromiso, la responsabilidad, la justicia y la ecuanimidad; en menor medida, también el respeto al alumnado y la evaluación docente para la mejora continua. Finalmente, se revela el aprendizaje a lo largo de la vida, relacionándolo con la formación y la innovación.

## B. Estrategias metodológicas y recursos didácticos para enseñar ciencias sociales.

Los participantes estiman que la metodología docente debe ser activa y participativa, motivadora, diversa, significativa y constructiva, inclusiva, innovadora, orientada a la práctica y holística. Además, apuestan por la diversidad metodológica; si bien, el trabajo en grupo destaca, también aparecen la lección magistral, la resolución de casos prácticos, la toma de apuntes y el estudio individual.

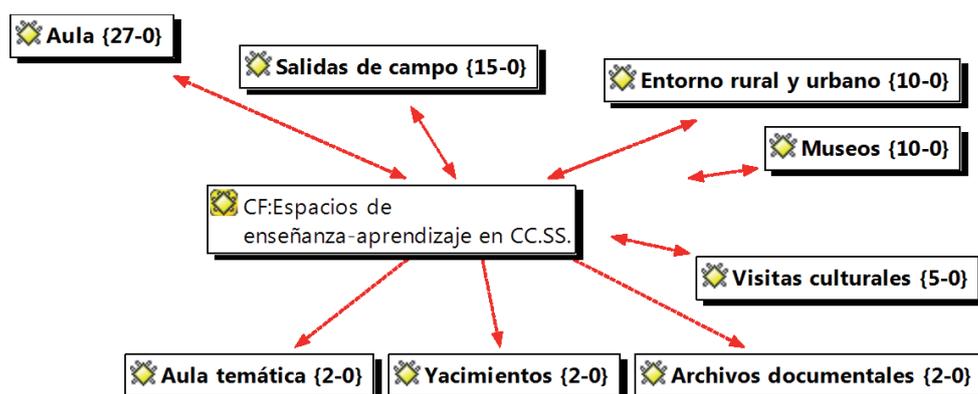
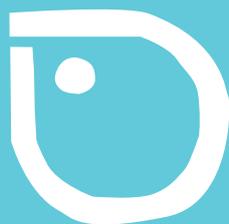
En lo referente a recursos didácticos, destaca la utilización de las TIC; en un segundo escalón se considera el empleo de material gráfico, audiovisuales y fuentes textuales y orales; en un nivel de representación más bajo se encuentra el libro de texto y el trabajo de campo; por último, se contempla la posibilidad de utilizar mapas temáticos. No obstante, los futuros profesores de Secundaria apuntan que el uso de las metodologías docentes y recursos didácticos anteriormente citados debería estar mediado por la creatividad y el juicio pedagógico del enseñante. También que la metodología está condicionada por la accesibilidad a los recursos, la formación continua y la apuesta por la innovación.

## C. Sistemas de evaluación en ciencias sociales.

Los futuros docentes entienden la evaluación como un proceso ético, personalizado, adaptado a la programación, consensuado con el alumnado, que atiende a la diversidad, flexible y holístico. Según ellos, debe basarse en una serie de criterios de calidad que permitan la valoración del esfuerzo del alumno, su actitud positiva, su dominio de los contenidos, su participación y asistencia a las clases, la expresión concisa y clara de ideas, su capacidad de síntesis, su comprensión socio-lingüística, la disciplina, el trabajo colaborativo y el pensamiento crítico. Las fuentes de evaluación contempladas mayoritariamente son la prueba escrita y las actividades prácticas, aunque minoritariamente también se consideran las pruebas orales, las exposiciones y las lecturas. Por último, señalar que la modalidad de evaluación formativa/continua es la más recurrida en los discursos de los participantes, si bien la evaluación sumativa/final está muy presente.

## D. Espacios para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

Como puede apreciarse en los resultados plasmados en la Figura 2, los futuros profesores de Ciencias Sociales en Educación Secundaria conciben el aula como el principal espacio de enseñanza-aprendizaje, aunque también alcanzan una elevada representación las salidas de campo, el entorno rural o urbano y los museos; de forma menos destacada contemplan las visitas culturales, el aula temática, los yacimientos y los archivos documentales.



**Figura 2.** Red semántica de los significados transmitidos sobre los espacios de enseñanza-aprendizaje en ciencias sociales.

## E. Acceso a la docencia en Educación Secundaria.

Las valoraciones positivas sobre el sistema de acceso a la docencia son escasas, aunque la balanza se inclina a favor del proceso público frente al privado. Del primero consideran que es objetivo, equitativo y formativo, mientras que del segundo sólo un participante estima que es de mayor calidad, porque existe la libertad de seleccionar al profesorado según su adecuación al perfil que se busca.

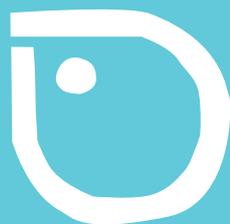
Entre las valoraciones negativas, algunas son comunes para ambos sistemas: ausencia de la valoración de la vocación, escaso peso en la evaluación de las competencias psicopedagógicas y didácticas, nivel de exigencias progresivamente al alza, excesivo peso de las competencias disciplinares y falta de consideración de los mejores expedientes para la docencia.

Los principales aspectos negativos exclusivos del sistema de acceso público percibidos son: discriminación por falta de experiencia y una tasa de reposición muy baja; otros son: ausencia de evaluación de las competencias personales, amenaza de la privatización de la educación, sistema de acceso anticuado y obsoleto y, por último, demandan que las prácticas de enseñanza del Máster y el voluntariado socioeducativo computen en el baremo de oposición.

En cuanto a las valoraciones negativas realizadas al sistema de acceso privado, casi todos los alumnos coinciden en destacar el favoritismo por relaciones de amistad, si bien otros muchos aluden al excesivo coste económico de una plaza o a que las normas de acceso son restrictivas y cerradas.

## Conclusiones

Con este trabajo empírico hemos tratado de descubrir, describir y comprender la identidad de los futuros docentes de Ciencias Sociales en Secundaria, en relación con competencias profesionales y cualidades personales, metodologías docentes y recursos didácticos, evaluación y espacios de enseñanza-aprendizaje, así como el sistema público y privado de acceso a la docencia. Las conclusiones alcanzadas más importantes son:

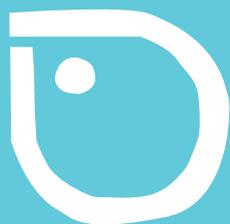


1. Las competencias y cualidades profesionales que ha de reunir este profesorado para alcanzar unas buenas prácticas docentes pueden agruparse en tres categorías por orden de mayor a menor representación: habilidades sociales, dominio y gestión docente y desarrollo profesional. En concreto destacan: las habilidades sociales de relación, el dominio disciplinar por encima del psicopedagógico-didáctico y el desarrollo profesional orientado a la calidad, a la ética y al aprendizaje permanente.
2. La metodología docente y el uso de los recursos didácticos deben estar mediados por la creatividad y el juicio pedagógico del profesor. Para los participantes, la metodología estará determinada por la accesibilidad a los recursos, su formación continua y la innovación. Destacan el uso de las TIC, si bien, se apuesta por la diversidad metodológica.
3. La evaluación debe ser ética, personalizada, adaptada a la programación, consensuada, que atienda a la diversidad, flexible y holística. Los criterios de calidad se estiman importantes para ello, apostando por la evaluación formativa fundamentalmente; también hacen alusión a la evaluación sumativa, pero nunca a la diagnóstica.
4. El aula se concibe como el principal espacio de enseñanza-aprendizaje.
5. Las valoraciones positivas sobre el sistema de acceso a la docencia son escasas, si bien el proceso público está mejor considerado.

El Máster en Formación del Profesorado debe poner en valor los conocimientos didácticos, atendiendo a la pretensión señalada por Pagès (2002) de cohesionar e integrar todos ellos en un corpus teórico propio y diferente, y construir modelos coherentes para que el futuro profesor pueda intervenir de manera razonada y reflexiva en situaciones de enseñanza y aprendizaje. Estos modelos educativos internos se conocen a través de investigaciones sobre las concepciones que tienen los profesores; en este sentido, como nosotros, Virta (2001) ha trabajado con futuros profesores finlandeses y concluye que estos estudiantes deben aprender cómo utilizar métodos que apoyen el pensamiento crítico y la reflexión, por una parte, y la empatía por la otra. Nuestros resultados apuntan que las cualidades personales del profesorado más valoradas están relacionadas con habilidades sociales y, dentro de ellas, las de relación, fundamentalmente la empatía, lo que indica cierto alcance de los aprendizajes señalados por Virta (2001).

La gran diversidad de respuestas en los resultados obtenidos acerca de las concepciones que tienen los participantes sobre metodologías y recursos, evaluación y espacios de enseñanza-aprendizaje, nos lleva a pensar que el proceso de inducción pretendido para la reconstrucción de una identidad docente más cercana a los conocimientos didácticos que a los propiamente disciplinares se está produciendo en el bloque de formación psicopedagógica cursado. Es posible que los futuros docentes "muestren un cierto cansancio hacia los métodos que han predominado durante toda su formación" (Pagès y Pacievitch, 2013, p. 388) y, al encontrar en el Máster las herramientas de contraste necesarias, se esté alcanzando el objetivo deseable para los formadores de formadores.

Uno de los "espejos sociales" que marca el proceso de reedificación de la identidad docente es el valor social medio-bajo que los estudiantes perciben de los profesionales de la educación en la actualidad, mermando su autoestima y sintiéndose insatisfechos por el desprestigio social y político de la función docente que ellos anhelan desempeñar (Hargreaves *et al.*, 2006; Díaz, Alfageme y Serrano, 2013). Esta situación de insatisfacción también viene demostrada en los resultados de este



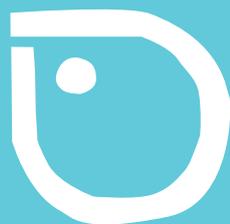
estudio por la escasez de valoraciones positivas del sistema de acceso a la docencia de los futuros profesores de Ciencias Sociales en Educación Secundaria. La sensación de estar discriminados por la falta de experiencia en los centros públicos, unida a las bajas tasas de reposición de profesores imperante en el contexto de crisis actual, está marcando muy profundamente el futuro de las generaciones más jóvenes; a esta percepción, se une la visión mercantil de la educación privada, constituyéndose ambas como límites para la inclusión laboral de los jóvenes en el campo de la docencia y para la calidad de la educación que se defiende desde las facultades. Algunos estudios indican que cómo vivan las personas subjetivamente su trabajo marcarán decisivamente el desarrollo de su identidad profesional (Bolívar, Gallego, León y Pérez, 2005; Vaillant, 2007).

En cuanto a los contenidos y todos los aspectos de la preparación del profesorado de Educación Secundaria, hay cierto consenso entre los formadores de formadores acerca de que los ámbitos de conocimiento contemplados en el Máster en Formación del Profesorado deben ir orientados a la clarificación de qué significa y en qué consiste una enseñanza de calidad y una enseñanza efectiva para que los alumnos aprendan (Escudero, 2009), intención que, a pesar de las dificultades que se derivan de la insatisfacción mostrada anteriormente, parece estar calando en los futuros docentes, como demuestra el hecho de que vinculen mayoritariamente las competencias y cualidades docentes relacionadas con el desarrollo profesional, la calidad y la ética: evaluación docente para la mejora continua, compromiso y responsabilidad, justicia y ecuanimidad y respeto al alumnado.

Coincidiendo con lo que señalan Fuentes y Prats (2013), a pesar de los problemas organizativos y los ajustes estructurales que necesita el Máster en Formación del Profesorado, la valoración general de su funcionamiento es positiva; estamos en condiciones de pensar que "el alumnado en formación recibe una instrucción teórica completa y actualizada (...) en su proceso de aprendizaje" (Fuentes y Prats, 2013: 63). Aun así, en los resultados de esta investigación podrían detectarse lagunas relacionadas con conocimientos psicopedagógicos y concepciones educativas fundamentadas en el modelo tradicional, propias de la escasa duración de este módulo formativo en el que se intenta dar a los futuros docentes una visión general de dichos contenidos, permaneciendo en los profesores de ciencias sociales en formación, como demuestra la tesis doctoral de Liliána Bravo Benejam (citada por Liceras, 2004). Además, los resultados de este trabajo explicitan una vinculación exclusiva de la identidad profesional de los futuros docentes a la actividad de aula, sin reparar en las funciones organizativas o administrativas que deberán desempeñar como miembros de una organización, olvidando, el carácter institucional de la profesión (Escudero, 2009).

Este trabajo no pretende establecer una lista de deficiencias formativas, sino que siguiendo las recomendaciones de Pagès (2004), trata de conseguir que los futuros docentes sean conscientes de que poseen ideas sobre la profesión; también que los formadores de formadores asuman el reto de conocerlas para lograr que, al contrastarlas con otras ideas o concepciones y trabajando con ellas y no contra ellas, cambien. Sabiendo de antemano que el cambio de ideas no siempre supone un cambio de las conductas, la influencia positiva del Máster en Formación del Profesorado da sus primeros resultados en la relación de peso que existe entre la importancia dada a los conocimientos disciplinares y didácticos, por lo que sólo es preciso mejorar y actualizar día a día los programas de estudios y darle años de rodaje para que repercuta, no sólo en el pensamiento, sino en la práctica de quienes se dedicarán a enseñar ciencias sociales.

Profundizar en las creencias de los profesores que están en formación, para comprender el proceso



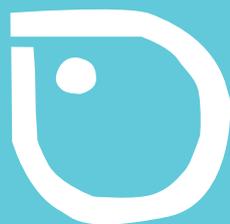
de construção de su identidade profissional docente (Prats, 2003), así como determinar en qué medida las nuevas concepciones marcan sus intervenciones en el aula durante las prácticas de enseñanza del Máster en Formación del Profesorado, se abren como líneas de investigación interesantes en este campo de estudio.

## Referencias bibliográficas

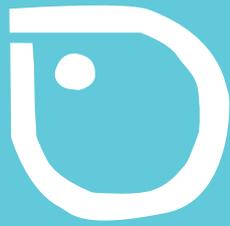
- Álvarez Munárriz, L. y Velandrino Nicolás, A. P. (2011). Fundamentación teórica y metodología. En L. Álvarez, F. Antón, J. Marín, J. Ortín, K. Schriewer y A. P. Velandrino. *Conciencia e Identidad Regional en la Comunidad de Murcia*, (pp. 13-97). Murcia: Godoy.
- Avalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 13, 43-59.
- Badia, A. y Monereo, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica. *Anuario de Psicología*, 35(1), 47-70.
- Bolívar, A., Gallego, M.J., León, M.J. y Pérez, P. (2005). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la educación secundaria en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 45, 1-51.
- Branda, S. A. y Porta, L. (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 3, 231-243.
- Carter, K. y Doyle, W. (1996). Personal Narrative and Life History in Learning to Teach. En J. Sikula (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, (pp. 120-142). New York: McMillan.
- Castro, H. E. (2005). Articulación entre perfil profesional y plan de estudios modularizado, desde la perspectiva de una epistemología de la praxis. *Pensamiento Educativo*, 36(1), 50-79.
- Cuenca, J. M. y Domínguez, C. (2002) Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. En Estepa, J., De la Calle, M. y Sánchez, M. (eds.). *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de ciencias sociales* (pp. 79-96), Madrid: ESLA.
- Cuenca López, J. M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la Educación Obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 37-45.
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Díaz Serrano, J., Alfageme González, M. B. y Serrano Pastor, F. J. (2013). Identidad profesional de los docentes en formación de ciencias sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 12, 77-89.
- Doyle, M. (1997). Beyond life history as a student: Preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *College Student Journal*, 31, 519-532.
- Driel, J. H. van., Beijaard, D. y Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: the role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38, 137-58.



- Escudero, J. M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos de aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.
- Estebaranz, A. (2012). Formación del profesorado de Educación Secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 149-173.
- Evans, R. W. (1989). Teacher Conceptions of History. *Theory & Research in Social Education*, XVII (3), 210-240.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fuentes, C. y Prats, J. (2013). Máster de formación del profesorado de educación secundaria: una revisión pendiente. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 73, 59-64.
- Hargreaves, L., Cunningham, M., Everton, T., Hansen, A., Hopper, B., Mcintyre, D., Maddock, M., Mukherjee, J., Pell, T., Rouse, M. Turner, P. y Wilson, L. (2006). The Status of Teachers and the Teaching Profession in England: Views from Inside and Outside the Profession. Interim findings from the Teacher Status Project. Research Report No. 755. Department for Education and Skills, Reino Unido [en línea] <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR755.pdf>
- Knowles, J. G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustraciones a partir de estudios de caso. En I. F. Goodson (ed.), *Historias de vida del profesorado*, (pp. 149-206). Barcelona: Octaedro.
- Liceras Ruiz, A. (2004). La investigación sobre formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8(1), 1-14.
- Lopes, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructor de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 3, 1-25.
- Marcelo García, C. (2006). "Políticas de inserción a la docencia": *Del eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. Informe elaborado para el Programa para la Reforma Educativa en América Latina. Presentado el 23 de noviembre en Bogotá. Recuperado de [http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas\\_de\\_insercion\\_a\\_la\\_docencia\\_del\\_eslabon\\_perdido\\_al\\_puente\\_para\\_el\\_desarrollo\\_profesional\\_docente\\_garcia\\_c\\_m.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf)
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 1-22.
- Martínez Valcárcel, N., Miralles Martínez, P. y Navarro Medina, E. (2009). Análisis de cómo los docentes plantean el inicio de las clases, desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Educación*, 349, 413-433.
- Merchán, J. (2001). *La producción del conocimiento escolar en la clase de historia: profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria*. Sevilla: Universidad de Sevilla. (Tesis doctoral).
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A sourcebook of new methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.



- Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Ortuño Molina, J. (2011). La Investigación en Didáctica de la Ciencias Sociales. *Educatio S. XXI*, 29(1), 149-174.
- Moreno Olmedilla, J.M. (2006). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y desarrollo profesional docente. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 1, 1-21.
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales: el currículo y la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Pensamiento Educativo*, 30, 255-269.
- Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia. En J. A. Gómez Hernández y M. E. Nicolás Marín (coord.), *Miradas A La Historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, (pp. 155-178). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Pagès, J. y Pacievitch, C. (2013). Instrumentos para la evaluación de las representaciones sobre la profesión de profesor de ciencias sociales, de geografía e historia del alumnado del máster de secundaria. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban, *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, Vol. I.* (pp. 379-389). Murcia: Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy concept, *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Historia & Ensino, Revista do Laboratorio de Ensino de História*, 9, 1-25.
- Ramírez Espejo, P. (2009). Concepciones del profesorado de Ciencias Sociales. *Innovación y Experiencias Educativas*, 15, 1-18.
- Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de Secundaria, *Estudios sobre Educación*, 12, 31-40.
- Schaeffer, G., Epting, K. y Zinn, T. (2003). Student and faculty perceptions of effective teaching: A successful replication. *Teaching of Psychology*, 2, 133-136.
- Serrano Pastor, F. J. (1999). Análisis de relatos. En J. Sáez, A. Escarbajal, A. García, y M. Campillo (coords.), *Cuentos pedagógicos, relatos educativos*, (pp. 33-71). Murcia: DM.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Townsend, D., Butt, R. y Engel, S. (1991). Collaborative autobiography. Action research and professional development. *The Canadian Administrator*, 7, 1-6.
- Vaillant, D. (2007). "La identidad docente". *I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. Barcelona: Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente en América Latina. [en línea] [http://www.ub.edu/obipd/docs/la\\_identidad\\_docente\\_vaillant\\_d.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf)



Virta, A. (2001). Student Teachers' Conceptions of History. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 2(1), 1-12.