



**Universidad**  
Zaragoza

**Trabajo Fin de Grado**  
**Magisterio en Educación Primaria**

**HISTORIA DE VIDA ESCOLAR.**  
**SU IMPACTO EN LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL**  
**DOCENTE.**

**HISTORY OF SCHOOL LIFE.**  
**ITS IMPACT ON THE PROFESSIONAL IDENTITY OF**  
**THE TEACHER.**

Autora

Alicia Marta Palacios

Directora

Dra. Beatriz Marcos Marín

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Año, 2019



## **AGRADECIMIENTOS**

A mis abuelos, por apoyarme y quererme tanto.

A mis padres, por estar siempre ahí y darme fuerzas en mis momentos de  
flaqueza.

A mis amigas de la carrera, sin vosotras nada hubiese sido igual.

A las maestras que se han ofrecido para el estudio, gracias por formar parte de  
mi nacimiento en este gremio.

A Beatriz, gracias por tener una paciencia infinita conmigo.

Pero sobre todo a mi hermano que, aunque no se lo diga, lo quiero con locura y  
estoy segura de que llegará lejos.

## **Resumen**

El presente Trabajo Fin de Grado (T.F.G.) está orientado al estudio de la identidad profesional de los docentes. Específicamente, centramos la mirada en las vivencias y experiencias que tenemos a lo largo de nuestro recorrido como aprendices. Esto influye directa o indirectamente en la persona que somos actualmente y, en consecuencia, en el profesional que somos y en cómo actuamos ante determinadas situaciones tanto dentro de nuestra aula como de nuestro centro escolar.

En esta investigación se realiza un estudio de caso de cuatro maestras con el objetivo de analizar cómo influyen las experiencias y vivencias que han tenido en su infancia, sobre todo en el ámbito escolar, en la identidad docente actual que presentan cada una de ellas. El estudio de casos se lleva a cabo con un método de investigación cualitativa, concretamente la narrativa autobiográfica, la cual permite explorar la historia de vida y la trayectoria profesional de las maestras.

**Palabras clave:** Identidad profesional, historia de vida, experiencias, investigación biográfico-narrativa.

## **Summary**

This project focuses on the study of the professional identity of teachers. Specifically, we look at the experiences that we have throughout our journey as students. This influences directly or indirectly in the person that we are today and, consequently, the professional who we are and how we act in some situations both in our classroom and our school.

In this investigation there is realized a case study of four teachers is carried out in order to analyze how they influence the experiences that they have had in his infancy, especially in the school area, in the current professional identity that there present each of them manifested. The case study is completed with a qualitative research method, specifically the autobiographical narrative, which allows for the exploration of the history of life and the professional trajectory of the teachers.

**Keywords:** Professional identity, life story, experiences, biographical-narrative research.

# **ÍNDICE**

---

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....Pág. 1

## CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS.

1.1. Definición de Identidad profesional del docente.....Pág. 5

1.2. El proceso de construcción de la identidad profesional del docente.  
Factores intervinientes.....Pág. 6

1.3. Antecedentes investigativos en torno a la influencia de la  
experiencia de vida escolar en la formación de la identidad profesional  
del docente.....Pág. 9

## CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO.

2.1. El problema de la investigación.....Pág. 19

2.2. Objetivos de la investigación.....Pág. 19

2.3. Narrativa autobiográfica como método de investigación  
empleado.....Pág. 20

2.3.1. Estudio de casos y selección de la muestra.....Pág. 23

2.3.2. Dimensiones del estudio.....Pág. 24

2.3.3. Técnicas y procedimiento de investigación.....Pág. 26

## CAPÍTULO III: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO DE CASOS

3.1. Presentación de los Casos.....Pág. 29

3.1.1. Caso Esther: El impacto de las experiencias emocionales  
en la identidad profesional de la maestra.....Pág. 29

3.1.2. Caso Gloria: De la identidad como aprendiz a la identidad  
profesional como maestra.....Pág. 32

3.1.3. Caso Charo: La influencia del desarrollo personal en la  
identidad como maestra.....Pág. 34

3.1.4. Caso Ana Mari: El compromiso con la educación y la vocación desde la infancia.....	Pág. 36
3.2. Integración de los Resultados Obtenidos en el Análisis de los Estudios de Casos.....	Pág. 38
3.2.1. Vivencias y experiencias emocionales en la escuela.....	Pág. 39
3.2.2. Los modelos de docente.....	Pág. 44
3.2.3. La identidad como aprendiz: Percepción de sí mismas como estudiantes.....	Pág. 47
3.2.4. La motivación, vocación y elección de la profesión docente.....	Pág. 49
3.2.5. La formación profesional.....	Pág. 52
3.2.6. Desempeño de la profesión docente en la práctica.....	Pág. 54
CONCLUSIONES.....	Pág. 57
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	Pág. 60
ANEXOS	
Anexo 1 – Consigna para la autobiografía.....	Pág. 65
Anexo 2- Preguntas para la entrevista en profundidad.....	Pág. 67
Anexo 3– Análisis individual del caso de Esther.....	Pág. 71
Anexo 4– Análisis individual del caso de Gloria.....	Pág. 80
Anexo 5– Análisis individual del caso de Charo.....	Pág. 89
Anexo 6– Análisis individual del caso de Ana Mari.....	Pág. 98

El ejemplo que damos como adultos apasionados nos permite conectar con la mente y los espíritus de los alumnos en un modo que nos posibilita producir un impacto duradero y positivo en sus vidas... trabajando con los alumnos en la frontera de sus experiencias, sentimientos y opiniones individuales y colectivas.

Fried, H. (1995)

## INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La investigación del proceso de construcción de la identidad profesional del docente tiene un interés especial, si tomamos en cuenta su utilidad práctica de cara al perfeccionamiento de la educación en sus diferentes niveles y, específicamente, la educación en los procesos de formación de maestras y docentes. La formación del docente no solo debe tomar en cuenta la educación de conocimientos y competencias prácticas. Es importante también prestar atención al desarrollo personal e identitario del futuro profesional, teniendo en cuenta que la personalidad es el mejor recurso del docente para educar.

En esta dirección se inserta el presente trabajo, que aborda como objeto de estudio el impacto de las experiencias escolares en los procesos de formación identitaria de una muestra de maestras de educación infantil y primaria. La intención es visibilizar algunos factores de la historia de vida escolar que definen la identidad del aprendiz, y su posible repercusión en las maneras de pensar, sentir y hacer de los docentes.

El trabajo se sustenta en el presupuesto teórico de que "...al facilitar la toma de conciencia y la autorreflexión de las maestras y los docentes en torno a sus vivencias y experiencias escolares, contribuimos a despertar en ellos la "mirada interior" y a potenciar la autocomprensión de aquellas cuestiones personales que se integran a sus sentidos de mismidad como docentes, para poderlas enriquecer o transformar, favoreciendo el proceso de cambio y autodesarrollo profesional" (Marcos, B; 2006). De este modo, se reconoce la innegable unidad de lo personal y lo profesional en el proceso de formación, consolidación y desarrollo de la identidad profesional del docente.

Con el empleo de la narrativa autobiográfica como método de investigación, se pretende ahondar en los recuerdos, vivencias, mensajes, modelos, experiencias en general, que conforman las historias de vida escolar de cuatro maestras, desde sus primeros cursos hasta sus procesos de formación profesional. A través de estas narrativas podemos entender la relación que existe entre la identidad de aprendiz y la identidad profesional del docente. Se considera que lo que las maestras han vivido y aprendido en sus trayectorias como estudiantes, influye de alguna manera en sus maneras



actuales de entender, vincularse, interactuar, en fin, educar a los niños y a las niñas.

Se estudia la narrativa de las maestras en torno a seis factores esenciales, que forman parte de la historia de vida escolar de las maestras y por tanto intervienen de manera significativa en el proceso de construcción de la identidad profesional de estas. Estos factores, que se consideran dimensiones de estudio en el presente trabajo, han sido reportados por los autores que investigan el tema, a los que hemos arribado a través del estudio de las fuentes bibliográficas revisadas.

Estos factores son:

- Las experiencias y vivencias escolares en la infancia y en la adolescencia.
- Los modelos de docente durante toda la vida escolar.
- La imagen de sí mismas como estudiantes.
- Las experiencias que marcaron la motivación, vocación y elección de la profesión docente.
- Las experiencias y vivencias durante la formación y práctica profesional.

El trabajo se estructura del siguiente modo:

Un primer capítulo expone los fundamentos teóricos. Aquí se define el término “identidad profesional” y, concretamente, “identidad profesional del docente”. También se recoge información sobre el proceso de construcción de la identidad profesional del docente y los factores que intervienen en este proceso. Además, se presenta una síntesis de los resultados de algunos de los trabajos investigativos más relevantes sobre el tema y sus aportes acerca de la influencia de las experiencias y vivencias escolares en la formación de la identidad profesional del docente.

Un segundo capítulo presenta el diseño de la investigación que se ha seguido en el trabajo. Se explica la narrativa autobiográfica como método de investigación empleado. Se exponen los aspectos metodológicos llevados a

cabo en el estudio de casos realizado con cuatro maestras, dos de Educación Primaria, una de Educación Infantil y una de Audición y Lenguaje. Se explica el procedimiento llevado a cabo.

Un tercer capítulo se dedica al análisis de los resultados del estudio de casos realizado. Se presenta primero una síntesis de cada caso, cuyo análisis individual detallado aparece en anexos para su mayor comprensión. A continuación, se presenta un análisis integrativo de los casos en cada una de las dimensiones investigadas.

Por último, se presentan las conclusiones a las que arribamos tras el estudio de casos.

Quiero resaltar que realizar este trabajo ha contribuido a mi formación en el tema de la identidad del docente y en el conocimiento del método autobiográfico de investigación. Me ha servido para profundizar en el estudio de procesos y fenómenos de la personalidad que intervienen en el ejercicio profesional del docente. Pero creo importante destacar que ha tenido para mí un objetivo implícito, de cara a mi propio aprendizaje y desarrollo personal - profesional. En la medida que he ido profundizando en el tema y en las historias de los sujetos, ha ido despertando mi autorreflexión en torno a mi propia experiencia escolar, mi manera de ser como persona, y la influencia de todo ello en mi identidad como maestra. Espero que, de igual modo, pueda despertar el interés por el tema en estudiantes y docentes.

# **CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

### **1.1. Definición de Identidad profesional del docente.**

En lo referente a identidad profesional, Cattonar, B. (2002) señala que es una forma socialmente reconocida de identificarse en el ámbito del trabajo. Se configura como el espacio común compartido entre el individuo, su entorno profesional y social y la institución donde trabaja; es decir, la identidad profesional se integra entre la identidad "social" y la "personal".

De esta manera, para tratar la identidad profesional del docente asumimos el concepto dado por Vaillant, D. (2007; pág. 3) para la cual la identidad docente es “una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja”

En esta misma línea, Marcos, B. (2006) destaca que la identidad profesional del docente implica un espacio sociopsicológico, donde el docente no solo desarrolla su autoimagen, si no también adquiere "conciencia colectiva" o "representación compartida" de sus creencias, afectos y comportamientos. Es decir, el docente incluye a su identidad profesional la pertenencia al colectivo con el que se siente identificado, pero también la autenticidad de su personalidad, el cual lo diferencia del resto de sujetos que pertenecen a ese mismo colectivo.

Lo planteado por estos autores apunta a la relación que existe entre la identidad personal y la identidad profesional. Como plantea Marcos, B. (2006) persona y profesión forman una unidad inseparable y han de concebirse desde una perspectiva holística. La identidad del docente como profesional se construye sobre la base de su personalidad. Lo que el sujeto es como persona, se integra a su sentido de identidad como profesional y viceversa. Este enfoque holístico nos permite comprender la complejidad de la identidad del docente, en tanto espacio de integración de lo personal y lo profesional. Por ello la autora propone hablar de identidad personal – profesional, para hacer visible esta unidad indisoluble.

Por otra parte, la identidad profesional del docente implica la pertenencia a un grupo social, de profesionales. Este sentido de pertenencia, es otro

elemento que define la identidad del docente. Como plantea Marcos, B. (2016) la búsqueda de la identidad profesional es un problema existencialmente humano, cuya solución apunta al desarrollo pleno del hombre como personalidad y como ser social. En cualquier época y estructura social civilizada, a la búsqueda natural del hombre de seguridad física, se suma el afán por encontrarse a sí mismo, descubrir sus potencialidades para desarrollarse y realizarse como un ser útil a su grupo social.

En resumen, podemos definir la identidad del docente como un proceso psicosocial que integra un “sentido de mismidad”, una autodefinición o noción de sí mismo como profesional y un “sentido de pertenencia” al grupo profesional de docentes. Esta identidad profesional, a su vez se integra a la identidad personal del docente, lo que supone la interacción dialéctica entre lo personal y lo profesional.

## **1.2. El proceso de construcción de la identidad profesional del docente. Factores intervinientes.**

La identidad del docente es un proceso psicosocial en cuya construcción intervienen dos vertientes: individual y colectiva (Argemí, R.; 2014). En lo referido a la vertiente individual, el docente es un sujeto condicionado por el ambiente que le rodea, pues él tiene unos pensamientos propios, unas experiencias vividas y una historia de vida que va más allá de las tareas que desempeña en el centro escolar; mientras que en lo referente a la vertiente colectiva, el docente es miembro de una sociedad profesional y laboral concreta, que se guía por unos esquemas culturales determinados, los cuales comprenden unas maneras de actuar que el docente asume y transmite a los docentes nóveles aportándole soluciones comunes para toda la comunidad docente.

Según este mismo autor, existen tres dimensiones diferentes, que intervienen en la construcción de la identidad profesional docente. Estas son: dimensión personal, dimensión profesional y dimensión situacional. La

dimensión personal es compleja e insustituible, pues se forma a partir de las vivencias y contextos de cada persona, los cuales nunca se dan de igual manera en dos personas diferentes. Conforme estas vivencias y contextos van cambiando, la dimensión personal se va transformando; por lo que decimos que es dinámica y cambiante.

La dimensión profesional, explica el autor, se inicia durante el periodo escolar y se va construyendo durante toda la vida profesional. Se forma gracias a la interacción entre el propio individuo, su entorno personal y social, y el centro escolar donde trabaja.

La dimensión situacional hace referencia a la apropiación de normas, hábitos, y valores profesionales propios del grupo al que pertenece el sujeto; pues éste se va identificando progresivamente con el papel que va a desempeñar en la práctica docente.

Por su parte, Vaillant, D. (2007), señala que la identidad docente es una “construcción dinámica y continua”, a la vez “social e individual”, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (socio-histórico y profesional) particular en el cual esos procesos se inscriben.

Vaillant, D. (2007; pág. 4) también defiende que “las identidades docentes pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales”. Es decir, esta identidad docente se forma a partir de aquellas características que los profesores tienen en común, pero también a partir de la individualidad de cada uno, pues cada persona tiene unas características y vivencias propias que hacen que su identidad profesional sea única e irrepetible, ya que comienza a construirse cuando el sujeto entra al colegio como alumno, se extiende durante las etapas educativas que va superando y continúa durante toda su trayectoria profesional.

El estudio realizado de diferentes autores y enfoques que abordan el problema de la construcción de la Identidad del Docente, nos permite comprender que se trata de un proceso complejo que no se inicia de manera

abrupta una vez que el docente o maestra se inserta en la práctica de la profesión, sino que tiene antecedentes en la propia historia de vida de los docentes, y luego se configura a lo largo de la trayectoria de formación profesional desde el mismo momento de la elección (Marcos, B.; 2006).

Los autores coinciden en que es un proceso dinámico que no termina, sino que acompaña al docente durante toda su vida profesional.

Es decir, podríamos marcar la construcción identitaria como docente en diferentes etapas:

- Antecedentes marcados por las experiencias y vivencias de vida escolar.
- Momento de la elección de la profesión.
- Etapa de formación profesional.
- Etapa de la incorporación a un grupo profesional en la práctica.
- Consolidación de la identidad en el ejercicio continuo de la profesión.

Algunos autores (Piña, C.C.; Soto, M.; y Ramírez, M.; 2017) defienden que la identidad profesional es un proceso que se construye mucho antes de ingresar a la carrera profesional y comenzar la formación inicial. Jarauta, B. y Pérez, M.J. (2017) refuerzan esta idea cuando afirman que la identidad docente no es algo que se obtiene de manera automática junto a un título universitario. Se construye mediante un proceso complejo de apropiación de esquemas, de significación de la profesión y de uno mismo como docente.

En resumen, la identidad profesional es una construcción de la persona, en la que intervienen dos fenómenos básicos: la identificación con la profesión y el grupo de profesionales y la diferenciación con relación a otros profesionales, lo que marca la autodefinición (Marcos, B.; 2006)

Se trata de un proceso que acontece en el ejercicio básico de la profesión, pero que tiene antecedentes durante la historia de vida del sujeto. Es por ello que resulta de especial interés las influencias que ejercen las vivencias y

experiencias de la vida escolar en la elección de la profesión docente y en la formación y consolidación del sentido de identidad profesional del docente

### **1.3. Antecedentes investigativos en torno a la influencia de la experiencia de vida escolar en la formación de la identidad profesional del docente.**

Como se explicó en el acápite anterior, la identidad de aprendiz, que se desarrolla a partir de las experiencias y vivencias durante las diferentes etapas de la vida escolar, es una antesala importante en la construcción de la identidad profesional de aquellas personas que eligen formarse como maestras o docentes. Es por ello que dedicamos especial interés a cómo influyen estas experiencias y vivencias en el sentido identitario de los docentes una vez que estos se insertan en la práctica. El interrogante al respecto es cómo impacta lo vivido como estudiante en las maneras de ser, sentir, concebir y accionar de los docentes. En este acápite revisamos los resultados de algunas investigaciones que abordan este problema.

La identidad profesional es completamente subjetiva y personal, pues no existen dos identidades iguales. Observamos que las vivencias que uno tiene en su etapa escolar son fundamentales para construir su identidad docente, y ejercen una gran influencia en la manera que un individuo tiene de desempeñar su trabajo. De esta manera, a través del análisis de las vivencias de los docentes, podemos identificar aquellos aspectos que permiten conocer y explicar las actuaciones que los docentes presentan actualmente dentro de su aula, es decir, su actual identidad profesional; así como acercarnos a aquellas sensaciones que los comportamientos de los que fueron sus docentes les hicieron sentir en aquel momento.

En esta línea, Kostyuchek, A. (2009; pág. 74) señala que “esta comparación entre la experiencia como docente y la experiencia como estudiante, dos perfiles opuestos pero estrechamente vinculados, aporta mucho al profesor y enriquece considerablemente su reflexión profesional”.



Este hecho se pone de manifiesto en el propio proceso de elección de la profesión docente, en el que al parecer intervienen vivencias o experiencias de la vida escolar. Por ejemplo, en investigaciones sobre el tema, se ha demostrado la existencia de motivos y creencias que condicionan la elección de la carrera de magisterio relacionados con: la presencia de antecedentes familiares, el contacto con docentes ejemplares durante la etapa escolar, la construcción de un ideal de docente durante la vida de estudiante, etc. (Jarauta, B. y Pérez, M.J.; 2017)

Sancho, J.M., Hernández, F. Martínez, S. et al. (2013) relatan que ante la pregunta “¿cómo aprendes a ser maestra?” hay diferentes visiones y respuestas, pues es una pregunta compleja y de difícil respuesta. Señalan que existe la creencia generalizada de que la vocación desde las primeras edades, es el principal motivo por el que las personas deciden dedicarse a la docencia. Pero, según las respuestas dadas por los participantes en sus investigaciones, los autores concluyen que no siempre la realidad es esa. Existen muchos docentes que han ido descubriendo con los años, y gracias a diferentes experiencias, que su deseo era dedicarse a la enseñanza, rompiendo así esa idea romántica de que la vocación nace en la niñez.

Por el contrario, Jarauta, B. y Pérez, M.J. (2017) defienden que, aunque la vocación temprana no es el único motivo por el que se elige ser docente, sí es una motivación muy fuerte para ello, a pesar de que esta vocación se ve reforzada, en numerosas ocasiones, por experiencias académicas que reafirman su decisión. Destacan que es importante no sobrevalorar esa vocación, pues puede llevar a pensar que existen unas características innatas de los docentes que hacen que sean capaces de enseñar bajo cualquier circunstancia.

Sancho, J.M. et al. (2013) señalan también que muchas personas se dedican a la docencia por la necesidad que tienen de relacionarse con otras personas, y no con máquinas; por el deseo que presentan de ayudar a los demás y de contribuir a mejorar la sociedad. La dificultad se presenta en la necesidad de cuidar no únicamente por el cariño que se le brinda al alumnado, sino también haciéndolo avanzar y crecer emocional e intelectualmente. De

esta misma manera, Jarauta, B. y Pérez, M.J. (2017) afirman la satisfacción que provoca tanto el vínculo con los alumnos como la posibilidad de dejar “huella” en ellos. Tenti, E. (1999; pág. 5) muestra, a través de las palabras de una alumna, perfectamente ese deseo de ayudar haciendo avanzar al alumnado: “mi maestra no me enseñó solamente conceptos y teorías, también me mostró que debemos realizar bien nuestras acciones, con gusto, amor y compromiso; pero sobre todo, hizo que recobrase el amor por el conocimiento, el cual ya había perdido hace tiempo”.

Otro aspecto fundamental que interviene en la construcción de la identidad profesional de los docentes, es la influencia que las maestras o maestros ejercieron en ellos durante todas sus vidas estudiantiles. Las diferentes experiencias escolares, repletas de carga emocional, al parecer tienen una influencia importante en la decisión y en la manera de ser del docente. Piña, C.C. et al. (2017) han encontrado que lo que más influye en la decisión de dedicarse a la docencia es haber convivido con docentes ejemplares que inculcan respeto y todo tipo de valores positivos, además de que motivan a la hora de aprender. No obstante, esta no es la única decisión. Puede darse el caso de, como alumno, no haber tenido ningún profesor de referencia para tomar la decisión de dedicarse a la docencia, o de tenerlo como modelo a no seguir.

Day, C. (2006) señala que los profesores que mejores recuerdos dejan en sus alumnos son aquellos que ponen pasión a la hora de llevar a cabo su trabajo; aquellos que tienen una identidad personal, pero sobre todo profesional, muy marcada por el entusiasmo, las ganas de educar (que no enseñar), el hacer pensar a sus alumnos y descubrir el mundo que les rodea por ellos mismos. Aquellos que, con gran vocación, hacen que sus alumnos tengan ganas de seguir aprendiendo cada día, que se ajustan a sus necesidades personales, que son activos en clase y hacen que los niños también lo sean; en definitiva, aquellos que son inspiradores y hacen significativo el aprendizaje.

Por el contrario, este mismo autor señala que de igual forma que pueden influir de manera positiva en sus alumnos, los maestros también pueden dejar

recuerdos de manera negativa. Estos profesores son recordados por ser distantes, apáticos, tener pocas ganas de enseñar (que no educar) de una manera dinámica y significativa, y presentar muy poco interés por los alumnos como personas. Además, incluso algunos marcan a sus alumnos por sus castigos y humillaciones, los cuales generan un sentimiento de angustia en los niños que pueden influir en su manera de ser en su futuro tanto personal como profesional.

Además de la influencia de los aspectos personales y sociales, en la construcción de la identidad de los docentes influye la manera en la que estos han sido educados por otros docentes a lo largo de sus vidas. (Day, C.; 2006). La identidad profesional se forja en el docente, también, gracias a la influencia de los componentes didácticos e instrumentales del proceso de enseñanza – aprendizaje. Los métodos con los que se aprende durante la etapa escolar y que de alguna manera intervienen en la configuración de una identidad como aprendiz, dejan huellas muy potentes que pueden condicionar las maneras de actuar y de enseñar de los futuros docentes en la práctica.

La identidad como aprendiz es uno de los aspectos que condiciona la formación de la identidad profesional del docente. Las vivencias que ha tenido un docente durante su vida escolar, le han ido configurando una identidad como sujeto que aprende, la cual estará en la base de la identidad como sujeto que enseña y educa, por lo que un sentido de identidad se integrará en el otro.

La identidad de aprendiz va cargada de imaginarios simbólicos, que no necesariamente coincidirán con la realidad del contexto profesional concreto en el que el docente se inserta y actúa. Las experiencias y vivencias que conforman esta identidad de aprendiz durante la vida escolar, y en especial durante la formación profesional, generan representaciones e ideales en los futuros docentes, en torno al “ser maestro”, que no siempre se van a corresponder con la realidad de la práctica profesional, una vez que los docentes arriban al ejercicio de la profesión (González; S.; 2011)

Los futuros docentes han tenido, como ya se ha comentado, numerosas experiencias en su etapa escolar con diferentes tipologías de profesores, lo que les lleva a construir diferentes imágenes mentales con lo que ellos perciben,

como alumnos, de lo que se corresponde a la función docente. Estas imágenes suelen ser idílicas y poco ajustadas a la realidad del oficio docente. Así, Sancho, J.M. et al. (2013) señalan que durante el prácticum en la etapa de formación docente, los estudiantes soportan el choque con la realidad, se enfrentan a incertidumbres difíciles de comprender desde las imágenes idealizadas que poseen de su experiencia escolar e, irremediabilmente, se percatan de la discontinuidad entre ser aprendiz y ser enseñante.

No solo la vida escolar influye en la construcción de la identidad del docente. Las influencias familiares también inciden y juegan un papel condicionante. Formar parte de una familia en la que existen docentes, por ejemplo, hace que haya una cierta predisposición a la hora de escoger esta profesión. Jarauta, B. y Pérez, M.J. (2017; pág. 114) afirman que “la procedencia de una familia de enseñantes marca una tendencia hacia la profesión, incluso ayudando a los estudiantes a comprender la complejidad de la tarea docente antes de iniciar los estudios de grado”. De igual forma, Piña, C.C. et al. (2017; pág. 6) señala que “si algún familiar cercano es docente, de ahí surge la idea de elegir esta profesión”. En general, la percepción y valoración que proveen los familiares en torno a la profesión docente, interviene en la autoestima del docente y en sus maneras de respetar, amar o desvalorizar su propia profesión (Marcos, B.; 2006)

Por último, el contexto social es el que impulsa a muchos alumnos a elegir la profesión docente. Esta influencia se puede definir como una mezcla tanto del entorno familiar y lo que ello conlleva, como de las experiencias vividas en la propia escuela. Piña, C.C. et al. (2017; pág. 6) narran que “la elección de ser maestro surge de condiciones de vida y contextos determinados; aparece gracias a los acercamientos que, de alguna manera, tienen estos alumnos con las actividades de la enseñanza”. Mientras, otros autores (Jiménez, M.L. y Perales, F.J.; 2007; pág. 6) destacan que “el contexto familiar en el que convivieron, la atmósfera simbólica que valoraba la docencia, las prácticas formales e informales observadas en sus padres y el proyecto de la escolarización produjeron disposiciones para elegir la profesión”.

Day, J. y Leitch, E. (2001) señalan que la docencia es un tipo de profesión que requiere un alto grado de motivación, compromiso y apego emocional. Sin embargo, existen unas ciertas preocupaciones en base a esta construcción de la identidad del docente que atañen a numerosos docentes. Esto es así debido a la diferencia que existe entre el profesor real y el ideal que muchos sujetos construyen en su cabeza antes de comenzar el oficio docente.

Sancho, J.M. et al. (2013) señalan que existe un miedo generalizado ante la idea de convertirse en profesores amargados y sin entusiasmo. Por otro lado, la distancia que existe entre la formación y la práctica también es un tema que preocupa a los docentes, pues a algunos de ellos refieren que les gustaría llevar a cabo clases diferentes e innovadoras, pero la insuficiente actividad práctica recibida en sus años de formación profesional provoca una expectativa que no se ajuste a la realidad, lo que conduce a la distancia entre la imagen ideal y la imagen real de docente.

Ligado a esto, Badía, A., Meneses, J. y Monereo, C. (2014); Kelchtermans, G. (1993); Lazarus, R.S. (1991); Van Veen, K. y Slegers, P. (2006) señalan que existen tres tipos de cuestiones que preocupan al sector docente, y a partir de los cuales se crean y organizan las emociones sobre la enseñanza. La primera de ellas se centra en los motivos por los que se decide ejercer la enseñanza, los cuales dan sentido a su función como docente, por lo que se podría afirmar que, cuando un docente consigue los objetivos que se plantea, genera emociones positivas, al contrario de cuando no lo consigue.

La segunda hace referencia a la valoración de sí mismo como profesor, algo que está centrado sobre todo en el autoconcepto y la autoestima del mismo pues, aunque es algo tremendamente subjetivo, hay que tener en cuenta que estas dos variables (autoconcepto y autoestima) también están muy afectadas por las influencias del contexto tanto del profesor como de la sociedad.

La tercera y última cuestión que plantean estos autores se refiere a la percepción y valoración de la enseñanza, pues comprende cuestiones como la complejidad y la exigencia de la docencia, y la relación educativa y social con los estudiantes.

Otra gran preocupación de los docentes es la soledad de su trabajo, a pesar de estar siempre rodeados de personas. Sancho, J.M. et al. (2013; pág. 18), señala que “la profesión docente sigue siendo enormemente solitaria” ya que reconoce que “pocos docentes que han colaborado en este estudio manifestaban tener la oportunidad de contar con un sistema de mentoría o acompañamiento”.

Por otro lado, Vaillant, D. (2007; pág. 1) refiere que “el concepto de cambio social es el elemento central para entender los problemas de identidad que afectan a los docentes y los desafíos que éstos tienen que enfrentar”. “El papel de profesor se ha transformado entre otras razones porque debe asumir un mayor cúmulo de responsabilidades, así como por el aumento de las exigencias a las que se encuentra sometido” (Marcelo, C.; 2011; pág. 50). De esta manera, observamos que un aspecto muy importante en la actualidad son los constantes cambios sociales que, entre otros muchos aspectos, han transformado la imagen de los docentes, la visión que se tiene de su trabajo y la valoración social que existe ante la tarea docente, exigiéndoles mucho más que hasta ahora y pidiéndoles más responsabilidades que el profesor debe asumir.

Todo esto afecta significativamente a la construcción de la identidad docente; por lo que se dificulta el saber cuáles son las características y qué responsabilidades debe poseer un docente. Esto es así porque hoy en día el profesor ya no es visto como el profesional que únicamente transmite conocimiento, sino que es un agente de cambio, capaz de transmitir una serie de valores que ayudan a mejorar la sociedad en la que nos encontramos. Marcelo, C. (2011; pág. 50) señala que “a esto se suma la aparición en las últimas décadas de medios de comunicación e Internet, que han forzado al docente a cambiar su papel en sociedades que son crecientemente multiculturales y, en muchos casos, multilingües”, lo que nos hace ver cómo los cambios de los contextos sociales y culturales inciden en ese proceso de construcción de la identidad y a veces son generadores de crisis identitarias.

Este mismo autor señala que existen cambios en la forma de aprender de los alumnos que afectan de manera directa al docente, y que refuerzan la idea

de que la responsabilidad de la formación recae cada vez más en los propios docentes. Además, existe una formación dirigida a asegurar un aprendizaje de calidad en los estudiantes, comprometida con la innovación y que pretende superar el tradicional aislamiento que caracteriza a la profesión docente.

En referencia a esto, Bolívar, A. (2006) señala que cuando se reconstruye la enseñanza no se trata de eliminar las funciones y creencias actuales e imponer otras novedosas; sino que, tomando éstas como referencia, hay que llegar a modelos de enseñanza más activos de acuerdo con lo que la sociedad demanda. De la misma manera, también defiende que la palabra crisis siempre se asocia a hechos negativos. Sin embargo, dentro del contexto al que nos referimos, hay que entenderlo como un estado de desajuste que invita a renovar los planteamientos de la formación hacia un modelo que tenga en cuenta las necesidades y problemas del profesor.

Para finalizar con los cambios sociales que nos encontramos en la actualidad, creemos necesario volver a mencionar a Marcelo, C. (2011; pág. 53), pues refiere que “ser docente en el siglo XXI debe suponer para los miembros de la profesión docente asumir que el conocimiento y los estudiantes (las “materias primas” con las que trabajan) cambian a una velocidad mayor que a la que estábamos acostumbrados. Y que para dar respuesta adecuada y satisfacer el derecho de aprender de los estudiantes, se impone hacer un esfuerzo redoblado por seguir aprendiendo”.

En resumen, la construcción de una nueva identidad implica también el desafío de romper la dicotomía persona-profesión. Esto supone que los docentes se desarrollen desde el punto de vista personal para el ejercicio de la profesión, que entiendan la importancia de esta formación personal, teniendo en cuenta que “los alumnos nos aprenden”, y que los modelos que los docentes ofrecen son la vía fundamental de educación.

En cuanto a la educación de competencias de inteligencia emocional, cabe mencionar que la educación tiene una clara finalidad: el pleno desarrollo de la personalidad del individuo, en el cual pueden distinguirse tanto el desarrollo cognitivo como el desarrollo emocional. En este sentido, Bisquerra, R. (2003) defiende que el rol del profesor está evolucionando, pues tradicionalmente

estaba centrado en la transmisión de conocimientos, pero las nuevas tecnologías hacen que los sujetos adquieran conocimientos en el momento que los necesita, por lo que el docente pasa a ofrecer apoyo emocional en ese proceso de aprendizaje. De esta manera, observamos cómo se transforma el rol tradicional del profesor a un educador que orienta el aprendizaje de sus alumnos y que presta apoyo emocional.



# **CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO**

En este acápite presentamos aquellos aspectos metodológicos que han sido utilizados en la presente investigación y que orientan el estudio de casos que se ha llevado a cabo con las diferentes sujetos.

En primer lugar, nos parece importante destacar que la presente es una investigación cualitativa que se lleva a cabo mediante un sistema de técnicas de carácter abierto, donde las sujetos proporcionan un contenido totalmente libre narrado de forma espontánea, el cual está cargado de subjetividad. Esta investigación cualitativa nos permite indagar en la historia de vida y en la trayectoria profesional de las maestras, así como en su autoconcepto y en autopercepción actual de la práctica profesional.

### **2.1. El problema de la investigación.**

La pregunta inicialmente planteada para llevar a cabo esta investigación es:

“¿Cómo influyen las experiencias y vivencias de las etapas de vida escolar en la construcción de la identidad profesional del profesorado?”

### **2.2. Objetivos de la investigación.**

El presente estudio gira en torno a un objetivo general, del cual nacen diferentes objetivos específicos que ayudan a desarrollar la investigación. El objetivo general es:

- Caracterizar el impacto que ejercen las experiencias y vivencias de la trayectoria de vida escolar, en la construcción de la identidad profesional del profesorado, a través del análisis de la narrativa autobiográfica de una muestra de maestras investigada.

Objetivos específicos

- Profundizar en el estudio y sistematización teórica de los autores y enfoques que en las últimas décadas abordan la problemática de la identidad profesional del profesorado y su proceso de construcción.

- Realizar el estudio de casos de cuatro maestras profundizando en el análisis de la narrativa autobiográfica de estas en torno al tema de investigación.
- Identificar los indicadores más relevantes de las historias de vida escolar y familiar que han ejercido impacto en la identidad profesional actual de las maestras investigadas.

### **2.3. Narrativa autobiográfica como método de investigación empleado.**

Llegados a este punto es importante hacer mención al método biográfico, pues resulta completamente necesario para que los docentes sean conscientes de como se ha producido su propia construcción de la identidad profesional; además de que es el método utilizado para el desarrollo de la presente investigación.

Recogiendo las principales ideas que diferentes autores escriben sobre este tema, llegamos a la conclusión de que el método biográfico tiene el propósito de conocer y analizar la percepción de la realidad social del individuo objeto de estudio, pues este método está basado en una metodología de recolección y análisis de datos, ya que integra los relatos de toda una vida o de determinadas etapas relevantes de la persona estudiada. Además, es de corte “hermenéutico”, lo que quiere decir que permite dar significado y comprender los aspectos cognitivos, afectivos y de acción de los docentes, por lo que el investigador debe interpretar los hechos y acciones que los profesores narran de sus propias vivencias.

Huchim, D. y Reyes, R. (2013; pág. 12) señalan que “en la investigación biográfico-narrativa, lo que finalmente interesa es analizar el mundo personal, profesional y social a través de los relatos que hacen los sujetos”. Refieren también que “las diferentes formas para la recolección de la información biográfica (...) van desde el cuestionario biográfico, la escritura de un autoinforme o autobiografía, la obtención por conversación de una autobiografía y la entrevista biográfica”.

En esta misma línea de formas de recolección de la información biográfica, Pujadas, J. (1992; pág. 54) diferencia los materiales utilizados en el método

biográfico según la siguiente clasificación: Por un lado se encuentran los documentos personales, los cuales son “registros escritos que reflejan una trayectoria humana o que dan noticia de la visión subjetiva que los sujetos tienen de la realidad”; entre ellos se encuentran las autobiografías, diarios personales, fotografías o vídeos, entre otros. Por otro lado, están los registros biográficos, que son “aquellos obtenidos por el investigador a través de la encuesta, como las historias de vida, de relato único, de relatos cruzados, de relatos paralelos y de relato de vida”.

Creemos necesario remarcar la diferenciación de terminología entre “biografía” y “autobiografía”. La biografía consiste en la elaboración de la narración por un mediador ajeno al sujeto, que suele ser el investigador, por lo que está escrita en tercera persona; mientras que la autobiografía está narrada en primera persona y de una manera subjetiva, pues quién elabora esa narración es el propio individuo.

El investigador, presente en la biografía, se esfuerza por seguir una sucesión lógica y ordenada de los hechos narrados, tal y como refiere Sanz, A. (2005; pág. 113). Esta autora también explica que el investigador puede seguir dos líneas de actuación para recoger los datos, ya sea facilitando preguntas al entrevistado que estimulen la narración de los hechos, o creando un espacio que favorezca esta narración donde el investigador no tenga que intervenir en el relato. Además, señala que el entrevistador puede tener dificultades para seguir el transcurso de los hechos narrados, pues “la “exactitud de la información” (...) puede estar potencialmente viciada por la pérdida de memoria, los recuerdos selectivos o la deseabilidad social”.

En los párrafos siguientes trataremos de presentar las diferencias existentes entre la lifehistory y la storylife; la “historia de vida” y el “relato de vida”. Mallimaci, F. y Giménez, V. (2006) señalan que en la historia de vida se investiga sobre lo narrado por un individuo y, además, su relato es complementado con otros documentos; sin embargo, el relato de vida trata de reflexionar sobre la historia de una vida tal y como la persona la cuenta. Refieren que tampoco debe importar si las cosas ocurrieron tal cual lo contado, ni si es absolutamente “verdad”. Esto se basa en que si no sucedió así, por lo

menos desde el presente se lo concibe de esa manera y por lo tanto se actuará en consecuencia.

Existen ocasiones en las que las historias de vida son utilizadas para confirmar y completar la investigación que se está realizando, e incluso se convierte en un adorno perfectamente sustituible. Sin embargo, en la actualidad se utiliza con más frecuencia estas historias de vida como eje principal de la investigación, convirtiéndose en el elemento fundamental de la misma; por este motivo cobran gran importancia aspectos como la confiabilidad y la saturación.

Mallimaci, F. y Giménez, V. (2006; pág. 7) refieren que “la confiabilidad (...) se resuelve por la contrastación entre datos, sea por número, sea por repetición, sea por confirmación de nuevos y otros con respecto a aquellos bajo examen”; pero, llegados a este punto, nos encontramos ante una cuestión fundamental: ¿cuántas historias de vida se necesitan para contrarrestar la información y llegar a la confiabilidad? es entonces cuando entra en juego la saturación. En este mismo artículo, los autores hacen especial mención a Bertaux, D. (1993; pág. 8), pues fue quien denominó por primera vez el concepto “saturación”, y señala que “un tema se considera completo en cuanto a los datos que lo constituyen cuando un nuevo relato de vida no añade nada distinto a lo que aportaron los relatos precedentes”. Esto quiere decir que una historia debe aumentarse tantas veces como sean necesarias, hasta que dejen de surgir aspectos nuevos que añadir a la misma.

En referencia a esto, Chárriez, M. (2012) considera que existe un elemento importante en el análisis de las historias de vida: las modalidades. En este artículo, la autora hace referencia a Mckernan, J. (1999), el cual refiere tres tipos de modalidades: completas, temáticas y editadas. Señala que las historias de vida completas son las que abarcan toda la vida o carrera profesional de una persona; las temáticas delimitan el estudio a un tema concreto o a un periodo de la vida del sujeto, el cual se estudia a fondo: y las editadas se diferencian del resto porque se intercalan comentarios y explicaciones de otra persona que no es el sujeto principal.

Finalmente, vamos a concluir este acápite utilizando las palabras de Fernández, M. (1995) pues señala que el método biográfico-narrativo es un medio para que los docentes reflexionen sobre su vida profesional, su experiencia vivida y para comprenderse ellos mismos, como un aspecto primordial para su desarrollo profesional y personal; para entender cuáles son las vivencias en su labor docente, permitiendo modificar situaciones en las que no estén de acuerdo con su vida profesional y particular.

### 2.3.1. Estudio de casos y selección de la muestra.

El estudio que vamos a realizar gira entorno a las experiencias y vivencias de cuatro maestras. Una de ellas se dedica a la Educación Especial, otra es maestra de Educación Infantil y las dos restantes de Educación Primaria. Las edades de las sujetos se comprenden entre los 53 y los 59 años de edad, y la representación del sexo es totalmente femenino. El mínimo de años dedicados a la docencia es de 26 años, y el máximo 35 años; mientras que los años dedicados a sus puestos de trabajo actuales oscilan entre los 2 y los 13 años.

La muestra con la que trabajamos no ha seguido ningún criterio específico de selección, dado que se han seleccionado a las maestras que se han ofrecido voluntariamente a ayudar para la investigación.

### 2.3.2. Dimensiones del estudio.

Para llevar a cabo nuestro estudio hemos establecido dos dimensiones de estudio de la narrativa autobiográfica de las maestras, que a su vez incluyen diferentes subdimensiones. Todas ellas se van a tener en cuenta a la hora de analizar los diferentes casos.

<b>DIMENSIONES</b>	<b>SUBDIMENSIONES</b>
Vivencias y experiencias en la historia de vida escolar.	Vivencias emocionales en la escuela.
	Modelos de profesorado.
	Percepción de sí mismas como estudiantes en la infancia y la juventud.
	La motivación, vocación y elección de la profesión docente.
	Formación profesional.
Impacto de las vivencias en la identidad profesional docente.	Autopercepción actual de su desempeño profesional.
	Características que poseen.
	Actitud de renovación.
	Metodologías utilizadas en el aula.
	Capacidad de reacción ante diferentes situaciones.

La primera de ellas hace referencia a las vivencias y experiencias de la historia de vida escolar de las maestras. El estudio de esta dimensión, nos aporta información sobre las experiencias más significativas de la vida escolar, que han dejado huellas en las maestras, por lo que emergen en sus recuerdos. Concretamente, vamos a analizar en el estudio de esta dimensión, las siguientes subdimensiones:

- Vivencias emocionales en la escuela: Aporta información sobre las experiencias emocionales o vivencias experimentadas por las maestras durante las diferentes etapas de la vida escolar y que para ellas han sido relevantes de cara a las maneras de ser y actuar en su rol actual como docentes.
- Modelos de profesorado: Proporciona información sobre las experiencias vividas en la interacción con algunos modelos de maestros o maestras que fueron significativos en sus trayectos de vida escolar y la posible influencia que han ejercido en la identidad, tanto personal como profesional, de las sujetos.
- Percepción de sí mismas como estudiantes en la infancia y la juventud: Ofrece información acerca de la identidad de aprendiz de las maestras en sus trayectorias de vida como estudiantes, como se percibían y definían a sí mismas como estudiantes y qué aspectos de esta identidad de aprendiz se expresan o han tenido que ser modificados en sus procesos de construcción identitarios como docentes.
- Motivación, vocación y elección de la profesión docente: Aporta información sobre los aspectos motivacionales y vocacionales que aparecen durante la vida escolar y que influyen en la elección de la profesión.
- Formación profesional: Se refiere a la información en torno a las experiencias y vivencias de la etapa de formación profesional y el impacto que pueden haber ejercido las más significativas de estas experiencias en la identidad de las maestras que son en la actualidad.

La segunda dimensión hace referencia al impacto de las vivencias y experiencias narradas en la dimensión de estudio anterior, en la identidad profesional actual como maestras. Se indaga el cómo se perciben a sí mismas en la actualidad, tanto a nivel metodológico y práctico, como a nivel de los



aspectos personales y emocionales que intervienen en el desempeño de la profesión.

### 2.3.3. Técnicas y procedimiento de investigación.

A la hora de llevar a cabo la presente investigación se han tenido en cuenta diferentes técnicas y pasos que han servido como guía para su correcta realización.

Con todas las maestras se trabaja el método biográfico, el cual ya hemos desarrollado; pero más concretamente, se llevan a cabo dos técnicas investigativas: una autobiografía y una entrevista en profundidad. La primera la realizan de forma autónoma, mientras que la segunda la llevan a cabo en mi presencia. En ambas, las maestras se expresan de manera totalmente libre y espontánea, por lo que sus narraciones están cargadas de subjetividad.

La autobiografía se realiza con la finalidad de que redacten libremente, simplemente con la guía de unas consignas (anexo 1), sus recuerdos de la infancia y la juventud, mientras que la entrevista en profundidad (anexo 2) se desarrolla de manera oral en base a unas preguntas que son lo suficientemente abiertas como para que las maestras expresen con mayor facilidad y de forma libre y amplia diferentes aspectos en relación a sí mismas.

En lo que refiere a los pasos para la realización del estudio de casos, señalamos que, en primer lugar, se seleccionaron los sujetos objeto de estudio. Como ya hemos mencionado, la muestra estuvo conformada por cuatro maestras que se ofrecieron de manera totalmente voluntaria a colaborar con la investigación.

Una vez que estuvieron seleccionadas, redactamos una consigna para informarles en qué consistía la investigación y para guiarles en la redacción de su autobiografía. Tras aplicar las diferentes técnicas investigativas a las maestras, analizamos los resultados obtenidos teniendo en cuenta las dimensiones que nos habíamos planteado para el estudio de esta investigación. Primero, analizamos los casos individualmente y después de manera grupal, mostrando los aspectos tanto comunes como discordantes más

significativos que las maestras plasman con relación a las diferentes dimensiones estudiadas.

Para concluir la investigación, establecemos las conclusiones a las que hemos llegado tras finalizar en análisis.

# **CAPÍTULO III:**

## **ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO DE CASOS**

### **3.1. Presentación de los Casos.**

En el presente capítulo se desarrolla el análisis de los estudios de casos realizados a las diferentes maestras, dos de Educación Primaria, una de Educación Infantil y otra de Audición y Lenguaje, con el objetivo de responder a la pregunta inicialmente planteada en este trabajo: “¿Cómo influyen las experiencias y vivencias de la vida escolar en la identidad profesional de las docentes?”

Antes de pasar al análisis de las dimensiones que han sido investigadas en los estudios de casos, en este acápite vamos a realizar una presentación de cada caso por separado, para conocer las características más relevantes que distinguen a cada una de las maestras.

En los subtítulos colocados para presentar cada caso, hacemos hincapié en el aspecto más notable reportado por cada maestra en su narrativa autobiográfica, lo que nos da cuenta de indicadores importantes de cara al impacto de las experiencias de vida en la construcción de la identidad profesional.

#### **3.1.1. Caso Esther: El impacto de las experiencias emocionales en la identidad profesional de la maestra.**

Esther (anexo 3) tiene 53 años de edad y es actualmente maestra de Educación Infantil. Ha dedicado 30 años a la enseñanza, 13 de ellos a su puesto de trabajo actual. Antes de desempeñar su trabajo actual, estuvo trabajando de maestra de Audición y Lenguaje, pero pasó a infantil para poder conciliar de una mejor manera su familia y su trabajo.

En lo referente al estudio de caso, Esther se caracteriza por utilizar un amplio lenguaje emocional, mostrarse colaboradora y participativa con el mismo, aportando diferentes experiencias personales que enriquecen su narrativa.

Esther destaca que la escuela ha sido un lugar motivacional en todos los momentos de su trayectoria, ya que siempre se ha sentido, en mayor o menor

medida, acompañada por sus maestras y maestros, algunos de los cuales le abrieron la mirada al mundo de la docencia. Además, siempre ha estado rodeada de muchos amigos, lo que le ha facilitado su paso por el colegio. Ella recuerda una infancia feliz, sintiéndose querida por las personas que tenía cerca, compartiendo motivaciones con su familia, lo que fortalecía los vínculos familiares y la ayudaba a mejorar a nivel académico e intelectual, disfrutando de cada etapa de su vida escolar, desde la temprana infancia hasta la formación profesional.

En su desempeño profesional como docente, observamos que Esther integra a su autodefinición como maestra, experiencias emocionales de su trayectoria de vida escolar. Es consciente de estas experiencias y las toma en cuenta a la hora de autorregular su actuación como maestra. Así reproduce acciones positivas que le facilitan el contacto con los niños y las niñas, y tiende a evitar la reproducción de los comportamientos que a ella le hicieron sentir insegura. De este modo, sus experiencias de vida escolar son un factor que le han ayudado a evolucionar en su manera de impartir las clases, interactuar con los niños y niñas, y en general en la forma de concebir la enseñanza y decidir las actitudes, recursos y estrategias que utiliza dentro de su aula. En este sentido, se reconoce en constante reciclaje para hacer sus clases lo más completas y participativas posible. Asimismo, refiere utilizar una metodología basada en la individualidad y las emociones del niño, haciendo que todos sus alumnos formen un papel activo en el proceso de aprendizaje.

Ella reitera durante todo su escrito en lo importante que han sido sus amigas a lo largo de toda su vida escolar. Reconoce que "...nunca me ha costado hacer amigos" y ha sido muy feliz junto a ellos. De niña jugaba con ellas en clase y en el recreo pero, "cuando fui mayor quedábamos por las tardes y organizábamos fiestas para pagarnos el viaje de fin de curso; recuerdo que nos divertíamos mucho". El hecho de que se relacionase con sus compañeros fuera de clase influyó positivamente a su manera de vivir cada una de las etapas escolares; pues se sentía aceptada y valorada por sus iguales, lo que hizo que acudiese feliz a la escuela y tuviese una buena disposición a la hora de aprender.

Además, Esther se ha sentido acompañada por muchos de sus profesores, algo que ha dejado huella en su recuerdo. Refiere que han sido más los profesores que le han ayudado a crecer a lo largo de su vida estudiantil, que aquellos que eran distantes con los alumnos o no se implicaban lo necesario. Reconoce que algunos de ellos, dos en especial, ejercieron una influencia positiva en su vocación e interés por ser maestra. Las actitudes positivas de estos profesores y sus maneras de enseñar y tratar a los alumnos, influyeron en su decisión de cambiar el secretariado por la práctica docente. Esto nos permite observar cómo influyen los modelos docentes en la construcción de la identidad profesional de las maestras y los maestros.

Hubo otro aspecto significativo en su vida que influyó en la elección de la profesión. Ella se abre y cuenta que "...cuando tenía 15 años todo cambió de repente, tuvimos un accidente de coche y, a consecuencia de ello, mi hermana sufrió una fractura de columna y quedó parapléjica". Reconoce que "...entonces decidí que a lo que quería dedicarme en el futuro era a ser profesora de educación especial, había que dar oportunidades a todas las personas...".

El caso de Esther nos ha permitido observar como las experiencias emocionales, tanto positivas como negativas vivenciadas en la escuela y en la familia, ejercen un gran impacto en la elección de la profesión y en la construcción del sentido identitario del docente.

En este caso, lo familiar y lo escolar se entrelazan como experiencias y vivencias que condicionan los sentidos psicológicos atribuidos a la profesión.

### **3.1.2. Caso Gloria: De la identidad como aprendiz a la identidad profesional como maestra.**

Gloria (anexo 4) tiene 57 años de edad y lleva en la docencia 30 años, 12 de ellos en su actual puesto de trabajo como maestra de Audición y Lenguaje. Siempre ha trabajado en la escuela pública, salvo los 6 meses siguientes a terminar la carrera, los cuales trabajó en un centro privado.

La maestra muestra una actitud participativa y cooperadora durante el estudio de caso, igual que el resto de sus compañeras. En su narrativa, Gloria utiliza un amplio lenguaje emocional para describir datos concretos de sus experiencias escolares, sus impresiones durante su paso por cada etapa educativa y su implicación tanto personal como emocional con los sucesos que iban aconteciendo en su vida.

Gloria nos cuenta que “en todas esas etapas de alumna, lo que más recuerdo son los momentos de risas, de compañerismo, de asombro al aprender cosas nuevas, de profesores que me han animado de una forma directa o sin que ellos lo supieran...”. Es en torno a esa afirmación por donde gira toda su narración, haciéndonos ver que fue muy feliz durante todos sus años de estudiante.

Sin embargo, es consciente de que las clases no eran siempre dinámicas y atractivas. No todos los profesores se esforzaban por hacer bien su trabajo. Recuerda que esto le suponía un esfuerzo, pues debía poner todo su empeño para, junto a sus compañeras y amigas, disfrutar todo lo posible de su paso por la escuela, a pesar de que resultaba aburrida en ocasiones.

En su actual práctica docente, Gloria reconoce estar en constante renovación para hacer sus clases lo más completas y activas posible. Lo vivido en torno a la didáctica con la que le enseñaron, le hace ser consciente de la necesidad del cambio metodológico. La experiencia que conformaba su identidad como aprendiz, de alguna manera condiciona su accionar en la actualidad, a la hora de elegir métodos y medios de trabajo. Para ella es muy importante que los niños y las niñas vean la clase como actividad atractiva, lo prioriza y cobra sentido en su manera de ser maestra.

Vinculado a ello, observamos cómo Gloria integra la educación emocional a su identidad en su quehacer profesional actual, pues se define como una maestra implicada y motivadora para que los alumnos, aparte de divertirse en sus relaciones interpersonales, se diviertan aprendiendo con las actividades que propone. Evita reproducir los comportamientos que a ella le hicieron sentir insegura, aunque señala que no siempre le es fácil.

Lo anterior le ha ayudado a evolucionar en su manera de concebir la enseñanza y en los recursos y estrategias didácticas que emplea, vinculando lo emocional y lo cognitivo. Toma en cuenta, además, el papel del grupo en el aprendizaje, por lo que se esfuerza por fomentar la socialización de los alumnos en general y de aquellos a los que no siempre les resulta fácil formar círculos de amistad, en particular. De este modo, señala que utiliza una metodología en la que pretende dar un gran peso a la parte emocional y al cuidado tanto de los niños como del entorno que les rodea.

Gloria ha sido muy feliz durante su vida escolar y se ha divertido mucho en clase con sus amigas a pesar de que el contexto no era demasiado motivador. Señala que entabló una estrecha relación de amistad con sus compañeras, pues siempre ha estado acompañada de un grupo de amigas con las que se sentía cómoda, querida y disfrutaba pasando tiempo en clase con ellas. Esto influyó positivamente a su manera de vivir cada una de las etapas escolares, además de que hace que tuviese una buena disposición a la hora de aprender. Además de su buena relación con los iguales, Gloria se ha sentido arropada por muchos de sus profesores, algo que ha dejado huella en su memoria. En su narrativa únicamente hace referencia a estos docentes que han ejercido una influencia positiva en la construcción de su identidad profesional.

De los aspectos subjetivos que conformaban la identidad de Gloria como aprendiz, durante los años escolares, tuvieron más fuerza las emociones positivas asociadas a la relación con los iguales y con los docentes, que la motivación y el interés por el aprendizaje de las materias. Sus vivencias de las clases como actividades aburridas "...rígidas y tradicionales, basadas sobre todo en la memorización", hacía que no fueran atractivas o motivadoras. Gloria,



como estudiante, no disfrutaba tanto del aprendizaje como de las relaciones interpersonales. En el presente, es consciente de que esta falsa separación de lo instrumental y lo emocional en el proceso de enseñanza – aprendizaje, tiene una repercusión negativa para la educación de los niños y las niñas, e intenta solucionarlo concibiéndose a sí misma como una maestra activa, que busca la participación y la activación de la enseñanza y le otorga sentido en su autodefinición, como valor de defensa de su autoestima.

### **3.1.3. Caso Charo: La influencia del desarrollo personal en la identidad como maestra.**

Charo (Anexo 5) es maestra de Educación Primaria, tiene 56 años de edad, ha dedicado 35 a la enseñanza, 16 de ellos en su centro escolar actual y 8 de los mismos a la Educación Primaria. Actualmente es tutora de 1º de primaria, a pesar de ser especializada en Educación Infantil. Ha trabajado siempre en la escuela pública.

En lo referente al estudio de caso, Charo se muestra abierta y participativa. Sin embargo, en algunas ocasiones su narrativa es más amplia y está más ejemplificada que en otras, en las que se limita a contar los hechos ocurridos de una manera descriptiva, sin aportar sus vivencias emocionales.

En sentido general, Charo describe su etapa estudiantil como agradable. Ante la pregunta “¿cómo te describes en aquellos años?”, se define como “...era tímida, pero feliz”. La timidez le acompañó durante toda su vida escolar hasta llegar a la etapa universitaria. Aunque no fue un obstáculo que afectara a su rendimiento escolar, reconoce que se hubiera sentido mucho mejor en la escuela de haberlo superado antes.

Su mayor motivación durante la infancia fue la pintura. A través de la pintura, lograba expresar sus emociones y compensar su timidez para hablar en público, relacionarse con desconocidos o exponerse frente al grupo clase.

Durante la E.G.B., una de las experiencias que Charo recuerda fueron los estudios de religión, que tuvieron un impacto positivo en su concepción del

mundo. Recuerda que en su centro escolar “la religión era muy importante” y que ella “... lo tomaba muy en serio”. Sin embargo, en segundo de B.U.P., su motivación por los estudios de religión cambió bajo la influencia de un grupo de profesores nuevos. Charo comenzó a restar valor a lo religioso porque refiere que estos profesores “...abrieron mi mirada hacia otros referentes políticos y sociales”. De esta manera, destacamos que Charo comenzó siendo una niña tímida y religiosa y acabó siendo una mujer más abierta y con valores propios, pues su marcado interés por los estudios de religión en la niñez y por las nuevas perspectivas aprendidas en la adolescencia, desarrollaron su manera de pensar y de concebir el mundo, convirtiéndola en una persona reflexiva.

De toda su vida escolar, Charo habla de su vida universitaria como la experiencia más positiva. Al parecer, en su época universitaria fue más feliz que en el resto. Probablemente por haber desarrollado herramientas que le permitieron romper la timidez y socializarse de manera más segura y abierta. Vivir en la ciudad durante esta época y conocer a gente nueva, así como tener que ser independiente y autorregulada, fueron factores que le ayudaron a vencer diferentes barreras y bloqueos emocionales.

En su desempeño profesional actual, Charo es consciente de la necesidad de apoyo a niños y niñas con dificultades similares a las que ella vivenció en su infancia. El proceso de maduración y desarrollo personal en su vida le aportó métodos y recursos que hoy emplea en sus clases, evitando reproducir los comportamientos que a ella le hicieron sentir insegura. No obstante, reconoce que no siempre lo cumple y que se suele sentir mal cuando esto sucede.

Presta especial interés al desarrollo personal de sus alumnos, por cuanto en su propia historia de vida reconoce que el desarrollo personal fue el factor impulsor de su crecimiento como profesional. Así, intenta que sus alumnos piensen por sí mismos, tengan diferentes visiones de una misma realidad y no se dejen llevar por lo que alguien les diga que es lo correcto. Para ella, la autonomía y la independencia en las maneras de pensar y expresar lo sentido, es muy importante y, cuando habla de ello, lo asocia a su propio aprendizaje experiencial. En este sentido, se reconoce en constante renovación

para conseguir dar a sus alumnos la mejor versión, y refiere dar una gran importancia tanto a la cohesión del grupo-clase como a las emociones de cada niño, pues considera que sin un buen clima dentro del aula el proceso de aprendizaje no es tan eficaz. Charo apuesta por una metodología innovadora basada sobre todo en el aprendizaje entre iguales. Su mirada como maestra está colocada básicamente en la interacción.

El caso de Charo nos ha permitido profundizar en la importancia que tiene el crecimiento personal para el desarrollo de la identidad profesional del docente. Sin lugar a dudas, el cambio y el perfeccionamiento de ciertas cualidades de la personalidad, contribuye al desarrollo del maestro como persona y como profesional. Esto es muy importante, como hemos expresado en la introducción de este trabajo, teniendo en cuenta que la personalidad es el mejor recurso con que cuenta un maestro para educar.

Charo venció la timidez al desarrollar su manera de pensar y de concebir el mundo, y al aprender habilidades sociales durante los estudios de la carrera, hasta llegar a ser una persona reflexiva con ideas y valores propios. Este recorrido le ayudó a valorar lo imprescindible que es la flexibilidad y la aceptación de la diversidad en la educación, que los alumnos construyan su propia manera de ver el mundo y lleguen a sus propias conclusiones sin que los docentes dicten que es o no lo correcto.

#### **3.1.4. Caso Ana Mari: El compromiso con la educación y la vocación desde la infancia.**

Ana Mari (anexo 6) tiene 59 años y actualmente es maestra en Educación Primaria con especialidad en Lengua Francesa. Es tutora de 6º curso en un colegio público, lleva 26 años ejerciendo la profesión docente y únicamente 2 en su centro actual.

Haciendo referencia al estudio de caso, Ana Mari presenta una actitud activa y participativa, aportando en ciertas ocasiones claridad en las experiencias que narra, dando datos concretos y ejemplificándolos. Sin embargo, existen otros momentos donde muestra falta de implicación

emocional ya que únicamente se limita a narrar hechos ocurridos en aquellos años, pero no muestra qué impresiones y sensaciones tuvo al respecto.

Ana Mari refiere que su etapa estudiantil fue agradable. Muestra cierta predilección por sus años en la escuela del pueblo, ya que narra algunas sensaciones que vivía acudiendo a clase, algo que no vemos en su época de bachiller. Durante su etapa escolar en el pueblo, siempre se sintió protegida por sus hermanas mayores, algo que le gustaba y tranquilizaba pero que le quitaba cierta independencia, pues siempre recurría a ellas ante cualquier imprevisto. También disfrutaba pasando tiempo con ellas en el recreo, lo que hacía que interaccionase menos con el resto de alumnos del centro.

En su narrativa, Ana Mari hace hincapié en la influencia de diversidad de modelos docentes en su vida escolar, algunas positivas y otras negativas. Ella muestra una ambivalencia de sentimientos con respecto a sus profesores, puesto que hace referencia tanto a buenos profesores, implicados en su materia y con ganas de enseñar, como a profesores distantes que le producían rechazo e incluso miedo, sentimiento que nombra en más de una ocasión. Estas experiencias en la interacción con sus maestros y maestras, tuvo una gran implicación emocional para la sujeto que, a diferencia de los casos anteriores en los que las sujetos nos hablan más de las relaciones con iguales, ella enfatiza en mostrarnos las sensaciones que los profesores le transmitían.

En su autodefinición como maestra, vemos que Ana Mari integra estos aspectos emocionales de su historia de vida a su identidad profesional, dando especial importancia a la relación maestro – alumno en la educación. Toma en cuenta estos aspectos emocionales de su experiencia, como punto de autorreflexión para evitar reproducir los comportamientos que a ella le hicieron sentir insegura. No obstante, Ana Mari reconoce que a veces le resulta complicado y entra en contradicción entre lo que piensa y lo que hace.

Su narrativa destaca por ser la única en mostrar que quería estudiar magisterio desde que era niña, pues nos lo cuenta en la autobiografía. Impregna su relato de emociones y narra recuerdos felices de su infancia jugando con sus hermanos:

“Siempre tuve claro que quería estudiar magisterio, nunca me planteé hacer otra cosa, pues me gustaba desde bien pequeña. Recuerdo jugar con mis hermanos a los profesores; no siempre me tocaba ser a mí la maestra, pero cuando me tocaba disfrutaba muchísimo”.

Esta vocación se observa en su actual desempeño profesional. Ella señala estar en constante aprendizaje para hacer sus clases lo más activas y motivadoras posible, reconoce que puede aprender de sus alumnos, y se esfuerza por relacionarse bien con ellos. Busca superarse personalmente, además de mejorar y actualizar su enseñanza dentro del aula para que sea más atractiva y llegue a todos los niños sea cual sea su ritmo de aprendizaje.

### **3.2. Integración de los Resultados Obtenidos en el Análisis de los Estudios de Casos.**

Una vez presentada la esencia de cada caso, en este acápite vamos a realizar un análisis integral de los casos en cada una de las dimensiones de estudio explicadas en el capítulo metodológico del trabajo. Se analizan aspectos como: la influencia de las experiencias y vivencias durante la vida escolar, de los modelos docentes y de la identidad de aprendiz, así como de la vocación, elección y formación de la profesión. Se analiza además el impacto, reconocido conscientemente por las sujetos, que estos factores han ejercido en sus sentidos identitarios como maestras en la práctica actual.

A pesar de la historia de vida única e irrepetible de cada sujeto, se observa como Esther y Gloria tienen ciertas similitudes en sus vivencias escolares, mientras que Ana Mari y Charo presentan diferencias tanto entre ellas como con respecto a las otras dos maestras. Sin embargo, las cuatro tienen enormes coincidencias en la manera de desempeñar actualmente su propia práctica de la profesión docente.

El análisis integrativo de los casos, con énfasis en los aspectos comunes y diferentes encontrados, nos permite explicar cómo la identidad profesional se configura de una manera individualizada, teniendo en cuenta tanto formación psicológica única e irrepetible que forma parte y define la persona que cada

maestra es, como en torno a elementos comunes socialmente compartidos, que forman parte del cómo somos los docentes, es decir, de un sentido del “nosotros” que diferencia a la profesión docente de otros contextos y profesiones.

### **3.2.1. Vivencias y experiencias emocionales en la escuela.**

Con relación al indicador de las vivencias y experiencias emocionales en la escuela, hemos observado de manera general, un **predominio de vivencias agradables** experimentadas por los sujetos durante toda la vida escolar. Estas vivencias **han influido positivamente en sus sentidos de pertenencia e interés por la profesión docente.**

A pesar de reconocer haber vivido también situaciones negativas, los cuatro sujetos expresan en mayor medida recuerdos y vivencias positivas de la vida escolar. Así, por ejemplo Ana Mari, a pesar de su limitado lenguaje emocional, narra califica sus experiencias escolares como agradables:

“...mis recuerdos de infancia en la escuela del pueblo son agradables (...) lo pasábamos bien, aunque las clases no eran muy dinámicas”.

Por su parte, haciendo uso de un lenguaje emocional más completo, Charo también relata buenas experiencias y sensaciones, pues ella reconoce tener unos recuerdos agradables y felices de su época escolar:

“En general recuerdo mi vida estudiantil con agrado y felicidad (...) me gustaba ir a clase, me divertía en el colegio”.

Ambos sujetos recuerdan haberse adaptado muy bien a la dinámica del colegio desde los primeros momentos. Ana Mari, por ejemplo, plantea:

“Creo que lo pasaba bien, bajaba contenta de casa a la escuela, pero ya he dicho que iba con mis hermanas mayores y eso facilitaba la integración”.

A diferencia de ella, Charo, se distingue de la experiencia de su hermana, a quien incluso tuvo que apoyar por presentar dificultades de adaptación:

“... nos cambiamos de cole a las Anas. No sé quién lo decidió, pero mi madre había estudiado allí. Me adapté bastante bien pero mi hermana tuvo un comportamiento muy problemático”.

Esther tiene una visión del colegio como un lugar motivacional en todos los momentos de su trayectoria escolar:

“Recuerdo una infancia feliz. Me gustaba ir a la escuela (...) cuando llegué a la E.G.B. seguía yendo contenta a clase (...) en primero de B.U.P. cambié de centro (...) recuerdo que nos divertíamos mucho (...) de mi época de la facultad no tengo ningún mal recuerdo, me gustaba ir a clase”.

Gloria también refiere recuerdos positivos durante toda su trayectoria escolar en su infancia y juventud:

“En todas esas etapas de alumna, lo que más recuerdo son los momentos de risas, de compañerismo, de asombro al aprender cosas nuevas, de profesores que me han animado de una forma directa o sin que ellos lo supieran...”.

Como se observa en su narrativa, Gloria coloca especial énfasis en lo **positivo de sus relaciones interpersonales con sus iguales**, lo que le hacía sentirse a gusto, aceptada y querida en el ámbito escolar:

“Mis recuerdos en la escuela son felices, rodeada de mis amigas y casi siempre riendo...”

Para Gloria cualquier momento era bueno para reír y disfrutar en clase con sus amigas, a pesar de no prestar la suficiente atención a la materia impartida:

“Y durante todos esos años tuve muchas vivencias, pero prevalecen los buenos recuerdos, muchas risas con las compañeras y amigas, escuchar música, jugar a las cartas a escondidas, jugar al Un, Dos, Tres, a escondidas mientras la maestra explicaba”.

Todo parece indicar que Gloria disfrutaba mucho más de las relaciones positivas con sus iguales que con las actividades escolares propiamente

dichas. En su relato, plantea que no se sintió a gusto con la metodología de enseñanza y los recursos didácticos empleados durante su vida escolar. Sin embargo, sus vínculos interpersonales en la escuela tuvieron un impacto importante en su desarrollo hasta la juventud. Este era un factor motivacional que le estimulaba para acudir a la escuela y disfrutar de ella.

Gloria es consciente de la influencia que ha tenido esta experiencia en su identidad actual como maestra. Refiere que en la actualidad procura dar un gran peso a la interacción positiva entre sus alumnos, poniendo cuidado a la relación que establecen con sus compañeros. Para ella esto es el factor más importante en la educación, por lo que presta mucha atención y pone gran esfuerzo en que sus alumnos trabajen juntos, se diviertan los unos con los otros y forjen sólidas relaciones interpersonales.

Pero no todas las experiencias narradas por los sujetos son positivas. El predominio de buenos recuerdos no niega la existencia de experiencias **negativas a lo largo de sus trayectorias de vida escolar**. Así, por ejemplo, tres de los sujetos (Esther, Gloria y Ana Mari) mencionan situaciones concretas de su infancia que no fueron tan agradables:

Esther: “No me gustaba nada echarme a siesta. Todo quedaba muy oscuro, siempre me ha dado algo de respeto la oscuridad, y yo estaba muy tensa; (...) la verdad es que deseaba que ese rato se pasara rápido y volvieran a encender las luces cuanto antes”.

Gloria: “Recuerdo que las clases eran rígidas y tradicionales, basadas sobre todo en la memorización. La verdad es que no eran demasiado atractivas o motivadoras...”.

Ana Mari: “Sí que la maestra castigaba al rincón, cara la pared, de rodillas con brazos en cruz... los castigos que se llevaban en esa época.”

Como se observa en los ejemplos, estas experiencias negativas estaban asociadas a:

- El empleo de métodos y medios de enseñanza – aprendizaje tradicionales, poco dinámicos y motivantes.



- El uso puntual de métodos educativos aversivos, como el castigo.
- La presencia, en ocasiones, de una interacción poco favorable con el profesorado.

De los aspectos anteriores, las sujetos, reconocen que el mal trato por parte del profesorado, era un hecho puntual, por lo que no tuvo una repercusión mayormente negativa en ellas. Sin embargo, el uso de una didáctica tradicional, que recuerdan como aburrida, poco atractiva y estimulante, sí consideran que era algo frecuente y generalizado en la infancia y en la juventud.

En cuanto a la metodología de enseñanza en la educación primaria, no es algo que recuerden con agrado y felicidad. Sí es cierto que hay casos de profesores concretos que utilizaban unos recursos didácticos motivantes, los cuales expondremos en el próximo acápite, pero en general recuerdan las clases como aburridas y poco motivadoras:

Gloria: “Las clases no eran dinámicas, no eran divertidas, y no recuerdo ningún método de enseñanza que me ayudará especialmente en mi aprendizaje. Aunque las clases no las hacía divertidas la maestra, mis recuerdos son de estar bien y pasármelo bien en clase...”

Ana Mari: “...las clases no eran muy dinámicas”.

Charo: “A partir de 6º introdujeron un método de rellenado de fichas. Aparecían preguntas y las respuestas las copiabas directamente del libro. Era un trabajo mecánico, sin creatividad, ni análisis y sin comprensión. En Historia y Geografía todo el trabajo era de memorización”.

Esther: “En general no recuerdo clases muy divertidas, eran más bien monótonas, siempre lo mismo, aunque yo siempre me he esforzado en hacer todo lo que la profesora nos pedía”.

De la época de Bachillerato existen recuerdos diferentes en cuanto a la metodología de la enseñanza. Esther y Charo recuerdan que las clases sí eran más motivantes, mientras que Gloria y Ana Mari refieren que la metodología de trabajo seguía siendo esencialmente tradicional.

Esther: “Recuerdo que me lo pasaba muy bien en clase, al hacer desdobles íbamos todo el día de una clase a otra; y yo siempre he sido muy movida, eso me relajaba mucho, estaba en mi salsa. Las clases eran amenas y siempre con la vista puesta en acabar COU, selectividad y carrera”.

Charo: “Dependía del profesor y de la asignatura, pero en general sí”.

Gloria: “Algunas clases eran dinámicas, sobre todo cuando los profesores eran más jóvenes, no tiene porqué ser así siempre pero en este caso se cumplía; pero la mayoría eran magistrales, profesores más mayores con metodologías tradicionales de escuchar, leer, estudiar, responder”.

Ana Mari: “Los métodos eran los tradicionales, clases magistrales y alumnos obedientes”.

Toda esta experiencia, positiva y negativa, la tienen presente como referente a la hora de definirse a sí mismas como maestras en la actualidad. La tendencia que presentan se inclina a la negación de una didáctica tradicional en sus prácticas actuales, y a la búsqueda de nuevos métodos y medios de enseñanza, con énfasis en el aprendizaje activo. Lo negativo es negado por los sujetos como acciones, métodos y conductas que no quieren repetir en sus prácticas, y que intentan que no les defina a ellas como maestras en la actualidad. De este modo, podemos comprender como la identidad del docente no solo se construye a partir de la experiencia positiva. Las experiencias negativas también marcan las maneras de ser y actuar del docente, ya sea desde la aceptación o desde la negación de los modelos y experiencias que han vivido.

En sentido general, los sujetos se muestran motivados y felices en el desempeño actual de la profesión. Como se observa, la experiencia esencialmente positiva durante los años de estudio, puede considerarse un antecedente importante de esta motivación y atracción por la escuela y la docencia.

Observamos cómo las emociones más positivas que vivieron los sujetos procedían de la relación con los iguales y con los docentes, no tanto así de la relación con el aprendizaje de las materias. Aunque, en general, eran

buenas estudiantes, motivadas e interesadas, pero no disfrutaban tanto del aprendizaje como de las relaciones interpersonales.

En la historia de vida de estas sujetos podemos constatar la importancia de prestar atención a los factores interpersonales en la educación de los niños y las niñas en la escuela. Esto resulta interesante ya que observamos que no sólo es importante cuidar la relación con las materias, sino que también es importante que los alumnos tengan en la escuela relaciones interpersonales positivas, pues es algo que va a marcarles en el futuro como personas y como profesionales.

### **3.2.2. Los modelos de docente.**

En general las sujetos expresan ambivalencias en sus recuerdos sobre los modelos de docente. Expresan tanto modelos positivos, modelos negativos o modelos que podemos considerar insignificantes porque no tuvieron repercusión alguna en la vida de las sujetos.

Las sujetos califican a algunas de sus docentes como “distantes”, “exigentes” y “poco motivadores”. Incluso Gloria, que tiende a recordar más vivencias positivas que negativas, hace referencia a hechos vividos con su tutora que le resultaron **desagradables**:

“...me decía la maestra que era una chapucera y que escribía muy mal. Todos los cuadernos de caligrafía me los daba a mí”.

Todas, a excepción de Gloria, utilizan la palabra “miedo” cuando describen a uno o varios profesores que han pasado por su vida. Para Esther y Charo ese miedo ha acabado pasando desapercibido en sus recuerdos, pero Ana Mari sí describe concretamente el porqué de su temor:

“Recuerdo especialmente la figura de una monja (...) grande, seria y que siempre parecía que te miraba desde arriba, siempre me infundió un miedo a que se dirigiera a mí, y la evitaba”.

“Era la profesora de matemáticas y daba clase a partir de 4º de bachiller cuando te tenías que decantar por letras o ciencias. Las matemáticas no se me daban mal, podría haber elegido esa opción como lo hicieron algunas de mis mejores amigas, pero la idea de estar en sus clases yo creo que me bloqueaba”.

Este miedo que la sujeto sentía en su etapa de aprendiz tiene un impacto directo en su identidad como maestra, pues Ana Mari ha utilizado esta experiencia desagradable para darse cuenta de qué sensaciones no quiere transmitir a sus alumnos en su actual desempeño profesional, por lo que reconoce mostrarse cercana y atenta a la hora de trabajar con sus alumnos. De esta manera, observamos que existe cierta influencia entre sus experiencias escolares y su manera actual de llevar a cabo la práctica docente.

Sin embargo, son más los recuerdos **positivos** que los negativos. Esther, por ejemplo, expresa haber tenido profesores que eran cariñosos y la hacían sentir acompañada durante su etapa escolar. De entre todos los docentes que ella recuerda, destaca a dos profesores jóvenes que le motivaron, le hicieron ver que existe otra manera de aprender y le abrieron la mirada a la docencia:

“Me encontré con una pareja de profesores jóvenes (...) y con muchas ganas de trabajar, hicieron grupos según las materias, y nosotros íbamos rotando, algo nuevo que me motivaba bastante (...) Poco a poco iba creciendo más en mí la idea de dedicarme a la docencia...”.

Resulta interesante como en la actualidad Esther se define a sí misma como una maestra cariñosa. Es consciente de la influencia que ejercieron en ella los modelos docentes que le ofrecieron cariño y afecto. Por supuesto que el ser cariñosa no responde solamente a este hecho pero, para la sujeto, sí existe una relación entre lo vivido en su infancia y su manera de actuar actualmente en el aula.

Charo destaca a una profesora de literatura que le abrió todo un mundo de libros que le encantaron. Sin embargo, su experiencia más significativa fue

la relación con un grupo de profesores revolucionarios que llegaron en 2º de B.U.P.:

“En 2º llegaron unos cuantos profesores y, sobretodo, profesoras, que revolucionaron el instituto y escandalizaron a los padres y a parte del claustro. Estas profesoras, abrieron mi mirada hacía otros referentes políticos y sociales, que en el pueblo no percibía”.

El modelo de docente ofrecido por estos maestros, tuvo un repercusión en la formación de la concepción del mundo de la sujeto. Charo confiesa que en su desempeño como maestra considera fundamental en el día a día de su aula:

“...motivarles para que deseen aprender, consigan pensar por sí mismos y así vayan creciendo íntegramente”.

Por su parte, Gloria siempre consideró que las matemáticas no eran su punto fuerte, pero en el instituto llegaron dos profesores motivadores que consiguieron que mejorase hasta el punto de estudiarlas en bachillerato:

“...en el instituto aparecieron dos profesores de esos a los que les ves la vocación a distancia. Les gustaba las matemáticas y les apasionaba enseñar y, gracias a su ayuda, conseguí mejorar en matemáticas, hasta incluso me gustaban (...) acabé haciendo el bachillerato de letras con matemáticas”.

Este hecho se ve reflejado en la actualidad en tanto en cuanto Gloria se esfuerza porque sus alumnos disfruten con lo que ella les enseña, intentando que aprendan de una manera dinámica y gratificante para ellos, para así poder conseguir que nadie rechace sus explicaciones y disfruten de sus sesiones.

El estudio de las experiencias y vivencias de las sujetos con relación a los modelos de docente que estuvieron presentes en sus vidas, nos permite confirmar el impacto que tienen los modelos positivos, basados en el vínculo afectivo, la motivación y el amor por la materia y la profesión. En el caso de las sujetos estudiadas, la relación con este tipo de modelos, favoreció el interés por la docencia y la inclinación de estas hacia unos u otros campos de enseñanza.

### **3.2.3. La identidad como aprendiz: Percepción de sí mismas como estudiantes.**

Con respecto a la identidad de aprendiz durante la vida escolar, los cuatro sujetos se definen a sí mismos en el pasado como buenas estudiantes, refiriendo atributos positivos que expresan una **autoimagen esencialmente positiva**.

No obstante, son conscientes de cualidades o rasgos personales que les afectaban en sus roles como estudiantes.

Así, por ejemplo, Charo reconoce que la timidez la ha acompañado a lo largo de toda su vida escolar, la cual le ha hecho pasar malos ratos en más de una ocasión:

“...dificultaba que preguntase a la maestra cuando no entendía. Además me ponía nerviosa en momentos que preguntaban la lección o que tuviese que salir a la pizarra (...) Todo lo relacionado con hablar en público y que todas las miradas se depositasen en mí, lo vivía mal”.

La timidez es una cualidad personal que interfiere negativamente en el rol de maestra, y eso es algo de lo que Charo ha sido consciente y ha intentado modificar a lo largo de sus años como docente. Refiere como los estudios de la profesión le ayudaron a superar esta dificultad, pero no fue hasta su desempeño profesional cuando ha conseguido vencerla.

Charo también hace referencia a su poco hábito de estudio durante la etapa escolar. Como estudiante, estaba en una zona de confort en la que realizaba pocos esfuerzos; pero hoy en día es consciente de que esta característica personal era negativa para su rol como maestra.

En su narrativa, Charo resalta lo necesario que ha sido para ella conocerse a sí misma y modificar ciertas facetas de su personalidad para vencer su timidez y poder comunicarse con sus alumnos, padres, profesores, y otros miembros de la comunidad educativa.

Para Gloria, su dificultad como aprendiz estaba en ser una niña despistada, lo que asocia a su fuerte tendencia a la fantasía, a la creatividad y a la motivación por las artes.

“Me gustaba mirar por los cristales y ver cómo iba cambiando la luz a lo largo del día”.

Lo que podría considerarse una dificultad de cara a su rol como aprendiz, terminó siendo una cualidad positiva en su desempeño como maestra, siendo creativa e imaginativa.

En la identidad como aprendiz que caracterizaba a estas maestras en sus historias de vidas escolares, los aspectos positivos se asociaban al “ser tranquila en clase”. Aprendieron que la manera de ser buena estudiante, era controlar la conducta, prestar atención y responder a lo esperado. Mientras, cualidades del carácter relacionadas con la activación, la creatividad y la espontaneidad, se percibían como dificultades. Todo ello se asocia a la didáctica tradicional con la que aprendieron las sujetos en la escuela, que refieren les hacía sentirse aburridas y desmotivadas por el aprendizaje.

Estas sujetos formaron una identidad como aprendiz, basada esencialmente en los aspectos formales e instrumentales del proceso de enseñanza – aprendizaje. Lo emocional y motivacional quedaba en un segundo plano, y era algo que se reforzaba más por las relaciones interpersonales y el juego con los iguales, que por el carácter atractivo y apasionante de la enseñanza.

### **3.2.4. La motivación, vocación y elección de la profesión docente.**

En cada sujeto, se observa un recorrido diferente de la vocación de maestras. Tres de las maestras (Esther, Charo y Gloria) coinciden en no haber tenido una vocación hacia la profesión docente desde la infancia, más bien soñaban con dedicarse a otras profesiones:

Esther: "...siempre había tirado más por la contabilidad o el secretariado".

Charo: "Me gustaban las artes, pero en Zaragoza no había carrera de Bellas Artes".

Gloria: "Durante el bachillerato tenía más o menos claro que quería estudiar enfermería, me gustaba ayudar a la gente a sentirse bien (...) Me di cuenta que no era capaz de ver mucha sangre o poner una inyección a alguien".

Por el contrario, Ana Mari sí afirma haber crecido soñando con ser maestra. Recuerda que disfrutaba del juego de roles en los que sus hermanos hacían de estudiantes y ella de maestra. El juego aparecía como el espacio de expresión de su sueño.

"Siempre tuve claro que quería estudiar magisterio, nunca me planteé hacer otra cosa, pues me gustaba desde bien pequeña (...) Recuerdo jugar con mis hermanos a los profesores; no siempre me tocaba ser a mí la maestra, pero cuando me tocaba disfrutaba muchísimo".

Aunque algunas de los sujetos no tenían una vocación como maestras, sí se inclinaban a ciertas áreas del conocimiento desde niñas.

Esther era una apasionada de las ciencias en general y de las matemáticas en particular, las cuales disfrutaba tanto dentro como fuera del aula. Como se aprecia en la siguiente frase, la influencia familiar, más que la escolar, está presente en la motivación de este sujeto:

"... a mi padre le gustaban también y me hacía hacer ejercicios de problemas como tarea para casa, y luego los corregíamos juntos, recuerdo



momentos muy agradables con mi padre, en casa, comentando los ejercicios resueltos”.

Charo y Gloria compartían pasión por las artes. Charo se inclinaba más por la pintura y Gloria por la literatura, y eran ambas apasionadas de la lectura y de todo tipo de arte:

Charo: “También me gustaba pintar cuadros donde expresaba mis sentimientos...”

Gloria: “En aquellos años, leer creo que es lo que mejor sabía hacer...”

Con relación a la elección de la profesión, solo Ana Mari afirma haber crecido con el deseo de ser maestra y haber tenido clara su especialidad desde el primer momento, por lo que su elección no presentó mayores dificultades:

“...entré en la carrera sin problema (...) Yo, desde un principio, tenía claro que quería estudiar la especialidad de Lengua e idioma moderno Francés”.

Por el contrario, las otras sujetos no pensaron en elegir magisterio como primera opción. Así, Charo quería dedicarse al dibujo y a la pintura, pero como en Zaragoza no estaba la carrera de Bellas Artes, finalmente se decantó por magisterio en educación infantil:

“Como me gustaban mucho los niños pequeños y el dibujo, me acabé decantando por magisterio con la especialidad de infantil, así que fui a por ello”.

De igual modo, la vocación de Gloria era ser enfermera, pero cuando se dio cuenta de que no era capaz de poner una aguja, pensó que la mejor opción era cambiar su decisión y estudiar magisterio con especialidad en Educación Especial, ya que ayudaba a los niños a sentirse mejor, pues era su principal motivación por la cual estudiar enfermería:

“...pensé que otra buena manera de ayudar a las personas era enseñándoles, ayudándoles a aprender y a formarse, así que finalmente me decidí por magisterio por el ámbito humanístico, concretamente Educación Especial”.

El caso de Esther es más complejo. Tenía claro que quería dedicarse a algo relacionado con los números, hasta que en 7º de E.G.B., unos profesores le abrieron la mirada al ámbito docente. Aun así, no tenía del todo clara su decisión. Sin embargo una situación personal le ayudó a decidirse:

“...cuando tenía 15 años todo cambió de repente, tuvimos un accidente de coche y, a consecuencia de ello, mi hermana sufrió una fractura de columna y quedó parapléjica. Entonces decidí que a lo que quería dedicarme en el futuro era a ser profesora de educación especial...”

Como se observa, la mayoría de las sujetos (tres de ellas) no arriban a la profesión por vocación desde la infancia. La elección de la profesión docente más bien está condicionada por incidentes que les emocionaron en sus vidas o el fracaso en la posibilidad de elegir otras profesiones. Sin embargo, en todas ellas sí se observa que la sensibilidad y los deseos de aportar a otras personas, son valores humanistas que les estimulan y llevan a elegir la profesión de maestras. Los valores y las experiencias emocionales están en la base de la elección de la profesión.

Lo anterior se refleja en la actualidad gracias a la sensibilidad que manifiestan hacia los problemas de los niños y las niñas, en el trato que les ofrecen, y en la importancia que otorgan al contacto con las familia para que los niños puedan sentir también esa conexión familia-escuela y el arropo que ello conlleva.

El estudio de esta dimensión en las sujetos nos ayuda a comprender como la elección de la profesión docente puede estar sustentada en cuestiones y experiencias personales que están fuera del entorno de vida escolar. Si bien, como hemos visto estas sujetos recuerdan una trayectoria feliz en la escuela, no ha sido esta la razón que ha fundamentado la elección en todos los casos. Esto podría comprenderse si tenemos en cuenta, como ha sido explicado antes, que las vivencias en torno al proceso de enseñanza – aprendizaje no fueron motivantes, y que la identidad como aprendiz se basaba esencialmente en aspectos instrumentales, más que emocionales. Sin embargo ciertas experiencias de vida y la sensibilidad y valores de las sujetos, les acercaron a elegir la profesión como una manera de ser para ayudar a los seres humanos.

### **3.2.5. La formación profesional.**

En el trabajo llama la atención que con relación a esta dimensión, los sujetos no aportaron tanta información en sus narrativas de vida escolar, a pesar de la insistencia en las entrevistas. En general, todos los sujetos narran haber disfrutado y guardar muy buenos recuerdos de su época universitaria, pero no detallan tanto sus vivencias como en otras etapas educativas, sino que las cuentan de manera más general.

Ana Mari, por ejemplo, nos cuenta que disfrutó mucho de la universidad. Sin embargo señala dos grandes insatisfacciones de su paso por la facultad, las cuales le decepcionaron:

“Recuerdo que mi clase estaba abarrotada de gente, lo que me hizo sentir que, en muchas ocasiones, era un número más, pues rara vez se preocupaban por si lo entendíamos o no (...) Éramos tantos que sentía no conocer ni a mis propios compañeros, excepto a aquellos con los que te relacionabas más”.

En su narrativa nos informa que la interacción tanto con los profesores como con algunos de sus compañeros era distante, y el contacto emocional con ellos era mucho menor que en otras etapas de su vida estudiantil.

Los sujetos, como hemos explicado en acápites anteriores, dan cuenta del impacto positivo que ejercieron en sí mismas las vivencias emocionales agradables en la interacción con iguales y docentes en la educación infantil y primaria. Sin embargo, los sujetos narran que en la medida que fueron pasando por los diferentes niveles educativos, las experiencias emocionales estaban menos presentes en sus trayectorias escolares.

Con relación a ello, como vimos en el capítulo teórico del trabajo, en la literatura se hace referencia a cómo el carácter positivo del vínculo con los modelos influye en la motivación del aprendiz y así en la identidad del futuro docente. En este sentido, el estudio de casos nos ayuda a reflexionar acerca de la importancia de potenciar también el contacto emocional en la educación media y universitaria. Esto acerca a los estudiantes a los modelos, a tomarlos

en cuenta en la construcción de la identidad como docentes. Los alumnos, aunque sean adultos, también aprenden de sus profesores.

Para Charo comenzar la universidad supuso un gran cambio positivo en su vida, pues cuando habla de esta etapa estudiantil transmite la sensación de que fue más feliz que en el resto, ya que comenzó a socializar, a abrirse más con el resto de personas y a ser más participativa, lo que hace que aprovecharse mucho más las clases, tanto académica como socialmente:

“... me sentía “obligada” a relacionarme con el resto de gente, lo que me ayudó a superar mi timidez”.

Al narrar sus experiencias durante la etapa de formación profesional, los sujetos son conscientes de cómo esta experiencia tuvo un impacto en las maestras que son en la actualidad.

Al respecto, Charo y Gloria nos muestran las dos caras de una misma moneda. Para una de ellas, la formación profesional le reafirmó algunas de sus cualidades personales. Para la otra fue una etapa que le ayudó a cambiar en lo personal:

Charo: “No, por supuesto que no soy la maestra que me imaginaba. Aprendes de la experiencia y la formación personal a lo largo de la vida laboral”.

Gloria: “Creo que tengo muchas cosas de las que pensaba tener cuando me imaginaba como maestra”.

Al hacer referencia a la formación durante los años de estudio de la carrera, los sujetos refieren haber tenido un mayor aprendizaje del componente didáctico, así como de competencias para el ejercicio de la enseñanza. Hablan de cuánto les ha significado la formación profesional para aprender sobre la especialidad, las maneras de enseñar, la metodología, etc. Sin embargo, en la experiencia de estas maestras, se queda a la zaga la formación para la educación emocional de los niños y las niñas.

### **3.2.6. Desempeño de la profesión docente en la práctica.**

De una manera o de otra, las experiencias y vivencias escolares de las maestras estudiadas, han ejercido un impacto en sus maneras de concebirse a sí mismas como maestras en la actualidad, lo que se refleja en los aspectos a los que dan prioridad en sus prácticas profesionales.

De modo general, todas se sienten satisfechas con sus trabajos como docentes, lo que les aporta bienestar psicológico:

“Dentro del aula los alumnos me absorben, les dedico toda la atención y se me olvidan todos los problemas que pueda haber alrededor (...) me siento feliz con mi grupo-clase”.

Ante la pregunta “¿Cómo te describes como maestra?” todas responden con adjetivos calificativos de connotación muy positiva: Esther se define como “cariñosa”, Ana Mari como “abierta a nuevas formas de enseñanza-aprendizaje”, Charo se considera “preocupada por mi trabajo y muy motivada”, y Gloria procura “dar un gran peso a la parte emocional”, por lo que observamos que esta positividad ante su propia práctica docente corrobora la felicidad que sienten en su puesto de trabajo.

En todas se observan sentidos positivos de mismidad (como soy) y de pertenencia a la profesión. Son conscientes de sus identidades profesionales e intentan consolidarlas en la práctica, evitando el estancamiento profesional, es decir, dando continuidad a la formación y al autodesarrollo profesional.

Esther: “Mi práctica en el aula ha cambiado mucho desde que empecé, sigo intentando ponerme al día y reciclarme lo máximo posible”.

Ana Mari: “Intento acudir a cursos de formación e intento mejorar como maestra cada día”.

Charo: “Intento estar en constante renovación”.

Gloria: “Sigo pensando que puedo mejorar muchas cosas y que todavía me queda por aprender, por lo que intento seguir formándome”.

Sin embargo, a pesar de que otorgan importancia al cambio y al desarrollo personal para la profesión, la formación y capacitación actual de los sujetos está más orientada a la ampliación de conocimientos y al desarrollo de competencias prácticas y metodológicas. A pesar de que todos los sujetos le dan un gran peso a los aspectos emocionales dentro de sus aulas, aquí vemos un vacío de formación en cursos y talleres que les aporten desarrollo personal.

Las maestras reconocen que integran nuevas metodologías dentro de su aula como por ejemplo “el trabajo cooperativo”, “la participación activa de los alumnos”, o “el aprendizaje entre iguales e implicando a toda la comunidad educativa”. Disfrutan haciéndolo, aunque reconocen que no siempre es fácil dadas las características de los alumnos o de la materia que se quiere impartir. En este sentido, el aprendizaje de metodologías activas de enseñanza, es expresado como necesidad y reto.

Con respecto al clima en el aula, las cuatro maestras muestran gran interés en que este sea el mejor posible, y desvelan que intentan conseguirlo “escuchando”, “inculcando respeto por todo y por todos” y “conociendo lo mejor posible a los niños”. Por ejemplo, Charo le da una gran importancia y reconoce que:

“Es el primer objetivo que me planteo, crear y cohesionar el grupo que recibo (...) A través de juegos o canciones (...) Elaboramos la primera semana las normas de clase juntos y las colocamos en el corcho”.

Aquí, se expresa la importancia que otorgan a la interacción y a lo emocional, a pesar de no sentirse suficientemente preparadas para educar emocionalmente a sus alumnos.

Como hemos ido narrando a lo largo del trabajo, la formación de la identidad profesional del docente tiene antecedentes en su historia de vida, pero se constituye esencialmente una vez que el docente se inserta en el grupo profesional concreto en el que se desempeña. La influencia del grupo y de los otros docentes es esencial en este desarrollo.

En este sentido las maestras narran sus vivencias en torno a los compañeros de profesión que le han servido como modelos en los primeros años del desempeño profesional. Por ejemplo, Ana Mari refiere:

“Después de terminada la carrera, y trabajando con chavales, he estado en contacto con muchos docentes y sus alumnos, de los que vas aprendiendo y cogiendo esos detalles maravillosos a la hora de tratar a los alumnos”.

Pero no solo se aprenden de las acciones y conductas positivas, sino también de algunas negativas, que sirven de referencia para “no usarlas jamás”. Éstas se asocian principalmente a la presencia de malas prácticas en los sentidos metodológico y de interacción.

En sentido general, todas las maestras estudiadas prestan mucha importancia en la práctica a la parte emocional de la educación, la cual integran en sus sentidos de identidad. Aunque reconocen estar poco preparadas para la educación emocional, tienen claro que es algo que define sus roles como docentes e intentan insertarlo en sus prácticas y en las maneras de relacionarse con los alumnos. Así, les preocupa lograr que

“...la escuela sea un lugar acogedor y motivacional para que los alumnos desarrollen al máximo sus capacidades de una manera libre y sin sentirse coaccionados, dado que los niños no aprenden únicamente conceptos concretos de las diferentes asignaturas, sino que se empapan también de las emociones que desarrollan ellos mismos y de las que perciben de los demás, comenzando a formar su propia identidad”.

No obstante, el análisis de las vivencias y experiencias de estas maestras nos refleja la presencia de una contradicción en el sentido identitario de estas, entre las maneras en que se definen como maestras emocionales, y la insuficiente actitud de autodesarrollo y superación que se observa en ellas para desarrollar competencias emocionales y perfeccionarse a sí mismas como personas emocionalmente inteligentes para el desempeño de la profesión. Esto nos hace ver que la educación emocional está presente en ellas, más a nivel del pensamiento y los deseos de ser, que en la acción.

## CONCLUSIONES

En el presente Trabajo de Fin de Grado, a través del estudio de la narrativa autobiográfica de cuatro maestras, hemos arribado a las siguientes conclusiones:

1. Las experiencias y vivencias más significativas que definen la identidad de aprendiz de las maestras, durante sus años de vida escolar, han tenido una influencia en sus maneras de definirse a sí mismas y desempeñarse como docentes en la práctica actual de la profesión.
2. Estas experiencias y vivencias más significativas, han ejercido impacto en la construcción de la identidad profesional de las maestras. Por ejemplo:
  - Las relaciones interpersonales positivas con los iguales durante la trayectoria escolar ha influido en la prioridad concedida hoy por las maestras a la interacción entre sus estudiantes.
  - Las emociones agradables vivenciadas en la interacción con maestras y maestros que ofrecieron apoyo y contacto emocional, son recordadas y tomadas hoy por las maestras como modelos de referencia de Educación Emocional.
  - Las emociones desagradables vivenciadas en la interacción con algunos maestros y maestras, que recuerdan como modelos docentes negativos, son negadas hoy conscientemente por las maestras en sus prácticas, constituyendo un factor de crecimiento y autodesarrollo.
  - Los métodos tradicionales de enseñanza que se llevaban a cabo en sus años como aprendices son rechazados por las maestras en sus actuales prácticas docentes y, en consecuencia, se esfuerzan en buscar metodologías activas e innovadoras que motiven a sus alumnos.
  - Las percepciones de sí mismas como estudiantes incluían aspectos y cualidades que hoy están presentes en los sentidos de identidad de las maestras y en sus metas de autodesarrollo personal para la



profesión. Por ejemplo, la timidez, el amor por el arte, la inclinación por materias escolares en las que tenían éxito, etc.

- El sentimiento de vocación desde la niñez no es necesario para conseguir ser una buena maestra. Tres de las cuatro sujetos eligen esta profesión por diferentes incidentes que les emocionaron en sus vidas o por el fracaso en la posibilidad de elegir otras profesiones; sin embargo, hoy en día son grandes profesionales de la docencia.
3. Las maestras expresan haber vivido como experiencia una disminución significativa del contacto emocional con sus docentes en la medida en que iban avanzando en los niveles educativos. Con relación a ello, plantean que no haber tenido la preparación ni los modelos suficientes para el aprendizaje de la Educación Emocional como tarea esencial del trabajo docente.
  4. La toma de conciencia de estas experiencias y vivencias más significativas en las maestras, ha facilitado en ellas el proceso de cambio y autodesarrollo personal, con vistas al perfeccionamiento de sus prácticas como docentes.

El trabajo en especial ha permitido visibilizar el papel tan importante que ejerce la interacción y el contacto emocional vivenciado en la escuela, en el desarrollo personal – profesional de los docentes. La experiencia de las maestras estudiadas nos revela como se conecta emocionalmente y se gana el corazón del alumno que nos aprende, esté en el nivel educativo que esté, el aprendizaje tanto a nivel curricular como a nivel personal se facilita considerablemente, y deja una huella positiva en aquellos que elijan la profesión docente en sus futuros. La vocación y el amor por esta profesión, y por la educación emocional en particular, puede nacer de estas experiencias positivas vivenciadas durante la trayectoria escolar.

El trabajo nos permite visibilizar, además, la importancia de fomentar en los procesos de formación de profesorado, un trabajo continuo de desarrollo personal en los futuros maestros y maestras, que abarque la toma de conciencia de aquellas vivencias y experiencias de la vida escolar, que han

marcado una identidad de aprendiz, para aprender de ellas de cara al desarrollo de un sentido de identidad profesional como docente.

Para dar cierre a estas conclusiones, me gustaría añadir que la realización del Trabajo Fin de Grado me ha supuesto un crecimiento a nivel educativo y personal. Ha sido costoso, pero considero que ha merecido la pena. Me ha permitido profundizar en el estudio de la identidad del docente y comprender la importancia que tiene en los diferentes procesos educativos y todo lo que ello conlleva. He desarrollado competencias investigativas, el aprendizaje de la narrativa autobiográfica y del estudio de casos como métodos investigativos.

Además, la realización de este trabajo me ha servido para profundizar en diferentes aspectos relacionados con la influencia de las experiencias vividas, pues es un tema que siempre me ha llamado la atención pero nunca había tenido oportunidad de trabajarlo. Al mismo tiempo me ha motivado en mi propio proceso de autorreflexión y autocomprensión, de cara a mi futura identidad como maestra.

Finalmente, creo importante señalar que el contacto con las cuatro maestras me ha hecho crecer a nivel personal. La narración de sus vivencias y su implicación en todo este proceso investigativo me han dado la oportunidad de conocer el alma de estas docentes y darme cuenta de lo importante que es la persona en todo el proceso de enseñanza, pues ejerce mucha más influencia de la que me imaginaba antes de comenzar a realizar este trabajo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARGEMÍ, R. (2014). La identidad profesional docente: Concepto en constante (re)novación y (re)configuración. Estudio de caso en el Recinto educativo Llars Mundet (Barcelona). En Sancho, J. M., Correa, J. M., Giró, X. y Fraga, L. (Coord.) Aprender a ser docente en un mundo en cambio (Simposio internacional). (pp. 295-303). Barcelona: Esbrina-Universitat de Barcelona. Recuperado de [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/50680/8/Esbrina-Aprender\\_docente\\_cambio-Simposio\\_2014.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/50680/8/Esbrina-Aprender_docente_cambio-Simposio_2014.pdf)
- BADÍA, A., MENESES, J. Y MONEREO, C. (2014); KELCHTERMANS, G. (1993); LAZARUS, R. S. (1991); VAN VEEN, K. Y SLEEGERS, P. (2006). Citado por BADÍA, A. (2014). Emociones y sentimientos del profesor en la enseñanza y la formación docente. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/305493634\\_Emociones\\_y\\_sentimientos\\_del\\_profesor\\_en\\_la\\_ensenanza\\_y\\_la\\_formacion\\_docente](https://www.researchgate.net/publication/305493634_Emociones_y_sentimientos_del_profesor_en_la_ensenanza_y_la_formacion_docente)
- BERTAUX, D. (1993). Citado por MALLIMACI, F. Y GIMÉNEZ, V. (2006). Historias de vida y método biográfico. Barcelona, Gedisa. Recuperado de <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/77%20-%20Mallimaci%20y%20Gimenez%20Beliveau%20Historias%20de%20vida%20y%20metodo%20biografico.PDF>
- BISQUERRA, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- BRANDA, S. A. Y PORTA, L. (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16 (3), pp. 231-243. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56725002012.pdf>
- BOLÍVAR, A. (2006). La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción. Málaga: Ediciones Aljibe.
- BOLÍVAR, A., FERNÁNDEZ, M. Y MOLINA, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación. *Forum: Qualitative Social Research*, 6 (1), Art. 12, Recuperado de <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501125>.
- CASTAÑEDA, L. Y ADELL, J. (2011). El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE). En R. ROIG Y C. LANEVE (Eds.). *La práctica educativa en la sociedad de la información: Innovación a través de la investigación*. pp. 83-95. Alcoy: Marfil. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/24647/1/CastanedaAdell2011preprint.pdf>

- CHÁRRIEZ, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5 (1), pp. 50-67. Recuperado de <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775/1568>
- CATTONAR, B. (2002). Citado por BOLÍVAR, A., FERNÁNDEZ, M. Y MOLINA, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación. *Forum: Qualitative Social Research*, 6 (1), Art. 12, Recuperado de <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501125>.
- DAY, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- DAY, J. y LEITCH, E. (2001). Citado por BADÍA, A. (2014). Emociones y sentimientos del profesor en la enseñanza y la formación docente. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/305493634\\_Emociones\\_y\\_sentimientos\\_del\\_profesor\\_en\\_la\\_ensenanza\\_y\\_la\\_formacion\\_docente](https://www.researchgate.net/publication/305493634_Emociones_y_sentimientos_del_profesor_en_la_ensenanza_y_la_formacion_docente)
- FERNÁNDEZ, M. (1995). Citado por HUCHIM, D. Y REYES, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista de Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (3), pp. 1-27. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>
- FRIED, H. (1995). Citado por DAY, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea. Pp. 45.
- GONZÁLEZ; S. (2011). Citado por JARAUTA, B. Y PÉREZ, M. J. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21 (1), pp. 103-122. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58053/35567>
- HUCHIM, D. Y REYES, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista de Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (3), pp. 1-27. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>
- JARAUTA, B. Y PÉREZ, M. J. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21 (1), pp. 103-122. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58053/35567>

- JIMÉNEZ, M. L. y PERALES, F. J. (2007) Citado por PIÑA C. C., SOTO, M. Y RAMIREZ, M. Y. (2017). La construcción de la identidad docente: significados y sentido. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Pp. 6. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1644.pdf>
- KOSTYUCHEK, A. (2009). La reflexión sobre mis experiencias como alumna, mi propia personalidad docente y las interrelaciones entre mi estilo de aprendizaje y mi estilo de enseñanza. Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, 18 (1), pp. 74-85. Recuperado de <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/10089>
- LÓPEZ, S. (2010). Historia de vida de buenos profesores: Experiencia e impacto en las aulas. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 14 (3), pp. 150-164. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev143ART10.pdf>
- MADUEÑO, M. L. (2014). La construcción de la identidad docente: Un análisis desde la práctica del profesor universitario. Tesis doctoral, Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Iberoamericana Puebla, México. pp. 79-82. Recuperado de [https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1170/III\\_Ma\\_Luisa\\_Madue%C3%B1o.pdf?sequence=2](https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1170/III_Ma_Luisa_Madue%C3%B1o.pdf?sequence=2)
- MALLIMACI, F. Y GIMÉNEZ, V. (2006). Historias de vida y método biográfico. Barcelona, Gedisa. Recuperado de <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/77%20-%20Mallimaci%20y%20Gimenez%20Beliveau%20Historias%20de%20vida%20y%20metodo%20biografico.PDF>
- MARCELO, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? Universidad de Sevilla. CEE Participación Educativa, 16, pp. 49-68. Recuperado de [https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/31398/La\\_profesion\\_docente\\_en\\_momentos\\_de\\_cambios.pdf?sequence=1](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/31398/La_profesion_docente_en_momentos_de_cambios.pdf?sequence=1)
- MARCOS, B. (2006). El Desarrollo de la Identidad Profesional del Profesorado: un enfoque teórico y una propuesta de intervención. Tesis doctoral. Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana, Cuba.
- MARTÍNEZ, A. y JAREÑO, A. (1999). El discurso cultural de los profesores: pensamientos y vivencias; esperanzas y desesperanzas. Estudio etnográfico a través de biografías profesionales. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 217-249. Recuperado de [https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69566/1/EI\\_discurso\\_cultural\\_de\\_los\\_profesores-.pdf](https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69566/1/EI_discurso_cultural_de_los_profesores-.pdf)

- MATUS, L. G. (2013). La construcción de una identidad docente, ¿Un desafío para la política educativa? *Revista Exitus*, 3 (1), pp. 75-87. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6078515>
- MCKERNAN, J. (1999) Citado por CHÁRRIEZ, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5 (1), pp. 50-67. Recuperado de <http://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775/1568>
- MENNA, M. H. Y BOLÍVAR, A. (2014). La investigación (Auto)biográfica en educación. *Miradas cruzadas entre Brasil y España*. Brasil: Edipucrs.
- PIÑA C. C., SOTO, M. Y RAMIREZ, M. Y. (2017). La construcción de la identidad docente: significados y sentido. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Pp. 1-12. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1644.pdf>
- SANZ, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Revista Asclepio*, 57 (1), pp. 99-105. Recuperado de <http://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/view/32>
- TENTI, E. (1999) Citado por PIÑA C. C., SOTO, M. Y RAMIREZ, M. Y. (2017). La construcción de la identidad docente: significados y sentido. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Pp. 1-12. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1644.pdf>
- VAILLANT, D. (2007). Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado (I Congreso Internacional). Pp. 1-15. Barcelona. Recuperado de [http://www.ub.edu/obipd/docs/la\\_identidad\\_docente\\_vaillant\\_d.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf)
- VAILLANT, D. (2007). La identidad docente. La importancia del profesorado. En VAILLANT, D. (2007). Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado (I Congreso Internacional). Pp. 1-15. Barcelona. Recuperado de <https://docplayer.es/67943014-La-identidad-docente-la-importancia-del-profesorado-1-denise-vaillant-2.html>

# **ANEXOS**

## **Anexo 1 – Consigna para la autobiografía.**

Tras haberme reunido con la tutora del T.F.G., hemos centrado un poco más la línea por donde va a ir mi trabajo, pues le he comentado las experiencias que me habíais contado y le han parecido adecuadas, pero muy superficiales ya que para hacer un buen T.F.G. tengo que ir mucho más allá.

Como ya sabéis, mi trabajo es empírico, es decir, está basado en experiencias reales de docentes en activo, por lo que tengo que investigar sobre vuestras vivencias en general, no únicamente sobre la que ya me habéis comentado.

Para realizar mi trabajo necesito aplicar dos técnicas diferentes: La primera es que redactéis una autobiografía general sobre vuestras vivencias escolares (la explicaré más adelante), y la segunda es una entrevista en profundidad que todavía tengo que diseñar.

Pero vayamos paso a paso. Lo primero que necesito es que redactéis una autobiografía general sobre vuestras vivencias escolares; esta es la consigna:

ESTOY REALIZANDO UNA INVESTIGACIÓN ACERCA DE CÓMO INFLUYEN LAS EXPERIENCIAS EMOCIONALES QUE TENEMOS DURANTE NUESTRAS VIDAS COMO ESTUDIANTES EN NUESTRAS MANERAS DE SER MAESTRAS. PARA ELLO, TE PIDO QUE RECUERDES LOS SUCESOS Y EXPERIENCIAS MÁS SIGNIFICATIVOS QUE HAS VIVIDO EN TUS DIFERENTES NIVELES DE ESTUDIO (INFANTIL, PRIMARIA, SECUNDARIA, BACHILLERATO Y FORMACIÓN PROFESIONAL). POR EJEMPLO:

- SI ACUDÍAS FELIZ AL CENTRO ESCOLAR O NO Y POR QUÉ.
- QUÉ TE GUSTABA ESTUDIAR, QUÉ NO Y POR QUÉ.
- QUÉ VÍNCULOS TENÍAS CON EL PROFESORADO (ya sea positivo o negativo).
- QUÉ MAESTRO HA SIDO UN MODELO O REFERENTE EN TU CONSTRUCCIÓN COMO DOCENTE.
- A QUÉ MAESTRO HAS INTENTADO NO PARECERTE EN ABSOLUTO.
- ALGÚN ASPECTO CONCRETO EN RELACIÓN A LA ESCUELA QUE TE HAYA MARCADO LA INFANCIA (positivo o negativo).



Esto son solo ideas que podéis escribir, pero necesito que escribáis libremente todo lo que evoquéis y recordéis. En esta parte no os pido que establezcáis ninguna relación con el presente, sólo que narréis vuestras experiencias emocionales.

Podéis hacerlo en Word y me lo devolvéis al correo pero, si os es más cómodo, podéis escribir a mano y yo me acerco donde sea necesario para recoger vuestros escritos.

Finalmente, me gustaría agradeceros la participación que estáis teniendo para realizar este trabajo. Es el fin de una etapa de mi vida y el comienzo de otra, por lo que quería acabar y comenzar por todo lo alto. Por ello elegí este tema, pero tenía miedo de no encontrar a nadie que se ofreciese voluntario para ayudarme, dado que no es un tema fácil de hablar si todavía tienes alguna puerta del pasado sin cerrar. Sin embargo, vosotras estuvisteis dispuestas a ayudarme desde el primer momento, algo por lo que os estaré siempre agradecida. No me queda nada más que decir, excepto reiterarme en lo que ya os he dicho y:

¡¡Muchas gracias por vuestra ayuda y paciencia!!

Alicia Marta Palacios.

## **Anexo 2- Preguntas para la entrevista en profundidad.**

### **1. VIVENCIAS Y EXPERIENCIAS EN LA HISTORIA DE VIDA ESCOLAR**

#### INICIOS - GUARDERÍA

- ¿Cómo era la escuela en lo que a instalaciones se refiere? ¿Invitaba al aprendizaje y la diversión o producía cierto rechazo?
- ¿Qué recuerdos (positivos o negativos) tienes de los maestros? ¿Se implicaban en el aprendizaje de los alumnos?
- ¿Cómo era tu grupo-clase? ¿Qué relación tenías con tus compañeros?
- ¿Las clases eran dinámicas? ¿Te divertías en clase?
- ¿Te gustaba ir a clase? ¿Qué es lo que más (y lo que menos) te gustaba hacer en clase? ¿Cómo te describirías en esos años (participativa, movida, tranquila, independiente, autónoma, etc.)?
- ¿Podrías señalar alguna insatisfacción ya sea con el edificio donde se daban las clases, los maestros, los compañeros, el entorno, algo que se te daba peor hacer y te generaba inseguridad, etc.?

#### EDUCACIÓN PRIMARIA

- ¿Continuaste en el mismo centro? Si no es así, ¿cómo era la escuela en lo que a instalaciones se refiere? ¿Invitaba al aprendizaje y la diversión o producía cierto rechazo?
- ¿Qué recuerdos (positivos o negativos) tienes de los maestros? ¿Se implicaban en el aprendizaje de los alumnos? ¿Recuerdas cómo actuaban cuando había que felicitar o renegar a algún alumno?
- ¿Cómo era tu grupo-clase? ¿Qué relación tenías con tus compañeros?

- ¿Las clases eran dinámicas? ¿Te divertías en clase? ¿Recuerdas algún método de enseñanza que, mirándolo con la perspectiva del tiempo, crees que te ha ayudado en tu aprendizaje (o que no servía para nada)?
- ¿Te gustaba ir a clase? ¿Qué es lo que más (y lo que menos) te gustaba hacer en clase? ¿Tenías alguna asignatura favorita? ¿Y alguna que odiases? ¿Cómo te describirías en esos años (participativa, movida, tranquila, independiente, autónoma, etc.)?
- ¿Podrías señalar alguna insatisfacción ya sea con el edificio donde se daban las clases, los maestros, los compañeros, el entorno, algo que se te daba peor hacer y te generaba inseguridad, etc.?

### EDUCACIÓN SECUNDARIA - BACHILLERATO

- ¿Continuaste en el mismo centro? Si no es así, ¿cómo era la escuela en lo que a instalaciones se refiere? ¿Invitaba al aprendizaje y la diversión o producía cierto rechazo?
- ¿Qué rama de bachillerato hiciste?
- ¿Qué recuerdos (positivos o negativos) tienes de los profesores? ¿Se implicaban en el aprendizaje de los alumnos? ¿Cómo actuaban cuando había que felicitar o renegar a algún alumno?
- ¿Cómo era tu grupo-clase? ¿Qué relación tenías con tus compañeros?
- ¿Las clases eran dinámicas? ¿Te divertías en clase? ¿Recuerdas algún método de enseñanza que, mirándolo con la perspectiva del tiempo, crees que te ha ayudado en tu aprendizaje (o que no servía para nada)?
- ¿Te gustaba ir a clase? ¿Qué es lo que más (y lo que menos) te gustaba hacer en clase? ¿Tenías alguna asignatura favorita? ¿Y alguna que odiases?
- ¿Cómo te describirías en esos años (participativa, movida, tranquila, independiente, autónoma, etc.)?

- ¿Podrías señalar alguna insatisfacción ya sea con el edificio donde se daban las clases, los maestros, los compañeros, el entorno, algo que se te daba peor hacer y te generaba inseguridad, etc.?
- ¿Por qué decidiste hacer magisterio? ¿En qué etapa de tu vida decidiste que ibas a estudiar esa carrera? ¿Te resultó difícil el bachillerato para conseguir la nota mínima para entrar en magisterio?

### ESTUDIOS DE MAGISTERIO

- ¿Qué recuerdos (positivos o negativos) tienes de los profesores? ¿Se implicaban y motivaban lo suficiente a la hora de dar clase?
- ¿Cómo era tu grupo-clase? ¿Qué relación tenías con tus compañeros? ¿Las clases eran dinámicas?
- ¿Cómo fue tu vida universitaria? ¿Te gustaba ir a clase? ¿Qué es lo que más (y lo que menos) te gustaba hacer en clase? ¿Cómo te describirías en esos años (participativa, movida, tranquila, independiente, autónoma, etc.)?
- ¿Cómo decidiste en qué ibas a especializarte? ¿Lo tenías claro desde el primer momento? ¿La carrera estuvo a la altura de tus expectativas?
- ¿Podrías señalar alguna insatisfacción ya sea con el edificio donde se daban las clases, los maestros, los compañeros, el entorno, algo que se te daba peor hacer y te generaba inseguridad, etc.?

## **2. IMPACTO EN LA IDENTIDAD PROFESIONAL COMO MAESTRA**

- ¿Cuántos años tienes? ¿Cuántos llevas dedicados a la docencia y cuántos en tu puesto de trabajo actual? ¿Siempre ha sido en la escuela pública?
- ¿Cómo te describes como maestra? ¿Eres la maestra que te imaginabas cuando empezaste la carrera?

- ¿Impartes las clases como te gustaría o tienes unos ideales difíciles de conseguir? ¿Cómo describirías las metodologías que usas dentro de tu aula?
- ¿Cómo haces para conseguir un buen clima en el aula?
- ¿Cómo reaccionas ante los conflictos que aparecen en tu aula?
- ¿Cómo crees que te ven tus alumnos?
- ¿Cómo gestionas la imagen que tienen de ti las familias?
- ¿Haces con tus alumnos algo que no te gustase que hicieran contigo? (Por ejemplo: odiabas que te sacasen al pasillo y ahora tú lo haces).
- ¿Eres feliz dando clase?

### **Anexo 3– Análisis individual del caso de Esther.**

Hablando de las **experiencias de vida escolar** que relata Esther, se destaca que ella tiene una visión de la escuela como un lugar motivacional en todos los momentos de su trayectoria, desde párvulos hasta la formación profesional:

“Recuerdo una infancia feliz. Me gustaba ir a la escuela”.

“Cuando llegué a la E.G.B. seguía yendo contenta a clase”.

“En primero de B.U.P. cambié de centro [...] recuerdo que nos divertíamos mucho”.

“De mi época de la facultad no tengo ningún mal recuerdo, me gustaba ir a clase”.

A pesar de resaltar su felicidad por encima de cualquier otro recuerdo, Esther relata una insatisfacción concreta de su época de párvulos la cual le producía inseguridades:

“No me gustaba nada echarme la siesta. Todo quedaba muy oscuro, siempre me ha dado algo de respeto la oscuridad, y yo estaba muy tensa; [...] la verdad es que deseaba que ese rato se pasara rápido y volvieran a encender las luces cuanto antes”.

Sin embargo, cuando en la entrevista relata sus historias en parvulitos, utiliza un lenguaje muy cercano y cariñoso, que hace ver que también recuerda esa etapa de su vida con cariño:

“...estrenamos el colegio y [...] estaba muy cerquita de casa...”

“...fui muy contenta porque cuando salía al recreo podía ver a mi mami...”

Esther se reitera durante todo su escrito en lo importante que han sido sus amigas a lo largo de toda su vida. Reconoce que “...nunca me ha costado hacer amigos” y que ha sido muy feliz junto a ellas. De niña jugaba con ellas en clase y en el recreo pero, cuando ya fue más mayor, quedaba con sus amigas y amigos fuera del recinto escolar. El hecho de que se relacionase con sus

compañeros fuera de clase influye positivamente a su manera de vivir cada una de las etapas escolares; pues hace que acudiese de manera feliz a la escuela y tuviese una buena predisposición a la hora de aprender:

“Quedábamos por las tardes y organizábamos fiestas para pagarnos el viaje de fin de curso; recuerdo que nos divertíamos mucho”, “me gustaba quedar con mis amigas las tardes que no tenía que estudiar y me encantaba pasar los fines de semana en el pueblo con mi abuela, mis hermanas y mis primos.”

En cuanto a los **modelos de profesorado**, en la autobiografía, Esther no nombra nada de la etapa de parvulitos; sin embargo, en la entrevista recuerda con cariño a “la señorita Paquita, era como mi mamá”, la cual la hacía sentir arropada.

Reconoce que no siempre se sintió apoyada por sus profesores, pues los de la E.G.B. se esforzaban por marcar distancia con los alumnos y comenta que ninguno le aportó nada especial en su vida:

“En realidad, todas las profesoras que recuerdo eran bastante aburridas y estrictas, y nunca llegué a tener una relación demasiado estrecha con ninguna, ellas hacían el papel de profesora y yo el de alumna. Hasta sexto no tuvimos un profesor masculino, pero [...] seguían siendo aburridos y estrictos.”

Además aporta experiencias concretas como:

“Recuerdo que la primera vez que vi un profesor me impuso bastante; tan serio, tan correcto, parecía que estaba siempre enfadado; sin embargo [...] algunos no lo eran, aunque seguían marcando las distancias dentro del aula.”

Fue en séptimo de E.G.B. cuando se encontró con un par de profesores que le motivaban y le abrieron la mirada al mundo de la docencia:

“me encontré con una pareja de profesores jóvenes [...] y con muchas ganas de trabajar, hicieron grupos según las materias, y nosotros íbamos rotando, algo nuevo que me motivaba bastante”.

Éstos fueron modelos de profesorado que influyeron positivamente sobre sus intereses y vocación:

“Poco a poco iba creciendo más en mí la idea de dedicarme a la docencia...”.

En octavo, recuerda con cierto temor a un profesor mucho más duro que todos los que había tenido hasta el momento. Ella reconoce tenerle “un poquito de miedo” y, además, narra una experiencia concreta que vivió un compañero y que a ella le sorprendió bastante:

“Recuerdo un alumno que tiró, o se le cayó, una goma al suelo y él hizo recogerla con la boca”.

De la época de B.U.P. recuerda a su profesora de lengua, a la cual la describe como “muy joven y pequeña”, pero con un carácter que

“... se tenía que hacer respetar y se esforzaba por hacer las clases amenas, por dejarnos participar...”

Se infiere que la recuerda con cariño, dado que usa un lenguaje cercano para describirla y recuerda momentos que hacían agradables las clases con ella:

“Concluía riendo que si uno de esos chicos o chicas tan altos podían darle un empujón que la dejarían en el suelo”.

También recuerda al profesor de geografía de segundo de B.U.P., el cual le enseñó otra manera de estudiar que no fuese únicamente memorística, algo que reconoce que le gustó, pero que le costó al principio ya que no estaba acostumbrada a ello:

“Hacíamos exámenes con los libros delante, [...] así aprendí otra manera de estudiar que no fuese meramente memorística, y me gustó bastante, aunque en el primer examen iba un poco perdida”.

Se puede observar que guarda buenos recuerdos de esta época, ya que comenzaba a sentirse como nunca antes:



“Ya nos trataban como adultos, o por lo menos eso pensaba yo”.

En su autobiografía, comenta una experiencia concreta, que no sitúa a ninguna edad exacta, y que podía catalogarse como negativa, a pesar de que a ella no le ha marcado en exceso:

“Sí es cierto que algunos profesores me han pedido que saliese de su aula para poder continuar la clase, pero no lo recuerdo como un gran castigo.”

Con respecto a la **percepción de sí misma en la infancia y en la juventud**, ella tiene una autoimagen positiva, pues se define como trabajadora, movida, habladora y participativa desde los inicios de su vida escolar:

“Desde pequeña me he esforzado en clase, por lo que los maestros siempre han estado muy contentos conmigo”.

“Toda mi vida he sido algo habladora y movida, desde bien pequeña [...] también era participativa...”.

Podemos interpretar que esta actual imagen de su “yo del pasado” es tan positiva debido a las diferentes vivencias felices que ha experimentado tanto en el centro escolar como con sus compañeros y amigos; pues el sentirse querida y valorada por su entorno influye positivamente en su propia autoestima y visión.

Esther reconoce en su autobiografía que su asignatura favorita, y una de sus mayores **motivaciones** eran las matemáticas:

“Me encantaba estudiar ciencias, las matemáticas eran mi gran pasión, disfrutaba en esas clases...”.

Tanto es así que, en su entrevista, cuenta que no sólo se limitaba a aprender matemáticas en el colegio, sino que disfrutaba de ellas en casa con su familia:

“A mi padre le gustaban también y me hacía hacer ejercicios de problemas como tarea para casa, y luego los corregíamos juntos, recuerdo momentos muy agradables con mi padre, en casa, comentando los ejercicios resueltos”.

Reconoce que su primera opción no era estudiar magisterio, sino que “...siempre había tirado más por la contabilidad o el secretariado”. De esta manera, se puede ver que su **vocación** no nació con ella, sino que se creó en su adolescencia a raíz de diferentes hechos transcurridos en su vida. Los dos profesores jóvenes e innovadores le abrieron la mirada al mundo de la docencia, pero el accidente que sufrió su hermana le ayudó a elegir su especialidad.

El momento de la **elección** fue duro para Esther. Ella se abre y cuenta una experiencia familiar dura que vivió en su adolescencia:

“...cuando tenía 15 años todo cambió de repente, tuvimos un accidente de coche y, a consecuencia de ello, mi hermana sufrió una fractura de columna y quedó parapléjica.”

Reconoce que:

“...entonces decidí que a lo que quería dedicarme en el futuro era a ser profesora de educación especial, había que dar oportunidades a todas las personas...”

Esther no se limita a narrar lo necesario para entender el porqué de su elección, sino que impregna su autobiografía de emociones y resume los primeros momentos de la vida de su hermana tras el accidente, por lo que se infiere que su vida personal y profesional están íntimamente ligadas:

“Mi hermana pasó ocho meses ingresada en el hospital”, “Ella siempre ha sido una persona muy fuerte. Ha sido muy valiente, siguió estudiando, y actualmente está trabajando, pero los primeros días de vuelta a la realidad fueron muy duros”.

“Existían muchas barreras arquitectónicas...”.

De su **formación profesional**, al igual que durante toda su trayectoria, Esther refiere que guarda muy buenos recuerdos; sin embargo no los detalla de la misma forma que en otras etapas de su vida, pero se puede inferir que fue feliz y que disfrutó de la carrera, a pesar de no ser lo que ella soñaba desde su más profunda niñez. Ella comenta:

“Recuerdo muchos y buenos momentos en magisterio”.

Refiere que los profesores eran motivadores y se esforzaban por intentar mostrarles cuál iba a ser su día a día dentro de un aula, pero reconoce que no le sirvió de mucho:

“Los profesores de la facultad se implicaban, proponían trabajos y hacíamos didácticas que se suponía que nos ayudaban cuando estuviésemos dentro del aula como maestras, aunque con los años te das cuenta que nada tiene que ver la teoría con la práctica.”

También recuerda un grupo-clase no excesivamente numeroso, abierto y destaca que:

“...éramos todos amigos; recuerdo un buen ambiente con mis compañeros”.

Pero no los nombra con el mismo cariño con el que habla de sus compañeras de parvulitos o la E.G.B., a las que considera actualmente sus amigas. Además, al igual que durante toda su entrevista, no detalla la descripción de las instalaciones, por lo que únicamente se puede saber que asistía a clase en un aula grande y con tarima.

En cuanto a su propia percepción, Esther se define exactamente igual que años atrás:

“Yo seguía siendo igual que aquella niña de hacía años: trabajadora, movida, abierta, habladora y participativa...”.

Reconoce que al comenzar en la facultad se sentía un poco insegura dado que no tenía del todo claro si su elección había sido la correcta “pues me seguían apasionando las matemáticas y allí se estudiaban pocos números”.

Pero ella estaba motivada y disfrutaba de las asignaturas que le brindaba la carrera:

“...me gustaba psicología, logopedia, los trastornos de conducta, etc.”

A pesar de disfrutar con las asignaturas, Esther cuenta que no asistía a clase con la regularidad que debería, pues también disfrutaba de “quedarme en la terraza de algún bar con mis compañeras a tomarme un café”. Sin embargo, cuanto más cerca estaba de acabar la carrera, más feliz era; tenía clara su vocación:

“...cada vez me veía más cerca de mi objetivo, ser maestra de educación especial.”

El accidente de su hermana y la necesidad que sentía de dar igualdad de oportunidad a todas las personas le motivaron para finalizar la carrera y conseguir su objetivo.

Todas estas vivencias han tenido un impacto en su **desempeño profesional como docente en la práctica**. Actualmente ella es docente en Educación Infantil, a pesar de que estudió Educación Especial, y se define como una maestra cariñosa, tanto es así que considera que sus alumnos la ven como una segunda “mami”. Se siente completamente feliz en su puesto de trabajo y se esfuerza porque sus alumnos compartan con ella ese sentimiento; esto lo consigue escuchando las necesidades que cada niño precisa y creando un vínculo con la familia, integrándola en sus aulas siempre que tiene oportunidad y manteniéndose en contacto continuo para favorecer el desarrollo de los niños. Además, reconoce que su manera de dar clase ha cambiado mucho desde que comenzó su vida profesional, aunque ella sigue formándose para seguir renovando y mejorando su práctica docente.

Esther es el ejemplo de que los alumnos no solo aprenden conceptualmente sino que también emocionalmente. Durante su etapa escolar ha sido feliz, siempre ha estado rodeada de gente que la hacía sentir cómoda y querida, pues reconoce haber sido sociable y tener muchos compañeros y amigos que han facilitado su paso por la escuela.

Esther se ha sentido acompañada por muchos de sus profesores, algo que ha dejado huella en su recuerdo, pues refiere a muchos más profesores que le han ayudado a crecer a lo largo de su vida estudiantil que a aquellos que eran distantes con los alumnos o no se implicaban lo necesario. Además,

algunos de ellos ejercieron una influencia sobre sus intereses pero, por encima de todo, sobre su vocación, ya que, con su manera de enseñar y tratar a los alumnos, poco a poco hicieron que Esther cambiase el secretariado por la práctica docente. De esta manera, observamos cómo influyen los modelos de profesorado en la construcción de la identidad docente.

Este sentimiento de felicidad y arropo tanto por parte de sus amigos como de algunos de sus profesores influye de manera positiva en su propia percepción de aquellos años y en los sentimientos que ella recuerda vivir en esa época. También afecta a esa percepción las motivaciones que ella tenía y el hecho de poder disfrutar de ellas tanto dentro como fuera del aula con su familia, fortaleciendo los vínculos familiares y ayudándola a mejorar a nivel académico e intelectual.

Parte de la felicidad que la rodeaba cambió bruscamente tras el accidente de su hermana, pues en su familia se cambió la alegría por la preocupación y el miedo. Sin embargo, Esther se llenó de valentía y decidió estudiar magisterio de educación especial con el fin de ayudar a personas con una situación parecida a la de su hermana, por lo que podemos ver esa conexión fundamental para ella entre persona y profesión. Así, referimos que la vocación de Esther no nació con ella, sino que apareció en su adolescencia a raíz de diferentes hechos acontecidos en su juventud. De esta manera, como hemos comentado en el marco teórico, observamos que no hace falta sentir esa “llamada” a la docencia desde la más profunda niñez para conseguir ser una buena maestra.

Durante los primeros meses de su formación profesional, Esther tenía sentimientos encontrados, puesto que no estaba del todo segura de su elección. A pesar de ello, una vez más, no guarda ningún mal recuerdo, pero podemos observar que los relata con menos detalle que en otras etapas de su vida. Cuando ella se recuerda, se autodefine exactamente igual que años atrás, lo que hace pensar que, a pesar de la madurez que da el haber pasado la adolescencia, ella considera que en aquel momento seguía siendo una niña que vivía igual de feliz que en épocas anteriores, pues se recuerda con cierta ternura, igual que lo hace al recordarse en plena niñez.

En su desempeño profesional como docente en la práctica observamos que la maestra integra la educación emocional a su identidad, pues en su autodefinición recoge todos esos aspectos emocionales que ella percibió de niña, y evita reproducir los comportamientos que a ella le hicieron sentir insegura. Esther refiere haber evolucionado en su manera de impartir las clases, sobre todo en la forma de concebir la enseñanza, pero también en los recursos y estrategias que utiliza dentro de su aula. También reconoce estar en constante formación, aprendizaje y renovación para la mejora de cara a sus alumnos, no únicamente para la suya personal.

#### **Anexo 4– Análisis individual del caso de Gloria.**

Gloria hecha la vista atrás y refiere unas **experiencias de vida escolar** felices y rodeada de amigas:

“Mis recuerdos en la escuela son felices, rodeada de mis amigas y casi siempre riendo...”

A pesar de que las clases no eran dinámicas ni motivaban para aprender:

“Recuerdo que las clases eran rígidas y tradicionales, basadas sobre todo en la memorización. La verdad es que no eran demasiado atractivas o motivadoras, pero aun sí asistía feliz al colegio”.

Sin embargo, ella se reitera en lo feliz que ha sido asistiendo al colegio con sus amigas durante su etapa escolar:

“Y durante todos esos años muchas vivencias, pero prevalecen los buenos recuerdos, muchas risas con las compañeras y amigas...”

“A pesar de lo aburridas que eran muchas de las clases, recuerdo muchas risas y diversión”.

“En todas esas etapas de alumna, lo que más recuerdo son los momentos de risas, de compañerismo, de asombro al aprender cosas nuevas, de profesores que me han animado de una forma directa o sin que ellos lo supieran...”

A pesar de ello, todos los momentos de su infancia no fueron felices, también sufrió algún pequeño castigo, aunque ella no lo recuerda como algo trágico o traumático:

“No recuerdo grandes enfados, algún castigo fuera de la clase o de cara a la pared y, muy pocas veces, de rodillas con los brazos abiertos”.

Además, también vivió momentos de vergüenza “cuando me preguntaban y tenía que hablar en alto, no me sabía algo, se acercaba un

examen, o me llamaban la atención por cualquier cosa” que no le hacían pasarlo bien.

Señala que la disciplina era muy importante en aquella época, por ello las clases eran aburridas, magistrales y sin salirse de un guion estipulado con anterioridad, pero ella y sus amigas se las ingeniaban para pasarlo lo mejor posible en la escuela:

“...concursos de tablas de multiplicar a ver quién adelanta puestos, jugar a las cartas a escondidas, jugar al Un, Dos, Tres, a escondidas mientras la maestra explicaba”.

También cuenta algunas de las actividades que realizaban en el día a día:

“Escuchar, escribir, leer, nervios por si te preguntan la lección, nervios por un examen. Hacer fila para que te corrigiera la tarea o el pañito de punto de cruz”.

Además de todo ello, describe anécdotas concretas que le hacían feliz en aquellos años:

“Como anécdota llegó un equipo de Alta Fidelidad, eso era lo más, (...) y cuando hacíamos manualidades o labores nuestra maestra nos ponía música y cuando ponían alguna canción que le gustaba (el Vals de las mariposas) nos hacía bajar la voz y subía el volumen”.

“Cuando venían las profesoras de prácticas, eso era una fiesta. Actividades más divertidas: teatro, manualidades, tareas diferentes..., nos miraban y nos hablaban de otra forma, o yo lo recuerdo así, nos animaban y motivaban, tengo un bonito recuerdo de algunas de ellas”.

Esto era algo que le gustaba mucho, pues hacían actividades impensables con sus profesores, eso le motivaba mucho, y así lo relata en su autobiografía.

En cuanto a los **modelos de profesorado**, Gloria no recuerda a su maestra de parvulitos. De la E.G.B. destaca a su tutora, que estuvo con ella



desde los primeros cursos hasta los últimos, por lo que se sabía todos sus puntos flacos:

“...me decía la maestra que era una chapucera y que escribía muy mal. Todos los cuadernos de caligrafía me los daba a mí”.

Reconoce que todos los intentos de su tutora para mejorar su letra han sido en vano:

“Y aquí estamos ahora, escribiendo en el ordenador porque sigo teniendo una letra fatal”.

Sin embargo, esa misma maestra, también le proporcionaba palabras de ánimo, consuelo y cariño que Gloria destaca positivamente:

“...destaco positivamente algún gesto de cariño y de ayuda por parte de la maestra tutora”.

Recuerda con cariño a la maestra de literatura y francés de la E.G.B., pues era amable y fue quien le descubrió uno de sus libros favoritos, *Le Petit Prince*:

“Luego en 6º nos pusieron a una maestra para literatura y francés [...] Era más cariñosa y tenía gestos bonitos con sus alumnas. Me encantaba el francés, en 8º a traducir entero “*Le Petit Prince*”, es uno de mis libros favoritos”.

También recuerda positivamente a dos profesores de matemáticas que tuvo en el instituto, los cuales consiguieron que Gloria mejorase en matemáticas:

“...en el instituto aparecieron dos profesores de esos a los que les ves la vocación a distancia. Les gustaba las matemáticas y les apasionaba enseñar y, gracias a su ayuda, conseguí mejorar en matemáticas, hasta incluso me gustaban”.

Reconoce que, cuando las entendió, le gustaron hasta el punto que hizo “...el bachillerato de letras con matemáticas”. Finalmente, también han dejado una pequeña huella en ella “...los dos de historia del arte y a la de ciencias

naturales. Se notaba que les gustaba su trabajo y se esforzaban en demostrarlo”.

Todos estos profesores han dejado huella en su recuerdo; sin embargo, el resto eran muy distantes y no se esforzaban en su trabajo, por lo que han pasado desapercibidos por la vida de Gloria:

“Los demás no me han aportado nada y prácticamente no los recuerdo”.

Con respecto a la **percepción de sí misma en la infancia y en la juventud**, ella tiene una autoimagen positiva. Gloria se define a lo largo de su narración como una niña tranquila, trabajadora, divertida, amistosa y algo tímida:

“Creo que mi primer recuerdo es en el aula de párvulos [...]. Por aquel entonces era una niña tranquila y algo introvertida”.

“...me gustaba [...] hacer el payaso, bromear y hacer risas con las amigas”.

“...en general me llevaba bien con todo el mundo”. Podemos decir también que era una niña algo despistada y soñadora:

“Me gustaba mirar por los cristales y ver cómo iba cambiando la luz a lo largo del día”.

La mayor **motivación** de Gloria eran las artes en general y la lectura en particular:

“En aquellos años, leer creo que es lo que mejor sabía hacer [...] Me gustaba también dibujar y hacer trabajos manuales, sobre todo cuando nos proponían materiales que entonces eran novedosos: corchos, pinzas, papel celofán...”.

También le encantaba ayudar a los demás a sentirse bien, por lo que su primera opción de estudio fue enfermería, hasta que se dio cuenta que esa carrera no era para ella:

“Durante el bachillerato tenía más o menos claro que quería estudiar enfermería, me gustaba ayudar a la gente a sentirse bien. [...] Me di cuenta que no era capaz de ver mucha sangre o poner una inyección a alguien”.

De esta manera, observamos que su **vocación** no viene desde niña, sino que apareció en el momento que tuvo que escoger una carrera universitaria. Por ello, decidió cambiar su **elección** y estudiar magisterio de educación especial:

“...pensé que otra buena manera de ayudar a las personas era enseñándoles, ayudándoles a aprender y a formarse, así que finalmente me decidí por magisterio por el ámbito humanístico, concretamente Educación Especial”.

De su **formación profesional**, al igual que durante toda su trayectoria, Gloria comenta que guarda buenos recuerdos; sin embargo no los detalla de la misma forma que en otras etapas de su vida, pero podemos inferir que fue feliz y que disfrutó de la carrera, a pesar de no ser lo que ella soñaba desde su más profunda niñez. Refiere que le gustaba asistir a clase y hacer trabajos que le ayudasen a aprender nuevos métodos de enseñanza:

“Me gustaba ir a clase, sobre todo a las de los profesores que me resultaban más motivadores. Me gustaba hacer trabajos, leer libros de las propuestas más novedosas o innovadoras”.

A la hora de describir a los profesores, no se explaya en hablar de ellos, simplemente menciona que había buenos maestros, los cuales “trataban de enseñarnos una nueva manera de educar” implicados en su materia y con ganas de enseñar, pero también había profesores tradicionales incapaces de salirse de su guion:

“Estaban aquellos que hacían clases tradicionales, magistrales en las que después tenías que reproducirle todo exactamente igual en el examen”.

Incluso alguno era “totalmente ajeno a lo que nos debía enseñar para enfrentarnos a nuestro trabajo como docentes”.

Gloria se define igual que años atrás:

“seguía siendo tranquila, autónoma e introvertida”.

Pero con un pequeño matiz:

“empezaba a ser un poco más participativa”.

Lo que le facilitó la relación con sus compañeros.

Se sentía a gusto en clase pues, a pesar de que era una clase numerosa y no estaban excesivamente cohesionados, había buen ambiente y se crearon vínculos entre todos, aunque ella tenía su pequeño grupo de amigas:

“Recuerdo una clase con mucha gente, donde íbamos cambiando de compañeros según las optativas. Recuerdo risas y compañerismo, pues en general nos llevábamos todos bien pero, como es normal, cada uno tenía su pequeño grupo de amistad”.

Además, reconoce haberse saltado algunas clases:

“Me gustaba ir a clase, pero he de reconocer que me saltaba algunas, sobre todo de los profesores que me motivaban menos”.

Señala que no le costó elegir la especialidad a la que quería dedicarse, pues siempre había tenido claro que lo que le gustaba era la enseñanza para niños de educación especial:

“Lo tuve claro desde el principio porque se empezaba la carrera de magisterio eligiendo la especialidad, y me atraía la enseñanza de los niños con dificultades”.

De todas las clases a las que asistió, narra que algunas de ellas sí le fueron útiles cuando tuvo que enfrentarse a su primer alumno:

“En algunas cosas sí que correspondía a lo que esperaba”, pero “otras fue un mero trámite, teoría que creo que no me ha servido ni en mis primeros años de maestra”.

Todas estas vivencias han tenido un impacto en su **desempeño profesional como docente en la práctica**. Actualmente ella es docente de audición y lenguaje en un centro ordinario, y se define como una maestra motivadora, implicada y sensibilizada con los sentimientos de sus alumnos. Ella considera que sus alumnos la ven cercana y afectiva, pues intenta empatizar todo lo posible con ellos y, si en algún momento existe algún conflicto, intenta calmar la tensión, desviar el tema y hablarlo cuando sea posible. Reconoce que repite patrones que a ella no le gustaron, pues insiste mucho en la caligrafía, algo que odiaba cuando era niña, y que su manera de dar clase ha cambiado mucho desde que comenzó su vida profesional, aunque ella sigue formándose para seguir renovando y mejorando su práctica docente. Además, le gusta hablar e implicar a las familias para que sean conscientes de que está trabajando por el bien de su hijo. Finalmente, ella afirma que es completamente feliz dando clase.

Gloria ha sido muy feliz durante su vida escolar y se ha divertido mucho en clase con sus amigas a pesar de que el contexto no era demasiado motivador. Señala que entabló una estrecha relación de amistad con sus compañeras, pues siempre ha estado acompañada de un grupo de amigas con las que se sentía cómoda, querida y disfrutaba pasando tiempo en clase con ellas. Esto influye positivamente a su manera de vivir cada una de las etapas escolares, además de que hace que tuviese una buena predisposición a la hora de aprender.

Gloria se ha sentido arropada por muchos de sus profesores, algo que ha dejado huella en su recuerdo. Esto nos hace ver que la parte emocional es muy importante para ella, ya que hace referencia únicamente a aquellos maestros que han dejado un recuerdo positivo en su memoria; incluso su tutora de la E.G.B., por la cual tiene una ambivalencia de sentimientos, ya que refiere recibir arropo y comprensión de su parte, pero también un constante machaque con su caligrafía, algo que a ella le producía rechazo.

Todos los modelos de profesorado que han pasado por su vida han ejercido una influencia en la construcción de su identidad docente. Además, algunos de ellos influyeron también sobre sus intereses en aquel momento,

pues una le mostró el que hoy en día sigue siendo su libro favorito, y otros hicieron que acabase disfrutando de las matemáticas, algo que nunca antes había sucedido.

Podemos interpretar que la actual percepción que ella tiene tanto de su infancia como de su juventud es tan positiva debido a las diferentes vivencias felices que ha experimentado con sus amigas y compañeras de clase y que, a pesar de reconocerse algo tímida e introvertida, no le ha influido a la hora de relacionarse con sus compañeros.

Además de ello, el hecho de disfrutar de sus motivaciones de una manera libre y sin coacciones también hace que la percepción de sí misma y los sentimientos que recuerda de aquella época sean positivos, ya que realizar actividades motivantes nos hace sentir felices con nosotros mismos y compartir esa felicidad con los demás, haciendo así que se fortalezcan las relaciones de amistad.

Gloria no quería ser maestra, ella soñaba con ser enfermera, pero su elección cambió al darse cuenta de que no era capaz de realizar todas las tareas que encomienda la enfermería. Así, como ya hemos comentado en el marco teórico, se desmonta esa falsa creencia popular de que para ser una buena docente hay que querer serlo desde la niñez, pues en su caso la vocación no nació con ella, sino que apareció en su adolescencia, justo en el momento de la elección de carrera universitaria.

Desde que decidió que se iba a matricular en magisterio, Gloria siempre tuvo clara cuál iba a ser su especialidad, Educación Especial. De los años de formación profesional guarda muy buenos recuerdos, una clase llena de gente amable y muchas ganas de disfrutar y aprender. Además, podemos destacar que cuando hace referencia a su propia percepción en aquellos años, Gloria se define con las mismas palabras con las que se define en su niñez, con la única diferencia de que en la época universitaria comenzó a dejar de lado su timidez y se volvió más participativa; por lo que observamos que esta autoimagen es incluso más positiva que la de años atrás, pues el liberarse paulatinamente de su vergüenza y timidez hace que aprovechase mucho más las clases, tanto académicamente como socialmente.

En su desempeño profesional como docente en la práctica Gloria reconoce estar en constante renovación para mejorar tanto con sus alumnos como con ella misma. Percibimos que Gloria integra la educación emocional a su identidad, pues se define como una maestra implicada y motivadora para que los alumnos, aparte de divertirse por cuenta propia igual que lo hacía ella, se diviertan aprendiendo con las actividades que propone. Además, evita reproducir los comportamientos que a ella le hicieron sentir insegura, aunque señala que no siempre le es fácil. Finalmente refiere haber evolucionado en su manera de impartir las clases, sobre todo en la forma de concebir la enseñanza, pero también en los recursos y estrategias que utiliza dentro de su aula, pues intenta que sus alumnos creen vínculos afectivos con sus compañeros para que disfruten todavía más de su paso por la escuela.

## **Anexo 5– Análisis individual del caso de Charo.**

Las **experiencias de vida escolar** que relata Charo son, en general, buenas, pues ella reconoce tener unos recuerdos agradables y felices de su época escolar:

“En general recuerdo mi vida estudiantil con agrado y felicidad”.

Además, reconoce que le gustaba asistir a las clases y que en el colegio se lo pasaba bien con sus compañeras:

“A mí me gustaba ir a clase, me divertía en el colegio”.

Comenzó parvulitos, junto a su hermana menor, alrededor de los 4 años. Recuerda con cariño esa época y afirma haber sido feliz, pues la maestra era cariñosa y las trataba de una manera especial a ella y a su hermana con respecto al resto de sus compañeras, lo que le producía agrado:

“Nos trataba de un modo especial, siempre nos tenía cerca, e incluso nos invitaba a beber un zumo de tomate”.

Recuerda que las chicas del último curso del colegio iban a su clase a buscarlas y a llevarlas junto a ellas, esto fue una experiencia positiva que las hacía felices y sentirse mayores:

“... nos bajaban a buscar las chicas mayores de 8º y nos llevaban a su clase, para ellas éramos como sus muñecas, y a nosotras nos gustaba”.

En 1º de E.G.B. cambiaron de centro, y ella reconoce haberse adaptado con facilidad a su nueva escuela:

“... nos cambiamos de cole a las Anas [...] Me adapté bastante bien...”

En este sentido, Charo hace referencia y se distingue de la experiencia vivida por su hermana, quien tuvo dificultades de adaptación

“... mi hermana tuvo un comportamiento muy problemático [...] ella tenía que quedarse un año más en la clase de parvulitos y ahí comenzó a no querer ir al colegio, a vomitar en cualquier momento, a llorar. Las monjas decidieron



pasarla a 1º conmigo y así se resolvió todo. Ella se tranquilizó y al curso siguiente repitió 1º”.

Durante la E.G.B., una de las experiencias que Charo recuerda fueron los estudios de religión, que tuvieron un impacto positivo en su manera de concepción del mundo. Recuerda que en su centro escolar “la religión era muy importante” y que ella “... lo tomaba muy en serio”. Su horario de clases se alargaba cada día porque, además de los estudios de las materias, dedicaba media hora al rezo en la capilla del centro. Los sábados por las mañanas también realizaba diferentes actividades religiosas, “...manuales, labores, ajedrez...”.

Sin embargo, en segundo de B.U.P., su motivación por los estudios de religión cambió bajo la influencia de un grupo de profesores nuevos. Charo comenzó a restar valor a lo religioso porque refiere que estos profesores “...abrieron mi mirada hacia otros referentes políticos y sociales”. Esta experiencia condujo a una ampliación de la concepción del mundo de Charo.

Su clase fue únicamente de mujeres hasta que llegó a B.U.P. y cambió de centro escolar, los profesores también eran diferentes, pues en la E.G.B. eran casi todas monjas, cosa que en su nuevo centro ya no era así. En cuanto a los **modelos de profesorado**, Charo recuerda a su maestra de parvulitos como una mujer, entre otros calificativos, cariñosa:

“Recuerdo (...) a Doña Eter, la maestra, bastante mayor y soltera, pero muy cariñosa”.

Sin embargo, no siempre se sintió igualmente apoyada y estimulada por sus profesores. Reconoce que ninguna maestra que pasó por su vida durante sus años de E.G.B. ha sido inspiración en lo profesional, y que no todas se esforzaban por hacer bien su trabajo:

“Las maestras, excepto dos, eran todas monjas. Unas estaban más implicadas que otras, ya que unas vivían con pasión su trabajo, y otras se limitaban a leer del libro y esperar a que pasaran las horas. Ninguna de ellas me parecían modelos a seguir en lo profesional”.

Algunas incluso daban miedo:

“Varias producían miedo, y te daban cachetes. Recuerdo que se reían de las compañeras que no mostraban interés y no estudiaban”.

Otras eran muy exigentes y “no se molestaban en esconder sus preferencias por algunas de las alumnas”. Afirma, también, que la manera de trabajar era mecánica y de memorización, a base de un método de rellenado de fichas.

De los años de B.U.P. describe diferentes tipos de profesorado. Cambió a un instituto público y comenzó a tener profesores masculinos, pero no los califica de ninguna forma especial:

“En 1º había profesorado bastante mayor que llevaba muchos años en el instituto y era del mismo Caspe”.

Pero sí recuerda casos concretos, algunos positivos:

“El profe de lengua me preguntaba todos los días, él si era buen profesor, creo que era una estrategia para que centrarse mi atención y me esforzaré más”.

Y otros bastante negativos:

“El profe de mates se nos burlaba, sobre todo a las chicas, explicaba poco y si lo entendías fenomenal, en el caso contrario no nos atrevíamos a preguntar”,

“En 2º nos dio clase de literatura un profe que fumaba en clase con los chicos, saltándose la prohibición y dejándonos tiempo libre un día tras otro”.

En segundo de B.U.P. hubo una revolución dentro de sí misma. Llegaron profesoras nuevas con diferentes pensamientos que consiguieron que Charo comenzase a replantearse si lo que había estudiado y vivido hasta el momento era lo correcto:

“En 2º llegaron unos cuantos profesores y, sobretodo, profesoras, que revolucionaron el instituto y escandalizaron a los padres y a parte del claustro.

Estas profesoras, abrieron mi mirada hacia otros referentes políticos y sociales, que en el pueblo no percibía”.

De entre todos los profesores que han pasado por su vida, ella destaca a “... Umbelina, profesora de lengua y literatura, pues me abrió todo un mundo literario que me fascinó desde el primer momento”.

Con respecto a la **percepción de sí misma en la infancia y en la juventud**, Charo pone el énfasis en su timidez y falta de hábitos de estudio.

La imagen de su “yo del pasado” nos muestra a una chica tímida que buscaba pasar desapercibida en los lugares a los que asistía, disfrutaba pasando tiempo con personas con las que tenía confianza, y era feliz estando sola, leyendo o dibujando. Refiere que, en muchas ocasiones, pasaba malos ratos debido a su timidez:

“Creo que era feliz pero muy tímida”.

“El primer curso, el trato con los chicos se me hacía bastante difícil debido a mi timidez”.

“... lo pasaba muy mal cuando me preguntaban, evitaba mirar a los profes para que no preguntaran. Me costaba expresarme”.

Aunque en general reconoce haber sido tímida a lo largo de toda su vida escolar, no considera que le haya producido una gran infelicidad. Además, refiere haber evolucionado con relación a ello a lo largo de su vida.

Durante esta época se define como poco estudiosa:

“... me divertía en el colegio pero, conforme iban pasando los cursos había que estudiar y memorizar mucho más”.

“La EGB transcurrió entre estudiar, más bien poco...”

“Estudiaba lo justo...”

Confiesa que no era buena en gimnasia, por lo que a veces no asistía a clase:

“... faltábamos a gimnasia, ya que no era mi fuerte y además no era una de las preferidas de la profe”.

Charo reconoce que una de sus mayores **motivaciones** eran las artes, pero en especial la pintura, ya que le encantaba pintar para desconectar del mundo que le rodeaba, se refugiaba entre los colores cuando algo no salía como ella esperaba, y expresaba en sus cuadros las emociones que invadían su cuerpo en cada momento:

“También me gustaba pintar cuadros donde expresaba mis sentimientos...”.

“Me gustaban las artes, pero en Zaragoza no había carrera de Bellas Artes”.

Esta última afirmación hace ver que su **vocación** por ser maestra no viene desde niña, pues su primera opción no fue estudiar magisterio sino Bellas Artes. Finalmente, cambió su **elección** y decidió decantarse por magisterio infantil dado que también disfrutaba estando en contacto con niños pequeños:

“Como me gustaban mucho los niños pequeños y el dibujo, me acabé decantando por magisterio con la especialidad de infantil, así que fui a por ello”.

Comenzar su **formación profesional** implicaba salir del pueblo para vivir en un piso de estudiantes en Zaragoza:

“Llegar a Zaragoza y convivir en pisos de estudiantes fue otro gran cambio en mi vida”.

Recuerda con cariño esta etapa de su vida, ya que estaba llena de novedades para ella: la ciudad, vivir sin su familia y hacer amigos nuevos fueron las tres cosas que más le marcaron.

Ella seguía dejando el estudio para el último momento, como había hecho durante prácticamente toda su etapa escolar:

“Yo disfrutaba de la vida, de estudiar más bien poco, lo justo y siempre para el último momento”.

Seguía siendo tímida pero, el conocer a tanta gente nueva le ayudó a vencer su timidez, abrirse más con el resto de personas y a ser más participativa, aunque confiesa que hacer exposiciones orales seguía costándole bastante:

“...me sentía “obligada” a relacionarme con el resto de gente, lo que me ayudó a superar mi timidez”

Su clase era numerosa y con pocos chicos:

“En la clase éramos 62 alumnos, de los cuales sólo dos eran chicos”.

Había buen ambiente entre todos, aunque ella, al igual que el resto de sus compañeros, tenía su pequeño grupo de amistad dentro del grupo-clase:

“En general había buen ambiente con los compañeros aunque, por supuesto, la clase estaba dividida en grupos que se formaban por afinidad e intereses comunes”.

Confiesa mantener relación actualmente con algunas de sus compañeras:

“He mantenido la relación con bastantes compañeras y compañeros, con otras hemos coincidido en distintos lugares de trabajo e incluso vivido juntas”.

Recuerda asignaturas aburridas con profesores que no motivaban ni se implicaban en el proceso de enseñanza aprendizaje:

“De la universidad recuerdo clases aburridas, puramente teóricas y poco motivadoras con profesores exigentes que buscaban que les soltases el mismo rollo que ellos nos habían contado previamente”.

Charo recuerda con más cariño las clases artísticas, le encantaban:

“Me gustaban las asignaturas más artísticas...”

Aunque también refiere que“...había algunas otras que me interesaban pero no asistía por la manera que el profesor tenía de impartirla”. Además, confiesa que se saltaba algunas clases:

“He de reconocer que dependiendo de la asignatura asistía más o menos a sus clases, pero en general solía ir”.

Además, destaca dos insatisfacciones respecto a la universidad: la primera es lo mal cuidadas que estaban las instalaciones en aquel momento:

“El edificio era bastante viejo y estaba muy descuidado, las ventanas cerraban mal y entraba frío, las persianas estaban estropeadas”.

Lo segundo es la falta de prácticas vivenciales en centros escolares “...que son lugares donde realmente te sumerges en la realidad y tomas contacto con los niños y el profesorado”.

Todas estas vivencias han tenido un impacto en su **desempeño profesional como docente en la práctica**. Actualmente Charo es docente en los primeros cursos de educación primaria, a pesar de que estudió educación infantil, y se define como una maestra implicada y motivada, cuya manera de enseñar ha ido cambiando con el paso de los años. Es consciente de que trabaja con niños pequeños, por lo que le gusta hacer mucho hincapié en las emociones y sentimientos que puedan tener en cada momento, además de que cuida mucho la manera en la que se dirige a ellos. Utiliza una metodología activa, participativa, motivadora, integradora, a veces, lúdica y siempre apuesta por el aprendizaje entre iguales, para que todos los niños se sientan parte activa del proceso aprendizaje.

Además, se esfuerza por cohesionar su grupo-clase, ya que le da mucha importancia a la existencia de un buen ambiente en su aula para que los niños se sientan a gusto y el aprendizaje sea mejor. Es partidaria de darles pautas y herramientas para que, en caso de conflicto, sean ellos mismos los que lo solucionen sin la necesidad de que un adulto medie entre ellos. Reconoce que repite patrones que ella odiaba pues, debido a su timidez, no le gustaba que le preguntasen en clase, y ella lo utiliza constantemente para mantener la atención de sus alumnos. Finalmente, ella afirma llena de entusiasmo que es completamente feliz dando clase.

Por los datos aportados tanto en la autobiografía como en la entrevista en profundidad, podemos considerar que Charo ha sido feliz durante todas las

etapas de su vida estudiantil. Se ha sentido motivada, bien acompañada y apoyada por algunos de sus maestros, se ha divertido con sus compañeras de clase y ha tenido una interacción positiva con ellas, ya que la escuela es uno de los principales agentes de socialización. Además, destacamos que Charo comenzó siendo una niña tímida y religiosa y acabó siendo una mujer más abierta y con valores propios, pues su marcado interés por los estudios de religión en la niñez y por las nuevas perspectivas aprendidas en la adolescencia, desarrollaron su manera de pensar y de concebir el mundo, convirtiéndola en una persona reflexiva.

Cuando recuerda a los profesores que han pasado por su vida escolar, Charo refiere una dualidad de sentimientos, pues hace referencia tanto a buenos profesores, que la apoyaron, acompañaron y motivaron, como a aquellos que fueron distantes, no se implicaban en el proceso de enseñanza-aprendizaje e incluso llegaban a producir miedo. Esto nos hace ver que los docentes que pasan por nuestra vida marcan de un modo u otro nuestra propia identidad, tanto personal como profesional, de manera irremediable, pues son referentes en los patrones educacionales y sociales durante toda la infancia y juventud.

De la autopercepción de Charo en su infancia y juventud destacamos su visión ambivalente, pues durante todo el escrito ella refiere ser feliz en la escuela junto a sus amigas; sin embargo, cuando tiene que definirse en aquellos años, únicamente hace referencia a su gran timidez y su falta de hábitos de estudio, por lo que vemos que en ningún caso muestra una imagen edulcorada ni predominantemente positiva de sí misma.

Charo disfrutaba de su mayor motivación, la pintura, con total libertad, pues la utilizaba tanto para mostrar sus sentimientos y emociones en cualquier situación como para evadirse del mundo que la rodeaba y disfrutar de su soledad. Gracias a esto podemos ver que Charo es una persona emocional y que utiliza lo que mejor se le da hacer para mostrar y transmitir sus sentimientos a cada momento.

Esta pasión por la pintura la llevaba a querer estudiar Bellas Artes, pero finalmente se decantó por la docencia porque en Zaragoza no estaba esa

carrera artística. De este modo, como ya hemos comentado en el marco teórico, observamos cómo se desmonta la teoría de que para ser una buena docente hay que querer serlo desde la niñez, pues en su caso la vocación no nació con ella, sino que apareció justo en el momento que tuvo que elegir qué estudios universitarios quería realizar.

Observamos cómo, cuando habla de su vida universitaria, las palabras de Charo son más positivas y transmite la sensación de que en su época universitaria fue más feliz que en el resto. Vivir en la ciudad implicó varios cambios en ella que le ayudaron a vencer diferentes barreras, como por ejemplo la de la timidez, algo que fue liberador para ella al facilitarle la relación con las personas que iba conociendo en esta nueva etapa de su vida. A pesar de ello, Charo sigue recordándose como poco estudiosa, pero el hecho de haber ido venciendo poco a poco su timidez, hace que observemos que esta autoimagen es más positiva que la de años atrás. En resumen, de su etapa universitaria guarda muy buenos recuerdos, asignaturas que disfrutaba, algunos profesores motivadores y un cercano círculo de amistades.

En su desempeño profesional como docente en la práctica observamos que el proceso de transformación de la vida de Charo ha hecho que su manera de dar clase en la actualidad reúna todos esos buenos métodos que recibió cuando estudiaba, y evita reproducir los comportamientos que a ella le hicieron sentir insegura, aunque no siempre lo cumple. Además, esta transformación ha hecho que se esfuerce para intentar conseguir que sus alumnos piensen por ellos mismos, tengan diferentes visiones de una misma realidad y no se dejen llevar por lo que alguien les diga que es lo correcto. Finalmente, observamos que ella le da gran importancia a la educación emocional dentro de su aula, pues se esfuerza en crear un buen clima desde el primer momento que recibe a los niños, para que todos se sientan cómodos, puedan compartir sus sentimientos con los demás y tengan las herramientas y las capacidades suficientes para solucionar los conflictos de manera autónoma.



## **Anexo 6– Análisis individual del caso de Ana Mari.**

Ana Mari no utiliza prácticamente ningún adjetivo calificativo para expresar como recuerda sus años de estudiante, únicamente califica a su primera escuela en el pueblo como agradable:

“...mis recuerdos de infancia en la escuela del pueblo son agradables...”.

También confiesa pasarlo bien a pesar de lo poco entretenidas que eran las clases:

“Lo pasábamos bien, aunque las clases no eran muy dinámicas”.

El resto de etapas educativas no las califica de ninguna manera, simplemente narra hechos ocurridos en aquellos años, por lo que podemos inferir que también serían momentos agradables, pues no destaca nada ni muy positivo ni muy negativo. De esta manera, las **experiencias de vida escolar** de Ana Mari son calificadas de forma general como “agradables”.

Echa la vista atrás y describe como eran sus escuelas. No hace referencia a cómo eran las instalaciones de su escuela del pueblo, pero sí muestra impresiones de cómo ella se sentía:

“Mi escuela era de pueblo, estábamos divididos por sexos, las niñas por un lado y los niños por otro. Había dos aulas para cada uno, agrupados por edades de 6 a 10 años y otra de 10 a 14 años. El patio de recreo era la plaza del pueblo donde convivíamos todos juntos y nos divertíamos mucho”.

Sin embargo, para hablar del instituto simplemente refiere que era de régimen internado, que tenía una enorme tarima, y menciona muchas de sus instalaciones, pero simplemente las numera, no muestra ninguna emoción al recordarlas, únicamente señala que “invitaba al aprendizaje”:

“Salí del pueblo (...) a estudiar 1º de bachiller (...) a un colegio de monjas en régimen de internado...”

“Allí sí que se disponía de aulas por niveles, gimnasio, biblioteca, salón de actos para representaciones y cine los domingos por la tarde, patio de recreo con canchas deportivas, salas de estudio y horario específico para ello”.

De esta manera, podemos observar que recuerda con más cariño y se emociona más al hablar de su etapa escolar en el pueblo; esto puede ser porque iba con dos de sus hermanas mayores o porque veía diariamente a su familia, algo que no hacía en el internado.

Ella refiere las asignaturas que cursaba en su escuela del pueblo:

“Estudiábamos lo que se llevaba en la época: dictados, copias, los cuadernos Rubio de operaciones o las canciones y poesías que aprendíamos y recitábamos [...] lecciones del catecismo, la preparación para la 1ª comunión, el rezo de las flores del mes de mayo, etc.”.

Sin embargo no comenta que impresiones y sensaciones tuvo en aquel momento al cursarlas, simplemente cree recordarse feliz y, una vez más, justifica esa felicidad con la presencia de sus hermanas:

“Creo que lo pasaba bien, bajaba contenta de casa a la escuela, pero ya he dicho que iba con mis hermanas mayores y eso facilitaba la integración”.

Algo que nos hace ver el vínculo tan grande que tenía con ellas, y que le hacía sentir protegida.

En cuanto a los **modelos de profesorado**, Ana Mari no nombra nada en la autobiografía de su etapa en la escuela del pueblo, únicamente que “las clases no eran muy dinámicas”; sin embargo, en la entrevista menciona que las maestras eran mujeres duras, pero aun así, sigue calificando su etapa escolar como años agradables de su vida:

“Sí que la maestra castigaba al rincón, cara la pared, de rodillas con brazos en cruz... los castigos que se llevaban en esa época. A algunas compañeras sí que les pegaba, a veces por comportamiento otras por no aprender lo que ella pedía”.

De la escuela del pueblo, Ana Mari también nombra a los maestros que tenían los chicos, eran duros y castigaban fuerte:

“...en aquella época los castigos físicos se llevaban; pero más en la escuela de niños. Los maestros eran más violentos y los palos se los llevaban los que tenían más dificultades para aprender”.

Ella no lo dice así, pero es posible que esos profesores tan brutos le hicieran sentir miedo, por lo que se esforzaba en clase para evitar que ellos, o su propia profesora (de la cual también ha confesado que pegaba a algunas de sus compañeras) la pudieran golpear.

Aunque de la escuela del pueblo nombra pocos profesores, sí que recuerda diferentes profesores y profesoras (monjas casi todas de ellas) de su paso por bachillerato. Relata que no recuerda a ningún profesor que le haya marcado en su infancia:

“La verdad es no tengo un referente que me haya marcado especialmente, íbamos cambiando de curso y de profesores y la relación era en general distante, la tarima de las clases debía marcar esas distancias”.

Sin embargo, sí que nombra a algunos de ellos: a unos sí que los considera buenos profesores:

“...recuerdo con agrado al de ciencias naturales, al de química, la hermana que nos daba lengua, el de latín y griego [...] eran exigentes pero buenos profesores, aprendíamos y tenían empatía con los alumnos”.

Otros pasaron desapercibidos por su vida:

“Otros, en cambio, dejaron poca huella: las de gimnasia eran mujeres que se hacían las duras y nos machacaban, sobre todo a las que tenían menos habilidades motrices...”. “La pobre monja de geografía, que pena como nos reíamos (algunas más que otras) de ella”.

Hay que destacar a una monja en particular, la cual le producía miedo simplemente al verla, pues nunca llegó a darle clase:

“Recuerdo especialmente la figura de una monja [...] grande, seria y que siempre parecía que te miraba desde arriba, siempre me infundió un miedo a que se dirigiera a mí, y la evitaba”.

Esta monja que sembraba el miedo en Ana Mari era profesora de matemáticas, y daba clase a los que escogían la especialidad de bachillerato de ciencias:

“Era la profesora de matemáticas y daba clase a partir de 4º de bachiller cuando te tenías que decantar por letras o ciencias”.

Ella nos cuenta que “las matemáticas no se me daban mal, podría haber elegido esa opción como lo hicieron algunas de mis mejores amigas, pero la idea de estar en sus clases yo creo que me bloqueaba”.

Finalmente, en C.O.U. destaca positivamente a un profesor de literatura que disfrutaba haciendo su trabajo y hacía disfrutar a sus alumnos, por lo menos a Ana Mari:

“...recuerdo al profesor de literatura, era un romántico que me recordaba a Bécquer, disfrutaba leyéndonos poesía y explicando los recursos literarios (...) me gustaba escucharlo”.

También hace referencia al profesor de latín, del cual todavía recuerda alguna de sus enseñanzas:

“El profesor de Latín, un cura pequeño y regordete, recuerdo que nos ayudaba a aprender nombres, reglas, listas de forma divertida con rimas, trabalenguas...”

Con respecto a la **percepción de sí misma en la infancia y en la juventud**, ella tiene una autoimagen positiva. Durante todo el escrito se va definiendo y concretando más sus particularidades en aquel momento, tanto personales como físicas:

“Siempre he sido muy organizada (...) también era participativa, abierta y movida, aunque tal vez no muy independiente (...) sin embargo sí realizaba las tareas de manera autónoma”.

“...yo era una chica estudiosa y aplicada...”

“Yo era (...) empollona para lograr aprobar todo”.

“Yo era ágil y delgada”.

También se autodefine en la entrevista en profundidad, en la que se sigue apreciando positividad en sus palabras:

“Podría decir que era tranquila en clase, movida en el recreo...”

“Autónoma en mis tareas tanto a nivel académico como en la vida diaria a nivel de autonomía personal (higiene, ropa, aseo,...) siguiendo los horarios y el ritmo que marca un internado.”

Sin embargo, a pesar de la imagen positiva que tiene de ella misma, reconoce que en alguna ocasión sentía envidia de alguna de sus compañeras porque "todo lo hacía muy bien":

“A veces sentía envidia de una de ellas”.

Pero, aunque esto lo recuerde como algo negativo, simplemente es un pequeño matiz que no distorsiona su autoimagen positiva.

También cuenta que le gustaba jugar con sus amigas en el recreo de internado, por lo que podemos inferir que era una persona social:

“Me gustaba jugar con mis compañeras a la rayuela, cuerda para saltar, gomas elásticas que se usaban mucho ya que eran cómodas de llevar y de guardar, todo juegos de bajo coste”.

Ana Mari relata cuál era su mayor **motivación** en la escuela: aprobar todo. Ella no habla únicamente de su vida estudiantil, sino que también narra brevemente como era su familia. Cuenta que pertenece a una familia grande, y que consiguió estudiar gracias a la ayuda económica de sus padres y a una

beca que debía mantener aprobando todo y, como ella quería seguir formándose, se esforzaba al máximo para conseguirlo:

“Mi padre nos decía “si estudias y mantienes la beca muy bien, sino a fregar platos”; o sea a casa y a colaborar con aquella economía familiar casi de subsistencia, pues éramos una familia muy grande”.

“Yo era una chica aplicada y, como solía decirse, empollona para lograr aprobar todo”.

Llegar a la universidad era su mayor motivación.

Su **vocación** nació con ella, pues siempre tuvo clara su **elección**, ella quería estudiar magisterio desde que era niña, y así lo cuenta en la autobiografía. Impregna su relato de emociones y narra recuerdos felices de su infancia jugando con sus hermanos:

“Siempre tuve claro que quería estudiar magisterio, nunca me planteé hacer otra cosa, pues me gustaba desde bien pequeña. Recuerdo jugar con mis hermanos a los profesores; no siempre me tocaba ser a mí la maestra, pero cuando me tocaba disfrutaba muchísimo”.

También comenta que “...entré en la carrera sin problema”.

Ana Mari reconoce haber sido feliz en su **formación profesional**, pues le gustaba lo que estudiaba, tenía ciertas asignaturas con profesores motivadores, y había algunas de ellas en las que tan apenas tenía que esforzarse; sin embargo, destaca bastantes aspectos negativos de su paso por la universidad.

Ella afirma haberse sentido en algunas ocasiones un número más entre tantos otros, pues no siente que la mayoría de los profesores se implicasen en su proceso de aprendizaje:

“Recuerdo que mi clase estaba abarrotada de gente, lo que me hizo sentir que, en muchas ocasiones, era un número más, pues rara vez se preocupaban por si lo entendíamos o no”.

Refiere un grupo-clase grande, tan grande que recuerda no conocer, sino convivir, con muchos de sus compañeros:

“Éramos tantos que sentía no conocer ni a mis propios compañeros, excepto a aquellos con los que te relacionabas más”.

Además, señala que “lo que sí recuerdo es que únicamente había tres chicos”.

Dentro de todos los profesores que pasaron por su vida durante los años de universidad destaca a tres, una de ellas de manera negativa:

“...un ejemplo a no seguir fue una profesora con los folios amarillos que no se salía de su guion...”

Los otros dos, los destaca de manera positiva:

“...el profesor de pedagogía, era un hombre moderno y abierto a nuevas tendencias pedagógicas. Nos enseñó otra manera de hacer las clases más participativas y menos magistrales. Era un gran profesor”.

“...llegó una profesora innovadora que nos exigió mucho más en la parte oral...”.

Al igual que la carrera, la especialidad también la tuvo clara desde el primer momento, pues había que elegirla al comenzar los estudios universitarios:

“Yo, desde un principio, lo tenía claro. Estudié la especialidad de Lengua e idioma moderno Francés”.

Señala que las clases eran muy tradicionales y que prácticamente no dedicaban tiempo a la parte oral, hasta que apareció una profesora innovadora que les exigía en esa parte. La considera buena profesora pues hacía hincapié en ese aspecto olvidado hasta el momento pero fundamental para conseguir desenvolverse en el idioma; sin embargo suspendió y tuvo que examinarse en septiembre para conseguir aprobar la asignatura:

“En el idioma todo era muy tradicional (...) hasta que, en tercero, llegó una profesora innovadora que nos exigió mucho más en la parte oral (...) nos resultó difícil y muchos fuimos a septiembre...”.

Explica que, al finalizar sus estudios y trabajar como maestra, ha seguido aprendiendo y creciendo tanto de sus compañeros como de los alumnos:

“Después de terminada la carrera, y trabajando con chavales, he estado en contacto con muchos maestros y sus alumnos, de los que vas aprendiendo y cogiendo esos detalles maravillosos a la hora de tratar a los alumnos (...) para llevarlo al aula y a la relación con mis alumnos; y también para no utilizarlo jamás”.

Todas estas vivencias han tenido un impacto en su **desempeño profesional como docente en la práctica**. Actualmente ella es docente de educación primaria especializada en francés, y se define como una maestra abierta, dialogante, siempre en constante renovación que intenta hacer partícipes a todos sus alumnos gracias a diferentes metodologías innovadoras que favorecen el aprendizaje. Reconoce que hay niños con los que es difícil empatizar, pero en general se siente querida por sus alumnos, los cuales se esfuerzan en demostrárselo con diferentes detalles. Su relación con las familias es cordial, a no ser que exista algún problema con sus hijos, que entonces se implica todo lo necesario para solucionarlo. Ana Mari es feliz en su trabajo, tanto es así que, cuando está dentro del aula se evade de sus problemas personales.

Ana Mari muestra cierta predilección por sus años en la escuela del pueblo, pues recuerda hechos concretos o narra impresiones de cómo se sentía acudiendo a clase y realizando las tareas encomendadas por la maestra, algo que no vemos en su época de bachiller. Además, durante su etapa escolar en el pueblo, siempre se ha sentido protegida por sus hermanas mayores, algo que le gustaba y tranquilizaba, pero que le quitaba cierta independencia, pues siempre recurría a ellas ante cualquier imprevisto, y disfrutaba pasando tiempo con ellas en el recreo, lo que hacía que interaccionase menos con el resto de alumnos del centro.



La construcción de la identidad docente de Ana Mari ha estado influenciada por todos los modelos de profesorado que han pasado por su vida, ya sea de manera positiva o negativa, pues todas las vivencias de la etapa escolar influyen de manera considerable en nuestra futura proyección personal y profesional, así como en los valores y forma de hacer y pensar que van a formar parte de nuestra vida y que van a marcar claramente nuestro carácter, personalidad y profesionalidad.

Ella muestra una ambivalencia de sentimientos con respecto a sus profesores, puesto que hace referencia tanto a buenos profesores, implicados en su materia y con ganas de enseñar, como a profesores distantes que le producían rechazo e incluso miedo, sentimiento que nombra en más de una ocasión. Gracias a esto podemos observar lo importante son los aspectos emocionales para Ana Mari, pues se esfuerza en mostrarnos las sensaciones que los profesores le transmitían, dado que los alumnos no aprenden sólo conceptualmente, sino también de manera emocional.

Todas las vivencias que ha tenido Ana Mari y su manera de afrontarlas hace que actualmente tenga una autopercepción positiva de su niñez. A pesar de ello, refiere haber sentido envidia de una compañera en momentos concretos pero, aunque es un sentimiento negativo, no muestra ninguna distorsión de su autoimagen positiva. De esta manera podemos interpretar que la actual percepción que ella tiene tanto de su infancia como de su juventud es de una chica feliz, pero sobre todo responsable, pues debía serlo si quería llegar lejos ya que sus padres se esforzaban mucho económicamente para que ella estudiase.

Toda esta responsabilidad que ella sentía y el hecho de ver que su esfuerzo era recompensado con buenas calificaciones le servían de motivación para continuar estudiando y llegar a conseguir sus objetivos, estudiar magisterio, pues es algo con lo que soñaba desde su más profunda niñez. Tanto es así que reconoce jugar de pequeña con sus hermanos a ser profesores, lo que nos hace ver que su vocación creció con ella, pues en muchas ocasiones aparece asociada al juego.

Como no tuvo problemas para entrar a la carrera, Ana Mari accedió a ella y fue entonces cuando se dio cuenta de que no era como ella se esperaba. De su etapa universitaria guarda muy buenos recuerdos, asignaturas que disfrutaba, algunos profesores motivadores y un cercano círculo de amistades; pero también varias insatisfacciones pues su grupo-clase era tan grande que no se conocían entre todos y, en muchas ocasiones, se sentía un número, lo que nos deja ver que la interacción tanto con los profesores como con muchos de sus compañeros era distante y el contacto emocional con ellos era mucho menor que en otras etapas de su vida estudiantil.

Ana Mari refiere que una vez acabada la carrera ha seguido aprendiendo de sus propios compañeros y de los alumnos. Observamos que esto le ha servido como base para llegar a formar su propia personalidad docente pues, como ya hemos comentado en el marco teórico, el resto de docentes del centro ejercen una gran influencia sobre la personalidad de, sobre todo, maestros noveles. Sin embargo, vemos que tiene una visión dual de estas influencias, pues durante todo su tiempo ejerciendo de maestra, se ha encontrado con diferentes personas que le han ido mostrando técnicas para incluir dentro de su aula, pero también algunas para no usarlas nunca dado que no se ajustaban a las expectativas que ella tenía sobre la docencia.

En su desempeño profesional como docente en la práctica observamos que la maestra muestra más detalles que en otros momentos de su vida e intenta explicar todo aquello que le gusta llevar a cabo dentro de su aula. Reconoce estar en constante renovación; pero aun así siente que sus alumnos superan sus conocimientos en ciertos temas, y refiere que aprovecha esos momentos para aprender de ellos y hacer pequeñas mejoras día a día. Esto deja ver que busca superarse personalmente, además de mejorar y actualizar su enseñanza dentro del aula para que sea más atractiva y llegue a todos los niños sea cual sea su ritmo de aprendizaje. Además de ello, observamos que Ana Mari integra la educación emocional a su identidad profesional, pues en su autodefinición como maestra recoge todos esos aspectos emocionales que ella percibió de niña, y evita reproducir los comportamientos que a ella le hicieron sentir insegura, pero reconoce que a veces le resulta complicado. Finalmente,

exige responsabilidad a sus alumnos, la misma que ella tenía en su niñez debido a sus características tanto personales como familiares.