

Identidad profesional y formación docente universitaria: Un proceso en construcción desde la mirada del estudiantado

Professional identity and university teaching training:
A construction process from the students overview

Volumen 19, Número 1

Enero-Abril

pp. 1-18

Este número se publica el 1 de enero de 2019

DOI: 10.15517/aie.v19i1.35379

Giselle Miranda Cervantes
Marie-Claire Vargas Dengo

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[LATINDEX](#), [DOAJ](#), [REDIB](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [SHERPA/ROMEO](#),
[QUALIS-CAPES](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

Identidad profesional y formación docente universitaria: Un proceso en construcción desde la mirada del estudiantado

Professional identity and university teaching training:

A construction process from the students overview

Giselle Miranda Cervantes¹
Marie-Claire Vargas Dengo²

Resumen: Este artículo consiste en un estudio longitudinal realizado entre los años 2014-2017 con tres grupos de estudiantes del nivel de Diplomado de Pedagogía con énfasis en I y II ciclos, Educación Especial y Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar, que se imparten en la División de Educación Básica (DEB) del Centro de Investigación en Docencia y Educación (CIDE) de la Universidad Nacional (UNA) en Costa Rica y se elabora en el marco del proyecto Identidad Docente: Resignificando la labor profesional adscrito a la DEB. Desde una fase metodológica indagatoria, se aplicó un cuestionario a diversos grupos de estudiantes en el año 2014 y posteriormente se reaplicó el cuestionario a las mismas personas participantes en el año 2017, esto con el fin de valorar la escogencia personal de cursar una carrera de formación docente, así como el apoyo recibido por parte de su familia durante la formación universitaria. Los resultados señalan que el estudiantado se identifica claramente con ser docente, identificación que se fortalece a lo largo de su proceso formativo aun cuando no todas las estudiantes y ni todos los estudiantes se visualizan para ejercer la docencia como profesión durante toda su vida futura. Además, se presentan diferencias sobre la escogencia de la profesión docente como formación inicial y la percepción del reconocimiento social de esta profesión. Se concluye que es indispensable contribuir desde los centros y facultades de educación a la formación inicial docente y al desarrollo profesional de la educadora y el educador costarricenses.

Palabras clave: identidad profesional docente, formación inicial, educación superior

Abstract: This article presents a longitudinal study developed between 2014-2017 among three groups of DEB students at Diploma level of Pedagogy program in I & II cycles, Special Education and Preschool Education at División de Educación Básica (DEB), Centro de Investigación en Docencia y Educación (CIDE), Universidad Nacional, Costa Rica, as part of the project Identidad Docente: Resignificando la labor profesional. Within a methodological inquiry phase, a questionnaire was applied in 2014 and then again in 2017 to the same groups of students regarding their personal choice of a major in teaching education, as well as whether they had received family support regarding that decision. The results indicate that students in the three participant groups identify themselves with being teachers, and this identity becomes stronger as they move ahead in their university education. Differences are shown within the three program groups in terms of the selection of education as a profession and the perception of social recognition of this profession. The conclusions highlight that it is necessary for university faculties and centers to contribute towards teaching education and professional development of Costa Rican teachers.

Key words: teaching professional identity, teacher education; higher education

¹ Catedrática universitaria de la Universidad Nacional en la División de Educación Básica del CIDE Costa Rica. Doctora en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica. Dirección electrónica: giselle.miranda.cervantes@una.cr

² Catedrática universitaria de la Universidad Nacional en la División de Educación Básica del CIDE Costa Rica. Doctora en Educación por el Programa Latinoamericano de Doctorado en Educación. Dirección electrónica: marie.vargas.dengo@una.cr

Artículo recibido: 1 de junio, 2018

Enviado a corrección: 28 de setiembre, 2018

Aprobado: 29 de octubre, 2018

1. A manera de introducción

La figura docente como actor protagónico —actriz protagónica— del proceso educativo cumple y ha cumplido una función central en la educación costarricense. En materia de formación y desarrollo profesional docente, el IV Informe del Estado de la Educación (2013) reporta que los estudios recientes y las mejores prácticas internacionales indican que el factor más influyente y determinante en la calidad de la educación es la calidad del profesorado (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2013). Cabe mencionar que “El Informe Final de la Mesa de Diálogo sobre Transformación Educativa del Centro de Estudios Democráticos (CEDAL) (2007), subraya que la variable clave para alcanzar la calidad educativa es el docente.” (Universidad Nacional, 2008b, p. 1). A la fecha se han identificado estrategias de apoyo a la formación y desarrollo del trabajo docente en aquellos países con mayor rendimiento educativo, entre ellas “la construcción de habilidades prácticas durante la formación inicial y la primera etapa de ejercicio de la profesión, la existencia de tutores que acompañan a los docentes noveles, la selección y formación de docentes que apoyan a sus colegas” (Marcelo y Vaillant, 2013, p. 63).

En relación con lo anterior, cabe profundizar en la relación formación docente/calidad educativa en términos del abordaje de la *identidad docente* como un factor que puede ser decisivo en la calidad de los y las docentes que se forman en los distintos centros, escuelas y facultades de educación en el país. La construcción y fortalecimiento de la identidad profesional docente definitivamente “contribuiría a la transformación de la escuela y la revitalización de la profesión docente” (Prieto, 2004, p. 46), por lo cual debe contemplarse desde los programas formativos iniciales, pues es fundamental para la calidad del ejercicio profesional de la docencia (Aristizabal y García, 2012).

Según lo revela el IV Informe del Estado de la Educación (2013), en Costa Rica se gradúan más de 10.000 personas por año de carreras de Educación (Ross, 2013, p. 44), de las cuales 3.000 provienen de universidades públicas, lo cual evidencia que la mayoría de docentes graduados en dicho país egresan de universidades privadas. Este dato se ratifica y aumenta para el año 2015, donde siete de cada 10 títulos en el área de educación fueron otorgados por instituciones privadas, la mayoría de ellas en carreras no acreditadas (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible-CONARE, 2017). De un total de 259 carreras de Educación existentes —al año 2013—, solamente un 5.8%, es decir, 15 de ellas, están debidamente acreditadas por el Sistema Nacional de Acreditación de la

Educación Superior (SINAES) (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2013), de las cuales tres de ellas fueron las seleccionadas para esta investigación.

2. Identidad docente: Conceptualización y tensiones en la formación profesional

En términos conceptuales, la *identidad profesional docente* es un proceso dinámico en permanente construcción que se da en el transcurso del tiempo (Vaillant, 2007), no ocurre de forma espontánea o automática, se construye a partir de interacciones complejas (Elías, 2011) que se conjugan en una dimensión individual y otra dimensión social o colectiva (Vaillant, 2007). La dimensión individual se relaciona con elementos personales, tales como motivación, autoestima, autoimagen, perspectivas futuras (Day y Gu, 2012), historia de vida y experiencias propias; la dimensión social se da en la interacción socio-cultural en uno o varios contextos y espacios educativos, institucionales y laborales (De Laurentis, 2015).

Sobre el concepto *identidad* y como punto de referencia, Gurdián (2014) clarifica y acota lo siguiente:

- La palabra identidad, viene del latín *identitas* y este de *ídem* que significa lo mismo.
- Se define como el *conjunto de los rasgos propios de un sujeto-persona o de una comunidad*.
- Estos rasgos caracterizan al sujeto o a la colectividad frente a las demás personas.
- La identidad es *la conciencia* que una persona tiene respecto a ella misma y que la convierte en alguien singular/peculiar.
- La identidad es un constructo íntimamente relacionado con el contexto socio-histórico y cultural en el que se produce. (p. 21)

En relación con este concepto y siguiendo a Iñiguez (2001), para Gurdián (2014) "la identidad además de ser un concepto polisémico, es un dilema entre la singularidad y la similitud de una/o misma/o con nuestras y nuestros semejantes" (p. 20), aunado al aspecto de pluralidad, el cual convoca lo social, lo colectivo y lo grupal, pues, es, según dicha autora, "...ese otro aspecto de la identidad, que hace referencia a la variedad/multiplicidad del grupo o la comunidad a los cuales pertenecemos" (Gurdián, 2014, p. 21). De donde que, para esta autora, la configuración de la identidad profesional es la sumatoria de la identidad individual y

de la identidad social, por lo cual para comprender la configuración de la identidad profesional es necesario considerar el proceso de construcción de ambas.

Según Marcelo y Vaillant (2013) "el desarrollo de la identidad ocurre en el terreno de lo intersubjetivo y se caracteriza por ser un proceso evolutivo, un proceso de interpretación de uno mismo como persona dentro de un determinado contexto" (p. 37). En términos de lo que su construcción implica como proceso "se inicia durante el periodo de estudiante en escuelas, pero se consolida después de la formación inicial, y se prolonga durante todo su ejercicio profesional" (p. 35).

Es importante mencionar que otros autores como Southwell y Vassiliades (2014), desde sus aportes relacionados con el análisis político del discurso referente al trabajo docente, así como a las configuraciones discursivas y las identidades sociales que trascienden la condición laboral de las personas docentes se refieren al constructo *posición docente*, y lo derivan como categoría en una dimensión relacional a partir de la idea de que *posición* refiere y "supone la construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan los docentes" (p. 3). Con esta categoría, estos autores abordan "el modo en que los sujetos maestros/as y profesores/as construyen posiciones docentes en el trabajo cotidiano con situaciones de desigualdad social y educativa" (pp. 3-4), sitúan históricamente aspectos característicos de la profesión docente, así como significados discursivos y sentidos utópicos de dicha profesión. Es decir, se refieren a tensiones socio-políticas e identitarias de la profesión docente desde el discurso educativo y las disputas por la hegemonía —más allá del discurso—.

Dichos autores, conciben las identidades como "puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que las prácticas discursivas configuran y que articulan al sujeto en el flujo del discurso" (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 16). Asimismo, consideran que "las identidades son tanto afirmadas como atribuidas, poniendo en juego prácticas de asignación y de identificación. En este sentido, toda identidad requiere que los individuos o colectivos a los que es atribuida se reconozcan en ella" (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 15).

Como tema de estudio, la *identidad docente* es central en el campo de la formación inicial de docentes. Sin embargo, no siempre se aborda de forma propositiva como tema de discusión y formación en las carreras de educación, como tampoco en los cursos de pedagogía. De tal modo que el tratamiento de la temática contribuya a la construcción de esa identidad, aun cuando, según Elías (2011):

La formación en Pedagogía puede ofrecer múltiples y enriquecedoras oportunidades para trabajar sobre ambos aspectos de las identidades, tanto los racionales ofreciendo los marcos teóricos de la disciplina como los emocionales al ofrecer oportunidades para develar y examinar las concepciones que los estudiantes han construido en sus biografías. (p. 9)

El tema de la *identidad profesional docente* reúne muchas tensiones, y por tanto, representa un desafío para la formación docente, la cual ya es una labor compleja *per se*. Según Vaillant (2007), existe una tensión entre la persona docente ideal y la persona docente real, es decir, una tensión entre "lo que se espera que sea y realice y lo que efectivamente es y puede hacer" (p. 12). De esta tensión es que se deriva *la crisis de identidad docente*, la cual se ve exacerbada paradójicamente por las exigencias del sistema educativo en términos de habilidades, competencias, compromisos, sin una contraparte formativa, motivacional y salarial (Vaillant, 2007). Otras tensiones relevantes a la identidad docente y que complejizan la formación inicial docente las acota Elías (2011) al puntualizarlas como sigue:

- a. Tensión entre una identidad ligada al campo disciplinar y una identidad docente, la cual se agrava desde el momento en que el estudiantado ingresa a las carreras de formación no como primera escogencia.
- b. Tensión entre una visión nostálgica hacia el pasado de la profesión docente versus la visión presente de la profesión en crisis.
- c. Tensión entre la necesidad de asumir las responsabilidades de una identidad profesional y, al mismo tiempo, aceptar y asumir el desprestigio social que la profesión acarrea. (Elías, 2011, p. 8)

Esta última tensión representa una tarea sumamente difícil para la formación de docentes, por cuanto "nos pone en la disyuntiva de convocar a los estudiantes a asumir una identidad que automáticamente los pone en una situación social de cuestionamiento y desprestigio" (Elías, 2011, p. 8). De aquí la importancia de indagar y reflexionar con el estudiantado en carreras de formación docente sobre su sentir con respecto al reconocimiento social de la docencia como profesión, así como la importancia de potenciar su identidad profesional a fin de que desarrollen estrategias —personales y profesionales—

para que puedan construir una identidad docente fortalecida y autoafirmada que les posibilite asumir y mirar la profesión con un sentido crítico ante la falta de reconocimiento y desvalorización social.

En el marco de los procesos de formación docente, distintos autores coinciden en que un aspecto clave de la formación es ese convertirse en ser docente. En este sentido, cabe retomar a Prieto (2004), quien afirma que "los programas de formación de profesores constituyen la primera y principal instancia institucionalizada para iniciar el proceso de construcción social de la profesión dado que configurarán un profesor con determinadas características que les conferirá un sello peculiar" (p. 32). Lo cual requiere y amerita enfocar "la mirada analítica hacia sus propios procesos de formación e identificar las perspectivas que los informan y los discursos y prácticas que se implementan" (Prieto, 2004, p. 32). A partir de lo anterior, se decanta la posición de las autoras en concordancia con los autores citados en el sentido de que se reconoce la importancia de fortalecer los procesos de construcción de la identidad docente desde la formación docente inicial en los centros, escuelas y facultades de educación de las universidades costarricenses.

3. Metodología

Este estudio se deriva de una fase metodológica indagatoria que utiliza la técnica investigativa del cuestionario para la recolección de la información. Los datos presentados parten del análisis y sistematización de la información recabada en diversos grupos de estudiantes de las tres carreras de la División de Educación Básica del Centro de Investigación de la Universidad Nacional en Costa Rica; a saber, Pedagogía con énfasis en I y II ciclos, Educación Especial y Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar.

En total, se aplicaron 104 instrumentos con preguntas abiertas y cerradas, cuyo objetivo fue consultar la identificación que el estudiantado posee con el ser docente, el reconocimiento social que, a su criterio, recibe esta carrera y la reacción familiar ante su escogencia profesional. La selección del estudiantado participante fue la población disponible en el momento que se aplicó el instrumento, y que cursaba el nivel de Diplomado. Se aplicaron por tanto, 61 instrumentos en el año 2014 y, tres años después, en el año 2017, 43 instrumentos a los mismos grupos cuando las y los estudiantes participantes cursaban niveles avanzados en sus respectivas carreras. En la Tabla 1 se presenta la distribución de dichos estudiantes según carrera en los dos momentos de aplicación del instrumento.

Tabla 1. Número y distribución del estudiantado según carrera, 2014-2017

Carrera	2014	2017	Total de cuestionarios por carrera
Preescolar	14	6	20
I y II Ciclos	26	20	46
Educación Especial	21	17	38
Total	61	43	104

Fuente: Elaboración propia de las autoras, 2018.

La aplicación del instrumento, en dos momentos de su formación universitaria, permitió a las investigadoras realizar un análisis comparativo y determinar si hubo variaciones o cambios en sus construcciones sobre *el ser docente*, o bien, si estas se mantuvieron constantes durante su proceso formativo. Por el interés de la temática que se desarrolla en este artículo, esta se centra específicamente en tres de las interrogantes incluidas en el cuestionario, las cuales versan en torno a: *¿Se identifica usted con ser docente?*; *¿considera usted que la profesión docente es reconocida socialmente?* y *¿cómo ha reaccionado su familia al hecho de que usted escogiera la profesión docente como carrera universitaria?* A partir de dichas interrogantes se realiza el siguiente análisis y discusión.

4. Una discusión de resultados

4.1 Construcciones del estudiantado sobre el *Ser docente*

Con respecto a la interrogante que apunta a conocer la opinión del estudiantado participante con respecto a "*¿Se identifica usted con ser docente?*", en la totalidad de las respuestas obtenidas, esta identificación aumenta conforme avanza el proceso de formación universitaria, tal como se aprecia, para el año 2014, el 93.4% de las respuestas fue afirmativa, mientras que para el año 2017, el porcentaje de respuestas afirmativas es un 100%, lo cual incluye la totalidad del estudiantado según se muestra en la Tabla 2, la cual también muestra una diferenciación por carrera.

Tabla 2. Número y porcentaje del estudiantado que se identifica con ser docente, 2014-2017

Carrera	2014				2017			
	Si	%	No	%	Si	%	No	%
Educación Preescolar	14	100	---	---	6	100	---	---
I y II ciclos	25	96.1	1	3.8	20	100	---	---
Educación Especial	18	85.7	3	14.3	17	100	---	---
Total	57	93.4	4	6.6	43	100	---	---

Fuente: Elaboración propia de las autoras, 2018.

La información de la tabla 1 también es importante, por cuanto evidencia que la identificación con ser docente se fortalece durante el proceso formativo en el transcurso de la carrera. Específicamente, en la carrera de Educación Preescolar, el estudiantado muestra una constante en la totalidad de respuestas (100%), evidenciando que el estudiantado mantiene una identificación con ser docente desde que inician su carrera (Diplomado) hasta que la terminan (Licenciatura). El estudiantado de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II ciclos refleja que, aunque su identificación con ser docente es elevada (96.1%) desde el inicio al cursar el nivel de Diplomado, llega a incluir a la totalidad de los participantes en los niveles avanzados. La carrera de Educación Especial es la que reporta el mayor incremento (85.7 % contra 100%) conforme el estudiantado avanza en su formación profesional, lo cual puede explicarse dado que el plan de estudios vigente establece que los dos primeros años de formación en el nivel Diplomado se cursan en Pedagogía con énfasis en I y II ciclos como requisito para ingresar a Educación Especial en el nivel de Bachillerato. Consecuentemente, es posible deducir que su identidad profesional se reafirma en los niveles avanzados de la carrera.

Sin embargo, estos resultados obtenidos se contraponen con los obtenidos posteriormente a partir de la formulación de la interrogante al estudiantado participante acerca de su sentir con respecto a la idea de ejercer la profesión docente durante toda su vida profesional futura. Según se muestra en la Tabla 3, puede decirse que, en la mayoría de las respuestas obtenidas para el año 2014, es decir al inicio de las carreras en el nivel de Diplomado, el 68.8 % manifiesta identificarse con ejercer la profesión docente durante su vida futura. Sin embargo, esta identificación decrece a un 65.1% para el año 2017. Al analizar las particularidades de cada carrera, se observa que en Educación Preescolar hay

un mayor decrecimiento, conforme las estudiantes avanzan en su proceso formativo, y parecen identificarse menos con ejercer a futuro la profesión escogida, pues se aprecia un 64.2% de respuestas afirmativas en el 2014, en contraposición a un 33.3 % en el 2017. En la carrera de Educación Especial se observa un 66.6% en el año 2014, el cual decrece a 53% para el año 2017. En la carrera de I y II ciclos, la tendencia, en términos porcentuales, es contraria, pues de 73% en el 2014 aumenta a 85% en el año 2017.

Tabla 3. Número y porcentaje del estudiantado que se identifica con ejercer la profesión docente durante toda su vida profesional futura, 2014-2017

Carrera	2014				2017			
	Si	%	No	%	Si	%	No	%
Educación Preescolar	9	64.2	5	35.7	2	33.3	4	66.6
I y II ciclos	19	73.0	7	26.9	17	85.0	3	15.0
Educación Especial	14	66.6	7	33.3	9	53.0	8	47.0
Total	42	68.8	19	31.1	28	65.1	15	34.8

Fuente: Elaboración propia de las autoras, 2018.

Algunas de las razones que podrían estar explicando estos resultados por las cuales el estudiantado participante de la carrera de Educación Preescolar no se visualiza ejerciendo la docencia durante su toda su vida profesional, se encuentran en las respuestas que aportan, tales como que "les da temor no conseguir trabajo" o bien, piensan "estudiar otra carrera" posteriormente. Conforme avanzan en su carrera, consideran que no es una profesión para ejercer durante toda su vida, pues tienen expectativas diferentes, opinan que "la docencia es una profesión que requiere de condiciones emocionales y físicas particulares", y al no contar con ellas se limita el ejercicio profesional. En la carrera de Educación Especial también aparece la idea del cambio, ya que, si bien reportan que les gusta la docencia, a futuro les gustaría optar por otra carrera y no quedarse solo con la docencia para toda la vida. En la carrera de I y II ciclos confirman que les gusta la docencia pero, a la vez, les gustaría incursionar en otras áreas de la educación, así como en otros proyectos sociales.

Los datos anteriores llaman la atención para la Universidad Nacional dado que no se puede soslayar que hoy en día en la sociedad costarricense —así como en muchas otras sociedades— prevalece una falta de reconocimiento de la profesión docente y de la *identidad docente*, como uno de los elementos claves vinculados a la persona docente y su

formación. Esta identidad se ve debilitada y "amenazada por eventos de carácter social, cultural, político y económico" (Aristizabal y García, 2012, p.1). En esta misma línea, el Consejo Universitario de la Universidad Nacional (UNA, 2008b) afirma que:

La profesión docente es poco valorada socialmente (...). De ahí el imperativo de realizar transformaciones profundas que, fundamentadas en procesos de análisis, reflexión y diálogo, brinden opciones y soluciones a la compleja problemática del sistema educativo nacional, partiendo de la dignificación de la profesión docente. (p. 1)

En este sentido, es necesario contribuir desde los centros y facultades de formación docente a dignificar la identidad del educador y la educadora costarricense ya que, si bien la profesión docente, en nuestro país, otrora contaba con un reconocimiento social, en el transcurso del tiempo ha sido tema de críticas y discusión, y ha perdido ese reconocimiento. Así lo relataba Dengo (2005) —en el contexto de la sociedad costarricense una década atrás— al valorar el impacto de la labor docente, al mismo tiempo que alude a la problemática de la formación docente como sigue:

La figura del educador y de la educadora ha desempeñado un papel relevante en distintas circunstancias históricas del país, y aunque hoy en día existe una especie de enjuiciamiento crítico hacia la calidad de ese desempeño, no por ello sufre desmedro el reconocimiento general sobre el impacto de su acción hacia las generaciones más jóvenes, y aún adultas. En ese sentido, el problema de la formación docente se vuelve más crucial en la actualidad. También reviste confrontaciones inevitables, dado que la formación la efectúan las universidades estatales, dentro de sus fines propios y desde décadas atrás y, en los últimos años, también las privadas [...] (Dengo, 2005, p. 196)

4.2 Reconocimiento social de la profesión docente

En relación con lo anterior, otro de los aspectos de interés para esta investigación es el reconocimiento social de la profesión docente percibido por el estudiantado. Por tal motivo, se preguntó al estudiantado participante con respecto a "*¿Considera usted que la profesión docente es reconocida socialmente?*". A partir de los datos recabados, se puede apreciar que, al iniciar su carrera, un 80.3 % indica que la docencia no es reconocida socialmente, este porcentaje disminuye levemente conforme avanzan en su proceso de su formación universitaria hasta llegar a un 76.7%. Dicha información coincide con la expuesta en la Tabla

2 en el sentido de que las y los participantes se identifican con ser docentes, a pesar de que consideran que la profesión no es reconocida socialmente.

En cada una de las carreras del estudiantado participante se observan particularidades importantes de destacar. La carrera de I y II ciclos es la que muestra menor variación en el tiempo con respecto a su percepción del no reconocimiento social de su carrera (80.8% contra 80.0%); en Educación Preescolar sí se observa un aumento en la percepción negativa con respecto al reconocimiento social de la profesión docente conforme avanza su formación profesional (78.6% contra 83.3%). Caso contrario se observa en la carrera de Educación Especial donde se hace evidente un claro descenso en la percepción negativa (80.1% contra 70.6%) sobre el reconocimiento social. Este último dato podría estar dando indicios de que las profesionales que se forman en Educación Especial perciben un mayor reconocimiento social conforme avanzan en su formación como educadoras especiales. Lo anterior se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4. Número y porcentaje del estudiantado que considera que la profesión docente es reconocida socialmente, 2014-2017

<i>Carrera</i>	2014				2017			
	<i>Si</i>	<i>%</i>	<i>No</i>	<i>%</i>	<i>Si</i>	<i>%</i>	<i>No</i>	<i>%</i>
Educación Preescolar	3	21.4	11*	78.6	1	16.7	5	83.3
I y II ciclos	5	19.2	21	80.8	4	20.0	16*	80.0
Educación Especial	4	19.0	17	80.1	5	29.4	12	70.6
Total	12	19.7	49	80.3	10	23.3	33	76.7

Fuente: Elaboración propia de las autoras, 2018.

La percepción sobre la falta del reconocimiento social expresada por el estudiantado participante puede entenderse a la luz de lo expuesto por Dengo (s.f.), al señalar que "las funciones del educador en la sociedad contemporánea son cada vez más difíciles y complejas, en tanto que, siendo la educación un fenómeno social, la sociedad misma ofrece un marco complicado y lleno de problemas" (p. 13). Vaillant (2007) coincide con lo anterior al afirmar que "el contexto social en que se ejerce la docencia es clave para la auto-realización del profesor" (p. 15) y, es el contexto social el que, en gran medida, influye en el 'desánimo' de ejercer la docencia, más que las situaciones específicas de aula. Entre otros aspectos mencionados por esta autora, destaca la "desidia para su ejercicio, desencanto en cuanto a sus logros, pugnas e inconformidad con las instituciones, con sus colegas y consigo mismo"

(p. 15), aspectos todos que de alguna forma inciden en el ejercicio docente, y en muchas situaciones repercuten, al punto que se "conduce a un menosprecio de su prestigio profesional" (Vaillant, 2007, p.15).

En este mismo sentido:

Se reconoce que los docentes actualmente están llamados a resolver problemas sociales de toda índole, abrumados por listados interminables de estándares de desempeño y objetivos a alcanzar, presionados a rendir cuentas sobre resultados que no se contextualizan, obligados a aceptar condiciones de trabajo frecuentemente precarias e insatisfactorias, los docentes tienen que cohabitar con las inconsistencias. (Amadio, Operti, Tedesco, citados por Barberousse y Vargas, 2016 p. 7)

Autoras como Vaillant (2007) se refieren a la existencia de una crisis de la *identidad docente*, causada en parte por las demandas actuales de la profesión docente en contraposición a que tradicionalmente los y las docentes tenían un rol definido que cumplir. En este sentido, coincide Elías (2011) al acotar que:

Es necesario inscribir la crisis identitaria de la docencia en las transformaciones más generales de la sociedad que han alterado las formas de identificación tradicionales y en última instancia en la crisis de la modernidad que ha puesto en tela de juicio el lugar de la escuela como una de sus instituciones claves y por tanto el papel de los profesores, del saber y de la transmisión. (p. 8)

En muchas ocasiones se tiene una idea simplista de lo que es ser docente y se suele manejar un perfil universal de docente que no siempre contempla el contexto histórico, social, político y cultural como condicionantes de ese perfil y de la labor que realiza la persona docente. Al respecto Vaillant (2007) afirma que:

Las nuevas demandas y conocimientos sociales inciden en la demanda de una redefinición del trabajo del docente, de su formación y de su desarrollo profesional. Los roles que tradicionalmente han asumido los docentes, enseñando de manera conservadora un currículum caracterizado por contenidos académicos, hoy en día resultan, a todas luces, inadecuados. (p. 12)

En relación con lo anterior, dicha autora señala que "una de las tareas esenciales del momento actual es superar la crisis de identidad de maestros y profesores y modificar el colectivo referido a esta profesión" (Vaillant, 2007, p. 15). La superación de esta crisis es inminente, pues parece darse con un movimiento circular que se reproduce a sí mismo en la medida que la sociedad "hace una crítica generalizada del sistema de enseñanza. Los medios de comunicación suelen transmitir una imagen negativa de la realidad de la enseñanza y de la actuación de los profesores" (Marcelo y Vaillant, 2013, p. 38) y como si fuera poco "los propios docentes parecen estar convencidos de que efectivamente es así" (Marcelo y Vaillant, 2013, p. 38).

Aunado a esto, también es importante retomar lo que menciona Ibarra (2013) en cuanto a que "los valores profesionales son en parte resultados de múltiples aspectos" (p. 3), pues conjugan algunos elementos derivados propiamente del ejercicio de la docencia (los significados que circulan en el aula y la relación e interacción con el estudiantado) como otros culturales derivados propiamente de la construcción social colectiva. Al respecto, es importante señalar a la familia como elemento fundamental en esta construcción, en términos de la valoración de la profesión docente y el apoyo que pueda dar al estudiantado en su escogencia de carrera universitaria.

4.3 Escogencia de la profesión docente como carrera universitaria: Reacción de la familia

A partir de lo anteriormente expuesto, se indagó al estudiantado participante acerca de "¿Cómo ha reaccionado su familia al hecho de que usted escogiera la profesión docente como carrera universitaria?". Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5. Número y porcentaje de estudiantes que recibieron apoyo familiar ante la escogencia de carrera docente, 2014-2017

Carrera	2014				2017			
	<i>Recibieron Apoyo</i>	<i>%</i>	<i>No recibieron apoyo</i>	<i>%</i>	<i>Recibieron apoyo</i>	<i>%</i>	<i>No recibieron apoyo</i>	<i>%</i>
Educación Preescolar	9	64.3	5	35.7	4	66.4	2	33.3
I y II ciclos	19	73.1	7	26.9	17	85.0	3	15.0
Educación Especial	16	76.2	5	23.8	15	88.2	2	11.8
Total	44	72.1	17	28.9	36	83.7	7	16.3

Fuente: Elaboración propia de las autoras, 2018.

Las respuestas aportadas muestran que el total de estudiantes que recibieron apoyo de sus familias al inicio es 72.1% y 83.7% en niveles avanzados de las carreras en cuestión, lo cual indica que el estudiantado recibe apoyo y una aceptación más positiva conforme avanza en su formación profesional. Esta situación se aprecia claramente en las carreras de I y II ciclos (73.1% contra 81.5%) y de Educación Especial (76.2% contra 88.2%), mientras que en la carrera de Preescolar el apoyo es comparativamente menor desde el inicio de la carrera y este se mantiene con poco aumento (64.3% contra 66.4%) durante su proceso formativo universitario.

A partir del análisis hasta aquí presentado, se puede concluir que las estudiantes de Educación Preescolar son quienes reciben menor apoyo positivo por parte de su familia desde que inician hasta que concluyen su formación profesional. Además, su opinión con respecto a su percepción del reconocimiento social de la profesión, baja conforme avanzan en su carrera; no obstante, desde que inician hasta que finalizan su formación profesional se manifiestan identificadas con ser docentes.

De igual forma, a partir del análisis de los datos, se destaca que para las estudiantes participantes de la carrera de Educación Especial, no solo se incrementa su identificación con ser docentes conforme avanza su formación profesional, sino que también incrementa su percepción del reconocimiento social de su profesión (19% contra 29.4%), incremento que también se observa en el apoyo que reciben de su familia y el reconocimiento en la escogencia de su carrera (72.1% contra 83.7%).

A partir de estos resultados, cabe referirse a la importancia de la aceptación de la familia en la escogencia de la profesión docente para la carrera universitaria como factor que influye en la toma de decisión con respecto a la carrera a seguir y al apoyo recibido durante el proceso formativo en tanto que puede influir en la conclusión de la carrera. Según lo indica Vega (citando a Benerable, 1974; Mills, 1980; Navin y Sear 1980; Poole, 1983; Sube, 1981), la familia es un factor sumamente importante que influye en la elección de la carrera. En este sentido, es indispensable identificar aquellos factores que inciden en la elección de carreras de formación docente con miras a la posibilidad de atraer al mejor estudiantado para el ejercicio de la labor docente.

5. Valoraciones finales

Como se ha evidenciado, la identidad docente, así como la percepción del reconocimiento social de la profesión docente, son un proceso en construcción permanente que se modifica en el transcurso del tiempo, y que, sin duda, están permeadas por lo que la sociedad le aporta y retribuye. Por su parte, el 'yo profesional' evoluciona y, como mencionan Day y Gu (2012), está constituido por cinco elementos, a saber: "autoimagen, autoestima, motivación para el trabajo, percepción de la tarea, perspectiva de futuro" (p. 48).

Los resultados más significativos del análisis realizado en las tres carreras participantes con respecto a las construcciones del estudiantado sobre el *Ser docente*, indican que la totalidad del estudiantado participante se identifica claramente con ser docente, identificación que se fortalece a lo largo de su proceso de formación universitaria. Es interesante que, a pesar de que el estudiantado percibe poco reconocimiento social de esta profesión, prevalece su identificación con ser docente.

Cabe destacar, en relación con la escogencia de la profesión docente como carrera universitaria, que las estudiantes de Educación Preescolar, a pesar de que reportan recibir menor apoyo positivo por parte de su familia desde que inician hasta que concluyen su formación profesional, y su percepción del reconocimiento social de la profesión disminuye conforme avanzan en su carrera, se manifiestan claramente identificadas con ser docentes.

En Educación Especial, carrera en la que los niveles iniciales de la formación son en Pedagogía con énfasis en I y II ciclos, llama la atención que la cantidad de estudiantes que se identifica con ser docente aumenta en los niveles avanzados de la carrera, así como su percepción con respecto al reconocimiento social de la profesión docente y la percepción del apoyo familiar respecto a su profesión.

En la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II ciclos se da una clara identificación con ser docente desde que el estudiantado inicia la carrera, lo cual se fortalece a lo largo de la formación. La percepción del reconocimiento social de la profesión se mantiene baja durante todo el proceso formativo, mientras se observa un aumento de percepción con respecto al apoyo que reciben de la familia al finalizar la carrera.

Cabe subrayar que la identidad docente tiene que ver con actitudes, valores, vocación, motivación, dinamismo, interés de trabajar con población de edad preescolar y escolar, o bien con población en otros espacios no escolarizados. Estos aspectos deben configurar la identidad del profesional docente que se forma en la DEB del CIDE, en la

Universidad Nacional en Costa Rica, por lo que es inminente fomentarlos consecuentemente en todos los niveles formativos de las carreras que se ofertan. En este sentido, se establece una estrecha relación con los elementos del Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional (UNA, 2008a), pues este considera, entre otros, el *concepto de ser humano y el tipo de sociedad* que se forma en la institución, lo cual es un aspecto fundamental a tomar en cuenta en la formación de docentes, pues como lo acota Gurdíán (2014) "es perentorio que reflexionemos sobre nuestra identidad profesional. Es urgente que analicemos reflexivamente sobre lo que hacemos. Es impostergable que tomemos consciencia de que lo que estamos haciendo no es lo que decimos que estamos haciendo" (p. 29).

Por tal motivo, sostenemos que en los programas de formación docente es necesario, como lo indica Prieto (2004), "situar la reflexión acerca de las condiciones objetivas de la profesión y la confrontación sistemática de los saberes y las prácticas tanto como objeto y medio de la formación profesional y como el sustrato básico para la construcción de su identidad profesional" (p. 39). Según concluye este autor, la construcción de la identidad profesional docente definitivamente no es tarea sencilla, especialmente "dada la frecuente falta de rigurosidad y escasa fundamentación teórica y empírica para definir las categorías que acotan las características que garantizarían la calidad de la formación profesional" (Guyot y Vitorelli, 2008 citados por Prieto, 2004, p. 38).

En este sentido, consideramos que es indispensable contribuir desde los centros y facultades de formación docente a la formación y desarrollo profesional de la educadora y el educador costarricense, pues como bien lo acotan Marcelo y Vaillant (2013) "la formación y el desarrollo profesional parecen ser clave en los países que logran lo mejores resultados educativos" (p. 63). Sin duda, un aspecto medular de esta formación apuntala a fortalecer la triada formación docente-docente-calidad educativa en el abordaje de la identidad profesional como uno de los aspectos claves vinculados a la persona docente y su formación.

Referencias

- Aristizabal, Andrea y García, Alvaro. (2012). Construcción de la identidad profesional docente: ¿Posibilidad o utopía? *Revista EDUCYT, Extraordinario*, 126-138.
- Barberousse, Paulette y Vargas, Marie-Claire. (2016). *Orientaciones internacionales y regionales para la formación docente. Un entramado pertinente al diseño de planes de estudio y los procesos formativos docentes iniciales: el caso de la DEB-CIDE-UNA en Costa Rica*. Ponencia presentada en el VII Seminario Internacional: Valorización de la Profesión y la Formación Docente- Red KIPUS, 18-20 abril. Buenos Aires, Argentina.
- Day, Christopher y Gu, Qing. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas, una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid: Narcea.
- Dengo, María Eugenia. (s.f.). *Guía de utilización*. San José, C.R: s.n.
- Dengo, María Eugenia. (2005). El desarrollo de la formación docente en Costa Rica. En Jorge Mario Salazar Mora (Comp.), *Historia de la Educación Costarricense* (pp.193-265). San José: EUNED.
- De Laurentis, Claudia. (2015). Identidad Docente: Herramientas para una aproximación narrativa. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, 2(2), 67-74.
- Elías, María Ester. (2011). *Aportes para la construcción de una identidad docente*. Ponencia presentada en el VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. 9, 8 y 10 de agosto. La Plata, Argentina.
- Gurdián, Alicia. (2014). *Identidad profesional ante las experiencias innovadoras en educación*. En Congreso Nacional de Desarrollo de profesionales en educación. 12-14 de noviembre. San José, Costa Rica. Recuperado de http://www.idp.mep.go.cr/sites/all/files/idp_mep_go_cr/publicaciones/memoria-congreso.pdf
- Ibarra, Guadalupe. (2013). *Ética e identidad docente*. Comunicación presentada en el Simposio Internacional Aprender a ser docente en un mundo de cambio. 21-22 de noviembre. Barcelona, España.
- Íñiguez, Lupicinio. (2001). Identidad: De lo personal a lo social. Un recorrido conceptual. En Eduardo Crespo (Ed.), *La constitución social de la subjetividad*. (p. 209-225). Madrid: Catarata.
- Marcelo, Carlos y Vaillant, Denise. (2013). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Prieto, Marcia. (2004). La construcción de la identidad profesional docente: un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 29-49.
- Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible-CONARE. (2013). *Cuarto Informe Estado de la Educación*. San José, C.R: Editorama.

- Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible-CONARE. (2017). *Sexto Informe Estado de la Educación*. San José, C.R: Servicios Gráficos.
- Ross, Amy. (29 de setiembre, 2013). País prepara 10.000 docentes al año pero ignora su calidad. *La Nación*, Sección El País, p. 44. San José, C.R: La Nación.
- Southwell, Myriam y Vassiliades, Alejandro. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11(11), 1-25.
- Universidad Nacional. (2008a). *Modelo pedagógico de la Universidad Nacional*. Heredia: Vicerrectoría Académica-Universidad Nacional.
- Universidad Nacional. (2008b). *Pronunciamiento del Consejo Universitario de la Universidad Nacional sobre el sistema educativo costarricense y la formación docente*. Recuperado de http://www.cu.una.ac.cr/index.php?option=com_remository&Itemid=97&func=startdown&id=1084
- Vaillant, Denise. (2007). La identidad docente. En I Congreso Internacional *Nuevas tendencias de la formación permanente del profesorado*. 5, 6 y 7 de setiembre. Barcelona, España.
- Vega, Juan Luciano. (2003). *Influencia de los Padres en la Elección de Carrera Desde la Perspectiva del Estudiante Universitario* (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México.