



UNIVERSITAT_{DE}
BARCELONA

La construcción de la identidad profesional: el caso de los estudiantes de máster de cambio de carrera

Sònia Cuesta Garcia



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 4.0. Spain License.**

TESIS DOCTORAL

La construcción de la identidad profesional: el caso de los estudiantes de máster de cambio de carrera

Autora:

Sònia Cuesta Garcia

Directoras:

Dra. Pilar Figuera Gazo

Dra. Mercedes Torrado Fonseca

Tutora:

Dra. Pilar Figuera Gazo



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La construcción de la identidad profesional: el caso de los estudiantes de máster de cambio de carrera

Memoria presentada para optar al grado
doctora por la Universidad de Barcelona

Programa de doctorado de Educación y Sociedad

Autora: Sònia Cuesta Garcia

Directoras: Dra. Pilar Figuera Gazo y
Dra. Mercedes Torrado Fonseca

Tutora: Dra. Pilar Figuera Gazo

Facultad de Educación
Barcelona, 17 de mayo de 2023



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

A ellos que desde lo sutil siempre me acompañan.

“Men go forth to wonder at the heights of
mountains, the huge waves of the sea, the broad
flow of the rivers, the vast compass of the ocean,
the courses of the stars; and they pass by themselves
without wondering.”

St. Augustine, Confessions,
Book X, chapter 8

“Els homes surten a meravellar-se per l'alçada de les
muntanyes, les enormes onades de la mar, l'ampli
cabal de l'oceà, el curs de les estrelles; i passen de
llarg sense preguntar-se a sí mateixos.”

Sant Agustí, Confessions,
Llibre X, capítol 8

AGRADECIMIENTOS

Hay tanto y tantos a quien agradecer que, en estos momentos, se me hace difícil poder establecer un orden que pueda hacer justicia a un sentir tan profundo y que me desborda. Sí, son muchas las personas que me han acompañado a lo largo de mi recorrido vital y cada una de ellas debería tener un espacio de reconocimiento en este documento. Espero que con las líneas que aquí comparto, todas ellas, aunque sin ser mencionadas explícitamente, se sientan reconocidas.

Las primeras palabras de agradecimiento son para a mi familia por el apoyo y comprensión que siempre me han mostrado. A pesar de mis ausencias y de las horas que durante estos últimos años no les he podido dedicar, siempre me han alentado a continuar. Y, muy especialmente, le doy las gracias a mi madre porque ha estado siempre ahí y que junto a mi hermana han sido el mayor ejemplo de trabajo, esfuerzo, dedicación, persistencia y gozo por el trabajo bien hecho. También quiero dar las gracias a mi padre de quien aprendí que todo es posible, la gracia de la amistad y que la positividad es siempre la mejor compañera de viaje. Y, por supuesto, quiero mencionar aquí a mis sobrinas queridas a quienes adoro y porque su sola presencia hace que me derrita dulcemente por dentro, y también agradecer a mi cuñado por ser el mejor padre para ellas y el que vela por la salud de todos. Y en estas primeras líneas dedicadas a mí familia, deseo incluir a quien desde los ocho años me acompaña, la que me cuida el alma y me da aliento a cada paso, mi amiga Maïssa. Y, finalmente, aunque ha sido el último en llegar a mi vida, también agradezco a Philip por colmarme de felicidad y a quien celebro cada día por su paciencia, bondad y amor.

Para continuar, deseo dar las gracias a mis amigas y amigos porque durante años han estado animándome y aceptando, de buen agrado, mis negativas a sus atrayentes propuestas: Montse C., Esther C., Montse E., Esther B., Rebeca, Cristina J., Cristina C., Lúdia, Laura, Eva, Jordi R., Vanessa, les Marqueses, Cath. Y, muy especialmente, quiero agradecer el respaldo y el acompañamiento que estos últimos años me han regalado: Andrea, Jordi PS., Cristina R., Elisa y Rafa.. A todos ellos les abrazo y les doy las gracias por ser y por estar.

Y aunque esta tesis se ha escrito lejos de los muros de la universidad – con muchas idas, venidas, parones y apremios– sin el acompañamiento, sabiduría y excelencia de mis directoras nada de lo que contienen estas páginas hubiese tenido sentido. Agradezco profundamente a mi tutora, Dra. Figuera, el haberme abierto las puertas a una nueva identidad y haber sido mi referente mientras la construía. A la Dra. Torrado le agradezco de corazón haberme acogido como doctoranda en el momento vital en el que lo hizo. Ambas, durante mi etapa de estudiante en la *Universitat de Barcelona*, representaron el modelo docente a seguir. Gracias infinitas.

Asimismo, deseo agradecer, muy especialmente, a todas las personas que accedieron a ser entrevistadas. Sin su generosidad no hubiese sido posible realizar esta tesis. Todos ellos compartieron sus experiencias y me ayudaron a comprender, a través de pequeños y trascendentes retales de sus vidas, la dimensión y los matices de reconstruirse a uno mismo. De hecho, con alguna de estas personas pude entrar en contacto gracias a la ayuda y buen hacer del equipo de Transiciones Académicas y Laborales (TRALS) de la *Universitat de Barcelona* y a ellos también se lo agradezco.

Finalmente, con una gratitud que viene de muy adentro, pero que va mucho más allá de lo que abarco, quiero dar las gracias a esta tesis por sostenerme cuando aún no alcanzaba a ver que el camino se abriría entre tanta incertidumbre. Era, también para mí, el camino de mudar la identidad.

RESUMEN

El comienzo de este siglo ha traído consigo la normalización de la movilidad profesional debido a una realidad laboral más precaria e inestable. Ante esta nueva concepción menos lineal de la profesión, la formación continua en general, y los estudios de máster en particular se han convertido en herramientas que permiten adaptarse a estos cambios. Sin embargo, a pesar del aumento de las titulaciones de máster y de los diferentes tipos de estudiantes que acceden a estos programas, existe una falta de investigación sobre los másteres como mecanismo para construir una nueva identidad profesional.

El objetivo principal de esta tesis es analizar y comprender los procesos de transición a los másteres y la construcción de la identidad profesional de los estudiantes que deciden cambiar de carrera a través de la realización de un máster en Formación del Profesorado en Cataluña. En cuanto a los objetivos específicos, pretendemos: a) profundizar en la trayectoria académica inicial de estos estudiantes de máster; b) conocer su experiencia profesional previa al máster; c) comprender el proceso de transición y los factores que lo desencadenan; d) examinar la evolución de su trayectoria durante el máster; y e) analizar el impacto que el máster ha tenido en su experiencia e identidad profesional posterior.

El análisis teórico abarca los aspectos principales de esta investigación, que incluyen: la contextualización de la importancia de los másteres en el contexto de las transformaciones en la educación superior en el marco del Plan Bolonia; los modelos teóricos y la evidencia empírica del desarrollo de la carrera en adultos desde una perspectiva tradicional y actual; la identidad en general, y en particular la identidad profesional, a través de enfoques, teorías y modelos que la respaldan; y por último, la identidad profesional docente y los factores que influyen en su desarrollo y consolidación con especial énfasis en el colectivo objeto de esta tesis.

El diseño metodológico da respuesta al objetivo de comprender el fenómeno del cambio de identidad analizado. A través de la metodología cualitativa se entiende dicho fenómeno desde la perspectiva de los protagonistas, utilizando historias de vida obtenidas a partir de entrevistas semiestructuradas realizadas a 10 profesores de secundaria. Estas entrevistas

aportan datos sobre las vivencias y experiencias relacionadas con la transición. Además, se analizan las trayectorias a lo largo de varios años, se profundiza en las diferentes etapas vitales y momentos clave de los entrevistados, y se destaca el perfil heterogéneo del grupo en términos de edad, procedencia y período de finalización del máster, entre otros aspectos. El análisis del contenido se realiza tanto cada uno de los relatos de vida (intra-caso) como de manera transversal (inter-caso), permitiendo, así, establecer categorías relevantes.

Los resultados revelan una diversidad de perfiles dentro del grupo en términos de profesión disciplinar previa y especialidad cursada en el máster de formación de profesorado, lo que confirma la heterogeneidad de este colectivo. Además, se observan diferencias en los factores y desencadenantes que motivan la transición hacia un cambio de identidad profesional. Mediante el estudio cualitativo intra e inter-caso se ha logrado profundizar en las diferentes etapas del ciclo de vida de los estudiantes, identificar características propias de cada etapa vital y determinar los factores personales y contextuales que influyen en el proceso de desarrollo de la identidad profesional docente. Los resultados obtenidos y su posterior discusión han llevado a establecer un marco de propuestas para mejorar esta transición específica tanto desde la perspectiva institucional como de la orientación.

ABSTRACT

The beginning of this century has brought with it the normalization of professional mobility due to a more precarious and unstable work reality. Faced with this less linear conception of the profession, continuous education in general, and master's studies in particular have become tools that allow for adaptation to these changes. However, despite the increase in master's degrees and the different types of students accessing these programs, there is a lack of research on master's degrees as a mechanism for building a new professional identity.

The main objective of this thesis is to analyze and understand the transition processes to master's degrees and the construction of the professional identity of students who decide to change careers through the completion of a Teacher Training Master's program in Catalonia. Regarding specific objectives, we aim to: a) delve into the initial academic trajectory of these master's students; b) understand their previous professional experience before the master's

program; c) comprehend the transition process and the factors that trigger it; d) examine the evolution of their trajectory during the master's program; and e) analyze the impact that the master's program has had on their subsequent professional experience and identity.

The theoretical analysis encompasses the main aspects of this research, which include: contextualizing the importance of master's degrees in the context of transformations in higher education within the framework of the Bologna Process; theoretical models and empirical evidence of career development in adults from both traditional and current perspectives; identity in general, and specifically professional identity, through supporting approaches, theories, and models; and finally, teacher professional identity and the factors that influence its development and consolidation, with special emphasis on the target group of this thesis.

The methodological design responds to the objective of understanding the analyzed identity change phenomenon. Through qualitative methodology, this phenomenon is understood from the perspective of the individuals involved, using life stories obtained from semi-structured interviews conducted with 10 secondary school teachers. These interviews provide data on the experiences related to the transition. Additionally, trajectories over several years are analyzed, delving into different life stages and key moments of the interviewees, highlighting the heterogeneous profile of the group in terms of age, background, and period of completion of the master's program, among other aspects. Content analysis is conducted on both individual life narratives (intra-case) and in a cross-sectional manner (inter-case), allowing for the establishment of relevant categories.

The results reveal a diversity of profiles within the group in terms of previous disciplinary profession and the specialization pursued in the teacher-training master's program, confirming the heterogeneity of this collective. Additionally, differences are observed in the factors and triggers that motivate the transition towards a change in professional identity. Through the qualitative intra- and inter-case study, it has been possible to delve into the different stages of students' life cycles, identify characteristics specific to each life stage, and determine the personal and contextual factors that influence the process of developing teacher professional identity. The obtained results and their subsequent discussion have led to the establishment of a framework of proposals to improve this specific transition, from an institutional and guidance perspective.

Nota: las referencias que figuran en esta tesis a personas o colectivos se han redactado empleando el masculino como género no marcado. En ningún caso, el género gramatical ha sido utilizado para manifestar la desigualdad existente entre hombres y mujeres.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
--------------------------	----------

PRIMERA PARTE – MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. LOS ESTUDIOS DE MÁSTER.....	11
--	-----------

1.1	Las transformaciones en la educación superior: el Plan Bolonia	12
1.2	Principales cambios introducidos por Bolonia y el EEES	17
1.2.1	La empleabilidad: un reto en el Plan Bolonia	20
1.2.2	El impulso de la formación y el aprendizaje a lo largo de la vida	31
1.2.3	La dimensión social en la educación superior hacia una universidad inclusiva	36
1.3	Realidad de la titulación de máster en el contexto español	42
1.3.1	Motivaciones y edad de acceso a los estudios de máster	50
1.3.2	El caso específico del máster de secundaria	56

CAPÍTULO 2. DESARROLLO DE LA CARRERA EN EL ADULTO	59
--	-----------

2.1	Perspectiva tradicional del desarrollo de la carrera	61
2.2	Perspectiva actual del desarrollo de la carrera.....	64
2.2.1	Factores impulsores de cambio.....	65
2.2.2	Ruptura con la visión tradicional. Modelo de Riverin-Simard	65
2.2.3	Enfoque de transiciones	70
2.2.4	Enfoque de gestión.....	72
2.2.5	Enfoque sistémico y del azar	81
2.2.6	Enfoque emancipador o de justicia social.....	88
2.2.7	Consideraciones finales sobre la perspectiva actual del desarrollo de la carrera	90

CAPÍTULO 3. LA IDENTIDAD Y LA IDENTIDAD PROFESIONAL.....	94
---	-----------

3.1	Elementos definitorios de la identidad.....	96
3.1.1	El <i>self</i> o uno mismo.....	97
3.1.2	Identidad y postmodernidad.....	99
3.1.3	Características y tipos de identidad.....	101
3.2	Teorías y modelos de la identidad	103
3.2.1	Enfoque Psicológico	104

3.2.2	Enfoque Social	112
3.3	La identidad profesional	117
3.3.1	Configuración interna y desarrollo.....	118
3.3.2	Configuración de la identidad profesional a través de las historias de vida.....	123
3.3.3	Crisis, proyecto de vida e identidad profesional	125
3.3.4	La autoconstrucción de la identidad en el marco del <i>Life Design</i>	126

CAPÍTULO 4. LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE131

4.1	Identidad profesional docente	132
4.1.1	Características	133
4.1.2	Factores de influencia, niveles de construcción y tensiones	135
4.2	Construcción de la profesión docente	138
4.2.1	Identidad profesional y colectivos docentes	141
4.2.2	Identidad profesional en el profesorado de secundaria	145
4.2.3	Identidad profesional docente de segunda vía o segunda carrera	149

SEGUNDA PARTE – DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....158

5.1	Enfoque metodológico	159
5.1.1	Justificación de la entrevista y dimensiones	164
5.1.2	Entrevistados y criterios de selección	170
5.1.3	Procedimiento	174
5.1.4	Análisis	175
5.2	El rigor científico	184

TERCERA PARTE – RESULTADOS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO 6. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DEL RELATO DE VIDA188

6.1	Enseñar la parte humana de la profesión: el relato de María	190
6.2	Abrir mentes para mostrar caminos: el relato de Magdalena	195
6.3	Cambiar un poco la enseñanza y ser un influencer: el relato de José.....	200
6.4	Ayudar a hacer crecer personas y profesionales: el relato de Ester	207

6.5	Autorrealización y encontrar mi sitio en el mundo: el relato de David	211
6.6	El propio resurgir para volver a ser persona: el relato de Débora	217
6.7	Vivir realizado y traspasar conocimiento: el relato de Jesús	222
6.8	La profesión es aprender cada día y crear: el relato de Eva.....	227
6.9	Afinidad con mis intereses y dar mi mejor potencial: el relato de Ismael	232
6.10	Encajar y crecer profesionalmente: el relato de Judit	237

CAPÍTULO 7. RESULTADOS DEL ANÁLISIS CATEGORIAL.....243

7.1	Período previo al máster	246
7.1.1	Perfiles de acceso y elección académica inicial.....	247
7.1.2	Percepción sobre la futura profesión.....	261
7.1.3	Desarrollo profesional de los egresados.....	266
7.1.4	Proceso y desencadenantes de la transición	278
7.2	Periodo de realización del máster	289
7.2.1	Elección del máster	290
7.2.2	Valoración del máster	295
7.2.3	Adaptación al máster e integración de una nueva identidad	307
7.2.4	Evolución del sentir	315
7.3	Periodo posterior al máster	319
7.3.1	Impacto profesional del máster y la transición	321
7.3.2	Huella vital de la transición	327
7.3.3	Consolidación de la identidad profesional docente.....	334
7.3.4	Elementos clave que han marcado la transición y el cambio de identidad profesional ..	340
7.4	Valoración global de la transición	345
7.4.1	El artefacto y su significación.....	346
7.4.2	Mayores facilidades y dificultades del proceso de transición	358

CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....362

8.1	La trayectoria académica inicial de los estudiantes	364
8.2	Vida profesional previa al máster	369
8.3	Proceso de transición y desencadenantes.....	375
8.4	Evolución de la trayectoria durante el máster.....	383
8.5	Impacto de máster en la experiencia e identidad profesional de los docentes.....	391
8.6	Implicaciones de la investigación	395

8.7	Limitaciones de la investigación.....	398
8.8	Líneas futuras de investigación.....	400
	BIBLIOGRAFÍA.....	404
	ANEXOS.....	472
	Anexo 1. Guion de la entrevista.....	474
	Anexo 2. Consentimiento informado.....	480

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1 Objetivos y Ejecución del Plan Bolonia a cargo de los Ministros Europeos de Educación Superior.....	14
Tabla 1.2 Población entre 18 y 64 años ISCED (5-8) con participación en cursos de formación en las últimas cuatro semanas.....	35
Tabla 1.3 Evolución del número de estudiantes matriculados en máster por rama de enseñanza y tipo de universidad	46
Tabla 1.4 Cómputo total de alumnos matriculados por edades y curso académico	55
Tabla 1.5 Estudiantes matriculados totales, por rango de edad y curso académico en másteres de Formación de personal docente y ciencias de la educación (no incluye infantil y primaria).....	56
Tabla 2.1 Resumen de los modelos de gestión personal de la carrera.....	78
Tabla 3.1 Evolución temporal de la identidad: de la pre-modernidad a la postmodernidad .	100
Tabla 3.2 Resumen teorías de la identidad	115
Tabla 5.1 Esquema del estudio de campo.....	163
Tabla 5.2 Elemento biográfico de las etapas	166
Tabla 5.3 Guión preestablecido. Dimensiones de la entrevista	169
Tabla 5.4 Características de los entrevistados	172
Tabla 5.5 Grupos de edad: distribución de los participantes según el criterio edad en el momento de ser entrevistados y correspondiente codificación.....	174
Tabla 5.6 Resumen de la estructura del análisis categórico en las cinco etapas temporales .	180
Tabla 5.7 Criterios de rigor de la actividad investigadora	184
Tabla 7.1 Temáticas motivacionales u objetivos de cambio profesional por grupos de edad	285
Tabla 7.2 Evolución identidad profesional informantes clave por etapas temporales.....	311
Tabla 7.3 Evolución del sentir antes, durante y después del máster.....	316
Tabla 7.4 Evolución identidad profesional informantes clave desde el máster hasta la actualidad	335
Tabla 7.5 Información gráfica de los artefactos aportados y motivos de elección de los mismos	346
Tabla 7.6 Dimensión categórica de la forma o continente del objeto. Categorías y subcategorías identificativas del objeto	349
Tabla 7.7 Dimensión categórica del objeto. Categorías y descripción	350

Tabla 7.8 Forma y contenido del objeto	351
Tabla 8.1 Esquema organizativo por etapas de las conclusiones en relación con los objetivos y preguntas de investigación.....	363

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1 Evolución de la Tasa de Empleo en Jóvenes de 20 a 34 Años Recién Egresados y según Nivel Educativo desde el 2011 al 2021	23
Figura 1.2 Evolución de la tasa de empleo en jóvenes estadounidenses, de 25 a 34 años, según nivel educativo desde el 2011 hasta el 2021.....	24
Figura 1.3 Tendencia en población y empleo según nivel educativo, EU, 2009-2021. En miles y edad comprendida entre 20 y 64	25
Figura 1.4 Tasas anuales aplicadas a los estudiantes de primer ciclo de educación superior de estudiantes nacionales a tiempo completo del curso 2020/21	39
Figura 1.5 Principales tipos de becas públicas para estudiantes nacionales de primer ciclo a tiempo completo, 2020/21	39
Figura 1.6 Porcentaje de estudiantes nacionales de primer ciclo a tiempo completo que reciben becas universales o en función de sus necesidades 2019/20.....	40
Figura 1.7 Estudiantes de máster en las Universidades Españolas.....	44
Figura 1.8 Comparativa de matriculaciones entre los cursos 2015-2016 y 2021-22 por CCAA	45
Figura 1.9 Matriculados totales de máster por ámbito de estudio. Curso avance 2021-22	46
Figura 1.10 Distribución del número de estudiantes matriculados en máster por rama de enseñanza. Cursos 2015- 2016 y 2020-2021	47
Figura 1.11 Número de matriculados en máster y porcentaje de matriculados en universidades públicas para los campos de estudio con mayor número de matriculados. Curso 2021-22. N.º de estudiantes y porcentaje (%)	48
Figura 1.12 Matriculados en Cataluña por ámbito de estudio	49
Figura 1.13 Diagrama de flujos entre el ámbito de conocimiento de la titulación previa y en ámbito de conocimiento del máster el 2020 (incluye solo cambios superiores al 5%)50	
Figura 1.14 Duración de la transición entre los estudios de máster y los estudios previos en el 2020.....	53
Figura 2.1 El sistema social	84
Figura 3.1 Modelo de autorreferencias: las cuatro caras del self.....	98

Figura 3.2 Tipos de la identidad	103
Figura 3.3 Estatus de identidad según las dimensiones de compromiso y exploración	108
Figura 3.4 Interiorización de la propia identidad profesional.....	121
Figura 3.5 Modelo dinámico en 4 fases para el desarrollo de la identidad profesional.....	121
Figura 3.6 Construcción de la identidad y principales elementos	124
Figura 4.1 Características identidad profesional docente	134
Figura 4.2 Relación de la identidad profesional docente con la práctica y los procesos reflexivos.....	137
Figura 4.3 Proceso de construcción de la identidad profesional docente	140
Figura 5.1 Esquema general de análisis cualitativo	176
Figura 5.2 Red semántica relacional entre etapas temporales y períodos que configuran la estructura del capítulo 7 de análisis de resultados categoriales	182
Figura 6.1 Resumen de los hitos más significativos de María en cada una de las 5 etapas temporales vinculadas a su proceso de transformación identitaria.....	191
Figura 6.2 Resumen de los hitos más significativos de Magdalena en cada una de las 5 etapas temporales vinculadas a su proceso de transformación identitaria.....	196
Figura 6.3 Resumen de los hitos más significativos de José en cada una de las 5 etapas temporales vinculadas a su proceso de transformación identitaria.....	201
Figura 6.4 Resumen de los hitos más significativos de Ester en cada una de las 5 etapas temporales vinculadas a su proceso de transformación identitaria.....	207
Figura 6.5 Resumen de los hitos más significativos de David en cada una de las 5 etapas temporales vinculadas a su proceso de transformación identitaria.....	212
Figura 6.6 Resumen de los hitos más significativos de Débora en cada una de las 5 etapas temporales vinculadas a su proceso de transformación identitaria.....	217
Figura 6.7 Resumen de los hitos más significativos de Jesús en cada una de las 5 etapas temporales vinculadas a su proceso de transformación identitaria.....	222
Figura 6.8 Resumen de los hitos más significativos de Eva en cada una de las 5 etapas temporales vinculadas a su proceso de transformación identitaria.....	227
Figura 6.9 Resumen de los hitos más significativos de Ismael en cada una de las 5 etapas temporales vinculadas a su proceso de transformación identitaria.....	232
Figura 6.10 Resumen de los hitos más significativos de Judit en cada una de las 5 etapas temporales vinculadas a su proceso de transformación identitaria.....	237

Figura 7.1 Relación entre etapas temporales y períodos que configuran la estructura del capítulo.....	244
Figura 7.2 Red semántica del análisis categorial y subcategorial del periodo previo al máster en el que confluyen las etapas académicas, profesional y de transición.....	246
Figura 7.3 Red semántica sobre la dispersión identitaria de la etapa profesional en relación a la imagen de una profesión sin salida laboral en la etapa académica	278
Figura 7.4 Red semántica del sistema categorial y subcategorial del periodo máster	290
Figura 7.5 Red semántica del sistema categorial, subcategorial del periodo postmáster	321
Figura 7.6 Red semántica del sistema categorial, subcategorial de la valoración global de la transición.....	345

INTRODUCCIÓN

Esta investigación busca captar las dinámicas de los procesos de transición a hacia los másteres y la construcción de la identidad profesional de los estudiantes que deciden cambiar de carrera o trayectoria. En particular, esta tesis se centra en quienes eligen dedicarse a la docencia después de haberse desarrollado profesionalmente en campos disciplinares no afines a la Educación a través de la realización de un máster en Formación del Profesorado en Cataluña.

El interés en comprender los cambios de carrera o trayectoria y la evolución de la identidad profesional es creciente debido a una realidad, la del siglo XXI, que ha llegado acompañada de inestabilidad y precariedad laboral. Y, en este sentido, el desarrollo de la carrera en la época actual ha dejado atrás una apacible linealidad y ha dado paso a cambios importantes en las trayectorias profesionales, convirtiendo las transiciones en el entorno laboral en un fenómeno constante que impacta en la persona y en la construcción de su identidad profesional. Ante este escenario, topamos con la necesidad de conocer este extendido comportamiento profesional y contextualizarlo en un ambiente y población específicos. Así, para el propósito de esta tesis, el colectivo al que se hace referencia es el de estudiantes cuya experiencia profesional previa se desarrolló en campos no afines a la docencia y para quienes el máster en Formación del Profesorado fue el instrumento que posibilitó su cambio de profesión y la integración de la nueva identidad profesional docente. Y atendiendo a esta realidad cabe mencionar que los másteres se han establecido como espacios de reconducción de la carrera.

Esta tesis se enmarca en una línea de investigación del equipo de Transiciones Académicas y Laborales (en adelante TRALS) de la Universidad de Barcelona sobre las transiciones académicas en la universidad, específicamente, las transiciones a los estudios de máster. Asimismo, a lo largo de los últimos años, la autora de esta tesis ha colaborado con dicho equipo de investigación.

Desde la aplicación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, en adelante) los másteres toman una doble dimensión; por un lado, la transición a los estudios de máster se ha convertido en una parte intrínseca y trascendente en la etapa universitaria y, por el otro lado, los másteres en sí mismos –desde la perspectiva de la formación a lo largo de la vida– también se han transformado en un espacio de desarrollo profesional. Y, precisamente, el equipo TRALS (uno de los grupos más activos, desde hace más de dos décadas, en cuanto a investigaciones en transiciones) es quien ha puesto de manifiesto la necesidad de “articular un plan de trabajo para la transición a los estudios de máster que ocupara los años de formación de grado, partiendo de las necesidades propias del estudiante (balance de sus intereses profesionales, necesidad de definir su identidad profesional, autoconocimiento, desarrollo de las habilidades personales) para, curso a curso, intensificar las actuaciones hacia [...] [la] inserción socio-profesional” (Figuera-Gazo et al., 2015, p.11). De hecho, la finalidad de articular dicho plan de trabajo sería “identificar los elementos que participan en la gestión de la carrera para el desarrollo de la empleabilidad... [así como destacar] la relevancia de las competencias de gestión de la carrera en la construcción y en la trayectoria profesional” (Llanes Ordoñez et al., 2017, p. 46).

En los últimos diez años, la oferta de másteres se ha incrementado como respuesta a la estructuración en tres ciclos de la formación universitaria oficial implantada por el EEES o Plan Bolonia, repercutiendo, de este modo, en el aumento del número de estudiantes matriculados en estos estudios. Una clara muestra de ello la aportan, a nivel internacional, las estadísticas oficiales de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (en adelante OCDE) y a nivel nacional se hace patente a través de los datos del Ministerio de Universidades. Y, de hecho, de entre todas las áreas disciplinares, las Ciencias Sociales destacan por aglutinar prácticamente la mitad de los másteres y estudiantes totales (MU, 2021). En lo que respecta a Cataluña, el último informe elaborado por la *Agència de Qualitat Universitaria* (en adelante AQU) (2020) también recoge esta misma tendencia.

Sin embargo, a pesar de las necesidades detectadas por el grupo de investigación TRALS se topa con la siguiente paradoja: el sostenido incremento de másteres y de estudiantes que acceden a ellos desde la aplicación del EEES no se corresponde con el aumento de los estudios científicos relativos a este periodo de transición (Torrado et al., 2021). Ciertamente, en la última década se han realizado numerosas investigaciones relativas a las transiciones a la universidad a nivel de grado (Figuera y Torrado, 2019; Figuera et al., 2020), pero a nivel de

máster cabe tener en cuenta “un aspecto importante: la diversidad de contextos formativos incluidos bajo el paraguas de los estudios de máster [...] [que] aconseja la realización de estudios contextualizados que permitan captar las dinámicas específicas de los procesos de transición en la universidad” (Valls Figuera, 2022).

Además, a medida que se van acotando los criterios, las investigaciones sobre colectivos particulares que acceden a los másteres –como el que propone esta tesis– van resultando más escasos. En tal sentido, la revisión bibliográfica ha permitido evidenciar que los profesionales que tienen un recorrido profesional en campos diferentes a la docencia y deciden hacer un cambio de trayectoria laboral son un colectivo al que se le ha prestado un interés muy limitado (Baeten, y Meeus, 2016; Shwartz y Dori, 2020; Tigchelaar et al., 2010).

Y si bien las transiciones a los másteres, a modo de cambio de carrera y más concretamente para quienes desean ejercer la docencia, suscitan poco interés por parte de la comunidad científica, el estudio sobre el acomodo de esta transformación vital en la propia persona no parece generar mayor atención. Es decir, la identidad docente de segunda vía, o *second career* en su traducción al inglés, no origina el mismo interés que la identidad profesional docente (Baeten y Meeus, 2016; Tigchelaar et al., 2010). De hecho, a partir de los años noventa, esta última se convirtió en un área de investigación emergente (Beijaard et al., 2004; Gallego Domínguez, 2018) y lo continúa siendo (Cameron y Grant, 2017; Salazar et al., 2017).

A la luz de la información precedente, y como confirman Figuera Gazo y Torrado Fonseca (2023) en su investigación sobre las transiciones y trayectorias de acceso a los estudios de máster en la universidad española, existe una clara necesidad de realizar análisis de las trayectorias académicas y crear modelos de orientación. Y, en este sentido, la orientación en la gestión de la carrera permitiría apaciguar las turbulencias ocasionadas por las diversas coyunturas socioeconómicas del momento (Greenhaus et al., 2010).

No obstante, la realidad laboral del siglo XXI no se puede atajar únicamente con elementos externos a la persona, sino que también requiere de un análisis de la evolución competencial de la misma. Es decir, las competencias técnicas y transversales como el aprendizaje continuo, la capacidad de compromiso con las organizaciones, la regulación

emocional en el entorno profesional y adaptabilidad a los cambios (Llanes Ordoñez et al. 2017; Savickas, 2012) son, ahora, más necesarias que nunca.

Además, la transición es en sí misma generadora de cambio y, por ende, es un proceso de aprendizaje, crecimiento personal, desarrollo de competencias para la vida y búsqueda de sentido que facilita la construcción de la identidad (Masdonati y Zittoun, 2012). Y, ciertamente, la transición es un constructo fundamental en la orientación universitaria actual y un modelo integral de análisis de necesidades, desarrollo personal y desarrollo profesional de los estudiantes, y que permite el avance hacia un estándar de calidad de servicios y programas de orientación y apoyo (Romero y Figuera, 2016).

En esta misma línea, es fundamental incidir en la importancia de saber qué estrategias deben implementar las instituciones para que el estudiante progrese académicamente hacia la consecución del título de máster; y no se trata tan solo de conocer el motivo de su elección, puesto que los intereses de los estudiantes no son estáticos y se construyen de forma continua y por acumulación de experiencias (Savickas et al., 2009). Cada transición es un hito fundamental en la vida del estudiante porque es un factor integrador de experiencias de aprendizaje y permite incidir en la conducta futura. Asimismo, la gestión de la carrera debe tener presente la interacción entre el contexto y el estudiante (Figuera-Gazo et al., 2015). De hecho, el estudiante es el factor clave dentro del engranaje académico y, por este motivo, elementos como la construcción de la identidad y del proyecto académico y profesional son objeto de las políticas educativas, y de los procesos de orientación. Además, el acompañamiento del estudiante permite asegurar “un equilibrio que considere la congruencia entre bagaje formativo, motivaciones futuras y expectativas, en relación con los estudios de máster” (Figuera-Gazo et al., 2015, p.11).

Desde una perspectiva más personal, esta tesis está motivada por la voluntad de comprender, a través de una investigación científica, mi propia trayectoria. En 2014, tras más de una década en el sector bancario, inicié un proceso de transición que comportó una evolución en mi identidad profesional que culminó con la obtención de un título de máster y la posterior incursión en la profesión de docente y orientadora. Y a nivel más íntimo dicha transición me aportó una nueva sensación de fusión entre el ser, el hacer y el contribuir. Así

pues, este nuevo sentir, nunca antes experimentado, me brindó la oportunidad de empezar a vivir en coherencia.

Sin embargo, todo lo anteriormente citado también hizo emerger una serie de interrogantes respecto a los cambios de carrera y la consecuente repercusión en la evolución de la identidad profesional. Por ello, esta investigación busca resolver aspectos tales como: ¿cuál es la trayectoria previa de esta tipología de estudiantes?, ¿por qué surge la necesidad de cambio?, ¿en qué momento surge tal necesidad?, ¿qué factores influyen en la transición que inician?, ¿cómo evoluciona la identidad dentro del máster?, ¿cómo ha impactado el máster en la experiencia profesional posterior?, ¿cuál ha sido el impacto del máster en la identidad profesional? y ¿cuál es la valoración global del cambio de trayectoria? Asimismo, a partir de las evidencias se hará necesario ahondar en las acciones que podrían apoyar y/o beneficiar el proceso de transición de estos estudiantes. Y también, previo conocimiento de cómo es la construcción de la identidad profesional, cabe preguntarse de qué manera las instituciones deben abordar la identidad profesional del estudiante para una mejor elección de sus estudios de máster. Finalmente, y en aras de realizar propuestas e indicaciones para la introducción de políticas de ayuda y mejora específicas, es imprescindible saber cómo se puede mejorar, desde la orientación en la universidad –e incluso en la secundaria–, en el proceso de toma de decisiones respecto a la gestión de la carrera y, más concretamente, en la elección de los másteres en este grupo.

El objetivo general de la tesis yace en analizar y comprender los procesos de transición a los estudios de máster y la construcción de la identidad profesional de estudiantes de cambio de carrera. Y los cinco objetivos específicos que derivan del anterior, son los siguientes: a) profundizar en la trayectoria académica inicial; b) conocer la vida profesional previa al máster; c) comprender el proceso de transición/cambio y sus desencadenantes; d) examinar la evolución de la trayectoria durante el máster; y e) analizar cuál ha sido el impacto del máster en su experiencia e identidad profesional.

La propuesta metodológica parte de un enfoque cualitativo, puesto que los estudios sobre la construcción de identidad se apoyan, en buena medida, en este tipo de metodología (McAdams y Guo, 2014). Un buen ejemplo de ello son algunos estudios científicos sobre identidad profesional en disciplinas como: medicina (Rivard et al., 2022); enfermería (Lima et

al., 2020); Ingeniería (Tonso, 2006): y diversas investigaciones acerca de la identidad profesional docente (Puentes et al, 2015; Sayago Quintana et al., 2008; Souto Gómez et al., 2020).

La entrevista semiestructurada de historia de vida es la técnica de recogida de información que permitirá obtener los relatos de los estudiantes de máster en Formación del Profesorado en universidades de Cataluña, para, de este modo, comprender las experiencias vividas y narradas por sus protagonistas, y dotarlas de significado mediante las palabras, desde una visión global y holística, fruto del encaje de la persona y los contextos. La utilización de entrevistas en profundidad a través del estudio de la historia de vida, también pretende aportar datos de los distintos momentos vitales relativos al proceso de transición. Conocer en profundidad los procesos de transición a los estudios de máster y las narrativas de los propios estudiantes, es la piedra angular que permite ahondar en una necesidad social como es la construcción del proyecto profesional y vital, y la construcción identitaria (Torrado y Figuera, 2023).

A partir de los datos recogidos se pretende aportar elementos que permitan la reflexión institucional y una potencial mejora de la orientación en el entorno de la educación superior. En este sentido, son necesarias reflexiones desde una perspectiva de la orientación profesional, puesto que la base científica de la orientación es el propio desarrollo de la carrera.

Esta tesis se ha organizado en tres partes y en un total de ocho capítulos. La primera parte está constituida por los cuatro capítulos iniciales en los que se lleva a cabo una profunda revisión de los temas que son objeto de análisis y sobre el estado de la cuestión de los mismos. La segunda parte corresponde al quinto capítulo y atañe al diseño y metodología de la investigación. En la tercera y última parte se encuentran los dos capítulos relativos a los resultados y conclusiones de la tesis.

El primer capítulo de fundamentación lleva a cabo una contextualización de la importancia de los másteres a través de las transformaciones en la educación superior en el marco del Plan Bolonia, sintetizando los principales cambios introducidos por los diferentes comunicados del EEES y, más concretamente, en relación con las variables de empleabilidad, educación a lo largo de la vida y dimensión social por su relevancia en los cambios operados en los másteres, y por su incidencia en la evolución de la identidad profesional. El capítulo

también justifica la magnitud de los estudios de máster a través de la revisión de las últimas estadísticas, haciendo referencia al Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior –MECES– en el que se establecen las diferentes competencias para cada uno de los niveles de la educación superior entre los que se encuentra el nivel de máster. Para concluir, el capítulo hace hincapié en la situación actual de la formación de máster en el contexto español.

El segundo capítulo analiza el desarrollo de la carrera en el adulto desde dos perspectivas, la tradicional y la actual. Siendo a través de esta última perspectiva desde donde se comprende la necesidad de adecuar los modelos teóricos tradicionales a las nuevas circunstancias de un contexto incierto que llega con el siglo XXI y que provoca la ruptura con la obsoleta visión lineal de la carrera. Este nuevo paradigma analiza el desarrollo de la carrera a través de diferentes perspectivas o enfoques, mostrando sus autores y teorías más representativas. Dichos enfoques son: de transiciones, de gestión (incluyendo la gestión personal de la carrera), sistémico y emancipador o de justicia social. El cierre del capítulo se lleva a cabo mediante unas conclusiones que conducen a comprender que la identidad es un elemento de la carrera de la persona y que el contexto condiciona las trayectorias. En esta tesis nos ha interesado subrayar que, en un contexto plagado de cambios, aprender a gestionar la propia carrera tiene una importancia vital para afrontar los desafíos del momento actual.

A continuación, el tercer capítulo introduce el concepto de identidad, los elementos que la definen y su relación con la postmodernidad, para revisar, seguidamente, los enfoques, teorías y modelos que la sustentan. La segunda parte del capítulo se centra en la identidad profesional y, bajo una perspectiva más operativa, se examina su desarrollo desde la dimensión de la formación universitaria y la dimensión profesional con el ánimo de comprender que la historia de vida es el hilo conductor mediante el cual se recuperan experiencias y se construye el retrato identitario. El capítulo finaliza señalando las crisis como un elemento necesario en la construcción de una nueva identidad profesional y se muestra, desde la perspectiva del *Life Design*, cómo llevar a cabo la autoconstrucción de la identidad.

En el último capítulo de la fundamentación se analiza pormenorizadamente la identidad profesional docente, presentando las características, factores que inciden en su transformación y tensiones que impiden su desarrollo y consolidación; todo ello, aludiendo a los procesos reflexivos como agentes facilitadores de su construcción. El análisis de la construcción de la

identidad docente se lleva a cabo a través de una mirada general que va avanzando hacia el colectivo concreto objeto de esta tesis, es decir, inicialmente se establecen las particularidades sobre las que los colectivos docentes de primaria, secundaria y universidad se construyen para alcanzar la identidad profesional docente. Seguidamente, el análisis se centra en el profesorado de secundaria para comprender cómo evoluciona y se reconstruye este colectivo a partir de su saber disciplinar y la adquisición de las competencias clave necesarias para la nueva profesión. Finalmente, el cuarto capítulo concluye con la construcción de la identidad profesional del docente de segunda vía, o segunda carrera, y sobre las aportaciones que este colectivo, que ha cambiado de profesión, aporta al contexto educativo fruto de su propia evolución profesional.

El quinto capítulo presenta la metodología utilizada en la investigación de esta tesis y hace referencia, de forma argumentada, a las decisiones tomadas. Inicialmente se explica el diseño, planificación y desarrollo de la investigación para dar paso a la descripción de objetivos y metodología utilizada. Asimismo, se aborda el instrumento de recogida de información, la selección y perfil de la muestra, los participantes y las pautas a seguir en el posterior análisis. De igual modo, se detalla que el motivo de optar por la metodología cualitativa responde a la necesidad de comprender el fenómeno del cambio de identidad profesional desde la perspectiva de sus protagonistas y, en concreto, se hace referencia a que las historias de vida aportan datos sobre las vivencias y experiencias vitales relativas a la transición de los estudiantes de máster de secundaria.

Los resultados se estructuran en dos capítulos con la finalidad de llevar a cabo el estudio de tipo intra-caso e inter-caso. Así pues, el capítulo sexto presenta los resultados obtenidos a través del análisis de cada uno de los relatos de vida, mientras que en el capítulo séptimo se transmiten los resultados hallados mediante el análisis transversal o categorial. Este último capítulo, para una mayor comprensión del fenómeno de cambio y evolución de la identidad profesional, se estructura en tres periodos: premáster, máster y postmáster. Finalmente, se añade un último epígrafe al capítulo en el que se lleva a cabo la valoración global de la transición.

En el octavo y último capítulo se muestran las conclusiones finales respecto a cada uno de los objetivos específicos planteados en la investigación. Al análisis de los resultados se le incorpora la investigación existente para, de este modo, apuntar los avances que aporta esta

tesis al estudio de las transiciones a los másteres a modo de cambio de carrera y la construcción de la identidad profesional. El trabajo se cierra con la descripción de las limitaciones y la exposición de una perspectiva de la investigación.

PRIMERA PARTE



MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

LOS ESTUDIOS DE MÁSTER

1.1. LAS TRANSFORMACIONES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. EL PLAN BOLONIA

1.2. PRINCIPALES CAMBIOS INTRODUCIDOS POR BOLONIA Y EL EEES

1.2.1. La empleabilidad: un reto en el Plan Bolonia

1.2.2. El impulso de la formación y el aprendizaje a lo largo de la vida

1.2.3. La dimensión social en la educación superior: una universidad inclusiva

1.3. REALIDAD DE LA TITULACIÓN DE MÁSTER EN EL CONTEXTO ESPAÑOL

1.3.1. Motivaciones y edad de acceso a los estudios de máster

1.3.2. El caso específico del máster de Secundaria en Cataluña

El objetivo del presente capítulo es destacar la importancia que han cobrado los estudios de máster como instrumento para vehicular las necesidades del mercado de trabajo y los cambios competenciales que en él se demandan. Los másteres son una formación a medida de carácter universitario y oficial que fácilmente puede transformarse e ir acorde con los cambios y, de hecho, representan un desarrollo destacable en lo que al sistema universitario español se refiere.

En el primer y segundo apartado del capítulo se atiende a las transformaciones y los cambios introducidos por los diferentes comunicados del Plan Bolonia y muestra que el fenómeno máster viene a dar respuesta a los retos actuales respecto a la empleabilidad, la formación a lo largo de la vida y para una educación superior inclusiva en la que personas de diferente edad y bagaje profesional también tengan cabida. En el tercer y último apartado del capítulo se ofrece una visión de los datos de matrícula de los másteres en España y se hace hincapié en que los másteres de Ciencias Sociales entre los que se encuentran los de la rama de Educación y, más concretamente, el máster en Formación del Profesorado el cual concentra un mayor porcentaje de matriculados respecto al total.

1.1 LAS TRANSFORMACIONES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL PLAN BOLONIA

Desde el arranque del Plan Bolonia en 1999 hasta nuestros días, la estructura de los estudios académicos se ha transformado, de forma trascendental, afectando a los ciclos y realización de los másteres, convirtiéndose en la pieza clave del proceso de formación y actualización de competencias a lo largo de la vida.

Con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se permitió a los Estados de la UE elegir la duración de los planes de estudio de los grados y los másteres. Así, en España, a diferencia del resto de Europa (3+2), se optó por la fórmula 4+1 y al terminar los estudios de grado, el alumno debe decidir en qué área de conocimiento desea profundizar.

Aunque para Davies (2009) el máster es un instrumento fundamental en la educación continua, no existe un reglamento claro al respecto por parte de la Comisión Europea de cara al 2024. En este sentido, la función del máster dentro del Plan Bolonia es ciertamente flexible, pudiendo ser, por un lado, profesionalizadora (educación permanente) y, por el otro lado, un paso más para culminar la educación inicial al terminar los estudios de grado.

En esta misma línea, ciertos másteres forman parte inherente del grado con el único objetivo de que el egresado pueda ejercer la profesión estudiada durante el mismo (máster de educación secundaria). Otra forma, finalista, de entender los estudios de máster es a modo de educación continua, permitiendo una reorientación de la carrera profesional de la persona para poder dar respuesta a la construcción de la identidad profesional. En este sentido, dicha construcción es fruto de los intereses personales y, también, de las tensiones del actual mercado de trabajo.

Así, la educación permanente y a lo largo de la vida es un recurso fundamental para propiciar cambios profesionales, crecimiento y desarrollo personal (EURASHE, s.f.). Además, el abanico de razones por las que un estudiante puede iniciar un máster es ciertamente vasto y, aunque pudiera parecer que Bolonia aborda estos estudios de una forma específica y concreta, esta no es la realidad puesto que sólo los estudios de grado y doctorado son descritos por

Bolonia de una forma nítida. Paradójicamente, se podría afirmar que el máster, en sí mismo, está buscando su propia identidad y sentido profundo (Sin, 2012).

A todo esto, Bolonia aboga por la flexibilidad en la educación superior para que los estudiantes puedan desplazarse, o circular entre titulaciones, con la finalidad de encontrar un encaje entre sus intereses y los estudios de máster a los que acceden (Puyol, 2008). Como se cita en el Art. 10.1 RD 1393/2007, de 29 de octubre, dichos estudios de máster conllevan una especialización profesional del estudiante: “1. Las enseñanzas de Máster tienen como finalidad la adquisición por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional” (p.9). Además, “los másteres tendrán una estructura flexible y un sistema de reconocimiento y de conversión de créditos que permitan el acceso desde distintas formaciones previas (Cazorla, 2011, p.95).

La misma puesta en marcha del plan, a instancias de la UE, y todas las disposiciones adicionales que se han ido emitiendo a lo largo de las dos últimas décadas, por parte del grupo de seguimiento y las reuniones de los países adheridos, nos hablan de una revolución en el mundo de la educación superior que está afectando de lleno a la identidad profesional. Esta reforma, nacida para adaptar el sistema universitario a las rápidas transformaciones en el ámbito laboral que están comportando los cambios tecnológicos y sociales, ha tenido una evolución en el tiempo que se procede a resumir en la Tabla 1.1.

Con la conformación del EEES, desde 2010, todos los Estados miembros de la UE están ya comprometidos, de forma inequívoca, no sólo a implementar, sino a cuantificar e ir evaluando, estrecha y coordinadamente, la reforma de sus sistemas educativos hasta poder llegar a una uniformidad total de la formación y educación superior.

Esta reestructuración general de los estudios universitarios ha dado lugar a numerosos debates y dichos debates están centrados en tres variables clave que ofrecen la información contextual y necesaria para entender los cambios operados en los ciclos formativos, los másteres y, también, su incidencia en la evolución de la identidad profesional. Estas variables analizadas son la *empleabilidad*, la *educación a lo largo de la vida*, y la *dimensión social* de la educación universitaria que, dada su importancia, se tratarán detalladamente en este documento. Asimismo, dichas variables clave se encuentran detalladas en los distintos comunicados e

informes de los ministros europeos del grupo de seguimiento de Bolonia y de la propia Comisión Europea¹.

Tabla 0.1

Objetivos y Ejecución del Plan Bolonia a cargo de los Ministros Europeos de Educación Superior

Año	Comunicado	Objetivos
1999	Bolonia	<p>Se aboga por la adopción de una enseñanza superior más eficiente y competitiva, basada en los siguientes objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Homologación de los títulos y sistema de créditos entre los distintos países europeos. 2) Segmentación de los estudios universitarios entre un primer ciclo, de un mínimo de 3 años, y otro que debería de culminar con la obtención de un título máster o doctorado. 3) Promoción de la movilidad tanto de los estudiantes como del personal docente. 4) Cooperación para fixar criterios y metodologías equiparables en el análisis de la calidad de la educación.
2001	Praga	<p>Los ministros de educación asistentes se comprometen a crear un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para el año 2010, en el que se tendrán que ver materializados los objetivos planteados en la Declaración de Bolonia, ya ampliamente tratados en la mayoría de países. El Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS en inglés) ha de facilitar, una vez desplegado, la implementación de los mismos estándares de calidad y, con ello, el acceso de los estudiantes al mercado laboral. Se incide, además, en la importancia del aprendizaje de larga duración.</p>
2003	Berlín	<p>Se establecen objetivos concretos para el 2005: el desarrollo de un método unificado de evaluación de la calidad universitaria; la adopción del sistema de dos ciclos, con un marco de calificaciones compatibles y un diploma válido para todo el territorio europeo y la promoción de la movilidad de los estudiantes, por el territorio europeo, en base al Sistema Europeo de Transferencia de Crédito (ECTS en inglés). Días antes de la reunión de Berlín, España adopta, mediante Real Decreto (1125/2003), dicho sistema.</p>

¹ La información relativa a las declaraciones y Comunicados Ministeriales se extrae del EEES:

<http://ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communicues>

Año	Comunicado	Objetivos
2005	Bergen	<p>Los ministros constatan que el sistema de dos ciclos, (grado y máster) está aplicado, aún, a medias, en Europa, y que se ha de seguir trabajando también en la compatibilidad de las calificaciones de cara a la implementación del EEES en 2010. En dicho camino se establece un compromiso para que cada país ofrezca un informe, en la próxima conferencia, con sus pasos para el reconocimiento de los títulos extranjeros. Asimismo, se adoptan los <i>estándares y directrices</i> para el aseguramiento de la calidad, en el EEES, propuestos por la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (ENQA en inglés) que llevará a cabo un registro de agencias de calidad nacionales para el ámbito universitario.</p> <p>Se insta también al grupo de seguimiento de Bolonia (el BFUG en inglés) a elaborar un informe, para el 2007, sobre el futuro desarrollo, que se busca incentivar, de los estudios de doctorado. Así mismo, se le hace un encargo expreso de realizar un balance general, para la próxima conferencia, con el resto de temas tratados.</p> <p>De cara a 2010, se habla ya de un sistema de educación superior estructurado en tres ciclos.</p>
2007	Londres	<p>Los doctorados aparecen definidos como pertenecientes al tercer ciclo de la educación superior y, ese mismo año, numerosos países implementan definitivamente la reforma de sus sistemas en 3 ciclos. (España lo hace mediante el Real Decreto 1393 en el que se distinguen y regulan los másteres y doctorados como dos ciclos independientes de la educación superior)</p> <p>Por lo que respecta al aprendizaje a lo largo de la vida, se recalca la necesidad de poner en marcha “itinerarios de aprendizaje más flexibles” instando al BFUG a que trabaje para fomentar la comprensión del papel que la educación superior ejerce en la formación a lo largo de la vida.</p> <p>Los ministros constatan los progresos alcanzados en la certificación de la calidad, a cargo de las agencias europeas. Los <i>estándares y directrices</i> para el aseguramiento de la calidad se están poniendo en marcha por todos los países.</p> <p>Dentro de la dimensión social, además de reafirmar la importancia de eliminar los obstáculos económicos que impiden el acceso o la de los estudios superiores, se insta a la Comisión Europea a establecer, a través de Eurostat, datos e indicadores sobre la movilidad, el acceso a la educación superior y la empleabilidad de los titulados.</p>
2009	Lovaina	<p>Aparece el aprendizaje centrado en el estudiante como concepto clave dentro de la formación a lo largo de la vida, a la vez que se apunta la necesidad de reformas en los sistemas curriculares para incluir itinerarios de formación más flexibles e individualizados. Se insiste y mantienen los objetivos de mejora de la calidad, acceso a la educación superior y empleabilidad de los estudiantes, para la década siguiente, con recolección de datos en cada área.</p>

Año	Comunicado	Objetivos
2010	Budapest Viena	Lanzamiento oficial del EEES, con un balance de logros y retos futuros, en conformidad con la Declaración de Bolonia de 1999.
2012	Bucarest	<p>Se contempla la posibilidad de “establecer principios comunes para los programas de máster en el EEES”.</p> <p>Al fortalecimiento de la formación a lo largo de la vida, para garantizar la empleabilidad, se añade, también, la necesidad de promocionar la iniciativa y el espíritu emprendedor de los estudiantes de cara a “responder a las necesidades evolutivas del mercado de trabajo”. La formación centrada en el estudiante y en sus “capacidades para resolver problemas” se coloca como una de las prioridades para el periodo 2012-2015.</p> <p>La cooperación con los empleadores para desarrollar los programas de estudio, es otra novedad que también se incluye entre las prioridades para los años venideros.</p> <p>Sin cuestionar la responsabilidad pública en la educación se habla, por vez primera, de abrir un diálogo sobre la financiación de la educación superior para conseguir los objetivos del EEES.</p>
2015	Yerevan	<p>La conferencia de Yerevan (Armenia) expone un balance globalmente positivo sobre la creación del EEES y sus logros: unificación de ciclos, homologación de calificaciones y títulos, preparación global de los estudiantes para acceder al mercado laboral europeo, etc.</p> <p>A su vez, se recuerda, entre otros desafíos, que la transformación de la investigación en la educación superior no puede detenerse, habida cuenta del rápido desarrollo de la tecnología, el conocimiento y su impacto en la economía.</p> <p>Para 2020 se establece como aspiración la implementación definitiva, por todos los estados adheridos, de los objetivos básicos del EEES, a la vez que se añaden nuevas metas para el futuro próximo, entre las que destacan: la enseñanza centrada en el estudiante, el desarrollo autónomo de sus competencias de aprendizaje, y el fomento de cualidades que aseguren su empleabilidad a lo largo de la vida.</p>
2018	Paris	<p>Se acoge el proyecto piloto de una “carta del estudiante europeo” para facilitar la movilidad, agilidad del sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS), y homologación del EEES.</p> <p>El aprendizaje a lo largo de la vida sigue mereciendo una mención especial con el enfoque centrado en el estudiante. Se insta a que los programas de estudio incluyan diferentes y más flexibles métodos de aprendizaje.</p>

Año	Comunicado	Objetivos
2020	Roma	<p>Fortalecimiento de la dimensión social de la Educación Superior –Comunicado de Londres (2007)– e implementación de la misma en el sistema, garantizando la igualdad de oportunidades de los estudiantes de acuerdo a su potencial y aspiraciones.</p> <p>Flexibilización y apertura en las sendas de aprendizaje de acuerdo con las demandas de la sociedad, ofreciendo opciones formativas con dedicación parcial, formación a distancia e, incluso, pequeñas unidades de conocimiento que faciliten la actualización de competencias en cualquier estadio de la vida. El aprendizaje a lo largo de la vida será un resorte hacia un necesario avance y rediseño competencial.</p> <p>La composición de los estudiantes del EEES debe dar muestra del perfil heterogéneo de la sociedad, facilitando la participación de los adultos que deciden retomar su formación. Aparece la justicia social como garante de una sociedad democrática en la que, también, se hace necesario que aumente la participación de grupos vulnerables, desaventajados y de baja representatividad respecto a edad, género, bagaje previo, etc.</p> <p>Se establece la necesidad de recoger datos mediante entrevistas e investigaciones para entender los grupos de baja representatividad en la educación, así como de las transiciones de estos estudiantes a través del sistema educativo.</p> <p>Los estudiantes con dificultades físicas o psicológicas deben tener acceso a un acompañamiento profesional para garantizar la finalización de los estudios superiores.</p> <p>Respecto a la enseñanza centrada en el estudiante –una de las metas del Comunicado de Yeveran (2015)– también se plantea la necesidad de un diálogo estructurado en métodos de enseñanza innovadores y en el desarrollo de la competencia profesional docente necesaria para preparar al alumnado en los retos de la sociedad del siglo XXI.</p>

Nota: elaboración propia a partir de las Declaraciones Ministeriales.

1.2 PRINCIPALES CAMBIOS INTRODUCIDOS POR BOLONIA Y EL EEES

El cambio más importante introducido por el Plan Bolonia y la implementación del EEES tiene que ver, sin duda, con una estructuración de los estudios universitarios en tres ciclos. El primer ciclo comprende lo que antaño eran las licenciaturas de cinco años, sustituidas hoy por grados de cuatro años con un sistema de evaluación de 240 créditos y un trabajo final de grado (TFG). En el segundo ciclo encontramos los másteres que, con una duración de uno o dos años (60, 90 o 120 créditos), proporcionan una especialización coherente con el grado

cursado o con otras disciplinas (permitiendo una formación más global y flexible según las nuevas demandas sociales). Finalmente, el tercer ciclo de doctorado, que puede tener una duración de varios años y cuyo acceso es a través del máster, está orientado a la investigación.

En sintonía con este importante cambio, a través de las Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo (2008) se interpela a los Estados a alinear los sistemas de cualificaciones para establecer una correcta comparabilidad de las competencias entre titulaciones, favoreciendo, de este modo, la movilidad laboral y académica de los estudiantes. En el contexto nacional es el Real Decreto 1027/2011 de 15 de julio, el encargado de aprobar el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) y concretar las competencias de cada uno de los niveles educativos, los resultados de aprendizaje y también los descriptores. Es decir, el MECES permite clasificar y comparar las cualificaciones en la educación superior en el sistema educativo español. En este sistema de cuatro niveles, tres de ellos pertenecen a las enseñanzas universitarias y un cuarto está referido a las enseñanzas de grado superior de formación profesional, o enseñanzas de régimen especial, que son estudios no universitarios. Así, el nivel 3 (máster) del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior se corresponde con el nivel 7 del Marco Europeo de Cualificaciones.

El segundo cambio a destacar introducido por Bolonia es el sistema de créditos, puesto que ha evolucionado hacia una formación más allá de los exámenes y mayormente centrada en la realización de prácticas, trabajos y seminarios. Dichos créditos pueden ser externos a la universidad. Además, a nivel europeo la homologación de los másteres tiene como objetivo favorecer la movilidad del estudiante gracias al sistema ECTS.

Apoyado en los ECTS, se crea el Suplemento al Título Superior que funciona como una acreditación válida para todos los países del EEES con la finalidad de poder conseguir una plena homologación de los títulos universitarios.

Por último, las exigencias de calidad acordadas por el EEES son otra novedad importante que obliga a las universidades y sistemas de educación superior de cada Estado a hacer una evaluación, cada 6 años, de los resultados en los estudios ofertados para, de este modo, poder garantizar la excelencia de los mismos, entre otras cosas, gracias a la comparativa del marco europeo.

Sin embargo, en relación a la calidad, en la conferencia interministerial sobre Bolonia y el EEES en París (2018), se levantaron algunas voces críticas desde sectores sindicales y docentes. Los argumentos de estas voces críticas tienen que ver con el deterioro, en los últimos años, de las condiciones laborales del personal universitario. En palabras de Susan Flocken, directora europea del Comité Sindical Europeo de la Educación (CSEE), “los docentes e investigadores del sector sufren condiciones de trabajo y de vida deterioradas, que incluyen congelaciones y recortes salariales” (CSIF, 2018, s.p). Y todo ello podría tener una incidencia directa, o a largo plazo, en una calidad de la enseñanza superior que, por otro lado, se busca mejorar. Este elemento, unido a la financiación y recursos a la baja en casi todos los sistemas educativos públicos y los recortes presupuestarios de las últimas crisis económica, es un tema que no puede pasar desapercibido para cualquier investigador de la calidad en la enseñanza puesto que afecta, igualmente, a los objetivos que persigue el EEES. No obstante, por su naturaleza más política y global –paralela a la forja de la identidad profesional–, y por sus afectaciones a otras muchas realidades sociales, no es objeto de este documento.

También resulta llamativo que en todos los comunicados ministeriales se constata un fuerte compromiso, por parte de los países adheridos al EEES, para establecer un sistema de educación eficiente y responder a la emergencia de las nuevas exigencias sociales y laborales de nuestro tiempo. Así, esta insistencia respecto a la mejora de la calidad podría denotar la existencia de temas recurrentes, y sin resolver, en las sucesivas reformas de la educación superior europea.

Por todo lo comentado puede ser que la empleabilidad, tan tenida en cuenta también por las declaraciones interministeriales de Bolonia, tenga tanta importancia. De hecho, la empleabilidad es la variable que nos debería permitir, en principio, medir la eficacia del sistema formativo y de las reformas del mismo puesto que dichas reformas son las que se llevan a término para facilitar que las personas encuentren un empleo. Sin embargo, también aquí surgen nuevos interrogantes. El contexto de la Revolución 4.0 y de la anunciada automatización de la producción nos plantea si un sistema educativo, garantista de la calidad, reformado –para un aprendizaje flexible y más moderno– y a lo largo de la vida es suficiente para afrontar con éxito los retos del empleo. En este sentido, la empleabilidad, la educación a largo de la vida y la dimensión social –esta última en aras de tener una universidad inclusiva en cuanto a colectivos y edades diversas– son los tres temas fundamentales en los que se hace

necesario profundizar.

1.2.1 La empleabilidad: un reto en el Plan Bolonia

La facilitación de la empleabilidad es uno de los tópicos que más han estado presentes entre los objetivos del Plan Bolonia. Desde el EEES se la define como la capacidad de encontrar un trabajo, mantenerlo y saber manejarse en el mercado laboral (EHEA, s.f.). Asimismo, para la Organización Internacional del Trabajo (OIT) tienen que ver con:

Las competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o al cambiar de empleo y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo. (2015, p. 1)

Si nos acogemos a la aceptada definición de Yorke (2004), la empleabilidad es un conjunto de destrezas, entendimientos y atributos personales que comportan una mayor probabilidad a encontrar y mantenerse en un empleo, o tener éxito en los trabajos elegidos por la persona, para un mejor beneficio de sí misma, de la fuerza laboral, de la comunidad y de la economía.

Históricamente, tal y cómo nos recuerda Orellana (2018), la introducción explícita del concepto de empleabilidad en educación superior surge en el informe británico de 1997, *Dearing Report*, en referencia a la necesidad de añadir otras competencias, además del conocimiento cognitivo en los planes de estudio, y como una vía para garantizar un mejor rendimiento en el trabajo. Desde entonces, la empleabilidad se ha convertido en un tópico u objetivo que los gobiernos han impuesto a los sistemas de educación superior nacionales. Según la misma autora, en este marco es donde la empleabilidad es incorporada en la educación superior a través de la política pública, recogiendo las ideas de la teoría de capital humano y subrayando las bondades de la educación formal para aumentar el crecimiento económico y la productividad individual.

Un hito, prosigue Orellana (2018), lo establece la Conferencia Mundial de la Educación Superior de París 1998 donde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) emplazó a un aumento de la

empleabilidad a través de políticas, en cierto modo, desafiantes para las universidades, invitando a éstas a responder frente a las demandas sociales y productivas. Así, la UNESCO dictaminó que los proveedores de educación ejercieran una función prospectiva y enfocada en la creación de empleos.

A tenor de lo indicado anteriormente, la empleabilidad sería la variable por la que se podría cuantificar, a primera vista, si las reformas que se están llevando a cabo en el EEES son efectivas. Sin embargo, desde este enfoque se corre el riesgo de concebir el desempleo –tanto de los licenciados como de otros agentes sociales en general– como un problema de destreza personal y falta de cualificaciones (Vargas, 2017), como una responsabilidad única de la universidad, o como responsabilidad del EEES.

Asimismo, los comunicados de Bolonia insisten, desde un primer momento, en la necesidad de concebir un espacio europeo para fomentar la empleabilidad (Comunicado de Bolonia, 1999). Y en este sentido, la adopción de un sistema de títulos comparables y el suplemento europeo al título tuvieron el objetivo de promover la empleabilidad de los europeos entre países. Además, el antiguo sistema de dos ciclos se concebía como un nivel de cualificación adecuado para poder acceder a un empleo, estableciendo los créditos (ECTS) como instrumento para facilitar la entrada de los estudiantes al mercado de trabajo (Comunicado de Praga, 2001). También, entre las ventajas que aportaría la creación del EEES se incluía el hecho de que “propiciaría una mayor empleabilidad” (Comunicado de Londres, 2007).

Es decir, antes incluso de la llegada de las últimas crisis económicas y de salud en el año 2020, las autoridades europeas tenían ya muy presente el tema del empleo como algo ligado a la educación superior, llegando a requerir la recogida de datos detallados al respecto e invitando al Grupo de Seguimiento de Bolonia a investigar y proponer políticas para garantizar una mayor empleabilidad en cada uno de los tres ciclos (Comunicado de Londres, 2007). Así, estos datos ayudarían a supervisar los avances en el incremento de la empleabilidad (Comunicado de Lovaina, 2009).

Todas las referencias sobre empleabilidad en las reuniones del EEES tienen la apariencia de ser declaraciones de intención que se van repitiendo a lo largo de los años. Y

cabe destacar que desde 2009 surge el planteamiento de la cooperación entre empleadores, universidad y estudiantes para mejorar la inserción profesional (Comunicado de Viena, 2010; Comunicado de Bucarest, 2012). Tal propuesta va en sintonía con implementar programas teóricos y prácticos dentro de la formación a lo largo de la vida a fin de garantizar la inserción laboral y el autoempleo (Comunicado de Bergen, 2005).

En cuanto a los elementos de medición, al margen de oficinas estadísticas como Eurostat, existen diversos rankings internacionales específicos para la empleabilidad de los universitarios como *QS Graduate Employability Ranking*, *The Times Higher Education Global University Employability Ranking*, etc., evidenciando, todo ello, que la empleabilidad es un tópico tomado seriamente.

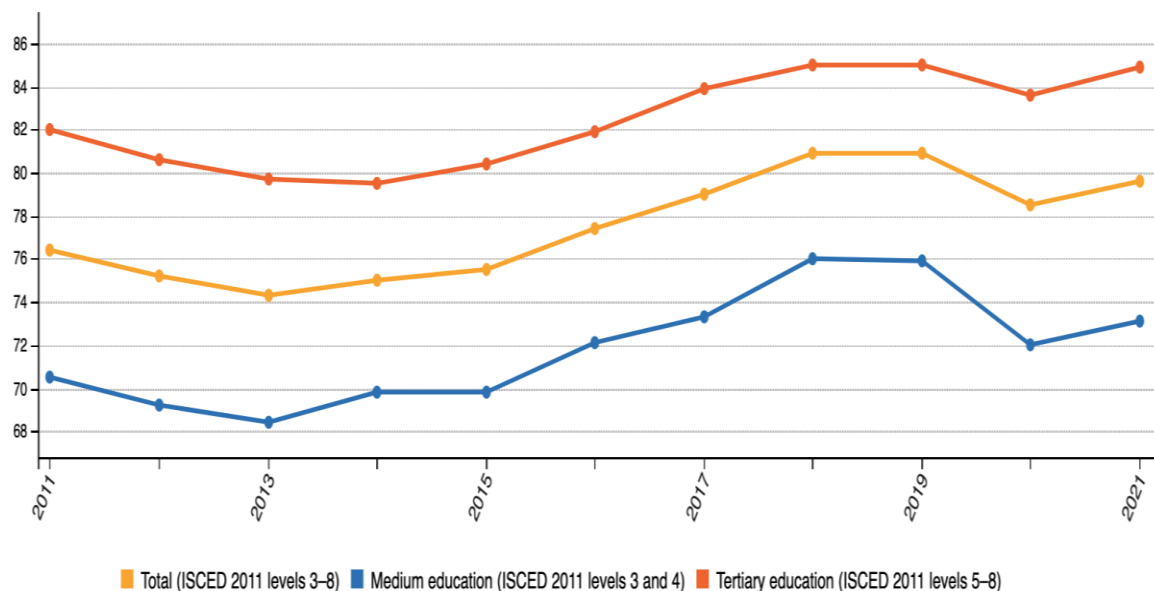
No obstante, no se encuentra una forma clara de saber si los cambios implementados a lo largo de la existencia del EEES han condicionado la recuperación del empleo. Y, en este sentido, a través de los datos estadísticos de la Figura 1.1 se puede determinar que la inserción laboral de los europeos recién egresados, con niveles educativos distintos, siguen una misma tendencia. Por ello, se podría afirmar que la empleabilidad está más condicionada por la marcha general de la economía de los respectivos países de la UE y por la crisis sanitaria acaecida en 2020 que por las reformas de los planes de estudio en la educación terciaria.

La precedente Figura 1.1 también muestra que la empleabilidad de los recién graduados en la UE mantuvo una línea de recuperación desde 2014 hasta 2019 y que en 2020 disminuyó drásticamente, debido a la pandemia, retrocediendo a los niveles de 2017.

Otro de los aspectos que pueden aportar luz para valorar si las medidas tomadas en el EEES son determinantes para la evolución de la empleabilidad en Europa, es comparar la evolución de la tasa de empleo de los graduados superiores entre el continente europeo y los Estados Unidos de América en una misma franja temporal.

Figura 0.1

Evolución de la Tasa de Empleo en Jóvenes de 20 a 34 Años Recién Egresados y según Nivel Educativo desde el 2011 al 2021

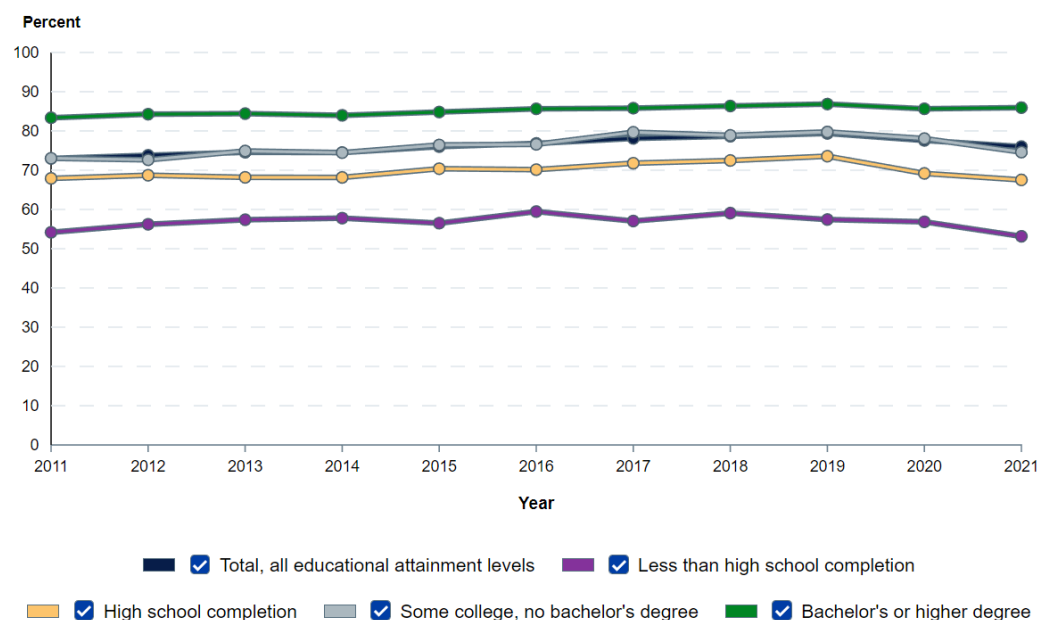


Nota: Eurostat (2022a).

La Figura 1.2 muestra que, a partir de 2012 (dos años antes que en la UE), hay una recuperación del empleo en el colectivo de educación superior de Estados Unidos; sin embargo, en 2014 y en 2020, tal como ocurrió en la UE, se alcanzaron niveles bajos de empleo fruto de la crisis económica y sanitaria. En las dos zonas se observa, pues, que la marcha de la economía es determinante para el aumento del empleo en general, y del empleo de la población egresada en particular. Aunque, ciertamente, la población con niveles educativos terciarios experimenta menores reducciones.

Figura 0.2

Evolución de la tasa de empleo en jóvenes estadounidenses, de 25 a 34 años, según nivel educativo desde el 2011 hasta el 2021

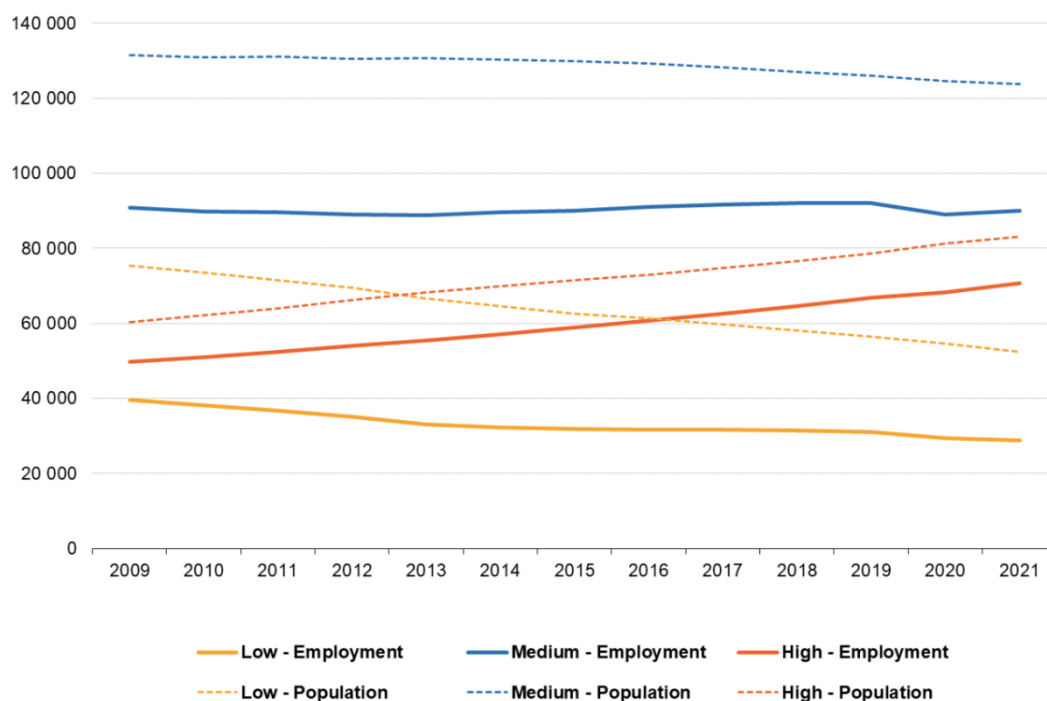


Nota: National Center for Education Statistics (2022).

Retomando las estadísticas sobre el continente europeo, la Figura 1.3 muestra que desde 2009 hasta 2021 ha habido un cambio importante respecto al binomio nivel educativo-empleo y el nivel educativo de la población en general. Así, mientras que la población empleada con estudios primarios disminuyó un 27,5% y la población empleada con estudios secundarios decreció un 1%, la población empleada con estudios superiores creció un 41,7%. Y, sin duda, este gran crecimiento ha sido el mayor cambio acontecido durante el periodo analizado.

Figura 0.3

Tendencia en población y empleo según nivel educativo, EU, 2009-2021. En miles y edad comprendida entre 20 y 64



Nota: Eutostat (2022b).

Hasta este punto, parece adecuado volver a señalar que, entre otros muchos factores, la marcha de la economía influye en la empleabilidad de los egresados; pero otro elemento a tener en cuenta, y que también parece incidir en la empleabilidad en términos económicos y sociales, es la repercusión de la cuarta revolución industrial. De hecho, esta revolución es trascendente porque convierte en cotidiano el cambio de profesión y las redefiniciones de carrera profesional.

El término de nueva revolución industrial, o Industria 4.0, o Revolución 4.0 se acuñó por el Gobierno alemán hacia el año 2011 (Sanchez-Egea et al., 2018). El concepto hace referencia a cómo la industria organiza sus procesos de producción, usando sistemas físico cibernéticos (*cyber phisysical systems* – CPS) mediante la automatización y la tecnología con el objetivo de que los distintos sistemas se comuniquen de forma autónoma y a lo largo de la cadena de valor (Smit et al., 2016). A diferencia de las tres anteriores revoluciones industriales donde la mayor transformación fue en las máquinas y la tecnología dura, en esta revolución, el gran impacto recae sobre las personas (Echeverría Samanes y Martínez Clares, 2018). Otros

de los rasgos destacables de esta cuarta revolución industrial son: su magnitud, la complejidad y la velocidad (Standford, 2014; Stone et al., 2016).

Las mejoras a nivel tecnológico permiten la robotización de tareas que no son repetitivas y, aunque estas tareas, antes, eran ejecutadas exclusivamente por personas, la cuarta revolución industrial ha llegado para conferir a las máquinas la capacidad de pseudo crear, desterrando la idea de que la creatividad y la improvisación son atributos o competencias humanas. Es decir, el *Big data* proporciona a los robots una ingente información, o base de datos, que les permite aprender algoritmos más funcionales, tomar experiencia de los errores y compartir aciertos (Morrón, 2016). Así:

Las tecnologías digitales permiten la vinculación del mundo físico (dispositivos, materiales, productos, maquinaria e instalaciones) con el digital (sistemas). Esta conexión habilita que dispositivos y sistemas colaboren entre ellos, y con otros sistemas, para crear una industria inteligente, con producción industrializada y que se adapta a los cambios en tiempo real. En este entorno, las barreras entre las personas y las máquinas se difuminan. (Blanco et al., 2018, p. 151)

En cuanto al impacto sobre el empleo de la Revolución 4.0, según Canals (2016), la automatización provoca dos efectos sobre la población activa: sustitución y complementariedad. Es decir, mientras que la mecanización reduce la ocupación en determinados sectores, hay ciertos puestos de trabajo donde la automatización permite un aumento de la productividad y, en consecuencia, en la remuneración de los mismos. En esta misma línea, cabe aclarar que las distintas revoluciones industriales que han precedido a la actual han generado también efectos ambivalentes. Es decir, en todo cambio hay un periodo de ajustes que afecta al *statu quo*, pero, tras un periodo razonable, repleto de afectaciones para algunos de los agentes, se acaba generando una situación global mejor de la que existía con anterioridad.

Los diversos estudios sobre la Revolución 4.0 y su impacto en la tasa de ocupación apuntan a que la automatización, y su consecuente incremento de productividad y ventas, será generadora de más empleo (*European Commission et al.*, 2015). En esta misma línea, el *Boston Consulting Group*, citado en Lorenz et al. (2015) estimó que, aunque se pudiesen destruir

determinados puestos de trabajo, estos se verían más que compensados por la demanda de puestos de I+D y TIC, llegando a generar un crecimiento neto de especialistas en software y mecatrónica. Por otro lado, la automatización parece llevar al empleo asalariado a niveles inexistentes y a niveles mínimos en servicios y trabajo cualificado. En este sentido, se prevé que las personas desempleadas o subempleadas, a nivel mundial, se cuenten por millones (Foladori y Ortiz-Espinoza, 2022).

Otras investigaciones (Frey y Osborne, 2013) identifican ciertas tareas que, hasta dentro de dos décadas, no se podrán automatizar: a) la percepción del desorden; b) la inteligencia creativa (bromear); y c) la inteligencia emocional (persuadir). Es decir, la probabilidad de que una profesión se automatice viene determinada por la proporción que tiene de ser una tarea automatizable y, por ello, la creatividad, intuición e inspiración continúan siendo talentos fundamentalmente humanos.

Otro aspecto fundamental para este documento es la afectación que la automatización y la consecuente pérdida de empleo cualificado puede ejercer sobre la aversión a la educación de la población. Así, la desigualdad provocada por la pérdida de trabajos automatizables y/o la disminución del salario de los mismos, bien por ser trabajos repetitivos o por ser reemplazables por la inteligencia artificial, podría incidir en las motivaciones para acceder a determinados estudios (Blanco et al., 2018).

Todo parece indicar que el futuro depara infinitas oportunidades para los jóvenes y, en paralelo, origina candentes desafíos a la comunidad educativa; es decir, ¿qué universidad puede garantizar una formación y/o especialización a unos estudiantes que, a corto y medio plazo, estarán trabajando en profesiones que aún no se conocen? Así, la revolución 4.0 está entreabriendo y forzando nuevas formas de colaboración entre la universidad y la empresa (Blanco et al., 2018), y quizás, para afrontar lo desconocido, han de darse cambios de paradigma en las rígidas y obsoletas estructuras de la educación; autores como Scharmer (2017) apuntan que, para poder hacer frente a las posibilidades emergentes, va a ser necesaria una apertura de miras y no solo tener la voluntad abierta, sino también, la mente y el corazón.

La Revolución 4.0 en la que la sociedad actual está sumida debería “propiciar el desarrollo de las competencias necesarias para poder identificar, elegir y/o reconducir

alternativas personales, académicas y profesionales acordes al potencial y proyecto vital de cada persona, contrastándolas con las ofertadas por los entornos formativos y sociolaborales” (Echeverría Samanes y Martínez Clares, 2018, p. 24). Por ello, el sistema educativo debe avanzar al ritmo de la tecnología, o en caso contrario, la tasa de paro y la brecha salarial conducirán a una mayor desigualdad (Goldin y Katz, 2008). Entre los significativos retos a los que Europa ha de hacer frente, la educación superior es, en sí misma, el ente apropiado para dotar de respuestas a gran número de ellos. Minimizar la fase de ajuste diseñando medidas de índole educativa, sin duda, puede contribuir a reducir los efectos poco deseables de esta transición. En este sentido, el desarrollo personal que proporciona la educación superior en cualquier estadio de la vida de la persona permite dar cauce a las expectativas laborales, al desarrollo profesional y al bienestar personal de los ciudadanos (Comunicado de París, 2018).

Y es que este nuevo paradigma está modificando la manera de trabajar, de vivir y de relacionarse (Maison, 2016), comportando un cambio en la forma de hacer las cosas y en la identidad del ser. Por todo ello, se hace necesario que el estudiante adquiera:

No solo [competencias] de carácter técnico y metodológico, sino, también y sobre todo de participativas y personales [...]. La educación es el arma más poderosa que se puede usar para responder a la necesidad ineludible de actualizar y mejorar las competencias de cada vez mayor número de personas y además a lo largo de sus vidas. Una educación que fomente el aprender o el desaprender para volver a aprender en la sociedad VUCA (volátil, incierta, compleja y ambigua). (Echeverría Samanes y Martínez Clares, 2018, p. 4)

Por otro lado, las empresas también valoran competencias transversales como la pasión, la iniciativa y la creatividad como ejes del desarrollo del talento adquirido desde el aprendizaje informal; así pues, todo apunta a que para sobrevivir a la Revolución 4.0 será necesario invertir en personas (Pagés, 2018). Sin embargo, para poder hacer frente a las demandas del mundo empresarial, los sistemas educativos necesitan adaptarse a las necesidades futuras, garantizando así:

Ofrecer al alumnado itinerarios flexibles y adaptados a sus diversas demandas de desarrollo y acreditación de competencias [...] y un profesorado incentivado, [...] eficaz, bien formado y en actitud de reciclaje permanente, para que puedan dar

respuesta a los requerimientos de la sociedad del siglo XXI. (Echeverría Samanes y Martínez Clares, 2018, p.15)

A tenor de la información precedente, la Revolución 4.0 requiere plantear el tema de la orientación en su función de desarrollo de competencias para “poder identificar, elegir y/o reconducir alternativas personales, académicas y profesionales acordes al potencial y proyecto vital de cada persona, y contrastadas con las ofertadas por los entornos formativos y sociolaborales” (Echeverría y Martínez Muñoz, 2014, p. 25-26). En este sentido, y en estrecha relación con la identidad profesional, la finalidad última de la orientación es facilitar que la persona llegue a ser quien es, o quién puede llegar a ser. La cuarta revolución industrial plantea nuevos desafíos y estos requieren nuevos planteamientos y respuestas. Así, la innovación no solo se desarrolla de forma exógena, sino que el crecimiento personal y una mayor conciencia sobre sí mismo se plantean como nuevas herramientas transformadoras e innovadoras.

Una vez abordadas las implicaciones en la empleabilidad de la Revolución 4.0 cabe retomar la relación entre empleabilidad y medidas del EEES que aporta Orellana (2018). Para la autora debería darse un entendimiento más complejo acerca de la relación entre educación y empleabilidad y, más específicamente, atender a los aportes desde disciplinas tales como la psicología, la educación, la sociología y la ciencia política. Este vuelco desafiaría la subordinación de la universidad a las demandas de los sistemas de empleo y acentuaría la multidimensionalidad de la empleabilidad. Asimismo, algunos de los aspectos que deberían tenerse en cuenta para mejorar la empleabilidad tienen que ver con los conocimientos que la propia persona tiene de sí misma y sobre el contexto profesional. Dichos aspectos apuntan que desde la universidad se ofrezca:

- Orientación personalizadora ligada al conocimiento de sí mismo.
- Orientación profesionalizadora relacionada con el conocimiento acerca del trabajo.
- Orientación exploratoria vinculada al desarrollo de destrezas para planificar y tomar decisiones.
- Currículo activador a través de acciones dispuestas para conocer el mundo ocupacional. De hecho, los países con mayores avances en esta materia (desde las políticas públicas de trabajo y educación, y en la gestión universitaria) serían Reino Unido, Canadá, Finlandia, Dinamarca, Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda, Corea del Sur, Japón y España.

En esta relación entre empleabilidad y medidas tomadas por el EEES también debe hacerse referencia al *QS Graduate Employability Ranking 2022*² en el que se deja constancia de las universidades que, a nivel mundial, destacan por mayores niveles de empleabilidad. En el *top10* de la lista constan cinco universidades estadounidenses, dos australianas, dos chinas y una del Reino Unido que, actualmente y después del Brexit en 2020, no puede considerarse dentro del EEES. En todas ellas, la empleabilidad se sitúa entre el 94 y el 100%. La primera universidad europea que aparece en el ranking es el *Institut Polytechnique de París* situado en el duodécimo lugar; a nivel estatal, la primera universidad que destaca en empleabilidad en España es la *Universitat de Barcelona* –ocupa el puesto 87– con una tasa de empleo en sus graduados del 75,6%.

Para la elaboración de dicho ranking se tuvieron en cuenta cinco indicadores: a) acuerdos/asociaciones con empleadores; b) la tasa de empleo de los graduados; c) conexiones entre empleadores y estudiantes; d) resultados de los exalumnos durante su carrera profesional; y e) reputación de los titulados ante las empresas. A este respecto, la *Universitat de Barcelona* se distingue por el alto número de acuerdos que la universidad es capaz de establecer con los empleadores.

Tal y como se aprecia en los indicadores del citado ranking, empresas, empleadores y desarrollo profesional inciden en la empleabilidad de los egresados de las respectivas universidades. No obstante, los empleadores buscan un determinado perfil competencial que no siempre se adquiere en la universidad y que pone de manifiesto la brecha existente entre las competencias obtenidas a través de la formación universitaria y aquellas exigidas por el mercado laboral.

En referencia a dicha brecha, en el meta-análisis de competencias transversales en la empleabilidad de los universitarios realizado por Romero Carrión et al. (2022), queda patente la necesidad de actualizar, de forma continua, los currículos de los estudios para estar al día de los avances tecnológicos y las demandas de los empleadores.

De hecho, a través de la crisis sanitaria acontecida en 2020 se ha constatado la significación de las competencias que tienen que ver con las tecnologías y la comunicación, la innovación, la adaptabilidad, la tolerancia y la creatividad que, en suma, atienden a las llamadas

² <https://www.topuniversities.com/university-rankings/employability-rankings/2022>

competencias *soft*, clave o transversales. Como bien afirman Rodríguez Martínez et al. (2019), este tipo de competencias no se integran de forma concreta en los planes de estudios, sino que se asume que su adquisición se da a través de la práctica o de recursos complementarios. Sin embargo, para Romero Carrión et al. (2020) aún existe desequilibrio entre las competencias demandadas por las empresas y aquellas que los egresados han alcanzado; además, existe una correlación positiva entre alta empleabilidad y mayores competencias desarrolladas.

1.2.2 El impulso de la formación y el aprendizaje a lo largo de la vida

La conceptualización de la educación a lo largo de la vida es un elemento relativamente novedoso en el panorama educativo, se acuñó inicialmente por la UNESCO en los años 70 y 80, pero tomó fuerza en el marco europeo con el informe Delors (1996), el Plan Bolonia y el EEES. De hecho, la educación a lo largo de la vida es fruto de la presión ejercida por la revolución tecnológica y la introducción de internet en los 90, las cuales activaron nuevas demandas laborales y sociales.

En lo que respecta a la utilización de los términos, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y el propio informe Delors (1996) optaron por utilizar el término aprendizaje frente al término educación; además, la UNESCO modificó su propio concepto por el de aprendizaje a lo largo de la vida. Y, aunque ambas expresiones “educación” y “aprendizaje” se siguen usando alternativamente (unidas, en ocasiones), en los comunicados y documentos que abordan el asunto, encontramos, en los últimos tiempos, una marcada predilección por el término “aprendizaje”. Este cambio de término encierra una diferencia de enfoque importante, como se verá más adelante.

La formación a lo largo de la vida aparece definida por la UNESCO y, desde ese momento, en adelante, se conoce como aprendizaje a lo largo de la vida atendiendo a las diversas formas de educación (formal, no formal e informal). La premisa sobre la que se construye la definición es que el aprendizaje se da a lo largo de la toda la vida –de la cuna a la tumba– (sentido horizontal) y que abarca todos los contextos en los que conviven las personas como familia, trabajo, comunidad, ocio, estudio, etc. (sentido vertical), y supone valores democráticos y humanísticos como la inclusión y la emancipación (sentido profundo). Asimismo, también se hace énfasis en el aseguramiento de los aprendizajes relevantes (y no únicamente la educación) y que van más allá del propio sistema escolar (UNESCO-UIL, 2009).

La Oficina Estadística de la Unión Europea (EUROSTAD, s.f.) define la educación permanente como una de las revoluciones más relevantes de nuestra época a nivel pedagógico, puesto que busca la adquisición de destrezas y conocimientos a lo largo de la vida con el afán de que la persona pueda adaptarse a los cambios que acontecen en el contexto, permitiéndole que se desarrolle de manera integral y que pueda tener una mayor calidad de vida

Esos aprendizajes relevantes, a los que alude la UNESCO, están mutando a la par que los nuevos cambios y usos tecnológicos, inimaginables hace pocos decenios. Así, se acrecientan, vertiginosamente, volviendo obsoletas muchas profesiones y saberes tradicionales. Por ello, en casi todos los comunicados del Plan Bolonia y el EEES, hasta hoy, “el aprendizaje a lo largo de la vida es cada vez más importante para nuestras sociedades y economías” (Comunicado de París, 2018) y se ha ido expresando una persistente y creciente inquietud por encontrar maneras efectivas de actualizar nuestros sistemas de formación.

La educación permanente se configuró como elemento esencial en el EEES desde el Comunicado de Praga con el fin de garantizar una mejor calidad de vida de los ciudadanos y una mayor igualdad de oportunidades de los mismos. En dicho comunicado, la educación permanente se advertía como inherente al Plan Bolonia, debiéndose abordar de modo transversal, implementar reconociendo los estudios previos y ampliar las vías de acceso, entre otros aspectos. Desde la conferencia ministerial en Praga, las autoridades educativas europeas manifestaron que era necesaria una perspectiva del aprendizaje de dilatada educación por ser un elemento clave del Área de Educación Superior Europea. De hecho, en una Europa construida sobre una economía y sociedad basadas en el conocimiento, las políticas respecto al aprendizaje a lo largo de la vida son cruciales para hacer frente a los desafíos del uso de las nuevas tecnologías y la competitividad. El objetivo fundamental de dichas políticas es mejorar el entendimiento social, la calidad de vida y la igualdad de oportunidades (Comunicado de Praga, 2001).

Dos años más tarde, en Berlín (Comunicado de Berlín, 2003), se dejaba constancia de la importante contribución de la educación superior para que el aprendizaje para toda la vida llegase a ser una realidad. También se hacía referencia a cómo los diferentes ministros presentes estaban dando los pasos necesarios en sus respectivas políticas nacionales con el

objetivo de establecer el aprendizaje para toda la vida en las instituciones de educación superior. Tales acciones, se recalca, debían ser un aspecto central en la educación superior.

Estamos, quizás, ante el tópico más importante del EEES junto con la calidad de la enseñanza. En todos y cada uno de los comunicados posteriores a los ya citados se ha ido insistiendo, de una forma u otra, en este aspecto, animando a los Estados a hacer efectivos sistemas de implementación y evaluación del aprendizaje a lo largo de la vida.

En el comunicado de Londres, por ejemplo, se describe un mundo globalizado, en transformación, en el que, de cara al futuro, habrá una necesidad permanente de adaptación de nuestros sistemas de educación superior (Comunicado de Londres, 2007). Pero esa adaptación es doble pues afecta tanto a las instituciones educativas como a los mismos estudiantes y trabajadores cuya formación precisa, cada vez más, ser reciclada en lapsos de tiempo mucho más cortos que lo que venía siendo habitual en otras épocas históricas. Esta es la clave que explica, claramente, la transición del enfoque tradicional centrado en una educación al nuevo énfasis en el aprendizaje. Una educación superior, centrada en los estudiantes y no en el profesor (Comunicado de Londres, 2007) y que ayude a los primeros tanto a desarrollar las competencias que necesitan, en un mercado de trabajo cambiante, como a empoderarse para convertirse en ciudadanos activos y responsables (Comunicado de Lovaina, 2009).

Así pues, la actitud proactiva que ha de inculcarse en los estudiantes, a la hora de definir y redefinir sus perfiles formativos, ante las nuevas circunstancias cambiantes, es un elemento central y puesto en valor en los distintos comunicados de Bolonia y el EEES.

En el Comunicado de Bucarest (2012) se hace constar la reiterada apuesta por una formación centrada en el estudiante, caracterizada por métodos de enseñanza innovadores y que generen un compromiso en los estudiantes para que estos sean participantes activos en su formación. Se recalca que el sistema de educación superior debería ser un proceso abierto para que los estudiantes desarrollen su propia independencia intelectual, además de su autoconfianza, y, todo ello, unido a la investigación, innovación, iniciativa y el espíritu emprendedor (Comunicado de Bucarest, 2012).

Ante este enfoque de mayor exigencia al estudiante, algunos autores ya señalaron en su momento que tal transferencia entre la educación tradicional y el aprendizaje autónomo depende de la responsabilidad de cada persona y de las organizaciones y empresas, puesto que las instituciones de educación pública no parecen ser capaces de hacerlo por sí mismas (Griffin, 2000).

Otros ponen en duda la convicción de que las destrezas cognitivas y los niveles de enseñanza superior vayan a conducir directamente a más puestos de trabajo. Para Vargas (2017), la economía fundamentada en el conocimiento no se sustenta en los patrones actuales de crecimiento y empleo, puesto que mejores niveles de enseñanza implican mejor empleabilidad del estudiante. Sin embargo, los niveles de desempleo de los graduados universitarios no confirman esta teoría. Por otra parte, para el autor (Vargas, 2017), la autonomía en el autoaprendizaje implicaría un mayor estímulo a la competencia entre estudiantes en la nueva tesitura de tener que formarse de la mejor manera posible a sí mismos y en un entorno, además, marcado por nuevas incertidumbres como la automatización productiva. Así, se prevén bajas laborales irreversibles en todos los sectores económicos y este hecho tan novedoso puede hacer que lo que era la forja de la identidad profesional (como sus inevitables crisis) en el viejo sistema educativo, se torne aún más compleja en el mundo actual en el que la educación y el aprendizaje se están redefiniendo.

Asimismo, resta por saber de qué manera se va a implementar, si es que existe una forma de elaborarlo, un plan para la formación a lo largo de la vida. En las últimas décadas hemos asistido a un crecimiento exponencial de cursos de formación (para desempleados, por iniciativa personal, financiados por el Estado, o por parte de las mismas empresas para sus trabajadores), pero, fuera de estos complementos formativos, es difícil imaginar un itinerario, preciso y definido, que concrete los pilares de la formación a lo largo de la vida.

Según Berlando-Montoro (2017) en el contexto europeo, los datos muestran que en el año 2016 sólo el 16,6% de la población entre 18 y 64 años había participado en algún curso de formación en las últimas cuatro semanas, apenas un punto por encima (el 15,4%) respecto a 2007. Una cifra que la autora juzgaba como baja y síntoma de una carencia detectada desde hacía algunos años. No obstante, la Tabla 1.2 se muestran unos mejores datos, proporcionados por Eurostat sobre la ratio de participación, de la población entre 18 y 64 años con estudios

universitarios (ISCED 5-8)³, en formación continua formal y no formal en 2021. Y en el transcurso de 10 años el porcentaje, en España, había experimentado variaciones, alcanzando un 23,2% y mostrando una clara tendencia alcista. En lo que respecta a los 27 países de la Unión Europea, se observa un estancamiento en la formación continua entre el 2017 y el 2021.

Tabla 0.2

Población entre 18 y 64 años ISCED (5-8) con participación en cursos de formación en las últimas cuatro semanas

↑ ↓	TIME	2011 ↓	2017 ↓	2021 ↓
GEO ↓				
European Union - 27 countries (from 2020)		14.7	18.3	18.6 (b)
Spain		19.9	16.7	23.2 (b)

Nota: Eurostat (2023).

En 2007, según el informe estadístico presentado por el BFUG, en Londres (EHEA, 2007), solamente 8 países de los 48 comprometidos con el EEES (el 17%) habían dado pasos para concretar medidas para la formación a lo largo de la vida. La propia Comisión Europea, en su informe de 2015 sobre Bolonia, reconoce que el informe del 2012 ya mostró las diferentes interpretaciones que los respectivos países hacían respecto al aprendizaje a lo largo de la vida. De hecho, las definiciones respecto al aprendizaje permanente son muy amplias y dificultan la comprensión íntegra de cómo es dicho aprendizaje y, en particular, al hacer referencia a la educación superior (European Commission, 2015).

A todo esto, podría añadirse que, aunque existen conferencias e instituciones supranacionales dedicadas específicamente a ello (el UIL de la UNESCO), una variable que se

³ Se refiere a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011) cuya traducción en inglés es *International Standard Classification of Education (ISCED 2011)*. En concreto, la clasificación ISCED 5-8 comprende los estudios de educación terciaria de ciclo corto (ISCED 5), grado (ISCED 6), máster (ISCED 7) y doctorado (ISCED 8).

despliega a lo largo de la vida es difícil de medir, programar y cuantificar. Por ello, este es uno de los grandes problemas del EEES, puesto que en todos los comunicados de Bolonia se incide, por un lado, en la importancia que esa formación a lo largo de la vida adquiere en nuestro entorno actual, pero, por otro lado, no puede haber un programa concreto, promovido de antemano por las instituciones educativas al respecto de una demanda tan cambiante como exigente. En este sentido, se tiende a descargar el diseño de esa formación flexible en el propio alumno o profesional con argumentos quizás poco realistas (viniendo de las instituciones), como el potenciar su autonomía y empoderamiento.

Y en este contexto de fragmentación de un aprendizaje en cursos y formación no reglada a la carta, los estudios de máster encuentran hoy su espacio. Además, en la medida en que el máster posea una estructura flexible y un sistema de reconocimiento y conversión de créditos, se permite acceder a él desde formaciones previas diferentes. En este sentido, el máster parece querer redefinirse como un instrumento destacado en la formación continua.

1.2.3 La dimensión social en la educación superior hacia una universidad inclusiva

Uno de los aspectos recurrentes en la dimensión social en el proceso de Bolonia y en los distintos comunicados ministeriales reside en facilitar, a los jóvenes con obstáculos derivados de su origen socioeconómico, su incorporación y posterior completitud de los estudios de educación superior (European Commission, 2015).

En esta misma línea, el comunicado de ministerial del EEES de París afirmaba la necesidad de reclamar un mayor esfuerzo para llevar a cabo el fortalecimiento de la dimensión social en la educación superior. Y, de hecho, para cumplir con el compromiso respecto a que el estudiantado ingrese y se gradúe en las instituciones de educación superior de Europa, es menester que dichas instituciones reflejen la diversidad de la población europea y mejoren el acceso de grupos vulnerables e infrarrepresentados. Por todo ello, ya en 2018 se ordenó al BFUG que pusiese medios para el avance del tema en la conferencia interministerial del EEES prevista para el 2020 (Comunicado de París, 2018).

Asimismo, en el último comunicado ministerial, acontecido en 2020, se optó por fortalecer e ir más allá en la dimensión social de la educación superior, garantizando, de este modo, la igualdad de oportunidades entre los estudiantes y la atención a sus aspiraciones.

Además, los ministros reclaman un aumento de la participación de los grupos vulnerables y de baja representatividad como aspecto representativo de una sociedad democrática y fundamentada en la justicia social (Comunicado de Roma, 2020).

Como bien resume Ariño Villaroya (2014) cuando en el EEES se habla de la *dimensión social* de la Universidad, se hace referencia a un aspecto muy concreto como es la composición social de la matrícula universitaria y los factores que la determinan. Asimismo, esta dimensión se identifica con la comprobación de cómo el acceso, la participación y el logro en todos los niveles de la educación superior reflejan la diversidad de la ciudadanía europea.

Sin embargo, la dimensión social es un término que estaba ausente en el discurso del Plan Bolonia y se ha ido incorporando progresivamente a los objetivos del EEES. De hecho, en la declaración de Bolonia (1999) no aparece ninguna mención al respecto. En Praga (2001) se menciona por vez primera, pero sin definición alguna. En este sentido, los ministros se reafirmaron en la necesidad, a petición de los estudiantes, de introducir la dimensión social de la movilidad en el proceso de Bolonia (Comunicado de Praga, 2001). Este dato nos ofrece una pista respecto a que en el diseño educativo intervienen distintas fuerzas sociales, las cuales, en función de su peso, pueden inclinar la balanza hacia un lado u otro de sus intereses. Y, en lo que hace referencia al Plan Bolonia, éste tuvo una contestación muy fuerte por parte de sectores estudiantiles frente a un encarecimiento de la educación superior en algunos países. Cabría preguntarse si la inclusión de la dimensión social en los comunicados del EEES es sólo un eco, o una contestación retórica de todas esas protestas, o si tal y como parece apuntar el último comunicado de Roma es algo más.

Un comunicado que ejemplifica bien esa contraposición entre sectores sociales, implicados en la educación (con demandas, en principio contradictorias, que, por un lado, impulsan la competitividad y, por el otro, la igualdad social) es el comunicado de Berlín (2003). En él se manifiesta que la competitividad debe ser implementada, pero, a la vez, equilibrada con el fin de mejorar las características sociales de la educación superior europea. De hecho, lo que se busca es el fortalecimiento de la cohesión social y la reducción de las desigualdades de género y sociales tanto a nivel europeo como nacional (Comunicado de Berlín, 2003).

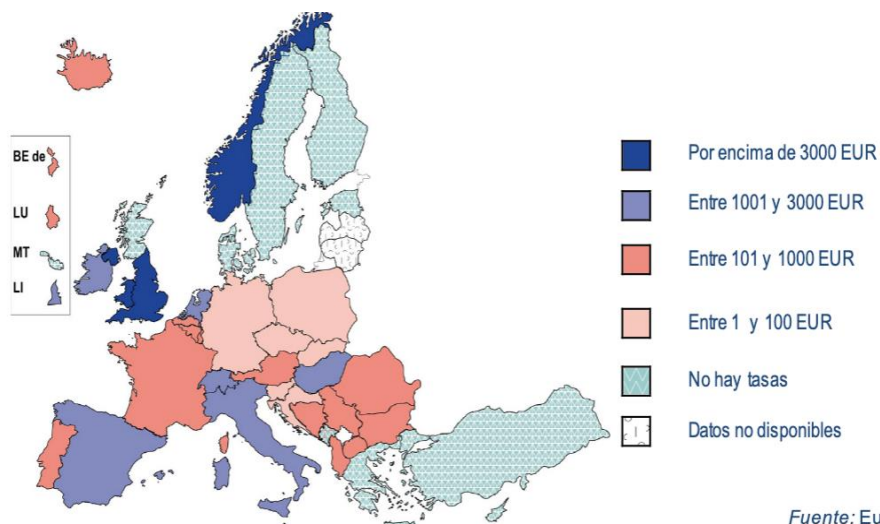
El mismo comunicado nos habla de la necesidad de conocer las condiciones de estudio y de vida del estudiantado para garantizar que pueda completar sus estudios, al margen de las condiciones económicas a las que puedan estar expuestos por origen económico o social (Comunicado de Bergen, 2005), o por la situación socioeconómica (Comunicado de Londres, 2007) y haciendo frente a cualquier barrera al estudio (Comunicado de Lovaina, 2009). No obstante, a pesar de señalar la necesidad de poseer datos relacionados con la situación económica y social de los estudiantes, cada país deberá marcar objetivos cuantificables con el fin de ampliar la participación de grupos infrarrepresentados en la educación superior (Comunicado de Lovaina, 2009) –menos del 20% de países lo ha hecho según Delgado (2018)– y redoblar los esfuerzos dirigidos a ayudar a los grupos infrarrepresentados (Comunicado de Bucarest, 2012). Aun así, no parece que, a pesar de algunas series estadísticas dedicadas a ello, se haya conseguido mucho en términos de eliminar o limar algunas barreras económicas.

En las siguientes tres Figuras (1.4, 1.5 y 1.6) podemos constatar la llamativa desigualdad de acceso a los estudios superiores en precio medio de grado y en tipo y porcentaje de becas por países. Con estos datos se podría afirmar que no existe una política unitaria en lo que se refiere al aspecto económico de la dimensión social y que cada Estado del EEES lo implementa a su manera. De hecho, los países con una educación superior más cara no son los que más becas ofrecen.

En España, por ejemplo, si bien es cierto que, con el sistema de becas generales, los estudiantes con ingresos familiares por debajo de un cierto umbral económico (becas en función de las necesidades), fijado cada año, no pagan costes de matrícula (un 30,6% de los estudiantes en el curso 2019/20), según denuncia el sindicato CCOO (Sanmartín, 2016), el coste de la educación universitaria constituye un importante sacrificio para las familias o estudiantes. De hecho, a diferencia de otros países, no hay un sistema de créditos estatales que pueden ser condonados en función de los resultados o devueltos con el primer sueldo, ni de desgravación fiscal a las familias por cada hijo universitario hasta que cumple los 25 años, ni de ayudas familiares por cada hijo que va a la universidad. Aunque, ciertamente, España junto con Alemania, Austria y Suecia durante la pandemia sí flexibilizaron la aplicación de la normativa y permitieron que los estudiantes, que no obtuvieron los ECTS necesarios debido al cierre de sus instituciones, mantuvieran sus ayudas.

Figura 0.4

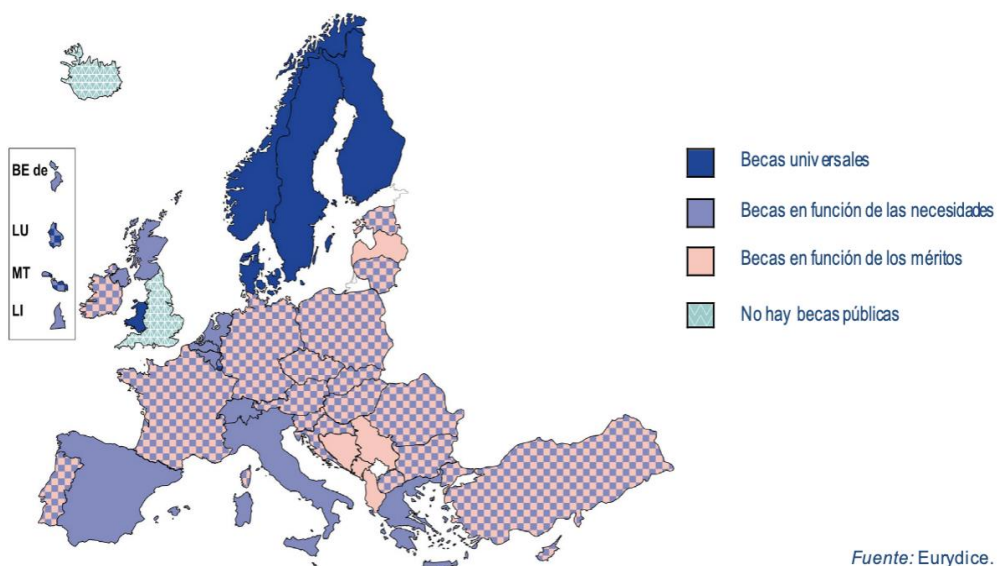
Tasas anuales aplicadas a los estudiantes de primer ciclo de educación superior de estudiantes nacionales a tiempo completo del curso 2020/21



Nota: Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2020, p.14).

Figura 0.5

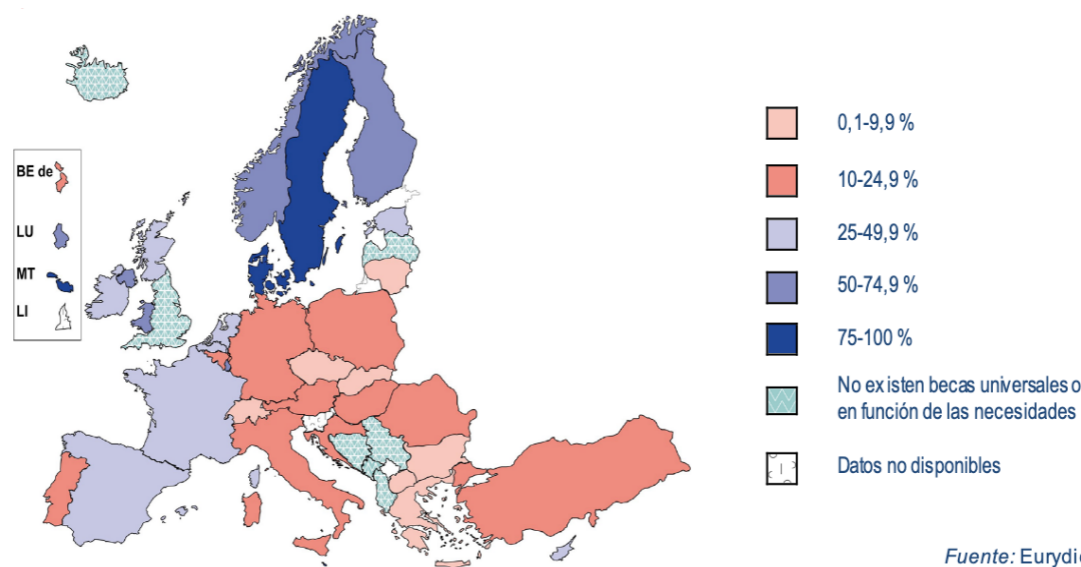
Principales tipos de becas públicas para estudiantes nacionales de primer ciclo a tiempo completo, 2020/21



Nota: Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2020, p. 29).

Figura 0.6

Porcentaje de estudiantes nacionales de primer ciclo a tiempo completo que reciben becas universales o en función de sus necesidades 2019/20



Fuente: Eurydice.

BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT
17,2	14,4	36,3	9,2	1,0	92,2	12,3	25,0	41,8	1,0	30,6	34,0	13,3	14,0	28,5	⊗	1,9	63,6	18,7	95,0	31,0	16,0

Nota: Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2020, p. 32).

Como señala Delgado (2018), el Informe sobre el EEES de 2015, en su capítulo sobre la dimensión social, concluye que, aunque se nota cierto progreso, el análisis de los datos muestra claramente que el objetivo de suministrar igualdad de oportunidades a una educación superior de calidad para todos está lejos de ser alcanzado.

Por otro lado, con la enseñanza centrada en el estudiante –una de las metas del Comunicado de Yeveran (2015)– se recalca la importancia de dotarle de las herramientas necesarias en pro de una construcción propia y holística de su propio conocimiento. Dichas teorías cobran mayor importancia en el aprendizaje de nuestros días tal y como establece el EEES (Echeverría Samanes y Martínez Clares, 2018).

Otro aspecto a destacar relativo al colectivo adulto en la educación superior es a tenor de las conclusiones de Cendon (2018) en las que se auguraba que la tendencia en educación superior sería la de abandonar la formación por un espacio de tiempo con el fin de obtener

créditos capitalizables, a través de la experiencia profesional adquirida y de competencias profesionales contraídas. Dichos créditos serían tenidos en cuenta en posteriores estudios de máster, habiendo permitido al alumno formarse en un entorno no reglado y dónde es él mismo el protagonista de su crecimiento profesional, tomando iniciativas, responsabilidades y decisiones respecto a las funciones que se le asignan. De hecho, la propuesta del autor ya se está llevando a cabo en la formación profesional con el Servicio de reconocimiento académico⁴ de la Generalitat de Catalunya.

En este sentido, tal y como promulga el último Comunicado Ministerial de Roma (2020), las instituciones de Educación Superior y los gobernantes deben garantizar los mecanismos de acceso a la educación permanente, pero, en especial, para los colectivos minoritarios (de más edad) en aras de mejorar la empleabilidad de estos egresados. Y, en relación a estos colectivos de más edad, en el Comunicado de la Comisión Europea (2010) sobre la Europa del 2020, también se estableció la necesidad de potenciar el desarrollo de las capacidades a lo largo de la vida, facilitando la adquisición de nuevas cualificaciones para hacer frente a eventuales cambios de carrera, garantizando que las competencias para extender o reanudar la formación residan en la educación superior y de adultos.

Asimismo, los grupos de trabajo de Educación y Formación 2020 (ET2020), respecto a la agenda renovada de la UE para la educación superior, ya apelaron a reforzar la identidad europea mediante la cultura y la educación (EHEA, 2018). Además, en la conferencia ministerial de Roma del 2020, el grupo de seguimiento del Plan Bolonia (BFUG) presentó propuestas para que la educación superior cumpliera con la designada misión de dar cabida a los requisitos de una sociedad en constante evolución y con demandas educativas de diversa índole (Valls Figuera, 2022). Y todo ello, en aras de fortalecer la dimensión social de dicha educación y responder a los retos que afronta la ciudadanía europea.

⁴[https://triaeducativa.gencat.cat/ca/fp/cataleg-serveis/cataleg/reconeixement-academic/index.html#googtrans\(ca/es\)](https://triaeducativa.gencat.cat/ca/fp/cataleg-serveis/cataleg/reconeixement-academic/index.html#googtrans(ca/es))

1.3 REALIDAD DE LA TITULACIÓN DE MÁSTER EN EL CONTEXTO ESPAÑOL

En el último decenio, la oferta de másteres se ha visto incrementada a consecuencia de la estructuración en tres ciclos de la formación universitaria oficial implantada por el EEES. Los estudios de postgrado, a diferencia de los estudios de grado, conducen a una formación intensiva y de carácter no amplio (Michavila, 2011), propiciando que, en un espacio temporal poco dilatado, el estudiante obtenga un título de formación, específica y especializada, tendente a aumentar las opciones profesionales y la empleabilidad. De hecho, aunque existen numerosos interrogantes respecto al nexo entre formación y profesión, la relevancia de los másteres en el panorama formativo, a partir de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), parece poco cuestionable (Michavila et al., 2018).

A tenor del incremento de la demanda y la consecuente oferta de estudios de máster es necesario conocer la evolución de la matrícula de esta formación de tercer ciclo, a nivel nacional, y contextualizarla dentro del panorama internacional. De hecho, ya en el 2007, *The National Center of Education Statistics* (NCES) predijo que los estudios de máster llegarían a ser el campo con más crecimiento dentro de la educación superior y en referencia a EEUU. El informe señalaba que el 63% de los estudiantes de grado deseaban realizar estudios de máster para llegar a ser más competitivos en sus respectivas profesiones, o realizar un cambio de carrera (Barry y Mathies, 2011).

A nivel general, los organismos oficiales señalan un incremento de la matrícula en los másteres en el contexto internacional, pero el crecimiento muestra diferencias por continentes. Así, en las estimaciones a nivel mundial realizadas por el *Unesco Institute of Statistics* (UIS, 2022) sobre la evolución de la matrícula se advierte que, globalmente, ha habido un aumento del 4% en el periodo transcurrido entre el 2015 y el 2020. El análisis por continentes permite observar que, mientras América (en su totalidad), Oceanía y el conglomerado de África y Asia incrementan el número de matriculaciones a nivel absoluto, en Europa se percibe un cierto estancamiento.

Continuando en el plano internacional, y en lo que hace referencia a la evolución del porcentaje de egresados respecto a la población total en los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2021), se observa que durante el lustro 2016-2020, el porcentaje anual medio de egresados se mantiene estable entre el 2016 hasta el 2018, pero aumenta casi un punto porcentual en los dos años posteriores. Los egresados totales por países aumentaron en mayor o menor cuantía y dicho aumento interanual es especialmente destacable en países como Finlandia, la República Eslovaca, Islandia y, muy significativamente en Hungría, Latvia y Grecia que, por ejemplo, pasa de un 2,8% en 2016 a un 7,7% en 2020. A través de estos datos, queda patente que existió un crecimiento en los egresados de máster en los países miembros de la OCDE y, también, en el global de la organización desde el año 2016 hasta el 2020.

En la edición de 2021 del informe *Education at a Glance* (OECD, 2021) se especifica que del total de estudiantes que acceden a la Educación Superior, un 6% lo hace en un máster; no obstante, en algunos países como Alemania, Argentina, Austria, Hungría y Suecia este porcentaje supera el 15%. El mismo informe también resalta que, cada vez más, los estudiantes posponen su acceso a la educación terciaria y alternan períodos de empleo con periodos de estudio, consolidando, de este modo, el aprendizaje a lo largo del ciclo vital.

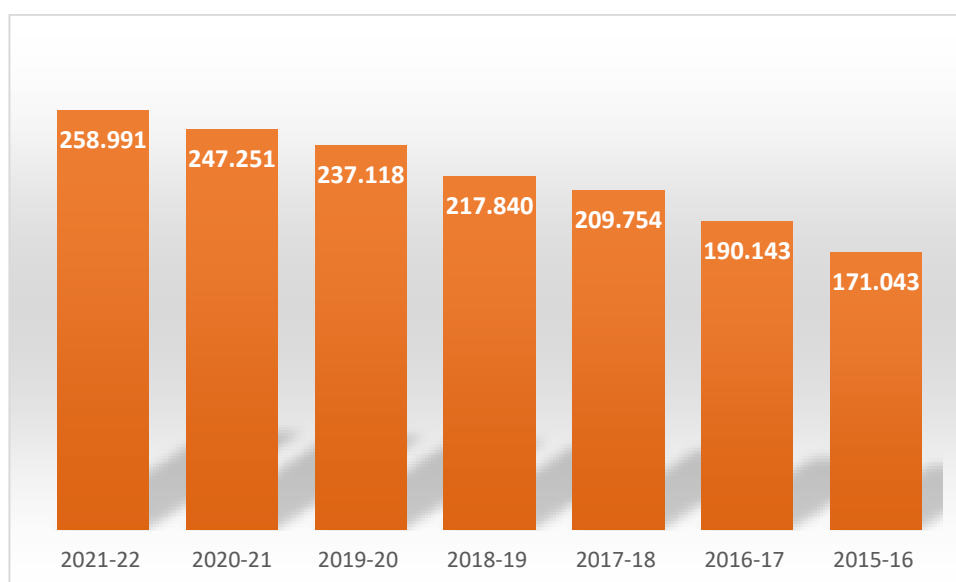
Respecto a la edad de acceso, los datos sobre los estudiantes que se inician en los másteres difiere ampliamente entre países de la OCDE; así, mientras que el porcentaje medio de los recién matriculados menores de 30 años se sitúa en el 74%, existen países como Chile en el que este porcentaje disminuye hasta alcanzar casi la paridad en la matriculación de mayores y menores de 30 años. Por otro lado, en países como Israel, Colombia, Italia, Alemania, Países Bajos, etc., los menores de 30 años sobrepasan el 90% de los que se inician en estos estudios y en el caso de España, este mismo colectivo, supone casi el 80% de los recién matriculados en los estudios de máster (OECD, 2021).

En cuanto a las cifras de matriculados en Europa, y atendiendo a la globalidad de estudiantes universitarios, en el 2020 hubo un total de 18 millones de estudiantes matriculados en educación terciaria (ISCED 5-8), de los cuales, casi un 30% (5,3 millones) fueron estudiantes de máster (ISCED 7) (Eurostat, 2022c).

A nivel nacional, y en base a los datos del Sistema Integrado de Información Universitaria publicados por el Ministerio de Universidades (SIIU, 2022a), desde el curso 2015-16 hasta el 2021-22 los matriculados en los másteres dentro del territorio español han aumentado en un total de casi 88.000 nuevos alumnos, de hecho, hasta el curso 2019-20 el aumento fue de 20.000 matriculados por curso, mientras que en los dos últimos años académicos ha incrementado en 10.000 nuevos alumnos respectivamente. Asimismo, en el último lustro se mantiene una tendencia creciente en las matriculaciones que comporta un aumento acumulado de más del 40%. En la Figura 1.7 se observa la evolución de la matrícula por curso académico.

Figura 0.7

Estudiantes de máster en las Universidades Españolas



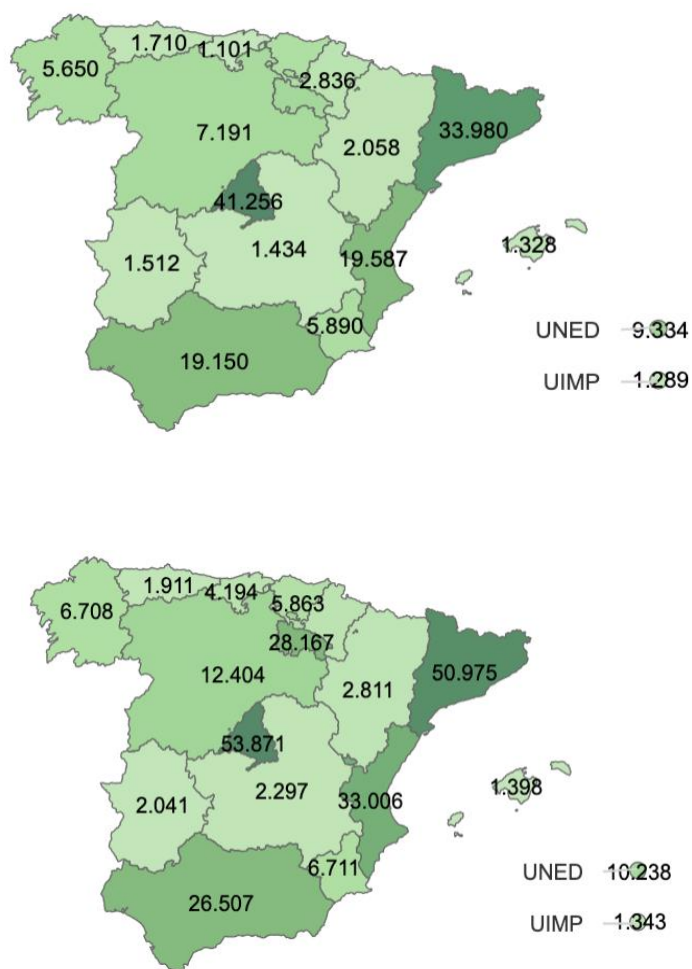
Nota: Elaboración propia a partir de los datos del SIIU (2022a).

Respecto a las matriculaciones por Comunidad Autónoma (CCAA) tal y como muestra la Figura 1.8, en el curso 2021-2022, Madrid y Cataluña lideran el ranking estatal con 53.871 y 50.975 respectivamente. En la comparativa entre los dos mapas respecto a la matriculación en ISCED 7 (cursos 2015-2016 y 2021-22) por CCAA destaca el significativo aumento, con más de un 50% de matriculaciones, en la Comunidad Valenciana y, durante el curso 2021-21,

las 28.176 matriculaciones en la Universidad de La Rioja, fruto del incremento de la demanda de plazas en universidades que ofrecen másteres no presenciales.

Figura 0.8

Comparativa de matriculaciones entre los cursos 2015-2016 y 2021-22 por CCAA

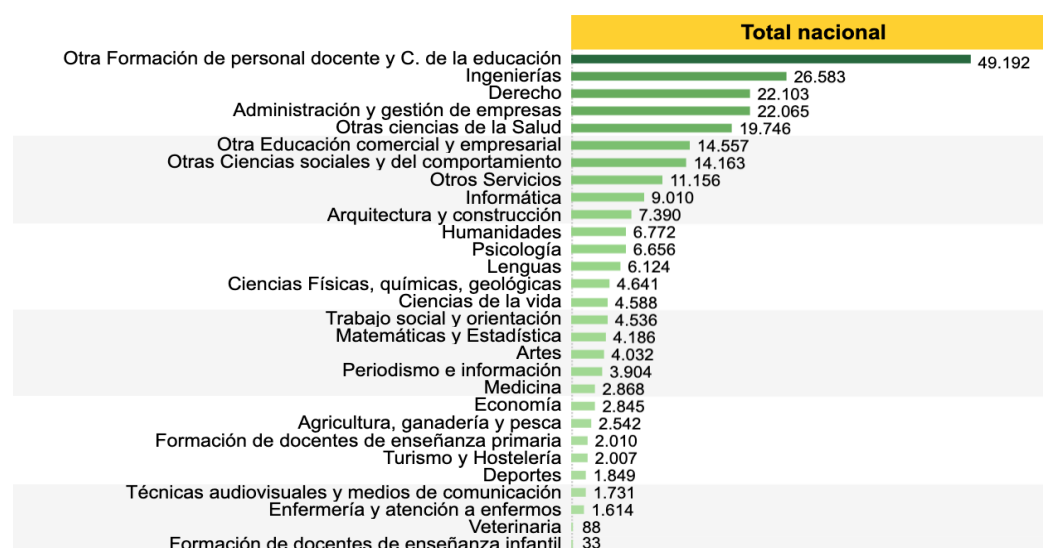


Nota: SIIU (2022a).

Por otro lado, aunque existen diferencias entre tipo de universidad y rama de conocimiento, del total de los másteres impartidos por universidades españolas en el curso 2021-22 (258.991 alumnos matriculados), un 18,9% pertenecen a la rama de que incluye la formación de personal docente de secundaria y Ciencias de la educación (ver Figura 1.9).

Figura 0.9

Matriculados totales de máster por ámbito de estudio. Curso avance 2021-22



Nota: SIIU (2022a).

En definitiva, la Tabla 1.3 y la Figura 1.10 resumen, en porcentajes, los datos precedentes respecto al panorama nacional: en España, durante el lustro 2015-2020, el incremento de las matriculaciones en los estudios de máster fue de un 42%.

Tabla 0.3

Evolución del número de estudiantes matriculados en máster por rama de enseñanza y tipo de universidad

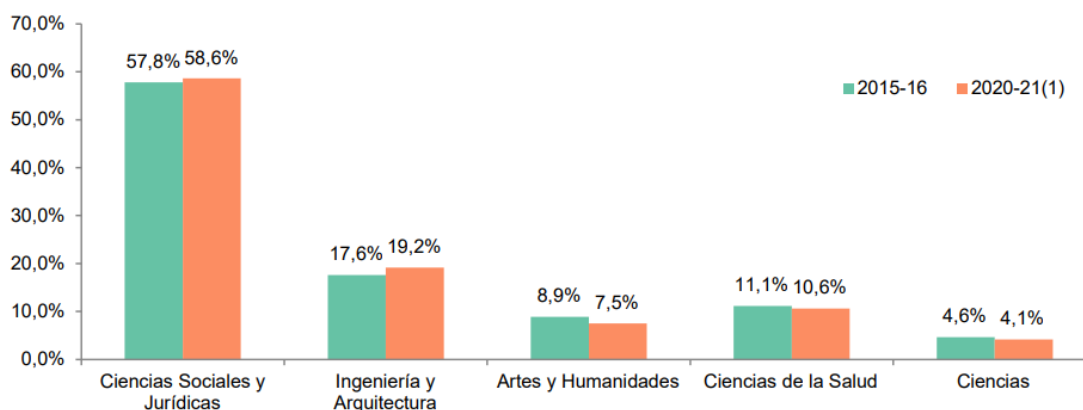
	Curso académico					Tasa de variación	
	2015-16	2019-20	2020-21 ⁽¹⁾			Anual	2020-21 /2015-16
			Total	Univ. públicas	Univ. privadas		
Total	171.043	237.118	242.932	135.890	107.042	2,5%	42,0%
Rama de enseñanza							
Ciencias Sociales y Jurídicas	98.813	139.646	142.409	64.034	78.375	2,0%	44,1%
Ingeniería y Arquitectura	30.104	44.203	46.536	35.026	11.510	5,3%	54,6%
Artes y Humanidades	15.171	18.215	18.213	13.847	4.366	0,0%	20,1%
Ciencias de la Salud	19.034	25.264	25.736	13.577	12.159	1,9%	35,2%
Ciencias	7.921	9.790	10.038	9.406	632	2,5%	26,7%

Nota: MU (2022, p. 63).

Las Ciencias Sociales fue la rama que aglutinó una mayor proporción de matriculados, respecto al total, con un 59% en el curso académico 2020-21.

Figura 0.10

Distribución del número de estudiantes matriculados en máster por rama de enseñanza. Cursos 2015- 2016 y 2020-2021⁵



(1) Datos provisionales

Nota: MU (2022, p. 63).

De hecho, esta amplia proporción de matriculaciones en los másteres del área disciplinar de Ciencias Sociales es “una tendencia que se viene manteniendo constante en la última década” (Figuera Gazo y Torrado Fonseca, 2023, p. 41) y se confirma también a través del informe *Via Universitària* en el que cerca de 50.000 estudiantes de la *Xarxa Vives d’Universitats*⁶ son encuestados con la finalidad de conocer, más ampliamente, el perfil del

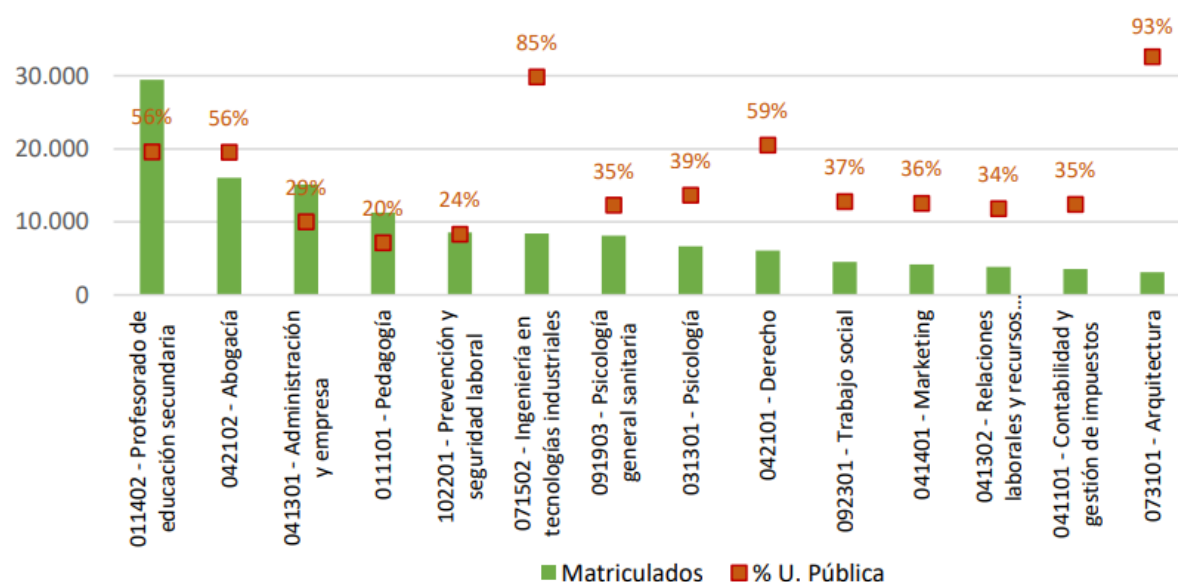
⁵ Datos provisionales

⁶ La *Xarxa Vives d’Universitats* incluye universidades del noroeste de la península y Andorra, concretamente: Universitat Abat Oliba CEU (UAO), Universitat d’Alacant (UA), Universitat d’Andorra (UdA), Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Universitat de Barcelona (UB), Universitat Cardenal Herrera CEU (UCH), Universitat de Girona (UdG), Universitat de les Illes Balears (UIB), Universitat Internacional de Catalunya (UIC), Universitat Jaume I (UJI), Universitat de Lleida (UdL), Universitat Miguel Hernández d’Elx (UMH), Universitat Oberta de Catalunya (UOC), Universitat Politècnica de Catalunya (UPC), Universitat Politècnica de València (UPV), Universitat Pompeu Fabra (UPF), Universitat Ramon Llull (URL), Universitat Rovira i Virgili (URV), Universitat de València (UV) i Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC).

estudiantado universitario de la región. Así pues, respecto a los estudiantes de máster, el informe ratifica que cerca de la mitad de los participantes están matriculados en el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas, y que el subámbito de la Educación representa un 13% del total a través del máster de profesorado de secundaria. En línea con el citado informe de *Via Universitària* (Torrado y Figuera, 2022), los datos aportados por el Ministerio de Universidades (SIIU, 2022b) muestran que las matriculaciones en los másteres de formación de profesorado de secundaria son las más numerosas, rozando las 30.000 (ver Figura 1.11).

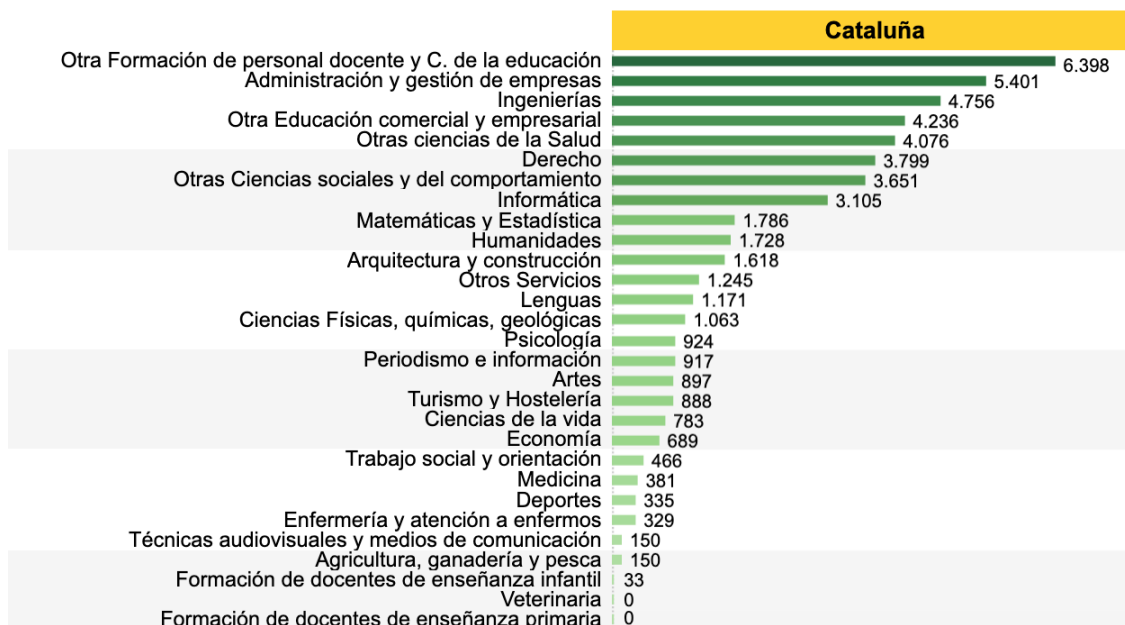
Figura 0.11

Número de matriculados en máster y porcentaje de matriculados en universidades públicas para los campos de estudio con mayor número de matriculados. Curso 2021-22. N.º de estudiantes y porcentaje (%)



Nota: SIIU (2022b, s.p.).

Centrando la atención en la Comunidad Autónoma de Catalunya, de los 50.975 estudiantes de máster matriculados en el curso 2021-22, que aparecían en la Figura 1.8, un 12% corresponden los másteres de formación de profesorado y Ciencias de la Educación, entre otras formaciones de personal docente (ver Figura 1.12).

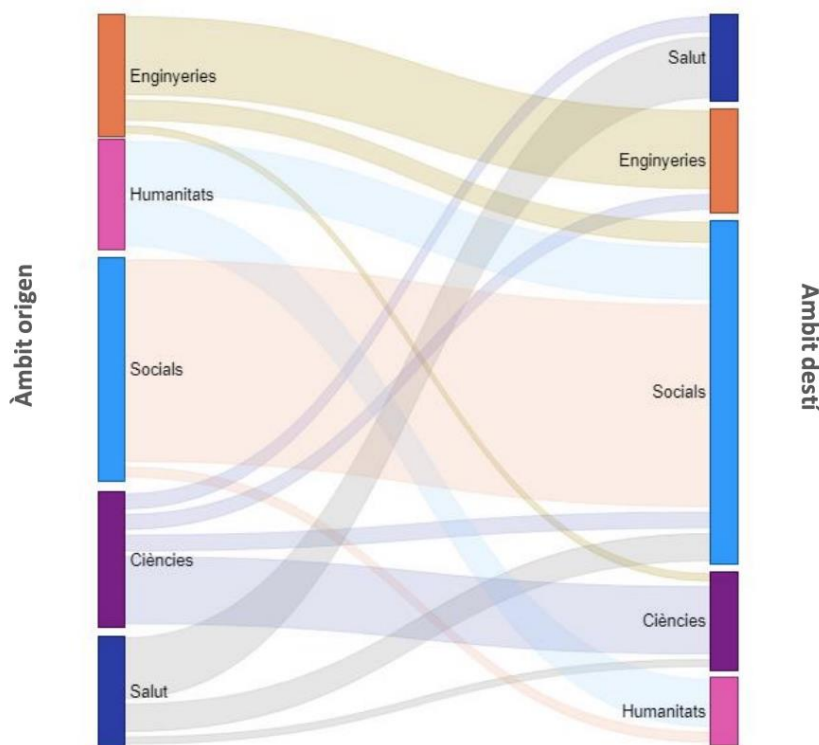
Figura 0.12*Matriculados en Cataluña por ámbito de estudio**Nota:* SIIU (2022a).

Siguiendo con Catalunya, y a tenor del cambio de ámbito disciplinario, los másteres de Ciencias Sociales son los que acogen un mayor alumnado de todos los ámbitos de conocimiento. En la Figura 1.13 se muestran los cambios en el ámbito de conocimiento realizados por los estudiantes respecto a la titulación previa (se incluyen únicamente los cambios superiores al 5%). De la figura 2 se desprende que el alumnado de Ciencias Sociales es el que menos cambia de ámbito de conocimiento y, por el contrario, el alumnado que proviene de Humanidades y Salud son los que, en mayor medida, cambian de ámbito disciplinar para llevar a cabo un máster (AQU, 2020).

No obstante, los estudiantes, cada vez más, se enfrentan a procesos de decisión más complejos apodados “paradoja de la elección” (Schwart, 2016), provocados por un aumento de las alternativas en los sistemas académicos.

Figura 0.13

Diagrama de flujos entre el ámbito de conocimiento de la titulación previa y en ámbito de conocimiento del máster el 2020 (incluye solo cambios superiores al 5%)



Nota: AQU (2020, p.39).

De hecho, las alternativas son mayores porque en ellas se contempla el cambio de área disciplinar y, en concreto, los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas son quienes representan una mayor proporción de cambio de disciplina en el subámbito de la Educación (un 32,8%), fundamentalmente, por el peso que representa el máster de secundaria (Torrado y Figuera, 2022).

1.3.1 Motivaciones y edad de acceso a los estudios de máster

En las entrevistas realizadas por Sin (2012) a diversas personalidades clave en educación superior a nivel europeo sobre los estudios de máster se constata que, para una determinada población de estudiantes, los másteres permiten un retorno a la educación superior y obtener, así, una recalificación en áreas distintas. Es decir, un máster es educativo en sí mismo

y es una respuesta óptima a las demandas sociales, económicas y laborales del contexto. La decisión de continuar estudiando para reorientar la carrera es, dentro de las transiciones profesionales, el único factor netamente voluntario, o de decisión propia. Además, la duración de los estudios de máster es relativamente corta en relación al resto de estudios de tercer ciclo, permitiendo construir un nuevo itinerario profesional a corto plazo. Y, en este sentido, son una opción relevante para optar a un mercado laboral al que, con anterioridad, no se tenía acceso (Sanz López y Manzanares Moya, 2018) y hacerlo como expertos. Atendiendo a los posibles aspectos que motivan a los estudiantes que trabajan, bien al inicio, o durante el máster, a iniciar y finalizar estos estudios es la posibilidad de cambiar de trabajo y de optar a una reorientación de la carrera profesional.

Ampliando esta misma línea, el informe *l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya* (2020) detalla que las tres principales motivaciones para cursar estudios de máster son: a) progresar en la trayectoria profesional, b) aumentar las oportunidades de trabajo; y c) complementar o profundizar en la formación. Otras de las motivaciones, aunque para menor población, son relativas a cambiar de ámbito disciplinario e iniciar estudios de doctorado. Por su parte, los estudios de Vía Universitaria (Torrado y Figuera, 2022) analizan también los motivos de acceso a los másteres a través de encuestas realizadas a estudiantes, evidenciando que el máster es un instrumento de desarrollo profesional más allá del valor meramente credencialista que pueda otorgarse al mismo.

Prosiguiendo con el aspecto motivacional, la investigación realizada por Michavila et al. (2018) confirma que el poder ejercer una profesión determinada es, para uno de cada cuatro estudiantes, el estímulo necesario que prima en la toma de decisión de realizar un máster. Más concretamente, “el ejercicio de una profesión determinada adquiere mayor relevancia en la muestra correspondiente a las Ciencias Sociales y Jurídicas, opción elegida por una de cada tres personas, muy por encima del resto de ramas.” (Michavila et al., 2018, p.18). Respecto a lo que se define como “ajuste horizontal” (relación entre la finalidad del puesto concreto o sector de la empresa en el último empleo y la rama o área de estudios del máster), el estudio muestra, en un 19% de los casos, la no relación entre el área del máster y el último empleo. Asimismo, un 16% de la muestra considera dicha relación como baja. Los datos precedentes parecen poner de manifiesto la posible existencia de una masa crítica, de alrededor de un 20% de estudiantes, con voluntad de ejercer una nueva profesión a través de los estudios de máster.

Y en este sentido, se dibuja una dinámica de grupo que advierte cambios en un conjunto de estudiantes con actitudes colectivas similares.

Asimismo, es necesario hacer hincapié en los cambios en el estilo de vida y preferencias de los estudiantes, de hecho, algunos de ellos manifiestan la voluntad de continuar aprendiendo y estudiando por mero gusto (Beerkens et al., 2011). Y, en una línea similar, varios autores (Michavila et al., 2018) suscriben la importancia de la reflexión sobre la trayectoria profesional en pro de su reconducción según las expectativas profesionales y personales. Del mismo modo, retomando lo suscrito en apartados precedentes, la formación continua y/o aprendizaje continuo permite reorientar la carrera profesional cuando se tienen en cuenta intereses personales y profesionales; además, “la realización de un máster aumenta la satisfacción laboral” (Michavila et al., 2018, p.99), permitiendo abrirse a un nuevo horizonte profesional basado en las propias preferencias.

La formación continua y/o aprendizaje continuo puede acontecer de forma diversa en función de la trayectoria o transición de cada persona. Para determinados estudiantes, el proceso es lineal y no existe interrupción alguna entre la finalización del grado y el inicio de los estudios de máster. En cambio, existen alumnos para los que sí ha habido un lapso temporal, más o menos dilatado, entre la finalización de los estudios precedentes y la matriculación en los estudios de máster. Además, como se ha venido apuntando, los intereses y necesidades formativas de los estudiantes son diversas y pueden variar a lo largo de la vida. En este sentido, los estados miembros del Plan Bolonia se muestran comprometidos con:

La mejora de la permeabilidad entre los diferentes sectores de la educación, con el fin de ampliar las oportunidades de acceso y finalización, y de eliminar obstáculos al reconocimiento de los estudios previos con el propósito de dar acceso a los programas de educación superior, y facilitar el reconocimiento de calificaciones en base a los estudios realizados”. (Vögtle, 2014, p. 9)

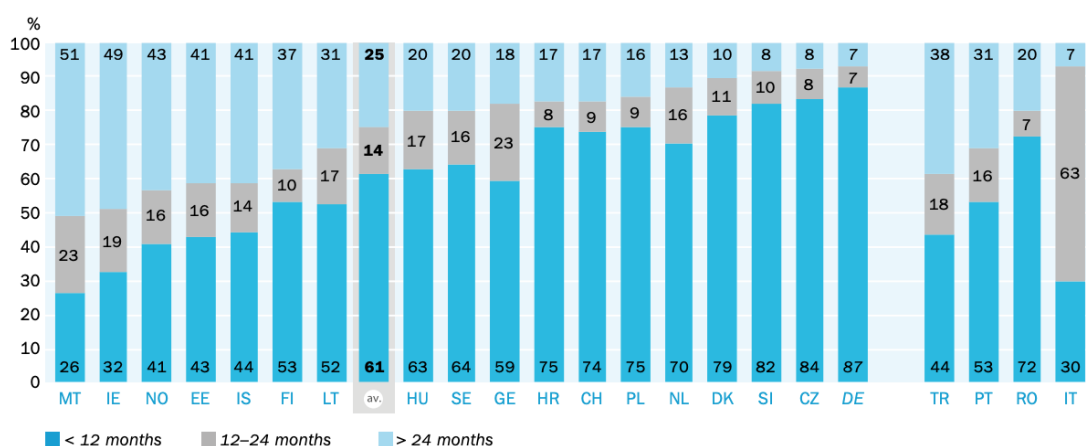
Los patrones de acceso a los estudios de máster, entre otros aspectos, difieren según el origen social y económico del estudiante, y en función de los países analizados (Wells y Lynch, 2012). Por ello, existe un considerable grupo de estudiantes que inician el segundo ciclo de la educación superior, con posterioridad, ya habiendo adquirido experiencia profesional. Y, de

hecho, este contacto con el mundo laboral, previo a la realización del máster, permite consolidar preferencias y reorientar la gestión de la propia carrera.

En esta misma línea, las reformas implementadas por el EEES han posibilitado que los estudiantes puedan crear un circuito formativo personalizado y en continua evolución a través de la propia gestión de la carrera y de una amplia oferta de estudios de máster. A falta de datos sobre España, el informe *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe* (EUROSTUDENT VII, 2018-2021), del que se extrae la Figura 1.14, apunta que, durante el 2020, en los países de la Unión: a) un 25% de los estudiantes de máster posponen su transición al máster durante un periodo mínimo de 2 años desde la finalización de los estudios previos; b) un 14% lo lleva a cabo entre los 12 y los 24 meses; y c) un 61% lo hace antes de haber transcurrido 12 meses. Sin embargo, cuando la mirada se realiza país a país, se observa que más del 90% de los estudiantes de máster de países como Alemania, Checoslovaquia, Dinamarca, Eslovenia e Italia estuvieron menos de 1 año entre los dos ciclos, es decir, transitaron de forma directa. Y el polo opuesto lo ostentan países como Malta e Irlanda en los que la mitad de los estudiantes realizaron una entrada tardía en el segundo ciclo, demorando por más de dos años el acceso respecto a la finalización de los estudios previos.

Figura 0.14

Duración de la transición entre los estudios de máster y los estudios previos en el 2020



Nota: Eurostudent VII (2021, p. 92).

Los preceptos del Plan Bolonia para facilitar la entrada y posterior avance en la educación superior a través del aprendizaje a lo largo de la vida son fundamentales para atender la cuestión de la re-entrada a los estudios de máster después de un periodo de pausa. Así, los estudios de grado deben tener una doble función, por un lado, el facilitar el acceso al mercado de trabajo (*European Education and Culture Executive Agency*, 2020) y, por el otro lado, facilitar la re-entrada a la educación superior a través de los másteres.

Y, de hecho, en los estudiantes de baja representación –como pueden ser los de mayor edad– aún se hace más necesario asegurar las posibilidades de acceso. De igual modo, a los estudiantes con etapas de transición más dilatadas ya se les presupone de más edad y, por ello, la probabilidad de continuar su formación superior, a través de los estudios de máster, decrece. De hecho, la edad y la experiencia laboral anterior a la transición y durante los ciclos están correlacionadas. (Orr, 2016; Orr et al., 2017; Salmi, 2018; Salmi y Sursock, 2020).

Para comprender las transiciones no directas entre ciclos cabe prestar atención a las influencias sistémicas en el proceso de transición. Así, los estudiantes con edades más avanzadas dependen fundamentalmente de sus propios recursos para continuar progresando en la Educación Superior. Pero, además, en los países en los que se ha realizado un estudio sobre este grupo poblacional, se observa que los estudiantes de máster son los que más horas pasan trabajando. También se demuestra que los estudiantes de mediana edad, después de haber ganado experiencia laboral, consideran sus estudios como un complemento a su trabajo remunerado (Mishra et al. 2016). De hecho, para los estudiantes en general, el trabajo compaginado con los estudios indica mayor empleabilidad y mayor tasa de inserción laboral en el mercado de trabajo.

Los estudios de máster vistos desde la teoría sociocultural (Bamber et al. 2009; Reckwitz, 2002) conducen a afirmar que un máster es una estructura simbólica colectiva de aprendizaje que aporta un significado socialmente compartido. Y, para Davies (2009), el máster, dentro del Plan Bolonia, contribuye a que el estudiante tenga imagen más clara de su perfil profesional, alentando este aspecto, a fortalecer su identidad; y siendo, a su vez, un recurso educativo útil para cualquier momento de la vida, puesto que aporta unas competencias y saberes especializados. Sursock y Smidt (2010) añaden que los estudios de máster permiten reorientar la carrera como instrumento de la educación permanente y de actualización de

competencias profesionales en múltiples disciplinas. Asimismo, el actual y futuro mercado de trabajo estará ávido de personas altamente competentes, flexibles y capaces de manejarse en entornos complejos y poco previsibles (Eurostat, 2018).

Según el Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU 2023), los estudiantes de más de 30 años matriculados en estudios de máster suponen un 33% del total del curso 2021-22 (ver Tabla 1.4) y, de hecho, desde el curso académico 2015-2016 hasta el 2021-22, el número de estudiantes mayores de 30 y 40 años, cuyas trayectorias no son lineales, ha ido creciendo de forma constante. En el caso concreto de los másteres de secundaria y de Ciencias de la Educación, la Tabla 1.5 permite observar que, en todos los rangos de edad, el número de matriculados sigue una clara tendencia alcista. Retomando los citados datos de la Tabla 1.4, estos cobran especial importancia para la presente investigación porque muestran que, en la actualidad, en uno de cada tres estudiantes de máster existe un lapso temporal entre el inicio de dichos estudios y los que le preceden. Esta información apunta a que, durante este periodo entre estudios, la persona ejerce profesionalmente.

Tabla 0.4

Cómputo total de alumnos matriculados por edades y curso académico

EDAD	2015- 2016	2016- 2017	2017- 2018	2018- 2019	2019- 2020	2020- 2021	2021- 2022
Menos de 25 a.	61.954	68.925	72.046	71.929	76.072	81.500	80.439
De 25 a 30 años	55.436	63.555	75.234	77.532	87.235	88.749	92.365
De 31 a 40 años	34.644	38.185	41.342	44.048	47.614	49.178	53.398
Más de 40 años	19.009	19.478	21.132	24.331	26.197	27.824	32.789
TOTAL	171.043	190.143	209.754	217.840	237.118	247.251	258.991

Nota: SIIU (2023, s.p)

Tabla 0.5

Estudiantes matriculados totales, por rango de edad y curso académico en másteres de Formación de personal docente y ciencias de la educación (no incluye infantil y primaria)

EDAD	2020- 2021	2019- 2020	2018- 2019	2017- 2018	2016- 2017	2015- 2016
Menos de 25 años	13.142	11.988	10.544	11.275	10.810	10.063
De 25 a 30 años	18.940	18.938	16.278	17.270	14.527	12.897
De 31 a 40 años	13.175	12.851	12.142	11.401	10.191	8.870
Más de 40 años	5.910	5.536	5.246	4.402	4.153	5.065
Total	51.167	49.313	44.210	44.348	39.681	36.895

Nota: SIIU (2023, s.p).

1.3.2 El caso específico del máster de secundaria

El máster de secundaria es una formación necesaria para la profesión docente que está regulado actualmente, a nivel estatal, a través del Real Decreto 822/2021⁷, de 20 de septiembre de organización de la enseñanzas universitarias en sustitución del derogado Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre⁸. Así pues, el máster de Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional son unos estudios profesionalizadores que tiene como objetivo procurar al alumnado la adquisición de las competencias necesarias para ejercer la docencia.

En el artículo 18 del mencionado Real Decreto 822/2021⁹, de 20 de septiembre, se establecen las titulaciones que dan acceso al máster y en el artículo 94 de la Ley Orgánica 3/2020¹⁰, de 29 de diciembre se dictamina la modificación del artículo 100 de la Ley Orgánica 2/2006¹¹ respecto a la formación inicial del profesorado y su ajuste a las necesidades de

⁷ <https://www.boe.es/buscar/pdf/2021/BOE-A-2021-15781-consolidado.pdf>

⁸ <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>

⁹ <https://www.boe.es/buscar/pdf/2021/BOE-A-2021-15781-consolidado.pdf>

¹⁰ <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

¹¹ <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

titulación y cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo. Por todo ello, el marco general del máster (perfil, contenidos académicos, etc.) vienen dictaminados por el Estado.

No obstante, el *Consell Interuniversitari de Catalunya*¹² es el órgano que decide qué especialidades del máster imparten las diversas universidades catalanas, además de otras especificaciones académicas¹³. En tal sentido, en Cataluña, la planificación del máster se lleva a cabo de manera coordinada por la Generalitat de Catalunya.

Respecto a los planes de estudios que llevan a la obtención de los títulos de máster habilitadores para el ejercicio de las profesiones de profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, del total de los 60 créditos del máster, el plan de estudios deberá incluir, como mínimo, 24 créditos para los módulos específicos de la especialidad, 12 créditos se destinan a módulos genéricos y 16 al prácticum. A través del plan de estudios se dilucida la trascendencia que tiene la especialidad a la que se opta por titulación.

Los mencionados factores institucionales pueden comportar dos realidades diferenciadas en el alumnado, por un lado, aquellos que, por su titulación inicial, acceden a la especialidad de máster deseada y, por el otro lado, quienes se ven obligados a realizar una especialidad, a veces, alejada de su saber disciplinar.

Más allá del conocimiento disciplinar y pedagógico, el máster también atiende la gestión personal del alumnado. En la Orden ECI/3858/2007¹⁴ se observa que entre las competencias que deben ser adquiridas en los módulos genéricos del máster de “Aprendizaje y desarrollo de la personalidad” y “Procesos y contextos educativos” constan, entre otras, la gestión emocional y la resolución de conflictos.

¹² http://sac.gencat.cat/sacgencat/AppJava/organisme_fitxa.jsp?codi=115

¹³ <https://universitats.gencat.cat/es/estudis-universitaris/tipus-estudis-universitaris/masters-universitaris/master-formacio-professorat/#organizacion-docente-y-plan-de-estudios>

¹⁴ <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-22450>

A modo de conclusión, en este primer capítulo se ha comprendido la evolución de los másteres y la importancia de los mismos en la formación continua. Asimismo, se ha puesto de manifiesto que dichos estudios pueden ser un instrumento posibilitador del desarrollo de la carrera a lo largo de la vida.

CAPÍTULO 2

DESARROLLO DE LA CARRERA EN EL ADULTO

2.1. PERSPECTIVA TRADICIONAL DEL DESARROLLO DE LA CARRERA

2.2. PERSPECTIVA ACTUAL DEL DESARROLLO DE LA CARRERA

2.2.1. Factores impulsores de cambio

2.2.2. Ruptura con la visión tradicional. Modelo de Riverin-Simard

2.2.3. Enfoque de transiciones

2.2.4. Enfoque de gestión

2.2.5. Enfoque sistémico y del azar

2.2.6. Enfoque emancipador

2.2.7. Consideraciones finales sobre la perspectiva actual del desarrollo de la carrera

Las transformaciones laborales del siglo XXI han provocado que la gestión de la carrera sea una tarea participada y construida, de forma continua y proactiva, por la propia persona. No obstante, los modelos de desarrollo de la carrera a lo largo de la vida ya emergieron a mediados del siglo XX, buscando nuevos elementos para contrarrestar las concepciones iniciales de una Orientación Profesional enfocada, en sus orígenes, a los jóvenes aprendices y entendida como una elección única y previa al primer ingreso en el mundo laboral.

Así, mientras las teorías sobre orientación se dedicaron, durante un dilatado periodo inicial, únicamente a los jóvenes, la llegada de los modelos basados en el ciclo vital (Ginzberg, et al., 1951; Super, 1980, 1990; Super et al., 1996) provocaron que la comunidad científica desarrollase interés sobre las necesidades del adulto en el mundo laboral. Dichos intereses sobre los modelos basados en el ciclo vital también vinieron acompañados de cambios tecnológicos, demográficos y económicos que rompieron con los supuestos de estabilidad –

ocupacional y ambiental– que imperaban hasta el momento para dar cabida, así, a una incertidumbre que había llegado para quedarse.

Los diversos contextos geográficos e históricos, acontecidos desde inicios del siglo XX hasta nuestros días, han condicionado la evolución de los distintos conceptos que ha ido tomando el término de desarrollo de la carrera. De hecho, no fue hasta adentrados los años cincuenta del siglo pasado cuando los conceptos de desarrollo vocacional y desarrollo de la carrera tomaron relevancia debido a la necesidad de trasladar, también en la nomenclatura de los términos, ese carácter más procesual de la intervención orientadora. Sin embargo, en el nuevo paradigma del siglo XXI, las carreras están sujetas a cambios constantes y son sus propios protagonistas los que las gestionan y dirigen. Por todo ello, el término que debe adoptarse es el de gestión de la carrera.

Las teorías que fundamentan el desarrollo y la gestión de la carrera expuestas en este capítulo tienen la pretensión de aportar luz sobre lo que sucede en el mundo real y facilitar, de este modo, la comprensión de los eventos pasados, presentes y futuros respecto a la carrera (Brown, 2002). Asimismo, la voluntad de mostrar diversas teorías científicas busca facilitar el entendimiento del fenómeno y, aunque la visión y explicación de la realidad a través de dichas teorías pueda pecar de incompleta, si cada teoría aporta una idea no completa de la realidad, el hecho de aglutinar varias perspectivas, asegurará un mayor enriquecimiento de la comprensión global del fenómeno (Gergen, 2001).

Las teorías difieren en complejidad, supuestos básicos, aportaciones e investigaciones empíricas y, aunque este capítulo desea ahondar en las teorías tradicionales y actuales del desarrollo y gestión de la carrera, es fundamental remarcar la trascendencia, para esta tesis, de las teorías que permiten comprender el desarrollo adulto.

A nivel organizativo el capítulo abordará, en primer lugar, la perspectiva tradicional del desarrollo de la carrera para finalizar con una perspectiva actual de la gestión de la misma.

2.1 PERSPECTIVA TRADICIONAL DEL DESARROLLO DE LA CARRERA

En lo que respecta a los modelos tradicionales de desarrollo de la carrera, el autor más representativo y que más impacto ha generado es Donald Super. Sus formulaciones son parte de la literatura clásica para la conceptualización de la constante evolución del desarrollo profesional y sus aportaciones –realizadas desde los años treinta hasta los noventa– abarcan teoría, investigación y aplicación (Nevil, 1997).

El modelo de carrera de Super (1957a, 1957b, 1977, 1984) insta a que la elección vocacional va ligada al ciclo vital y a las etapas que de él se desprenden. Dichas etapas (fueron cinco), o estadios de vida, propuestos fueron inicialmente diseñados a partir de las investigaciones de Charlotte Bühler (1933) y, a posterioridad, retocadas por Havighurst (1953). De hecho, en cada una de estas cinco etapas, o estadios de la vida, existen determinados eventos –representados en forma de tareas– a los que la persona debe hacer frente. Si bien estas etapas y tareas, inicialmente, están planteadas por Super con normatividad, en 1980, el autor señala que han sido modificadas. La relación entre etapas y tareas es la siguiente (Super et al., 1988):

- Etapa de Crecimiento (0-14 años). Caracterizada por la identificación con las figuras familiares y educativas clave, y por el conocimiento de las propias habilidades e intereses.
- Etapa de Exploración (15-24 años). Es fundamental la exploración del sí mismo respecto al trabajo y, para ello, son necesarias las tareas de cristalización de ocupaciones a desarrollar, especificación de trabajos concretos e implementación de objetivos.
- Etapa de Establecimiento (25-44 años). La finalidad es establecerse en un campo ocupacional mediante las tareas de estabilización, consolidación y avance. En esta etapa también puede haber ensayos de entrada en un campo ocupacional no satisfactorio y su consiguiente cambio.
- Etapa de Mantenimiento (45-64 años). El objetivo es lograr estabilidad y progresar en el puesto de trabajo y las tareas adecuadas son permanencia, actualización de conocimientos para la posición adquirida e innovación.
- Etapa de Declive (65 en adelante). Se caracteriza por la desaceleración, aunque cabe la posibilidad de realizar nuevas actividades y afrontar roles nuevos.

En cuanto a los factores que intervienen en el modelo, el autoconcepto (Super, 1953) – el cual se encuentra en constante evolución– es una pieza clave en la elección profesional. Asimismo, Super et al. (1963) apuntaron que el concepto de sí mismo se relaciona con la conducta vocacional mediante la vida profesional. Y, de hecho, para los autores, la elección vocacional –más propiamente apodada desarrollo vocacional si se trata desde un enfoque evolucionista, procesual y continuo– es una traslación del concepto del sí mismo respecto a la imagen que tiene la persona de la profesión.

A mediados de los años 70, Donald Super ensambla las etapas de desarrollo de la carrera con los roles que la persona desempeña en sus diferentes dimensiones o esferas vitales y, en este sentido, la persona, como ser multidimensional y en continua evolución, puede desarrollar el rol personal, familiar, laboral, social, académico y de ocio, de forma simultánea, en su espacio vital. Sin embargo, no toda persona tiene que transitar por todos los roles y de la misma manera, puesto que la iniciación, secuencia y permanencia en los mismos puede diferir de una persona a otra. El rol se caracteriza por estar asociado a ciertos tipos de comportamientos –socialmente aceptados– y a expectativas, no solo de la persona que toma el rol o *actor*, sino también, de aquellos que están a su alrededor u *observadores*. De hecho, retomando el elemento del autoconcepto, este también descansa en los diferentes roles que la persona adopta a lo largo de la vida y se nutre de determinantes de índole biológica, psicológica y socioeconómica (Super, 1980, 1990).

A colación de los citados factores que explican el desarrollo de la carrera, el enfoque del modelo es socio-fenomenológico al contemplar, por un lado, elementos sociales, económicos y psicológicos que influyen en la persona (Belém, 2015) y, por el otro lado, tal y como se ha mencionado, se basa en la autopercepción y en el autoconcepto desarrollado a partir de todo lo que le rodea. De hecho, es el aprendizaje social el que garantiza la construcción de la carrera (Super, 1990) ya que “se fundamenta en las interacciones entre los factores personales y sociales, en términos de significados que les han sido atribuidos a la experiencia del sujeto” (Cardoso de Oliveira, et al., 2012, p. 229).

No obstante, en los planteamientos iniciales del autor sobre la elección vocacional había un mayor peso de los determinantes psicológicos, pero, a finales de los años setenta fue cuando el enfoque también dio protagonismo a los determinantes sociales (Super, 1977, 1983).

Estos cambios, confirman que Super es un autor que evoluciona y en sus postulados iniciales, la elección vocacional era vista como un acto único a lo largo de la vida y situando el punto álgido de la carrera en la adolescencia. Sin embargo, estos planteamientos van mudando hacia un enfoque más evolutivo, global e integral (Álvarez, 1995) en el que, a través de una amalgama de etapas, tareas interconectadas y múltiples decisiones, el desarrollo de la carrera se convierte en un proceso dinámico que no se ciñe a un acto aislado y único de toma de decisión.

Respecto a los constructos clave que introduce el autor a lo largo de sus publicaciones cabe hacer mención del concepto de carrera, madurez vocacional y saliencia de rol:

- El concepto de carrera se define cómo las distintas posiciones de ámbito laboral, cívico o familiar que una persona ocupa a lo largo de la vida. Además, ello no se refiere únicamente a la vida ocupacional, sino también, a la preocupacional y postocupacional, planteando etapas de desarrollo profesional, atendiendo a los estadios vitales y, asumiendo que, en cada estadio, la persona elige y decide en función de su situación y de su edad cronológica.
- El término madurez vocacional describe el grado de desarrollo vocacional que permite a la persona llevar a cabo las tareas propias de cada estadio o etapa de la vida mediante unos roles determinados y en unos escenarios o contextos dados. Asimismo, implica que la persona sea capaz de ver aquello que debe resolver y las acciones necesarias a tomar.
- La saliencia o importancia de rol implica el poder establecer la importancia de los diferentes roles en la carrera. Así, cada rol tiene una importancia subjetiva en la vida de la persona y, en la esfera profesional, la importancia que toma el rol del trabajo está condicionada por tres elementos: a) participación; b) compromiso; y c) conocimiento.

Finalmente, y respecto a la visión del mundo adulto, a lo largo de las investigaciones de Super, el autor no muestra especial interés por este segmento de población, sino que se limita a describir su visión sobre el desarrollo adulto mediante un planteamiento estático. En este sentido, en los principios sobre los que el autor basa su enfoque de desarrollo profesional no se contempla que el adulto pueda volver a la etapa de exploración y, por ello, se plantea el proceso como normativo, continuo y lineal. Es decir, se propone normatividad en el desarrollo

de la carrera respecto a la edad con una secuencia de etapas y tareas que comportan unos determinados comportamientos y actitudes (Arnold y Clark, 2015).

2.2 PERSPECTIVA ACTUAL DEL DESARROLLO DE LA CARRERA

A partir de los años setenta, los planteamientos de la etapa tradicional dejaron de ser válidos para poder responder a la realidad social del momento y, más tarde, entre los años ochenta y noventa del siglo pasado, algunas voces críticas, como las de Gladstein y Apfel (1987), Riverin-Simard (1984) y Savickas (1993) cuestionaron las formulaciones iniciales de desarrollo de la carrera, proponiendo algunos elementos de cambio más acordes con la evolución misma de la sociedad.

Dicho cambio de paradigma respecto al modelo tradicional –mediante un abordaje más social y humanista– tenía como objetivo preparar a la persona para un futuro que, a todas luces, se intuía incierto. Y en ese contexto, de enfoque más preventivo, es donde la gestión de la carrera comienza a tomar relevancia (Azpilicueta, 2018) y donde el elemento promotor de la carrera pasa a ser la propia persona. Por todo ello, la capacidad de adaptación y el aprendizaje continuo serán elementos decisivos en la culminación de las diferentes etapas vitales.

Otro de los elementos fundamentales para comprender el desarrollo de la carrera en esta nueva realidad, regida por los cambios y la incertidumbre, son las transiciones. En esta misma línea y desde la psicología, Nancy Schlossberg (1981, 1984, 1989) y sus hallazgos sobre el impacto de las transiciones en la vida de las personas fueron acogidos por los profesionales de la orientación y extrapolados a esta disciplina como mecanismo para comprender las transiciones profesionales.

Respecto a la organización de este apartado, dedicado a la perspectiva actual del desarrollo de la carrera, inicialmente se incidirá en los factores que han propiciado el cambio de paradigma para, seguidamente, dar paso a la visión crítica y rupturista de Danielle Riverin-Simard con respecto al modelo dominante y tradicional de Super. A continuación, se abordarán los siguientes enfoques: de transiciones, de gestión (con las teorías y los modelos que están centrados en la persona), sistémico (incluyendo el azar y la oportunidad) y de justicia social. Los mencionados enfoques y la teoría tienen en común la mirada que realizan sobre el contexto.

2.2.1 Factores impulsores de cambio

Para comprender los cambios en el desarrollo adulto y la necesidad de adecuar los modelos teóricos tradicionales a las nuevas circunstancias del contexto de este colectivo, cabe ahondar en factores de carácter económico, social y político, y en elementos de naturaleza psicológica, tecnológica y demográfica. Así, los impulsores de transformación del desarrollo adulto y sus implicaciones son:

- Los cambios exógenos a nivel económico y cultural que se dan en la sociedad; los de índole organizacional, estructural y estratégica, que acaecen en el lugar de trabajo, pueden provocar frustración en algunos trabajadores; y los cambios en las necesidades, valores y expectativas de la persona pueden comportar reformulaciones en la carrera (Lankard, 1993).
- La inversión de la pirámide demográfica e incremento de la esperanza de vida implica tener una población cada vez más envejecida en su etapa profesional (Campbell y Hefferman, 1983).
- La incorporación de la mujer a la vida laboral, o su reincorporación con posterioridad a una etapa de dedicación a la familia incide en la población activa (Campbell y Hefferman, 1983).
- Los cambios tecnológicos y su impacto en el aumento de nuevas profesiones comportan que algunas de estas profesiones no existiesen en la fase de elección de la carrera y, por tal motivo, el patrón escuela-trabajo-retiro parece haber llegado a su obsolescencia dando paso a cambios de lugar y tipo de trabajo durante el ciclo vital (Brown, 1998; Kerka, 1995).

2.2.2 Ruptura con la visión tradicional. Modelo de Riverin-Simard

La autora, a diferencia de Donald Super, concibe el desarrollo adulto de una forma radicalmente distinta; es decir, lo comprende a modo periodos de renovación de capacidades y de reconsideración de metas. Cabe recordar que en las propuestas de Super, la etapa adulta se definía como de mantenimiento, estabilización y consolidación de una ocupación. Sin embargo, para Riverin-Simard, el mundo adulto ya no se concibe como una etapa inmóvil o estable, sino como una etapa de progreso, cambio, crisis y replanteamientos vitales.

Riverin-Simard comprende el desarrollo adulto como un proceso de reajuste constante con estadios de inestabilidad y cuestionamiento generalizados, por rangos de edad, sobre identidad y metas profesionales. Cada estrato de edad viene condicionado por ciertos cambios internos y demandas externas, de ámbito social, que repercuten en el proceso de interrogación personal sobre la carrera. Esta característica del desarrollo adulto viene a confirmar las formulaciones de Baltes (1987) sobre el desarrollo del ciclo vital. Riverin-Simard definía, en 1984, el desarrollo de la carrera como el “conjunto equilibrado resultante de una evolución constante de la interacción entre el yo vocacional, en mutación incesante, y un medio ocupacional que se transforma en sí mismo” (p.165). Así, a mediados de los 80, y a diferencia de etapas anteriores, ya se dilucida una tendencia cambiante en el contexto laboral que se mantuvo, e incluso agudizó, en el transcurso de los años venideros.

Para dar respuesta a las transformaciones y redefiniciones del momento, la autora crea un modelo propio sobre las etapas en la trayectoria laboral, remarcando que aquello trascendente es la incidencia de cada etapa en la persona y no la edad de tránsito, e incidiendo en la importancia de que la persona cuestione sus expectativas, metas y objetivos en cada una de las etapas del modelo.

El modelo, fundamentado en una investigación de muestra amplia y representativa en cuanto a sectores y colectivos, describe el desarrollo adulto a modo de reajuste constante de la persona en el tiempo-espacio. Consta de nueve fases que se suceden en la vida profesional y que corresponden a las distintas edades cronológicas; sin embargo, en el estudio empírico y teórico “Etapas de vida en el trabajo” (1984), Riverin-Simard estableció ocho grandes etapas, desde los 23 a los 62 años, en relación a la trayectoria profesional. De su muestra de encuestados, se procede a profundizar en la etapa adulta que interesa a este documento, deduciendo lo siguiente:

- Llegada al entorno laboral (23-27 años). A lo largo de esta etapa suelen colisionar las expectativas de la persona con la realidad del nuevo entorno profesional. En este sentido, aunque las aspiraciones, valores y formación no encajan con el nuevo entorno, la persona no se cuestiona -aún- las metas preestablecidas a nivel profesional.
- Promoción ocupacional y en busca de un camino prometedor (28-32 años). Esta es la fase en la que la persona comprende el hacer y las reglas del mercado laboral y,

por lo tanto, existe un replanteamiento de los objetivos previos. Esta preocupación define lo esencial de su identidad vocacional. Sin embargo, sigue predominando, en la persona, la preocupación por acreditar o hacer valer sus capacidades y competencias por encima de sus verdaderos intereses o inquietudes profesionales. Siente una fuerte necesidad de aprender cosas nuevas.

- Estrechando la relación con la carrera profesional y compromiso con la misma (33-37 años). Una vez definidas metas y objetivos en la etapa anterior, la persona se centra en conseguirlos como mecanismo para garantizar un estatus ocupacional o posición deseada. Está mucho más volcada en su presente, en sus metas y en ser competitiva. Padece también, a veces, del “síndrome del sucesor” en el sentido de que se siente como posible candidato a suceder cargos importantes de su entorno laboral o profesional.
- Ensayando nuevas líneas directrices y nuevos principios (38-42 años). Esta se plantea como una etapa de reflexión respecto a los resultados conseguidos y, también, una etapa para aplicar los aprendizajes y experiencias adquiridas a lo largo de la propia trayectoria. Ese balance, y un mayor conocimiento de sí mismo, le colocan, en muchos casos, en la disposición confiada a darse una segunda oportunidad, apuntando a nuevas trayectorias profesionales.
- Indagando en el hilo conductor de su historia vital (43-47 años). Esta es una etapa de introspección, de búsqueda de significados profesionales y de cuestionamiento sobre la coherencia de lo que la persona quiere, lo que tiene y lo que quiere conseguir. En esta etapa la persona puede redefinir su identidad profesional, siendo consciente de las implicaciones que ello puede comportar al resto de sus esferas vitales. Busca una explicación de su identidad profesional. Desde esa perspectiva, sin perder de vista el gran peso de su pasado, el adulto de 43-47 años vislumbra e identifica sus finalidades futuras, que juzga más maduras, en base a una visión más exacta y concreta del propio yo.
- Cambios de trayectoria (48-52 años). En esta etapa se ejecutan los cambios ideados en la etapa de introspección anterior. Una de las herramientas que la persona utilizará para poner en acción los cambios deseados y acometer sus metas profundas -siempre ponderando aspiraciones y prescripciones sociales- será la propia experiencia profesional y vital.

- En busca de una retirada prometedora (53-57 años). El próximo abandono del trabajo comporta cierta inquietud que se une a la sensación de haber, o no, hecho algo que haya valido la pena y que pueda permanecer a modo de legado. En esta etapa, los temas relacionados con la finalidad de la vida o la muerte aparecen de forma reiterada.
- Modificación del campo de atracción (58-62 años): en esta etapa la preocupación de la persona se focaliza en el enfrentamiento del inminente retiro. Asimismo, los trabajadores con niveles altos de actividad buscarán mecanismos para paliar el drástico cambio de vida futuro. El eje ya no es el desarrollo profesional.

Al comparar las etapas del modelo de Riverin-Simard con las del modelo de Super, se puede apreciar que la etapa de mantenimiento propuesta por el autor es menos compleja que las fases que la autora describe cómo 4^a, 5^a y 6^a, pero, a medida que la etapa de retiro se va acercando, los modelos de Riverin-Simard y Super van confluyendo a excepción del caso de los trabajadores que, una vez jubilados, continúan activos.

Más adelante y para un óptimo desarrollo de estas etapas adultas, se plantean las siguientes estrategias (Riverin-Simard y Simard 2004):

- Conocer los elementos intrínsecos de sí mismo y del contexto en el que busca insertarse laboralmente, descubriendo las armonizaciones entre estos dos elementos.
- Tomar en cuenta los efectos mutuos entre ambos elementos, corrigiendo ciertas concepciones de partida para favorecer una mayor adaptabilidad al medio.
- Integrar las actualizaciones debidas a los cambios que van sufriendo ambos polos (el yo y el contexto) a lo largo del tiempo.
- Aprender a gestionar los imprevistos y las contradicciones entre todos los niveles, en función del contexto presente.

Este nuevo planteamiento de la carrera en la etapa adulta, junto a los entornos laborales inestables y turbulentos, precipita la introducción del concepto de caos vocacional (Riverin-Simard, 2000). Este concepto permitió realizar una lectura útil de las agitadas carreras en la adultez, constatando que en todo desorden existe un orden oculto y que el propio caos es una forma de expresar una realidad cuya estructura se escapa de la propia comprensión.

Así, para Riverin-Simard (2000), “la estructurada inestabilidad que caracteriza el desarrollo profesional [del adulto en el siglo XXI] es similar a la ley del caos” (p. 118) y, en este sentido, la incertidumbre que, a priori, pudiera parecer una mala compañera de viaje pasa a convertirse en una aliada vital para el desarrollo de la carrera y para la transformación de la identidad. A través de la investigación realizada por la misma autora a cerca de 1.000 adultos en activo, se observó que la inestabilidad es una estructura subyacente común en el desarrollo de la carrera durante la adultez. Siguiendo esta misma línea, en la ley del caos vocacional se identifican en dos fases:

- El desorden que se percibe en las trayectorias profesionales es algo sostenido y no aleatorio y, por lo tanto, sigue un patrón de inestabilidad y caos que en ningún caso depende del eventual contexto o coyuntura.
- Como se ha apuntado, la inestabilidad profesional se vincula a cierta predictibilidad en el desarrollo de la carrera profesional. Así, cada ruptura exige una redefinición y encaje del proyecto profesional y, por ende, del proyecto vital a lo largo de la segunda mitad de la vida activa.

De todo lo mencionado se desprende que los cambios a nivel profesional –motivados por la necesidad de aceptar trabajos de rangos inferiores, o bien, por abandonos y despidos– se enmarcan en un caos de rupturas y discontinuidades que nada tienen que ver con el antiguo paradigma lineal de educación-trabajo-jubilación.

A todo esto, cabe destacar que la identidad profesional –ligada, tiempo atrás, a trabajar– no surge por el mero hecho de cambiar de trabajo, sino que son “los (distintos) proyectos profesionales (y sus continuas redefiniciones) los que aseguran esta identidad; de hecho, dichos proyectos continúan mientras los adultos esperan las numerosas reentradas al mercado de trabajo” (Riverin-Simard, 2000, p. 119). Además, en todo proyecto profesional debe existir una proyección futura de aquello que se desea alcanzar y “el proyecto profesional (y sus constantes reorientaciones) son el componente esencial de las continuas redefiniciones de la identidad profesional” (Riverin-Simard, 2000, p. 121). Asimismo, hablar del proyecto profesional implica hacer referencia al proyecto personal, en tanto que la persona es un ser en proyecto y es mediante los proyectos que cada cual configura su particular forma de captar el mundo y de transformarlo.

De igual modo, las distintas entradas y salidas del mercado de trabajo permiten tomar conciencia de aquello que está alineado con la identidad profesional de cada cual, y en este sentido, cualquier trabajo que no tenga coherencia con los propios intereses profesionales, no aportará valor suficiente al proyecto profesional, ni tampoco a la identidad profesional de la persona. Sin embargo, no todo son bondades en el supuesto que la persona decida primar la coherencia en cuanto a sus intereses y su identidad profesional. Así, las caóticas idas y venidas como consecuencia de una situación convulsa del mercado de trabajo tienen, especialmente para los adultos, efectos colaterales difíciles de sobrellevar causando angustia y sufrimiento en la persona.

Para Riverin-Simard, la experiencia vital acumulada cambia a la persona y, en parte, es a través de los distintos saltos, choques, rupturas, etc. –a modo de acontecimientos en el medio ocupacional– que la persona modifica su propia identidad y su desarrollo vocacional. En definitiva, la carrera implica progreso y cambio; pero, para ello, deben existir elementos propulsores tales como las crisis (*Recycling*) y las transiciones que pasan a detallarse a continuación.

2.2.3 Enfoque de transiciones

A finales de los años 80, el número de personas adultas deseosas de cambiar de actividad profesional experimentó un incremento sostenido y puso de manifiesto la necesidad de entender las etapas de la carrera de manera cíclica y lejos de la tradicional linealidad propuesta por Super (1957b, 1980). Cabe recordar que, para Super, el adulto debía hallarse en una etapa de mantenimiento y llevar a cabo tareas de estabilización y consolidación de la ocupación. Y desde esta perspectiva se contemplaba la transición como el pasar de una etapa a otra siguiendo el orden de prelación propuesto por el modelo.

Pero, de hecho, es ante esa nueva realidad de cambios profesionales sostenidos sobre la que se acuñó el concepto de *Recycling* (Super et al., 1988). El *Recycling* sustenta la idea de que, a lo largo de la vida, la persona puede transitar por la etapa de exploración planteada por Super en más de una ocasión. Es decir, el Reciclaje o *Recycling* (entendido como cambio de carrera) implica que sea cual sea la edad y la etapa de la carrera en la que se encuentra la persona adulta esta pueda entrar, de nuevo, en una etapa de exploración –posición inicial en

las etapas del universo adulto de Super- y hacer una nueva planificación, valoración y evaluación de las propias capacidades, intereses y valores (Sharf, 2016).

En este sentido, se plantea que, debido a una reconfiguración de la identidad profesional (crisis), el adulto se vuelve a situar en una etapa de exploración y/o ensayo, cuyas tareas vocacionales son la cristalización, especificación y puesta en marcha de una nueva preferencia. Asimismo, el término crisis “hace referencia a una situación en la que la persona ha de desarrollar nuevos métodos para tratar con un problema surgido de manera bastante repentina” (Sharf, 2016, p. 264).

En lo que respecta a las repercusiones para el adulto, en los estudios iniciales sobre el *Recycling* (Super et al. 1979) se apuntó que, aunque este colectivo se reencontró con sus vocaciones, las crisis vividas comportaron cambios a nivel psicológico, económico y social. Y, por ello, la persona puede percibir que el desarrollo de su carrera se ha visto interrumpido o perturbado –bien sea por determinantes personales o situacionales–, obteniendo una imagen disruptiva de sí misma respecto a lo que se percibe como carrera normativa. Todo este proceso de diferenciación, entre la norma establecida socialmente respecto al desarrollo de la carrera, amplifica, si cabe, los cuestionamientos sobre el autoconcepto como piedra angular de las teorías de Super.

Toda transición implica una transformación de la identidad, puesto que la persona migra de una situación de cierto equilibrio –dentro de un campo social determinado– para hacer frente a un nuevo posicionamiento. Del mismo modo, un proceso de transformación requiere el desarrollo de representaciones realistas de la situación y de una construcción de sentido –que supone un distanciamiento de la experiencia vivida– para abrazar otras experiencias y comprender el motivo de la transición. Por todo ello, los procesos de anticipación a los cambios son necesarios para un buen desarrollo de la transición, permitiendo disminuir la gran incertidumbre e indecisión inherentes al proceso. No obstante, el concepto de incertidumbre tiene, también, una lectura positiva en tanto que permite adaptarse a un contexto, como el actual, que demanda flexibilidad y apertura al cambio (Masdonati y Zittoun, 2012). De hecho, las transiciones son el “eje configurador del desarrollo de la carrera en la sociedad postmoderna del siglo XXI” (Figuera, 2015, p.1) y los cambios, la movilidad y las transiciones laborales afectan a toda la vida profesional del adulto, en tanto que “las

redefiniciones [y] los nuevos comienzos [...] [son] un hecho cotidiano en nuestras sociedades” (Figuera, 2015, p.5).

Sin embargo, para comprender en profundidad las transiciones cabe remitirse a Nancy K. Schlossberg (1981). Su enfoque de desarrollo –desde un marco psicológico– describe la carrera como un proceso que se compone de diversos ciclos de transición. Y, en este sentido, la transición supone un cambio en las relaciones, o conductas anteriores y, también comporta una modificación sobre suposiciones sobre sí mismo. Los factores que intervienen en el modelo de transiciones de Schlossebrg son de índole individual, situacional y contextual (Anderson et al., 2012).

Respecto a la visión del mundo adulto, la autora realiza un compendio entre diversas teorías del desarrollo de la carrera en el universo adulto, resaltando la incidencia de los aspectos sociales en el comportamiento adulto, en detrimento de los aspectos biológicos –con más incursión en la adolescencia–. Asimismo, el adulto se concibe como un ente que alberga cambios y, en este sentido, el concepto de transición es acorde con aspectos como la inestabilidad y la incertidumbre (Enriques Rafael, 2007).

2.2.4 Enfoque de gestión

Greenhaus et al. (2010) definen la gestión de la carrera a modo de proceso de resolución de problemas, cuya finalidad es recabar información y aumentar el nivel de consciencia de uno mismo y del entorno. Además, dicho proceso permitiría establecer metas, desarrollar estrategias y obtener retroalimentación en diversos estadios de la carrera.

Por su parte, Loureiro (2012), Llanes et al., (2017) y Pinto (2010) manifestaron la necesidad de ampliar investigaciones en el ámbito de la gestión de la carrera debido al apremio en preparar a las personas para el desarrollo de la profesión, siendo la propia gestión de la carrera una competencia clave en el entorno laboral. De igual modo, para Lent y Brown (2013), las instituciones y organizaciones deben promover la gestión personal de la carrera, contribuyendo a que la persona reflexione sobre sí misma, en relación con el contexto, y permitir así un ajuste con sus metas profesionales.

Respecto a los factores personales que favorecen la gestión de la carrera, a finales del siglo pasado Holland (1997), basándose en las propuestas sobre la carrera de Baumeister (1993), subrayó la importancia de la autoestima, autoevaluación, auto-representación, autodeterminación y el control, entre otros. Por su lado, Magnusson (1992) destacó la significación del compromiso de la persona para con su futuro y señaló el empoderamiento como otro de los factores personales relevantes.

Atendiendo a visiones más actuales, el concepto de carrera conducida por uno mismo radica en la satisfacción profesional y en “la iniciativa y cualidades personales para tener éxito (autonomía, conocimiento de uno mismo y autoaprendizaje)” Llanes (2015, p.109). También para Loureiro (2012), las competencias relacionadas con la propia identidad y la construcción de la carrera se aglutinan en la autogestión, planificación, toma de decisiones y concreción en el conocimiento. Así, todos estos elementos ayudan a las personas a construir sus identidades y carreras (Llanes, 2015).

Respecto a su importancia en los entornos inestables e inciertos, la gestión personal de la carrera (Llanes, 2015, p.102) “es un constructo básico para ayudar a las personas a transitar” puesto que es esencial hacerles partícipes de un proceso de exploración continuo. La información personal relacionada con el área profesional es un mecanismo de mejora de la imagen personal sobre los talentos, valores, estilos de vida, trabajo y ocupaciones. Y, de hecho, es la persona quien construye su propia vida y carrera profesional mediante la identificación y comprensión de su conducta profesional (Taveira y Rodriguez, 2010).

Además, los dos elementos que conforman la carrera conducida por la propia persona son la capacidad de adaptación a los cambios y la identidad profesional, conectada, esta última, con la identidad personal (Rasdi et al., 2009). De hecho, ambos elementos –adaptabilidad e identidad personal– se abordan también desde la teoría del *life design* (Savickas et al., 2009) tal y como se detalla en el subapartado de modelos de gestión personal de la carrera. Asimismo, atendiendo a esta perspectiva de carrera, las personas con adaptabilidad e identidad son más activas en su desarrollo laboral y, por ello, sería conveniente potenciar el desarrollo de la identidad desde las instituciones académicas. No obstante, la vocación también es un predictor de adaptabilidad (Praskova et al., 2014) y esta conceptualización encaja con los principios básicos de la teoría de la construcción de la carrera

Respecto a las grandes líneas teóricas que tratan la gestión de la carrera, estas son la teoría sociocognitiva de la carrera de Robert Lent y colaboradores –junto con su modelo–, y la teoría constructivista o de construcción de la carrera de Savickas. Para la intervención se utilizan los modelos de gestión personal de la carrera contextualizados y explicados a través de otras teorías.

2.2.4.1 Teoría Sociocognitiva de Lent, Brown y Hackett; Lent

Esta teoría, formulada a partir de las tesis de Bandura (1986), analiza los factores personales y sociales de las conductas. Los tres elementos clave que la componen son: la persona, el ambiente y todas aquellas influencias que determinan el comportamiento en la gestión de la carrera. En lo que respecta a la persona se incide en el importante papel que juegan las creencias sobre la propia eficacia, los objetivos o metas y las expectativas sobre resultados, es decir, la teoría busca comprender la pauta de comportamiento en la gestión de la carrera e incidir en cómo la persona plasma sus intereses, ejecuta sus elecciones y alcanza sus metas (Lent et al., 2003).

Su contribución a las teorías de gestión de la carrera yace en afirmar que la propia persona es la responsable de su propio desarrollo. Asimismo, otro aspecto a destacar es la concepción de la persona como ente que está en constante absorción y acopio de información. Esta permeabilidad de la persona es consecuencia de las influencias del contexto en el que se encuentra, de las propias experiencias de aprendizaje y los inputs personales (Álvarez González y Sánchez García, 2017). Y, aunque el foco está puesto en la persona, que es sobre quien recae la responsabilidad del desarrollo de la carrera, el contexto ejerce una influencia a modo de medio con el que se interactúa.

Los supuestos básicos de esta teoría son los siguientes:

- La autoeficacia (entendida como la confianza en las propias habilidades para llevar a cabo un cometido) y la probabilidad de éxito son los determinantes de los intereses profesionales. También se enfatiza el aspecto de la participación activa del individuo como hacedor de su propia carrera (Silva, 2011).
- Las actividades en las que la persona se percibe como eficaz y capaz de conseguir resultados son sobre las que se desarrollan intereses perdurables.

- Los intereses personales comportan el establecimiento de determinadas metas que son puestas en acción a través de la elección.
- Las expectativas de autoeficacia aumentan en las acciones en las que la persona se considera más eficaz. Las creencias de autoeficacia son reforzadas cuando se nutren de un desempeño positivo, generando una espiral de comportamientos de la misma índole en el futuro que, a su vez, refuerzan dichas creencias. No obstante, el desempeño negativo incide en las creencias de autoeficacia y este aspecto puede generar una ausencia futura de iniciativa (Loureiro, 2012). Por su parte, Silva (2011) remarca la importancia de las cogniciones positivas, o patrones de pensamientos constructivos, en la gestión personal de la carrera.
- El proceso se da a lo largo del ciclo vital de forma continuada. Cada una de las elecciones tomadas por la persona comporta un aprendizaje que puede condicionar elecciones futuras.

Así, la teoría sociocognitiva se centra en trazar un camino u objetivo claro, determinar la existencia de las competencias necesarias y, todo ello, sin obviar los intereses, valores y talentos de los individuos.

En cuanto a la visión del mundo adulto, la teoría socio-cognitiva de Lent, Brown y Hackett tiene dos aspectos fundamentales para su utilidad y adecuación en la adultez:

- Concibe el desarrollo de la carrera como un proceso cíclico que se nutre de los propios resultados y de los aprendizajes sobre las elecciones pasadas.
- Destaca que el colectivo adulto presenta una mejor capacidad para explicar el proceso de elección cuyo aspecto es central en esta teoría (Álvarez González y Sánchez García, 2017).

A partir de la teoría, los autores crean un modelo socio-cognitivo que es cíclico y continuo (Lent et al., 1994), y que permite explicar cómo la persona formula sus metas y de qué manera estas son trasladadas a acciones concretas, entendiendo la conexión existente entre el pensamiento, el deseo, la meta y, finalmente, acción (Donoso y Figuera, 2007; Figuera, 1997). El modelo ilustra la influencia mutua entre los factores personales y sociales –de los que la persona va incorporando información– y permite planificar el pronóstico y la intervención en la transición.

Asimismo, el modelo también contempla variables como las barreras del entorno y los apoyos ya que pueden tener cierta influencia en las decisiones de la carrera y en los objetivos marcados. Dichas variables pueden restringir o promover el control que se ejerce sobre las propias decisiones y factores como las experiencias educativas o rasgos de personalidad (Lent et al., 2003; Lent et al., 2010).

2.2.4.2 Teoría constructivista o de construcción de la carrera de Savickas

En esta teoría, basada inicialmente en las propuestas de Super (1955), afirma que la propia persona se descubre a sí misma y construye su carrera a lo largo de la vida. De hecho, este proceso se lleva a cabo a través de las experiencias a las que se atribuye significado y mediante la incorporación de su visión personal a modo de reflexión biográfica.

Por otro lado, la teoría es una aproximación postmoderna y social del desarrollo de la carrera (Brown 2016), aportando comprensión sobre el qué, el cómo y el porqué de dicho desarrollo (Walker-Donnelly et al., 2019). Esta teoría concibe a la persona como el ente creador de su propia historia mediante elecciones condicionadas por su ideal de autoconcepto (Savickas, 2002, 2005). Asimismo, la teoría constructivista proporciona un método para explicar cómo la persona escoge, da significación y construye su carrera a través de una aproximación narrativa –que contempla todos y cada uno de los roles– contenida en cinco fases: a) construcción; b) deconstrucción; c) reconstrucción; d) construcción; y e) acción (Savickas, 2005, 2013a).

El método constructivista contempla la identidad, la adaptabilidad y la intencionalidad como ejes del proyecto de vida en detrimento de aspectos como la personalidad, la madurez vocacional y la determinación que resultan tan centrales en los modelos tradicionales (Savickas, 2012). Para Loureiro (2012) lo más destacable de la teoría de la construcción de la carrera es la capacidad de adaptación constante por parte de la persona.

Respecto a la visión del mundo adulto de Savickas, su modelo atribuye a las personas –de cualquier edad y no únicamente a las jóvenes– la necesidad de preguntarse sobre qué hacer con su vida. En este sentido, las transiciones vitales de cualquier índole –bien sean por motivos

de salud, de empleo, o por otras causas– a las que se ve abocada la persona, conducen a realizarse preguntas (Sobrado y Ceinos, 2017).

2.2.4.3 Modelos de Gestión Personal de la Carrera

Para llevar a cabo la intervención en la gestión de la carrera es necesario favorecer la reflexión sobre los propios intereses y la participación en programas de gestión personal de la carrera y en actividades de desarrollo profesional. Para ello, se han formulado diferentes modelos de la gestión de la carrera (tabla 2.1), sintetizados por Juan Llanes (2015).

Tomando como base estos modelos, se han desarrollado y evaluado diversas experiencias pioneras como los seminarios de gestión de la carrera (Loureiro, 2012; Pinto, 2010; Taveira, 2009) y los Planes de Desarrollo Personal cuya finalidad es monitorear el proceso de gestión de la carrera de forma individualizada y adecuada al perfil de cada persona (Potgieter, 2014). Una propuesta de estructura generalizada de dicho proceso es la que pasa a detallarse a continuación (Llanes, 2015):

- Exploración: Pinto (2010) apunta a llevar a cabo una búsqueda, recabado y análisis continuado de la información relevante para la toma de decisiones. La doble finalidad de esta etapa es obtener datos sobre uno mismo y, a su vez, sobre el contexto.
- Toma de conciencia: Taveira (2009) remarca que conocer las necesidades, características y valores de la persona es de vital importancia para conseguir un ajuste adecuado con el entorno.
- Establecimiento de metas: Llanes (2015) apunta que los objetivos que se desea conseguir deben ser realistas y racionales.

Tabla 0.1

Resumen de los modelos de gestión personal de la carrera

MODELOS DE GPC	ANTECEDENTES	COMPONENTES	ELEMENTOS
Greenhaus y Callanan (1994)	Proceso continuo y dinámico por el cual el individuo explora, desarrolla y pone en práctica objetivos y estrategias, con el fin de resolver problemas relacionados con la carrera	<p>Éxito subjetivo (Crites, 1969)</p> <p>Exploración de la carrera (Stumpf, Colarelli y Hartman, 1983)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exploración de la carrera ✓ Consciencia de sí mismo ✓ Establecimiento de los objetivos de carrera ✓ Desarrollo e implementación de las estrategias de carrera ✓ Obtención del <i>feedback</i> ✓ Validación de la carrera 	Conducta activa; Intereses y necesidades; Competencias (fortalezas y debilidades); Estilo de vida y valores; Personalidad (carácter); Satisfacción y preocupación; Talento; Contexto de trabajo
Noe (1996)	Relación entre el comportamiento personal de la GPC y su comportamiento de autodesarrollo con el rendimiento de trabajo	<p>Teoría de exploración de la carrera (Stumpf, Colarelli y Hartman, 1983)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exploración de la carrera ✓ Desarrollo de los objetivos de la carrera ✓ Implementación de las estrategias de carrera 	Valores; Intereses y necesidades; Habilidades y competencias; Comportamiento; Satisfacción; Conducta exploratoria y de autodesarrollo; Experiencia; Motivación (atención, esfuerzo y concentración); Rendimiento; Edad; Contexto de trabajo (oportunidades, cambios y exploración); Apoyo; Estatus

King (2001 y 2004)	Ayudar a los trabajadores adultos, independientemente de su situación profesional, en la gestión personal de su carrera	Concepto de anclaje de carrera (Schein, 1996) Modelo de adaptación a la carrera (Crites, 1969) Creencias de autoeficacia (Bandura, 1986)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Antecedentes (causas) de los procesos de gestión de la carrera ✓ Proceso de gestión personal de la carrera (naturaleza): mapa de la situación, identificar empleadores, implementar estrategias y evaluar su eficacia ✓ Consecuencia asociadas con el proceso de gestión personal de la carrera 	Autoeficacia; Control; Anclaje de carrera (objetivo a alcanzar); Percepción (barreras y amenazas); Comportamiento; Motivación y participación; Identidad; Necesidad y preferencia; Conducta adaptativa y activa; Competencias y contingencias; Satisfacción (con la vida y la carrera); Estrategias; Frustración y conflictos; Información del contexto de trabajo (oportunidad y perfil demandado); Influencia; Red de contactos
Taveira (2012)	Engloba los postulados de King y la teoría socio-cognitiva de Lent (2004) en base en la satisfacción con el trabajo	Teoría socio-cognitiva (Lent, 2004) Modelo de GPC de King Conducta activa (Taveira, 2009)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Antecedentes de la gestión personal de la carrera ✓ Proceso de gestión de la carrera ✓ Consecuencia de la gestión de la carrera 	Conducta activa; Creencias; Reacciones; Logro y control; Motivación; Expectativas; Autoestima; Estrés; Ansiedad; Identidad; Experiencias; Percepción; Capacidad; Anclaje de carrera; Autoeficacia; Satisfacción; Estrategia eficaz; Contexto de trabajo; Identificar personas influyentes; Red de contactos
Lent y Brown (2013)	Propiciar que la persona desarrolle comportamientos para el inicio y el progreso en el trabajo	Teoría socio-cognitiva (Lent, Brown y Hackett, 1994; 1999; 2000) Constructo de adaptación de la carrera (Savickas, 2006) Teorías de Bandura (2001) Perspectiva de roles de vida de Super (1995)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Inputs de la persona ✓ Contexto ✓ Aprendizajes ✓ Expectativas y resultados de autoeficacia ✓ Conducta adaptativa ✓ Metas, acciones y logros 	Capacidad de planificación; Recopilación de la información; Toma de decisiones; Desarrollo de los objetivos; Autoconocimiento; Capacidad de adaptación; Negociación; Habilidades laborales; Resiliencia; Proactividad; Autodesarrollo; Actitud positiva; Resolución de problemas; Capacidad de gestión; Identidad: Contexto próximo; Autoeficacia; Motivación; Personalidad; Intereses; Barreras; Comportamiento exploratorio; Redes

Nota: Llanes (2015, p. 131).

Finalmente, para concluir con este apartado sobre los modelos de gestión personal de la carrera cabe incidir en el modelo de intervención del *life designing* como mecanismo de desarrollo de la carrera en un contexto inestable y donde la transformación económica y laboral son incesantes. En este sentido, las personas están llamadas a ser entes generadores de su propia vida, carrera y responder a los retos actuales.

A la luz de esta realidad, en 2006 un grupo de expertos (Mark Savickas, Laura Nota, Jerome Rossier, Jean-Pierre Dauwalder y otros) crean el *Life design International Research Group* con la finalidad de encontrar nuevas respuestas a los retos actuales y entender qué competencias y habilidades son requeridas para las profesiones del siglo XXI. Y en esta misma línea, el grupo de autores advierte que las personas de la era de la información deben ser flexibles, capaces de crear sus propias oportunidades, saber cómo mantener la empleabilidad y ser consumidoras de formación continua.

Dentro de la visión constructivista del desarrollo de la carrera y en el marco del *Life design* (Savickas et al., 2009), la narrativa sobre la carrera es el instrumento que se utiliza para el desarrollo de significado vocacional e identidad profesional. Y todo ello, a través de explorar experiencias significativas, identificar temas vitales y utilizar las narrativas a modo transcripción de las historias personales. Este proceso facilita la toma de decisiones, promueve el sentirse involucrado en las acciones relacionadas con la profesión y comporta la construcción de carreras con significado (Savickas, 2011). De hecho, bajo la visión del *Life design* el término a utilizar no debería ser el de desarrollo de la carrera, sino trayectoria vital puesto que carrera y persona están interconectadas por diversas esferas.

La carrera se concibe bajo cinco premisas a tener en cuenta: a) múltiples posibilidades contextuales; b) proceso en continuo dinamismo; c) la progresión no lineal; d) perspectivas diversas; y e) existencia de patrones personales. Así, debido a la incertidumbre del contexto, la persona debe reflexionar sobre aquello que le comporta más inseguridad para, de este modo, reconstruir su vida mediante la comprensión y afrontamiento de los riesgos a los que hacer frente.

El modelo de intervención del *life design* se basa en el constructivismo social y en el hecho de que la interacción social construye el conocimiento y la identidad a través de la narrativa. De hecho, el modelo invita a realizar una actividad autorreflexiva que será decisiva para el desarrollo de la carrera, la construcción de la identidad (Guichard, 2009) y la reorientación de la propia existencia. En esta misma línea, la meta u objetivo que pretende conseguir una intervención que promueva la autorreflexión, a través del modelo de diseño de vida, consiste en potenciar cuatro capacidades en la persona: a) adaptabilidad; b) narratividad; c) actividad; y d) intencionalidad (Savickas et al., 2009).

Los valores, distintos para cada cual y cada edad, son los cimientos del *Life design* ya que la persona los utiliza para construir su narración vital (pasada, presente y futura, o en proyección) y, por ende, construirse a sí misma. No obstante, los nuevos contextos inciertos, cambiantes y, sobre todo, interrelacionados entre sí han forzado la necesaria evolución del enfoque narrativo del modelo del *life designing* hacia un enfoque narrativo-sistémico y de carácter holístico (Romero, 2013).

2.2.5 Enfoque sistémico y del azar

En ambos enfoques, el sistémico y el del azar, se tienen en cuenta las formulaciones que consideran los aspectos contextuales de los sistemas de participación como importantes. En el marco de la construcción de la carrera y dentro del marco de la Teoría de Sistemas, el enfoque sistémico de *McMahon y Patton (2006)* es el que ha tenido una mayor repercusión para comprender un proceso de influencias que es dinámico; por su parte, el influjo de los acontecimientos inesperados, el azar y la oportunidad también se hallan en todos los sistemas y se estudian a través de la Teoría del Caos (Pryor y Bright, 2014), la *Happenstance Learning Theory* de Krumboltz (2009) y el modelo de *Planned Happenstance* (Krumboltz et al., 2013).

2.2.5.1 The System Theory Framework de McMahon y Patton

El *System Theory Framework* (STF en adelante) o Marco de la Teoría de Sistemas, en español, está formulado por las autoras McMahon y Patton (2006) y parte de la Teoría de Sistemas que fue propuesta por Bertalanffy (1968) quien apuntó que todos los elementos de la realidad están interconectados y que, por lo tanto, cualquier cambio en uno de ellos afecta a la totalidad del sistema.

Desde esta óptica, el STF para el desarrollo de la carrera se concibe como de índole social, constructivista y narrativa puesto que se manifiesta a través de las historias de vida y de los relatos de las personas (McMahon, 2020), pero aquello que resulta diferencial es la relación que se mantiene con el contexto. Así, para McMahon y Patton (2006), el contexto ejerce una gran influencia sobre las personas y, al mismo tiempo, también es posible actuar sobre él. En el modelo STF, la persona es concebida como parte de un campo, o sistema dinámico y complejo a merced del influjo de las circunstancias individuales, sociales y ambientales que inciden en su vida y, por ende, en su carrera.

En este sentido, la persona debe entenderse de manera holística y como parte de un todo que ejerce múltiples influencias. Conocer dichas influencias a través de los relatos aporta información sobre el funcionamiento general del sistema y, desde la óptica de la carrera, esta teoría permite –mediante la narración– ver a la persona como elemento de un sistema integrado y comprender aquello que le afecta vital y profesionalmente.

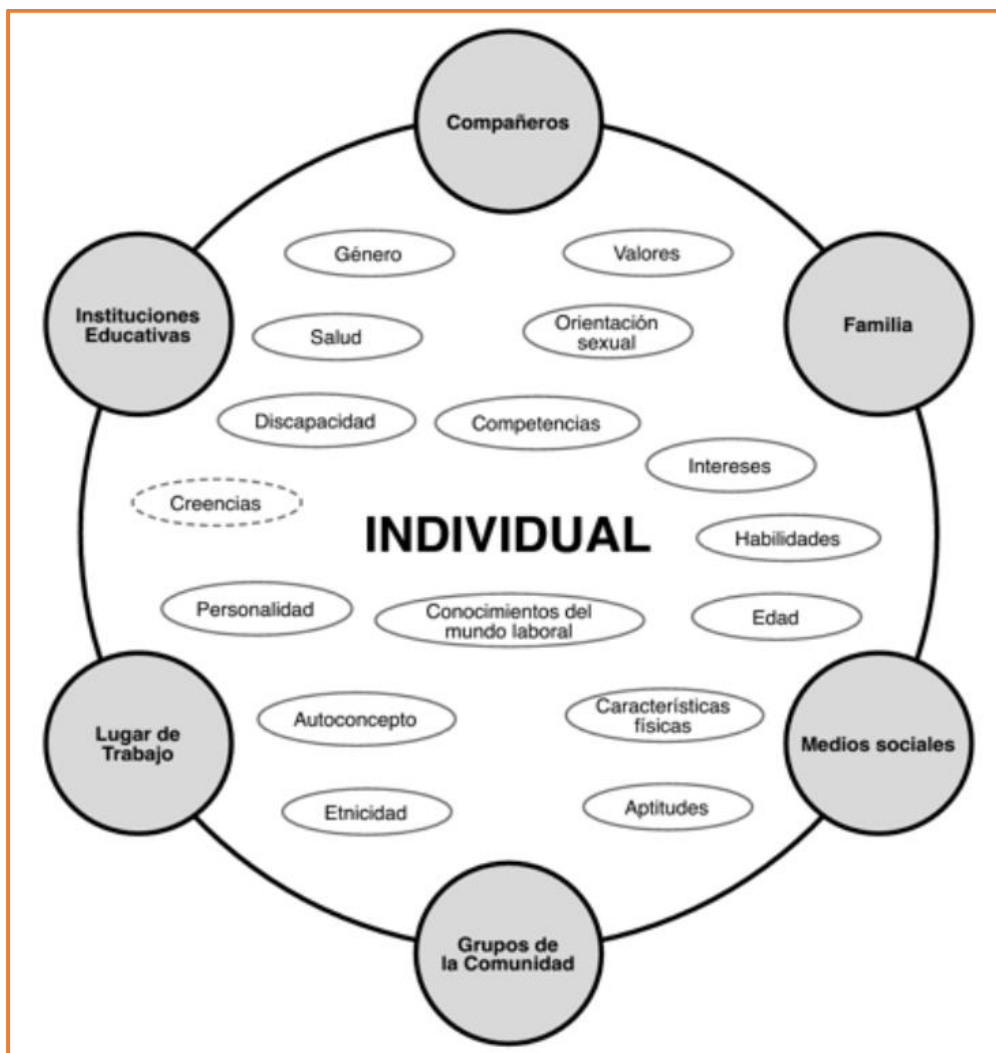
Asimismo, el STF permite obtener información relevante sobre el proceso y el contenido del desarrollo de la carrera: el contenido recibe influencias del sistema individual y del sistema contextual (social y ambiental); en cambio, el proceso recibe influencias de las interacciones persona-contexto y del cambio-oportunidad. Sobrado y Ceinos (2017) analizan las características de los sistemas individual, contextual, socio-ambiental e interactivo:

- Sistema individual. Es la propia persona, como ser individual, quien otorga un sentido profundo a la “carrera vital”. Metafóricamente, el ser individual es quien conduce, o guía, la carrera vital y es el compromiso lo que resulta determinante en la construcción de la carrera (Savickas, 2012) y en el proyecto de vida (Savickas, 2013b).
- Sistema contextual. La persona, como ser social, forma parte de diversos sistemas con los que interactúa y el subsistema social y el subsistema socio-ambiental son los que tienen una mayor relevancia puesto que se interacciona, de forma continua, con el primero y se vive en el segundo. Los distintos subsistemas sociales (familia, educación, trabajo, etc.) imprimen en la persona actitudes, creencias y valores; sin embargo, estas influencias pueden hacer mella temporalmente o hacerlo, como en el caso de la familia, a lo largo del ciclo vital.

- Sistema socio-ambiental. Este sistema, aunque parece ejercer influencias menos directas, puede comportar importantes repercusiones sobre la persona. Así, circunstancias como el momento histórico en el que se vive, las decisiones políticas respecto al desarrollo profesional de la persona, el tipo de educación recibida o el país de nacimiento pueden ser determinantes para la carrera (Patton y McMahon, 2014). De igual modo, las influencias socio-ambientales también inciden en las actitudes, creencias y valores.
- Sistema interactivo. Los sistemas tratados con anterioridad (individual, contextual y socio-ambiental) interactúan entre sí e influyen en el desarrollo de la carrera y cualquier variación en alguno de ellos repercutirá en sí mismo y en el resto.

La interacción entre los distintos sistemas (ver Figura 2.1) puede comportar afectaciones a nivel personal; así, las influencias recursivas del sistema social –familia, compañeros, instituciones, etc.– sobre el sistema individual actúan no solo a nivel intrapersonal, sino que dicha recursividad, capacidad de reflexión y autoajuste son también experimentadas por el resto de sistemas (Patton y McMahon, 2014). Cabe concluir que todos los sistemas generan influencias en la persona (respecto a su autoconcepto e intereses) e impactan en cómo esta se percibe según su edad, etnia, conocimientos, etc.

Respecto a la visión del mundo adulto, desde la perspectiva del STF, las influencias (sociales, ambientales, históricas, biológicas, etc.) que recibe la persona son el eje de su desarrollo en la carrera y, en este sentido, la edad no siempre es un fiel reflejo de una fase concreta de desarrollo. Pero, qué duda cabe que el conocimiento laboral puede estar vinculado a la edad –entre otros muchos aspectos– y condicionar el desempeño profesional.

Figura 0.1*El sistema social*

Nota: Patton y McMahon (2014). En Sobrado y Ceinos (2017, p. 80).

2.2.5.2 La Teoría del caos por Pryor y Bright

Esta teoría se construye a partir de tres factores respecto a la realidad de la carrera: a) la no predictibilidad; b) los sistemas no lineales; y c) el análisis de eventos complejos. Al analizar la carrera desde la perspectiva de la teoría del caos, Pryor y Bright (2003, 2011, 2014) afirman que la complejidad misma del sistema comporta que se autogenera un sistema de cambio. Es necesario recalcar que la teoría del caos expone la interacción entre dos sistemas – personal y ambiental– que presentan características análogas y que hacen referencia a los

factores apuntados previamente, es decir, son no lineales, complejos, abiertos, dinámicos y emergentes.

Desde esta teoría, la realidad se comprende a través de parámetros de los sistemas dinámicos y complejos donde la interacción entre estabilidad y cambio es continua. Pryor y Bright (2013) destacan cuatro los aspectos fundamentales:

- Complejidad. La toma de decisiones en la carrera responde a infinidad de influencias personales y contextuales que actúan e interactúan de manera impredecible. En este sentido, las teorías tradicionales son reduccionistas en entornos complejos y no llegan a explicar la magnitud del fenómeno.
- Cambio. Las complejas interacciones del sistema, por triviales que sean cuando se analizan aisladamente, lo hacen muy sensible al cambio. Así, un cambio, a priori menor, puede comportar un giro completo en la trayectoria e, incluso, un bloqueo absoluto. A este respecto, las teorías tradicionales subestiman el continuo cambio que acontece en los ambientes y las personas.
- Posibilidades. El efecto mariposa, comentado en el punto anterior, no permite ejercer ningún tipo de control o predicción en el propio sistema, o con aquellos con los que se interactúa. Y, ciertamente, aunque las posibilidades no han sido fuente de atención en las teorías del desarrollo de la carrera, existen evidencias que prueban que, en realidad, son la norma que confirma la regla y no su excepción (e.g. Bright et al., 2005; Krumboltz, 1998).
- Construcción. La no predictibilidad del sistema propicia que las personas actúen de forma activa en la creación de su futuro y no se limiten a ser meras espectadoras tal y como ocurre en los sistemas deterministas de causa-efecto.

Una vez conocidos los aspectos fundamentales de la teoría del caos se procede a detallar algunos conceptos ligados a la misma:

- Campos de atracción. Los sistemas tienden a tener campos de atracción que dejan al descubierto sus propios límites. Identificar estos campos ayuda a comprender el comportamiento de la persona cuando la tendencia es a moverse: a) siempre hacia un mismo punto; b) entre dos puntos emulando un péndulo; c) en movimiento toroidal –alrededor de un donut– en continua repetición de procedimientos y normas; y d) llamada por extraños campos de atracción que, por ende, son

característicos de los sistemas caóticos. Los campos de atracción extraños fuerzan al sistema a salir de patrones similares; es decir, al ser un sistema abierto pueden aparecer nuevos elementos radicalmente transformadores y el sistema puede fluctuar desde una posición de completa estabilidad –típica de sistemas cerrados– hacia el más absoluto caos. Por lo tanto, cuando un sistema permanece estable en el tiempo puede aparecer un campo de tracción extraño y ocasionar un cambio radical.

- Fractales. Patrones similares de comportamiento aparecen a través del tiempo y se van repitiendo a diferentes escalas, con pequeñas variaciones y una dinámica estable.
- No linealidad. Sus implicaciones hacen difícil hacer predicciones a largo plazo, así, el efecto mariposa puede darse también al revés; es decir, grandes cambios pueden tener un impacto poco duradero.
- Surgimiento y cambio de fase. El surgimiento comporta identificación con los patrones y el cambio de fase se da cuando el sistema modifica su configuración por eventos no planificados y que generan discontinuidades no previstas.

2.2.5.3 *La Happenstance Learning Theory de Krumboltz y el modelo de Planned Happenstance de Krumboltz, Foley y Cotter*

Aunque la *Happenstance Learning Theory* (HLT en adelante) se tradujo al español como teoría de la incertidumbre, según los diccionarios Collins y Cambridge, la traducción de la palabra inglesa *happenstance* es casualidad y coincidencia. Y, en este sentido, para la autora de esta tesis, en función del idioma utilizado, el significado de la palabra otorga un matiz distinto a la propia teoría.

Para Krumboltz et al. (2013), la HTL (Krumboltz, 2009) se fundamenta en cuatro proposiciones: a) tomar acción –no una simple decisión– y estar comprometido con la gestión de la propia carrera para alcanzar una vida personal y profesional más satisfactoria –especialmente en entornos cambiantes–; b) la importancia de estimular el conocimiento sobre los propios intereses, habilidades, preferencias y creencias teniendo en cuenta su variabilidad a través del tiempo; c) comprometerse en realizar actividades y asumir retos a modo de acciones exploratorias que generen una puerta de entrada a eventos no planificados; y d) observar y

reconocer los resultados de la toma de acción a través de la recopilación de datos objetivos, poniendo en valor los eventos no planeados –surgidos de las acciones realizadas– y capitalizar nuevas oportunidades.

De hecho, la actual HLT es la última de las modificaciones sobre el modelo del desarrollo de la carrera que Krumboltz realizó desde sus propuestas iniciales en 1975. En un principio, el modelo apuntaba a la necesidad de tomar decisiones lógicas y racionales sobre la carrera y, para ello, era necesario conocer las influencias que ejercía el contexto sobre esas decisiones (Krumboltz, 1975, 1979). Sin embargo, a partir del 1998 sus formulaciones ya estaban en línea con las actuales, enfatizando la importancia de “utilizar los eventos no planeados como oportunidades de aprendizaje” (Walker-Donnelly et al., 2019, p.12); es decir, se da importancia al hecho de prestar atención a los eventos inesperados, o no planificados para aprovecharlos y aprender de los ellos –de aquí el nombre de la teoría de la *happenstance* o casualidad– (Krumboltz, 2009).

El desarrollo de la persona y, por ende, la construcción de la carrera se da a través de “incontables experiencias de aprendizaje planificadas y no planificadas que comienzan al nacer” (Krumboltz, 2009, p.152). En este sentido, un estilo de vida activo –ponerse en acción o tomar acción *versus* la pasividad– es generador de eventos inesperados para los que la persona debe permanecer alerta, realizar una observación directa y detectar nuevas oportunidades para auto-encontrarse con la finalidad de crear una vida más satisfactoria (Krumboltz et al., 2013).

Mitchell, Levin, y Krumboltz (1999) plantean cinco habilidades para saber aprovechar las oportunidades inesperadas:

- Curiosidad para explorar oportunidades de aprendizaje.
- Persistencia en la gestión de obstáculos.
- Demostrar sentido de la flexibilidad.
- Comprometerse en tomar riesgos.
- Mostrar optimismo acerca de los acontecimientos no planificados.

Para Krumboltz (2009), los acontecimientos no planificados conducen a buenas carreras y, por lo tanto, la falta de un plan preestablecido y riguroso es, ciertamente, positivo. La indecisión es un aspecto crucial en la HLT al permitir que cualquier oportunidad pueda

acontecer y, desde esta perspectiva, también es positivo mantener una actitud de apertura mental para cualquier aspecto que se precie (McClellan et al., 2018). No obstante, el modelo no pretende dejar que el azar actúe por sí solo, sino que hace referencia a tener la capacidad de aprovechar determinados acontecimientos inesperados (Walker-Donnelly et al., 2019).

Asimismo, existen otras investigaciones que apoyan la toma de decisiones en la carrera a través de eventos no planificados (Bright et al., 2005; Magnuson et al., 2003). Sin embargo, otras investigaciones apuntan que el locus de control o el autoconcepto son factores personales que pueden condicionar el reconocimiento de oportunidades (Cabral y Salmone, 1990; Hirschi, 2010).

Respecto a la forma de actuar de las personas, Krumboltz (2009) afirma que está condicionada por las siguientes influencias: a) genéticas; b) experiencias de aprendizaje y sus consecuencias –a nivel personal y ajeno–; c) acontecimientos y condiciones del contexto; d) progenitores y cuidadores; e) amigos y compañeros; f) centros educativos; y g) contexto general.

2.2.6 Enfoque emancipador o de justicia social

El enfoque de justicia social propuesto por Sultana (2014a, 2014b, 2016) pretende ayudar a afrontar los obstáculos y mejorar las oportunidades, teniendo en cuenta que es el mercado laboral y las economías contemporáneas las que fomentan prejuicios de todo tipo y crean una gran narrativa que constriñe y limita a la persona. Dichas estructuras no dan espacio a poder construir una vida con sentido y, por ende, tampoco contemplan la posibilidad de tener un trabajo con sentido. El enfoque promueve generar una conciencia crítica en la persona y señalar aquellas estructuras de opresión que existen en el entorno (Sultana, 2021).

De hecho, la concepción de justicia social busca una colaboración igualitaria y democrática entre todos los entes sociales en pro de la mejora del desarrollo, el empoderamiento y la emancipación de la persona. El enfoque que aquí se plantea pretende concienciar sobre cómo las sociedades coartan en el futuro a las personas (Blustein et al., 2005; Juntunen et al., 2013) y su capacidad para aspirar (Appadurai, 2004). La concienciación de la persona debería ir acompañada de una acción social, a nivel colectivo, para acabar con yugos y servidumbres invisibles, pero reales.

El punto de partida del enfoque de justicia social de Sultana (2014a, 2014b, 2016) parte, por un lado, de las propuestas de Habermas (1971), recogidas por Finlayson (2005), sobre los intereses que interpelan a las personas y la forma en que estas tienen de aproximarse al conocimiento; y, por otro lado, de la interpretación de Watts (1996) respecto a la orientación a lo largo del ciclo vital. Así, Sultana (2016) a través de una mirada crítica, reflexiona sobre la importancia de la perspectiva de justicia social en la orientación y la educación para la carrera, comparándolas con otros dos enfoques:

- Desde la fórmula *tecnocrática* toma como referente el enfoque de *rasgo-factor* y se busca que la persona encaje en el entorno. Los factores que lo hacen posible son la eficiencia, la predicción y la modelización.
- Desde la visión hermenéutica se propone un enfoque humanista centrado en la persona tal y como propone el *life design* (Savickas et al, 2009). Bajo este prisma, la interpretación, la comunicación y la interacción social tienen por finalidad llevar al otro “a terreno propio” consiguiendo, de este modo, entendimiento ajeno hacia una conducta de vida global. La narrativa vital es el elemento central de este enfoque.
- Desde la perspectiva emancipadora, o de justicia social, se pretende generar una conciencia crítica en la educación para la carrera, contribuyendo a decodificar la manera en que funciona la sociedad y combatir sus desigualdades. La racionalidad emancipadora facilita el autoconocimiento, la autorreflexión y amplía horizontes, rompiendo con los yugos de clases. Asimismo, busca “elevar la conciencia, poner al descubierto estructuras y patrones de injusticia, proporcionar a los ciudadanos las herramientas para la resistencia, la contestación y la transformación” (Sultana, 2016, p.32).

El autor subraya que, en los enfoques *tecnocrático* y *hermenéutico*, la persona se considera independiente de aquello que ocurre en el contexto –a nivel social económico y cultural– y, por ello, no puede tener en cuenta la justicia social y las estructuras de poder que se encuentran en la sociedad. En cambio, el enfoque *emancipador* sí se centra en cómo desvelar estructuras y patrones dominantes para, así, entrar en el proceso de entenderse y valorarse a sí mismo en relación con los otros.

Si bien todos los enfoques pueden estar impregnados de una voluntad emancipadora; es el propio *enfoque emancipador* de la educación para la carrera el que pretende, de forma clara y diáfana, elevar conciencias y poner al alcance de las personas mecanismos de transformación y autovaloración.

En definitiva, parece necesario crear un mundo más sostenible e “infundir contextos sociales más justos que permitan la plenitud de las capacidades humanas [puesto que] está lejos de haberse cumplido” (Sultana, 2016, p. 35) y, por ello, Hooley et al., (2020) abogan por la importancia de adoptar nuevas formas de desarrollar la carrera para hacerla emancipadora, lejos de la opresión, la esclavitud salarial, la competencia y el individualismo porque:

La carrera profesional es un hilo conductor que atraviesa [la] vida uniendo [el] trabajo remunerado con [el] trabajo no remunerado, educación, tiempo en familia, ocio, ciudadanía y todo lo demás. Se trata de explorar nuevas formas de ser humano que son respetuosas de uno mismo como simbióticamente anidadas en las comunidades y, por desgracia, en entornos cada vez más amenazados. (n.p)

Pero, en nuestros días, las amenazas de la actual economía política alejan los elementos de autorrealización y esperanza que existen en la persona, convirtiendo la carrera en una destructiva cruzada, no sólo para la persona, sino también, para el medio ambiente. En este sentido, la educación para la carrera y la orientación pueden ayudar a trascender la gran narrativa existente. Sultana (2016) afirma que las competencias necesarias para llevar a cabo este cambio de paradigma son: recopilar, analizar, sintetizar, organizar y usar la información de uno mismo, de los itinerarios posibles y de las oportunidades laborales que ofrece el mercado. A través del modelo DOTS de desarrollo de la carrera de A.G. Watts y colaboradores (1996), el autor insta a que la persona tome conciencia de quien es, sepa cuáles son las oportunidades existentes, pueda tomar decisiones acordes con quien es y con la realidad que le rodea, y pueda llevar a cabo la transición. En definitiva, se trata de que las personas desarrollen narrativas que les permitan saber quién son y qué lugar ocupan en el mundo.

2.2.7 Consideraciones finales sobre la perspectiva actual del desarrollo de la carrera

A modo de síntesis sobre el presente apartado cabe destacar que el desarrollo de la carrera, desde finales del siglo pasado, ha ido evolucionando y adaptándose a una realidad

cambiante. Y por ello, ha sido necesario diseñar enfoques que se acomoden a la realidad del momento y permitan explicarla.

De hecho, aquello que provoca el repensar los modelos tradicionales son los cambios tecnológicos, económicos y demográficos que han dado lugar a una nueva concepción del trabajo. Y para afrontar todos estos cambios, la persona debe prepararse asumiendo que la incertidumbre será una nueva variable a incorporar en los planteamientos vitales.

Con el cambio de siglo, Reverin-Simard ya concibió las crisis y los replanteamientos vitales como fruto de los cambios sociales, y remarcó la necesidad de conocer los elementos intrínsecos de sí mismo para poder adaptarse a un contexto inestable. Y es sobre este mismo contexto, inestable e incierto, sobre el que se fundamenta el enfoque de transición dónde Schlossberg concibe al adulto como un ente de cambio en el que destacan, sobremanera, los aspectos sociales.

En lo que respecta al resto de enfoques tratados, estos pueden clasificarse en dos grandes dimensiones: los que se centran en la persona y los que ponen foco en el contexto. De hecho, estas dos grandes dimensiones en los enfoques, aunque diferenciadas, no son incompatibles entre sí. Así pues, en el enfoque de gestión –y en las teorías y modelos que de él se desprenden– es la persona quien construye su carrera, se descubre a sí misma y se hace responsable de su propio desarrollo; todo ello, dejando al contexto como un mero ente, incierto, con el que se interactúa. Por el otro lado, los enfoques sistémicos y de justicia social, y la teoría de la incertidumbre de Krumboltz tienen en común que el contexto es el elemento determinante por la influencia que ejerce sobre la persona y por las oportunidades de carrera que genera o reprime.

Sin embargo, los enfoques tratados no incluyen nuevos términos como el de carreras sostenibles. Dicha visión nace en el campo de la Psicología de la sostenibilidad y aboga por la construcción de un proyecto de vida y una carrera con significado. Un significado fruto de la auto alineación, la autenticidad y el hecho de tener un propósito claramente centrado en la conciencia de la identidad. En esta misma línea y desde una perspectiva temporal, una sostenibilidad positiva implica el no poner en riesgo el mañana (Di Fabio, 2014), con lo cual, el desarrollo de la carrera pone el foco en regenerar los recursos de la persona, preservando

todos aquellos aspectos relevantes –de la propia identidad–, cruciales para un óptimo desarrollo del proceso. En este sentido, la construcción de una carrera sostenible debe tener en cuenta los talentos objetivos –lo que soy capaz de hacer– y los talentos subjetivos –lo que me motiva a hacerlo– (Rossier et al., 2020).

Asimismo, en un contexto inestable adaptarse a los cambios se convierte en la tónica general y, por ello, el desarrollo de una carrera sostenible es un reto importante al que hacer frente. De hecho, el reto es doblemente significativo porque para una óptima armonización de los propios talentos debe tenerse en cuenta a la persona para con sí misma y, además, los talentos también deben conciliarse con el entorno (Di Fabio y Tsuda, 2018).

Además, la persona ubicada en un contexto laboralmente volátil debe convertirse en un agente constructor de su propia realidad; sin embargo, es la propia identidad la que dirige el proceso de agenciarse la construcción de la carrera en todas sus esferas (Rossier et al., 2020). En definitiva, un proyecto es sostenible cuando tiene significado auténtico y coherencia para quien lo ejecuta, regenerando los recursos de la persona y del entorno. La perspectiva del desarrollo y la construcción de la carrera a lo largo de la vida favorece, *per se*, la idea de carreras sostenibles

Y atendiendo a una realidad de múltiples movilidades y con cambios radicales de carrera es donde la identidad debe entrar en juego. Las personas que llevan a cabo cambios en la carrera están reconstruyendo su identidad y, en algunos casos, tal reconstrucción no implica necesariamente que con anterioridad la identidad no estuviese definida, sino que, simplemente, algún hecho desencadenó el cambio de identidad. Por el contrario, otras reconstrucciones identitarias pueden ser simples construcciones de una identidad que nunca fue conformada.

Todo lo citado conduce a comprender que la identidad es un elemento de la carrera de la persona y que el contexto, a su vez, condiciona las trayectorias y las carreras. Así, en un contexto plagado de cambios aprender a gestionar la propia carrera parece tener una importancia vital.

CAPÍTULO 3

LA IDENTIDAD Y LA IDENTIDAD PROFESIONAL

3.1. ELEMENTOS DEFINITORIOS DE LA IDENTIDAD

- 3.3.1. El *self* o uno mismo
- 3.3.2. Identidad y postmodernidad
- 3.3.3. Características y tipos de identidad

3.2. TEORÍAS Y MODELOS DE LA IDENTIDAD

- 3.2.1. Enfoque psicológico
- 3.2.2. Enfoque social

3.3. LA IDENTIDAD PROFESIONAL

- 3.3.1. Configuración interna y desarrollo
 - 3.3.2. Configuración de la identidad profesional a través de las historias de vida
 - 3.3.3. Crisis, proyecto de vida e identidad profesional
 - 3.3.4. La autoconstrucción de la identidad en el marco del Life Design
-

La identidad es un concepto multidisciplinar que se ha estudiado en campos tan diversos como la literatura, economía, política, antropología, psicología y sociología entre otros. Por ello, “la noción de identidad es una de las más controvertidas tanto en el terreno filosófico como psicoanalítico” (Ginzberg, 1976, p.13) y, además, es un concepto popular que trae consigo un conflicto dialéctico por sus múltiples y dispares definiciones (Bauman, 2005).

En esta misma línea, la identidad es también un aspecto dinámico, no fijo y con capacidad de cambio, puesto que muta fruto de la evolución de la misma persona y del contexto (Beijaard et al., 2004).

Ya en 1968, Erikson quien fundamentalmente centró sus tesis en la adolescencia y la adultez emergente, se refirió a la identidad como un proceso de desarrollo a lo largo del ciclo vital, destinado a conseguir la integración identitaria de la persona. Ciertamente, el mantenimiento de un sí mismo completo y coherente, o integrado identitariamente, a lo largo de la vida comporta obligados procesos de restablecimiento de la identidad, sobre todo, cuando las circunstancias o los contextos cambian.

En este sentido, el proceso de mantenimiento o restablecimiento identitario contribuye a que el adulto pueda enfrentar eventos estresantes y adaptarse a los procesos de transición a los que está permanentemente expuesto (Mitchell et al., 2021). Asimismo, los eventos vitales pueden llegar a ser críticos cuando desestabilizan una identidad integrada y, a este respecto, Wilkinson-Ryan y Westen (2000) afirman que bajos niveles de integración identitaria comportan un sí mismo inestable y con sentimientos de vacío interior. De hecho, los cambios profesionales pueden ser uno de los detonantes que provoca la necesidad de restablecer e integrar una identidad que ya no se sostiene sobre parámetros del pasado (Mitchell et al., 2021).

Cabe aclarar que una identidad integrada es compatible con el desarrollo identitario (Mitchell, et al. 2021) y, de hecho, lo que genera es una trayectoria continua y sin cambios inexplicables, pero sí puede comportar la evolución de dicha identidad (Syed y McLean, 2016). No obstante, la rigidez respecto al cambio no encaja con el concepto de identidad integrada o continuidad del sí mismo que aquí se presenta. El aspecto central es mantener o restablecer la identidad cuando existen eventos que pueden amenazar el sentido del sí mismo o *self* existente. Por ello, la integración incluye un proceso de mantenimiento de la coherencia identitaria a lo largo de la vida e independientemente de las condiciones externas.

En cuanto a la literatura consultada cabe mencionar que existen numerosos documentos que tratan sobre la formación y desarrollo de la identidad en el universo adolescente y del joven emergente (McLean y Syed, 2015); en cambio, sobre el desarrollo de la identidad en el adulto existe poca información (Kroger, 2015; Mitchell, et al. 2021). No obstante, sí existen trabajos que versan, de forma muy concreta, sobre cambio y estabilidad en la vida adulta. Un ejemplo de ello es el estudio sobre afrontamiento de cambios durante el ciclo vital (Alwin, 2011); no obstante, esta temática no es central en esta tesis.

Respecto a la estructura del capítulo, se presentan tres grandes apartados. En el primero de ellos, se realiza una conceptualización de la identidad, contextualizada en la postmodernidad. El segundo apartado pretende dar a conocer las teorías que fundamentan la identidad y que, a su vez, permiten comprenderla como un proceso de desarrollo a lo largo de la vida. Y, finalmente, se presenta un apartado destinado a comprender cómo se configura la identidad profesional.

3.1 ELEMENTOS DEFINITORIOS DE LA IDENTIDAD

Desde una visión psicológica, Vignoles et al. (2011) definen la identidad personal como la autodefinición creada o desarrollada por la persona y que puede estar sostenida por valores, creencias, metas, ideologías, etc. En definitiva, se podría afirmar que es la forma en que una persona se puede diferenciar de las demás. De hecho, el concepto de “los demás” o “los otros” cobra importancia en definiciones como las de Matsumoto (2009, p. 244) donde la identidad es “el modo en que los individuos se comprenden a sí mismos y son reconocidos por otros”. No obstante, la literatura contemporánea parece dar una mayor cabida a todo aquello relacionado con lo psicológico y con el consigo mismo –mediante preguntas acerca de quién son–; que con aquello relacionado con lo social y que busca responder a preguntas que van más allá del propio uno mismo –buscando una respuesta a la pregunta sobre quiénes somos– (Rogers, 2018).

Desde una perspectiva más filosófica, Locke (1694) hacía referencia a los conceptos de mismidad y diferencia en cuanto a la percepción que tiene la persona sobre los mismos. Es decir, en la identidad hay “elementos centrales que parecen ser opuestos, pero que en realidad son el núcleo de la identidad: lo mismo y lo distinto, la permanencia y el devenir, lo construido y lo que se construye, lo pasado y lo presente, lo uno y lo plural” (Ortiz, 2014, p.170). Y de igual modo, esta percepción sobre la mismidad y la diferencia puede darse tanto en un espacio interior, o sí mismo, –ligado a la experiencia cognitiva desde la psicología–; como en un espacio exterior donde la identidad toma protagonismo a través del lenguaje, la comunicación y la categorización desde una perspectiva de la experiencia social.

Cuando la percepción se lleva a cabo desde un espacio exterior se da continuidad a la identidad personal para que esta se construya socialmente (Hammack, 2008, 2015) y, de hecho, es desde esta visión que, a través de la comunicación, los roles son aprendidos para después

monitorizar las acciones de la persona. En cambio, cuando la percepción se lleva a cabo desde un espacio interior, autores como McAdams (2013) definen la identidad como uno de los aspectos del sí mismo porque, precisamente, es a través de la identidad que el sí mismo puede salir al espacio exterior y darse a conocer. Desde estas dos perspectivas se observa que la identidad puede entenderse desde una visión psicológica y desde una visión completamente social (ambas se tratarán ampliamente en el apartado destinado a las teorías de la identidad).

No obstante, desde estas dos perspectivas identitarias queda patente que el concepto de identidad es entendido a modo de proceso en constante evolución y construcción, y no como un ente estático e inmutable de visiones más esencialistas. En lo que respecta a la construcción de la identidad esta se manifiesta en los ámbitos vitales interpersonales e ideológicos; mientras que, en los primeros, los vitales, es donde se encuentran las relaciones familiares, de amistad e íntimas; en el dominio ideológico se halla la política, la religión y la propia ocupación. Sin embargo, los ritmos de construcción en cada uno de estos dominios o subdominios no tienen por qué ser los mismos y, por este motivo, puede haber ámbitos de la identidad de la persona que estén muy bien conformados y que otros se encuentren en fases iniciales de construcción o, incluso, de reconstrucción (Zacarés González et al., 2009).

3.1.1 El *self* o uno mismo

En el campo de las Ciencias Sociales, identidad y *self* son dos constructos que han generado numerosas y dispares definiciones (Brewer y Roccas 2001; Codina, 2005; Katzko, 2003; Munné, 2000; Pestana, 2007; Sirgy, 1982; Vignoles et al., 2011). Sin embargo, para otros autores como Ahuvia (2005) identidad y *self* son vocablos coincidentes.

Etimológicamente, el vocablo inglés “*self*” se traduce por “sí mismo” y se desglosa en un “sí”, a modo de autorreferencias, y en un “mismo” en referencia a lo idéntico o igual y que deriva en la mismidad o identidad. Desde este punto de vista, el *self* plantea una dualidad entre la pluralidad y la mismidad, siendo esta última la que une *self* y persona e integra las autorreferencias (Pestana, 2007). Para una mejor comprensión entre *self* y autorreferencias se muestra en la Figura 3.1. En dicha figura, el modelo de las “cuatro caras del *self*” de Munné (2000) permite ver la forma en que la persona manifiesta su mismidad a través de cuatro autorreferentes: autoconcepto, autoestima, autoimagen y autorrealización, y que respectivamente tienen implicaciones a nivel cognitivo, emocional, de estatus y sobre aquello

que se desea obtener. Es decir, como sistema psicológico permite que la persona piense de forma consciente y reflexiva sobre el sí mismo, afectando a los pensamientos, sentimientos y comportamientos (Leary y Tangney, 2003)

Estas cuatro caras del self son interdependientes y se enmarcan en un sistema dinámico generando contradicciones debido a su propia necesidad de protagonismo individual. No obstante, dichas contradicciones se pueden resolver a través de un equilibrio entre los referentes y no permitiendo que ninguno de ellos tome un rol de liderazgo respecto a los demás (Vidal, 2015).

Figura 0.1

Modelo de autorreferencias: las cuatro caras del self



Nota: Vidal (2015, p.114). Elaborado a partir de Codina (2000, 2005); Munné (2000) y Pestana (2007).

La relación entre persona y entorno genera una construcción de la identidad repetitiva, o iterativa, ya que “cada acontecimiento implica una elaboración del sujeto tanto en términos explicativos como emocionales [...] [y] una experiencia se traduce en la forma que el sujeto interpreta el mundo y por consecuencia la realidad que construye” (Vergara, 2011, p. 58).

De igual modo, desde una visión global, el *self* puede ser entendido como un contenedor de las distintas identidades de la persona y de sus significados, y albergar la propia búsqueda de la identidad. No obstante, para encontrar dicha identidad será necesario una atribución de nuevos significados.

Finalmente, cabe destacar que puede darse una discrepancia en el propio *self* a modo de disonancia cognitiva; es decir, entre cómo la persona se ve a sí misma (*self* real) respecto a cómo le gustaría ser (*self* ideal). Y es en esta situación de conflicto donde se da una activación emocional y motivacional –fruto de la insatisfacción– que desencadenará en un proceso de reconstrucción del *self* mediante el atesoramiento de nuevas formas simbólicas. Asimismo, desajustes en dimensiones jerárquicamente centrales del *self* pueden ocasionar depresión, culpabilidad, ansiedad y frustración en la persona (Higgins et al., 1986; Markus y Kunda, 1986). Y si bien estas discrepancias son generadoras de desequilibrios y malestar, también cabe resaltar que el mecanismo de auto-mejora de la persona (*self-enhancement*) posibilita un aumento de la autoestima a través de la positivización de la situación y la planificación estratégica.

3.1.2 Identidad y postmodernidad

Ciertamente, en un contexto postmoderno como el actual es donde la reconstrucción de la identidad cobra una especial relevancia. Los cambios incesantes y la individualidad comportan relaciones fugaces en el ámbito personal, familiar y laboral provocando, todo ello, una constante metamorfosis de la identidad que, a su vez, será el resultado de una marea de estímulos externos que diluyen al ser como recipiente de su propia identidad. Desde este contexto postmoderno, se hace poco plausible un autorrelato identitario sostenido en el tiempo y, como afirma Mead (1934), construido desde los otros. Revilla (2003) define todo este proceso como “la supuesta disolución de la identidad personal en la postmodernidad” (p. 58).

Por otro lado, conocer la evolución de determinadas realidades permite poder establecer tendencias y anticiparse; sin embargo, la Revolución 4.0, las crisis de diversa índole acaecidas y las repercusiones de todo ello en el mercado de trabajo han derivado en la imposibilidad de prever, con más o menos certeza, la evolución de ciertos aspectos relevantes para la persona y adelantarse a los mismos.

En cuanto a la autoconstrucción de la identidad, esta no debe entenderse como un acto determinista enfocado a llevar a cabo un plan de acción perfectamente trazado; sino como un mecanismo para dibujar un futuro apetecible desde una reflexión del momento presente. De hecho, cuanto más cambiante y compleja es una sociedad, más plurales parecen ser las identidades individuales; en cambio, las identidades menos diferenciadas, suelen encontrarse en sociedades más estables (Guichard, 2009). Esta última aseveración, comporta tomar conciencia de la importancia actual de la gestión de la carrera y de la autoconstrucción de la identidad profesional. Es decir, en una sociedad cuyo rumbo es difícil de establecer y dónde cambios, inestabilidad e incertidumbre se ciernen sobre todos los aspectos de la vida, la persona tiene como única opción: el diseño de su propia vida mediante la auto creación de aquello que el entorno no es capaz de proporcionar.

Es decir, en la postmodernidad, las personas pueden decidir quién quieren ser y escoger entre infinitas alternativas de identidad. Y, en este sentido, la identidad es múltiple (Bauman, 1992) toma una dimensión nuclear a la que parece necesario prestar atención. De hecho, cabe incidir en la evolución de la identidad y en los tipos de relatos que la soportan a través del tiempo (ver Tabla 3.1), puesto que, en la actualidad, las identidades son múltiples y existe una necesaria fragmentación narrativa producto del contexto socio económico en el que estamos inmersos.

Tabla 0.1

Evolución temporal de la identidad: de la pre-modernidad a la postmodernidad

	Pre-Modernidad	Modernidad (s XIX - 1950)	Postmodernidad (1950 - actualidad)
Tipo de relato	Una identidad Metarrelato unificador (Religión) Continuidad	Una identidad Metarrelato unificador (otros) Continuidad	Múltiples identidades Fragmentación narrativa Ambigüedad/Indeterminación
Tipo de identidad	Adscrita	Lograda	Gestionada activamente
Cómo se "elige" la identidad	No se elige. Determinada por nacimiento	Determinada por estatus social (alterable)	Elección individual
Tipo de interacción	Heterónoma	Individualizada	Orientada a la imagen

Nota: Vidal (2015, p.143). Elaborado a partir de Bauman (2007).

Sobre esta idea tan central de las identidades múltiples cabe matizar que existe una identidad en general que, para Bolívar et al. (2005), es un macro concepto que alberga otras muchas identidades; por lo tanto, la identidad de la persona está compuesta por identidades múltiples o sub-identidades que yacen en el sí mismo y que varían en cuanto a su temporalidad, permanencia, y en función de si son impuestas o libremente escogidas. Dichas sub-identidades o identidades múltiples son los significados o expectativas internalizadas en el sí mismo y que, a su vez, están asociadas a un rol y guían la conducta de la persona. Desde esta perspectiva, el concepto de rol tiene que ver con las expectativas que la sociedad (externalizadas al sí mismo) ha convenido para una posición determinada y dentro de un contexto dado. Ciertamente, el motivo por el cual una persona escoge un rol u otro, se explica a través de la saliencia (probabilidad de activación de la sub-identidad) que, a su vez, depende del compromiso de la persona con el rol determinado. Vidal, a partir de las investigaciones de Burke (1991), argumenta que:

Cuando una identidad se activa, el proceso de auto-verificación se acciona. Este es un proceso de retroalimentación continuo y casi automatizado que permite validar [...] los significados de la identidad activada [...], manteniendo alineadas la actuación social asociada a dicha identidad con las autoevaluaciones adquiridas en la interacción social con los otros. (2015, p. 150)

Asimismo, tal y como apuntan Ruvalcaba-Coyaso et al. (2011), una persona puede tener definida su identidad profesional, pero no necesariamente la política o viceversa.

3.1.3 Características y tipos de identidad

Para comprender qué es la identidad cabe destacar las características que ayudan a definirla:

- Interna: se construye dentro de la persona (Monrouxe et al., 2011), pero a través de la interacción con el colectivo (Jarvis-Selinger et al., 2012). Es decir, es una especie de proceso de confrontación o diálogo entre lo interno y externo (Scharager y Rodríguez, 2019).
- Multidimensional o múltiple: la identidad personal opera en diversos campos al mismo tiempo y el profesional es uno de ellos. A este respecto, en el campo profesional, al igual que en otros, también hay matices, puesto que un profesor novel tiene diversas representaciones respecto a su identidad profesional; es decir, en cuanto a los roles o

funciones que desempeña en su profesión –experto en la materia, tutor, proveedor de disciplina, etc.– (Sayago Quintana et al, 2008).

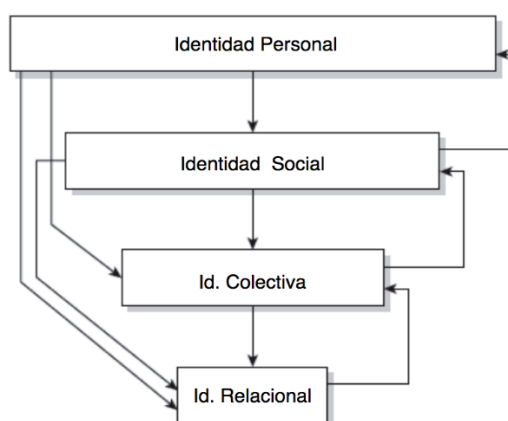
- Holística: la identidad es un todo que funciona como un sistema que debe ser comprendido en su conjunto por las afectaciones que cada parte, o sub-identidad, tiene sobre el resto (Ávalos Rodríguez y Ivankovich, 2018; Boff, 2002).
- Subjetiva: la identidad es una realidad subjetiva porque es la persona quien otorga un significado a los eventos mediante una interpretación propia, no siempre real, de los hechos acontecidos (Craig, 2005). En nuestra sociedad, habitualmente, la identidad profesional suele ser una forma de identidad subjetiva central, puesto que se percibe como un mecanismo fundamental para poner en valor el propio potencial y talento.
- Progresiva y dinámica: evoluciona con el tiempo y se va autoconstruyendo a lo largo de la vida en función de las situaciones por las que la persona transita y de aquellas que comparte con el resto de personas con las que se relaciona (Goldie, 2012; Lobato et al. (2012). El carácter dinámico de la identidad tiene que ver con el papel esencial de la interacción social en la construcción de la identidad. De todo ello se desprende que está en constante transformación (Monrouxe et al., 2011).
- Elástica (Ashforth, 2007) y temporal (Ashforth, 1998; Gioia et al., 2000): su sensibilidad al contexto, y a las múltiples variables del mismo, es uno de los aspectos clave incidentes en la durabilidad de identidad y cuando la persona se sitúa en el *no cambio o equilibrio*, que nada tiene que ver con un no avance.
- Singular: las experiencias vividas por cada cual son interpretadas de forma única por quien las transita y es de este modo como van moldeando a la persona; es decir, todo proceso y resultado –identidad– es único (Holden et al. 2012).
- Interdependiente: necesita de la persona, la sociedad y la cultura para darse (Hirsch, 2013), y cada nueva experiencia, junto con sus significados, implica una reconstrucción de la identidad (Van Manen, 2003).

Respecto a las tipologías identitarias, Turner (2013) aboga por la existencia de cuatro identidades (personal, social, grupal y relacional). Asimismo, las identidades personal y social son las que se activan más comúnmente, mientras que la identidad grupal y relacional aparecen en momentos donde el rol o la pertenencia al grupo social son primordiales.

Sin embargo, como ya se ha mencionado con anterioridad, las distintas identidades no funcionan de manera compartimentada, sino que lo hacen mediante interrelaciones. De hecho, es el *self*, a través de su atribución particular, quien instrumentará la jerarquía de saliencia de cada una de las identidades en función de la situación, la necesidad de autonomía respecto a la pertenencia al grupo y la evolución o estabilidad de la identidad en el espacio temporal.

Figura 0.2

Tipos de la identidad



Nota: Versión sobre la propuesta Turner (2013).

3.2 TEORÍAS Y MODELOS DE LA IDENTIDAD

En la revisión teórica sobre el desarrollo de la identidad se ha puesto el foco en los campos de la psicología y la sociología. Las teorías que aquí se presentan son las más influyentes y relevantes para comprender el desarrollo identitario a lo largo de la vida y, más concretamente, en la etapa adulta. Así, modelos como el secuencial de Grotevant (1987), basado en el joven adulto, o el modelo del desarrollo de la identidad de Luyckx et al. (2006), que centra su interés en el proceso de formación identitaria del adolescente y el adulto emergente, no serán abordados en esta tesis.

Respecto a las dos citadas corrientes, la psicológica y la sociológica, mientras que en la primera se busca comprender el desarrollo de la identidad mediante la relación existente entre el mundo exterior y el interior –poniendo el foco en aquello personal que desemboca en

lo social—, en la segunda corriente, el punto de mira se sitúa únicamente en el mundo exterior o social.

Locke (1694) fue el primero en concebir la identidad en términos de mismidad y distinción cuyos conceptos, tal y como se mostrará en este capítulo, aún son de gran influencia en la configuración de los distintos enfoques de la construcción de la identidad. Hammack (2015), en su capítulo en *The Oxford Handbook of Identity Development*, señala que las ramas teóricas de la identidad se construyeron a partir de las concepciones de los dos teóricos fundacionales de la identidad: William James (1890a) y Gesorge H. Mead (1934). Mientras que el primero dio prioridad a una visión interior y privada del *self*, centrada en la autorreflexión y desde una percepción de continuidad, o unicidad, a modo de estado mental positivo; el segundo autor, Mead, bajo un claro enfoque de desarrollo, otorgó una perspectiva pública del *self* como ente socialmente construido.

En sus explicaciones, Hammack (2015) hace referencia a que, por un lado, la línea teórica de Mead es vista como sociológica y se basa en un *self* en continua interacción social y que, por lo tanto, está posicionado hacia el contexto social y las relaciones con lo exterior. Por otro lado, la línea psicológica de James está regida por lo cognitivo, poniendo el foco en la personalidad, la identidad y el desarrollo humano. Los dos autores, junto con sus respectivas líneas teóricas, crean escuela y a estas se adhieren, con posterioridad, otros autores y teorías.

Así pues, desde el enfoque sociológico de Mead nacen la Teoría de la Identidad de Stryker (1968) y la Teoría de la Identidad Social de Tajfel y Turner (1979, 1986). Por otro lado, a partir de las propuestas de James (1890b) se plantea la identidad desde la mismidad y la continuidad en la autopercepción, pero con la existencia de un proceso de negociación entre lo interior y exterior. Y es desde este último enfoque, del que parte la teoría narrativa del desarrollo de la identidad y las teorías psicosociales de Erikson (1959, 1968) y de Marcia (1966), que el paradigma tradicional, o Eriksoniano, domina el estudio actual del desarrollo de la identidad.

3.2.1 Enfoque Psicológico

Este enfoque se apoya en el concepto de autoconstrucción de la identidad e implica una evolución continua que se explica mediante un enfoque dinámico. De hecho, la auto-

construcción del sistema de formas de la identidad está en continua redefinición y creación, y la persona percibe el contexto social mediante su propia interpretación del mismo. Desde esta perspectiva, la identidad social no tiene un calado en términos absolutos, sino que la persona toma del contexto aquellas formas de identidad que le son útiles y desecha todo lo demás; es decir, aquello que la persona toma de la identidad social lo tamiza e interpreta, en relación a sus propias experiencias, para adaptarlo y reconvertirlo.

3.2.1.1 Teoría Psicosocial de la Identidad de Erikson

En los años cincuenta, Erik Erikson, apodado el arquitecto de la identidad (Friedman, 1999), incorporó el concepto de identidad a modo de proceso explicativo del desarrollo humano (Berzonsky, 1992), creando, así, el modelo del desarrollo psicosocial en ocho estadios (Erikson, 1959, 1963). Aunque el autor defendió que la identidad es un fenómeno que se desarrolla a lo largo de la vida, en gran medida, sus teorías sitúan la adolescencia y la juventud como los periodos de mayor trascendencia identitaria. Asimismo, dicha construcción o desarrollo, en la etapa adolescente, se lleva a cabo por una exploración del *self* donde la persona empieza a plantearse quién es en el momento presente y quién quiere ser en un futuro. Por ello, una crisis identitaria puede derivar en dos extremos: una concepción del uno mismo unificada y estable –síntesis–, o bien, comportar una confusión en cuanto al rol social por una falta de propósito en el *self*. Así, la síntesis identitaria comporta un *self* consistente y coherente, que se mantendrá estable en distintas situaciones y en el tiempo (Dunkel, 2005), mientras que la confusión identitaria implica una visión fragmentada del *self* y un rol social poco definido.

En tal sentido, Erikson constató que la identidad no se refiere únicamente a una dimensión individual de la persona –enfoque psicológico–, sino que es un eslabón dentro del engranaje que une a la persona a los distintos contextos sociales de los que forma parte –enfoque psicopsicológico–.

Erikson (1968) plantea que en cada uno de los estadios psicosociales existe un conflicto y una crisis mediante las que la persona tiene la oportunidad de desarrollarse. Dejando atrás las etapas infantiles y preadolescentes del modelo de desarrollo psicosocial, el autor plantea las siguientes crisis identitarias:

- Identidad *vs* difusión de identidad o roles. Esta etapa adolescente (12-20 años) es crucial para la formación de la identidad y, en este sentido, la identidad actúa a dos

niveles de forma simultánea. Por un lado, la identidad necesita la reflexión interna y, por el otro lado, requiere de la observación externa de los otros (Erikson, 1968). La aceptación de lo que uno mismo viene condicionada por la aceptación que le profieren los demás.

- Intimidad *versus* aislamiento. En este estadio, que corresponde a la adultez joven (21-30 años), la identidad ya debería estar establecida para que la persona pueda estar en intimidad con los demás. Dicha intimidad es entendida como la capacidad de apreciarse a sí mismo, de tolerar las propias limitaciones (al mismo tiempo que se reconocen las potencialidades) y de colaborar con la sociedad. En tal sentido, una autoimagen robusta facilita una intimidad real.
- Generatividad *versus* estancamiento. Este es un conflicto que se sitúa en la adultez madura (30-50 años) y emerge cuando la intimidad y la colaboración con la sociedad ya se ha alcanzado; por lo tanto, lo que se busca en esta etapa es realizar una contribución real a la sociedad a modo de socializar habilidades. Así, la persona desea sentir que su propia existencia contribuye a la mejora de la existencia de otros y, en especial, de las próximas generaciones. Una falta de generatividad implica sentirse estancado y sin motivación.
- Integridad *versus* desesperación. Esta etapa de conflicto se sitúa a partir de los 50 años y en ella se considera que la persona deberá haber adquirido integridad a través de las etapas precedentes.

Las distintas fases que se suceden en el tiempo, ayudan a que el sentimiento interior de unidad de la persona vaya emergiendo, crisis tras crisis, como si de una bola de nieve se tratase. Las crisis son un aspecto central de la teoría de Erikson (1950, 1968, 1980) porque cada etapa del desarrollo humano comporta el tener que hacer frente a unos dilemas determinados que, de no ser superados, impedirán un adecuado desarrollo identitario. Sin embargo, Erikson (1968) no sugiere que las crisis estén determinadas por la edad, pero sí que estas están asociadas a ella. Además, para el autor, la identidad es una de las tareas que la persona debe ejecutar para desarrollar y culminar su proceso evolutivo.

A modo de conclusión y respecto a las formulaciones de Hammack (2015), “Erikson (como pionero en el desarrollo adulto) integra la perspectiva cognitiva de James (1980) y el

énfasis en el *self* como producto social de Mead (1934), y lo comprende desde una visión psicoanalítica de una mente que enfatiza el ego” (p.17).

Por su parte, Kroger (2005, 2015), como estudiosa de la identidad en la edad adulta, hace hincapié en el hecho de que Erikson (1963) fue quien primero determinó que la adultez es un continuo en el desarrollo psicosocial de la persona. Pero esto no fue siempre así, puesto que para Erikson (1968), inicialmente, la edad adulta era un espacio de consolidación. No obstante, en los años 80, el autor ya defendió que la identidad se desarrolla en la etapa adulta fruto de las vicisitudes de la vida y la consiguiente necesidad de reconsiderar compromisos y valores.

En los escritos no publicados de un Erikson ya retirado (Hoare, 2002), el autor considera que la identidad tiene una función integradora y que los temas que juegan un papel realmente importante son los de ámbito moral y espiritual, dejando atrás los prejuicios de etapas precedentes. El autor también comprendió la totalidad de los otros y no únicamente el *self*. Asimismo, tal y como se ha venido argumentando, la configuración de la identidad personal se entiende como un ente generador de una óptima condición en la vida adulta; y, el defecto en dicha construcción, conduciría a situar a la persona en un estado de *difusión* o rol de confusión (Erikson, 1968) aspecto que inspiró el modelo de estados de la identidad de James Marcia (1966).

3.2.1.2 *Modelo del Estatus de Identidad de Marcia*

James Marcia dio un giro empírico a las teorías de Erikson y definió la identidad a modo de estructura del *self* que radica en torno a valores, creencias, metas e ideologías.

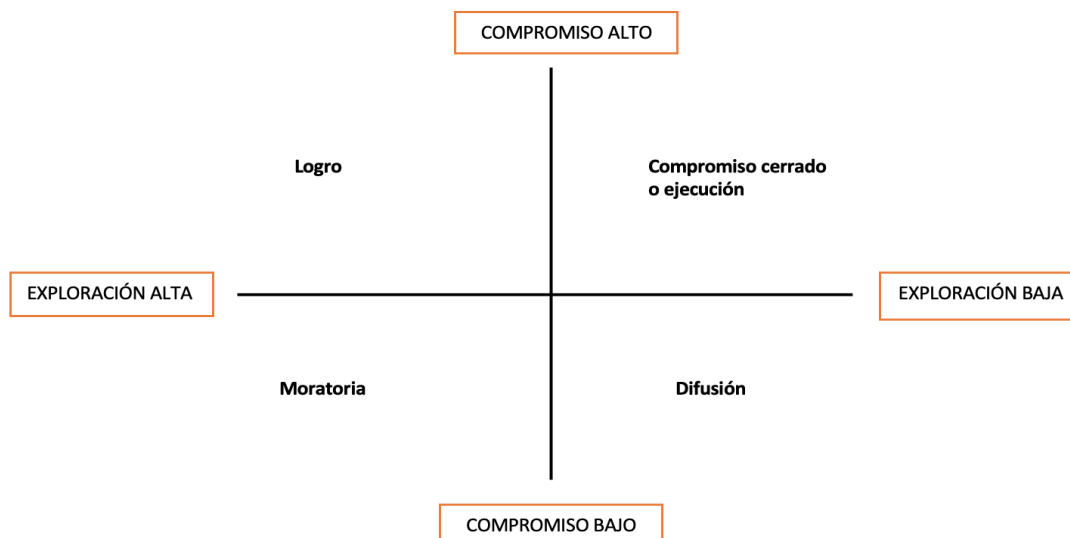
El autor, partiendo de las crisis apuntadas por Erikson, se basó en los parámetros de exploración y compromiso a partir de los que propuso cuatro estados o estatus de la identidad (Marcia, 1966). De tal modo, el parámetro *exploración* implica una búsqueda de alternativas –respecto a los valores y las metas– en función del entorno. El parámetro del *compromiso*, en cambio, se entiende como una adhesión a la alternativa escogida y de una forma acorde con la propia identidad. Además, la selección de alternativas deberá ser asumida con responsabilidad.

El modelo de estatus de la identidad atiende a un continuum evolutivo, que se ordena en función del grado de logro o posicionamiento frente la identidad, según los mencionados parámetros de *exploración* (llamada crisis inicialmente) y *compromiso*. A finales de los noventa, la nomenclatura del modelo de Marcia cambia levemente y los cuatro estados de la identidad se conciben del siguiente modo:

- Compromiso con el logro. Cuando ambos parámetros son elevados y conducen a la madurez psicosocial.
- Moratoria. En este posicionamiento se dan elevados niveles de exploración, pero no de compromiso.
- Compromiso cerrado o ejecución. Sí existe un elevado grado de compromiso, pero no de exploración.
- Difusión. Dónde la madurez psicosocial viene determinada por los bajos niveles de exploración y compromiso.

Figura 0.3

Estatus de identidad según las dimensiones de compromiso y exploración



Nota: elaboración propia según el esquema original de Marcia (1966) y el posterior cambio de nomenclatura.

Si bien el modelo del estatus de Marcia fue creado para reflejar la formación de la identidad en la adolescencia, y no para mostrar los cambios que ocurren en la adultez, los procesos de exploración y compromiso también son parte del desarrollo de la identidad en la etapa adulta (Mitchell, et al. 2021).

Cabe mencionar que el paradigma de Marcia recibió diversas críticas por no tratar aspectos clave de la Teoría de Erikson (Bourne, 1978), tales como: a) no representar suficientemente la noción de identidad y la terminología de Erikson; b) no poner suficiente énfasis en el contexto social (Côté y Levine, 1988); y c) por estar únicamente focalizado en el modelo del estatus como referente en el proceso identitario (Waterman, 1988).

Sin embargo, y a pesar de todas las críticas recibidas, el modelo sí ha podido probar que la formación de la identidad está más correlacionada con la coherencia y la continuidad, que con las crisis a las que Erikson hacía referencia. También se ha demostrado que el compromiso y la exploración son procesos multidimensionales, desencadenando un complejo proceso en lo que hace referencia a la formación de la identidad (Meeus, 2011). Y, además, aunque para Erikson la exploración era un proceso fundamental para el desarrollo de la identidad psicosocial, Marcia (1966, 1967) comprobó que se puede tener identidad sin exploración.

Marcia (2002) también afirma que una vez resuelta la identidad en la etapa de la adolescencia, el resto de etapas de desarrollo adulto de Erickson implican un desequilibrio en la esa identidad conseguida como adolescente. Dicho desequilibrio puede haber sido motivado por dos factores: a) por las tareas psicosociales propias de las etapas de persona adulta apuntadas por Erikson –intimidad, generatividad e integridad versus aislamiento, estancamiento y desesperación, respectivamente–; y b) por eventos críticos que puedan afectar a la persona relacionados con el trabajo, las relaciones o aspectos financieros. De hecho, durante una reformulación de la identidad, la persona retrocederá a estatus previos de identidad, bien sea por el paso a períodos de moratoria-logro o periodos de difusión de identidad, que darán paso a la exploración de nuevas identidades posibles y a un posterior compromiso. En este sentido, aunque exista una identidad nueva esta siempre contiene elementos del pasado.

Cabe también la posibilidad que la persona acceda a la etapa adulta sin haber consolidado previamente su identidad y esta situación dificultará una consolidación futura de la misma. Marcia (2002) puntualiza que el hecho de tener una identidad difusa no implica que el adulto sufra desequilibrios en su identidad porque, en realidad, algo que nunca fue sólido no puede desequilibrarse. Asimismo, respecto a la etapa adulta, el enfoque de Marcia es el que más ampliamente se ha utilizado para tratar el desarrollo y dimensiones de la identidad.

3.2.1.3 *Modelo de la Identidad Narrativa de McAdams*

Aunque el enfoque Eriksoniano es el paradigma tradicional y dominante en el estudio de la identidad también hay espacio, en el campo de la personalidad, para un enfoque basado en narrativas. De hecho, este enfoque, al igual que la teoría de Erikson, plantea que la identidad se desarrolla a lo largo del ciclo vital siendo la adolescencia y la adultez emergentes etapas decisivas.

McAdams (1985) entiende la identidad como la historia que cuenta el propio protagonista a modo de construcción activa de su historia de vida; de hecho, las narrativas funcionan como plataformas de integración de la identidad, del sí mismo presente, pasado y futuro (McAdams, 2001), mediante un proceso cognitivo (Habermas y Bluck, 2000). Además, la propia narrativa y el razonamiento autobiográfico, con la edad, se va volviendo más elaborado y sofisticado, haciéndose muy propicio para el desarrollo de la identidad en la adultez (Pasupathi y Mansour, 2006).

El autor no se centra en definir estatus, dimensiones o procesos, sino que entiende la identidad de una forma holística y como una historia integrada fruto de vivir una vida (McAdams, 1985). No hay dos historias iguales porque cada persona es distinta y evoluciona de manera dinámica, y la historia de vida es una cualidad del *self*, o historia del *self*, pero no es el *self* en sí mismo. Así, McAdams, retoma la teoría de James (1890a) para distinguir entre el *self* como proceso y el *self* como producto; es decir, una parte del *self* representa la construcción del proceso narrativo y, la otra parte, es el producto construido a través de la narrativa (“el *self* que el yo construye” McAdams, 1996, p. 295).

De hecho, esta teoría es del todo actual porque en contextos cambiantes, la narrativa biográfica ayuda a definirse y a reconocerse a sí mismo mediante aquello que acontece día tras

día (Sayago Quintana, 2008). Y es desde una óptica narrativa que la persona, a través del lenguaje, interpreta lo que es y proyecta su propia imagen, a los demás, mediante la comunicación como proceso inherentemente social. De igual modo, no debe obviarse que este modelo hace referencia a cómo la persona se define –desde una visión subjetiva– a sí misma. En este sentido, la narración que se realiza en un momento temporal concreto, “es un proyecto simbólico, donde la persona de forma activa e individual elige y construye los elementos que le permitan crear un relato coherente de lo que es” (Vidal, 2015, p. 143).

En la evolución de su teoría, McAdams (2013) va abriéndose hacia afuera y confirma que el desarrollo de la identidad, a través de las narrativas autobiográficas, debe estar fundamentalmente focalizado en la integración entre el mundo interior y el exterior.

3.2.1.4 Teoría de los Procesos de la Identidad Adulta de Whitbourne y cols.

Esta teoría neoeriksoniana y contemporánea contempla el desarrollo de la identidad a través de los procesos de asimilación y acomodación identitaria; es decir, a modo de negociación de persona consigo misma, respecto a las experiencias vitales que le van aconteciendo en la adultez (Whitbourne, 1986), y no existe una catalogación de la persona en un estatus u otro. Así, se plantea la identidad como la propia representación del funcionamiento físico, psicológico y social, y a modo de una autodefinición biopsicosocial que da lugar a una autorrepresentación en cada uno de los distintos roles de la persona.

Más adelante, Whitbourne et al. (2002) añaden un tercer proceso a la teoría de Whitbourne y presentan un modelo centrado en el desarrollo de la identidad en la edad adulta. Para los autores, la identidad se entiende como la interrelación entre los procesos de asimilación, acomodación y equilibrio. Los dos primeros procesos se pueden relacionar, en algunos aspectos, con los procesos de compromiso y exploración acuñados por Marcia (1966).

Las personas que usan la asimilación, a modo de desarrollo de la identidad, tienden a nutrir el *self* a través de informaciones y experiencias importantes que les garanticen auto consistencia, incluso, con aquellas que contienen información discrepante. Así pues, los asimiladores son personas que tienden a defenderse a través de la proyección y la negación, y podrían tener tendencias egoístas y narcisistas.

Los acomodadores, en cambio, tienen una estructura identitaria inestable porque se cuestionan, presentan bajos niveles de autoestima y presentan tendencia a la depresión. Estas personas adaptan y modifican su identidad cuando obtienen nueva información sobre sí mismos.

De hecho, en términos de información, si cuando esta es recibida es consistente con la identidad actual de la persona, la nueva información no implica tener que hacer ningún cambio identitario y, por lo tanto, es asimilada. Sin embargo, cuando la información entra en conflicto con la identidad actual de la persona, dicha identidad deberá modificarse; es decir, para poder asumir una información discrepante y no entrar en conflicto consigo mismo, será necesario llevar a cabo una acomodación identitaria. Los dos procesos, asimilación y acomodación, permiten una identidad estable e integrada y un sentido resiliente del sí mismo (Mitchell, et al. 2021).

No obstante, la situación óptima es la que encuentra el equilibrio entre los procesos de asimilación y acomodación de la identidad. En estos casos, la identidad se procesa de forma realista puesto que la autoestima es alta y, además, enraizada a la persona con la realidad. En estos casos, la estructura identitaria es estable y el mecanismo de defensa que tienen estas personas es la intelectualización, aunque también, en ciertas circunstancias, pueden manifestar episodios de ansiedad (Karás et al., 2018).

3.2.2 Enfoque Social

Hasta este punto, la revisión teórica sobre la configuración de la identidad ha puesto énfasis en los rasgos y características de la propia persona, y en la cognición individual, proponiendo modelos explicativos de corte psicológico y narrativo. Sin embargo, en este apartado se pretende poner énfasis en el ámbito relacional y comprender la construcción de la identidad a través de las interacciones sociales que se dan principalmente en el entorno público y en el mundo exterior.

Bolívar et al. (2005) conciben el proceso de socialización a modo de mecanismo de construcción de la identidad puesto que, a través de las interacciones con los demás, la persona va construyendo una imagen de sí misma. Desde este prisma, el otro es necesario porque sin él no hay construcción identitaria posible. En la misma línea, Torregrosa (1983) argumenta que

la estructura, mantenimiento, transformación, desarrollo y disolución de la identidad se construyen socialmente.

Para poder dar cuenta de cómo los factores personales, grupales y sociales explican la identidad, se abordarán la Teoría de la Identidad (IT) y la Teoría de la Identidad Social (SIT). Y, aunque ambas teorías se centran en cómo se define el *self*, los procesos toman nomenclaturas distintas; así, mientras en la IT el proceso se define como identificación, en la SIT es definido como auto categorización; sin embargo, en ambas perspectivas, la finalidad es la pertenencia o membresía a un rol o grupo respectivamente.

3.2.2.1 Teoría de la Identidad de Stryker

El mundo social y la visión sobre la interacción social de Mead (1934) han influido en la Teoría de la Identidad (IT) de Stryker (1968, 2007) en la que se asocia la identidad con estructuras sociales. El aspecto distintivo de esta teoría, de enfoque social, es que la identidad se explica desde los roles (ocupacionales, familiares, políticos, etc.), de la saliencia de los mismos y del conocimiento que tenga la persona sobre dichos roles (Hogg et al., 1995; Stets y Burke, 2000).

Asimismo, la teoría integra factores personales, grupales y sociales para explicar la identidad. Y de ello se desprende que el interaccionismo simbólico es el pilar fundamental en la explicación de la teoría propuesta por Stryker (Hogg et al., 1995; Stets y Burke, 2000); es decir, la identidad está constituida por los significados que la sociedad otorga a las cosas y, por lo tanto, el *self* y el comportamiento social están afectados por la misma sociedad.

Los distintos roles o componentes del *self*, apodados identidad de roles, están condicionados por la interacción social que, a su vez, está repleta de símbolos que aportan información a la persona y dan un significado al rol. También, la autoconcepción sobre el rol se modifica o mantiene fruto de la interacción social y de los símbolos que de ella emergen. Así, con esta interacción simbólica es como la persona recibe información de sí misma y sabe, de antemano, cómo pueden reaccionar los demás respecto a su conducta. En pocas palabras, el interaccionismo simbólico entiende que el *self* está modelado por la sociedad, pero, a la vez, el *self* también modela la interacción social (Stryker, 2008).

Según Stryker (1980) la identidad refleja las distintas posiciones sociales según las clasificaciones lingüísticas de los roles. Para la teoría es importante poder explicar los motivos de elección de un determinado comportamiento asociado a un rol y las expectativas de rol que una persona tiene internalizadas (Stryker, 2007). En tal sentido, el saber qué identidades son prominentes en la interacción social, puede determinarse en función de la construcción social y del significado que se otorga a cada una. A nivel general, la identidad es una cognición de la persona que está condicionada al papel de los roles otorgado por la sociedad (Stryker, 2008), así, identificarse en un rol da un significado a la identidad que va más allá de la propia función del rol y esto sucede porque permite que la persona se diferencie de los demás y de sus respectivos roles.

3.2.2.2 Teoría de la Identidad Social de Tajfel y Turner

La teoría de la Identidad Social (SIT) está relacionada con la Psicología Social Cognitiva y proviene de la línea teórica de Mead en cuanto a la importancia del autodesarrollo en la interacción social. Esta teoría pretende comprender el comportamiento intergrupar y su afectación en la identidad personal y social.

Al introducir la palabra grupo es necesario hacer referencia al concepto de categorización o categorías. A este respecto, Tajfel y Turner (1986) señalan que la identidad social son aquellos aspectos percibidos de uno mismo que provienen de categorías sociales que son entendidas como propias. La tendencia es que la persona se comporte de manera que le permita mejorar o mantener un buen autoconcepto, en relación a la identidad social a la que se circunscribe. Asimismo, el concepto de pertenencia a un grupo determinado, y con unas características concretas –definidas desde el mismo grupo y por el resto de grupos–, es el factor clave que permite establecer comparaciones intergrupales. De hecho, el grupo tiene una identificación social común, permitiendo a la persona sentir que pertenece a esa categoría social intra-grupo (Ruvalcaba-Coyaso et al., 2011).

En ocasiones, puede aparecer etnocentrismo provocando que la persona solo focalice su atención en el grupo, en las cualidades del mismo y, por lo tanto, abocándole a prescindir de otras categorías sociales o grupos. No obstante, formar parte de un grupo implica un sesgo respecto a hacerse consciente de aquello negativo que alberga en él y, en tal sentido, se tiende

a minimizar dichos aspectos negativos. Los procesos cognitivos que conducen a decidir formar, o no, parte de un grupo son: categorización social, identificación social y comparación social.

La Tabla 3.2 presenta un resumen de las teorías y modelos de la identidad tratados en el capítulo.

Tabla 0.2

Resumen teorías de la identidad

ENFOQUE	TEORÍA/ MODELO	AUTOR	APORTACIONES
Psicológico	Teoría del desarrollo psicosocial	Erikson (1959)	<ul style="list-style-type: none"> - Incorpora el concepto de identidad en el desarrollo humano. - Adolescencia y juventud son etapas decisivas en la formación de la identidad. - La identidad se desarrolla en ocho estadios vitales a lo largo de la vida. - Aunque, inicialmente, la adultez era vista como un espacio de consolidación, a finales de los años ochenta la adultez se concibe como un espacio de desarrollo identitario. - En cada estadio vital existe una crisis. - Las crisis comportan exploración - El afrontamiento y superación de las crisis son oportunidades de desarrollo que conllevan un desarrollo identitario. - Las crisis no están determinadas por la edad sino asociadas a ella. - Una vez resuelta la crisis de identidad en la adolescencia, las crisis a resolver en los estadios adultos son: intimidad o conexión con los otros, generatividad o impacto en la mejora vital de la comunidad y, a partir de los 60 años, la integridad con los realizado por uno mismo a lo largo de la vida.
	Modelo del estatus de la identidad	Marcia 1966	<ul style="list-style-type: none"> - Construye empíricamente la teoría de Erikson. - Inicialmente el modelo fue creado para la adolescencia, pero por sus características, también se ha utilizado para el desarrollo adulto de la identidad. - La identidad gira en torno a valores, creencias, metas e ideologías. - Los componentes sobre los que se construye el modelo son la exploración (llamada crisis inicialmente) y el compromiso. - En la exploración de alternativas vitales se tiene en cuenta los propios valores y metas. - El compromiso permite seleccionar la alternativa escogida y

ENFOQUE	TEORÍA/ MODELO	AUTOR	APORTACIONES
			<p>adherirse a ella de una forma más acorde con la propia identidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El modelo de 4 estatus se ordena en función del grado de logro o posicionamiento frente a la identidad: compromiso con el logro, moratoria, compromiso cerrado y difusión. - La formación de la identidad está más correlacionada con la coherencia y la continuidad que con las crisis. - Puede existir identidad sin exploración. - Eventos críticos relacionados con el trabajo, las relaciones o las finanzas pueden provocar desequilibrios en una identidad consolidada. - La reformulación de la identidad dará paso a la exploración y a un posterior compromiso. - La identidad puede no consolidarse nunca.
	Desarrollo de la identidad narrativa	McAdams 1985	<ul style="list-style-type: none"> - La identidad es la historia que cuenta el propio protagonista a modo de construcción activa de su historia de vida. - La identidad de una forma holística y como una historia integrada, fruto de vivir las experiencias vitales. - Se desarrolla a lo largo del ciclo vital, siendo la adolescencia y la adultez emergentes las etapas decisivas. - La identidad es proceso y producto: una parte del <i>self</i> representa la construcción del proceso narrativo y, la otra parte, es el producto construido a través de la propia narrativa. - El desarrollo de la identidad se lleva a cabo a través de la integración entre el mundo interior y el exterior. - Teoría apta para contextos cambiantes porque la narrativa biográfica ayuda a definirse y a reconocerse a sí mismo mediante aquello que acontece día tras día (Sayago, Chacón y Rojas, 2008).
	Teoría y modelo de los procesos de la identidad adulta	Whitbourne 1986 Whitbourne y cols. 2002	<ul style="list-style-type: none"> - Contempla el desarrollo de la identidad a través de los procesos de asimilación y acomodación. - Existe una negociación de la persona consigo misma respecto a las experiencias vitales que le van aconteciendo en la adultez. - Si la información recabada de las experiencias es consistente con su identidad actual, la información no implica tener que hacer ningún cambio identitario y por ello se asimila. - Cuando la información entra en conflicto con la identidad actual de la persona, la identidad deberá modificarse y llevar a cabo una acomodación identitaria. - El modelo creado en 2002 añade un tercer proceso respecto a la teoría: el equilibrio.

ENFOQUE	TEORÍA/ MODELO	AUTOR	APORTACIONES
			- El equilibrio es la situación óptima entre los procesos de asimilación y acomodación de la identidad e implica que la identidad se procesa de forma realista.
Social	Identidad	Stryker 1968	<ul style="list-style-type: none"> - Se asocia identidad con estructuras sociales. - La identidad se explica desde los roles y su saliencia. - Integra factores personales, grupales y sociales. - El interaccionismo simbólico es el pilar fundamental de la teoría. - La autoconcepción sobre el rol se modifica o mantiene fruto de la interacción social - La persona recibe información de sí misma a través de la interacción simbólica. - La teoría busca explicar los motivos de elección de un determinado comportamiento asociado a un rol y las expectativas de rol que una persona tiene internalizadas.
	Identidad Social	Taiffel y Turner 1979	<ul style="list-style-type: none"> -La teoría busca comprender el comportamiento intergrupar y su afectación en la identidad personal y social. - La identidad social son aquellos aspectos percibidos de uno mismo, que provienen de categorías sociales que son entendidas como propias. - La persona se comporte de tal manera que pueda mejorar o mantener un buen autoconcepto en relación a la identidad social. - La teoría se sustenta sobre tres procesos cognitivos: categorización social, identificación social y comparación social.

3.3 LA IDENTIDAD PROFESIONAL

A nivel de la concepción general del término, Akkerman y Meijer (2011) conciben que la identidad profesional puede entenderse desde dos perspectivas: una determinista, individual y unitaria, y otra perspectiva más relativista, múltiple y social. Asimismo, para autores como Ibarra (1999), la identidad profesional es el propio auto-concepto profesional basado en valores, creencias, experiencias, atributos y motivaciones; pero, para otros autores con enfoques constructivistas como Savickas (2015), la identidad une carrera e historia de vida, y la construcción del sí mismo y de la carrera se llevan a cabo mediante dar un significado personal a las situaciones que van aconteciendo a lo largo del ciclo vital (Savickas, 2015; Guichard, 2009).

En la línea de entender la identidad profesional como la totalidad de significados que la persona otorga a su profesión, y que, a la vez, construye sobre sí misma como profesional, Maccabelli y Gutman (2014) elaboran una definición estructurada y precisa:

[Es un] conjunto de significados –provisionales y cambiantes– sobre el yo profesional y sobre la profesión, que se negocian dialógicamente en las interacciones con otros, que son el resultado de los significados dados por la cultura y por el individuo, y que se despliegan y se construyen, mediante la participación de un profesional en prácticas discursivas que tienen lugar en un conjunto de contextos sociales, situados en un espacio socio-histórico determinado. (p. 116-117)

Atendiendo a esta última definición, parece necesario hacer referencia a las características de la identidad profesional señaladas por las mismas autoras: a) social y emplazada socio-históricamente; b) construida a través del discurso; c) construida mediante el diálogo con el otro –bien sea por identificación o diferenciación–; d) cambiante y dinámica; y e) dialógica por el encuentro entre la voz que habla y la que oye.

Respecto al citado dinamismo de la identidad profesional, Rhoades (2007) la califica de *entidad no estable* y le atribuye complejidad y factores contextuales. En esta misma línea, González, et al., (2019) recalcan la importancia de la construcción social en la identidad profesional porque ayuda a la persona a autodefinirse a través de la apropiación y diferenciación de aquello que se reconoce como rol profesional en los otros. Bolívar et al. (2005) añaden que la identidad profesional florece en un espacio compartido entre persona, entorno socio-profesional y la institución en la que se trabaja; y, por lo tanto, está a caballo, según Cattonar (2001), entre la identidad social y la identidad personal mediante la unión de procesos relacionales y de un proceso biográfico continuo que permiten a la persona ser definida y definirse a través de características –idénticas o abismalmente diferentes– del grupo profesional de referencia.

3.3.1 Configuración interna y desarrollo

Una vez conocidas las perspectivas, definiciones y aspectos distintivos cabe entrar en la configuración interna y el desarrollo de la identidad profesional. Así, en un modelo de autoconstrucción, la identidad profesional presente y anticipada (mediante la proyección

futura) es una más (aunque, de suma importancia para nuestra cultura) de las múltiples identidades que coexisten en la persona. Además, todas y cada una de estas identidades o sub-identidades están en continua evolución fruto del contacto con un contexto que, como se ha venido señalando, está en cambio constante.

No obstante, aunque la identidad profesional es una de las muchas dimensiones o facetas de la identidad personal, dicha identidad profesional está, a su vez, compuesta por diferentes dimensiones, facetas o perspectivas: profesión, vida universitaria, espacios de formación, formación, asociaciones o grupos profesionales, etc. En este sentido, y atendiendo a los citados elementos es plausible afirmar que la identidad profesional, además de desarrollarse en el entorno laboral, también se forja en entornos educativos como la universidad (Olivares et al. 2020).

Este citado aspecto es crucial para entender todos los matices de la identidad profesional como el hecho que esta no puede asociarse únicamente al entorno laboral, sino que se desarrolla, como veremos a continuación, entre otras situaciones y durante las distintas etapas de formación profesional (Hirsch, 2013).

3.3.1.1 Desarrollo desde la dimensión formación universitaria

La persona se autodefine como miembro de una profesión mediante la adquisición de competencias técnicas, metodológicas y personales necesarias para el ejercicio de dicha profesión (Slay y Smith, 2011). Y debido a que estas competencias pueden ser adquiridas en una institución académica, toda oferta educativa –dentro y fuera de la universidad– es susceptible de moldear la identidad a través de la adquisición, por parte de la persona, de nuevos significados.

No obstante, el contexto (léase universitario) también genera la oportunidad de socializar con un nuevo entorno y de obtener nuevos referentes colectivos e individuales que, a su vez, incidirán en el modo de actuar, comprender y sentir de la persona, y, por ende, generarán cambios en su identidad. La persona crea una representación de sí misma mediante la adquisición de aquellos atributos emocionales y cognitivos –que ya asume como propios– y que le anclan profesionalmente (Monereo y Domínguez, 2014).

A colación de lo recién mencionado, se puede comprender la magnitud, a nivel transformador, que puede llegar a tener el contexto educativo a través de su profesorado y alumnado. Así, la transferencia y adquisición –voluntaria, involuntaria y multidireccional– de competencias profesionales es una pieza clave para avanzar en la construcción de la propia identidad (Barrenetxea et al., 2013; Zanatta et al., 2010).

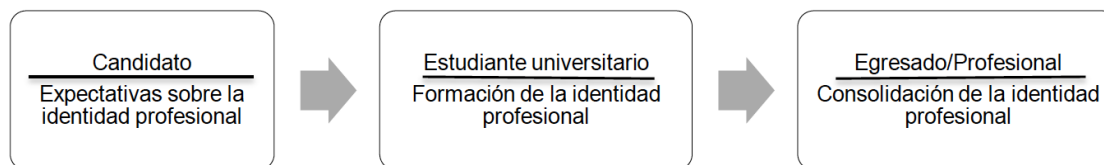
Todo proceso de crecimiento o cambio en la identidad se da de forma adaptativa y mediante aspectos como la autoevaluación, imitación u observación que realiza la persona, modificando así su conducta para encajar en el nuevo rol profesional (Ibarra, 1999). Sin embargo, para Olivares et al. (2020) los cambios de conducta o comportamiento requieren también de un cambio en el autoconcepto que, a su vez, dependerá de la situación social y su propia naturaleza.

De igual modo, la universidad es un entorno social que, al margen de propiciar el desarrollo identitario mediante la redefinición del sí mismo, tiene la capacidad de generar sentido de pertenencia hacia la institución, como parte de un necesario proceso colectivo y de interacción compartido por todos los actores (estudiantado y profesorado). Así, las experiencias de aprendizaje deberán otorgar significado a las inquietudes internas de la persona en pro de responder, entre otras muchas cuestiones, a la principal de ellas: ¿quién soy? (González et al., 2019). Según Martín et al. (2014), la capacidad de generar preguntas y respuestas sobre uno mismo, en la etapa de formación, es esencial para el desarrollo y consolidación de la identidad profesional.

Respecto al proceso de desarrollo de una nueva identidad profesional, las autoras Olivares et al. (2020) realizan una propuesta, desde la óptica de la interiorización, afirmando, tal y como se muestra en la Figura 3.4, que la identidad profesional se gesta antes y durante el tiempo de formación, y se consolida en el ejercicio de la profesión.

Figura 0.4

Interiorización de la propia identidad profesional

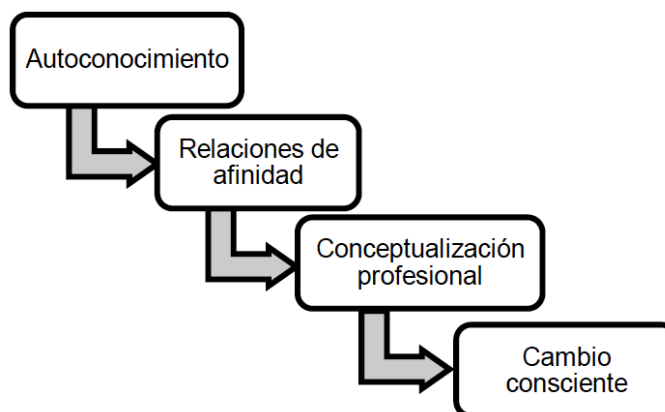


Nota: Olivares et al. (2020, p. 14).

A colación del desarrollo o construcción de la identidad profesional, diversos autores (Jara et al., 2019; Kegan, 1982; Kohlberg, 1964; Olivares y Valez-García, 2017) establecen que responde a una evolución dinámica a través de cuatro fases. Olivares et al. (2020) proponen, en base a estas cuatro fases, un modelo dinámico para el desarrollo de la identidad profesional en la universidad (Figura 3.5).

Figura 0.5

Modelo dinámico en 4 fases para el desarrollo de la identidad profesional



Nota: Olivares et al. (2020, p. 15).

El modelo dinámico propuesto por Olivares et al. (2020), plantea que, inicialmente, la persona debe establecer sus preferencias y valores, y actuar en consecuencia, tomando decisiones, realizando una planificación estratégica –desde el corto al largo plazo– para otorgar coherencia y sentido profundo a cada paso que desea realizar. La fase dos del modelo se refiere

a la construcción de una red de relaciones sociales, y de soporte, que permita integrar una pluralidad de visiones sobre la identidad profesional aportadas por los otros. En la fase de *Conceptualización profesional*, la persona ya es conocedora de la disciplina que le ocupa y de las relaciones, dentro de la comunidad profesional escogida, puesto que estas forman parte del día a día y permiten integrar la concepción de identidad del sistema en el que está inmersa. Finalmente, en la fase de *Cambio consciente*, la persona ya es lo suficientemente madura para crear valor y aportar cambios al sistema en consonancia con los otros y respetando los principios morales universales.

Dentro del espacio universitario o fuera de él, otro campo de la formación, como eje fundamental actual a tener en cuenta en el desarrollo de la identidad profesional, es la formación permanente. Autores como Cobo Suero (2002) apelan a la necesidad de reflexionar sobre la formación permanente para paliar los desajustes que los contextos de desempleo ejercen en la identidad profesional y evitar, de este modo, los problemas que esto acarrea en la propia identidad. Y, en especial, el autor hace referencia a la formación permanente para las personas que, en el pasado, estudiaron una disciplina, pero que, en la actualidad, dichos estudios no les permiten acceder a un trabajo acorde con sus intereses personales.

3.3.1.2 Desarrollo y consolidación desde la dimensión profesión

Hasta este punto se ha tratado la identidad profesional desde la perspectiva de la vida universitaria; sin embargo, para el objetivo de esta tesis, es fundamental tratar la perspectiva, o dimensión, de la profesión.

La identidad profesional también tiene que ver con las experiencias adquiridas mediante la socialización ocupacional que acontece en empresas, asociaciones profesionales y sociedades, puesto que es donde la cultura organizacional y la profesión se mantienen y desarrollan respectivamente (Evetts, 2003). De hecho, realizar el mismo trabajo que otra persona, comporta la construcción de un corpus de intereses sociales, intelectuales y económicos comunes con los que identificarse (Freidson, 2003).

En tal sentido, el trabajo es entendido como un factor identitario –social e individual–, a modo de aporte de realización personal y prestigio social, además de ser sustento económico. Otra manera de explicar el desarrollo de la identidad es desde la óptica de la autorrealización,

la plenitud y la ética a modo de subdimensión de la identidad personal (García-López et al., 2010). Así, el ejercicio de la profesión permite experimentar el hacer el bien a los otros y sentirse socialmente útil, “ya que el ejercicio profesional correctamente ejercido representa la principal aportación y participación ciudadana del profesional” (Cobo Suero, 2003, p. 264).

Cuando la persona se realiza como profesional, y encuentra su lugar en la sociedad, también se identifica con la profesión y, por ello, la identidad profesional va de la mano del crecimiento personal.

Lograr la consolidación de la identidad profesional –aunque temporal, o en equilibrio dinámico, por estar continua evolución– es gracias al autodescubrimiento de creencias e ideas fundamentales y, también, a las auto percepciones y concepciones del rol profesional (Hirsch, 2013); todo ello, sin olvidar el importante papel que juegan las interacciones sociales en la adjudicación de significados y la propia historia de vida. Llegados a este punto debe señalarse la importancia de un elemento que subyace en todo lo relativo al desarrollo y consolidación de la identidad: el lenguaje.

El lenguaje es la herramienta necesaria para relacionarse con los demás y para auto reconocerse mediante las historias de vida. Así, “el sujeto no terminará de definirse a sí mismo sin una clara representación de lo que su profesión le concede y de lo que la vuelve diferente a las demás” (González et al., 2019, p. 12). Para la identidad resulta tan significativo comprender quién se es, como trascendental quien no se es y, de hecho, al responder a la pregunta: ¿Quién soy?, ya se le está atribuyendo un estado de “permanencia” a la identidad. Pero, a este respecto, Beijaard et al. (2004) matizan que el proceso de reinterpretación de experiencias no responde exactamente a la pregunta sobre quién se es, en el preciso momento de realizarla, sino que realizarse dicha pregunta comporta saber quién se quiere llegar a ser. En definitiva, es la interpretación de la vida aquello que permite reconocerse y entender el sentido que se le da al rol profesional. Y, ciertamente, existen roles –como el profesional– que vienen marcados por las instituciones y las comunidades a las que la persona pertenece.

3.3.2 Configuración de la identidad profesional a través de las historias de vida

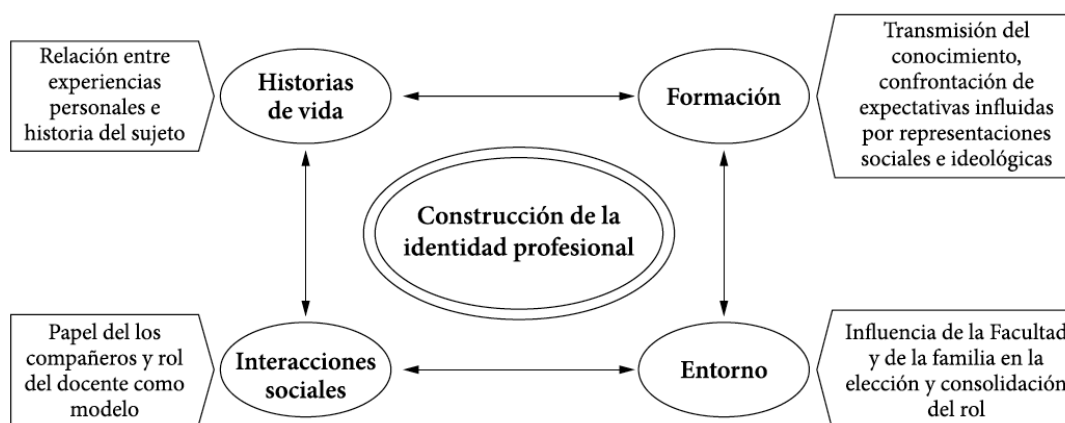
Otro factor favorecedor de la configuración de la identidad profesional, al margen de las representaciones sociales y el autoconcepto, es la historia de vida de la mano de las

experiencias previas (González et al., 2019). Estos autores han desarrollado un esquema (Figura 3.6) en el que se muestran las interrelaciones entre los elementos con los que se construye la identidad profesional, dentro de un contexto universitario.

De la Figura 3.6 se desprende que la historia de vida es el vehículo mediante el cual se recuperan experiencias y que, a través de las interacciones sociales, y los modelos que se desprenden de estas –compañeros y profesores– es cómo se construye la identidad. Asimismo, se presentan la formación y el contexto a modo de macro elementos que favorecen la transmisión, confrontación, elección y consolidación del rol profesional.

Figura 0.6

Construcción de la identidad y principales elementos



Nota: González et al. (2019, p. 11).

Pero, ¿en qué momento comienza el proceso de construcción de la identidad profesional? Cuando la persona nace es un lienzo en blanco y, a partir ese preciso instante, la absorción involuntaria de significados, fruto de un contacto ininterrumpido con los distintos contextos, comporta una acumulación continuada e involuntaria de información. Y es a medida que la persona va madurando que la elección de los significados a acumular, paulatinamente, se va convirtiendo en un proceso más consciente y voluntario.

No obstante, para Basei (2012), este proceso comienza en la infancia y en la escuela con el atesoramiento de creencias y valores, siendo también el momento para realizar las

primeras elecciones que, en su mayoría, vienen condicionadas por el entorno. Asimismo, el proceso continuará generándose en la etapa universitaria con el objetivo de construir el yo ideal. Desde esta óptica pareciera que la identidad profesional se construye únicamente de un modo gradual y acumulativo a lo largo de la vida; sin embargo, existen factores que sacuden la identidad y que son generadores de cambios de timón identitarios. Estos factores agitadores de la identidad son las crisis.

3.3.3 Crisis, proyecto de vida e identidad profesional

Cualquier transición de identidad profesional se inicia debido a una crisis –repleta de sensaciones de agitación, ansiedad y vulnerabilidad por la obsolescencia de la vieja identidad– la cual es una manifestación del desajuste entre el autoconcepto del propio rol profesional deseado y aquello que la persona desarrolla en el momento dado. A partir del choque entre las dos situaciones –real y deseada– la persona inicia una reevaluación de la situación e incorporación de información que comportará una nueva concepción de sí misma y una nueva identidad profesional (Bejaard et al., 2004). Además, moldeará su identidad personal como parte de un todo (Holden et al. 2012), dejando atrás a la vieja identidad, pero sin poder obviar los momentos ambiguos, indeterminados e intermedios que toda transición pueda comportar (Scharager y Rodríguez Anaiz, 2019). Así, el desarrollo de la identidad profesional y, por extensión, la personal no pueden desligarse del resorte de las crisis a modo de propulsor de dicho desarrollo.

En este punto, es necesario mencionar la relación existente entre proyecto de vida profesional e identidad profesional. En un escenario de liquidez económica, política y social, como el actual cabe preguntarse si la unidad narrativa –presuntamente esperada– del proyecto de vida puede ser compatible con trayectorias profesionales e identidades profesionales marcadas por una gran diversidad de ocupaciones. Si según Moratalla (2010), el profesional –mediante su actividad– se construye a sí mismo y, en este sentido, la identidad profesional moldea la identidad personal, resultaría útil encontrar una fórmula para que la identidad no fuese una simple veleta, a merced de las actuales circunstancias laborales, que desencadena en trayectorias profesionales no lineales y discontinuas. Y es Hirsch (2013) quien resuelve el paradigma entre unidad narrativa, proyecto de vida y vida profesional. La autora entiende la universidad como un espacio de identificación identitaria que, mediante el instrumento de la

ética profesional, facilita que el alumnado pueda aprender a plantearse vocaciones auténticas que le lleven a tomar decisiones profesionales coherentes.

3.3.4 La autoconstrucción de la identidad en el marco del *Life Design*

Dentro del modelo de diseño de vida o *Life Design*, al que se hacía referencia en el capítulo II de esta tesis, se enfatiza la importancia de utilizar el término *trayectoria de vida* para describir el desarrollo profesional en una sociedad postmoderna donde es la persona quien diseña y construye su vida en general y su vida profesional en particular.

El marco del diseño de vida, donde se apunta a la coevolución necesaria entre persona y sociedad, se hace referencia a la identidad profesional en la teoría de autoconstrucción de Jean Guichard (2005) y, también, se remarca cómo la narración de las historias de vida facilita la comprensión de la propia existencia (Savickas, 2005). A continuación, se detallan ambas visiones y sus influencias en la identidad profesional.

3.3.4.1 La construcción de formas de la identidad subjetiva de Guichard

En una realidad incierta como escenario, la sociedad en general, y en particular las personas, han empezado a buscar fórmulas para dar respuesta a su propia evolución; ya que, en definitiva, es lo único que sí tienen a su propio alcance. Una de estas fórmulas es la autoconstrucción de la identidad o identidad subjetiva.

Para Guichard (2009), autoconstruirse conlleva saber qué identidades específicas ofrece el contexto social y, para ello, se hace necesario conocer los siguiente tres aspectos:

- La categorización social: cada cual es la relación de adjetivos que piensa o cree que es.
- La forma que uno tiene de relacionarse consigo mismo respecto a la categorización social (Focault, 1994): lo que uno ve en sí mismo, respecto a cómo se ve a los otros y al contexto.
- Las representaciones sociales que, a nivel social, se conciben como formas biográficas aceptadas.

Así, en un contexto donde no hay referentes sólidos, donde las tristes verdades sobre las instituciones religiosas, políticas y sociales ya no pueden esconderse, las personas deben sostenerse por sí mismas, definir sus valores, vivir según su propio criterio y cimentar su propia vida. De todo ello se extrae que la construcción del sí mismo parece estar provocada por la realidad contextual actual y por la concepción interna actual de la persona.

Por su parte, Guichard (2009) abogó por una construcción de la identidad a través de la vida, acuñando este enfoque con el término: *sistema dinámico de formas de identidad*, o identidad subjetiva, cuyas características principales son: a) pluralidad; b) unificación; y c) evolución. Es decir, la identidad subjetiva se nutre de distintas sub-identidades, unificadas en un sistema dinámico y en continua transformación. Así, la construcción de identidad subjetiva aglutina:

- Las distintas formas de interactuar y relacionarse en cada uno de los entornos o contextos en que opera la persona.
- Las percepciones o visiones de sí mismo, de los otros y de todo aquello que compone el contexto.
- Las expectativas de sí mismo respecto al contexto.

De hecho, diseñar la propia vida es autoconstruirse (Guichard, 2009) y crear un itinerario vital hecho de retales de identidad. Unos retales llenos de significado –un significado subjetivo que sólo comprende aquel que lo atesora– y que hablan de nuestro pasado, nuestro presente y de un futuro –nutrido de expectativas– que está por llegar.

3.3.4.2 *La identidad profesional de Savickas*

Realizar un razonamiento autobiográfico mediante las narrativas es, como se ha visto a lo largo de este capítulo, crucial para la construcción de la identidad y poder, así, esquivar –en la medida de lo posible– la incertidumbre del momento actual y las consecuentes transiciones profesionales. Sin embargo, los profesionales en transición deben dejar ir lo que hicieron en sus trabajos anteriores, manteniendo aquello que son en sí mismos y, en este sentido, la persona no puede permitirse perder totalmente su identidad. Asimismo, es necesario aferrarse a alguna estructura del *self* a modo de mecanismo de continuidad y coherencia. En tal sentido, la persona escoge aquello que no desea dejar ir, por ser central para ella, y construye su identidad

psicosocial mediante, por un lado, la parte psicológica o *self* y, por el otro lado, los roles sociales. Y todo ello, sin olvidar la importancia de la construcción de sus narrativas identitarias.

Para Savickas (2012), Savickas et al. (2009) y Traveset (2006), en una sociedad postmoderna es necesario construirse desde la perspectiva del *life design*, cuyos objetivos fundamentales son educar para la adaptabilidad profesional y la identidad.

La gestión conjunta de todas las dimensiones de la identidad, intrincadas las unas con las otras, comporta acoger el término de “trayectoria de vida” dónde el protagonismo recae sobre cada persona como hacedora de todos los ámbitos de su propia existencia, incluido el profesional. Parece que la pregunta más relevante debería ser: ¿qué debo hacer con mi vida? Y, para responder a dicha pregunta, los valores –distintos para cada cual y cada edad– junto con el diseño de vida son los cimientos de la respuesta.

Así pues, en función de los valores, la persona construirá su narración vital pasada, presente y futura –en proyección–, y, por ende, se construirá a sí misma. La persona, debido a la incertidumbre del contexto, deberá reflexionar sobre aquello que le comporta más inseguridad y, de este modo, podrá reconstruir su vida mediante la comprensión y afrontamiento de los riesgos a los que deberá hacer frente.

Hoy, para comprender el comportamiento profesional es vital centrarse en elementos como identidad, intencionalidad, adaptabilidad y narratividad; dejando atrás conceptos obsoletos como personalidad, madurez y decisión (Savickas, 2012). La meta u objetivo que pretende conseguir la autorreflexión a través del modelo de diseño de vida consiste en potenciar esos cuatro primeros elementos o capacidades personales (Savickas et al., 2009).

Finalmente, respecto al universo adulto, Savickas atribuye a las personas, de cualquier edad, la necesidad de preguntarse cómo enfocar su vida. En este sentido, las transiciones vitales a las que se verá abocada la persona –bien sea por motivos de salud, empleo, o por motivaciones familiares– le conducirá, indefectiblemente, a realizarse preguntas. De igual modo, la narración sobre las historias de vida facilita la comprensión de la propia existencia y ayuda a construir la propia identidad (Savickas, 2005), además, la narración permite identificar qué roles son periféricos, qué roles son nucleares y qué tipo de relaciones se establecen entre ellos.

Una vez comprendido el desarrollo de la identidad profesional, a través de las distintas dimensiones, cabe ahondar en el colectivo objeto de esta tesis y conocer de qué manera se construye la identidad docente.

CAPÍTULO 4

LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

4.1. IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

4.1.1. Características

4.1.2. Factores de influencia, niveles de construcción y tensiones

4.2. CONSTRUCCIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE

4.2.1. Identidad profesional y colectivos docentes

4.2.2. Identidad profesional en el profesorado de secundaria

4.2.3. Identidad profesional del docente de segunda vía

La identidad profesional docente es uno “de los conceptos más abstractos y escurridizos empleados por las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales” (Devis y Sparkes, 2004, p.87). Su abordaje es un tema complejo debido a que entran en juego, no únicamente la dimensión personal del docente, sino el contexto de la escuela y la sociedad (cultura, tradiciones y lengua) en la que se circunscribe la labor profesional, y, todo ello, sin obviar la relación que se establece con el alumnado, las autoridades escolares y, en gran parte de etapas las educativas, los padres.

El concepto de identidad profesional docente fue introducido por Erikson (1980) en los años ochenta, pero, hasta los noventa, la identidad docente suscitó poco interés en la investigación (Gallego Domínguez, 2018). De hecho, a partir de ese momento, la identidad docente se convirtió en un área de investigación emergente (Beijaard et al., 2004) y lo continúa siendo en esta última década (Cameron y Grant, 2017; Izadinia, 2015; Salazar Noguera y McCluskey, 2017). No obstante, el caso particular de la identidad docente de segunda vía, o *second career* en su traducción al inglés, parece no generar la misma atracción entre los investigadores (Baeten y Meeus, 2016; Tigchelaar et al., 2010).

Respecto a la organización del capítulo, inicialmente, se abordan el significado, las características y los factores de influencia de la identidad profesional docente. Y, en una segunda parte, se trata la construcción de la identidad profesional docente, se abordan los diversos colectivos, pero incidiendo en el formado por el profesorado de secundaria y, más concretamente, en los profesores que acceden a la profesión docente a modo de segunda vía o carrera profesional.

4.1 IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

La obtención de un título de docente y adquirir competencia profesional en el campo son solo dos de las muchas variables a tener en cuenta para definir la identidad profesional de quienes ejercen la docencia. Así, el resto de variables, necesarias para construir al docente identitariamente, tienen que ver con la propia trayectoria de vida, la formación académica y profesional previa llevada a cabo, y las representaciones subjetivas sobre la profesión. Además, todo ello deberá ser analizado desde una óptica tridimensional: individual, social y colectiva (Arias et al., 2018).

En las investigaciones sobre la identidad profesional docente se hace patente la dificultad para poder determinar qué identidad docente es la mejor y, por ende, cuál es el mejor profesional de la docencia (Cantón y Tardif, 2018). No obstante, la importancia del concepto de identidad profesional docente radica en el hecho de poder determinar de qué manera enseñan los docentes, cómo es su desarrollo profesional y cómo les afectan los cambios educativos (Schepens et al., 2009).

Desde una perspectiva de desarrollo, la identidad profesional docente está en constante cambio y no se considera que pueda llegar a tener un estado definitivo (Akkari et al., 2019); por este motivo, no puede definirse a modo de rasgo fijo sino como un constructo que está a merced de las vivencias de sus protagonistas. Y también debe entenderse como un heterogéneo conjunto de representaciones profesionales, útiles para identificarse o diferenciarse de otros colectivos profesionales (Beijard et al., 2004; Sparkes y Devis, 2004).

Asimismo, aunque definir la identidad profesional debería ser primordial para aquellos que se dedican a la docencia (Esteve, 1997), para saber qué es un profesor debería tenerse en cuenta en qué punto geográfico se responde a esa pregunta, puesto que las diferencias entre

países pueden ser importantes. Por lo tanto, hablar de identidad docente implica comprender el rol del docente y los comportamientos que de él se derivan, pero, todo ello, sin perder de vista el papel de las instituciones y de los cambios sociológicos en el devenir de los roles e identidades (Tardif y Cantón, 2018).

Las recientes reformas educativas, y las políticas que las secundan, pretenden ejercer un control sobre las identidades docentes para definir lo que un profesor es y debe hacer (Tardif y Cantón, 2018). A este respecto, Galaz Ruiz (2018) afirma que, aunque la identidad profesional docente es un factor clave para el triunfo de las políticas educativas, los diseños de dichas políticas no tienen en cuenta cómo los profesores construyen su trabajo. Y en esta misma línea, Skinner et al. (2021) argumentan que los cambios burocráticos, el establecimiento de objetivos, el aumento de la carga de trabajo y los cambios curriculares impactan y erosionan el compromiso y la autonomía de los docentes, repercutiendo, todo ello, en su identidad, a nivel profesional y en la salud porque les afecta en su bienestar general. En palabras de los autores: “el gerencialismo puede relacionarse con la pérdida de compromiso, identidad profesional, confianza en sí mismo y vulnerabilidad al estrés, la ansiedad y la depresión” (p.1).

4.1.1 Características

En cuanto a las características que conforman la identidad profesional docente se toman como referencia aportaciones de diversos autores para elaborar un marco común (ver Figura 4.1). Así, autores como Beijaard et al. (2004) y Pillen et al. (2013b) apuntan que la identidad docente tiene las siguientes características:

- Se construye en un espacio interpersonal
- Incluye persona y contexto
- Está influida por aspectos afectivos
- Puede darse coexistencia de varias identidades en una persona

Arias et al. (2018) realizan una revisión de los trabajos de Beijaard et al. (2004) y precisan lo siguiente:

- Es un proceso de interpretación y reinterpretación de las propias experiencias que está en continua evolución y que pretende dar respuesta a lo que uno quiere llegar a ser.
- Se fundamenta en aspectos personales, sociales y, también, cognitivos.

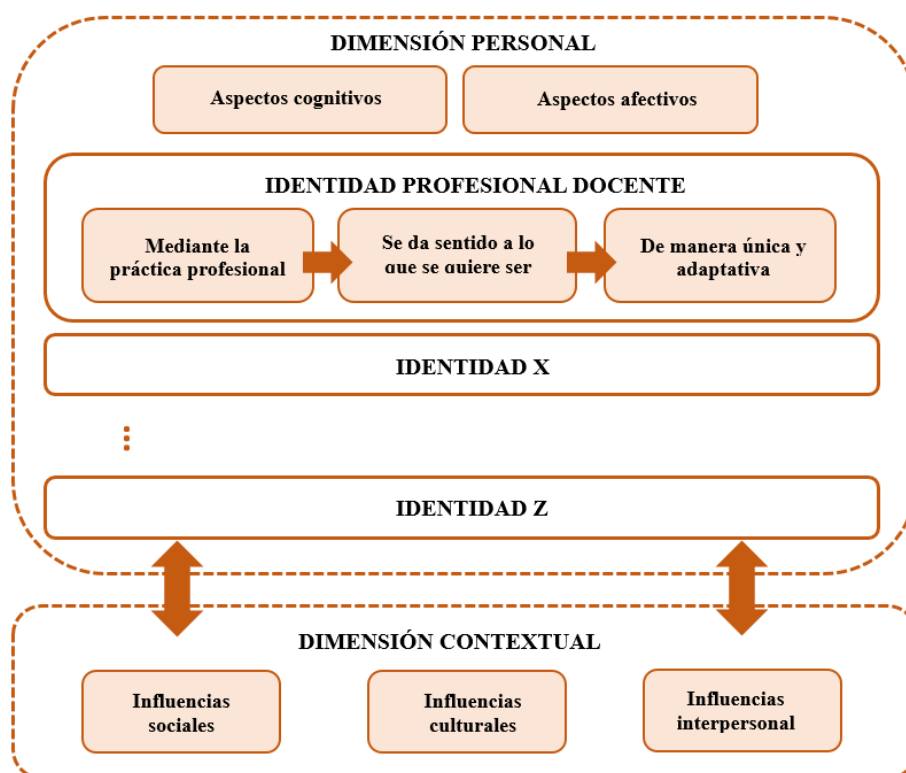
- Está formada por sub-identidades ligadas a los diversos contextos laborales en los que la persona ejerce.
- No existe una identidad profesional común a todo el colectivo docente.

Respecto a la identidad que se construye en un grupo profesional, Souto Gómez et al. (2020) matizan y amplían las anteriores características con aspectos como:

- Influencia sociocultural (Hong, 2010).
- Carácter adaptativo (Mulone, 2016).
- Dar sentido a la práctica de modo conceptual (Trede et al., 2012).

Figura 0.1

Características identidad profesional docente



Nota: elaboración propia a partir de la revisión de autores citados.

4.1.2 Factores de influencia, niveles de construcción y tensiones

Como se ha venido apuntando, la identidad evoluciona a lo largo del tiempo (Beijaard et al., 2004; Gee, 2000; Pennington y Richards, 2016) y, por ello, cabe incidir en los factores que afectan a esta transformación identitaria docente. En cuanto a los factores personales, Hong (2010) establece los siguientes: autoeficiencia, compromiso, valores, creencias, emociones, conocimientos. Por su parte Clandinin (2006) y Day y Kington (2008) van más allá del ámbito estrictamente personal y añaden: ambiente, contexto y experiencias.

Por otra parte, Koski-Heikkinen et al. (2014) proponen los cuatro niveles sobre los que debe asentarse la construcción de la identidad docente:

- Desarrollo personal
- Conocimiento teórico
- Habilidades pedagógicas
- Destreza laboral

Unir factores de influencia y niveles de construcción permite ver la evolución y la progresión del profesional docente en las etapas formativas, preformativas y postformativas (Huberman, 1993, Rensh et al., 2016; Serrano Rodríguez y Pontes Pedrajas, 2016 en Souto-Gómez et al., 2020). De hecho, aquellos que toman la decisión de ser futuros profesores han adquirido, a lo largo de la vida, una serie de creencias sobre lo que implica ser profesor y muchas de estas creencias ya se forjaron en su etapa de estudiantes (Beauchamp y Thomas, 2006). Por este motivo, la identidad profesional docente provoca, según Vanegas Ortega y Fuentealba (2019), una serie de tensiones entre:

- La confirmación de la nueva identidad y la adquisición de la misma.
- La identidad supuestamente atribuida a la formación y la realmente comprobada.
- El proyecto de identidad personal y el proyecto de los demás (Kaddouri y Vandroz, 2008).

A colación de las mencionadas tensiones durante los procesos de desarrollo y consolidación de la identidad profesional docente, Sutherland et al. (2010) proponen la reflexión como medio para poder abordarla de la mejor manera. En este sentido, la identidad profesional docente se inicia desde la autopercepción del ser profesor e implica, también, el ser visto, por los demás, como tal. Asimismo, las creencias sobre aquello que es ser un buen

profesor se van modificando con lo que sucede en la práctica docente y los posteriores procesos de reflexión.

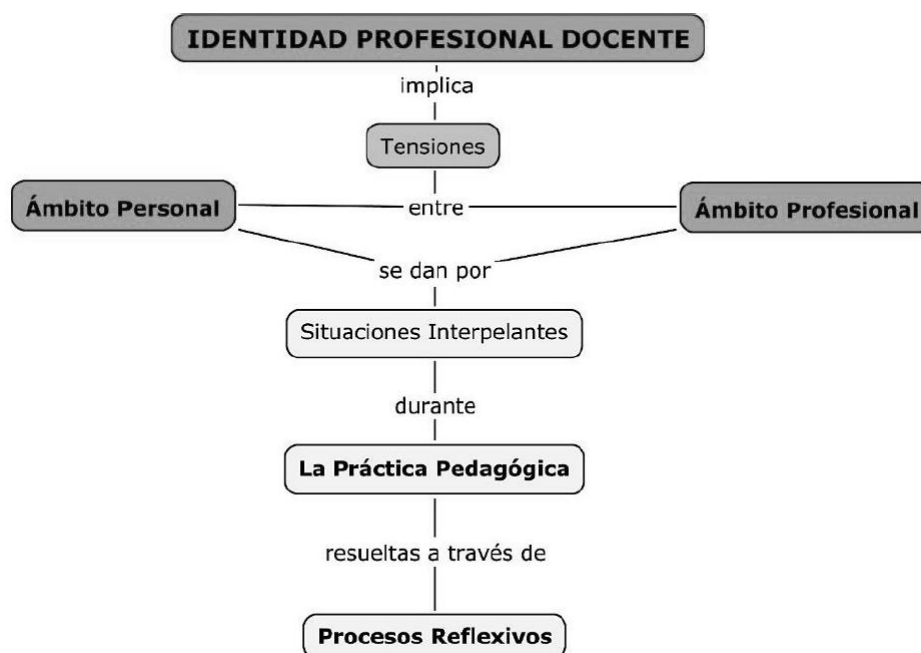
Retomando esta última idea, para Beauchamp y Thomas (2009), la reflexión es determinante para el desarrollo de la identidad y, por ello, su abordaje sería necesario en la formación a futuros profesionales. De hecho, una de las fórmulas para llevar a cabo este abordaje, de la reflexión durante la formación del futuro docente, es mediante las narrativas. Tal y como afirma Castañeda: “los procesos reflexivos que se dan a través de las narrativas permiten al docente su autoconstrucción; en la construcción de la identidad docente intervienen encuentros entre los sistemas macro y micro de las historias de vida” (2016, p. 178).

Al margen de las tres citadas tensiones propuestas por Vanegas Ortega y Fuentealba (2019) existe otro tipo de tensión que también puede darse en el docente, en la que la reflexión vuelve a jugar un papel fundamental, y es la necesidad de conciliación entre el ámbito personal y profesional. A menudo, el profesional de la docencia puede verse sometido o interpelado por situaciones que dificultan la congruencia, entre ambos ámbitos vitales, durante su práctica pedagógica. Tal y como muestra la Figura 4.2, los procesos reflexivos son clave para la construcción de una identidad profesional docente, no obstante, la reflexión favorecerá el poder realizar reconstrucciones y deconstrucciones constantes, y cuestionarse el propio rol de profesor y su función a nivel social (Zeichner, 1993).

Una vez desarrolladas y abordadas las tensiones que a nivel general pueden incidir en el desarrollo y configuración de la identidad profesional docente, procede detenerse en cómo estas afectan a los distintos colectivos docentes según la etapa educativa en la que se circunscriben. Al hacer referencia a la identidad profesional ser maestro, o profesor de primaria, adquiere una dimensión distinta a la de profesor de secundaria, o de universidad. La diferenciación de partida recae en la vocación, la formación inicial y la formación que habilita para la profesión docente.

Figura 0.2

Relación de la identidad profesional docente con la práctica y los procesos reflexivos



Nota: Vanegas Ortega y Fuentealba (2019, p. 122).

La importancia de la formación universitaria inicial, o de segunda carrera –a través de un máster–, para el desarrollo de la identidad profesional docente es crucial, puesto que dicha identidad se gesta durante el tiempo de formación. En este sentido, el autoconocimiento, las relaciones de afinidad, la conceptualización profesional y el cambio consciente son claves para un desarrollo identitario durante los años de formación universitaria (Olivares et al., 2020). Además, atendiendo a la propuesta sobre cómo se configura la identidad profesional de Chong et al. (2011), que se abordará en el siguiente apartado, queda patente la importancia del periodo de formación por su papel clave en la posterior adaptación o rechazo profesional.

La influencia de la formación en el desarrollo y construcción de la identidad profesional docente también difiere a nivel temporal. Es decir, dependiendo de la etapa educativa, la formación será más o menos dilatada y contará con más o menos periodos de prácticas (Souto-Gómez et al. 2020). Así, el futuro docente de primaria tiene, durante su formación universitaria, un mínimo de cuatro cursos lectivos para construir su ideal de identidad profesional docente y reflexionar sobre ello. En cambio, el profesorado de secundaria proviene de una formación inicial de disciplinas diversas y dedicará alrededor de un curso lectivo –según la dedicación al

máster– a la construcción identitaria docente. Y, por último, el profesorado universitario, hasta la reciente aprobación de la Ley Orgánica 2/2023¹⁵, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU), no tenían establecida una formación docente alguna y, por consiguiente, tampoco periodo alguno de prácticas previo a su ingreso en el cuerpo de profesores universitarios.

A la luz de lo aquí citado, al hacer referencia a la identidad profesional docente no puede darse una única visión general, sino que es necesario hacer referencia al corpus común que tienen las diferentes identidades profesionales docentes en función de su pertenencia a las etapas educativas mencionadas (primaria, secundaria y universitaria). En concreto, tal y como se ha venido apuntando, en cada etapa educativa cabe incidir en aspectos diferenciadores como la vocación y la formación e, inclusive, hacer también hincapié en la identidad profesional en docentes noveles por ser un momento especialmente sensible e incierto a nivel profesional.

4.2 CONSTRUCCIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Iniciarse como profesional de la docencia puede significar un desafío identitario porque implica desarrollarse en un nuevo rol como profesional (Falcón Linares y Arraiz Pérez, 2020). Como se ha venido señalando, la identidad profesional está influenciada por las experiencias vividas, los conocimientos adquiridos y aquello que se ha practicado en el día a día, pero qué duda cabe que los estereotipos, los sentimientos y las motivaciones afectan, también, a la construcción de la identidad docente (Gallego Domínguez, 2018).

La identidad implica verse o reconocerse como una determinada persona y que el contexto también lo haga (Gee, 2000) y, por ello, el contexto laboral en el que el profesorado está inmerso influye en el desarrollo identitario. Por otro lado, la experiencia profesional es un factor que afecta a todos los colectivos docentes por darse en contextos con características similares y, además, su incidencia en la construcción de la identidad es generalizable a todas las etapas educativas (Maxwell, 1996).

Por ello, la identidad de cada profesional evoluciona de forma distinta debido a que cada cual experimenta niveles de satisfacción profesional y personal diferentes que afectarán a los ritmos de construcción identitaria (Muñoz, 2016; Trede et al., 2012). Pero es a través de las

¹⁵ <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-7500>

interacciones con los distintos grupos con los que se está en contacto, profesionales de características similares, alumnos y personal de la institución educativa, que dicha construcción se hace efectiva.

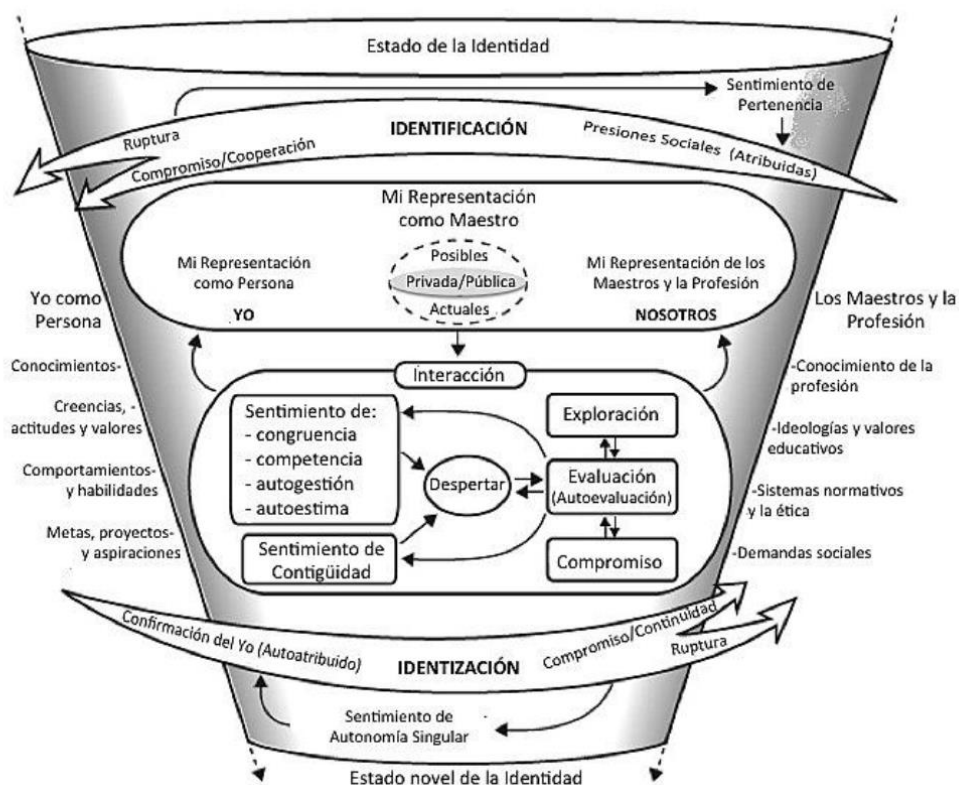
Respecto a los aspectos que configuran la identidad profesional docente y las visiones de distintos autores se plantean cuatro propuestas:

- Luehmann (2007) entiende el desarrollo de la identidad docente a través de cuatro procesos:
 - Reflexión continua sobre la experiencia para poder responder a las preguntas: ¿quién soy yo? y ¿quién quiero ser? (en línea con lo que apuntan más tarde Sutherland et al., 2010).
 - Desarrollo a través de la experiencia práctica y la interacción con el contexto.
 - Experimentación de sub-identidades para atender a múltiples contextos.
 - Desarrollo y construcción a través de la interacción con el alumnado y la adquisición de autoconfianza.
- Chong, Low y Goh (2011) se enfocan fundamentalmente en el docente de primaria y entienden el desarrollo de la identidad profesional como un proceso madurativo que se inicia antes y durante la formación para la profesión. Los autores remarcan la importancia de los periodos preocupacionales por ser claves para la adaptación a la profesión o, en su defecto, para el rechazo hacia la misma.
- Galaz Ruiz (2018) afirma que la imagen que el docente tiene de sí mismo viene determinada por una dialéctica entre las dimensiones sociales y personales –historia personal, proyectos etc.– que giran en torno a proyecciones del pasado y del futuro. Además, parte de la historia personal y de los eventos significativos incluyen las experiencias de formación docente y profesional, entre otras. De todas las experiencias vividas o proyectadas, la persona elegirá e integrará aquellos elementos del grupo que desea incorporar como propios –identización– y lo hará en función de su autoconcepto. Aquello que incorpora da sentido de pertenencia al colectivo docente –identificación– y, por lo tanto, la persona asume como propias unas características que se atribuyen al colectivo profesional –identidad social– y que encajan con su identidad personal. Del encaje de estas dos identidades, la

- personal y la social, surge la identidad profesional donde los saberes, finalidades y desafíos profesionales serán claves para la construcción y desarrollo como docente.
- Gohier et al. (2001) plantean la importancia de una trayectoria de elección autónoma singular donde los procesos reflexivos, durante la formación práctica inicial, son los que determinan una identidad diferenciada respecto a la socialmente compartida por el grupo de docentes. Dichos autores proponen un modelo de construcción de la identidad profesional docente (Figura 4.3) integrando dimensiones psicológicas del sí mismo y sociológicas respecto a los otros (bien sean colegas, estudiantes o la propia institución). El modelo, como el anterior, también está basado en los procesos de identización, o elección de aquellos elementos del grupo que se desea incorporar como propios, e identificación, o sentido de pertenencia a un colectivo.

Figura 0.3

Proceso de construcción de la identidad profesional docente



Nota: Gohier et al. (2001, p. 6).

De hecho, el modelo plantea una dinámica de crisis y reconstrucción –estado novel de identidad– regida por el sentido de coherencia y congruencia interna y externa de la persona. La crisis y la falta de coherencia en la propia representación como profesional abren un espacio para los procesos de exploración, compromiso y evaluación que, mediante la interacción con los otros, comportarán una reconstrucción de la identidad docente.

4.2.1 Identidad profesional y colectivos docentes

Aunque los colectivos docentes de educación primaria, secundaria y universitaria forman su respectiva identidad profesional desde parámetros distintos, también existe un marco común, o general, respecto a esta construcción identitaria.

En lo que respecta a las particularidades de cada colectivo, en el maestro de primaria – a diferencia del de secundaria–, previo a su formación inicial, suele existir un saber anticipado, o vocación, que viene determinado por influencias e inquietudes personales (Strangeways, 2017). En este sentido, tomar la decisión de ser profesor de primaria y llevar a cabo un grado de cuatro años supone un fuerte compromiso personal y un punto de partida para la construcción de la identidad profesional docente. Así, la vocación puede entenderse como el primer nexo entre el futuro docente y su identidad profesional (Stürmer et al., 2015).

En cambio, en lo que hace referencia a los profesores de secundaria, en su gran mayoría, provienen de campos disciplinares previos que nada, o muy poco, tienen que ver con la docencia y, por ello, en esta tipología profesional, las titulaciones universitarias de los distintos ámbitos específicos aportan la formación de base necesaria –aunque no habilitante– para poder ejercer. Souto-Gómez et al., (2020) determinan que en el profesorado de secundaria –a diferencia de los maestros que tienen la vocación docente como elemento primario de la construcción identitaria– el motivo principal para dedicarse a la docencia está más relacionado con las influencias socio-familiares (Weise, 2011) que con la propia vocación docente. Así, sin una clara elección vocacional, la identidad docente en el profesorado de secundaria se forja a través de la reconstrucción (Pillen et al., 2013a; Prados, 2014; Vijaya y Naik, 2016).

Siguiendo esta misma línea, la identidad del profesorado de secundaria comienza a construirse en el momento en que los titulados universitarios, de los distintos ámbitos disciplinares, toman la decisión de llevar a cabo la formación habilitante, teórica y práctica,

para ser docentes de secundaria (Diker y Terigi, 1997). Y dicha formación es el máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas que está regulado en la Ley Orgánica de Educación de 2006 (Ley Orgánica 2/2006¹⁶), permitiendo al profesorado obtener las habilidades y seguridad necesarias para construir su identidad profesional docente (Marhuenda, Chisvert y Palomares-Montero, 2016; Real Decreto 1147/2011).

Por otro lado, en los últimos tiempos, también se han identificado aspectos problemáticos relacionados con la construcción de la identidad profesional del profesor de secundaria, estos son: desvalorización del profesor, indiferencia social, poco reconocimiento, condiciones laborales difíciles, etc. Y por todos estos aspectos, el profesorado puede ver disminuido su entusiasmo, la autoestima y su autoimagen puede ser inestable (Bolívar, 2011; Bolívar et al. 2005; Merino, 2015; Vaillant, 2008;). De igual manera, si en el contexto educativo se atribuye al profesor otras funciones distintas a la docencia (de socialización e interacción con tutores, pares, alumnado e institución) puede derivar en la pérdida de sentido de pertenencia y desafecto por la profesión (Iannaccone et al., 2008, citado en Morales Escobar y Tabora Caro, 2021).

Haciendo referencia al contexto europeo, y basándose en la intensidad del componente práctico (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013 citado en AQU, 2015), en él se establece una clara diferenciación en la nomenclatura de los modelos de formación docente de primaria y secundaria. Así, el modelo llamado concurrente –educación primaria–, desde los primeros años de formación, va intercalando periodos de formación en la universidad y de prácticas en los centros educativos de forma recurrente; en cambio, el modelo consecutivo –educación secundaria– se enfoca en las materias curriculares para, al final del periodo formativo, realizar las prácticas; es decir tiene “un fuerte componente académico y poca implicación en la realidad educativa” (AQU, 2015, p.14). Asimismo, en Cataluña, para iniciar las prácticas en la educación primaria se exigen un mínimo de 50 créditos, contrastando con los 16 que se exigen en la educación secundaria.

El tercer y último colectivo al que se desea hacer referencia dentro del campo docente es el que imparte docencia en el ámbito universitario. Cabe matizar que, en las instituciones

¹⁶ <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

universitarias, el alumnado y los perfiles docentes que en ella operan se han diversificado y ampliado considerablemente. Y, de hecho, en la actualidad, gran parte de docentes se enfrentan a situaciones de precariedad laboral en una universidad que no permite la integración de docencia e investigación en toda la plantilla de colaboradores (Caballero y Bolívar, 2015) y, muy especialmente, en el subcolectivo del profesorado asociado. Ante tal realidad, y en un marco de crisis continuadas, ser profesor universitario es un proceso lleno de exigencias y dificultades (Zabalza Beraza et al., 2018).

A diferencia de los dos primeros colectivos docentes, primaria y secundaria, los profesores universitarios españoles, hasta la reciente aprobación de la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario¹⁷ (LOSU), no requerían una formación didáctica, o acreditación pedagógica alguna, para ingresar en la institución educativa y llevar a cabo sus funciones docentes. Es decir, a pesar de conocerse la importancia de la formación didáctica en la enseñanza (Cid et al., 2013), la garantía de una formación inicial y continua para una adecuada actividad docente del profesorado universitario se ha demorado hasta el 2023.

Al hilo de lo anterior, y previo a la aprobación de la LOSU, el profesor universitario únicamente debía haberse formado en la materia a impartir y ser especialista en la misma para, de ese modo, acreditar la competencia profesional que demandaba la institución. Y en este sentido, hablar de docentes universitarios comportaba introducir el término de la *doble identidad* (Zabalza Beraza et al., 2018). Para la autora, este término hace referencia al hecho de que la identidad profesional, como especialista en una materia determinada, no puede convertir al profesor universitario en un especialista docente. Y, por ello, la identidad del profesor universitario debía obtenerse a través de la experiencia para, de este modo, poder acreditar la doble identidad necesaria para el buen ejercicio de la profesión.

Otro aspecto que, según la misma autora, dificulta la construcción de la identidad profesional a nivel de colectivo, o colegial, en la universidad son los distintos ámbitos de la estructura universitaria (facultades, departamentos, grupos de investigación, etc.), puesto que condicionan la identificación de la persona con el conjunto de la institución.

¹⁷ <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-7500>

Una vez señaladas las particularidades de cada uno de los tres colectivos docentes conviene abordar las generalidades sobre la construcción identitaria que comparten. Una de dichas generalidades identitarias, aplicables a docentes de primaria y secundaria, es que una vez iniciados los estudios, las prácticas profesionales durante la etapa de formación serán cruciales para la construcción de la identidad. Investigadores como Feiman-Nemser (2001) y Ronfeldt (2012) señalan el importante papel de las prácticas curriculares en los centros educativos y la consiguiente inmersión en el contexto docente para aprender a enseñar. De hecho, es a lo largo de toda la formación recibida que los futuros docentes van creando sus expectativas respecto a la futura profesión.

Ciertamente, para los tres colectivos, los primeros años de profesión van de la mano de cuestionamientos internos respecto a la brecha que se detecta entre la identidad docente deseada –que, a veces, es un ideal inexistente (Esteve, 2006)– y la percibida, puesto que esta última depende, en gran medida, de la realidad y las exigencias del aula, pero también, de las competencias en la toma de decisiones y la iniciativa para la acción del docente novel (Flores, 2018a). De hecho, es durante los primeros años de profesión cuando la identidad docente se va definiendo y tomando cierta propensión a la permanencia (Gallego Domínguez, 2018). Asimismo, en las investigaciones de Day (2002) queda patente que los mayores retos de los docentes, con menor experiencia, están relacionados con la motivación y los problemas personales del alumnado, la disciplina a impartir entre el alumnado y la organización del propio trabajo docente, entre otros aspectos.

Otro de los elementos generales a destacar en los primeros años de ejercicio es la incertidumbre. Los profesionales noveles no cuentan con los mecanismos de afrontamiento necesarios para lidiar con las nuevas situaciones en las que están inmersos (Klassen, 2010; Vaillant y Marcelo, 2015). No obstante, dichas situaciones adversas se resolverán, en general, adquiriendo competencia profesional en total soledad (Flores, 2018b; Vaillant y Marcelo, 2015) y, en muchos casos, sin los dispositivos de apoyo necesarios que deberían ser facilitados por las políticas de desarrollo profesional docente (Gallego Domínguez, 2018). De hecho, los profesionales podrán adaptarse al nuevo contexto y “sobrevivir” gracias a la experiencia, o saber profesional, y a la práctica reflexiva (Pelleter y Morales-Perlaza, 2018). A este respecto, Gairín Sallán (2018) propone sobrevivir a la soledad del profesor novel mediante el trabajo colaborativo y entendiendo los centros educativos a modo de comunidades profesionales con

el fin de evitar el aislamiento del profesorado y potenciar el intercambio profesional en momentos de dificultad.

Con el ánimo de poder ser visto como un buen profesional docente en el contexto laboral, el profesor novel deberá desarrollar identidades múltiples (Gee, 2000) para, de este modo, lidiar con el estrés, la gestión de la transición, adaptación al nuevo entorno, desarrollo de competencias y con los cambios en las organizaciones educativas (Bieler, 2013; Patrick, 2013). Por ello, una identidad profesional docente completa debe tener en cuenta las interacciones entre factores profesionales, contextuales y personales (Day y Kington, 2008). Así, el bienestar familiar, disfrutar de la compañía de amigos o colegas de trabajo y sentirse a gusto con las condiciones laborales, institucionales y de trato, permite desarrollar una identidad profesional docente robusta. En general, en el ejercicio de la profesión de los tres colectivos docentes, los colegas, el resto de profesorado y las instituciones tendrán un papel protagonista (Ávila y Cortés, 2011).

Pero la construcción identitaria será fruto, no solo de las experiencias profesionales, sino también, de las personales y de la imagen que proyecta la profesión en la sociedad (Aria et al., 2018). Y aunque cada docente adquiera su propio estilo de enseñanza fruto de sus experiencias (Cañón, 2012), el aprendizaje continuo a lo largo de la vida va a ir tomando más fuerza en la construcción identitaria (Arias et al., 2018).

A la luz de la existencia de etapas en la construcción de la identidad docente queda patente el carácter evolutivo y dinámico de dicha identidad. Sin embargo, dicha identidad no evoluciona únicamente desde una etapa de formación hasta la profesionalización del docente, sino que se desarrolla durante toda la vida en función de factores personales y contextuales a los que el docente se encuentra continuamente expuesto (Pérez Gracia et al., 2022).

4.2.2 Identidad profesional en el profesorado de secundaria

Tal y como se ha venido apuntando, la formación de base del profesorado de secundaria es variopinta, centrada en saberes disciplinares y, mayoritariamente, no está ligada al saber didáctico o psicopedagógico. En este sentido, la llegada de estos profesionales al campo de la docencia es fruto, en gran medida, de una reconstrucción identitaria. Por tal motivo, la

formación inicial de este grupo docente es un desafío para el sistema educativo (Vaillant, 2009).

En el Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje, con sus siglas TALIS en inglés (MEPF 2018), que se realiza cada cinco años, se muestra que el bloque pedagógico de los programas formativos del profesorado de secundaria tiene un peso del 61% en España, mientras que la media europea se sitúa en un 83%. Este aspecto es significativo por las implicaciones que tiene en la calidad educativa (Eurydice, 2013) y porque, como afirman Bolívar y Pérez-García (2019), la falta de una formación pedagógica inicial da lugar a una identidad profesional docente que no es la adecuada.

Además, qué duda cabe que las enseñanzas que cada profesor imparte a sus alumnos tienen que ver con los aprendizajes realizados, pero también, se encuentran vinculadas a la manera de ser de la propia persona (González-Calvo, et al., 2020; Timostsuk y Ugate, 2010) y con la forma en la que cada cual tiene de transmitir a los otros (Beijaard et al., 2004). No obstante, la formación habilitante para ejercer la docencia es la piedra angular de la construcción de la identidad profesional docente del profesor de educación secundaria (Salazar Noguera y McCluskey, 2017).

Lorenzo Vicente et al. (2015) argumentan que el máster en Formación de Profesorado debería centrarse en asegurar una buena disposición para la docencia, en detrimento de los contenidos académicos teóricos a los que Beijaard, et al. (2004) hacían referencia y mostraron su apoyo. Y, en esta misma línea, en el estudio llevado a cabo en España por Salazar Noguera y McCluskey (2017), sobre el máster en Formación del Profesorado, los estudiantes manifestaron no estar motivados por los temas teóricos impartidos, pero sí estarlo por las experiencias de práctica docente, aunque estas tan solo suponen entre un 26% y un 30% del total de créditos del máster (Sánchez-Tarazaga y Manso, 2022).

Sanchez-Tarazaga y Manso (2022) también destacan el impacto del perfil docente en la identidad profesional del profesorado de educación secundaria y recalcan la necesidad de establecer un marco de competencias profesionales docentes que sea transferido a los futuros profesores mediante la práctica. Los autores resaltan la importancia de construir una identidad docente robusta y afirman que “aprender a sentirse como docentes, está directamente

relacionado con la identidad profesional” (p.4). En esta misma línea, Manso y Martín (2014) afirman, además, que dichas competencias son una herramienta que ayuda para regular la profesión (Halász, 2019). Pero, para Pérez Gracia et al. (2022), la realidad es otra y las competencias docentes no se trabajan suficientemente durante el máster en Formación del Profesorado en España, causando, este aspecto, que la identidad profesional docente no se construya, de forma óptima, durante la etapa formativa.

Por otro lado, las inercias del pasado, en cuanto a la importancia del saber o competencia técnica –dejando de lado el aspecto didáctico–, condicionan el perfil docente y la identidad profesional de los profesores de educación secundaria (Gauthier, 2013). Y, de hecho, en la actualidad, el formato del máster crea confusión en la identidad de los estudiantes porque genera una visión sobre sí mismos a modo de investigadores especialistas (Sánchez-Tarazaga y Manso, 2022), dejando en segundo término la formación pedagógica (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2015).

En realidad, la solución para una identidad docente robusta radicaría en configurar un nuevo modelo de formación inicial en pro de mejorar las competencias transversales y las competencias clave de los futuros profesores de secundaria (Torrecilla Sánchez et al., 2014). La falta de aprendizaje competencial puede hacer mella en la autoconfianza que el futuro profesor debe tener sobre su capacidad como profesional y esto, claramente, afectaría a la identidad profesional docente durante el periodo de formación. Tal y como apuntan Salazar Noguera y McCluskey (2017) y, Sancho Gil y Correa Gorospe (2016) es fundamental que los futuros docentes se sientan preparados para ejercer e interactuar como profesionales en el contexto educativo. Por su parte, el profesor novel se enfrenta a una concepción docente idealizada, pero sin posibilidad alguna de hacerla realidad mediante la práctica, provocando un desajuste entre la propia identidad y las demandas del día a día en el aula. Y este desajuste abrirá las puertas a una nueva reformulación identitaria más acorde a la realidad (Bolívar, 2007).

Por su parte, Manso et al., (2019) abogan por una mejora de las carencias del modelo formativo español y ponen de manifiesto la necesidad de aumentar la formación pedagógica y proporcionar un aprendizaje más práctico para, de este modo, mejorar el desarrollo de la identidad profesional, las aptitudes y los conocimientos de los profesores noveles.

Nicotra et al. (2012) también ponen en relieve que la autoestima y la autoasertividad son dos aspectos clave de la personalidad y que deben ser tenidos en cuenta en la construcción identitaria del profesor de secundaria. En este punto, conviene recordar que los profesores de secundaria suelen haber tenido experiencias profesionales previas a la docencia y, en mayor o menor medida, estas han capilarizado, positiva o negativamente, en el diálogo interno y la autoestima del futuro docente y en la reconstrucción identitaria que le ha conducido a la docencia (Green, 2015). Asimismo, una identidad docente bien construida está menos expuesta al desgaste profesional y al potencial abandono (Hong, 2010). De hecho, Timostsuk y Ugaste (2010) argumentan sobre la necesidad de un proceso de autoconocimiento, previo al propio reconocimiento como docente.

Retomando la importancia de la adquisición de competencia profesional docente a la que también se ha hecho referencia con anterioridad, esta puede llevarse a cabo mediante un proceso de mentoring tal y como propone Izadinia (2016; 2015), puesto que este tipo de acompañamiento ayuda a desarrollar la confianza en el desempeño del rol docente y, por consiguiente, el desarrollo y evolución identitaria. No obstante, Cameron y Grant (2017) añaden que el mentoring puede tener tanto un efecto potenciador como supresor de la identidad profesional docente. Y, dichos efectos acontecen en función de la persona mentorizada y de las aptitudes del propio mentor.

A diferencia de otros autores, Smith y Darfler (2012) ponen el foco en los otros y, a nivel competencial, dicen resaltar la importancia de conocer la identidad de los estudiantes de secundaria en beneficio de la construcción de la identidad docente. La investigación de los mencionados autores sostiene que el conocimiento, respecto a cómo mejorar la motivación del alumnado, está ligado a la evolución de la identidad del profesor.

Continuando con los aspectos contextuales que pueden menoscabar la construcción de la identitaria del docente, no pueden obviarse las reformas educativas y la concepción social de la profesión de docente en la educación secundaria, puesto que ambas pueden afectar a la identificación con la profesión del futuro docente (Pérez Gracia et al., 2022). De hecho, los autores dejan constancia de la importancia que tiene la imagen del profesor, para una adecuada construcción identitaria, durante el periodo formativo y en la etapa novel.

Y en lo que hace referencia a las reformas educativas, Bolívar (2007) y Bolívar y Domingo (2006) señalan que las continuas reformas sufridas en la educación secundaria en España han sido motivo de desestabilización de la identidad profesional del profesorado. De hecho, el mecanismo por el cual la identidad docente queda afectada por las reformas educativas es debido a que el proceso de construcción identitaria tiene que ver, como se ha apuntado con anterioridad, con factores cognitivos, emocionales y afectivos, y, tras reformas educativas recurrentes, los valores de cada docente quedan afectados. Asimismo, los valores se manifiestan a través de su compromiso, actitud y motivación, y, por este motivo, la formación de estas competencias durante la etapa formativa puede contribuir en un adecuado desarrollo identitario.

En la investigación llevada a cabo por Merino (2015), sobre profesores de secundaria, se puso de manifiesto el malestar profesional que provoca la poca consideración político-social hacia la profesión, las condiciones de trabajo precarias y una escasa proyección profesional en el colectivo docente. Los autores también hacen hincapié en la existencia de una relativa estabilidad identitaria, a nivel intrapersonal, pero una gran inestabilidad identitaria en cuanto a los procesos interpersonales. Así, mientras que la profesión es fundamental para el propósito, la pertenencia y la identidad profesional (Hendrix-Komoto, 2019), las reestructuraciones en las condiciones del trabajo, bien sean por cambios legislativos o de otra índole, son fuente de ansiedad, estrés, problemas de salud mental (Skinner et al., 2021) y tensiones emocionales (Bolívar, 2006; Esteras et al., 2019).

Y, en tal sentido, todo aquello que tiene que ver con el contexto parece especialmente sensible en cuanto a su afectación identitaria. Así, la falta de apoyo por parte de la administración, también causa un sentir de vulnerabilidad que afecta identitariamente al docente (Molina-Pérez, Pulido-Montes, 2021). No obstante, este sentir no es nuevo, sino que es una tónica en el contexto español desde hace décadas (Esteve, 1994).

4.2.3 Identidad profesional docente de segunda vía o segunda carrera

El docente de segunda vía, o *second career teacher* (cuya traducción literal del inglés sería de segunda carrera), es aquel que ha tenido otra u otras profesiones, previas a su ingreso en la docencia (Ruitenburg y Tigchelaar, 2021); no obstante, Etherington (2009) y Shwartz y Dori (2020) inciden también en el aspecto temporal de la definición y añaden que dicho cambio

profesional, hacía la docencia, debe llegar después de haber estado trabajando en profesiones distintas a la docente, durante un mínimo de cinco años. Además, una vez sobrepasado dicho espacio temporal, la identidad profesional previa se abandona, total o parcialmente, para llevar a cabo la formación habilitadora que permite ejercer la docencia.

Aunque las investigaciones sobre este colectivo son limitadas (Baeten, y Meeus, 2016; Schwartz y Dori, 2020; Tigchelaar et al., 2010), diversos autores (Baeten y Meeus, 2016; Olsen, 2016; Richmond, 2016; Volkmann y Anderson, 1998) apuntan que los docentes de segunda carrera –a diferencia de los docentes que inician su andadura profesional en la docencia– aportan a los entornos educativos aspectos diferenciales como consecuencia de sus vivencias y experiencias profesionales previas. Y, por ello, el colectivo tiene una identidad, creencias y necesidades formativas particulares (Leshem, 2019; Tigchelaar et al., 2010; Unruh and Holt, 2010). Dichos aspectos diferenciales, también tienen que ver con la motivación por transferir al alumnado la propia experiencia, las competencias clave y un conocimiento práctico de la materia. Además, la aproximación al aprendizaje autónomo de este colectivo atisba una tendencia en educar a los otros para la vida (Baeten y Meeus, 2016).

Respecto a la construcción de la identidad profesional del docente de segunda carrera, esta se sustenta sobre el conocimiento, la percepción de sí mismo (Gracia et al., 2019; Luehmann, 2016; Williams, 2010) y sobre las propias concepciones de la profesión docente que, de nuevo, tienen que ver las experiencias vividas en la primera carrera y con la toma de contacto con un nuevo contexto –el centro educativo y, más específicamente, el aula– (Leshem, 2019; Williams, 2010). Es decir, el desarrollo de la nueva identidad tiene que ver con las experiencias profesionales del pasado, la percepción de uno mismo y con aquello que ocurre, en el día a día, en la práctica docente (Williams, 2010). Y, de hecho, las transformaciones profesionales y personales, que resultan de la transición, implican una especie de renacimiento personal y social debido a los ajustes que la persona debe llevar a cabo.

Por su parte, Stafford (2008), tal y como se ha mencionado con anterioridad, también destaca las tensiones identitarias que se producen entre aquello que se desea, o aspira a ser, y la realidad autopercibida al entrar en contacto con la práctica docente. Desde esta perspectiva, cabe analizar el desarrollo de la identidad de docentes de segunda carrera en el entorno de formación habilitadora y el entorno profesional.

A la luz de la investigación de Shwartz y Dori (2020), junto con las pesquisas de los autores que se citan a continuación, las conclusiones generales sobre la construcción identitaria, en docentes de segunda carrera, son las siguientes:

- La nueva identidad profesional docente reposa sobre las carreras y experiencias previas de la persona a las que se añade un nuevo conocimiento (Beauchamp y Thomas, 2009; Leshem, 2019; Olsen, 2016; Richmond, 2016; van der Wal et al., 2019).
- Dichos profesionales muestran una alta motivación intrínseca y, en algunos casos, un sentido de misión profesional. Y, más concretamente, manifiestan su voluntad de poder contribuir al alumnado mediante su experiencia vital y sus conocimientos.
- Los docentes de segunda carrera tienen creencias positivas sobre su propia eficacia (Troesch y Bauer, 2017), tienen autoconfianza y, en sus planes de futuro, existe una clara voluntad de continuidad en la profesión.
- Respecto a la adquisición de nuevos conocimientos, estos profesionales manifiestan la importancia del saber pedagógico para poder transmitir su saber disciplinar al alumnado. Así, el mero conocimiento sobre la materia carece de relevancia si no puede ser transferido y comprendido por sus receptores.
- Uno de los retos más notorios, para los docentes de segunda carrera, es el hecho de ser experto en un campo –profesión o profesiones anteriores– para pasar a ser novel en la profesión docente. Así, para una correcta y menos dificultosa transición identitaria, los docentes de segunda carrera requieren de un refuerzo positivo, o reconocimiento, por parte de su entorno –compañeros, tutores, mentores, etc.– (Wilkins, 2017). Se plantea también el dar espacio a fórmulas de reconocimiento entre iguales, como método de refuerzo identitario que provee el contexto educativo.
- Parece ser crucial el anticipar, reconocer, tratar y afrontar los retos que pueden poner en cuestión la identidad profesional docente de los profesionales de segunda carrera (Ehrich et al., 2011). Aunque, tal y como proponen Pillen et al. (2013a) y Skott (2019) sería adecuado que, desde los programas de formación del profesorado, se atendiese a estas potenciales sensaciones de dificultad futura y evitar, así, que se conviertan en creencias respecto al desempeño profesional. Asimismo, los autores proponen aprovechar y utilizar las dudas sobre la propia competencia profesional docente, durante el periodo de formación, para

transformarlas en un aprendizaje que comporte una ventaja en la asimilación de la nueva identidad.

- La atribución del desarrollo identitario durante el periodo de formación se asigna a diferentes recursos y en función de cada cual (Luehmann, 2007; 2009). Dichos recursos pueden ser tecnológicos, pedagógicos, emocionales, etc.
- Se abre la posibilidad de que la edad en la que se lleva a cabo el cambio de carrera, tenga implicaciones en las aspiraciones sobre el tipo de docente que se desea llegar a ser. Así, mientras algunos profesionales, de más edad, recalcan su sentido de misión e ideales, otros –los más jóvenes– conectan su identidad docente con la capacidad de saber usar correctamente las herramientas pedagógicas y hacer llegar sus conocimientos al alumnado.
- La habilidad de cada cual por fortalecer la identidad docente cambia de persona a persona (Luehmann, 2016). Por ello, el entorno formativo debe promover que el futuro docente reflexione sobre sus aspiraciones y tenga claro qué tipo de docente quiere llegar a ser como medio para reconfigurar su identidad (Gracia et al., 2019; Luehmann, 2016; Richmond, 2016).
- La relevancia del contexto para la construcción identitaria no se da únicamente durante el ejercicio de la profesión docente, sino que el contexto formativo también es igualmente significativo (Sinha y Hanuscin, 2017).

Tal y como se ha venido mencionando, el periodo de formación es el proceso que enlaza aquello deseado con la realidad de la práctica docente y, por ello, se espera que, durante este periodo, el futuro docente adquiera la experiencia práctica necesaria para poder afrontar la realidad del aula; sin embargo, los docentes de segunda carrera ponen de manifiesto el no haber adquirido una suficiente competencia profesional práctica. Y, al mismo tiempo, también reconocen el haber compartido con sus compañeros un entorno de aprendizaje muy enriquecedor y de gran apoyo para su nueva identidad docente.

En la andadura profesional del docente de segunda carrera, diversos autores inciden en la importancia del periodo de inducción (Helms-Lorenz et al., 2016; Maulana et al., 2015) al que Kearney y Lee (2014) define como: “la fase primaria en el continuo del desarrollo profesional de los docentes principiantes hacia su progresión en la comunidad de aprendizaje y desarrollo profesional continuo a lo largo de su carrera” (p. 970).

Este periodo es visto a modo de transición y debería permitir que el profesorado tuviera apoyos en su desarrollo profesional como mecanismo de mejora de la calidad docente y de su propia eficacia como profesor (Ruitenburg y Tigchelaar, 2021). Sin embargo, los docentes de segunda carrera suelen ser percibidos por su entorno profesional como personas de edad y maduras, y, erróneamente, se asume que no necesitan apoyos (Anthony y Ord, 2008; Hobson et al., 2009; Sharplin, 2008; Varadharajan, 2014). No obstante, algunos de los docentes de segunda carrera que sí recibieron apoyos, manifestaron que estos no se adaptaban a sus necesidades (Burnham, 2015; Kahn, 2015; Stafford, 2008; Watters y Diezmann, 2015).

Para Burnham (2015), las necesidades de este colectivo son relativas a saber trabajar con adolescentes, tener la oportunidad de interactuar con otros profesores y utilizar eficazmente sus experiencias previas con la finalidad de ser un docente competente. Ruitenburg y Tigchelaar (2021) añaden una cuarta necesidad: “anhelan el reconocimiento de lo que tienen para ofrecer, es decir, el valor agregado potencial de sus experiencias (laborales) anteriores en el contexto escolar” (p.12).

De hecho, la competencia docente y el desarrollo profesional tienen que ver, según Ruitenburg y Tigchelaar (2021), con tres aspectos fundamentales:

- Experiencias profesionales previas (Anthony y Ord, 2008 ; Fox y Wilson, 2009; Varadharajan, 2014; Watters y Diezmann, 2015; Wilkins y Comber, 2015), ya que, fundamentalmente, pueden facilitar la comprensión de la materia impartida, asegurar la adecuación al currículum al explicarlas (Watters y Diezmann, 2015), favorecer la credibilidad del docente (Anthony y Ord, 2008; Wilkins y Comber, 2015) y ser promotoras de iniciativas en el entorno docente (Anthony y Ord, 2008 ; Watters y Diezmann, 2015).
- Autoeficacia. Este aspecto se sustenta en el anterior, puesto que son las experiencias laborales previas las que fundamentan la percepción de la propia eficacia (Varadharajan, 2014; Watters y Diezmann, 2015).
- Incompetencia inconsciente en cuanto al reconocimiento de las propias limitaciones (Justina, 2012a, 2012b).

Finalmente, aquello que parece ser el motor de la transición de un profesional cualquiera hacia la docencia y convertirse en un docente de segunda carrera, es “principalmente su deseo a contribuir en la sociedad” (Shwartz y Dori, 2020, p.1) y a la humanidad mediante su experiencia (Lee y Lamport, 2011; Powers, 2002).

SEGUNDA PARTE

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 5

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. ENFOQUE METODOLÓGICO

5.1.1. Justificación de la entrevista y dimensiones

5.1.2. Entrevistados y criterios de selección

5.1.3. Procedimiento

5.1.4. Análisis

5.2. EL RIGOR CIENTÍFICO

Desde la aplicación del EEES, los estudios de máster han tomado un gran protagonismo y se han convertido en un aspecto fundamental en la etapa universitaria. Y este nuevo marco ha traído consigo una gran variedad de perfiles en el estudiantado, entre los que se encuentran personas de mayor edad, con carreras no lineales y provenientes de campos disciplinares diversos –alejados de la docencia– que, tras ejercer en sus respectivas profesiones, deciden realizar un cambio de trayectoria y convertirse en profesores de secundaria.

A la luz de este perfil de estudiantado, surgen una serie de preguntas que, a su vez, originan el desarrollo de este estudio: ¿Cuál es la trayectoria previa de esta tipología de estudiantes? ¿Por qué surge la necesidad de cambio? ¿En qué momento surge tal necesidad? ¿Qué factores influyen en la transición que inician? ¿Cómo evoluciona la identidad dentro del máster? ¿Cómo ha impactado el máster en la experiencia profesional posterior? ¿Cuál ha sido el impacto del máster en la identidad profesional? ¿Cuál es la valoración global del cambio de trayectoria?

En este sentido, la voluntad de esta investigación es captar las dinámicas de los procesos de transición a los másteres y la construcción de la identidad profesional de los estudiantes que llevan a cabo un cambio de carrera o trayectoria. Y más específicamente, quienes deciden dedicarse a la docencia, tras desarrollarse profesionalmente en otros campos disciplinares, mediante la realización de un máster en Formación del Profesorado en Cataluña. En cuanto a los objetivos que se desprenden de las preguntas de investigación, estos son:

Objetivo general:

- Analizar y comprender los procesos de transición a los estudios de máster y la construcción de la identidad profesional de estudiantes de cambio de carrera.

Objetivos específicos:

- Profundizar en la trayectoria académica inicial.
- Conocer la vida profesional previa al máster.
- Comprender el proceso de transición/cambio y sus desencadenantes.
- Examinar la evolución de la trayectoria durante el máster.
- Analizar cuál ha sido el impacto del máster en su experiencia e identidad profesional.

Finalmente, a nivel organizativo, en el capítulo aparecen aspectos clave que tienen que ver con el diseño, preparación, posterior desarrollo de la investigación y análisis de la información para concluir atendiendo al rigor científico.

5.1 ENFOQUE METODOLÓGICO

Bajo esta nueva realidad cambiante del siglo XXI, en la que ciertos perfiles de estudiantes utilizan el máster como mecanismo de cambio profesional –y, por ende, de identidad profesional– hacia la docencia, la presente tesis tiene su razón de ser. Asimismo, este documento pretende ampliar las investigaciones que prueban empíricamente que la identidad profesional puede cambiar a lo largo del tiempo (Ibarra, 1999; Schein, 1978), poniendo especial énfasis en que también se modifican “los significados sobre uno mismo como profesional ... en función de las distintas situaciones en las que se participe” (Maccabelli y Gutman, 2014, p.117).

En los estudios realizados sobre identidad profesional se han puesto de manifiesto algunos aspectos significativos tales como: la no existencia de una conceptualización clara del constructo (Biejaard et al., 2004; Trede et al., 2012) y la escasa coherencia entre la conceptualización y el diseño metodológico en las investigaciones (Maccabelli et al., 2013). No obstante, Maccabelli y Gutman (2014) aportan claridad a este respecto, considerando que la identidad profesional debe investigarse con metodología cualitativa, puesto que, tal y como afirman Creswell (2013) y Denzin y Lincoln (2011), esta centra su interés en conocer la construcción de significados.

Más allá de la significación que el alumnado del máster de profesorado –que proviene de disciplinas no afines a la Educación– otorgue a sus vivencias, también se han tenido en consideración otros aspectos para elegir la opción metodológica: a) se busca dar respuesta a la complejidad y multidimensionalidad de la identidad profesional en el marco de las transiciones y la gestión de la carrera; b) se quiere comprender, ahondar y profundizar en la transición de los estudiantes que utilizan el máster de profesorado a modo de instrumento de cambio profesional e identitario; y c) se desea conocer el cuándo, el cómo, el por qué y el para qué de la transición. Y por todo ello, y a colación de las consideraciones de Maccabelli y Gutman (2014), la metodología cualitativa es la opción más adecuada para dar respuesta al propósito de este estudio.

Con el ánimo de sustentar la opción metodológica escogida en esta investigación, se debe hacer referencia a las disciplinas en las que la metodología cualitativa ha sido utilizada en estudios científicos sobre identidad profesional: Medicina (Rivard et al., 2022); Enfermería (Arreciado y Isla, 2015; Lima, 2020), Fisioterapia (Hammond et al., 2016); Psicología (Covarrubias-Papahiu, 2013); Ingeniería (Tonso, 2006) y numerosas investigaciones acerca de la identidad profesional docente (Puentes et al, 2015; Sayago Quintana et al., 2008; Souto et al., 2020).

La presente investigación, elaborada mediante un estudio de las historias de vida, desea aportar datos sobre las vivencias y experiencias, acaecidas en los distintos momentos vitales, relativas a la transición de los estudiantes de máster de secundaria que han realizado un cambio de carrera. Además, en cada una de las etapas o periodos vitales decisivos para la transición – antes, durante y después de la misma– se ha optado por profundizar en aspectos como la toma

de decisión o elección, influencias, visión de la profesión y el propio sentir de la persona para, de este modo, vislumbrar el proceso de la construcción de la identidad. El propósito final de la investigación es entender y comprender la transición de los estudiantes y sus factores de influencia, para promover y contribuir al diseño de acciones de mejora en la orientación.

Considerando las preguntas de investigación planteadas con anterioridad, y los objetivos que se desprenden de las mismas, es necesario establecer una forma de proceder para dar respuesta a los interrogantes ya expuestos. Así, a la luz de lo citado anteriormente, y en aras de comprender el fenómeno, desde la perspectiva de sus protagonistas, la metodología escogida permite indagar y examinar el modo en que las personas experimentan y perciben, y ayuda a adentrarse en los significados, interpretaciones y puntos de vista de cada participante (Punch, 2013).

Tal y como se ha comentado, las investigaciones realizadas sobre las transiciones a los estudios de máster han mostrado una nueva tipología de estudiantes, de la que poco se conoce, para la que los citados estudios de máster facilitan un cambio profesional. Atendiendo a este aspecto, Marshall y Rossman (2014) apuntan a que la investigación cualitativa es recomendable cuando el tema está poco explorado y no se conoce suficientemente. Según Creswell (2007, 2009), este tipo de investigación permite explorar y comprender los significados atribuidos por las personas a un problema social; además, los estudios sobre la construcción de identidad se apoyan en este tipo de metodología (McAdams y Guo, 2014).

Asimismo, aunque los diseños cualitativos son abiertos y flexibles, y permiten aproximaciones sucesivas por ser iterativos, o reiterativos, deben considerarse los criterios de rigurosidad científica de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad que se tratarán, más extensamente, en el siguiente apartado. En tal sentido, y en lo que respecta a la investigación, la descripción del contexto y de la propia realidad es lo que la hace creíble; mientras que la neutralidad en la interpretación y análisis de la información, la hace confirmable. Y, la posibilidad de transferir el planteamiento metodológico a otro contexto es lo que la hace transferible.

Cabe señalar que “en el enfoque cualitativo, el diseño se refiere al abordaje general que se utiliza en el proceso de investigación al que Miller y Crabtree (1992) denominan

aproximación, Álvarez-Gayou (2003) marco interpretativo y Denzin y Lincoln (2005) estrategia de indagación” (citados en Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 503).

Atendiendo a la anterior aclaración, la entrevista semiestructurada de historia de vida es la técnica de recogida de información elegida. Respecto al diseño, o tipo de abordaje, mediante el cual se realiza el trabajo de campo, este debe adaptarse a circunstancias como el tipo de informantes y el ambiente.

La utilización de las historias de vida permite ahondar en las experiencias personales y analizar las vivencias acaecidas mediante sucesos; permitiendo, también, considerar una perspectiva cronológica para entender una sucesión de acontecimientos. Cabe hacer hincapié en que toda persona, de manera natural, es en sí misma narradora de historias (McMahon y Watson, 2013) y, además, los relatos de la propia historia de vida, en esencia, son las herramientas de construcción de la identidad (Savickas, 2011). Asimismo, Hernández-Sampieri et al. (2014) añaden que:

Los seres humanos utilizamos narrativas para expresar nuestras emociones, sentimientos, deseos. Narrativas diversas: escritas, verbales, no verbales y hasta artísticas, usando diversos medios, desde papel y lápiz hasta páginas en redes sociales de internet. Ellas representan nuestras identidades personales y nos ayudan a organizar las experiencias. Los diseños cualitativos pretenden “capturar” tales narrativas. (p.501)

Respecto a la justificación general del tipo de investigación, un estudio en profundidad de las trayectorias académicas y vitales mediante un enfoque cualitativo permite identificar patrones vitales y comprender las trayectorias de vida de la persona.

También cabe recordar que el planteamiento principal de la investigación se basa en conocer y comprender cómo han sido los procesos de transición de los estudiantes de máster, analizando, específicamente, la construcción de la carrera y la identidad profesional, así como sus factores incidentes. La complejidad de este proceso requiere comprender, en profundidad, los diversos elementos implicados en una transición académica, tan relevante para el futuro académico y profesional del estudiante, como la que nos ocupa. La información recogida debe aportar elementos que permitan reflexionar sobre los procesos de orientación, a los estudios de máster, con la finalidad de que los estudiantes puedan ejercer una toma de decisión alineada

con sus proyectos vitales y profesionales. Esta investigación, por lo tanto, busca comprender las experiencias de vida relatadas por sus protagonistas y dotarlas de significado mediante las palabras y desde una visión global y holística fruto del encaje de la persona y los contextos. Por ello, las historias se construyen respetando la subjetividad que hay en ellas y dando cabida a las percepciones e interpretaciones respecto a las experiencias, emociones y sentimientos.

Llegados a este punto, y habiendo ya abordado el porqué de la necesidad de llevar a cabo una investigación cualitativa, es necesario saber qué tipo de información se espera que proporcionen las preguntas de investigación ya planteadas, con anterioridad, en este documento. Las preguntas se centran en comprender la elección del máster como instrumento de cambio profesional y su significación e impacto en la vida de la persona. Así, la información que proporcionan los informantes son relatos, que ensamblan historias sobre sus procesos vitales, y que, de forma cronológica, son narradas a través de cinco momentos temporales, o etapas (ver Tabla 5.1). Asimismo, este abordaje consta con numerosos antecedentes en Ciencias Sociales y permite comprender el problema de investigación a través de historias, detalladas por sus protagonistas.

Tabla 0.1

Esquema del estudio de campo

OBJETIVO GENERAL			
Analizar y comprender los procesos de transición a los estudios de máster y la construcción de la identidad profesional de estudiantes de cambio de carrera			
ETAPA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METODOLOGÍA	INSTRUMENTO
1. Trayectoria académica y elección inicial	Profundizar en la trayectoria académica inicial	Cualitativa	Entrevista semi-estructurada
2. De la formación a la profesión	Conocer la vida profesional previa al máster		

ETAPA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METODOLOGÍA	INSTRUMENTO
3. Planteando la transición	Comprender el proceso de transición/cambio y sus desencadenantes		
4. La experiencia en el máster	Examinar la evolución de la trayectoria durante el máster		
5. La trayectoria postmáster	Analizar cuál ha sido el impacto del máster en su experiencia e identidad profesional		

5.1.1 Justificación de la entrevista y dimensiones

Para conseguir el objetivo planteado en esta investigación, el instrumento, o técnica de recolección de información, es la entrevista semiestructurada de historia de vida. La entrevista permite dar protagonismo a los informantes que, a través de sus voces y mediante las preguntas formuladas, construyen unos relatos que dejan conocer sus trayectorias, permiten saber cómo han gestionado la carrera e indagan en cómo han construido su identidad profesional a través del máster.

Las biografías revelan puntos de retorno, o epifanías, en la vida de una persona que desencadenan en la toma de decisiones y en la acción (Denzin, 1989); el concepto de transición se puede equiparar a aquello que pasa en la vida de una persona y que le conduce a una reflexión, sobre momentos pasados y futuros, como resultado del cambio en sí mismo.

De hecho, aquello que diferencia una simple conversación de una entrevista es, precisamente, la existencia de un objetivo definido previamente (Fernández, 1983; Walker, 1989). En sí, la técnica de la entrevista está ampliamente desplegada en el marco de las Ciencias Sociales (Martínez, 2004), puesto que permite obtener información a través de la conversación y da lugar a realizar diagnósticos e investigaciones. Su finalidad es obtener información oral sobre las vivencias de las personas y la subjetividad que subyace en las mismas y, en este

sentido, dicha subjetividad ha sido construida mediante actitudes, valores, creencias y opiniones de la persona informante sobre el fenómeno investigado (Massot et al., 2004). Del mismo modo, en las entrevistas, la comunicación bidireccional y las influencias que se ejercen –conscientes o inconscientes–, entre los distintos actores, son factores clave (Olabuénaga, 2007). De hecho, esta técnica es un instrumento de análisis que rastrea y explora la información más relevante en la investigación (Taylor y Bogdan, 1987).

Existen varios tipos de entrevista que permiten adentrarse en los relatos verbales; asimismo, el nivel de estructuración de las mismas determina que las preguntas sean, en mayor o menor escala, iguales para los informantes condicionando, de esta manera, el poder comparar los resultados. De hecho, las entrevistas cualitativas se describen como abiertas, flexibles, no estandarizadas, no directivas y no estructuradas; aspectos, todos ellos, que contrastan con una entrevista más estructurada que, como se ha mencionado, permitiría unificar resultados (Taylor y Bogdan, 1987). En lo que respecta a la entrevista semiestructurada, por la que se opta en esta investigación, facilita la comprensión de los puntos de vista de los informantes –sobre sus vidas o experiencias cotidianas– mediante sus propias palabras.

Respecto a la elaboración de las entrevistas, Moriña (2017) recomienda la previa construcción de un guion de preguntas –generales y de soporte– que propicie una estructuración de las dimensiones.

La elección de la modalidad semiestructurada en la entrevista facilita que las preguntas sean abiertas –aportan riqueza de matices–, no estén totalmente definidas –solo existe guion con la información más relevante– y que, a lo largo de la conversación, exista flexibilidad en dos circunstancias: a) el informante, mediante su discurso, contesta a varios ítems sin ser directamente preguntado; y b) se puede “tener la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018, p. 449). En ambas circunstancias, la escucha activa de la investigadora será clave para captar la información y avanzar en la investigación (Flick, 2012; Massot et al., 2004, Olabuénaga, 1999; Taylor y Bogdan, 1990, citados en Llanes, 2015).

Este tipo de entrevistas deben realizarse individualmente y en espacios seguros y cómodos para la persona entrevistada, facilitando la complicidad e intimidad necesarias para

el descubrimiento de hechos trascendentes. En tal sentido, la cercanía y la capacidad de la investigadora para crear vínculos estrechos marcará todo el proceso.

Llegados a este punto, es fundamental prestar atención al matiz de “en profundidad” que puede tomar la entrevista semiestructurada ya que, aunque pudiera parecer que se trata de hondas e intensas conversaciones entre personas, este término no se refiere al mero contenido de la entrevista, sino a lo esencial que aporta esta técnica. Así es como lo explica Robles (2011):

Permite adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías, significativas y elegantes del entrevistado; consiste en construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro (p. 40).

Así pues, la entrevista se organiza en torno a elementos biográficos acaecidos en las cinco etapas señaladas en la Tabla 5.2 y la finalidad de establecer dichas etapas es conocer los cambios de la identidad profesional de los informantes a lo largo del proceso estudiado. La perspectiva de análisis es la propia trayectoria y esta se desarrolla mediante un recorrido desde el que se extraen los aspectos clave. En resumen, la entrevista pretende adentrarse –de forma transversal– en la toma, implementación y valoración de la decisión en cada una de las etapas abordadas.

Tabla 0.2

Elemento biográfico de las etapas

ETAPAS		ASPECTOS TRANSVERSALES
1.	Trayectoria académica y elección inicial	
2.	De la formación a la profesión	Procesos de decisión
3.	Planteando la transición	Implementación decisión
4.	La experiencia en el máster	Valoración decisión
5.	La trayectoria postmáster	

Respecto a las preguntas, estas se formulan, mayoritariamente, de forma abierta para poder captar una más amplia gama de aspectos y matices de la realidad subjetiva de la persona

y, también, para que esta pueda construir un conocimiento holístico de su realidad. Otro aspecto clave a remarcar, sobre el uso de este instrumento, es lo que Taylor y Bogdan (1996) apodaron como la necesidad de mantener una conversación entre iguales para alejarse de un mero intercambio formal, construido a través de preguntas y respuestas. Este hecho, comporta que la investigadora tenga que realizar una escucha activa de las respuestas para, en caso de ser necesario, abordar algún aspecto relevante para el avance de la investigación (Flick, 2012; Massot et al. 2004; Olabuénaga, 1999; Taylor y Bogdan, 1990 citados en Llanes 2015). La forma de abordar esta técnica de recogida de información es mediante el establecimiento de los temas o dimensiones sobre las que debe sustentarse las preguntas de la entrevista y que permitirán esclarecer las experiencias subjetivas de los informantes.

Respecto a la existencia de ventajas y limitaciones en la entrevista como técnica de recolección de información. En cuanto a las primeras, la entrevista permite a la entrevistadora controlar la temática a tratar mediante las preguntas y, además, facilita la construcción de relaciones de confianza entre entrevistadora e informantes, procurando la aclaración de posibles dudas sobre las preguntas. En lo que respecta a las limitaciones, la primera de ellas es que la recolección de datos puede comportar mucho tiempo y este aumentará en la misma proporción en que lo haga la muestra; la segunda limitación, más relevante si cabe, tiene que ver con la figura de la entrevistadora tanto por la necesidad de formación y entrenamiento necesarias en aplicar la técnica como por ser motivo de invalidez de resultados en caso de no saber plantear las preguntas o, incluso, por el hecho de tener una actitud poco apta para realizar esta tarea. Otras limitaciones tienen que ver con los informantes y su capacidad de expresarse ya que esta puede ser no homogénea en toda la muestra.

Para la validación previa del instrumento, dos académicas de la *Universitat de Barcelona* han accedido a realizarla. Una de las académicas es experta en orientación profesional y sus aportaciones han sido fundamentales para matizar y perfeccionar las preguntas del instrumento. La segunda académica es experta en metodología y su contribución ha permitido mejorar el instrumento para conseguir una total adaptación y coherencia respecto a la investigación. Asimismo, se realizaron dos entrevistas piloto –que no se incluyen en la investigación– las cuales permitieron realizar un último ajuste y adecuación respecto a las cuestiones planteadas inicialmente; además, dichas entrevistas piloto también posibilitaron a

la investigadora practicar, reflexionar y mejorar el planteamiento, la dicción y el enfoque de las preguntas de investigación.

Por todo ello, el diseño de la entrevista se ha realizado teniendo presente las preguntas de investigación, los objetivos específicos y las sugerencias de las expertas. Asimismo, la estructura del instrumento consta de dos relatos; el primer relato es la propia entrevista semiestructurada, en profundidad que se muestra, más adelante, en la Tabla 5.3.

En cuanto al segundo relato, este será el realizado a través de la devolución de la entrevista, o primer relato, con la finalidad de llevar a cabo el contraste, ampliación –en caso de ser necesaria–, modificación o validación del mismo. El objetivo del segundo relato es que la persona se reconozca a través de su historia de vida y, una vez finalizado el mismo, el informante aportará información sobre un artefacto significativo que, previamente, habrá escogido y preparado para el segundo encuentro. Los artefactos o fotografías son otra estrategia de recogida de información que ayudan a entender el fenómeno porque, por un lado, permiten reunir las vivencias de la experiencia (Clandinin y Connelly, 1994) y, por el otro lado, aportan una valiosa fuente de información cualitativa (Mannay, 2017; Van House et al., 2004 citados en Freixa y Llanes, 2019). Es decir, en aras de completar la investigación, el artefacto simboliza la transición vivida permitiendo, de este modo, realizar una valoración global del trayecto.

Mediante la entrevista se pretende dar respuesta al objetivo general de la investigación que es el de entender y comprender la transición de los estudiantes y sus factores de influencia. El esquema de la entrevista ha sido diseñado para dar respuesta a los cinco objetivos específicos y que son coincidentes con cada una de las etapas ya citadas con anterioridad: 1) profundizar en la trayectoria académica inicial; 2) conocer la vida profesional previa al máster; 3) comprender el proceso de transición/cambio y sus desencadenantes; 4) examinar la evolución de la trayectoria durante el máster; y 5) analizar cuál ha sido el impacto del máster en su experiencia e identidad profesional. En la Tabla 5.3 se presentan, aparte del objetivo general y los específicos, las cuatro dimensiones a analizar en cada una de las etapas y las preguntas generales de la entrevista. Adicionalmente, se preparan unas preguntas de apoyo¹⁸ para aquellos informantes que puedan mostrar dificultad en narrar sus historias o relatos de vida. A este respecto, aunque existen autores (Denzin, 1970 y Pujadas, 2002) que distinguen entre

¹⁸ Consultar Anexo 1

historias de vida y relatos de vida, esta investigación se apoya en las tesis de Bolívar et al. (1998) en cuanto a la no distinción y utilización indistinta entre los dos términos. En definitiva, a través de los relatos, se pretende conocer la significación personal y subjetiva de las experiencias vitales de los informantes (González-Monteagudo et al. 2021) y, mediante un diálogo teórico-empírico, se busca comprender nuevas realidades en la gestión de la carrera.

En la Tabla 5.3 muestra las dimensiones sobre las que se recaba información, longitudinalmente, en cada una de las cinco etapas temporales de la entrevista, estas son: 1) elección; 2) factores de influencia; 3) visión de la profesión; y 4) el sentir.

Tabla 0.3

Guion preestablecido. Dimensiones de la entrevista

OBJETIVO GENERAL			
Analizar y comprender los procesos de transición a los estudios de máster y la construcción de la identidad profesional de estudiantes de cambio de carrera			
ETAPA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	DIMENSIÓN	PREGUNTAS GENERALES Y DE APOYO
		Datos de identificación	Nombre y apellidos Edad actual Grado Universitario Edad de finalización del grado Profesión/es previa/s al máster Máster en Educación Edad de entrada en el máster Universidad de estudio del máster Profesión actual
1. Trayectoria académica previa y elección inicial	Profundizar en la trayectoria académica inicial	Elección y formación inicial Factores de influencia Visión de la profesión El sentir	¿Por qué motivos elegiste esos estudios y qué te influyó? ¿Cuál era tu visión de la profesión que habías escogido estudiar y cómo te sentías en esa etapa?
2. De la formación a la profesión	Conocer la vida profesional previa al máster	Elección Factores de influencia	¿Por qué motivos elegiste esos trabajos y qué te influyó?

ETAPA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	DIMENSIÓN	PREGUNTAS GENERALES Y DE APOYO
		Visión de la profesión El sentir	¿Cuál era tu visión de la profesión que estabas realizando y cómo te sentías en esa etapa?
3. Planteando la transición	Comprender el proceso de transición/cambio y sus desencadenantes	Elección/inducción Factores de influencia/apoyo Visión de la profesión El sentir	¿Por qué motivos elegiste te planteaste iniciar un cambio profesional en tu vida y qué te influyó? ¿Cuál era tu visión de la profesión a la que querías acceder y cómo te sentías en esa etapa?
4. La experiencia en el máster	Examinar la evolución de la trayectoria durante el máster	Elección Factores de influencia/apoyo Visión de la profesión El sentir	¿Por qué motivos elegiste esos estudios de máster y qué te influyó? ¿Cuál era tu visión de la profesión docente y cómo te sentías en esa etapa? ¿Qué te pareció el máster?
5. La trayectoria postmáster	Analizar cuál ha sido el impacto del máster en su experiencia en la identidad profesional	Elección Factores de influencia Visión de la profesión El sentir Valoración global del trayecto a través del artefacto	¿Qué motivos te hubieran llevado a elegir un centro de trabajo y qué te influyó? ¿Cuál era tu visión de la profesión de docente y cómo te sentías en esa etapa? ¿Qué artefacto has escogido como símbolo de toda esta transición que has realizado? Explícame qué representa para ti este objeto

5.1.2 Entrevistados y criterios de selección

Los criterios de selección deben permitir el considerar la diversidad de perfiles de los estudiantes de máster en Formación del Profesorado que realizan un cambio de identidad profesional. La selección de los participantes se realiza de forma intencional voluntaria, y en función de los siguientes criterios generales:

1. Realización de un máster en Formación del Profesorado en una universidad catalana.
2. La titulación previa al máster es de una disciplina no relacionada con la Educación.

3. Tienen experiencia profesional previa al máster en campos no relacionados con la Educación.
4. Con anterioridad a la transición no hubo planteamiento alguno para dedicarse a la Educación o, en caso de existir este planteamiento, era muy a largo plazo.
5. Han realizado una transición por lo que su trayectoria no es lineal.
6. Actualmente trabajan como profesores.

A través de los criterios de selección de los participantes de perfil no homogéneo se ha velado para obtener diferentes tipologías o subperfiles en cuanto a: a) edad en el momento de realizar la entrevista; b) sexo; c) campos de procedencia; d) trayectoria laboral previa; e) extensión recorrido previo al máster; f) especialidad del máster en formación de profesorado; g) edad en el momento de realizar la transición; y h) curso académico en el que se lleva a cabo el máster.

Las vías de acceso a los participantes han sido a través de un canal formal, equipo de investigación Transiciones Académicas y Laborales (TRALS) del departamento MIDE de la *Universitat de Barcelona*, y mediante canales informales de contactos personales y profesionales, así como grupos de Whatsapp, LinkedIn y Facebook relacionados con el sector de la Educación.

Una vez concretadas las vías de acceso a los casos que interesan, corresponde determinar el tamaño de la muestra. Creswel (2013) afirma que los intervalos de estas muestras pueden variar entre uno a 50 casos. Por su parte, Hernández-Sampieri et al. (2014) aclaran que el tamaño de la muestra no es un hecho importante en los estudios cualitativos, puesto que no se pretende generalizar resultados, sino que lo fundamental es la profundidad en la indagación para entender el fenómeno y poder dar respuestas a las preguntas de la investigación. En tal sentido, aunque el tamaño de la muestra no se cierra antes de la recolección de datos, sí debe establecerse una unidad de análisis inicial, que puede ser de dos informantes por categoría, e ir aumentando progresivamente este número hasta la “saturación”; es decir, donde el incremento de informantes ya no aporta nuevos datos. En el caso de esta investigación, para poder determinar el tamaño inicial de la muestra se ha tenido en cuenta la necesidad de que el estudio de la información aportada por los informantes sea minucioso, además de los siguientes factores:

- Capacidad operativa en cuanto a manejo de datos según recursos.
- Saturación de categorías o número de casos que permiten entender el fenómeno sin necesidad de ampliar la muestra.
- Frecuencia de casos del fenómeno y accesibilidad a los mismos.
- Tiempo de recolección de la información durante las entrevistas.

Y, aunque para Newman (2009) el tamaño de la muestra no debe fijarse a priori, Hernández-Sampieri et al. (2014) afirma que la decisión final sobre el número de casos debe ser de la investigadora. Por todo ello, se opta por una unidad de análisis de 10 participantes atendiendo al criterio general de selección y, fundamentalmente, al acceso a la misma.

Respecto al total de informantes, todos ellos han realizado el máster de Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional en universidades catalanas (UB, UAB, UPF y UPC). La Tabla 5.4, muestra una selección de la muestra homogénea permitiendo describir un subgrupo en profundidad y resaltar, así, procesos o situaciones en un grupo social en el que los participantes tienen un mismo perfil y comparten aspectos similares (Creswell, 2013; Miles y Huberman, 1994). Los informantes se han distribuido según el campo de estudios previos al máster, campo de experiencia profesional previa al máster, universidad en la que lleva a cabo el máster, especialidad de máster de profesorado elegida, curso académico en el que se realiza el máster, género y edad actual.

Tabla 0.4

Características de los entrevistados

PARTICIPANTE	ESTUDIOS PREVIOS MÁSTER	EXPERIENCIA PROFESIONAL PREVIA AL MÁSTER	UNIVERSIDAD	ESPECIALIDAD MÁSTER PROFESORADO	CURSO	GÉNERO	EDAD
María	Diplomatura Enfermería	Enfermera UCI	UB	Salud	2017-18	M	37
Eva	Licenciatura Periodismo	Administrativa	UAB	Lengua Española	2018-19	M	30
Débora	Ingeniería técnica naval	Inspectora de barcos y camiones	UPC	Tecnología	2018-19	M	32
David	Comunicación audiovisual	Técnico Marketing	UAB	Lengua Catalana	2018-19	H	31

PARTICIPANTE	ESTUDIOS PREVIOS MÁSTER	EXPERIENCIA PROFESIONAL PREVIA AL MÁSTER	UNIVERSIDAD	ESPECIALIDAD MÁSTER PROFESORADO	CURSO	GÉNERO	EDAD
Magdalena	Licenciatura Comunicación audiovisual	Comunicación Corporativa	UPF	Lengua Inglesa	2019-21	M	40
Jesús	Ingeniería sistemas audiovisuales	Ingeniero telecomunicaciones	UPC	Tecnología	2018-19	H	33
José	Grado Enfermería	Técnico en imagen por el diagnóstico	UB	Salud	2017-18	H	42
Ismael	Grado en medios audiovisuales	Músico, vendedor y otros	UPC	Tecnología	2018-20	H	27
Ester	Diplomatura Enfermería	Enfermera geriatría	UB	Salud	2017-18	D	48
Judit	Grado en Biología humana	Investigadora de laboratorio	UPF/UOC	Ciencias experimentales	2019-20	D	29

Todos los participantes han finalizado un máster en Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato y Formación Profesional en universidades catalanas entre los cursos académicos 2017-2018 y 2020-21 y, actualmente, están trabajando como profesores de secundaria, mayoritariamente, en la Formación Profesional.

Por cuestiones de confidencialidad y ética, en la siguiente tabla se muestra la codificación de las personas entrevistadas (Morrow y Smith, 1995) para el posterior análisis y presentación de resultados. Se especifica la edad cronológica de los participantes en el momento de realizar las entrevistas y se distribuyen en tres grupos de edad tal y como se muestra en la Tabla 5.5. Todos los participantes se identifican mediante seudónimos escogidos por la investigadora.

Tabla 0.5

Grupos de edad: distribución de los participantes según el criterio edad en el momento de ser entrevistados y correspondiente codificación

HASTA LOS 30 AÑOS	ENTRE LOS 31 Y LOS 35 AÑOS	MÁS DE 35 AÑOS
n=3	n=3	n=4
Códigos: E2, E8 y E10	Códigos: E3, E4 y E6	Códigos: E1, E5, E7 y E9
Eva	David	María
Ismael	Débora	Magdalena
Judit	Jesús	José
		Ester

5.1.3 Procedimiento

Una vez obtenido el acceso y aplicados los criterios de participación a los informantes, se realizó un contacto inicial por Whatsapp, o correo electrónico, con la finalidad de concretar los detalles de participación y los objetivos de la investigación. Con las personas que aceptaron formar parte del estudio, previa información exhaustiva del proyecto y firma del consentimiento informado respetando las consideraciones éticas de participación voluntaria en la investigación, se estableció fecha y hora para la primera de las dos entrevistas virtuales a realizar. Respecto al desarrollo de la entrevista se han tenido en cuenta las recomendaciones de Blasco y Otero (2008) y Robles (2011):

- La duración de la entrevista no puede exceder las dos horas para evitar el cansancio de la persona entrevistada.
- La frecuencia de los encuentros programados con cada participante no puede exceder las dos semanas.
- La entrevista debe ceñirse al objetivo de la investigación.
- La confidencialidad debe ser puesta en conocimiento en cada encuentro.
- Las reuniones virtuales deben ser grabadas para posibilitar su posterior análisis.

- En caso de nerviosismo o bloqueo de la persona entrevistada se esclarecerá dudas y se replanteará preguntas. Si persistiese el bloqueo se pospondrá el encuentro en pro de obtener un diálogo sin cortapisas.

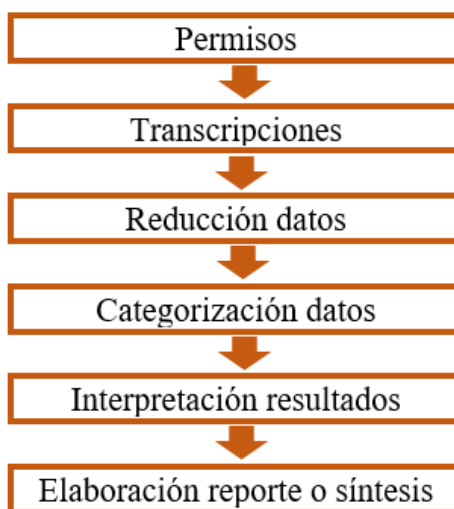
Las entrevistas se han llevado a cabo en los meses de noviembre, diciembre de 2021 y enero y febrero de 2022. La duración aproximada de la entrevista inicial es de 90 minutos, mientras que la entrevista final tiene una duración máxima de 20 minutos. Esta última entrevista se destina, fundamentalmente, a comentar, mediante cuatro preguntas, el artefacto previamente escogido por el participante y realizar una valoración de cierre de todo el proceso de transición.

Los minutos iniciales de los encuentros se destinan a la bienvenida y acomodo de la persona entrevistada, así como para recordarle la confidencialidad y finalidad de la misma. En los minutos finales, una vez finalizado el guion de la entrevista, se lleva a cabo una conversación informal para comentar, en caso necesario, algún elemento en el que profundizar, sobre el que contextualizar, o que no se ha abordado durante la sesión y, por último, se agradece el tiempo y la dedicación a la persona entrevistada. Además, se informa de la posterior devolución del contenido de la sesión a efectos de su subsanación y de la futura puesta en conocimiento de los resultados obtenidos.

5.1.4 Análisis

La fase de análisis de la información se aborda de modo descriptivo para llegar a lo interpretativo del relato de vida de los informantes. Asimismo, la intencionalidad del proceso es descubrir las diferentes problemáticas profesionales y académicas que intervienen en el fenómeno del cambio identitario a nivel profesional.

La Figura 5.1 muestra el esquema general de análisis cualitativo llevado a cabo en la investigación.

Figura 0.1*Esquema general de análisis cualitativo*

Nota: elaboración propia.

Tal y como muestra el esquema general de la Figura 5.1, partiendo de las grandes preguntas se establecen las categorías mediante la lógica deductiva e inductiva (Ruiz Olabuénaga, 1999). Inicialmente se identifican y extraen los datos para llevar a cabo una primera sistematización o reducción de los mismos; mientras que, en un segundo término, se pretende relacionar los datos obtenidos con las cuestiones centrales de la investigación. En este sentido, se ha seguido el proceso lógico de análisis cualitativo en el cual se reduce la información a partir de la obtención de categorías.

Respecto al análisis de resultados, durante el registro, la mera observación y la consiguiente transcripción de la información ya conllevan un análisis implícito. Si bien, para el proceso de análisis de la información se utilizan dos procedimientos: el intra-caso o del relato vital, y el inter-caso o categorial. Posteriormente, se extraen conclusiones finales mediante el apoyo de procedimientos gráficos, identificación de patrones y determinación de generalizaciones (Sabariego-Puig, *et al.*, 2014). Ambos procedimientos, el intra e inter-caso, se detallan a continuación, especificando los avances parciales que cada uno de ellos ha aportado al proceso de análisis.

5.1.4.1 Análisis intra-caso o de relatos de vida

Aunque, en toda historia de vida existen elementos comunes a otras historias, la narración de cada protagonista tiene una identidad y trayectoria únicas (Demazière y Dubar, 1997) que interesa conocer para extraer los elementos singulares y que configuran la historia (Bolívar, 2002). Este tipo de análisis está consolidado en la ciencia (Arraiz Pérez y Sabirón Sierra, 2017) y se desarrolla en diversas áreas del conocimiento (Arraiz Pérez et al., 2020).

El proceso para elaborar los relatos de vida sigue la pauta sugerida por Creswell (2013): inicialmente los participantes cuentan sus experiencias vitales respecto al fenómeno de estudio; seguidamente, se elabora un texto o relato cronológico por parte de la investigadora; y, finalmente, se realiza la devolución del relato al participante –mediante correo electrónico o Whatsapp– para que sea leído y, con posterioridad, en la segunda entrevista, pueda ser aceptado o modificado.

De hecho, la narrativa de la persona enriquece los datos cualitativos y muestra la interpretación de la propia vivencia (Arraiz Pérez et al., 2016) y la investigadora debe buscar una lógica en el desarrollo de los acontecimientos, entendiendo las conexiones y relaciones causales entre los mismos. A título informativo cabe mencionar que de los diez relatos enviados para su aceptación tan solo uno de los participantes (José) deseó realizar modificaciones. De hecho, la única modificación se ciñó a la eliminación de las palabras malsonantes que, fruto del ambiente relajado y de confianza creado durante la entrevista, surgieron de forma espontánea durante el encuentro. Al entrevistado no le pareció adecuada la utilización de un vocabulario poco acorde con la formalidad y rigor requeridos en un estudio científico y, por dicho motivo, procedió a llevar a cabo la modificación del relato.

Atendiendo a este primer tipo de análisis de datos (análisis intra-caso) se procedió a realizar una ordenación cronológica de cada relato vital puesto que, a menudo, los informantes tienden a narrar sus vivencias entrelazando diferentes momentos temporales o etapas vitales. Para Cornejo et al. (2008), este primer análisis se realiza de forma individual y en profundidad en cada uno de los relatos obtenidos mediante las entrevistas semiestructuradas.

En las recomendaciones de Gibbs (2012) se hace referencia a que las etapas temporales y el guion de las preguntas generales –y de apoyo– de las entrevistas semiestructuradas

permiten ordenar, en un inicio, gran parte de la información. De tal manera, en esta investigación, la ordenación cronológica se lleva a cabo atendiendo a las cinco etapas temporales que conforman el proceso vital por el que transitan los estudiantes (ver Tabla 5.2). Estas etapas se resumen en: trayectoria académica inicial, vida profesional previa al máster, proceso de transición, trayectoria durante el máster e impacto del máster.

Respecto al tema central de esta tesis, es decir, en lo relativo al análisis de la construcción de la identidad, Wortham (2006) apoya que se lleve a cabo en estadios temporales y, según Muñiz Terra (2018) y Rosenthal (2018), el encadenamiento de los distintos momentos temporales otorga a la identidad una perspectiva procesual y un orden secuencial.

Atendiendo a las entrevistas semiestructuradas, estas aportan la información sobre las vivencias de los participantes y conforman una realidad que debe ser analizada y sintetizada para poder ser, con posterioridad, explicada (Strauss y Corbin, 2002); por consiguiente, mediante la entrevista semiestructurada, el participante comparte su relato de vida –con sus vivencias y trayectoria específica, aunque también subjetiva– y define su identidad (Demazière y Dubar, 1997). Sin embargo, la información recabada es tan extensa que es necesario realizar una minuciosa selección para extraer aquello que es realmente relevante y obviar lo que, a primera vista, pudiera también parecerlo.

En esta misma línea, los elementos que han guiado el proceso de selección de información relevante son los objetivos específicos de la investigación y el marco conceptual. Así, tenerlos presentes durante el proceso de análisis de información ha ayudado a clasificar y seleccionar la ingente cantidad de datos recolectados

Para concluir, cabe mencionar que durante este primer análisis intra-caso o de relato de vida se lleva a cabo una primera codificación manual de la información mediante el análisis de las entrevistas y la reducción del texto en códigos (Ryan y Bernard, 2003). Y tal y como afirman Miles y Huberman (1994), codificar ya es analizar y, de hecho, la forma de llevar a cabo la codificación da paso al segundo tipo de análisis, el análisis inter-caso.

5.1.4.2 *Análisis inter-caso o categorial*

Teniendo muy presente la estructura de la entrevista, y una vez concluido el análisis intra-caso de cada relato, se inicia el proceso de análisis transversal, o inter-caso, desde el que se obtienen las categorías de forma manual y se relacionan con los objetivos específicos de la investigación. A este respecto, Gibbs (2012) coincide y añade que teniendo presentes los objetivos de investigación, se buscan las temáticas en las entrevistas para, posteriormente, desglosarlas y convertirlas en categorías. Tal y como aclara el autor es el guion, utilizado en la entrevista, el que permite iniciar un posterior proceso de categorización de la información. En esta misma línea, cada categoría comprende información similar, bien sea por fases, temas o ideas que las relacionan entre sí (Rubin y Rubin, 1995).

Cuando se han obtenido las categorías que desencadenan en códigos, con unidades de significado propios, es necesario llevar más allá el proceso de análisis y establecer las relaciones, nodos y concurrencias existentes entre las diferentes categorías. Asimismo, encontrar este tipo de vínculos entre categorías conduce a una mayor integración y unificación de la información, creando, de este modo, el camino entre la fase de análisis y la futura presentación de resultados. Dicha presentación de resultados debe ser un diálogo entre esta parte empírica y la fundamentación teórica a modo de verificación de las categorías.

Para facilitar el proceso de establecer relaciones entre categorías, además de para llevar a cabo el análisis previo a la presentación de resultados, se ha tratado la información a través del paquete de software especializado en análisis cualitativo, ATLAS.ti en su versión 22 Desktop. A través de dicho software se ordena, categoriza y codifica la información, permitiendo inter-vincular segmentos de datos y descubrir patrones (Sabariego Puig, *et al.*, 2014).

Desde un inicio, el uso del software ha tenido por objetivo encontrar cruces temáticos entre las categorías e interpretar, de forma transversal, los hitos relevantes en la construcción de la identidad profesional en las diferentes etapas de la vida de los informantes; es decir, antes, durante y después de llevar a cabo la transición profesional. Sin embargo, la introducción del ATLAS.ti ha reconfigurado los planteamientos iniciales del análisis categorial, introduciendo nuevas perspectivas y agrupaciones en las categorías que, originariamente, habían sido

construidas de forma manual. En este sentido, el software también ha permitido aglutinar todo el contenido relativo a cada una de las categorías y subcategorías que se habían establecido previamente por la investigadora. En la Tabla 5.6 se muestra la estructura del análisis intercaso que, a su vez, parte de las cinco etapas mostradas en la Tabla 5.2: trayectoria académica inicial, vida profesional previa al máster, proceso de transición, trayectoria durante el máster e impacto del máster. Adicionalmente, al final de la Tabla 5.6 se añade un apartado categórico que hace referencia a la valoración global de la transición.

Tabla 0.6

Resumen de la estructura del análisis categórico en las cinco etapas temporales

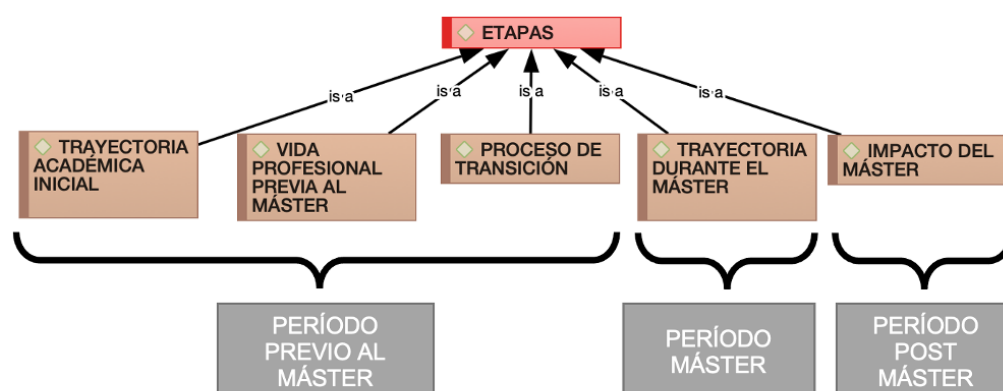
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DEFINICIONES
Elección académica inicial	Motivos de la toma de decisión	Factores intrínsecos, extrínsecos y de tipo de toma de decisión a los que se hace referencia en la elección de los estudios académicos previos
	Factores de influencia	Incidencia de figuras familiares, académicas o personales en lo que respecta a la elección académica
Percepción profesional inicial	Imagen profesional proyectada	Imaginario características de la profesión y del sí mismo profesional
	Identidad profesional	Etiqueta profesional que se atribuye al sí mismo en la etapa académica previa
Desarrollo profesional	Motivo elección profesional	Aspectos que motivan la elección profesional
	Realidad profesional	Circunstancias y situaciones del día a día profesional respecto al proyecto profesional esperado
	Identidad profesional	Etiqueta profesional que se atribuye al sí mismo profesional en la etapa profesional
Adecuación personal-profesional	Sentimiento de pertenencia en la profesión ejercida	Percepción del encaje entre lo que se desea hacer y lo que se hace
Desencadenantes transición	Factores y detonantes	Factores que contribuyen al cambio de rumbo profesional Desencadenante que acciona el cambio de rumbo profesional

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DEFINICIONES
	Objetivos de cambio	Motivaciones profesionales y personales que apoyan el cambio de profesión
Visión profesional durante la transición	Identidad profesional	Etiqueta profesional que se atribuye al sí mismo en la etapa de transición
	Sentimientos frente al cambio	Estado emocional durante la etapa cambio
Elección, visión y valoración del máster	Motivos elección máster	Condicionantes en la toma de decisión y motivaciones de elección
	Opinión y valoración del máster	Preconcepciones, aspectos positivos, de mejora a incluir en el máster Valoración final
Evolución profesional docente en el máster	Autogestión durante el máster	Aspectos relativos a la gestión y manejo personal durante el proceso del máster
	Identidad profesional	Etiqueta profesional que se atribuye al sí mismo en el máster
	El sentir en el máster	Evolución de sentimientos y emociones durante el máster
Impacto del máster en la experiencia vital	Influencias del máster	Aprendizajes del máster implementados en la profesión docente
	Factores permanencia	Elementos facilitadores de la permanencia en la profesión docente
	Impacto transición	Repercusión vital y aprendizajes fruto de la transición
Impacto del máster en la identidad profesional	Identidad profesional	Etiqueta profesional que se atribuye al sí mismo en la etapa postmáster
	Elementos clave del cambio	Aspectos generadores de la transición
	Sentimientos	Estado emocional que provoca la transición
Valoración global de la transición	Significación cambio	Significado del artefacto como símbolo del proceso de cambio profesional
	Factores facilitadores y dificultadores	Aspectos que ha resultado más fácil y difíciles del proceso

Respecto a la posterior presentación de resultados categóricos en el capítulo 7 de esta tesis cabe hacer mención que, aunque la estructura de los apartados se apoya en las cinco etapas temporales extraídas de la entrevista, el análisis se realiza a través de tres periodos (ver Figura 5.2); es decir, las tres primeras etapas de la entrevista –trayectoria académica inicial, vida profesional previa al máster y proceso de transición– se analizan conjuntamente en el periodo premáster, la cuarta etapa –trayectoria durante el máster– es abordada en el periodo máster y, por último, la etapa de impacto del máster queda incluida en el periodo postmáster. El cuarto apartado del capítulo 7 contempla la valoración global del proceso de transición a través de la categorización del artefacto.

Figura 0.2

Red semántica relacional entre etapas temporales y períodos que configuran la estructura del capítulo 7 de análisis de resultados categoriales



En otro orden de factores, una de las aportaciones relevantes propiciadas por la visión transversal del análisis inter-caso ha sido respecto a los grupos de grupos de edad. Por ello, se ha creado una familia de análisis ligada a los grupos de edad (ya planteados en la Tabla 5.5 de este capítulo). No obstante, más allá de perfiles y grupos de edad, el análisis categorial pretende:

- Hallar, analizar y comprender los detonantes e incidentes críticos a modo de puntos de inflexión, o mecanismos de cambio vital significativos, provocados por personas con influencia y por aspectos sociales, culturales, profesionales, institucionales o educacionales. Estos incidentes es lo que en la teoría del ciclo vital se han venido denominado crisis y comportan cambios de etapa.

- Interpretar, desde las propias descripciones de los informantes, las vivencias y aspectos de valor; deduciendo y descifrando el comportamiento de los participantes respecto al fenómeno de la construcción de la identidad profesional.
- Evidenciar los intereses, elecciones, influencias, sentimientos, emociones, proyecciones de futuro y valoraciones globales de los participantes.
- Comprender las motivaciones y el propósito docente en el ejercicio de la actividad profesional de cada participante y relacionarlo con los grupos de edad.
- Registrar, examinar y dar significado a los cruces o nodos temáticos hallados en la colección de relatos (Blaxter et al., 2008).

En definitiva, el análisis categorial se ha tenido presente a lo largo de todo el análisis de la información con la finalidad de poder extraer temáticas y patrones comunes en los relatos de los propios informantes. De hecho, las categorías ya fueron intuidas con anterioridad a concluir la restitución al campo y se tuvieron presentes las cuatro grandes dimensiones –motivos de elección, factores de influencia, la visión de la profesión y el propio sentir– (citadas en la Tabla 5.3 de este capítulo). Más tarde, al concluir la restitución al campo, las subcategorías y sus agrupaciones fueron concretadas y revisadas.

5.1.4.3 Integración analítica

Qué duda cabe que todo el proceso de análisis debe ser sensible a la realización de numerosas y minuciosas lecturas de la información recabada en cada entrevista –análisis del relato de vida–, extrayendo lo relevante, identificando lo que es afín y estableciendo aspectos clave dentro de cada etapa temporal. Asimismo, a lo largo de todo este doble análisis (inter e intra-caso) se busca asociar a cada etapa temporal aquellas categorías que permiten adentrarse en los aspectos transversales –procesos de decisión, implementación decisión y valoración decisión– (citados en Tabla 5.2 de este capítulo).

La finalidad última del análisis realizado es abrir el camino a la presentación de resultados que, a su vez, deberá ser el diálogo entre la parte empírica y la fundamentación teórica, verificando, así, el sentido de las categorías. Por consiguiente, los dos próximos capítulos serán los destinados a la presentación de resultados, los cuales se analizan a partir de las entrevistas –como fuente primaria–, el artefacto –como fuente secundaria– y desde las dos

perspectivas planteadas en el análisis; es decir, desde la perspectiva del relato de vida, o inter-caso (expuesta en el capítulo 6) y desde la perspectiva categorial, o intra-caso (expuesta en el capítulo 7).

5.2 EL RIGOR CIENTÍFICO

Durante la investigación, una de las preguntas recurrentes de la investigadora debe ser acerca de qué manera garantizar el rigor científico. De hecho, en la investigación debe atenderse a criterios éticos y de rigor metodológico que comportan un compromiso respecto a realizar una investigación profunda, sistemática y que responda al problema planteado.

Los criterios que más comúnmente se utilizan para evaluar el rigor metodológico en un estudio cualitativo y, por ende, su calidad científica, son: dependencia, credibilidad, auditabilidad y transferibilidad (Guba y Lincoln, 1989, Ruiz Olabuémaga e Ispizua, 1989; Franklin y Ballau, 2005; Mertens, 2005). En tal sentido, en la Tabla 5.7 se sintetizan los criterios garantes del rigor metodológico en la actividad investigadora que nos ocupa.

Tabla 0.7

Criterios de rigor de la actividad investigadora

CRITERIOS	CARACTERÍSTICAS DEL CRITERIO	PROCEDIMIENTOS
Credibilidad	Cómo los resultados pueden ser verdaderos para las personas estudiadas, así como para las que conocen el fenómeno.	La entrevista recoge los aspectos necesarios a tratar sobre el fenómeno. El instrumento se ha consensuado con expertos en el tema y en metodología.
Transferibilidad	Posibilidad de poder transferir o extender los resultados a otros contextos.	Se han seleccionado informantes que provienen de distintos campos no afines a la Educación.

CRITERIOS	CARACTERÍSTICAS DEL CRITERIO	PROCEDIMIENTOS
		Se han escogido personas con diferentes procesos de transición y trayectorias previas.
Dependencia o consistencia	Aunque la replicabilidad exacta no existe en investigación cualitativa, sí deben darse resultados equivalentes mediante datos similares.	Se ha realizado una descripción detallada de los informantes y revisado el análisis e interpretación de datos, poniendo foco en la reflexibilidad de la investigadora.
Confirmabilidad o audatibilidad	Garantizar que los resultados provienen de las descripciones realizadas por los informantes.	Utilización de las grabaciones para transcribir textualmente las entrevistas. Revisión de hallazgos por otros investigadores expertos. Identificación de alcances y limitaciones de la investigadora.

En cuanto a la dimensión ética, la perspectiva cualitativa aboga por la importancia de los valores y vincula el proceso de investigación con la ética (Arias Valencia y Giraldo Mora, 2011); así, en la elaboración de esta tesis se realiza el procedimiento del *consentimiento informado*¹⁹ y, además, se han seguido las recomendaciones propuestas por la Comisión de Bioética de la *Universitat de Barcelona*. Asimismo, en línea con Simons y Usher (2000) en esta investigación se tiene presente la necesaria integridad de la investigadora.

¹⁹ Consultar Anexo 2.

TERCERA PARTE

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO 6

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DEL RELATO DE VIDA

- 6.1. ENSEÑAR LA PARTE HUMANA DE LA PROFESIÓN: EL RELATO DE MARÍA
- 6.2. ABRIR MENTES PARA MOSTRAR CAMINOS: EL RELATO DE MAGDALENA
- 6.3. CAMBIAR UN POCO LA ENSEÑANZA Y SER UN *INFLUENCER*: EL RELATO DE JOSÉ
- 6.4. AYUDAR A HACER CRECER PERSONAS Y PROFESIONALES: EL RELATO DE ESTER
- 6.5. AUTO-REALIZACIÓN Y ENCONTRAR MI SITIO EN EL MUNDO: EL RELATO DE DAVID
- 6.6. EL PROPIO RESURGIR PARA VOLVER A SER PERSONA: EL RELATO DE DÉBORA
- 6.7. VIVIR REALIZADO Y TRASPASAR CONOCIMIENTOS: EL RELATO DE JESÚS
- 6.8. LA PROFESIÓN ES APRENDER CADA DÍA Y CREAR: EL RELATO DE EVA
- 6.9. AFINIDAD CON MIS INTERESES Y DAR MI MEJOR POTENCIAL: EL RELATO DE ISMAEL
- 6.10. ENCAJAR Y CRECER PROFESIONALMENTE: EL RELATO DE JUDIT

Un relato de vida es el proceso de construcción identitaria que el narrador –la investigadora de la tesis– compone, otorga sentido y da coherencia, a partir de las narraciones sobre las experiencias del informante (Cárdenas-Beltrán, 2022). Dichas experiencias acumulan datos sobre la formación académica inicial y la vida profesional pasada de un grupo de personas no vinculadas a la docencia, y permiten a la narradora trazar las distintas trayectorias poniendo especial interés en la transición que acontece entre la vida profesional pasada y el inicio del máster de profesorado. Esta transición, además, será la llave que abrirá la puerta a una nueva identidad profesional docente.

Se elaboran un total de diez relatos correspondientes a cada uno de los participantes que, mediante un máster en Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional llevado a cabo en Catalunya, dejaron atrás profesiones no afines a la docencia para dedicarse a ella, modificando, así, su identidad profesional. Los cuatro primeros relatos corresponden a participantes que superan los 35 años de edad (María, Magdalena, José y Ester) para, a continuación, introducir los relatos de los tres participantes que están en la franja de edad comprendida entre los 31 y los 35 años (David, Débora y Jesús). Los últimos tres relatos pertenecen a los participantes de menor edad (Eva, Ismael y Judit). En la actualidad, los diez participantes se dedican a la docencia en centros de formación profesional. Las características y la distribución de los participantes se detallan en las Tablas 5.4 y 5.5 del capítulo 5. Cabe hacer hincapié que su identificación se lleva a cabo mediante seudónimos escogidos por la investigadora.

El relato de cada participante es el resultado de las interacciones mantenidas con los entrevistados. En la primera interacción se lleva a cabo una entrevista semiestructurada de 90 minutos; en la segunda interacción, el entrevistado aprueba, modifica o amplía el texto resultante de la primera interacción y, además, realiza una valoración global del trayecto mediante algunas preguntas y la aportación de un artefacto como símbolo del proceso de cambio de profesión. Y en la tercera interacción, por correo electrónico o Whatsapp, el participante consensúa la narración completa de la historia de vida llevada a cabo por la narradora y que es fruto de las dos primeras interacciones a través de videoconferencia. La narración de la historia de vida consensuada por cada participante es la que se hace constar, literalmente en este capítulo.

Asimismo, cada relato vital narrado consta de tres partes: a) al inicio se da voz al participante para que, con sus propias palabras, pueda dar a conocer quién es él como docente, a qué da valor en su día a día como profesional de la docencia y que propósito busca alcanzar a través de la misma; b) en la segunda parte del relato de vida se muestra una figura que resume los hitos más significativos del participante en cada una de las 5 etapas temporales del proceso de transformación identitaria que constan en la Tabla 5.1 del capítulo 5; y c) en la tercera y última parte se plasma el propio relato del participante –fruto de las tres interacciones– elaborado mediante convenciones que hacen más comprensiva la lectura del texto. Así, en referencia a dichas convenciones, el lector encontrará las siguientes:

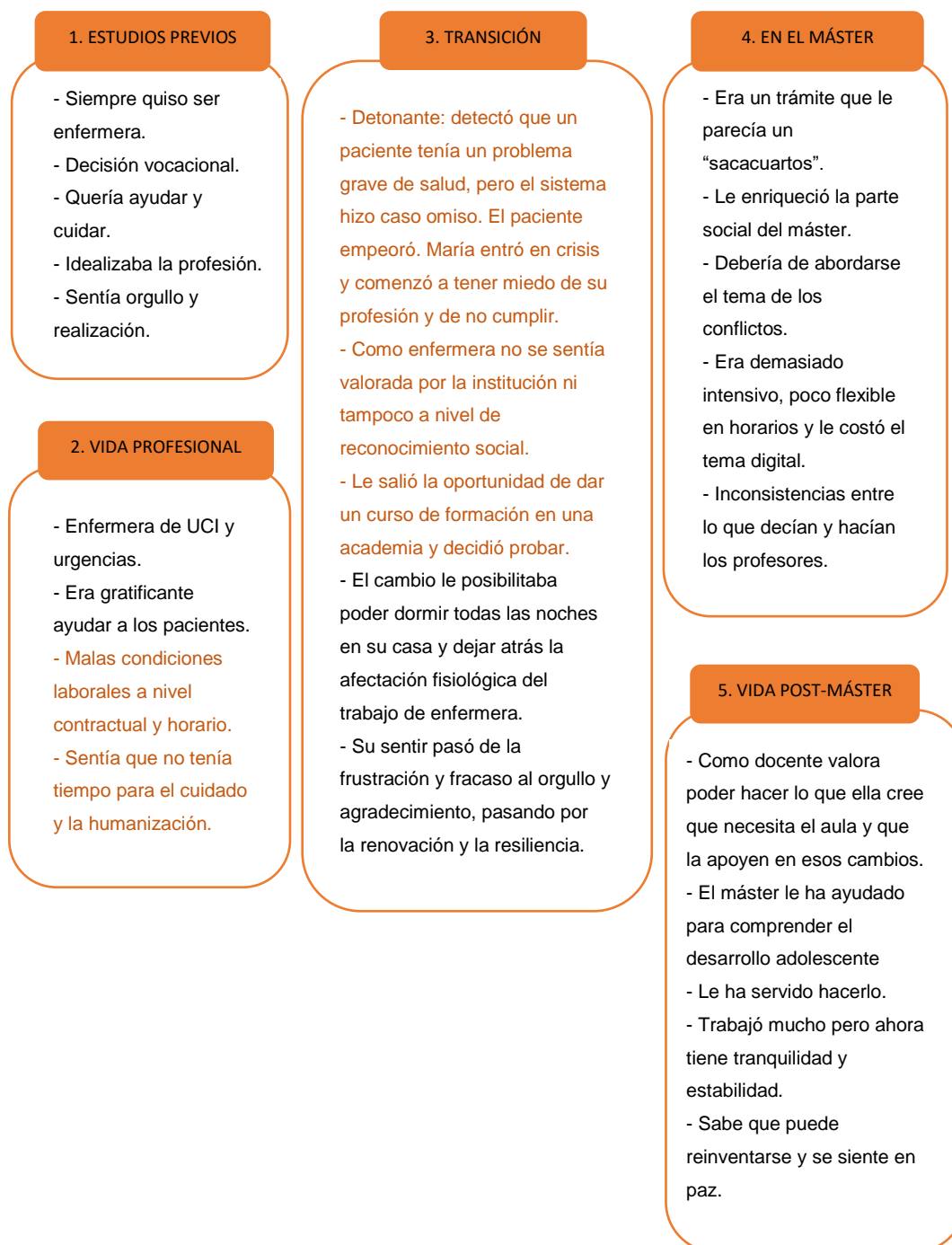
- Figura XX: marca el inicio de cada relato. La utilización del color teja busca resaltar los factores y detonantes que inciden en el cambio profesional.
- *Texto en cursiva*: son las expresiones literales realizadas por el participante a lo largo de la entrevista.
- **Texto en negrita**: marcan situaciones críticas y puntos de inflexión en el relato que pueden implicar cambios en la trayectoria y la identidad profesional del participante.
- [Texto en corchetes]: son informaciones que clarifican las expresiones del participante, así como información que se omite por la necesidad de mantener el anonimato.
- [...]: indica la omisión de parte del texto para dar continuidad al tema tratado.

6.1 ENSEÑAR LA PARTE HUMANA DE LA PROFESIÓN: EL RELATO DE MARÍA

“Mi consuelo es que esa parte más humana que yo aportaba a mi trabajo, ahora, intento trasladársela a mis alumnos. Entonces, pienso que voy ayudando a la gente a que tengan ese matiz [humano] y también he hecho muchas cosas para poder acompañar a los alumnos [a trabajar emocionalmente] [...] y enseñarles que se pueden hacer las cosas de otra manera.”

Figura 0.1

Resumen de los hitos más significativos de María en cada una de las 5 etapas temporales vinculadas a su proceso de transformación identitaria



María tiene 37 años y, desde hace tres, trabaja como profesora en un centro concertado. Quiso ser enfermera desde pequeña y para ella era algo vocacional. María deseaba tener una

profesión que le permitiera ayudar: “no conocía otra profesión que me permitiera ayudar y yo era mucho de ayudar”. Se planteó ser médico: “pero en la selectividad no me llegó la nota, llegué a la nota de corte, pero había subido respecto a la del año anterior. Creo que esa fue la primera frustración en mi vida, aunque ahora, no lo considero como una frustración. Ahora, conociendo las dos profesiones, les regalo la profesión y no me he sentido frustrada en ningún momento” porque lo que quería María era cuidar, acompañar y estar con personas.

Conforme fue estudiando se dio cuenta que le gustaba la acción y las urgencias, pero en esos momentos no tenía una visión muy clara de la profesión, aunque reconoce que la tenía idealizada. Cuando terminó la carrera sintió mucho orgullo y desahogo al no tener que compaginar estudios y trabajo, y también se sintió muy realizada por poderse ganar la vida en aquello que había estudiado: “me sentía muy orgullosa porque en mi familia fui la primera que hice una carrera universitaria”.

Durante casi una década trabajó como enfermera de urgencias, UCI y SEM. En esa época faltaban muchos profesionales en urgencias y nunca le faltó trabajo. Consiguió los empleos por contactos y por su experiencia, y lo que María valoraba de su profesión era el hecho de poder “**formar parte de un engranaje que ayudaba a los pacientes**” a mejorar su estado de salud. Nos cuenta que en la UCI de [nombre ciudad] “*hacíamos una cosa muy bonita –que luego ya hablaremos de que no fue tan bonita–, hay familiares las 24 horas del día y eso es “guai” porque acompañas mucho a las familias en esos procesos*”. María era una persona comprometida con su trabajo y le gustaba estar al día en cuanto a la formación continua: “*si quieres hacerlo bien, tienes que hacer una formación extra*”.

La opinión que María tenía de su profesión de enfermera era la siguiente: “*tenía dos partes diferenciales importantes. La primera es cómo me hacía sentir mi trabajo y mi trabajo me hacía sentir bien, me hacía sentir útil, me hacía sentir realizada. [...] Y, por otro lado, cómo me sentía tratada laboralmente. Y, laboralmente, te sentías tratada mal, mal porque tú no puedes llevar casi 10 años trabajando en un sitio y que tengas exactamente el mismo contrato que cuando empezaste. Eso no puede ser porque tú no eres la misma con 22 años, que 32, o con 42. [...] ni tu vida es la misma, ni tus necesidades son las mismas*”. Y María se sentía como que: “*no puedes humanizar porque no tienes tiempo y si tú no estás bien, no puedes dar eso que no tienes*”.

María nos cuenta que hubo: **“un punto de inflexión en su vida laboral e indirectamente en su vida personal. En enfermería pasa que cuando cuidamos durante muchos días a una persona, es como una madre con los hijos, que tú no sabes qué, pero ves que no está bien”**. **María avisó y pidió ayuda al médico de guardia, pero no le hicieron caso. Cuando ella se fue a su casa después de esa guardia, el paciente empeoró y casi pierde la vida, y cuando María llegó al hospital al día siguiente: “la madre [del paciente] se me abrazó y me dijo: “lo que has sufrido esta noche y nadie te ha hecho caso” y fue duro porque yo formé parte de eso, de eso que había pasado. [...] Pero dos o tres días después, voy a trabajar y cuando suena el monitor de un paciente [...] ya identifiqué qué era lo que me pasaba, me estaba dando miedo mi profesión, no cumplir, no llegar. Entonces paso la noche de guardia como puedo, llego a mi casa y le digo a mi marido: “no puedo” y lloré, lloré y lloré. [...] Yo identificaba muy claro lo que había, yo llevaba 9 años gestionando duelos con familiares, pero nadie gestionaba los míos. No teníamos a nadie que nos ayudase con esas cargas emocionales tan fuertes para no tragarlas, sino trabajarlas. [...] yo me había quedado en esos primeros duelos, con este chico, fue como el detonante de que no había digerido nada, me di cuenta que yo había tragado todo y si eso lo sumamos a las malas condiciones de trabajo con turnos de mañanas, tardes y noches sin turnos fijos, y eso fue una suma”**.

Respecto a su sentir en esa etapa de transición: **“primero, sentí frustración, luego, cuando vi que no podía trabajar sentí el fracaso y, luego, cuando ya estaba mejor, sentí renovación y mi resiliencia, y pensé: bueno, pues no pasa nada, hay que aceptarlo y hay que abrazar estas cosas no agradables que forman parte de tu vida y de tu ser. Cuando ya cogí el alta, yo ya no me veía igual, no me veía con la misma fuerza y, a veces, hay que ser consciente. [...] Entonces, ya me comencé a plantear que tenía que hacer un punto y aparte en mi vida [...] y, ahora, ¿qué hago?, ¿qué giro le doy a mi vida?”**.

A María, a través de su marido, le salió una oportunidad de dar un curso en una academia: “envié el currículum, me llamaron y empecé a trabajar. Y pensé, total, es que había de pasar. [...] Y estoy agradecida por todo lo que pasó, pero yo se lo explico a mis alumnos cuando tocamos la salud mental. [...] Ahora, mi consuelo es que esa parte más humana que yo aportaba a mi trabajo, ahora intento trasladársela a mis alumnos”.

María cursó el máster de formación de profesorado en la *Universitat de Barcelona*, en la especialidad de Salud, durante el curso 2017-18. De hecho, nos cuenta que: *“yo ya tenía claro que quería dedicarme a la docencia porque lo había probado en la academia donde yo les preparaba para sacarse el título por libre, pero allí yo no les podía evaluar. Yo hice el máster en un año porque dejé el trabajo cuando lo empecé”*.

No obstante, antes de iniciar el máster, María pensó: *“esto es un proceso que es un sacacuartos. Como sí o sí, para entrar en listas, tengo que hacer el máster, pues a pagar pasta para hacerlo”*. Y aunque, en un principio, pensó que el máster era un *“sacacuartos”*, acabó gustándole mucho. Sobre todo, le gustó la parte social, pero, en su opinión, sí era muy intensivo y con un horario poco flexible. Le costó hacer cosas digitales como los portafolios porque en su anterior profesión no eran tan digitales, sino más manuales. Le chocó ver que los profesores no practicaban con el ejemplo: *“nos decían ya no se lleva el tema del profesor que echa su rollo con el PPT, pero era lo que ellos hacían. Yo pensaba: ¡pero si llevo una hora escuchándote!”*.

A María la contrataron como profesora durante las prácticas del máster. Lo que más le gusta de la docencia es: *“el conocer al adolescente, [...] conocer a la persona a la que tú te vas a exponer y trabajar mucho tu comunicación, porque no dejas de ser una figura importante que puede marcar su vida, tanto positiva como negativamente y es tu responsabilidad, no es la de ellos. Por eso digo que hay que trabajar más el docente, no como profesor, sino como persona, la persona que va a trabajar de profesor”*. De la institución valora: *“por un lado que dentro del aula te den manga ancha, es decir, que te dejen a ti hacer lo que tú sabes que necesita tu profesión, o la futura profesión de tus alumnos y que te dejen esquilar el currículum, porque hay contenido que está completamente obsoleto y no tienen sentido darlo. Y lo ideal sería tener menos horas de aula para poder dedicarle más horas a tutoría para poder hacer un acompañamiento a los alumnos”*.

A nivel personal, María nos cuenta que ahora tiene más tranquilidad: *“trabajamos muchísimo y muchas horas, pero las disfrutas”*, también valora la *“estabilidad personal y de tener tiempo para ti. Y no tener que estar pendiente de si me llaman del hospital para ir a trabajar”*. Además, la transición le ha permitido decir: *“pues no le tengas miedo a nada porque si has podido reinventarte una vez, te puedes reinventar otra vez y no pasa nada y yo a los*

alumnos eso también se lo explico mucho: “intentad vivir lo que va viniendo con tranquilidad porque hoy estamos aquí y, a lo mejor, mañana damos un cambio y estamos en otro sitio, pero no pasa nada” porque claro ellos dicen: “si estoy haciendo esto es porque quiero trabajar de esto” pero yo les digo: “pues esto también te puede abrir otras puertas para hacer otras cosas””.

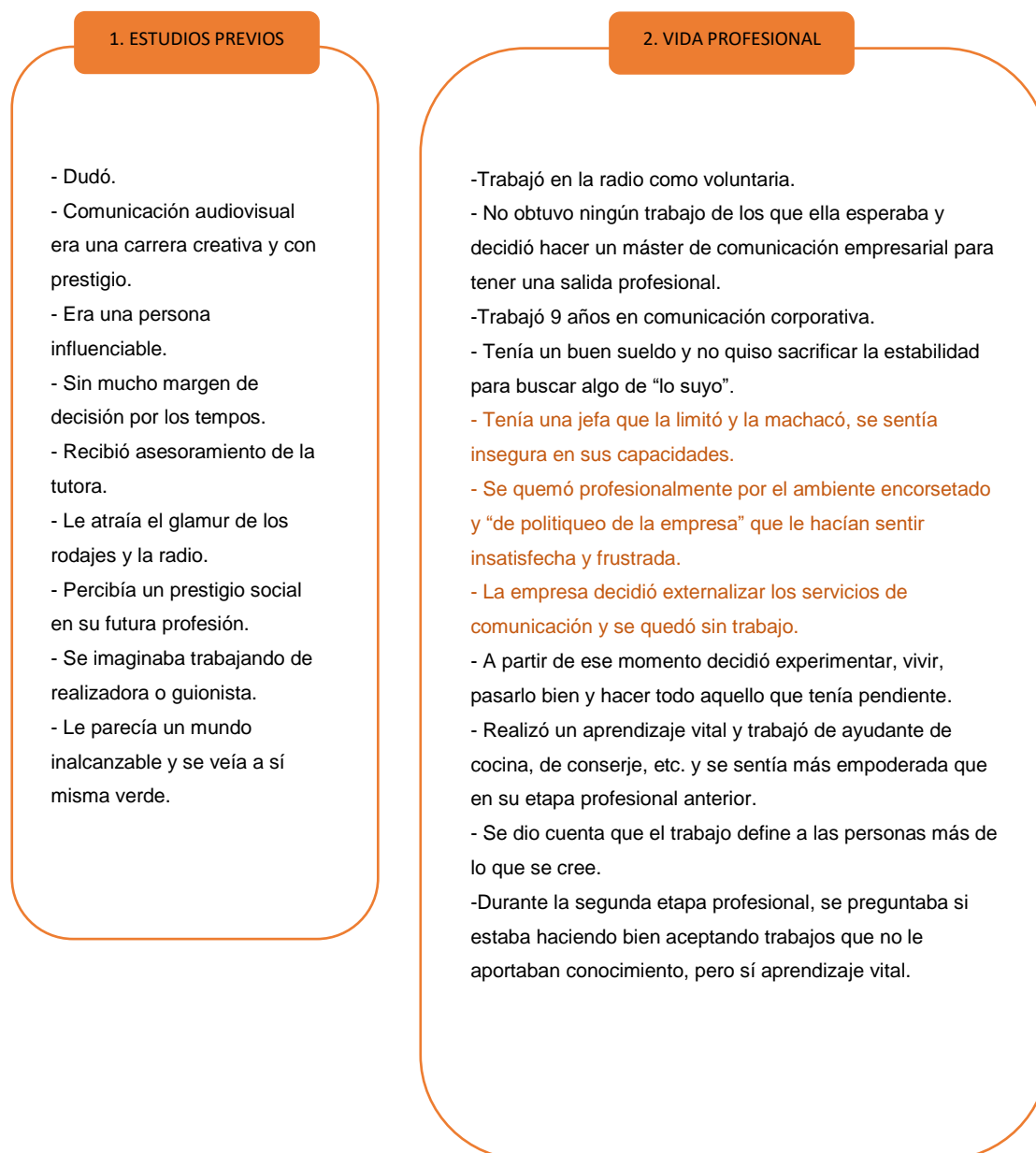
Actualmente, María está pendiente de dar a luz y su visión de futuro está completamente ligada a este hecho, y el tema laboral ha quedado en un segundo plano; no obstante, nos comenta que el tema de la ecología emocional le interesa mucho y, por otro lado, no descarta apuntarse a listas puesto que ella actualmente trabaja en un instituto privado. Cuando María realiza una mirada retrospectiva, afirma que *“me siento bien, me siento en paz y en calma y pienso que es la vida que he tenido que llevar, a nivel laboral, para poder modificar mi vida personal, sobretodo conmigo en mi autoconocimiento, en entenderme, en perdonarme cosas [...] tenía que alejarme un poco de la muerte y la falta de salud, y la estabilidad en la vida”*. De ahí que María haya escogido su cama como el artefacto que simboliza todo el proceso de cambio de profesión. Ella nos recalca que ahora tiene calidad de vida y, aunque lo más duro ha sido el ser consciente de que no iba a cuidar a través del contacto directo con el paciente, el hecho de encontrar trabajo tan rápidamente le ayudó a llevar a cabo el cambio.

6.2 ABRIR MENTES PARA MOSTRAR CAMINOS: EL RELATO DE MAGDALENA

“Tener la posibilidad de transmitir a cualquier alumno que tienen más capacidad de elección de la que creen [...] Creo que es muy importante que la gente se cuestione las cosas y que no dé por hecho que, por venir de cierto sector social, no pueden progresar [...] dar herramientas a los chicos porque no todo el mundo tiene un entorno en casa que le ayude. Pues para mí esto es una de las cosas fundamentales junto con ir aprendiendo cosas y tener un trabajo con el que puedas aportar algo. [...] Con mi experiencia puedo aportar cosas [...] Se trata de abrir mentes para mostrar caminos [...] Yo he vivido muchos cambios, puede que eso pueda transmitirlo y es importante que lo transmita a las personas, para que no se autolimiten.”

Figura 0.2

Resumen de los hitos más significativos de Magdalena en cada una de las 5 etapas temporales vinculadas a su proceso de transformación identitaria



3. TRANSICIÓN

- Aceptó un trabajo en una agencia de publicidad por ser algo próximo a su campo profesional inicial, pero no fue bien.
- Decidió hacer una última intentona estudiando un postgrado en moda y haciendo pequeños trabajos en el sector, pero todo era muy precario.
- Encontró un trabajo como conserje en un instituto.
- Llegó un momento "encrucijada" en el que tuvo que decidir hacia dónde quería ir.
- Su pareja era profesor y le motivo a que lo probase. Decidió hacer el máster en lengua inglesa.
- Con el cambio buscaba estabilidad y sentirse orgullosa de su trabajo y realizada.
- Le gusta estar en contacto con los jóvenes.
- Sus amigos profesores le apoyaron.
- La profesión docente le daba miedo y vértigo, pero, a la vez, le motivaba.
- Tenía ganas de afrontar un reto profesional en el que pudiera usar el intelecto y aprender.
- Quería tener un trabajo que estuviese alineado con quien ella era en ese momento vital.

4. EN EL MÁSTER

- Eligió el máster de inglés porque no se dio cuenta que podía hacer el de tecnología.
- Quería que el máster le proporcionase herramientas.
- Valoraba que el máster tuviese un contenido sólido.
- Tuvo un compañero de máster con el que se ayudaban mutuamente.
- Destaca dos profesores del máster por usar metodologías interesantes.
- Los materiales de las asignaturas de la UOC estaban desactualizados.
- La carga de trabajo era excesiva.
- La metodología propuesta en el máster no servía para todo el alumnado.
- Con lo que más aprendió fue con las prácticas.
- Le motivaba aprender y ponerse delante de una clase.
- Quería transmitir al alumnado la capacidad de decisión que toda persona tiene y que fueran capaces de cuestionarse cosas.
- Quería aportar algo a los estudiantes.
- Al inicio del máster se sintió desbordada y al terminarlo sintió liberación.

5. VIDA POST-MÁSTER

- Lo que valora de los centros es que estén cerca de su lugar de residencia y que el ambiente sea de arropo.
- Se ha dado cuenta que el máster le ha proporcionado herramientas, pero menos de las esperadas.
- No sabía cómo acceder a la bolsa o investigar las páginas de los sindicatos y cree que eso debería enseñarse en el máster.
- De la profesión docente le gusta la autonomía, los horarios y el sueldo.
- Aún se ve inexperta, pero con muchas ganas de aprender y descubrir cosas. Se siente motivada y esperanzada.
- Espera dedicarse a la docencia en los próximos años para coger seguridad y lucirse.
- Cree que la docencia es una buena opción para aquellas personas que no encuentran su hueco profesional o quieren realizar un cambio en la dirección de vida.
- Quiere transmitir a los alumnos que en la vida hay muchos cambios y que no se auto-limiten.

Magdalena tiene 40 años y se licenció en Comunicación Audiovisual hace casi veinte. Escogió esos estudios porque: “*sabía que eran de la rama de Ciencias de la Información y a mí me gustaba el tema creativo, [...] [además] era una carrera que requería una nota de corte alta y tenía cierto prestigio. [...] Me parecía un mundo muy atractivo con los rodajes, la radio, etc. [...] Es un mundo que cuando tienes esa edad tiene cierto glamour y me atraía mucho. Recuerdo que durante el primer año tuve algunas dudas de decir:” que igual yo no soy tan cinéfila, o tengo tanta cultura cinematográfica”. Tuve mis dudas, pero, luego, fue una carrera que la disfruté muchísimo y aprendí muchísimo, comprendí todo lo que estudiábamos”.*

Cuando Magdalena terminó la carrera, nos cuenta que “*continué haciendo radio de manera voluntaria y no obtuve ningún trabajo de los que yo esperaba en radio o en productoras. Entonces, al cabo de un año hice un máster de comunicación empresarial porque me pareció que había más salida profesional. Hice prácticas en una agencia y ya entré a trabajar en el [nombre de la empresa] de Catalunya que es donde estuve prácticamente 9 años e hice siempre comunicación corporativa”.* En esa época, Magdalena valoraba la seguridad y la estabilidad. Sin embargo, **la empresa decidió externalizar los servicios de comunicación y Magdalena se quedó sin trabajo e inició un periodo en el que probó y experimentó profesionalmente en trabajos dispares** donde pudo desarrollar su parte creativa o, en su defecto, poder tener un sueldo o, según sus palabras, un “*trabajo alimenticio*” [los trabajos por los que transita Magdalena después de su etapa de estabilidad en comunicación corporativa son: ayudante cocina, creación de una empresa de estilismo, publicista, conserje, etc.]

Respecto a la visión que tenía de sí misma, nos cuenta que: “*Yo me veía mucho más empoderada en la segunda etapa [etapa en la que experimentó en trabajos dispares] porque también estaba en otro proceso vital. Yo me veía mucho más segura y convencida de lo que hacía. [...] También es verdad que eran trabajos que no requerían retos intelectuales y era ir sobre la marcha. [...] En la primera etapa [con el cargo de responsable de comunicación corporativa durante 9 años], me sentí segura a nivel de trabajo seguro, estable, convencional y en línea de lo que yo había estudiado, pero insatisfecha y frustrada por [...] temas de politiquero [era una empresa del Sector Público]”.*

Mientras Magdalena trabajaba de conserje en un instituto, **su pareja –que era profesor– le sugirió que se dedicase a la docencia y ella se dijo: “voy aprobar la profesión de profe a ver si me gusta y voy a hacer el máster de inglés”**. Magdalena entró en el máster con 37 años y lo cursó en la *Universitat Pompeu Fabra* en dos cursos académicos, desde el 2019 hasta el 2021. **“Me apetecía un trabajo que diera cierta estabilidad y no me apetecía volver a la comunicación corporativa a menos que fuera algo cultural súper chulo, pero tampoco me salía. Ya había estado en contacto con el ámbito educativo en la conserjería y me parecía que era una profesión en la que yo también podría aportar algo. No ha sido una cosa vocacional el tema de la educación, pero, socialmente, a mí me mueve mucho la relación con las personas, [...] la conexión con los chavales. [...] Me motivaba entender a los chavales y [...] no tanto enseñar la materia”**.

Respecto al máster, Magdalena nos cuenta que la opción que escogió era *semipresencial* y las asignaturas de psicología de la adolescencia, las hacíamos a través de la UOC y los materiales no estaban actualizados. [...] *En el máster te venden una metodología [se refiere al método comunicativo] que es la que tiene que ser y, en ese punto, se equivocan un poco porque todo es muy la misma metodología y no funciona para todo el mundo. [...] Además, había bastante carga de trabajo, pero al final sí que aprendí con las prácticas”*. Magdalena, durante su segunda etapa laboral, es decir, después de los años estables en la empresa de comunicación, estudió y trabajó para conseguir su sueño de ser estilista, también trabajó de ayudante de cocina, de publicista y de conserje. Nos cuenta que: *“durante las prácticas del máster disfruté mucho y vi que estaba resurgiendo y vi que podía hacerlo. Yo ya venía de un pseudo fracaso de haberlo intentado a full con el tema del estilismo y ver que no salía nada sólido”*.

Para Magdalena, la finalidad del máster era poder tener acceso a una profesión que sin él no puedes acceder”. Y ya en el máster: *“al inicio me sentí desbordada porque me comparaba con mis compañeros con más nivel de inglés y eso me generó angustia, luego, [...] cuando acabé, sentí liberación y un sentimiento de “por fin lo he acabado” pero con los miedos típicos de tener que afrontar una cosa nueva que no he hecho antes profesionalmente”*. Al poco tiempo de finalizar el máster le llamaron para empezar a trabajar: *“de septiembre a diciembre [de 2021] he trabajado de profesora”*. La entrevista a Magdalena se realizó en septiembre de 2021, pero, con posterioridad, se hizo la devolución del relato y la entrevista

relativa al artefacto y nos confirmó que continuaba trabajando, aunque en otro instituto. En el primer instituto hizo una sustitución de tres meses como profesora de Imagen y Sonido, y en enero de 2022 la llamaron para hacer una sustitución de inglés.

Respecto a la profesión docente, nos dice que: *“me gusta mucho y la he disfrutado mucho estos tres meses. Es una profesión llena de ventajas como la autonomía, los horarios, el sueldo está bien. [...] En la época en que vivimos hay muchísimas personas con titulaciones universitarias que no encuentran su hueco profesional y la docencia puede ser una buena salida. También cambios de dirección de vida o de valores o también de esta mentalidad de estabilidad porque puedes llegar a ser funcionario. [...] [Actualmente], me veo verde y me queda mucho por aprender, pero tengo ganas. Yo espero, como mínimo, estar de profe los próximos 5 o 10 años para coger seguridad y lucirme. Me veo sintiéndome cómoda y disfrutar de lo que hago”*.

El artefacto que Magdalena ha escogido es una caja de galletas de lata, en forma de cámara de fotos, que le regaló una compañera del primer instituto en el que trabajó. Para ella, hacer de profesora de Imagen y Sonido, es un símbolo de volver a sus inicios: *“es como retomar otra vez el punto de partida, yo había sido de Comunicación Audiovisual y de golpe es como que todo eso vuelve a formar parte de mi profesión y, de alguna manera, es como volver a los orígenes con algo que me gusta y me motiva porque esas clases me las preparaba mucho, pero no me pesaba dedicarle tantas horas”*.

Respecto a todo el proceso, Magdalena nos dice que *“he aprendido que soy una persona que tiene más recursos de los que creía, que soy una persona que me adapto, tengo facilidad para la adaptación. [...] Creo que no ha habido nada fácil, [...] hasta que no quitas tus obstáculos o tus creencias limitantes, [costó] mantener en todo momento la ilusión, sobre todo cuando trabajaba y hacía el máster”*.

6.3 CAMBIAR UN POCO LA ENSEÑANZA Y SER UN INFLUENCER: EL RELATO DE JOSÉ

“[Los alumnos] venían muy preparados para lo que es el tema de máquina, pero a algunos les faltaba la parte más humana, más lo que es la atención al paciente. [...] Se trata de poder transmitir a los alumnos lo que van a vivir cuando se dediquen profesionalmente a

aquello que están estudiando [...] y *explicarles lo que se pueden encontrar y vivir en la profesión*. Mi cambio profesional hacia la docencia *fue para intentar cambiar un poco la enseñanza e influenciar un poco en la forma de trabajar de los técnicos [...] respecto al trato que dan a las personas*. [...] [Para José dedicarse a enseñar a los alumnos], *era como empoderar a aquellas personas. Ser un verdadero influencer*.

Figura 0.3

Resumen de los hitos más significativos de José en cada una de las 5 etapas temporales vinculadas a su proceso de transformación identitaria

1. ESTUDIOS PREVIOS

- Era electricista y tras la crisis de la construcción, quiso estudiar Ingeniería eléctrica, pero no les gustó.
- Sus amigos eran de la rama sanitaria y le convencieron para hacer un ciclo de Imagen para el Diagnóstico y, una vez terminado, continuó estudiando enfermería
- Le motivaba mejorar condiciones laborales y conocimientos.
- De la enfermería destaca la humanidad en el trato.
- La enfermería le permitía trabajar con el paciente y no solo con la máquina.
- Le enorgulleció que su madre pudiera decir que tenía un hijo universitario.

2. VIDA PROFESIONAL

- Del hospital valoraba el equipo humano y los compañeros.
- El trato recibido le motivó a querer seguir trabajando en el hospital.
- A través de los compañeros aprendió muchos conocimientos y cómo tratar a los pacientes.
- La enfermería no está muy bien considerada, pero es una profesión bonita.
- Profesionalmente se veía cercano y comprendía a los pacientes.
- Se sentía muy feliz y a gusto en el trabajo que realizaba.
- Había encontrado su trabajo ideal.

3. TRANSICIÓN

- Cuando realizó el grado de Electricidad y el Bachillerato pensó que en el día de mañana le gustaría ser profesor para mejorar la docencia que él había experimentado siendo alumno.
- Cuando trabajaba de enfermero tenía alumnos en prácticas y se dio cuenta de que les faltaban conocimientos a nivel de trato humano.
- Al terminar enfermería quiso hacer el máster para ya tenerlo hecho para un futuro lejano.
- Al hacer las prácticas del máster, en un instituto especializado en ciclos de salud e imagen para el diagnóstico, le ofrecieron cubrir una vacante por jubilación y no podía dejar pasar esa gran oportunidad.
- En el instituto le ofrecieron impartir las asignaturas de trato y atención al paciente donde podía enseñar el trato humano al que él le daba tanta importancia.
- Aunque él era feliz en el hospital trabajando de enfermero, se dio cuenta que la vida le estaba dando una oportunidad para adelantar, en el tiempo, aquello que él quería hacer en un futuro.
- Se imaginaba la docencia como algo maravilloso que le permitía empoderar a personas y ser un *influencer*.

4. EN EL MÁSTER

- Buscaba un máster presencial, público y de sanidad. La UB era la única opción posible.
- Pensó que un máster requería más dedicación que el antiguo CAP de 15 días, pero sintió alivio porque podría aprender muchas cosas.
- Para él, el máster era un mecanismo para saber dar bien las clases y que el alumnado aprendiese.
- Se ayudaron mutuamente con las compañeras de clase.
- Cambiaría las metodologías con las que se impartía el máster porque se basaban en clases magistrales, excepto en una asignatura.
- El máster no llegó a sus expectativas y pensó que era un fraude, pero al ejercer vio que algunas cosas sí le sirvieron.

5. VIDA POST-MÁSTER

- Al finalizar el máster le ofrecieron trabajo en tres institutos, pero aceptó el de referencia en el sector del diagnóstico para la imagen.
- El máster le llevó, sin desearlo en ese momento, a cambiar de profesión.
- Se dio cuenta de que en el máster faltaba un protocolo para saber cómo dar la clase, organizarse y programar, pero, con el tiempo, lo ha ido aprendiendo.
- Al terminar el máster no se sentía preparado y tenía miedo.
- Ahora valora el máster mejor que cuando lo terminó.
- La profesión docente es para él muy gratificante y bonita, aunque es más dura de lo que imaginaba por la responsabilidad y las horas que conlleva.
- Se siente orgulloso y tranquilo por haber hecho el cambio profesional.
- Cree que el horario y las condiciones en la docencia son muy atractivos.

José tiene 42 años y terminó el grado de Enfermería a los 36. Su trayectoria contempla diversos cambios de profesión puesto que empezó siendo electricista y cuando llegó la crisis de la construcción en el 2007, decidió reciclarse y hacer un ciclo formativo de Imagen para el Diagnóstico, que le acabó conduciendo a Enfermería: *“dejé de estudiar en bachillerato y entré como aprendiz de electricista y, allí, quise enfocar mi formación sacándome el GS en electricidad. Luego empecé Ingeniería Eléctrica, pero no me gustó. Todos mis amigos son de la rama de la sanidad y me vendieron que había el ciclo de imagen para hacer radiografías y eso sí me gustó. Cuando estaba en el ciclo el director de la escuela me dijo que podía entrar en enfermería y que era una manera de mejorar conocimientos y condiciones laborales”*.

A medida que fue conociendo la profesión, le fue dando valor a su humanidad: *“creo que es la profesión más vocacional que existe como tal y, si no es vocacional, cuesta mucho hacer de enfermero. Es brutal lo que se hace en la enfermería porque cubres todas aquellas necesidades que el paciente no puede hacer por sí mismo y eso es duro. Hacer esto es complicado y hay que valer para hacer esto porque hay momentos muy duros. Yo sabía que en muchos sitios yo no podría estar, lo que pasa es que yo estaba enfocando la enfermería para el servicio de imagen por el diagnóstico”*

Del hospital valoraba el equipo humano y los compañeros ya que, cuando empezó a trabajar de técnico, le cuidaron y le acogieron muy bien. Ese trato recibido le hizo querer seguir allí: *“me sentía muy feliz realizando un trabajo en el que estaba a gusto. Había encontrado mi trabajo, iba a trabajar a gusto, estaba haciendo lo que me gustaba [como técnico de Imagen para el Diagnóstico]. De sus compañeros valoraba: “los conocimientos y el dominio que tenían de la máquina y el trato con el paciente. Y yo quería llegar ahí. Cuando estás trabajando en un hospital cada paciente es diferente, sus necesidades son diferentes y hay que tratarlo holísticamente en tanto que cada paciente es un ser único. De todos mis compañeros cogía algo, o de conocimientos, o de trato humano”.*

Sobre él mismo, nos cuenta que: *“me veía una persona cercana que comprendía el proceso de duelo por el que pasaban los pacientes e intentaba mejorar ese proceso. Me veía muy preparado en unos temas o aspectos y, en otros, pues me faltaba formación y no ejercía en esos campos. En enfermería acabas dominando aquello en lo que has pasado más tiempo. En el ámbito que yo me movía me veía bien”.*

José, a diferencia de otros participantes, no tuvo problemas laborales que le condujeran a querer realizar un cambio profesional. En su caso, él contemplaba una alternativa profesional docente para un futuro lejano, que se había ido forjando a lo largo de sus años de estudiante: *“en el grado de Electricidad, me di cuenta que tal y como se enseñaba la electricidad era muy anticuado en comparación a lo que se hace en la obra. La forma de enseñar y los conceptos estaban anticuados y pensé: “si alguien que está trabajando en la obra es capaz de ser profesor para explicar los cambios, pues el día de mañana quiero ser profesor” y también cuando yo estaba en el Bachillerato y veía profesores que arrinconaban a estudiantes fue el inicio de que yo, en el día de mañana, quisiera ser profesor”.*

En este sentido, respecto a la decisión de llevar a cabo el máster, hace referencia a que: *“cuando acabé el grado de Enfermería quise hacer el master para tenerlo hecho para cuando yo decidiese ser profesor al cabo de 20 años”.* José realizó el máster en la *Universitat de Barcelona* en la especialidad de Salud durante el curso 2017-18, es decir, accedió al máster cuando tenía 37 años. No obstante, **durante las prácticas en un instituto puntero en la especialidad** de Imagen para el Diagnóstico, **justo se prejubilaba una profesora y le ofrecieron esa vacante.** José estaba en una encrucijada, pero tal y como él mismo nos contó:

“era un tren que pasaba y era lo que yo quería hacer, no sé, a los 50 o 60 años, pero ese tren que yo quería coger a los 50 o 60 me pasó en ese momento y me dije: “súbete porque si ya lo quieres hacer, ¡hazlo!””.

De hecho, cuando él trabajaba en el hospital ya era tutor de alumnos en prácticas de ciclos formativos de Imagen para el Diagnóstico y se dio cuenta que: *“a esos alumnos les faltaban cosas, yo creía y veía que les faltaban cosas, [...] más lo que es la atención al paciente. Y yo ahora estoy dando, además, las asignaturas de atención al paciente y trato con el paciente, es decir, cierro un círculo que realmente es el que buscaba”*.

Sobre el máster, José nos explica que: *“cambiaría las metodologías que se usaban porque siempre hablaban de las nuevas metodologías, pero daban una clase magistral. Al finalizar el máster, pensó: “vaya fraude porque el máster no había llegado a mis expectativas. También tengo que decir que cuando ya llevaba un tiempo trabajando de profesor, me da cuenta que sí me servían algunas de las cosas que yo había pensado que no. Me faltaron algunas cosas y otras sí me sirvieron. [...] Lo que más faltó era el saber cómo dar la clase, organizarte, distribuir todo, saber programar”*.

Respecto a cómo se sintió durante el máster: *“me sentí bien al principio porque estaría estudiando lo que yo quería hacer en un futuro. A mitad del máster pensé:” ¿Cuándo empieza el máster de profesorado? porque esto todavía no ha empezado a mí aún no me han enseñado nada de lo que yo quiero saber y lo que yo estaba esperando”*. [Ahora] *lo valoro mejor que cuando lo acabé, pero sigo pensando que no cumple con las expectativas de salir preparado para poderse lanzar a la profesión*.

Desde 2019 ejerce en un instituto puntero y de referencia en el Diagnóstico para la Imagen y, para él: *“es una profesión muy gratificante y muy bonita porque estás delante de los alumnos y les enseñas, les estás dando conocimientos, les ayudas y hay un resultado. Por otro lado, es más dura de lo que yo esperaba por todo el trabajo que conlleva preparar la clase”*. [...] *Cuando terminas el máster no te sientes preparado, ese es el miedo. No me habían formado para eso. Claro, las máquinas tienen un protocolo, pero para dar clases no hay ninguno*.

Sobre la influencia del máster en su vida, José nos cuenta que: *“haber hecho el máster me ha hecho cambiar de profesión, he hecho compañeros nuevos, nuevo trabajo. Ha cambiado mi vida por completo porque he cambiado de profesión”*.

Al ser preguntado por qué cree que, en general, las personas llevan a cabo el cambio de profesión hacia la docencia, nos comenta que: *“compañeros del hospital me han dicho que [el cambio se hace, principalmente] por horario y por condiciones laborales. Quieren ser profesores porque esas condiciones no son las mismas que en la sanidad”*.

En cuanto al artefacto, José ha escogido unos alicates porque para él es un símbolo de aquello desde donde él ha evolucionado hasta dedicarse a la educación: *“son mis primeros alicates y me recuerdan el cambio que yo quise hacer en mi formación, pero estos alicates van con un portátil. Es como he hecho el cambio, o la transición, de unos alicates a la formación más académica universitaria para la docencia. Me recuerda haber trabajado tantos años en la obra y ver cómo se vivía en la obra y cómo querer mejorar o cambiar mi estilo de vida con la educación. Para él el cambio ha significado: “una mejora de calidad de vida, mejora personal a nivel de satisfacción personal, en cuanto a horarios, sueldo, vida social, conciliación y esto también engloba un cambio personal como de meta, de autorrealización de acabar mis estudios y acabar la carrera. Y acabar el círculo formando de aquello que yo veía que faltaba, en necesidades de los alumnos”*. Además, se ha dado cuenta que: *“soy capaz de hacer cosas que no me creía capaz y, aún así, me quedan muchísimas cosas por aprender. Solo sé que no sé nada”*.

A nivel global, lo que le ha resultado más fácil ha sido adaptarse a los nuevos lugares, aunque, de entrada, sentía miedo y vértigo. Por lo contrario, lo más difícil fueron los días previos al inicio del primer curso académico en el que fue contratado como profesor: *“cuando empecé en el instituto, del 1 de septiembre al 15 de septiembre fueron dos semanas muy difíciles porque vi que tenía una responsabilidad muy grande y no sabía si sería capaz de abordarla. Si hubiese tenido un botón para volver atrás, habría vuelto al hospital. Pero al empezar la primera clase ya vi que aquello era lo mío”*.

6.4 AYUDAR A HACER CRECER PERSONAS Y PROFESIONALES: EL RELATO DE ESTER

“Valoraba ayudarles a crecer como personas porque muchos que vienen a la FP no saben qué hacer, están allí por hacer algo y yo valoraba mucho la experiencia que nosotros tenemos para enseñarles, no solo los contenidos sino la experiencia profesional y que aprendan lo que se pueden encontrar, como solucionarlo y que las personas se pueden equivocar y que todo tienen una solución. [...] Creemos saber las necesidades que tiene el alumno para ser un buen profesional, tenemos esa experiencia que otros profesores no tienen y podemos darles ejemplo y sabemos lo que les va pasar, lo que pueden sentir, cómo puedes hacer sentir a otras personas, los fallos que puedes tener y no solo la teoría, porque la teoría se la pueden leer. [...] Creo que nosotros, al haber trabajado, podemos darles ese acompañamiento para esas inseguridades que ellos tienen, porque entendemos muchas cosas, porque tú las has pasado y te pones en su lugar. Tienes más empatía con ellos”.

Figura 0.4

Resumen de los hitos más significativos de Ester en cada una de las 5 etapas temporales vinculadas a su proceso de transformación identitaria

1. ESTUDIOS PREVIOS

- La decisión de estudiar enfermería fue vocacional, lo tenía claro desde los 6 años.
- Le gustaba cuidar y ayudar.
- Al empezar a estudiar se dio cuenta que también quería y podía curar a las personas.
- Quería ser enfermera gerontológica en residencias y estar con los pacientes y sus familias.
- No disfrutó de la carrera porque trabajaba y estudiaba a la vez. A veces lloraba del agobio.

2. VIDA PROFESIONAL

- Trabajó en una residencia y un centro sanitario que escogió por cercanía.
- Su interés era encontrar su bienestar y no se movía por intereses económicos.
- Valoraba trabajar en equipo.
- Buscaba que sus jefes la valorasen.
- Veía que su profesión no estaba valorada, que era muy dura y estaba mal remunerada.
- Experimento gran cansancio físico y psicológico.
- La profesión no era como se la había imaginado.
- Se sentía poco valorada, aunque la gente sí era agradecida con ella.
- En su interior estaba satisfecha con la labor que hacía.

3. TRANSICIÓN

- Intuía que no iba a ser siempre enfermera.
- Tuvo un accidente de coche y le detectaron una displasia congénita de cadera y no pudo seguir trabajando de enfermera.
- Dejar de ser enfermera fue muy duro y doloroso.
- Estando de baja encontró un anuncio para dar clases en la Universidad, pero al no tener un doctorado no pudo acceder.
- Empezó a dar cursos de formación ocupacional en la rama de socio-sanitario.
- Inició un máster de investigación para poder acceder al doctorado.
- Buscaba que en la nueva profesión la valorasen.
- La profesión docente le parecía menos cansada y más valorada.
- Quería estar bien y profesionalmente tranquila.
- Le atraía el aprender y poder enseñar la parte humana de la profesión.
- Quería transmitir la importancia de la empatía en la enfermería.
- El proceso de cambio le supuso tristeza e inseguridad debido a su identificación con la profesión de enfermera.

4. EN EL MÁSTER

- Escogió el máster de la UB porque era presencial y la universidad está bien considerada.
- Le daba valor a las asignaturas del máster y a la flexibilidad ofrecida a las personas que trabajaban.
- Antes de empezar el máster, se lamentó de no tener el CAP, pero durante el máster se alegró de estar cursándolo por los conocimientos que estaba adquiriendo.
- Durante el máster disfrutó con los profesores que contaban sus experiencias y menos con teoría que impartían.
- Durante el máster se apoyaron mutuamente con los compañeros.
- Aprendió a entender al alumnado.
- Lo más difícil fue el estrés y la falta de tiempo porque trabajaba.
- Se dio cuenta de que podía ayudar a las personas de otra manera y se alegró.

5. VIDA POST-MÁSTER

- Es profesora de FP y Formación Ocupacional.
- Para ella es importante sentirse valorada y poder ayudar al alumnado.
- El máster le ha influido en no juzgar al alumnado, a ser más cercana y darse cuenta de que si la clase va mal es su responsabilidad.
- La transición le ha ayudado a empatizar más, sentirse segura y a entender a personas de otras edades.
- Ahora vive más tranquila.
- Se siente valorada por sus superiores, las familias y los alumnos.
- Del máster cree que podría mejorar la manera de evaluar al alumnado porque predicen lo que no hacen.
- Ahora le da sentido a la carga de actividades repetidas del máster.
- Valora las vacaciones y la remuneración.

Ester es una mujer de 48 años que estudió enfermería mientras trabajaba como auxiliar de geriatría. Cuando terminó la diplomatura a los 27 años, ejerció de enfermera gerontóloga en residencias hasta los 43 años. Ella nos cuenta que se sentía enfermera desde los 6 años y lo que más le atraía de esa profesión era el poder cuidar y ayudar a las personas: *“de pequeña mi madre trabajaba en el hospital de limpiadora y me llevaba mucho. Yo creo que las veía [a las enfermeras] y que quería ser como ellas [porque daba valor a] el cuidar, estar y ayudar a las personas”*.

Una vez iniciados sus estudios, le asaltaron dudas respecto a la profesión, de hecho, ella se imaginaba estando: *“con los pacientes y las familias, yo pensaba que era esto, pero yo, al acabar, me veía insegura por si sería capaz”*. No obstante, Ester tenía algunas cosas muy claras: *“yo tenía claro que quería ser enfermera gerontológica en residencias”*.

Durante esos años de formación académica no todo fue coser y cantar porque, en realidad, había momentos en que se sentía: *“muy agobiada por estar estudiando y trabajando, había días que lloraba y no disfruté de la carrera, pero ya me agobié desde el principio y acabé en 4 o 5 años”*.

Una vez terminada la carrera de enfermería, en la elección de sus trabajos primaba su bienestar y no tanto el aspecto económico. Otras cosas a las que Ester daba valor eran: *“sobre todo trabajar en equipo bien porque a mí me costaba mucho liderar y por eso daba tanta importancia al equipo. Y que los jefes me valoraran...”*. Sin embargo, en su día a día, ella se sentía: *“muy cansada, tú haces mucho y das todo y, en cambio, te sientes poco valorada. Sí es cierto que hay la parte bonita del agradecimiento de la gente”*. En esta misma línea, respecto a la profesión, nos comenta que: *“no estaba valorada, era muy dura y mal pagada. Y más en geriatría, yo recibía comentarios de por qué estaba en una residencia si yo valía mucho. También había mucho cansancio físico y psicológico. No era lo que yo me había imaginado”*.

Respecto al cambio de rumbo en su vida profesional: *“yo ya hacía tiempo que sabía que no iba a ser siempre enfermera, pero tuve un accidente de coche y me detectaron una displasia congénita de cadera, [...] e hizo que no pudiera seguir trabajando de enfermera. [...] Uno de los momentos más duros de mi vida [fue] el saber que tenía esa enfermedad [...]*

en ese momento no me veía capaz de cambiar porque yo le decía al médico: “pero es que yo soy enfermera, soy enfermera y siempre he sido enfermera”. Fue muy doloroso, muchísimo. [...] Entonces decidí que me tenía que buscar la vida porque el proceso se había acelerado. [...] Pasas de tener un rol a tener otro, [...] estaba triste porque mi identificación como enfermera se estaba cayendo de golpe. Me sentía muy insegura”.

Ester **buscó opciones laborales y le llegó la oportunidad de dar cursos de formación ocupacional**. No obstante, su primera intención era **dar clases en la facultad de enfermería, pero en esos momentos aún no había empezado un doctorado que le permitiría hacerlo** [a principios del 2022 ha defendido su tesis doctoral con una nota de sobresaliente]. Ester, **después de conocer su enfermedad, tenía claro que quería dedicarse a la docencia**: *“encontré el anuncio de la Universidad [se obvia el nombre para mantener el anonimato]. Pasó un año porque estuve de baja muchos meses e intenté volver a la residencia, pero vi que no podía. Luego fui al paro. Ese periodo fue un proceso de adaptación a una nueva vida y aproveché para hacer otro máster para prepararme para hacer un doctorado para poder ser profesora de universidad”*. Con el cambio, Ester buscaba valoración, estar tranquila y el poder enseñar la parte humana de una profesión como la de enfermería: *“para mi es importante enseñarles la actitud y que tienen que tratar a la gente como ellos quieren que les traten. Que ellos aprendan a ponerse en el lugar del otro”*.

A los 44 años de edad, Ester realizó el máster en la especialidad de Salud durante el curso 2017-18, en la *Universitat de Barcelona*. Su valoración del máster es muy positiva: *“cuando [los profesores] explicaban sus experiencias personales y profesionales eso enseñaba mucho y, aparte, como yo durante el máster ya empecé a trabajar como profesora de FP, eso me influyó muchísimo porque era un desastre de centro privado. Eso me influyó mucho en ir con cuidado dónde hacer las prácticas”*. Ester también nos comenta un aspecto de mejora que debería implementarse en el máster: *“la manera de evaluarnos también se podría mejorar. Cuando ellos te enseñan que no siempre se tienen que evaluar con pruebas tipo examen, y ellos te evalúan con exámenes, entonces ¿de qué estamos hablando? y después, que había mucha carga de actividades, pero no lo veo mal. Sí que había cosas repetitivas, pero, mirándolo ahora, le doy sentido porque me doy cuenta que eso servía para que practicara lo que luego pasaría con los alumnos”*. Y añade: *“realmente yo me di cuenta que también puedes ayudar a las personas de otra manera, que no solo lo puedes hacer siendo enfermera”*. Otra de las

dificultades con las que Ester tuvo que lidiar fue: “*el tener que ir cada día y combinar trabajo y prácticas. Fue una locura, me llevó a mis años de carrera que no había manera de estar tranquila [...] el único problema era el tiempo e ir estresada pero no hubo problema en estudiar y hacer los trabajos*”.

Durante las prácticas del máster ya empezó a darse cuenta qué tipo de docente sería: “*al hacer prácticas ya vi que no era tan seria y, a veces, me veía demasiado cercana a ellos [...], pero sí soy estricta en algunas cosas como la actitud. No tolero las palabrotas y que se traten mal [...]. También estaba insegura porque no sabía si lo estaba haciendo bien o no. [...] pero había una normativa y eso te da la seguridad de hacer lo que yo creía que se tenía que hacer*”.

Actualmente trabaja como profesora en la familia de Salud de FP y formación ocupacional, y se siente muy tranquila personal y profesionalmente. Se ve a sí misma como profesora y añade que: “*yo puedo hablar desde la profesión de enfermería y es porque tu profesión es muy dura y no se valora, y, en cambio, la de profesor es más tranquila físicamente y está más bien valorada*”.

Respecto al artefacto, Ester escogió un bolígrafo porque este objeto le ha acompañado durante toda la vida y le seguirá acompañando como docente. El proceso de cambio le ha permitido alejarse del sufrimiento y el dolor ajeno, y acercarse al crecimiento de las personas. Como aprendizaje personal, ella destaca el hecho de haberse dado cuenta de que sí podía elegir otra profesión fuera de la enfermería. De hecho, le ha sido muy fácil adaptarse a la profesión docente, aunque los meses en los que tuvo que compaginar el máster y el trabajo no fueron fáciles.

6.5 AUTORREALIZACIÓN Y ENCONTRAR MI SITIO EN EL MUNDO: EL RELATO DE DAVID

“*Supongo que [con el cambio buscaba] la realización, encontrarte con algo que se te da bien, que aprovechas tus cualidades y que es un trabajo que también es reconocido y que te da un estatus. [...] Pensar de estás haciendo algo con tu vida y no estar perdido. [...] Para mí es gratificante porque enseñar no algo lingüístico, sino a ser buena persona, que tengan a alguien en quien fijarse es muy satisfactorio.*”

Figura 0.5

Resumen de los hitos más significativos de David en cada una de las 5 etapas temporales vinculadas a su proceso de transformación identitaria

1. ESTUDIOS PREVIOS

- Con 18 años no sabía qué estudios elegir.
- Valoraba poder aprovechar sus habilidades comunicativas y de escritura.
- Escogió comunicación audiovisual porque le gustó la facultad, pero se preguntaba si eso sería lo suyo.
- Le interesaba adquirir conocimiento.
- Tenía el mundo de la comunicación en un pedestal.
- Pensó que podría ser una persona reconocida.
- Al acabar la carrera se dio cuenta que sería difícil encontrar trabajo.
- Sentía incertidumbre.

2. VIDA PROFESIONAL

- Trabajó en un departamento de márketing, en una televisión y como administrativo.
- Eligió esos trabajos para poder ganarse la vida y tener experiencias. **Ninguno de ellos era su aspiración.**
- Los aspectos que valoraba en un trabajo eran en sueldo, horario y lo que el trabajo le pudiese aportar.
- **En esta etapa se sintió frustrado y no se estaba a gusto con lo que hacía.**
- **Intentó buscar algo más afín a sus gustos, pero no salió nada.**

3. TRANSICIÓN

- **Una conversación con su expareja sobre su sensación de frustración y de no saber qué hacer con su vida, derivó en que ella le plantease dedicarse a la docencia.**
- **Esa conversación le llevó a pensar en la posibilidad de que podía ser profesor y todo se aceleró.**
- Con el cambio buscaba sentirse realizado y aprovechar sus cualidades.
- Veía la docencia como un trabajo reconocido y con estatus.
- Su entorno le apoyó completamente.
- El trabajo de docente le generaba mucho respeto y le intimidaba.
- Valoraba poder captar la atención del alumnado de un modo creativo y divertido.
- Estaba muy motivado para hacer el cambio de profesión.
- Tuvo dudas e incertidumbre respecto a saber si sería un buen profesor.
- La transición se planteó en un momento en el que él se sentía con una gran autoestima y este hecho le ayudó a poder avanzar en el proceso.

4. EN EL MÁSTER

- Cuando supo que tenía que hacer un máster para ser profesor, pensó que sí lo necesitaba.
- Se volcó al máximo en el máster porque creyó que le ayudaría en su futura profesión.
- Aprendió mucho de los profesores de prácticas.
- La dificultad del máster estribaba en la cantidad de trabajos repetitivos y el estrés que le generó.
- Se manejó bien porque solo estudiaba y no trabajaba.
- Al terminar el máster creyó que le faltaba preparación y experiencia en controlar la clase y programar.
- Se veía muy inexperto.

5. VIDA POST-MÁSTER

- Es profesor de lengua y literatura catalana.
- Valora formar parte de un buen equipo docente.
- Utiliza planteamientos didácticos del máster.
- La transición le ha aportado madurez y habilidades sociales.
- Ahora, después de cuatro años, se ve más preparado y capacitado como docente.
- Le gustaría mejorar en programación y gestión del aula.
- Ha encontrado su camino a nivel profesional y quiere seguir en esta profesión.
- Se siente realizado profesionalmente.
- La docencia es gratificante y tiene buenas condiciones.

David tiene 31 años de edad y se licenció a los veintidós en Comunicación Audiovisual. Escogió dichos estudios por su habilidad por la comunicación, por el conocimiento que le podían aportar y porque la facultad le gustó. Pero él, con 18 años, no tenía nada claro y no sabía muy bien a qué se quería dedicar. Nos cuenta: *“cuando eres más joven lo pones como en un pedestal y lo ves como un destino a alcanzar, pero no pensaba en una profesión concreta. Solo pensaba que era un mundo que se me daba bien y que lo iba a disfrutar. Yo veía la profesión como divertida y con cierta repercusión mediática, pero no valoré mucho el tema económico o la inestabilidad, pero sí podía ser una persona reconocida hasta cierto punto”*. David, también hace referencia a la dificultad de tomar una decisión tan importante siendo tan joven y con dudas al respecto: *“me gusta el mundo del entretenimiento, la comunicación y la información, y el hecho de que creía que me sabía comunicar muy bien, yo quería meterme en ese mundo y valoré eso. Pero con 18 años tampoco tenía nada claro, simplemente fue el siguiente paso que escogí. [...] Me preguntaba si estaba yendo por el camino que me gustaba, pero en ningún momento pensé a los 18 años que iba a acabar siendo profesor”*.

Durante la carrera: *“yo pensé en ser guionista por mi habilidad por la escritura y capacidad por ser creativo. Pero, al finalizar la carrera yo ya me daba cuenta que era un mundo complicado y, además, si vives fuera del área metropolitana empiezas a ver las dificultades del trabajo porque no hay trabajo, la necesidad de tener contactos, la cantidad de gente que intenta entrar en este mundo como tú. Entonces ya ves la parte complicada de este mundo. [...] [Sin embargo] Vas siguiendo la inercia y te preocupas por los estudios y no piensas mucho más allá y vas viendo como es la realidad, pero no había un sentimiento de frustración, era más un sentimiento de incertidumbre”*.

Gracias a los contactos de su padre, David estuvo varios años trabajando en el departamento de marketing en una empresa de alimentación. Cuando se mudó a otra ciudad, trabajó en una Televisión local y en un concesionario de coches. Eligió esos trabajos por: *“la necesidad de ganarme la vida, porque ninguno de ellos era mi aspiración, [más bien, era por] la falta de oportunidades de algo que me motivara más”*.

David nos comparte su sentir a lo largo de la etapa profesional previa al máster y, más concretamente, en aquello que le llevó hacia el cambio: *“vas intentando ir a otra cosa que piensas que te aporta experiencia de lo que te gusta. En la primera etapa cuando trabajaba en*

la empresa de alimentación, al final llegas a la frustración y vas buscando algo más de lo tuyo y no te sale. Y no estás a gusto con lo que haces, porque si estás a gusto, te tira más a quedarte, por comodidad. Pero no me sentía feliz con este trabajo. Por en medio, a mí me gusta el mundo del teatro y conseguí entrar en una obra de teatro profesional que no cuento como trabajo porque sólo duró algunos meses, pero me llenó mucho y además era cobrando. Quieras o no, no piensas tanto en lo otro de lo que estás trabajando porque esto ya te llena más. [...] En el 2015 aún trabajaba en [la empresa de alimentación], pero ya lo dejé y también surgió lo del teatro. Pero la sensación de frustración fue lo que sentí durante los primeros años de acabar la carrera.

Para David, el punto de inflexión o detonante llega de casualidad: *“estaba hablando un día con mi ex pareja de esta sensación de no saber qué hacer con mi vida y de frustración con todo, y fue ella quien me hizo pensar en dedicarme a la docencia porque a mí se me daba bien hacer cosas en público, hablar con la gente y hacerlo divertido y hacerlo con la lengua. Y esa conversación me hizo planteármelo porque yo lo tenía descartado porque la imagen que tienes viniendo de ser alumno te lo hace descartar. [...] Y fui formando la idea en mi cabeza y todo se aceleró, todo. [...] [La profesión docente] la veía intimidatoria, porque vas a gestionar personas que están en formación y que aún no se saben controlar, y vas a estar ahí delante”.*

Para David existían aspectos de la nueva profesión docente que tenían un gran valor: *“capacidad para llamar y captar la atención de un modo creativo y divertido, o que tú te ves capaz de hacerlo de un modo mejor de cómo lo recibías de parte de según quien. Y eso era algo que pensaba que estaba bien porque es divertido y es creativo”.* Sin embargo, David también pasó por momentos de replanteamientos y de reflexión: *“pase por muchas dudas, mucha incertidumbre de pensar: “¿me estoy equivocando? ¿valdré para eso?”.*

Una vez superadas las dudas, David realizó el máster en la Universitat Autònoma de Barcelona durante el curso 2018-19 en la especialidad de lengua catalana. Actualmente, es profesor de lengua catalana, literatura y estructuras lingüísticas. Respecto a la obligatoriedad de realizar el máster para ejercer, no lo vivió como un problema porque lo necesitaba para aprender la nueva profesión. No obstante, durante el máster sí tuvo que hacer trabajos que se superponían y el ambiente general era de estrés. Sobre las prácticas nos explica: *“te enfrentas*

con miedo e incertidumbre a un entorno que solo había estado en tu cabeza. [...] vivía mucho ese miedo esa situación de verme sufriendo en una clase de secundaria por primera vez”.

Respecto a los aprendizajes atesorados durante el máster: *“a veces recorro a algunos planteamientos didácticos que nos enseñaron y los utilizo, y también a alguna idea o propuesta de cómo relacionarme con los alumnos que algún profesor nos enseñó. [...] Me veo más preparado y capacitado, pero con mucho camino por recorrer. [...] Es un trabajo que, con la experiencia, lo vas mejorando, pero vas muy perdido. Pero yo era consciente de eso y pensaba: “me ha ido fatal pero mañana me va a ir un poco mejor””.*

Durante la etapa del máster, nos comenta que lo que más le influyó: *“los profesores de las prácticas me gustaron mucho, cómo lo hacían y aprendí mucho de ellos. Eran tres profesores muy distintos, pero sacaba lo que más me gustaba de cada uno de ellos”.* David hubiese añadido una asignatura sobre la gestión de la vida personal del alumno y también algo sobre tutoría.

Al terminar el máster se dio cuenta de que: *“aún me faltaba mucha experiencia y mucha preparación. Sí que dije “ahora ya puedo empezar porque he hecho unas prácticas, se me ha explicado toda la teoría”, pero entrar en una clase y empezar a automatizar procesos de controlar la clase, la programación, etc. Yo me veía muy verde y no había otra forma que hacerlo que con experiencia”.*

Desde una mirada amplia, la transición le ha aportado: *“más madurez. Es un proceso de cuatro años y he ganado habilidades sociales y relacionarme con adolescentes, gente distinta por la diversidad de aula [...] Creo que el mundo de la docencia recompensa mucho y es muy gratificante y te sientes bien. También hay la parte de buscar un trabajo con buenas condiciones. [...] El entorno social o laboral que tenemos ahora mismo, hace que la gente busque otros caminos y este es uno”.* En lo que hace referencia al futuro, David se visualiza en la docencia: *“Ya he pasado por el camino de encontrarlo y no me pasa por la cabeza dejarlo”.* En cuanto al artefacto, David escogió el cartel de la obra de teatro en la que él participó. Hacer de actor le proporcionó el empuje y la autoestima necesarios para iniciar la transición y realizar el máster. De hecho, gracias al máster él ha encontrado su sitio en el mundo y, ahora, es quien

quería ser. Sobre el proceso, lo que le resultó más fácil fue empezar a trabajar y lo más complejo fue entrar en clase sin estar preparado porque le intimidaba.

6.6 EL PROPIO RESURGIR PARA VOLVER A SER PERSONA: EL RELATO DE DÉBORA

“Para mí fue un resurgir y volver a ser persona y dejar atrás el momento ese de la depresión y volver a ser yo porque no necesitaba ese trabajo [se refiere al trabajo previo al máster] para nada. [...] Yo quería ser una profesora actualizada y con recursos distintos a los apuntes amarillos de hace años. [...] y con muchos recursos digitales y yo me decía: “cuando llegue a clase, van a flipar”. Lo que sí quería era llegar y atender a todos los alumnos en la forma en que lo necesitaran. [...] También, al ser un grado superior era un ambiente donde podías transmitir desde otro punto más informal y también en temas profesionales. [...] Yo creo que me gusta mi trabajo por los alumnos, por la relación humana y de todo lo que se aprende de ellos a nivel de opiniones muy válidas.

Figura 0.6

Resumen de los hitos más significativos de Débora en cada una de las 5 etapas temporales vinculadas a su proceso de transformación identitaria

1. ESTUDIOS PREVIOS

- No accedió por nota en Ingeniería Aeronáutica y entró en una ingeniería que no le gustó. Decidió dejarlo y, al año siguiente, optó por hacer Ingeniería Naval.
- Valoraba las asignaturas y las salidas profesionales de la carrera.
- Durante la carrera ya le interesó el tema de las inspecciones de barcos.
- Se sintió a gusto en la carrera porque la atención del profesorado era muy cercana.
- Sentía que podía con todo.

4. EN EL MÁSTER

- Le pareció indignante tener que invertir tanto dinero y tiempo en un máster cuando otros habían hecho el CAP.
- Empezó el máster cuando aun estaba trabajando en la empresa de inspecciones, pero al cabo de tres meses dejó el trabajo para buscar las difíciles coberturas. A los 30 minutos de apuntarse le llamaron para realizar la primera sustitución.
- El máster le aportó más de lo que esperaba, pero también tuvo que aportar más de lo que creía. La carga de trabajo era ingente.
- Los compañeros fueron un buen apoyo porque ella trabajaba mientras estudiaba.
- Al terminar se sentía preparada.

2. VIDA PROFESIONAL

- Trabajó en una única empresa de inspección de barcos y camiones.
- Dentro de la empresa fue cambiando de función.
- A medida que iba aprendiendo, pedía realizar otras tareas e ir progresando.
- Valoraba la libertad que le daba la empresa para organizarse el trabajo.
- Su sueldo era bajo respecto a su nivel de responsabilidad.
- Al cabo de un tiempo la empresa funcionaba por objetivos e incentivos y esto le generó estrés.
- La empresa no valoraba las aportaciones que ella hacía para mejorar procesos.
- La carga de trabajo era ingente.
- Se sentía infravalorada y dejó de gustarle su trabajo.

3. TRANSICIÓN

- Durante una inspección, tuvo un ataque de ansiedad.
- Estuvo de baja y pensó que tenía que cambiar algo.
- Cuando volvió a la empresa bajó el ritmo y pidió realizar tareas menos estresantes.
- Su pareja le comentó que habían abierto listas para profesores de secundaria.
- Deseaba encontrar un trabajo sin tanto estrés y reducir horas de trabajo.
- Supo que un excompañero de trabajo estaba trabajando de profesor y vivía sin estrés.
- Decidió entrar en la bolsa firmando un compromiso de realizar el máster en un máximo de cuatro años.
- Quería ser una profesora actualizada y con recursos.
- Buscaba vivir más tranquila e ir a trabajar feliz.
- Le costó tomar la decisión de cambiar y salir de su zona de confort, pero su pareja le ayudó.

5. VIDA POST-MÁSTER

- Ejerce de profesora de tecnología.
- Valora un buen ambiente de trabajo y que le dejen trabajar con libertad.
- El máster le ha ayudado a aprobar las oposiciones.
- Se siente feliz y le gusta su trabajo.
- Desea tener en el futuro la misma ilusión que tiene ahora.
- Se siente orgullosa de lo que ha logrado.
- Cree que la docencia permite la conciliación familiar y tener un buen sueldo.

Débora tiene 32 años y a los 21 finalizó sus estudios de Ingeniería Técnica Naval. Aunque esa no fue su primera opción: *“en realidad, yo había escogido otros. Quería hacer Ingeniería Aeronáutica pero no entré por nota y entré en caminos, pero cuando empecé esa carrera no me gustó para nada. No sé si fue el cambio de bachillerato, o el ambiente de la universidad, pero en el primer cuatrimestre lo dejé y fue el momento de decidir, de nuevo, a qué carrera iba. Y fue muy curioso porque yo no lo tenía nada claro, [...] [y] me tenía que preinscribir ya porque acababa al día siguiente. Me fui corriendo a un locutorio y me saqué toda la lista de ingenierías y, al final, vi una que tenía un nombre súper largo, las materias me gustaban y la nota de corte me llegaba. Y así decidí”*.

En su elección formativa primaba el hecho de tener un amplio abanico de salidas profesionales, porque se sentía demasiado joven e inmadura para tomar una decisión tan trascendente a nivel profesional: *“no estaba preparada para tomar esa decisión”*.

Durante la carrera cursó una asignatura de inspección de embarcaciones de recreo y tuvo claro que quería dedicarse profesionalmente a ello. En esa época, Débora, estudiaba una carrera compleja, pero nos dice: *“saber que me saqué la universidad a curso por año, pues recuerdo mi época de universidad como muy “guai”. En esa etapa yo sentía que podía con todo”*.

Desde que terminó sus estudios hasta que empezó el máster, Débora trabajó en una única empresa de inspecciones de camiones y barcos. Durante esos años, fue cambiando de tareas a petición propia deseosa de aprender, formarse, tener más responsabilidad y salir de la monotonía: *“cuando yo sentía que dominaba algo, que ya no estaba aprendiendo, o que no me aportaba nada y que era la cosa muy monótona, pues yo decía: “necesito algo más”. Yo hablaba con el jefe y le preguntaba si no había nada por ahí. Porque hacer inspecciones de camiones durante siete años era para volverse un poco loca. La verdad es que me hacían falta los cambios para liberarme de la monotonía porque todos los días hacías lo mismo con los mismos clientes porque las inspecciones no evolucionaban, eran todas iguales”*.

De su trabajo valoraba la libertad para organizarse y gestionarse, pero **el sueldo era bajo en relación a sus responsabilidades y titulación**. En sus palabras: *“yo empecé siendo muy profesional y muy objetiva, pero a medida que me cargaban de trabajo, que no me*

subían el sueldo y que iba estresada, ya me iba relajando un poco porque me iba diciendo: “por lo que me pagan...” pero, al final, llega un momento que paras y acabas diciendo: “no, Lorena, por lo que te pagan tienes que hacer inspecciones de temas seguridad y frénate”. [...] Entonces ya empecé a quejarme y a decir: “me voy a ir, me voy a ir” y al final me llamó el jefe y me dijo: “a ver Lorena ¿qué pasa?” y le dije: “no estoy contenta, me estoy agobiando, cobro poco...” y me dijo que me subía el sueldo y pensé: “¿tengo que llegar al límite de quejarme, en vez de tu valorarme el rendimiento?” y eso era bastante frustrante”.

Además, Débora nos cuenta que, en la empresa, las cosas fueron cambiando a peor en cuanto a la presión ejercida sobre ella y otros compañeros: **“Luego empezaron a mirar la facturación de tus trabajos y todo eran objetivos e incentivos y eso ya me empezó a estresar. La inspección es un trabajo donde las empresas trabajan muy barato y están dispuestas a bajar los precios y llegar a los incentivos que te ponían los jefes, comportaba trabajar muchas horas y hacer mucho papeleo. Al principio la carga no era tan importante, además, tampoco te escuchaban las ideas para mejorar, ni te valoraban”.**

Pero **todo se precipitó:** “recuerdo estar haciendo una inspección y de repente darme cuenta que no concebía el tiempo como realmente era, o sea, **me pasó algo en la cabeza que no me funcionaba bien y entonces me empecé a estresar un montón, me dio un ataque de ansiedad y dije: “esto no es normal”, [...]** “hasta aquí. No puedes tomarte tan en serio el trabajo, no puedes agobiarte tanto y tienes que cambiar. Tienes que hacer algo para cambiar”. [...] Y fue mi pareja quien me dijo que se habían abierto listas para profesora de secundaria y me apunté. [...] Tuve que firmar un papel comprometiéndome a hacer el máster y, aunque tenía cuatro años para hacerlo, me apunté enseguida. Necesitaba poder llegar a casa a una hora decente y que no me llamen a la una de la mañana o no tener que trabajar los sábados y domingos, y además el sueldo... porque yo tenía un sueldo bajo para la responsabilidad que yo tenía allí”.

Con el cambio, Débora quería conseguir: “no tener ese estrés de la facturación de que te estén pidiendo informes y quería reducir horas de trabajo porque yo pasaba de las 50 horas semanales”.

Respecto al máster, Débora realizó la especialidad de Tecnología en la Universitat Politècnica de Catalunya durante el curso 2018-19: *“fue como un poco indignante pensar que yo tendría que pasar ese trámite tan largo y pagar ese dineral cuando hay gente que en dos fines de semana hacían un curso intensivo y les dan el mismo título que me van a dar a mí. [...] Luego recibí más de lo que yo esperaba, pero también tuve que dar más de lo que yo esperaba. [...] Era una locura de carga de trabajo. Realmente, solo valoraba el hecho de no tener problemas en la bolsa y encontrar el más barato. [Pero,] al cabo de tres meses de empezar el máster, dejé el trabajo y ya fui buscando las difíciles coberturas. Y a los 30 minutos de apuntarme ya me estaban llamando”*.

Débora nos cuenta que: *“yo, al principio no me veía como profesora porque no me sentía como tal, decía: “bueno, estoy aprendiendo cosas de la función, de cómo se organiza y demás”, pero no tenía ningún sentimiento de profesora, no ve veía hasta que no llegó la segunda etapa y se me juntó con las prácticas y trabajando por las tardes”*

Haber realizado el cambio de profesión le permite vivir más tranquila, ir a trabajar feliz y sin depresión del domingo por la tarde: *“soy muy feliz ahora, [...] me siento a gusto y voy probando cosas nuevas y me funciona porque creo que los alumnos también están contentos”*. Según Débora, en general, dedicarse a la docencia favorece la conciliación familiar y, además, el sueldo real no está nada mal. Y, aunque no descarta que alguien diga que hace el cambio porque su pasión es enseñar, no era su caso.

En cuanto al artefacto, Débora ha escogido una botella de cristal porque: *“en un momento de mi vida estuvo vacía y luego la llené, pero aun así la fragilidad aún está, voy haciendo, pero poquito a poquito. Aun no me siento del todo segura. Y la fui llenando..., en mi cabeza es como si estuviera llena”*. A través del proceso de cambio, ella ha podido: *“conseguir ser feliz. Pasar de estar en un sitio, que no sabía cómo salir, a encontrar una ventanita o puerta y hacer algo que me gusta”* también se ha dado cuenta de que: *“aunque me den miedo los cambios pueden ser buenos y que, si le pongo empeño, se sale adelante”*. Ella nos comparte que lo más difícil fue tomar la decisión y salir de la zona de confort, pero, todo lo demás, ha sido fácil.

6.7 VIVIR REALIZADO Y TRASPASAR CONOCIMIENTO: EL RELATO DE JESÚS

“Me gusta estar con gente y explicar cosas, eso yo creo que es vocacional. Yo ahora voy a trabajar y voy contento. [...] Buscaba ser aún más feliz y vivir más realizado. [...] Esos consejos que yo puedo dar como antiguo profesional son los que me llenan más. [...] yo tenía claro que quería dar clase en FP, que está más orientado al mundo laboral y así intentar que mi conocimiento pudiese pasar a futuras generaciones. [...] Siento que lo que he hecho me hace sentir realizado y me da satisfacción personal.”

Figura 0.7

Resumen de los hitos más significativos de Jesús en cada una de las 5 etapas temporales vinculadas a su proceso de transformación identitaria

1. ESTUDIOS PREVIOS

- Quería hacer INEFC, pero se rompió la rodilla y decidió realizar un ciclo superior de informática que luego le llevó a la Ingeniería.
- Le gustaba la informática y además tenía salida laboral.
- Los profesores de FP le influyeron para querer ser profesor en el futuro.
- Valoraba el poder ganarse bien la vida.
- No tenía claro a qué quería dedicarse, pero quería trabajar con personas porque era muy social.
- Al terminar se sintió eufórico por haberlo conseguido.

2. VIDA PROFESIONAL

- Al acabar la carrera se fue a Londres a trabajar en restaurantes.
- Al volver trabajó durante 5 años en empresas de ingeniería.
- Su objetivo era aprender y progresar en la profesión.
- Él consideraba que iba evolucionando y se sentía bien. Estaba bien situado.
- Estaba orgulloso de haber conseguido todos esos logros profesionales gracias a su esfuerzo y sacrificio.

3. TRANSICIÓN

- La empresa iba mal y le despidieron.
- Mandó currículums, pero ya tenía la docencia en mente desde la FP.
- Inició un proceso de búsqueda de cómo acceder a la docencia y vio que se iniciaba un máster de su especialidad.
- Al cabo de tres semanas ya se pudo inscribir al máster.
- Los tiempos jugaron a su favor para que el máster se pudiese llevar a cabo.
- Enseñar se le daba bien y le gustaba.
- Si se hubiese quedado sin trabajo en otro momento y hubiese tenido que esperar un curso académico para realizar el máster, quizás hubiese encontrado trabajo y su transición hubiese sido otra.

4. EN EL MÁSTER

- Buscaba un máster de su especialidad en una universidad pública.
- Cuando supo que tenía que hacer un máster para ser profesor se sorprendió.
- Si el máster hubiese sido más largo o más caro, quizás habría renunciado a hacerlo.
- Valoraba que le enseñasen la profesión.
- Cree que el máster fue demasiado teórico y poco práctico.
- Lo vivió como un trámite.
- Los trabajos eran pesados.
- El máster estaba bien organizado.
- El practicum fue motivador.

5. VIDA POST-MÁSTER

- Ejerce de profesor de FP en un centro público y en otro de privado.
- Se encuentra muy a gusto.
- Ahora vive más feliz y sin tanta presión.
- El máster debería cambiar la metodología usada.
- Cree que la casualidad y los tiempos le han llevado a adelantar un proyecto profesional que tenía aparcado para cuando fuese mayor.
- Valora la autonomía.
- Quiere llegar a ser inspector.

Jesús tiene 33 años y se graduó en Ingeniería de Sistemas Audiovisuales a los 24 años de edad. Su sueño era hacer INEFC, pero: *“me rompí la rodilla. Pensé que haría un grado superior de Informática y por eso elegí esa carrera de Ingeniería. Me gustaba la informática. [...] En esa época la Informática tenía salida [laboral]”*. Primero realizó un ciclo superior de Informática y luego continuó con la Ingeniería. La cercanía de los profesores de Formación Profesional le influyó para querer ser profesor en un futuro lejano: *“porque no eran igual que los de Bachillerato. Eran más cercanos y me influenciaron en tomar esa decisión y también me influyeron para luego querer ser profesor”*.

Respecto a aquello a lo que daba valor en la profesión que estaba estudiando, nos cuenta: *“la profesión no la tenía clara y no me planteaba nada. Yo quería estudiar una carrera y trabajar en una empresa decente, no en precario. Quizás, sí valoraba el poder ganarme la vida mejor con Ingeniería que con otro tipo de carrera. A lo mejor, si era eso, puede ser algo económico y que tuviese salida profesional”*. Sobre él mismo como profesional, no tenía una idea concreta sobre sus futuras funciones, pero sí tenía claro que quería trabajar con personas: *“no tenía pensado ser algo concreto, porque con 20 años es complicado tener la orientación. Realmente, no me imaginaba de ninguna manera, o quizás dirigiendo equipos en una empresa, trabajar con personas porque yo era muy social. No me imaginaba de programador solo en una oficina”*.

Al terminar la carrera, se sintió: *“eufórico porque son carreras complejas, con mucho sacrificio detrás y cuando acabas es como un objetivo conseguido. Durante la carrera fue una de las etapas que mejor recuerdo, me lo pasaba bien, iba a clase y la recuerdo con felicidad. No estaba amargado. Iba haciendo y como me lo sacaba, pues con esto voy tirando”*.

Después de terminar la carrera y pasar un año en Londres mejorando su inglés, trabajó en dos empresas de ingeniería y telecomunicaciones donde pasó casi cuatro años, y llegó a ser jefe de departamento.

Los motivos que llevaron a Jesús a trabajar en las empresas de ingeniería y telecomunicaciones, nos los cuenta a continuación: *“en la primera [empresa] porque no tenía experiencia y creí que podría comenzar a tener un plan de carrera. Y gracias a esa experiencia, ya pude mejorar mis condiciones y comenzar a trabajar más en serio [en la segunda empresa].”*

Me ofrecían trabajar con una nueva tecnología y un plan de carrera y, así, el día de mañana cambiarme a otra empresa. Yo tenía y tengo claro que más de tres años en una empresa... Es aprender y mejorar porque es como las personas evolucionan”. La opinión de Jesús en lo que se refiere a los trabajos o profesiones que él desarrolló: “estaban bien valoradas de cara a la sociedad, eras ingeniero y estaban bien vistas. Al principio, en la segunda empresa, no tanto, pero luego ya fui jefe de departamento y no me podía quejar [...] era una empresa familiar y más cercana. La cercanía era importante, no te sentías un número y, además, me pagaban bien. [...]. Yo estaba orgulloso de lo que iba haciendo. Estaba bien situado y me sentía bien. Yo me veía que iba evolucionando”.

Sin embargo, cuando el auge de la fibra óptica tocó techo en 2018, rescindieron el contrato a Jesús porque la empresa ya no le podía continuar pagando el sueldo. Al quedarse sin trabajo: “mandé currículums, pero es que me pilló muy bien los por los tiempos. A mí el tema de dar clases siempre me había gustado, recuerdo la etapa de FP y yo me decía: “cuando me vaya a jubilar seré profe. Cuando sea grande...”. Porque se me daba bien y me gustaba y comencé a mirar qué se necesitaba para ser profe y vi que era apuntarse a un máster y justo me di cuenta que en dos o tres semanas me podía apuntar y comenzar el máster. La vida y el tiempo estuvo ahí. Yo me quedé sin trabajo en julio y el máster comenzaba en septiembre, y me dije: “pues lo voy a probar”. [...]

Si quedarme sin trabajo hubiera sido en noviembre o diciembre y yo hubiese tenido que esperar al curso siguiente, a lo mejor eso ya se hubiera atrasado. Seguro que hubiera sido profe, pero hubiese seguido mi carrera profesional, aunque en las empresas que trabajaba siempre me gustaba dar formaciones. Quizás el destino, los astros y la línea de la vida lo quiso así. Fue una decisión rápida porque yo me tiro bastante a la piscina y a lo mejor de aquí a tres años me cojo una excedencia”.

Con el cambio, Jesús buscaba: “hacer algo que me gustaba y, aunque la Ingeniería también me gusta, me gusta estar con gente y explicar cosas, eso yo creo que es vocacional. Yo, ahora, voy a trabajar y voy contento, estoy en dos coles, también estoy en uno privado. Es vocacional. Buscaba ser aún más feliz y vivir más realizado”. Respecto a su idea de la profesión docente, nos cuenta: “no me imaginaba nada negativo, era más una visión positiva de ayudar y orientar a la gente, porque yo tenía claro que quería dar clase en FP que está más

orientado al mundo laboral y así intentar que mi conocimiento pudiese pasar a las futuras generaciones”.

Y aunque nuestro protagonista estaba muy motivado e ilusionado por el cambio profesional, también nos comparte que: *“yo tenía estrés por lo nuevo y la inseguridad de no saber si esa profesión es la que tú piensas que es. Era incertidumbre por no saber, pero me dejaba dormir...”*

Jesús decidió hacer el máster en la *Universitat Politècnica de Catalunya* en la especialidad de Tecnología, durante el curso 2018-19. Su objetivo era que le enseñaran a ser profesor. A su parecer, era un máster muy teórico, con trabajos muy pesados y él hubiese valorado una mayor parte práctica; sin embargo, cree que estaba bien organizado. Además, aprobarlo fue fácil y, a nivel personal, lo vivió como un mero trámite. Durante las prácticas comenzó a cogerle cariño a la profesión porque al entrar en clase se sentía protagonista y se dio cuenta que la docencia le gustaba más de lo que hubiese podido imaginar. Respecto a aquello que él creía que podría aportar, estaba en línea con: *“ayudar en la orientación en el mundo laboral, más que la clase en sí. Esos consejos que yo puedo dar como antiguo profesional”.*

Su paso por el máster le propició emociones diversas: *“al principio me sentía un poco desubicado porque no entendía muy bien la jerga en la que hablaban, no sabía de qué iba nada, pero después ya le comencé a coger el truquillo y ya me empecé a sentir bien y cada vez más a gusto con la futura profesión y, al final, ya estaba emocionado y motivado”.*

Como docente, ahora vive más feliz, pero sí cree que: *“soy muy cercano a los alumnos y luego, empatizo tanto con ellos que me cuesta suspender y creo que lo tengo que trabajar. Quizás soy un profe-amigo”.* Además, piensa que: *“la sociedad no nos tiene suficientemente valorados. Quizás por los tópicos de las vacaciones, etc., pero yo estoy súper orgulloso de trabajar en este colectivo.”* Al mirar atrás, Jesús nos comparte: *“me siento que lo que he hecho me hace sentir realizado y me da satisfacción personal y, de cara a un futuro, me gustaría ser inspector porque me llama la atención”.*

En cuanto al artefacto, Jesús ha aportado un mando pasador de diapositivas. Este objeto fue un regalo de los alumnos que tuvo en las prácticas del máster y es una herramienta que le recuerda su primera experiencia docente. Para él, esta nueva profesión ha significado un aporte de felicidad y calidad de vida. Además, con el cambio se ha dado cuenta de que es una persona valiente y capaz de afrontar lo nuevo, aunque la incertidumbre del primer día de clase y del momento del cambio no fueron agradables.

6.8 LA PROFESIÓN ES APRENDER CADA DÍA Y CREAR: EL RELATO DE EVA

“Enseñar algo de diferentes formas para que todos lo entiendan. Me gusta mucho ver como una persona aprende. [...] Y esa parte psicológica y emocional de la docencia también me gusta y me interesa. Ayudar a los chavales a entender que pasa cuando tenemos ataques de ansiedad o no estamos motivados porque es una parte que para mí era importante [...]

Enseñar cosas nuevas y que no son tradicionales era lo que más me gustaba. Que los alumnos descubran y tengan la motivación de hacer eso en un futuro. Ese ayudarles a descubrir su futuro y su profesión. [...] Al final, la profesión es aprender cada día. Me gusta mucho crear nuevas actividades y ver cómo reaccionan los alumnos.

Figura 0.8

Resumen de los hitos más significativos de Eva en cada una de las 5 etapas temporales vinculadas a su proceso de transformación identitaria

1. ESTUDIOS PREVIOS

- En el último momento decidió cambiar de carrera.
- Estudió periodismo.
- Estaba muy perdida.
- Recibió orientación de su profesora de matemáticas.
- Tenía la profesión de periodista muy idealizada.
- Se preguntaba si sería capaz de ser una buena profesional del periodismo.
- Al empezar la carrera sentía miedo, pero se fue adaptando.
- Al final de la carrera se dio cuenta que no le gustaba el periodismo sino la comunicación.

2. VIDA PROFESIONAL

- Al terminar de la carrera no encontró trabajo como periodista y trabajó de administrativa.
- Realizó un máster en el que descubrió que le gustaban los efectos especiales, pero no encontró un trabajo en ese campo.
- Hizo cursos de formación ocupacional y encontró trabajo de correctora de color, pero no le pagaban el sueldo.
- Se sentía muy cansada y su familia, que se dedica a docencia, le pidió que se plantease ser docente.

3. TRANSICIÓN

- Cuando realizaba cursos de formación ocupacional ayudaba a sus compañeros de clase y le decían: "qué bien enseñas".
- El profesor del curso faltó un día a clase y le pidió a ella que diese la clase.
- Se dio cuenta que quería ser profesora de FP porque el alumnado es parecido al de formación ocupacional, por ser más adulto.
- Buscaba seguridad, un trabajo estable, cobrar cada mes y hacer algo que le gustase.
- El máster era un reto porque tenía que hacer la especialidad de lengua y comenzar siendo profesora de ESO.
- Le apetecía enseñar imagen y sonido en la FP.
- Después de un largo año buscando trabajo sin éxito el máster parecía un buen plan.
- Se sentía nerviosa por tener que hacer la especialidad de filología, pero a la vez, sentía alivio al pensar que sería profesora.

4. EN EL MÁSTER

- No había oído grandes cosas del máster, pero era un paso que tenía que hacer.
- Tuvo dos grandes profesores que le gustaron porque explicaban casos reales.
- La cantidad de trabajos era excesiva. Eran repetitivos y tediosos.
- Aprendió mucho de los compañeros del máster que tenían experiencia docente.
- Las prácticas fue lo mejor.
- Durante el máster se sintió fuera de lugar.

5. VIDA POST-MASTER

- La primera sustitución que hizo fue de 9 meses en un instituto de ESO de alta complejidad. Fue muy duro.
- Al año siguiente ya consiguió plaza en FP.
- Para ella son muy importantes los compañeros y el ambiente del centro.
- Del máster se queda con las cosas prácticas que le contaban personas que tenían experiencia.
- Le faltó aprender cómo dar clase y cómo tratar los trastornos emocionales del alumnado.
- Se ve cada vez mejor como docente y más preparada profesionalmente, aunque cree que tiene que aprender más.

Eva tiene 30 años y, aunque finalizó periodismo a los 23, inicialmente quería estudiar otra carrera: *“fue el último día en que cambié la decisión de la carrera. Yo estaba a punto de hacer publicidad porque para audiovisual no me llegaba la nota y, en último momento, me dijeron que en publicidad tendría que dibujar y cambié a periodismo. Pero andaba muy perdida porque sabía que era algo de comunicación, pero no sabía muy bien el qué. [...] Me gustaba la “tele”, pero sabía que en cámara no era buena y me gustaba el cine, pero me apetecía algo más práctico. Y, de hecho, yo siempre he sido más de la práctica por eso ahora soy profesora técnica. La parte más práctica y no estar estudiando todo el día cosas teóricas. El hacer, es el hacer lo que me gusta”*.

Su madre era profesora y le aconsejó que estudiase lo que le gustaba. Para Eva la profesión de periodista significaba ser un mini héroe y hacer algo por el bien común y, admite, que la tenía muy idealizada: *“me gusta mucho viajar y me imaginaba de reportera o documentalista en el Amazonas. Un poco apuntando alto. [...] el servicio público, el cuarto poder, hacer el bien, sacar las verdades a la luz, y esa parte la tenía muy idealizada y yo me preguntaba si sería capaz, pero, en realidad, era lo que se me daba bien”*.

Sin embargo, al terminar la carrera no encontró trabajo de periodista y acabó en un despacho de abogados como administrativa: *“cuesta mucho entrar en el mundo del audiovisual o tienes muchos contactos o muchas ganas de trabajar sin cobrar muchas horas y al final cansa”*.

Al poco tiempo, dejó el trabajo para hacer un máster en postproducción audiovisual y se dio cuenta que lo que le gustaba eran los efectos especiales y la corrección de color. Mientras tanto, **Eva iba haciendo formación continua y ayudaba a sus compañeros de clase con sus tareas. Un día uno de sus profesores, no pudo dar la clase y le propuso a Eva si podía impartirla ella. En ese momento fue cuando Eva cayó en la cuenta de que, si profesor confiaba en ella para impartir una clase, quería decir que ella se explicaba bien y podía dar clases en FP: “entonces eso ya fue cuando me di cuenta que yo lo que quería dar era FP pero que tenía dar la ESO primero. Pero tuve claro que yo quería ser lo más cercano a profesora de CIFO y eso solo se da en la FP”**.

Eva tomó la decisión de hacer el máster en la *Universitat Autònoma de Barcelona* en el curso 2018-19, pero su única opción era hacerlo en la especialidad de lengua española. Este hecho implicaba tener que impartir docencia en la ESO para, luego, realizar la prueba de capacitación para acceder a dar clases en la FP. Cuando Eva se matriculó en el máster: *“me llamaron de una productora audiovisual y ese trabajo lo compaginé con el máster. Y llegó un momento que tuve que decidir, pero la empresa entendió que no pudiese hacer jornada completa. Pero luego resultó que la empresa no me pagaba y yo hacía muchísimas horas. Además, la empresa tenía clientes y yo veía entrar dinero, pero a mí no me pagaban. [...] Y yo ya estaba muy cansada. Entonces mi familia, que trabaja en docencia, ya me dijo que me lo planteara. [...] Y, al final, dije: “no quiero trabajar toda mi vida gratis para llegar a ser una gran colorista”. Entonces, pues me gusta hacer cosas por mi cuenta y enseñar. Desde el principio, tenía claro que me gustaba enseñar la corrección de color y decidí hacer cosas por mi cuenta, pero no quiero pasarme toda mi vida trabajando gratis para llegar a un sitio dónde no sé si voy a llegar nunca. Es decir, tenía como dos voces, por un lado, la voz de la razón que me decía que aquí en España sin contactos no puedes llegar a ser una gran colorista y no te puedes mantener porque tienes que trabajar sin cobrar, y la otra voz que me decía que me encantaría ser colorista. Pero la voz de la razón es la realidad porque yo tengo que trabajar para mantenerme”.*

Eva buscaba la seguridad de un trabajo estable, cobrar cada mes y trabajar en algo que le gustase. Otro aspecto que valoraba era el hecho que poder dividir su jornada entre la docencia y un empleo en el sector audiovisual. Eva nos cuenta: *“para mí el profesor siempre tiene que estar estudiando. En los trabajos nunca me he sentido como alguien que ya domina la materia. Uno de mis hándicaps era la autonomía porque me veía más estudiante que profesional”.*

Respecto al propio máster, nos comenta que no se esperaba gran cosa por los comentarios que ya había oído. Además, para ella, era un mero trámite para llegar a su objetivo de ser docente de FP. Aun así, le hubiese gustado aprender de forma más práctica y aprender más. También tuvo la sensación de una excesiva cantidad de trabajos y algunos de ellos muy repetitivos: *“llegaba un punto que cambiaba el orden de las frases y el mismo trabajo te servía para diferentes asignaturas. Todos estábamos de acuerdo en eso, era todo muy tedioso. Que un grupo de casi 60 alumnos diga que eso es un paso que se tiene que hacer y a ver si pasa el año... Hasta que no llegamos a las prácticas no empezó a ser guai”.* No obstante, nos dice que

aprendió mucho de sus compañeros: *“había compañeros que eran profesores, que te explicaban formas de hacer clases y como hacían sus fichas y eso era la realidad”*. Eva también nos cuenta que durante el máster: *“me sentía fuera de lugar porque yo no venía de filología, ni quería hacer filología. Sí pensaba: “¿qué hago aquí?” menos mal que mis compañeras me ayudaron”*.

Una vez finalizado el máster: *“me veía con ganas de empezar, pero con miedo porque sabía que me iban a llamar de la ESO y no de FP porque tenía que hacer la prueba de capacitación”*. Tristemente, los miedos de Eva tenían toda la razón de ser y tuvo que cubrir una baja de 9 meses en un instituto de ESO de alta complejidad: *“ese año fue el más duro de todos mis años de profe. Y al siguiente año ya me dieron plaza en FP en Imagen y Sonido”*.

Respecto al máster, reconoce que: *“me ha ayudado en el control de clase, aunque ahora ya no me hace falta”*, también opina que dentro del máster: *“hay una parte útil, pero otra que era un recital de normativas, pero se debería plantear de otra forma mucho más práctica porque sientes que pierdes horas. Y es mejor guardar horas enfocadas a cómo dar clase y cómo tratar trastornos psicológicos y emocionales. Y, por ejemplo, en FP no tenemos a nadie que nos ayude en eso”*.

Actualmente, ella se ve bien como docente, pero es consciente que aún hay aspectos en los que debe mejorar: *“yo me veo cada vez mejor y sé que no puedo tener todas las habilidades y que aún tengo que aprender más, pero me siento mucho más preparada como profesional que antes”*. De cara al futuro, Eva nos hace partícipes de que le gustaría compaginar las dos profesiones: *“acabo de aprobar las oposiciones, pero, aunque quiero seguir de profe, me apetece hacer algo propio como un cortometraje”*.

Su opinión respecto a qué aspectos pueden atraer a un profesional de otro campo para acabar dedicándose a la docencia, nos comenta que en el sector de la Imagen y Sonido es muy complicado acceder al mundo laboral y, además, la docencia ofrece un trabajo estable que permite conciliar.

En lo que respecta al artefacto, Eva ha escogido como símbolo de todo el proceso de transición un panel de control de corrección de color porque: *“fue lo primero que me compré”*

con mi primer sueldo de profesora. Después de pasar por todo, yo no tenía aparato propio y sin este aparato no pareces profesional”. Para ella, el cambio de profesión ha significado: “tranquilidad, sueldo fijo, un ambiente de trabajo bueno y ver el futuro con tranquilidad”. Además, se ha dado cuenta que le gusta enseñar y que tiene más paciencia de la que creía. Para ella, el trabajo en general y la interacción con el alumnado, en particular, es muy fácil. Pero también ha podido comprobar la dificultad de dar clases en entornos hostiles o de dar clases de materias que no le agradan.

6.9 AFINIDAD CON MIS INTERESES Y DAR MI MEJOR POTENCIAL: EL RELATO DE ISMAEL

[Lo que más valoro ahora en el trabajo es la] afinidad con tus intereses porque ahí es donde puedes dar tu mejor potencial, también me interesa tener docentes cerca que pueda aprender porque el compañerismo es lo más importante. Una jerarquía más plana hace que todo sea mejor y valoro mucho estar apasionado en el trabajo. [...] Yo no me hubiera metido en docencia por las vacaciones y la estabilidad económica si realmente no viera que tengo capacidad y que me gusta. Yo no lo hubiera hecho. El alumnado te hace seguir hacia delante y, sinceramente, también ver que todo está hecho una mierda y que los trabajos precarios están a la orden del día [...] Pero me veo muy cómodo haciendo de profe.”

Sin embargo, sobre su identidad profesional actual, Ismael nos comparte que: “yo no soy profe, bueno, a veces, se me escapa que sí porque me preguntan de qué curro, pero yo me siento compositor de bandas sonoras, músico. Yo soy músico. También, me siento profe, me siento técnico de sonido, músico, me siento arreglista, me siento compositor. Ahora si me preguntan: “¿qué eres?” no me sale profe lo primero, pero si me preguntan: “¿de qué curras?” pues es lo que hay, claro porque es que si cojo mi nómina y miro lo que gano de hacer música, y miro lo que gano de profe, pues no hay comparación.”

Figura 0.9

Resumen de los hitos más significativos de Ismael en cada una de las 5 etapas temporales vinculadas a su proceso de transformación identitaria

1. ESTUDIOS PREVIOS

- Escogió la carrera de medios audiovisuales porque le interesaba el cine.
- Busco una universidad económicamente viable para su bolsillo.
- Quería trabajar en su pasión que era hacer música de cine.
- Se había planteado la docencia desde los 12 años, pero quería hacerlo de mayor.
- Se veía inseguro y con pocas capacidades técnicas para la música de cine.
- Al terminar un máster de bandas sonoras cayó en una depresión de cinco años.
- Se sentía hundido e incapaz de conseguir lo que quería.

4. EN EL MÁSTER

- Escogió una universidad pública para hacer el máster.
- Buscó precio porque no le habían hablado bien del máster.
- Para él era un mero trámite para ser docente.
- Dos profesores comprendieron su situación con la enfermedad y le dieron facilidades para poder llegar a todo.
- La dificultad fue encontrar motivación para un máster con asignaturas de relleno y clases magistrales.
- No encajó en el máster.

2. VIDA PROFESIONAL

- Trabajó de dependiente, de captador a pie de calle y monitor de extraescolares. También hacía pequeñas colaboraciones musicales.
- Cree que era un joven capacitado y con trabajo precario.
- Tenía la profesión musical idealizada.
- Para él era importante poder trabajar en aquello que le apasionaba y llenaba.
- Tenía una depresión clínica a la que pudo combatir con medicación.
- Cree que su depresión tenía que ver con una sociedad con altas expectativas pero que se contradice con una realidad de trabajos precarios y sobre educación.

5. VIDA POST-MÁSTER

- Se apuntó a la bolsa de docentes un viernes y el lunes ya estaba trabajando.
- Continuó combinando las dos profesiones: profesor a jornada completa y músico en horas libres.
- Del máster le ha sido útil la evaluación por competencias.
- Ha aprendido el oficio ejerciendo de profesor.
- Él es su mayor bloqueo conseguir sus metas.
- Con un estilo de vida relajado, su sistema intelectual funciona mejor.
- Se encuentra en un momento vital estable.
- El alumnado le hace seguir adelante.
- La industria audiovisual sigue estando mal y está feliz de haber adelantado la profesión docente en el tiempo.
- Le gustaría poder hacer menos horas de profesor y más de músico.
- No dejaría nunca de ser profesor

3. TRANSICIÓN

- Sabía que se le daba bien enseñar.
- La depresión y los trabajos precarios le hicieron replantearse la docencia como una opción viable actual, sin posponerla al futuro.
- Necesitaba un título que le permitiese entrar en la bolsa de profesorado para poder hacer clases de su especialidad.
- Creía que en la docencia podría estar cómodo y a gusto porque su madre es profesora y conocía la profesión por dentro.
- Profesionalmente buscaba estabilidad.
- Se veía capacitado para hacer el máster y ser profesor.
- Plantearse hacer el máster le dio un punto de esperanza para salir de la depresión.

Ismael es un joven docente de 27 años que decidió estudiar el grado de Medios Audiovisuales porque: *“me interesaba el cine y los demás centros eran impagables, y no eran una posibilidad ir a la Escola del Cinema de Catalunya. Busqué opciones que fueran económicamente viables para mi familia. [...] La Universitat Politècnica de Catalunya tenía buenas instalaciones y buen material. Yo quería dedicarme a la edición de video y esa fue la opción”*.

Sin embargo, a una edad temprana, nuestro protagonista ya había contemplado la posibilidad de, en un futuro, ser profesor: *“la docencia, yo me la había planteado ya a los 12 años. Es como que mis caminos siempre fueron dos y era, por una parte, poderme dedicar a la opción de la docencia y, también a lo otro, que era vivir de la música y cortometrajes. Pero yo me quería dedicar a la docencia cuando ya tuviese mi carrera y me hubiese dedicado muchos años a ser profesional en un ámbito y ser profesional es ese ámbito. Mi madre es profesora”*.

A lo largo de la etapa académica, Ismael ya fue encontrando su camino a nivel profesional y nos cuenta a qué le daba importancia: *“a estar trabajando en mi pasión. Yo, a media carrera de universidad, ya me di cuenta que tenía que hacer música de cine, antes eso no lo sabía y de pronto vi ese camino”*. Pero, aunque Ismael sabía a qué quería dedicarse, parecía no tener suficiente confianza en poder conseguirlo: *“yo me veía muy inseguro y con muy pocas capacidades para ejercer la profesión que yo quería. Era como que sabía un poco de todo y había profundizado en nada. Me veía también capacitado para utilizar la música para hacer cine, pero técnicamente me veía muy flojo y por eso hice un máster no oficial en bandas sonoras”*. Sin embargo, al finalizar el máster: *“tampoco me veía preparado porque la industria es muy hermética y tienes que picar puertas y moverte, y crear tu propia marca”*.

Después del grado y el máster de especialización, Ismael **entró en una depresión clínica con la que tuvo que lidiar durante cinco largos años**: *“me sentía hundido en el sentido que no iba a conseguir lo que yo quería. La industria no me estaba esperando y yo tendría que hacer mucha fuerza. Mi miedo era que esa creatividad que yo tenía por ser joven, se llegase a desgastar en el momento de poder trabajar de lo mío. Ese era mi miedo, un miedo continuo y una sensación de desamparo. Y, que nadie te está esperando y que nadie te había*

orientado bien en la universidad para tener un empleo. Tampoco hice prácticas de lo que yo quería hacer y me sentía incapaz de venderme a mí mismo”.

Durante esos cinco años, Ismael trabajó de dependiente en el FNAC, captador a pie de calle, monitor de extraescolares y de colaborador musical en bandas sonoras. **Con ayuda de la medicación, pudo ir dejando atrás la depresión y, aunque la profesión docente se la planteaba como algo muy lejano, creyó que sería una buena opción adelantar ese acontecimiento para salir de los trabajos precarios y poder mantener su salud mental a raya. De igual modo, el hecho de ser profesor también le permitía poder continuar con sus colaboraciones musicales en bandas sonoras, fuera de su horario laboral.** Ismael nos cuenta los motivos por los que decidió llevar a cabo la transición: *“yo siempre había visto que tenía capacidades para enseñar y sabía que se me daba bien. Sé hacer la típica cosa de explicarlo, de forma distinta, seis veces... Pero, era algo que yo veía más a nivel futuro, cuando yo ya fuera especialista y me pudiese dedicar a enseñar lo mío, pero supongo que el hecho de entrar en una depresión provocada por las altas expectativas, de solo ver un trabajo precario y llevar mucho tiempo de baja, me hizo pensar: “¿por qué dejarlo para el futuro?, empieza ya, hazlo ahora y dedícate a este trabajo porque te gusta, te va a llenar y te va a poder mantener a nivel de salud mental para tu poder dedicarte también a lo otro. También porque con trabajos precarios vas a volver a petar””.*

Ismael inició el máster en Formación de Profesorado en la especialidad de Tecnología a los 25 años y lo realizó en dos cursos académicos, el 2018-19 y el 2019-20, en la *Universitat Politècnica de Catalunya*. En su opinión, él no estaba muy motivado durante el máster y es algo de lo que se arrepiente, pero, a este respecto, nos cuenta que: *“era muy difícil motivarte cuando había asignaturas de relleno, cuando había docentes hablándote de nuevas metodologías cuando hacían una clase expositiva de siempre. Por eso yo hice mínimos en ése máster. Yo siempre había sido un estudiante excelente, pero empecé a hacer cosas que nunca había hecho, absentismo, dejar a compañeros tirados, parodiar trabajos...”*

Durante el máster decidió que debía alejarse de impartir tecnología y dedicarse a la docencia en audiovisuales porque era lo que le apasionaba y podría ser mejor profesor. **Cuando terminó el máster se apuntó a la bolsa de docentes y al cabo de dos días le llamaron para**

hacer su primera sustitución. Actualmente, Ismael combina su profesión de docente con la profesión de compositor.

Haciendo una mirada retrospectiva del máster y sus aportaciones, se ha dado cuenta que debería revisarse y actualizarse en cuanto a los contenidos, pero reconoce que sí le sirvió para saber cómo evaluar por competencias a sus alumnos. No obstante, él cree que ejerciendo es dónde realmente se aprende el oficio docente.

Respecto a cómo se encuentra, Ismael nos cuenta que: *“Estoy más estable, a nivel de salud mental, económicamente y laboralmente. También me he dado cuenta que no es tan sencillo hacer tu especialidad y voy a estar a medio gas hasta estar en mi sitio”*, es decir, Ismael cree que es importante que pueda impartir aquellas materias que se le dan mejor y en lo que él está especializado. De cara al futuro, se ve compaginando docencia y composición, aunque sigue teniendo la idea de que todo es muy difícil en el mundo del arte: *“el terreno laboral está muy mal y sobre todo en nuestra industria del audiovisual. No sabes dónde está la industria del audiovisual, no entiendes cómo funciona, todo es hermético, todo es para unos pocos, todo es por contactos y no sé dónde están los míos porque los contactos se consiguen con la vida y no voy a conseguir contactos hasta que no haga mucha vida y todas estas cosas han influido también. Todo eso ha hecho que haya adelantado el hecho de entrar en la docencia”*.

Respecto a su visión general sobre los cambios profesionales hacia la docencia, Ismael cree que, en muchos casos, vienen motivados por la estabilidad y las buenas condiciones laborales. A su parecer: *“también existe el perfil del docente que fuera de la docencia está ejerciendo de otra cosa y que no es un cambio, sino que es una suma. No sé si existe un genérico del porqué se hace este cambio, pero, también hay que decir que el mercado laboral está bastante mal y estamos más abiertos de mente, laboralmente hablando, de qué capacidades podemos explotar como capital humano para poder conseguir vivir y mucha gente se le abre esta posibilidad como una más”*.

El artefacto que ha aportado Ismael es un sintetizador modular que ha podido comprar gracias a la estabilidad económica de la que goza en la actualidad. Para él, el proceso de cambio también le ha aportado estabilidad emocional para poder manejar las dos carreras de forma

tranquila y sin angustias. Ismael, nos cuenta que, a través del cambio, lo que ha aprendido de sí mismo es que: *“yo soy el bloqueo principal para conseguir mis metas y que, con un estilo de vida relajado, todo mi sistema intelectual funciona mejor”*. Del proceso destaca que lo más fácil ha sido ser asignado a un centro y que lo más difícil es el día a día porque todo es nuevo.

6.10 ENCAJAR Y CRECER PROFESIONALMENTE: EL RELATO DE JUDIT

“Estoy transmitiendo ciencia y a mí me encanta, [...] [además] hay una parte humana, porque en el laboratorio estoy yo y el experimento. En cambio, en la docencia hay un feedback humano a nivel de que alguien crece y aprende y eso tiene mucho más valor que un gráfico de laboratorio. [Busco] que el trabajo encaje en mis valores, que pueda hacer mi trabajo en las condiciones que me gustan a nivel de sentimiento, de entorno laboral y económico.

[Se trata de] poder estar en un lugar donde encajo con lo que yo hago, donde puedo crecer profesionalmente y haciendo algo que me gusta. [...] En definitiva es encajar y estar bien. [...] [Yo] promuevo el aprendizaje activo al máximo.”

Figura 0.10

Resumen de los hitos más significativos de Judit en cada una de las 5 etapas temporales vinculadas a su proceso de transformación identitaria

1. ESTUDIOS PREVIOS

- Estudió un grado de Biología humana.
- La opción de magisterio también la contempló.
- Le gustaba la parte humana y clínica del laboratorio.
- Le daba importancia a la facultad y a encajar con el ambiente.
- Recuerda cierta presión en la toma de decisión por parte de los padres porque ella no lo tenía claro.
- Quería estudiar algo que le moviese y gustase.
- Al realizar las prácticas durante la carrera en un laboratorio de investigación, le costó coger confianza.
- Al terminar la carrera se sintió indecisa para saber hacia dónde quería ir.
- Finalmente decidió hacer un máster de investigación como paso previo a la tesis.

2. VIDA PROFESIONAL

- Trabajó en dos laboratorios.
- En los laboratorios, valoraba que le gustase el tipo de investigación, el grupo de investigación y que encajasen con ella.
- Al principio, todo iba muy bien, pero con el paso de los años se dio cuenta que las condiciones económicas no compensaban su dedicación y eso no le hacía feliz.
- La manera en que iba viendo la profesión iba a peor respecto a las condiciones laborales y se fue desgastando.
- Al terminar esa etapa valoró todo lo que había aprendido y se sintió realizada y contenta, pero se preguntaba si ese era su sitio.
- Al terminar la tesis debía hacerse un cambio de laboratorio y tuvo que replantearse hacia dónde ir.

3. TRANSICIÓN

- Escribió a varias universidades para dar clases, pero no la llamaron.
- Los replanteamientos le llevaron a decidir que quería trabajar dónde se le reconociese económicamente su trabajo y descartó las universidades.
- Quería hacer un trabajo que le gustase, en el que se sintiese tranquila y que tuviese buenas condiciones laborales, y la docencia siempre le había gustado.
- Una amiga le dijo que en un instituto necesitaban a alguien y lo estuvo combinando con el laboratorio.
- Decidió dejar el laboratorio y hacer el máster para tenerlo para más adelante.
- En el instituto le dieron más horas y las aceptó para saber si le satisfacía.

4. EN EL MÁSTER

- Escogió la UPF porque ya había estudiado allí y porque sabía que preparaban bien.
- La UPF tenía prestigio y no era tan cara como las privadas.
- Empezó el máster como un trámite, pero obtuvo muchos recursos.
- El máster le alucinó, excepto la parte de la UOC que sólo eran dos asignaturas.
- La dificultad fue compaginar trabajo y estudios, pero los profesores le dieron facilidades.

5. VIDA POST-MÁSTER

- Ahora valora que el trabajo encaje en sus valores.
- Quiere disfrutar de un buen entorno laboral y económico.
- Ahora encaja y puede crecer profesionalmente mientras hace algo que le gusta.
- El centro, compañeros y alumnado actual le gustan.
- Le da mucha importancia a la parte humana del trabajo, como la empatía y saber gestionar personas.
- Siente que profesionalmente ha cambiado para bien.
- En el futuro se sigue viendo en la docencia y explorando nuevos proyectos.

Judit tiene 29 años y terminó el grado de Biología Humana con veintidós. Ella lo tenía casi todo claro: *“quería hacer una carrera de ciencias, aunque la opción de magisterio me gustaba, yo quería adquirir una base de Biología y Biomedicina. Al final, me apunté a Biología humana porque estaba más orientada a la parte de “bata y no de bota” porque los animales y plantas no me gustan mucho, pero esta parte más de laboratorio más clínica y humana me gustaba más”*. Respecto a las tensiones en la toma de decisión, nos cuenta que: *“recuerdo días de cierta presión cuando mis padres me pedían qué quería hacer y yo aún no lo tenía claro. Pero yo creo que la línea sí la tenía clara y solo me faltaba decidir dónde, pero en términos generales no lo recuerdo muy dramático”*.

Optó por estudiar en la *Universitat Pompeu Fabra* porque en la jornada de puertas abiertas llevaron a cabo una buena presentación de los estudios y vio un ambiente familiar en el que pensó encajaría. Durante los años de carrera visualizaba que lo pasaría bien en el ámbito profesional, pero nunca dejó del todo abandonado el proyecto de la docencia: *“yo ya hice una reflexión, que era una buena opción hacer investigación y dejar para más adelante la docencia. Yo recuerdo estar con mis compañeros de clase y todos querían hacer la tesis, en cambio, yo no lo tenía claro. Yo sabía que, si la investigación no me gustaba, tenía otras opciones”*.

Al terminar la carrera, cursó un máster de investigación y, una vez finalizado, pidió una beca para trabajar en un laboratorio. Para Judit era fundamental que el grupo y de investigación encajase con ella y que compartiesen valores. Inició su etapa profesional con mucha ilusión, pero, **a medida que fue pasando el tiempo, su concepción de la profesión y del entorno laboral fue cambiando**: *“al principio muy guai, pero conforme avanzan los años y la tesis, las cosas fueron cambiando. Te das cuenta de muchas cosas del funcionamiento del sistema que no te gustan como la dedicación y los derechos laborales, porque acabas dando mil y las condiciones económicas no son agradables porque ves todo lo que tu das y la poca compensación que hay detrás. Con el tiempo, te das cuenta de que tampoco estás tan bien, que desgasta mucho a nivel de frustración y otras cosas que tienes que gestionar. Además, te das cuenta que el proceso de publicar está mega amañado y, al final, te acabas planteando si esto te hace feliz. La manera en que iba viendo la profesión, iba cambiando a peor”*. Y producto de estas vivencias, Judit nos comparte que: *“me preguntaba si sentía que ese era mi sitio”*.

Por otra parte, a todo lo anterior cabe añadir que: *“cuando estás trabajando en investigación, al acabar la tesis, es un momento en el que, científicamente hablando, toca cambio de laboratorio. Si uno quiere seguir en ciencia, quedarte en el mismo laboratorio es cerrarte las puertas”*. Es decir, Judit se encontraba en un momento de cambio y profesionalmente tenía que decidir hacia dónde quería ir. Y, aunque el cambio de laboratorio tenía que hacerse, ella aprovechó el momento de replanteamiento vital para escribir a varias universidades y postularse para dar clases. Sin embargo, enseguida se dio cuenta de la realidad en la profesión docente universitaria: *“entrar en las universidades es muy difícil y la situación también es muy precaria. Entonces decidí que quería estar en un lugar donde económicamente se me reconociese el trabajo”*

Y, en esos momentos de replantearse profesionalmente y de buscar nuevas opciones profesionales, el azar hizo su magia: *“una amiga me dijo que en un instituto necesitaban a alguien y empecé a hacer unas pocas horas combinándolo con el laboratorio. Era una forma perfecta de comenzar a interaccionar. Después de esto, me di cuenta que nunca me había parado a pensar y decidí parar un tiempo para hacer el máster de docencia y tenerlo hecho para más adelante. Pero en realidad, no paré porque desde el instituto me dieron más horas y lo cogí para saber si era lo mío. Creo que yo estaba en el momento adecuado y en el lugar adecuado”*

Judit realizó el máster en la especialidad de Ciencias Experimentales en la *Universitat Pompeu Fabra* durante el curso 2019-20: *“lo tuve muy claro porque yo en la UPF ya había hecho varias cosas, conocía a la profesora que lo hacía y, sobre todo, porque la gente me había dicho que ese máster estaba muy bien. La UPF tenía la fama de que preparaban muy bien a los alumnos del máster. Y, además, pude hacer las prácticas en el instituto donde trabajaba algunas horas. Miré también la UNIR, pero era muy caro y la UPF tenía mucho prestigio a nivel de formarme bien y darme recursos y herramientas”*.

Aunque tuvo muy claro dónde hacer el máster, su opinión sobre la utilidad práctica del mismo cambió a lo largo del curso académico: *“al principio, al saber que tenía que hacer el master, me daba mucha pereza, pero después fue un gran descubrimiento”* [...] A mí el máster me alucinó. La parte de la *Universitat Oberta de Catalunya* no, pero en la parte de la UPF como tal, había grandes profesores. Además, lo empecé como un trámite y me di cuenta que

me estaba dando muchos recursos y me cambió la imagen del profesor que yo tenía hasta ese momento. Al final, tu das las clases como te las han enseñado a ti. Lo enfocaron muy bien y fue un gran descubrimiento. La parte de la UOC no tenía ningún sentido, pero solo eran dos asignaturas”.

El impacto del máster en ella ha sido positivo, no solo a nivel profesional, sino también, a nivel personal porque se siente bien y en un lugar donde encaja, en el que hace lo que le gusta y donde puede crecer profesionalmente.

Por otro lado, Judit ya conocía la profesión docente desde dentro porque su padre era profesor y este hecho también le ayudó a hacer la transición. Respecto a las motivaciones que cualquier persona puede tener para migrar a la docencia, ella cree que es un oficio bonito en el que uno se puede desarrollar bien. Ella, de la profesión, espera: *“que el trabajo encaje en mis valores, que pueda hacer mi trabajo en las condiciones que me gusta a nivel de sentimiento, de entorno laboral y económico”*. De cara al futuro se imagina: *“siguiendo en el mundo de la docencia y explorando proyectos diferentes. No me veo siempre haciendo exactamente lo mismo. Ahora estoy colaborando con un grupo de investigación educativa”*.

Respecto al artefacto, Judit ha escogido una pieza de puzle porque simboliza el hecho de que ha encontrado el lugar donde cree que encaja. Además, nos hace extensivo que: *“Ahora la parte laboral me mueve mucho más que antes. También estuve muy bien el otro trabajo, pero sostenido y mantenido en el tiempo, este campo me mueve más que el otro”*. A nivel personal, nos comenta que este cambio le ha llevado a: *“escucharme a mí misma y a intentar reflexionar más sobre lo que me gusta y dónde quiero estar, y lo que quiero conseguir”*. Para ella, el cambio fue fácil porque la oportunidad llamó a su puerta en un momento y lugar adecuados, pero el hecho de: *“estudiar el master mientras estaba haciendo un montón de horas en el instituto” fue complicado*.

CAPÍTULO 7

RESULTADOS DEL ANÁLISIS CATEGORIAL

7.1. PERIODO PREVIO AL MÁSTER

- 7.1.1. Perfiles de acceso y elección académica inicial
- 7.1.2. Percepción sobre la futura profesión
- 7.1.3. Desarrollo profesional de los egresados
- 7.1.4. Proceso y desencadenantes de la transición

7.2. PERIODO DE REALIZACIÓN DEL MÁSTER

- 7.2.1. Elección del máster
- 7.2.2. Valoración del máster
- 7.2.3. Adaptación al máster
- 7.2.4. Evolución del sentir

7.3. PERIODO POSTERIOR AL MÁSTER

- 7.3.1. Impacto profesional del máster y la transición
- 7.3.2. Huella vital de la transición
- 7.3.3. Consolidación de la identidad profesional docente
- 7.3.4. Elementos clave que han marcado la transición y el cambio de identidad

7.4. VALORACIÓN GLOBAL DE LA TRANSICIÓN

- 7.4.1. El artefacto y su significación
 - 7.4.2. Mayores facilidades y dificultades del proceso de transición
-

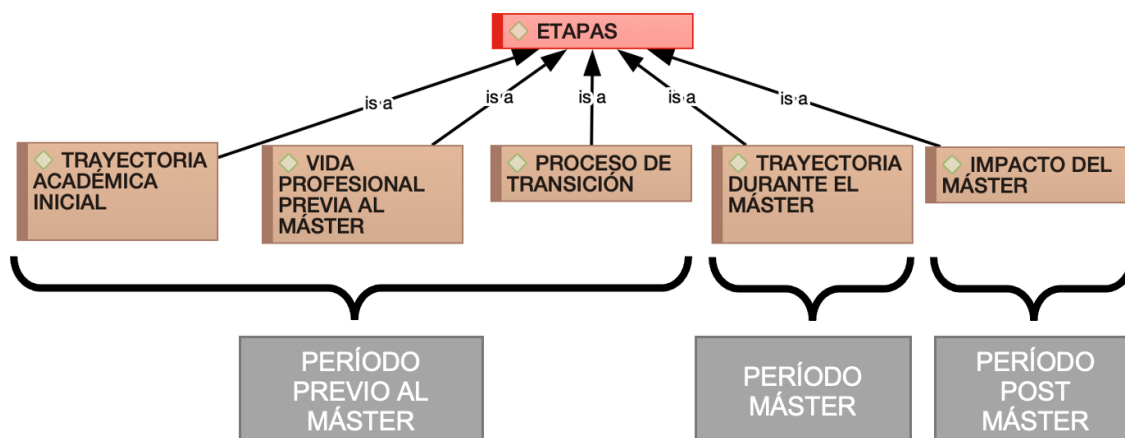
En el presente capítulo se analiza la evolución de la identidad profesional de un grupo de personas que, habiendo realizado estudios iniciales en campos no afines a la docencia, decidieron dedicarse a ella profesionalmente después de trabajar en otras profesiones. Los resultados que se apuntan pretenden contribuir a entender y comprender el antes, el durante y el después de un proceso de transición que tiene como elemento común, el hecho de que sus protagonistas realizaron un cambio de profesión a través del máster en Formación de Profesorado.

En cuanto a la configuración del capítulo y para facilitar la comprensión procesual del cambio identitario, se exponen los resultados tomando como referencia la estructura temporal en cinco etapas referenciada en el capítulo metodológico, aunque, tal y como se muestra en la Figura 7.1 (coincide con la imagen de la Figura 5.2 del capítulo metodológico), dichas etapas se agrupan en tres periodos. Asimismo, el periodo previo al máster contiene las etapas que reflejan los acontecimientos vitales anteriores a la realización del máster, es decir, trayectoria académica inicial, vida profesional previa al máster y proceso de transición. En cambio, cada uno de los dos periodos restantes, el periodo máster y el postmáster, contienen respectivamente una sola etapa, manteniendo, de este modo, la estructura adoptada en el capítulo metodológico, pero con una variación relativa a la nomenclatura adoptada.

En este sentido, es importante remarcar que el periodo previo al máster atiende a tres etapas vitales y, por este motivo, concentra más de la mitad del contenido de la entrevista. Asimismo, los periodos máster y postmáster son de menor extensión porque contienen una sola etapa de las cinco analizadas. De hecho, si se observa desde una óptica meramente temporal, el periodo máster supone mayoritariamente un año en la trayectoria de los entrevistados y, en muchos casos, el periodo postmáster ocupa un espacio temporal vital reducido si se compara con el resto de etapas y los años a los que estas dan cobertura.

Figura 0.1

Relación entre etapas temporales y periodos que configuran la estructura del capítulo²⁰



²⁰ <https://doc.atlasti.com/ManualMac.v9/Networks/NetworksAboutRelations.html>

Cada uno de los tres períodos que configuran la estructura principal del capítulo tienen la finalidad de ubicar al lector en el espacio temporal concreto del proceso de transición identitaria de los entrevistados. Asimismo, con el propósito de dar riqueza expresiva y dinamismo al contenido del capítulo, se contará con expresiones literales de los informantes y se mostrarán algunas redes semánticas, o representaciones gráficas, con la finalidad de propiciar una visión amplia y de relación entre los elementos. Además de la estructura principal en períodos, el capítulo añade una valoración global de la transición que se lleva a cabo a través de un artefacto.

Tal y como se ha venido comentando, el primer gran período de análisis de resultados corresponde al apartado del capítulo que hace referencia a todas aquellas vivencias, previas a la realización del máster, que llevaron a nuestros protagonistas a realizar un “cambio de timón” profesional en sus vidas. Cabe recordar que entre estas personas hay tres enfermeros, dos ingenieros, una bióloga, un periodista y tres personas más relacionadas con el campo audiovisual²¹.

En el segundo apartado del capítulo se aporta información sobre lo que representó el máster en Formación de Profesorado para el grupo de entrevistados, quienes provienen de campos disciplinares distintos. Las universidades catalanas en las que el grupo realizó los másteres profesionalizadores fueron diversas: tres de los entrevistados estudiaron en la *Universitat de Barcelona*, dos de ellos lo hicieron en la *Universitat Autònoma de Barcelona*, otros dos en la *Universitat Pompeu Fabra* y los tres restantes lo estudiaron en la *Universitat Politècnica de Catalunya*. Las especialidades de los másteres corresponden a salud, lenguas, tecnología (con tres estudiantes en cada una de ellas) y ciencias experimentales.

El apartado relativo al tercer período, el postmáster, busca conocer el impacto que ha generado el máster y la transición en las vidas de nuestros protagonistas y, en este sentido, se pretende constatar si el máster es un elemento posibilitador de cambio profesional. Otro de los aspectos en los que profundizar en el período postmáster es la integración de la nueva identidad y conocer cómo, nuestros protagonistas, han sido capaces de poner en juego su anterior profesión en nuevos escenarios para comprender qué aportan a la nueva.

²¹ Ver Tabla 5.4 del capítulo 5.

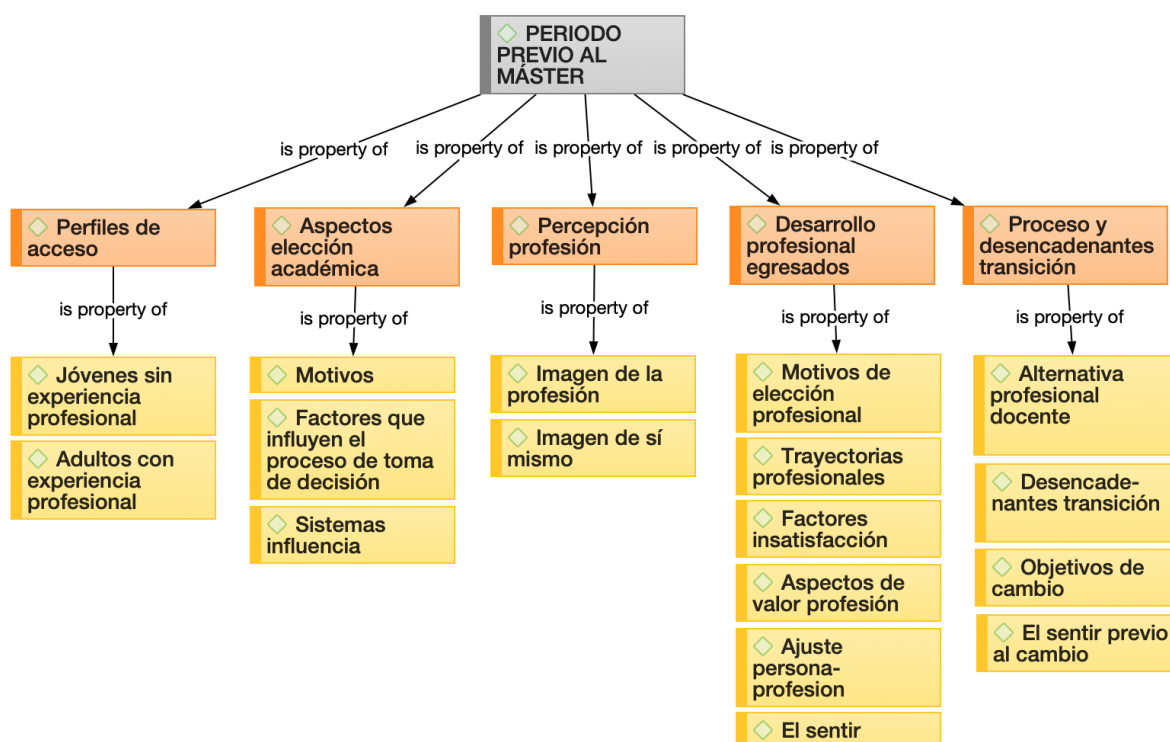
Finalmente, el capítulo concluye, por un lado, con una valoración global de la transición a través de un artefacto al que cada entrevistado atribuye un significado respecto a la propia trayectoria y vincula al proceso de transición vivido (McAdams y Guo, 2014). La interpretación del artefacto se considera una fuente de información secundaria (Freixa y Llanes, 2019) y, en este sentido, es un instrumento que permite acabar de dar sentido a la propia historia personal. Por otro lado, este cuarto y último apartado da a conocer el aprendizaje sobre sí mismo que cada protagonista ha experimentado mediante la transición llevada a cabo.

7.1 PERÍODO PREVIO AL MÁSTER

En este primer período de análisis se pretende profundizar en la trayectoria académica inicial de nuestros protagonistas, conocer su vida profesional y comprender el proceso de transición que llevaron a cabo y, en concreto, sus desencadenantes. Y de forma gráfica, la figura 7.2 refleja cómo se estructura este primer periodo.

Figura 0.2

Red semántica del análisis categorial y subcategorial del periodo previo al máster en el que confluyen las etapas académicas, profesional y de transición



Así, tal y como se muestra en la Figura 7.2, en los dos primeros epígrafes de este primer período previo al máster, se analizan los perfiles de acceso a la Educación Superior de los entrevistados y aspectos de la elección académica, y la percepción que, durante el periodo de formación, tenían sobre su futura profesión. En el tercer subapartado, se profundizará en el desarrollo y la trayectoria profesional de los egresados, para conocer, de este modo, el ajuste entre la persona y la profesión. Y, por último, en el cuarto subapartado se busca comprender los factores y desencadenantes del proceso de transición llevado a cabo, así como, los objetivos de la realización del cambio y los sentimientos que acompañaron a nuestros protagonistas en su proceso de transición hacia el máster.

7.1.1 Perfiles de acceso y elección académica inicial

En lo que respecta a las vías de acceso a la etapa académica de Educación Superior, existen dos grupos de personas. El primer grupo corresponde, mayoritariamente, a estudiantes que acceden a la universidad con edades comprendidas entre los 17 y 19 años, y que lo hacen desde el Bachillerato, o equivalente²², y, también, desde la Formación Profesional. De hecho, por su edad, en este grupo de perfil normativo no se pueden apreciar experiencias laborales significativas debido, fundamentalmente, a su plena dedicación a los estudios y también, en muchos casos, al hecho de tener un entorno familiar lo suficientemente acomodado como para no tener que compaginar trabajo y estudios.

“Vas siguiendo la inercia y te preocupas por los estudios y no piensas mucho más allá”
(David)

Sin embargo, esta suerte de acomodo y protección familiar también comportó, en algunos casos, el tener que salir de una zona de seguridad y confort, experimentando sentimientos encontrados.

“Desde los 3 años a los 18 había ido a una escuela concertada, con lo cual, para mí, era el primer cambio real a un sitio muy diferente. Entonces, yo creo que en el proceso

²² En los informantes clave de más edad, el acceso a la universidad se dio a través del Curso de Orientación Universitaria (COU) diseñado en la Ley General de Educación de 1970 y equivalente al último curso de Bachillerato de la LOGSE.

de pasar de Bachillerato a la carrera... yo creo que estaba muerta de miedo. Era como tener muchas ganas porque siempre he sido muy motivada, pero tenía miedo porque no había salido de allí” (Eva)

El segundo grupo de estudiantes está compuesto por aquellos que postergaron su acceso a los estudios superiores y accedieron a la Universidad siendo más mayores, y con una sólida experiencia profesional en el campo de los estudios universitarios escogidos. De hecho, estas personas disfrutaban enormemente del ejercicio de su trabajo y, en este sentido, la toma de decisión respecto a la entrada a la universidad responde a una voluntad de mejora profesional.

Uno de estos casos de postergación es el de Ester puesto que, después de realizar un ciclo formativo, estuvo ejerciendo de auxiliar de enfermería durante los años previos a su acceso a la diplomatura de enfermería. La trayectoria de Ester es continuada en cuanto al ámbito de estudio y muestra un claro deseo de especialización para poder atender, exclusivamente, a un sector de la población, la tercera edad, para el que se siente más cómoda, preparada y útil.

“[Yo era] auxiliar de enfermería, [pero] tenía claro que quería ser enfermera gerontológica en residencias” (Ester)

En cambio, la trayectoria de José, otro de los casos de postergación académica, es menos lineal porque presenta interrupciones y cambios de profesión en diferentes momentos de su vida. Así pues, José, tomó la decisión de estudiar enfermería después de haber cursado un ciclo formativo de diagnóstico para la imagen y de estar trabajando en este citado campo durante varios años. No obstante, en una etapa vital anterior, nuestro protagonista ya había llevado a cabo otro cambio de identidad profesional que, en esa ocasión, sí incluía un cambio radical de sector.

“Dejé de estudiar el bachillerato y entré como aprendiz de electricista y allí quise enfocar mi formación sacándome el grado superior en Electricidad, y luego empecé Ingeniería Eléctrica, pero no me gustó. Todos mis amigos son de la rama de la Sanidad y me vendieron el que había el ciclo de imagen para hacer radiografías y eso sí me gustó. Cuando estaba en el ciclo, el director de la escuela me dijo que podía entrar a

enfermería y era una manera de mejorar conocimientos y condiciones laborales.”
(José)

Una vez conocidos los dos perfiles diferenciados de acceso a los estudios superiores de nuestros protagonistas, es momento de entrar de lleno en los aspectos que primaron en su elección académica. La elección académica inicial constituye el primer eslabón de una identidad profesional que irá forjándose a través de las experiencias educativas, pero, también –y aquí es donde entra en juego el imaginario o identidad subjetiva– mediante la confrontación entre aquello esperado y la realidad. De hecho, tal y como se muestra más adelante, la elección del campo de estudios tiene implicaciones en la futura entrada y posterior recorrido en el mercado laboral.

En cuanto al análisis, a partir de los relatos se desprende que la elección académica inicial viene condicionada, fundamentalmente, por tres elementos: motivos, factores que intervienen en el proceso de decisión y sistemas de influencia.

- **Motivos**

Las motivaciones de la elección son fundamentalmente de dos tipos: intrínsecas y extrínsecas. En cuanto a las primeras, en la gran mayoría de los casos, las personas entrevistadas manifiestan que en la elección académica primaron sus intereses y gustos. De hecho, para algunos, esta necesidad de dar respuesta a los propios intereses implicaba que la carrera elegida les permitiese explorar y mejorar en determinadas competencias, y, además, también tuvieron en cuenta que estas competencias estuviesen contenidas en la carrera de manera transversal.

“A mí me gustaba el tema creativo y [se trataba] de poder hacer una carrera que explorara todo este campo” (Magdalena)

Sin embargo, para otras personas, es fundamental poder dar respuesta a los propios intereses de una forma más analítica y concisa. En este sentido, a través de las voces de nuestros entrevistados, podemos distinguir que los estudiantes de carreras más técnicas –como la Ingeniería y la Biología– son mucho más concretos y específicos en cuanto a buscar la manera

de dar respuesta a sus intereses a través de los estudios superiores. En cambio, como hemos visto, los estudiantes de humanidades se interesan más en que las carreras elegidas den respuesta a sus intereses de una forma más genérica y transversal. Veamos cómo se expresa y qué tiene en cuenta una futura ingeniera para escoger la carrera:

“Me saqué toda la lista de ingenierías y, al final, vi una que tenía un nombre súper largo, las materias me gustaban y la nota de corte me llegaba, y así decidí...” (Débora)

Aunque, en la mayoría de los casos los intereses personales son un aspecto crucial en la decisión, en algunos entrevistados se presentan acompañados de otros aspectos igualmente relevantes. Así, en los relatos también se hace referencia a los propios talentos y, por ello, la persona busca entornos educativos donde pueda ponerlos en valor sin dejar de lado sus intereses. Un claro ejemplo en el que se conjugan intereses y talentos es el de David, puesto que, en su caso, su talento es saber comunicar muy bien. De hecho, para él, los temas concretos como los contenidos y asignaturas no son algo relevante, porque lo que realmente busca es estudiar una carrera que le abra las puertas a un mundo que le resulta atrayente.

“Me gusta el mundo del entretenimiento, la comunicación y la información, y el hecho de que creía que me sabía comunicar muy bien, yo quería meterme en ese mundo y valoré eso (...) Entonces, yo escojo comunicación audiovisual porque la facultad de comunicación fue la que más me gustó. Me gusta también el espectáculo, el teatro y el cine, y acabé tirando por ahí sin saber a qué me quería dedicar. Era más por lo que trataba la carrera y el conocimiento que eso me podía aportar” (David)

Un nuevo elemento que también aparece en las entrevistas, y que forma un binomio con los intereses, es el sentir. En el caso de Judit fue el sentirse perteneciente a un determinado entorno. Así, para ella, más allá de cobertura de intereses, y de querer tener muy claro el plan de estudios de la carrera que había elegido, lo que realmente fue decisivo para su bienestar fue sentir que encajaba.

“Al final me apunté a Biología Humana porque estaba más orientada a la parte de “bata y no de bota”, porque los animales y plantas no me gustan mucho, pero esta parte más de laboratorio, más clínica y humana me gustaba más. También le daba

importancia al sitio. Recuerdo ir a la jornada de puertas abiertas de la UAB y no me gustó porque me explicaron muy mal los estudios y no me vi allí. En cambio, en la UPF, aunque yo descartaba Biología Humana al principio porque pensaba que era como medicina, en la jornada de puertas abiertas me presentaron muy bien los estudios y vi un ambiente muy familiar que encajaba conmigo. Para mí, esto fue un detonante porque, al final, bioquímicas y biología humana había en todas partes y con un programa similar, fue el encajar en el sitio” (Judith)

Para concluir con las motivaciones intrínsecas de la elección académica de nuestros protagonistas, debemos adentrarnos en algo más profundo y arraigado al propio ser como es la vocación. En las entrevistas realizadas a las dos enfermeras se observa que hacen una referencia clara y contundente al aspecto vocacional. De hecho, en ambos casos se refieren a la profesión de enfermera como algo ligado a su propia existencia y, en este sentido, la elección no era algo sobre lo que tuviesen que pensar o decidir, sino que se daba como hecho y que ya existía como tal, puesto que ya eran enfermeras desde pequeñas y, de algún modo, lo relevante era poder dar respuesta al propio llamado.

“Hice enfermería porque siempre me gustó de pequeña, de hecho, mi madre me cuenta que siempre me inventaba que estaba mala para ir al médico o al hospital. Era algo vocacional porque no conocía otra profesión que me permitiera ayudar. Y yo era mucho de ayudar” (María)

María, en su relato, menciona varias veces su necesidad de ayudar pues, para ella, es un valor fundamental en su vida y en su trabajo. De igual modo, en el caso de Ester, cuando la vocación aflora en la conversación, esta también va acompañada de los valores de cuidar y ayudar porque, en definitiva, ellas desean estar al servicio de los demás.

“Fue vocacional, desde pequeña no había otra. [Daba valor] al cuidar, estar y ayudar a las personas. No hubo decisión, yo era enfermera desde los 6 años” (Ester)

En cuanto al segundo tipo de motivaciones, las extrínsecas, estas hacen referencia a aquello que la persona busca o anhela y que, mediante la carrera, podrá alcanzar. Es decir, la elección se lleva a cabo teniendo muy presente algo que se quiere conseguir y que, en el caso

de nuestro grupo de entrevistados, tiene que ver con las opciones laborales, la promoción laboral y económica, el éxito profesional y el prestigio.

Aquí, debemos volver a hacer mención a los dos entrevistados, de mayor edad, cuya trayectoria de acceso a la universidad incluía una dilatada experiencia profesional en el campo de estudios elegido. Y cabe recordar que en sus relatos se hacía referencia a que la principal motivación para retomar los estudios, mientras estaban trabajando en sus respectivas profesiones, era la promoción laboral y económica.

Otros dos de los informantes sitúan la salida profesional de la carrera como un elemento que interviene en su elección académica; sin embargo, la existencia de las salidas laborales viene determinada por un contexto y una coyuntura socioeconómica que puede variar en los años que duran los estudios.

“Que tuviese un abanico amplio de salidas profesionales para no tener que dedicarme sí o sí a hacer una cosa en concreto por el resto de mi vida” (Débora)

Además de la salida laboral, en otras personas, también prevalece el hecho que la opción elegida sea un medio para ganarse la vida y, además, que pueda ser considerada como una profesión con cierto prestigio. En este sentido, da un poco igual el qué, lo que es importante es lo que se consigue a través de la profesión. Y, de hecho, esta visión es válida para algunos informantes, como Jesús, porque está fundamentada en lo que para él tiene valor.

“La profesión no la tenía clara y no me planteaba nada, yo quería estudiar una carrera y trabajar en una empresa decente, no en precario. Quizás sí valoraba el poder ganarme la vida mejor con ingeniería que con otro tipo de carrera, a lo mejor sí era eso, puede ser algo económico y que tuviese salida profesional” (Jesús)

Finalmente, para Magdalena, el prestigio tuvo un peso determinante a la hora de elegir. Y es que ella, por su juventud y por el tipo de educación que había recibido, sentía que debía agradar a los demás. De hecho, para ella era más importante la visión de los que estaban a su alrededor que la suya propia y los de su alrededor creían que la profesión definía a la persona.

“Tenía cierto prestigio... Me parecía un mundo muy atractivo con los rodajes, la radio, etc. Es un mundo que cuando tienes esa edad tiene cierto glamour y me atraía mucho...Me imagino que en aquella época era más influenciable y era una carrera que requería una nota de corte alta y tenía cierto prestigio. Supongo que también fue un poco eso (por lo que elegí la carrera)” (Magdalena)

Además, Magdalena nos introduce un factor que, para muchas de las personas entrevistadas, es decisivo para la toma de decisión: la nota de corte.

▪ **Factores que condicionan la toma de decisión**

Detrás de la toma de decisión de nuestros protagonistas hay factores contextuales o institucionales que condicionan el proceso. En las líneas precedentes, cuando Magdalena hacía referencia a una nota de corte alta, en realidad, hacía referencia a la política de acceso de la institución académica. Y, en su caso y en el de Judit, además del resto de entrevistados que accedieron a la carrera de comunicación audiovisual, la nota de corte no fue un hándicap puesto que sus expedientes académicos de Secundaria eran brillantes y, para ellas, la nota de corte fue una especie de inyección de seguridad y tranquilidad durante el proceso de elección académica.

“Pero yo creo que la línea sí la tenía clara y solo me faltaba decidir dónde, pero en términos generales no lo recuerdo muy dramático. También es verdad que tampoco me preocupaba por no tener nota porque iba bastante bien y ese malestar no lo tenía” (Judit)

Sin embargo, para la mayoría de personas, la nota de corte sí comportó intranquilidad y potencial frustración porque les obligó a reiniciar todo el proceso de toma de decisión. Un proceso en el que se hace necesario reconsiderar opciones descartadas y volver a poner sobre la mesa intereses, competencias personales, talentos, etc., pero, además, tenerlo que hacer a contrarreloj.

“Fue el último día en que cambié la decisión de la carrera. Yo estaba a punto de hacer publicidad porque para audiovisual no me llegaba la nota y, en último momento, me dijeron que en publicidad tendría que dibujar y cambié a periodismo. Pero andaba

muy perdida porque sabía que era algo de comunicación, pero no sabía muy bien el qué” (Eva)

Asimismo, aunque nuestros entrevistados hacen referencia a tener que ir a contrarreloj en la toma de decisión —aludiendo a los ajustados tiempos de preinscripción—, en realidad, lo que dejan entrever es que hay una falta de información en el proceso de toma de decisión. Las recientes palabras de Eva ilustran el hecho de que cualquier información, recibida en el último momento, puede modificar una decisión aparentemente ya tomada. En esta misma línea, Magdalena, nos explica que ella dudó mucho antes de hacer la prescripción y, ciertamente, un acopio previo de información le hubiese podido ser de gran ayuda para reducir la incertidumbre del momento.

“Yo soy una persona que dudo, reflexiono mucho y analizo mucho, y sí que en aquella época dudé porque era muy joven pero no tenía mucho margen porque acabé la selectividad y ya tuve que hacer las preinscripciones” (Magdalena)

No obstante, cuando se hace mención de la falta de información en el proceso de toma de decisión de nuestros protagonistas, en realidad, debemos introducir el factor que lo causa y que no es otro que la falta de orientación. Una falta de orientación que conlleva que el proceso de toma de decisión se retrase y que, por lo tanto, sea vivido como algo prematuro y que llega antes que la persona se sienta preparada para ello. Y, de hecho, llama la atención que en las entrevistas realizadas nadie hizo mención, de forma explícita, de haber recibido orientación por un profesional, ni tan solo aquellos que son más jóvenes.

Atendiendo a un momento vital tan complejo y decisivo a nivel académico, Magdalena hace referencia a su tutora como una figura de ayuda en el proceso de toma de decisión. Aunque, por sus palabras, se percibe como un hecho puntual y llevado a cabo por alguien no especializado en la materia, pero sí conocedor de la persona asesorada. De hecho, Magdalena, no hace mención de ninguna información relevante sobre esta figura, ni de las aportaciones que le pudiese haber hecho.

“Solo tuve un poco de asesoramiento en el instituto por parte de la tutora y ver qué es lo que yo quería hacer” (Magdalena)

María también recibió ayuda por parte del centro educativo, pero, en ningún caso, según ella, es lo que actualmente se define como orientación. María tiene 37 años y, por lo tanto, debemos situarnos en el contexto de inicios de siglo para comprender qué tipo de orientación recibió. De hecho, nos comparte que si hubiese sabido de la existencia de otras profesiones del ámbito social (Trabajo Social, Educación Social, etc.), eso también le hubiese encajado e interesado genuinamente y, quizás, se hubiese replanteado la opción de enfermería: *“sobre todo la parte social y eso me hubiera cuadrado mucho a mí de haberlo sabido antes”* (María. Enfermería)

En su caso, el campo de la salud era vocacional porque su primera opción siempre fue la medicina, sin embargo, la nota de corte la condujo a reorientarse hacía la enfermería, la cual encajaba perfectamente con su campo vocacional.

“Quizás mi orientación en la escuela no fue la que hay ahora” (María)

Atendiendo a la edad actual de María y Magdalena, 37 y 40 años, respectivamente, resulta comprensible que el asesoramiento académico que ellas recibieron en la educación secundaria no fuera el que existe en la actualidad. De hecho, es a partir de la Ley Orgánica 1/1990²³, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) cuando se establece la orientación tal y cómo ahora está diseñada. Sin embargo, la orientación profesional ha permanecido relegada en aras de atender alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) y al fracaso escolar. En este sentido, podríamos afirmar que nuestro grupo de entrevistados estuvo condicionado por una falta de orientación profesional, fruto de un contexto educativo que no primó una orientación llevada a cabo por especialistas en la materia y que, por lo tanto, se dejó en manos de la buena voluntad de tutores y profesores.

Para otros muchos de nuestros protagonistas, la toma de decisión sobre la elección académica fue un momento de gran presión, pero, además, tenía el agravante de la poca madurez personal fruto de la edad. Así, más allá de los factores institucionales y contextuales, en los relatos de vida de los estudiantes se hace mención explícita de factores personales a modo de condicionantes en el proceso de toma de decisión.

²³ <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>

Concretamente, gran parte de aquellos que accedieron a la universidad desde la Formación Profesional, el Bachillerato o equivalente, se sentían demasiado jóvenes e inmaduros para tomar una decisión de tal calado vital. Y la inmadurez, junto con otros elementos como el apremio o la falta de apoyos e información (orientación), comportó la existencia de una manifiesta indecisión previa a la elección académica.

“Yo no sabía por dónde tirar (...) con 18 años tampoco tenía nada claro. Simplemente fue el siguiente paso que escogí. (...) Me preguntaba si estaba yendo por el camino que me gustaba.” (David)

Dentro de este grupo de jóvenes indecisos, también se encuentra Débora, quien al terminar el Bachillerato no pudo acceder a los estudios elegidos debido a un factor institucional como la nota de corte. Y, por este motivo, tuvo que iniciar una carrera que no fue de su agrado y que abandonó a los pocos meses. Si bien ella tuvo que volver a escoger carrera por segundo año consecutivo, este hecho no impidió que dejase de sentirse demasiado joven para escoger.

“Yo no lo tenía nada claro y me encontré con una amiga un año menor que acababa de hacer la preinscripción de la uni²⁴ y me quedé pálida pensando que me tenía que preinscribir ya, porque acababa al día siguiente. (...) Me sentía demasiado joven e inmadura para tomar una decisión tan heavy²⁵. No estaba preparada para tomar esa decisión” (Débora)

En algunas ocasiones, a pesar de la edad, el proceso de toma de decisión puede haber sido muy meditado y, aparentemente, con toda la información necesaria recabada. En el caso de Ismael, su juventud no le impidió investigar sobre todas las opciones académicas existentes y, por ello, el proceso de toma de decisión fue sólido e informado. De hecho, el proceso presenta grandes similitudes con el pequeño grupo de personas que accedieron a la universidad después de haber adquirido experiencia profesional en el campo académico escogido. No obstante, para Ismael, el factor personal que condiciona su toma de decisión es el económico.

²⁴ En referencia a la Universidad.

²⁵ Anglicismo que significa que algo es duro.

“Fue lento porque yo estuve mirando muchas universidades diferentes y era muy caro todo lo que era artístico, menos historia del arte. Comunicación audiovisual no era una opción viable porque me habían hablado muy mal del grado” (Ismael)

Al igual que Ismael, otros entrevistados también dedicaron tiempo y esfuerzos en buscar y encontrar la alternativa académica más adecuada para sí mismos y, de este modo, poder dar por concluido su proceso de toma de decisión sobre la carrera. Sin embargo, a veces, el azar o la vida misma, tal y cómo nos contó Jesús, tiene guardadas situaciones fortuitas e inesperadas que no siempre son agradables y que, en definitiva, son una invitación a reinventarse identitariamente.

“Quería hacer INEFC²⁶ pero me rompí la rodilla, pensé que haría un grado superior de Informática y por eso elegí esa carrera de Ingeniería” (Jesús)

No obstante, no en todos los casos se observan retos a los que hacer frente durante el proceso de la toma de decisión. En historias, como la de Ester, dónde emerge la vocación, la elección ya se había llevado a cabo mucho tiempo atrás, concretamente, a los 6 años. Y, en este sentido, podemos considerar que tal y como ella misma afirmaba: “no hubo decisión” ni hubo proceso alguno de toma de decisión porque, simplemente, ya era. Ester, en su foro interno, ya era enfermera.

Finalmente, y teniendo en cuenta todos los factores que intervienen en la toma de decisión, se observa la existencia de tres grandes patrones. Y, de hecho, aquello que permite diferenciar uno u otro patrón es el grado de complejidad con el que la persona afronta la elección.

Así, en un primer grupo se sitúan las personas cuyo proceso de decisión es vocacional, puesto que no existe complejidad alguna, ni dudas, sobre la opción académica. En un segundo grupo se encuentran aquellos entrevistados que toman la decisión tras un proceso, a veces arduo, de exploración, pero que, a su vez, les permite tomar una decisión meditada y

²⁶ El INEFC es el centro de enseñanza superior creado por la Generalidad de Cataluña que tiene como misión, según la Ley del deporte, la formación de graduados en Educación Física y Deporte.

consciente. Y, por último, el tercer y más numeroso grupo está compuesto por aquellas personas en las que se observa una dilación de la elección y, en consecuencia, una falta de exploración que afectan sobremanera un proceso de decisión que, desafortunadamente, acaba siendo vivido con ansiedad y malestar.

- **Sistemas de influencia**

A lo largo del análisis de los relatos de vida también se ha detectado que, una gran mayoría de entrevistados, en mayor o menor medida, hacen referencia a algún tipo de figura de influencia en la toma de decisión académica. De hecho, se distinguen tres sistemas de influencia: el familiar, el social y el académico. Las figuras que componen cada uno de los tres sistemas, según el grado de autoridad, pueden ejercer un influjo directo o explícito, como sería el caso de los padres y tutores, o bien, son figuras que el propio informante ha validado y que se toman como referencia, o modelo a seguir, como es el caso de profesores a los que se admira por su forma de ser y enseñar.

En cuanto a la influencia de la familia, se observa que esta toma diferentes matices y sentidos en cada entrevista. En el caso de Judit hay un reconocimiento claro a la valoración y opinión de los padres y, más concretamente, a la del padre porque, tal y como ella nos cuenta, fue un reputado docente en su comunidad e, incluso, cuando él se jubiló las personas del pueblo seguían atendiendo a sus clases particulares.

“La opinión de los padres, obviamente cuenta en ese momento” (Judit)

En el caso de Ismael, se sitúa a la familia como elemento de referencia respecto al valor en la elección. De hecho, la madre también es docente de Educación Primaria.

“Mis padres me influenciaron bastante a la hora de orientarme. Me dijeron estudia lo que quieras hacer y no lo que te de dinero” (Ismael)

La experiencia de Eva es muy similar a la de Ismael, aunque ella sitúa a la madre, que también es profesora, como a la figura de influencia que aporta valor a la elección. La madre,

sin embargo, también hace referencia al esfuerzo como un aspecto necesario para poder culminar la elección y convertirse, así, en egresada.

“Mi madre me dijo que hiciese lo que a mí me gustaba y que estudiase” (Eva)

Para Ester, en cambio, el rol de la familia va más allá, señalando las experiencias familiares como un espacio para elaborar intereses.

“De pequeña mi madre trabajaba en el hospital de limpiadora y me llevaba mucho, y yo creo que las veía que quería ser como ellas [se refiere a las enfermeras]” (Ester)

Al margen del sistema familiar, y con una injerencia mucho menos significativa, aflora el sistema social como elemento de influencia en la elección. En este caso, José es quien menciona a su grupo de amigos quienes, coincidentemente, tienen profesiones relacionadas con el campo sanitario. Y, en este sentido, la socialización comporta no sólo una influencia en la elección, sino una inmersión en un mundo que, aunque inicialmente es ajeno, día a día se va reconociendo como algo cercano y plausible. De hecho, elegir la misma profesión que ejerce el grupo de amigos, garantiza la continuidad en el mismo, refuerza el vínculo y da sentido de pertenencia.

“Fue por los amigos de toda la vida que estaban en el mundo sanitario y todo eso va entrando” (José)

En cambio, en el caso de David, los consejos y aportaciones de conocidos y familia tienen una mera función de acopio y de contraste de información, pero sin interferir en sus propias preferencias. De hecho, las palabras de David denotan una búsqueda continua y un poderoso ruido mental que dejaba entrever sus dudas respecto a la elección.

“Aunque siempre lo consultas con la familia o conocidos, pero nadie tuvo un peso relevante... Me preguntaba si estaba yendo por el camino que me gustaba” (David)

A diferencia del sistema social, el sistema académico de influencias sí aparece con fuerza en diversos relatos, pudiéndose equiparar su relevancia a la del sistema familiar. Dentro

del sistema académico se observan dos tipos diferenciados de influencia. La primera de ellas es la que podríamos definir como directa, explícita y formal, y en la que se detecta una necesidad de orientación por parte de algunos de nuestros protagonistas y que se atiende por algún miembro –no experto en la materia, pero con la mejor de las intenciones– de la comunidad educativa.

Recordemos la entrevista de Eva en la que ella nos contaba que “*andaba muy perdida*” porque no llegó a la nota de corte y no le gustaba dibujar. En su caso, ella tuvo la suerte de poder tomar una decisión con la ayuda de una profesora que la conocía bien, pero que no era una orientadora, sino la profesora de matemáticas y quien, quizás, no tenía suficientes herramientas para realizar un acompañamiento en transiciones académicas. Sin embargo, cuando Eva recuerda el momento de no saber qué dirección tomar, está muy agradecida a la profesora de matemáticas porque fue la única persona, de su centro educativo, que le ayudó a resolver dudas sobre sí misma y su futuro académico.

“Me ayudó mucho una profesora de matemáticas. Yo en esa época era muy buena en matemáticas y fue ella quien me dijo que yo era práctica” (Eva)

Respecto al segundo tipo de influencia dentro del sistema académico, se puede concluir que existen figuras que simplemente, con su buen hacer del día a día, generan un espacio para la elaboración de intereses en el alumnado. Y este es el caso de Jesús, porque él valoró la cercanía y los vínculos de confianza que los profesores de Formación Profesional que, a diferencia de los de Bachillerato, fueron capaces de establecer lazos de confianza con él. Jesús vio algo en ellos que quería ver en sí mismo. Y, de hecho, aunque él tenía muy bien diseñada su transición académica –había hecho un ciclo de informática y tenía claro que quería hacer ingeniería–, la calidez y el acompañamiento que recibió por parte de unos profesores que habían estudiado lo que él deseaba estudiar, fue un elemento más que le llevó a confirmar que su elección era la óptima.

“Los profesores de FP, porque no eran igual que los de Bachillerato. Eran más cercanos y me influenciaron en tomar esa decisión” (Jesús)

Otro aspecto a destacar de Jesús, que va en consonancia con su forma de elegir, es que a lo largo de la entrevista nuestro protagonista se muestra, en todas las etapas vitales, como una persona muy segura de sí misma, tranquila, con las ideas muy claras y con una gran capacidad de conseguir todo aquello que se propone.

7.1.2 Percepción sobre la futura profesión

Desde la elección académica –para algunos– hasta la previa finalización de la etapa universitaria inicial –para otros–, los entrevistados van construyendo una imagen profesional de sí mismos y, también, de una profesión a la que esperan acceder al terminar sus estudios. Estos dos tipos de imágenes, construidas durante el periodo de estudios, son el primer eslabón de una identidad profesional que está en proceso de evolución.

▪ Imagen de la profesión

Las elecciones académicas del grupo de estudiantes son variadas en cuanto a los campos profesionales a los que dan salida; sin embargo, aquellos que no tenían experiencia profesional previa en el campo de estudios, es decir, la mayoría del grupo, tenían una visión imprecisa de la profesión que deseaban ejercer.

Respecto a las dos personas que sí tenían experiencia en el campo de estudios, una de ellas, Ester, aunque conocía bien la profesión y era algo vocacional, a medida que fue avanzando en la carrera, sentía más y más inseguridad. La otra persona, José, no se planteaba grandes cosas sobre la nueva profesión, puesto que lo que deseaba era continuar ejerciendo en el trabajo que entonces tenía, pero sin cerrarse puertas de cara al futuro, a nivel de promoción profesional.

“Yo tenía claro que de lo que yo quería trabajar era tal y como yo estaba trabajando, en el hospital, pero tratando con el paciente al mismo tiempo que usaba la máquina”
(José)

Retomando la visión profesional que tenía el grupo mayoritario de jóvenes estudiantes, las entrevistas permiten observar que, en tres de los casos donde aparece una visión poco clara e, incluso, infantil de la profesión, este hecho se compensa mediante un estado de idealización

de la misma. Y, precisamente, parece que esta fascinación por un ideal es lo que sostiene un proceso en el que la persona no sabe a dónde quiere llegar. Recordemos que David nos decía: “yo no sabía por dónde tirar” y sobre su visión de la profesión añade:

“Es un imaginario de alguien naive²⁷, pero creo que me bailaba por la cabeza el mundo de los medios de comunicación y cuando eres más joven lo pones como en un pedestal, y lo ves como en un destino a alcanzar, pero no pensaba en una profesión concreta. (...) Yo veía la profesión como divertida de hacer y con cierta repercusión mediática”
(David)

La experiencia de David ejemplifica cómo la idealización es un elemento compensador de inseguridad en aquellos casos en los que la persona ha tomado una decisión poco informada y sin un proceso de exploración personal, académica y profesional suficiente y adecuado. En general, y no únicamente en el caso de David, se observa que cuando aparece esta idealización, los entrevistados manifiestan encontrarse perdidos e indecisos. Y, coincidentemente, David, Eva y Magdalena, en el momento de la elección académica, hacen referencia a su interés por los temas creativos y los grandes ideales, y, en este sentido, quizás, la concreción o el poder tener una visión ajustada de la realidad les resultase más dificultoso.

“Yo tenía esa profesión de periodista muy idealizada, el servicio público, el cuarto poder, hacer el bien, sacar las verdades a la luz, y esa parte la tenía muy idealizada
(Eva)

En un segundo grupo de entrevistados se observa que en una elección motivada por la vocación puede no ser importante el hecho de tener una visión clara y anticipada de la profesión a ejercer. Y, quizás, esto es así porque lo fundamental es poder llegar a un estado de autorrealización. Asimismo, en el caso concreto de María, ella no tenía claro en qué especialidad de enfermería acabaría ejerciendo. Ella también nos cuenta que idealizaba la profesión.

“Era como una idealización de la profesión...Pero no tengo una visión clara en ese momento, no proyectaba nada” (María)

²⁷ Referido a ingenuo o inocente.

Encontramos un tercer grupo de entrevistados con una visión no demasiado clara de la profesión, pero este no parece ser un hecho trascendente porque a lo que se da prioridad es a las motivaciones extrínsecas de la elección. Recordemos, por ejemplo, el caso de Jesús en el que su principal motivación en la elección era económica porque no deseaba trabajar en precario. Por lo tanto, para él no era necesario tener una visión clara de la profesión, puesto que para él era, fundamentalmente, era un medio para ganarse la vida.

Sin embargo, aunque inicialmente no parece necesario tener una visión clara de la profesión, a lo largo de los años de carrera, los estudiantes van tomando más conciencia de la necesidad de tener una imagen clara de la profesión en términos de salidas profesionales y sectores de trabajo. De hecho, en todos los casos, tras una fase de idealización de la profesión, más o menos dilatada, la toma de conciencia de la realidad profesional pone al estudiante en una situación incómoda. Para algunos, la realidad significa pocas salidas laborales, dificultad para acceder al campo profesional y precariedad laboral.

“Me sentía hundido en el sentido que no iba a conseguir lo que yo quería, la industria no me estaba esperando y que tendría que hacer mucha fuerza” (Ismael)

Y, para otros, el contacto con la realidad supuso conocerse mejor y saber en qué campos específicos de la profesión podían encajar más adecuadamente.

“Luego conforme fui estudiando ya me gustaba más la acción, las urgencias, etc.”
(María)

De hecho, para María el contacto con la realidad profesional no fue duro porque veinte años atrás, para las enfermeras y en otras muchas profesiones, el acceso al mercado laboral de un recién egresado era relativamente fácil y rápido. Sin embargo, en otros estudios, la inserción laboral estuvo y sigue estando seriamente comprometida, y, en este sentido, la elección académica condiciona el acceso al mundo laboral, tal y como ocurre con los estudios de comunicación audiovisual. Además, en este grupo de egresados hay un agravante que hace, si cabe, aún más difícil el contacto con la realidad. El agravante es el hecho que, durante años, comunicación audiovisual fue una de las carreras con nota de corte más alta y los estudiantes solían, equivocadamente, vincular nota de corte con proyección profesional. En todos los casos,

estos estudiantes habían idealizado la profesión y, por este motivo, el choque con la realidad fue duro porque las expectativas creadas no se correspondían con la realidad.

Los relatos también nos muestran que, tras la ansiedad y los nervios derivados del acceso a los estudios académicos, durante los primeros años, los alumnos suelen olvidarse de la profesión. Pero, a medida que se va acercando el final de la etapa académica, el estudiante vuelve a encontrarse frente a una transición y, de nuevo, emergen miedos, angustias e inseguridades.

“Mi miedo era que esa creatividad que yo tenía por ser joven, se llegase a desgastar en el momento de poder trabajar de lo mío. Ese era mi miedo, un miedo continuo y una sensación de desamparo y que nadie te está esperando y que nadie te había orientado bien en la universidad para tener un empleo” (Ismael)

- **Imagen del sí mismo**

Otra de las cuestiones relevantes sobre la identidad profesional es la imagen del sí mismo, a nivel profesional, en la etapa académica. Y llama la atención que la mitad de los entrevistados se sentían inseguros como futuros profesionales.

“Yo me veía profesionalmente verde y me daba respeto entrar a trabajar sin experiencia. Tenía ganas de hacer cosas, pero, a la vez, me parecía que tenía poca experiencia” (Magdalena)

El caso de Eva es singular porque, a pesar del paso de los años, continuaba compensando su inseguridad con la magnificación y la idealización, no sólo de la profesión, sino de ella misma como profesional. No obstante, cabe preguntarse si esa auto idealización desmesurada era, precisamente, lo que le impedía sentirse capaz puesto que, en realidad, ella era consciente que, lo que hacía, lo hacía bien.

“Me gusta mucho viajar y me imaginaba de reportera o documentalista en el Amazonas. Un poco apuntando alto. (...) Yo me preguntaba si sería capaz, pero, en

realidad, era lo que se me daba bien. Era una sensación de ser un mini héroe, hacer algo por el bien común (Eva)

En otros casos, el entrevistado se muestra seguro respecto a sus capacidades y, aunque, aún no tiene una visión completamente elaborada del sí mismo profesional, sí comienza a construir una visión más o menos clara de su propio perfil profesional.

“Realmente no me imaginaba de ninguna manera o quizás dirigiendo equipos en una empresa, trabajar con personas porque yo era muy social. No me imaginaba de programador, solo en una oficina. Yo al acabar el máster me imaginaba haciendo un máster de Project Manager”. (Jesús)

Por último, en un tercer grupo, el más reducido, observamos que los estudiantes se muestran seguros de sí mismos y, a la vez, idealizan sus posibilidades ocupacionales. El caso de María es un ejemplo de este binomio formado por la seguridad en sí misma y la auto idealización.

“Consideraba que llegaría allí donde yo me propusiese, hasta allí donde la profesión dé (...) Yo me imaginaba investigando o haciendo cosas como publicar a gran escala” (María)

▪ **Construcción de la identidad profesional**

En la etapa formativa de la construcción identitaria, las voces de nuestros protagonistas muestran que, mayoritariamente, han integrado su nueva identidad profesional. De hecho, al hacer referencia al término de identidad integrada, implica que los graduados se definían a sí mismos a través del nombre de la profesión estudiada.

“Bióloga” (Judit)

El caso de José es significativo porque, aunque él tiene perfectamente integrada la nueva identidad, no puede desprenderse de la anterior debido a que continuaba trabajando en el mismo lugar y ejerciendo en la misma profesión que antes de ser egresado.

“Me definía como enfermero técnico de imagen por el diagnóstico o radiología” (José)

En otros casos, los entrevistados se definían añadiendo un matiz a su identidad integrada, definiéndose a sí mismos mediante la titulación académica obtenida.

“Licenciada en comunicación audiovisual” (Magdalena)

“Cuando acabé la carrera puse Diplomada en enfermería” (María)

Respecto a las dos personas con identidades en proceso de desarrollo, o consolidación, estas corresponden a Eva, que se define a sí misma como *“estudiante de periodismo”*, y a Ester, puesto que ella continuaba utilizando la definición de *“auxiliar de enfermería”*, a pesar de que ya era enfermera. Cabe recordar que ambas manifestaron tener una imagen profesional insegura de sí mismas.

No obstante, quizás, a Ester le pudo resultar más complejo integrar su nueva identidad porque, al finalizar sus estudios de enfermería, continuaba trabajando como auxiliar y a pesar de haber obtenido un nuevo título, su realidad laboral no había cambiado.

Más allá de la etiquetas o nombres profesionales que pueden ejercer de definición identitaria, a modo de resumen sobre el proceso de construcción identitaria de los entrevistados durante la etapa académica, se observa que aquellos que eligieron los estudios por vocación, o través de una decisión meditada, comenzaron el proceso de construcción de la identidad profesional en el momento de la elección; en cambio, los jóvenes entrevistados en los que se dio dilación en la elección, debido a una falta de exploración, iniciaron el proceso de construcción identitaria forzados por una nueva transición al mercado laboral. No obstante, en todos los casos, las inseguridades que no fueron compensadas a través de la idealización, provocaron una ralentización en el proceso de construcción identitaria.

7.1.3 Desarrollo profesional de los egresados

Conocer la vida profesional de los entrevistados requiere adentrarse en los motivos que los condujeron a cada uno de ellos a elegir la profesión ejercida, analizar sus trayectorias profesionales y los factores que generaron una espiral de malestar en sus respectivos trabajos.

Una vez conocidas las visiones sobre sí mismos y sobre la profesión de nuestros protagonistas durante la etapa académica, se profundiza en lo que ellos perciben como aspectos de valor en el trabajo a través de sus experiencias en el entorno laboral. Además, atendiendo a estas experiencias laborales reales, también se incidirá en el ajuste de la persona a la profesión y en el sentir que les genera el trabajo que realizan.

▪ **Motivos de elección profesional**

A lo largo de la etapa profesional previa a la realización del máster, los entrevistados cuentan de las luces y las sombras de sus experiencias profesionales y de cómo estas afectaron a su esfera personal. Sin embargo, mientras que, en el caso de Jesús y Ester, la obtención del título universitario no implicó mayores cambios en el ámbito laboral, para el resto de los egresados sí que se daba inicio a una nueva etapa, tan temida como deseada, de incorporación al mercado de trabajo y de profesionalización. Y, aunque en algunos de los relatos de vida, la incorporación al mercado laboral comportó cierta complejidad, en otros casos, el reto consistió en poder lidiar con la realidad diaria de la empresa.

Respecto a los motivos para elegir una opción profesional por parte de los ocho egresados que deseaban iniciar su andadura profesional, se encuentran, fundamentalmente, el económico y el interés por adquirir experiencia. Y, en algunas personas, como ocurre con David, confluyen ambos motivos.

“Básicamente quería ganarme la vida y tener experiencias” (David)

Sin embargo, el análisis de la información facilitada por el grupo de entrevistados permite concluir que los motivos de elección no son, necesariamente, trascendentes para el posterior desarrollo profesional, sino que, lo que sí resulta decisivo para la trayectoria profesional es el tipo de empresa o sector al que se accede por sus implicaciones en la satisfacción laboral de la persona.

Respecto a los dos entrevistados de mayor edad –que ya estaban trabajando en el sector relativo a los estudios realizados– cabe aclarar que sus casos se analizan en el siguiente

apartado a modo de trayectoria profesional, puesto que, la profesión ya se había elegido con anterioridad y únicamente deseaban prosperar en ella.

▪ Tipos de trayectoria profesional

A través de las entrevistas a nuestros protagonistas se distinguen tres tipos de trayectorias diferenciadas: horizontales, ascendentes –bien sea dentro de una misma organización, o bien, en distintas organizaciones y ambas con un patrón continuista– y las no lineales. De hecho, estas últimas representan un patrón más inquieto –de búsqueda continua– que, por diferentes motivos, tienen la necesidad de probar y llevar a cabo trabajos distintos e, incluso, pasar periodos sin realizar trabajo alguno.

En algunos de los casos hubo una evolución profesional horizontal, o lineal, en el mismo campo en el que se realizó la formación académica y, en el caso de Débora, esta evolución también se dio en una misma empresa; no obstante, para ella, dicha evolución no llegó fruto del reconocimiento y la valoración, sino que fue la propia entrevistada quien tuvo que advertir a sus responsables que necesitaba avanzar porque se sentía preparada para asumir nuevos retos más acordes con su especialidad formativa. En este sentido, la empresa donde trabaja Débora toma, respecto a la evolución de la trayectoria profesional de su colaboradora, una actitud pasiva o, a lo sumo, reactiva.

“Estuve en una única empresa, pero fui cambiando, sobre todo durante los tres o cuatro primeros años, fui cambiando bastante porque era una profesión que tenías que ir aprendiendo y formando. Primero empecé con el tema de los camiones porque era lo más sencillo o inmediato que podía aprender y, luego, al tercer año empecé con los barcos porque empecé a quejarme un poco y decir: “soy ingeniera naval y estoy viendo camiones”” (Débora)

En otros casos, esta evolución horizontal de la trayectoria comporta volver a empresas en las que ya se había trabajado en el pasado y en las que, en principio, no se pretendía acceder de nuevo. Sin embargo, aunque los cambios de empresa se llevan a cabo con la mejor de las intenciones y por razones prácticas, como las de Ester, pueden darse circunstancias que obliguen a repensar decisiones tomadas y, por lo tanto, replantear prioridades.

“Primero fui a una residencia que fue el primero (trabajo) que me salió y luego fui a un centro sanitario y estuve allí siete años. Era por cercanía, pero hubo un problema porque entré en el comité de empresa y lo dejé. Entonces volví a la residencia en que yo había trabajado de auxiliar” (Ester)

Sin embargo, también hay un caso en el que la trayectoria profesional es horizontal y la persona se ha mantenido en la misma empresa, realizando las funciones que llevaba a cabo antes de iniciar sus estudios universitarios. Este es el caso de José quien, al terminar enfermería, decidió continuar trabajando como técnico de imagen para el diagnóstico en el mismo hospital y, en este sentido, él optó por la permanencia puesto que se sentía feliz ahí.

“(Era) un trabajo en el que estaba a gusto. Había encontrado mi trabajo, iba a trabajar a gusto, estaba haciendo lo que me gustaba” (José)

En otro grupo de entrevistados –aunque menos numeroso–, tal y como hemos comentado al inicio del apartado, también se observan trayectorias profesionales ascendentes que, en muchos casos, van ligadas a cambios de empresa debidos y motivados por una búsqueda en la mejora de condiciones salariales, funcionales e, incluso, de trato recibido.

“En la primera empresa fue un contrato en prácticas y estuve un año más o menos, pero la empresa no es que tuviera una política muy amigable. Luego, cambié a una empresa de ingeniería en la que se hacían diseños de fibra óptica y las infraestructuras de fibra óptica de diversas ciudades como Barcelona. Ahí estuve tres años y medio” (Jesús)

Por último, existen otros casos en los que la trayectoria profesional no es lineal y se da en campos, sectores y funciones que nada tienen que ver las unas con las otras. Al analizar los relatos, se descubren temáticas coincidentes que giran en torno a dos circunstancias que son interdependientes: inexistencia de oportunidades profesionales en el campo de los estudios iniciales e insatisfacción laboral a causa de la aceptación de trabajos precarios.

Quizás, el caso más significativo de trayectoria profesional no lineal con inexistencia de salidas laborales acordes a los estudios realizados y condiciones laborales precarias es el de Magdalena. Sin embargo, su trayectoria profesional es la más dilatada de todo el grupo de entrevistados y, en este sentido, pasa por diversas etapas de estabilidad-inestabilidad.

“(Cuando terminé la carrera) continué haciendo radio de manera voluntaria y no obtuve ningún trabajo de los que yo esperaba en radio o en productoras. Entonces, al cabo de un año hice un máster de comunicación empresarial, porque me pareció que había más salida profesional. Hice prácticas en una agencia y ya entré a trabajar en el Consorcio (...) que es donde estuve prácticamente 9 años e hice siempre comunicación corporativa” (Magdalena)

Después de ese periodo estable de nueve años, Magdalena volvió a un periodo de inestabilidad profesional donde probó todo tipo de cosas que ella creía que tenía pendientes y que, debido a la seriedad de su vida, relaciones y profesión anterior, no había podido hacer.

“Hice un curso de un año de diseño gráfico, monté un negocio de ropa vintage, me apunté a teatro, clases de pintura, yoga, me fui de voluntaria a Sri Lanka, luego me fui a Menorca de ayudante de cocina, luego trabajé de conserje, luego hice un postgrado de estilismo de moda” (Magdalena)

Pero, aunque a nivel profesional no había un rumbo definido, a nivel personal Magdalena nos comparte una visión muy enriquecedora sobre los prejuicios de los otros y sobre los de ella misma respecto a la profesión.

“Yo nunca hubiera pensado que trabajaría de ayudante de cocina o de conserje. Mi yo de 20-30 años no lo veía. Yo he hecho un aprendizaje vital de desmitificar ciertas profesiones, de valorar unos aspectos más que otros y, ahora, con mi experiencia, creo que todas las profesiones son dignas. Pero si es cierto que cuando yo trabajaba de conserje, compañeros profes me han hablado mal o como si yo no entendiera las cosas. Me di cuenta de unas jerarquías o estatus de los que no era consciente porque yo, antes, por mi profesión era responsable de la comunicación del centro de salud y luego te

das cuenta de que existen barreras mentales y que parece que el trabajo nos define” (Magdalena)

▪ **Factores generadores de insatisfacción laboral**

Tras conocer las trayectorias, salen a la luz aquellos elementos que propiciaron que, para la gran mayoría de nuestros protagonistas, el terreno laboral se convirtiese en un lugar hostil y que, por lo tanto, algunos más que a otros, se viesan forzados a convivir con la insatisfacción laboral. Estos factores son: condiciones laborales en general –el sueldo en particular–, mal ambiente en el trabajo y no sentirse realizado.

No obstante, la insatisfacción laboral crea un estado de malestar que, como veremos, desencadena, a veces, en una espiral de auto cuestionamiento e, incluso, un estado de espera, búsqueda o alerta constante respecto a opciones profesionales alternativas. Sin embargo, en otros casos, el malestar se apodera de la persona de una manera lenta, silenciosa e implacable.

Respecto al primer factor de insatisfacción laboral –las condiciones laborales–, María nos cuenta qué ocurrió en el hospital donde trabajaba, pero cabe recordar que para ella la profesión de enfermera era vocacional y, por este motivo, existía un doble sentir; es decir, aunque las condiciones laborales le causaban una gran insatisfacción y hartazgo, sus pacientes le daban la vida.

“Laboralmente, te sentías tratada mal. Mal porque tú no puedes llevar casi 10 años trabajando en un sitio y que tengas exactamente el mismo contrato que cuando empezaste. (...) Cuando acabas la carrera no tienes otra cosa que hacer que estar a golpe de teléfono para cuando te llamen, pero, cuando tú te lo has pagado todo a nivel de formación, ya empiezas a ver que no es normal llegar al trabajo y que te echen para tu casa porque hay menos pacientes de los previstos, o te mandaban a una planta donde no habías estado nunca, y tú eras consciente que la calidad que le estabas dando a ese paciente no era la que ese paciente necesita” (María)

En otros casos, como el de Judit, las malas condiciones laborales se dan en diversos ámbitos, pero se focalizan, de manera explícita, en el sueldo.

“Te das cuenta de muchas cosas del funcionamiento del sistema que no te gustan como la dedicación y los derechos laborales, porque acabas dando mil y las condiciones económicas no son agradables, porque ves todo lo que tu das y la poca compensación que hay detrás. Con el tiempo te das cuenta de que tampoco estás tan bien y que desgasta mucho a nivel de frustración y otras cosas que tienes que gestionar” (Judit)

Otras veces, tal y cómo le ocurría a María respecto a las condiciones laborales *versus* relación con los pacientes, las deficiencias en el sueldo pueden quedar compensadas o diluidas por aspectos que también son importantes para la persona.

“Me estuvieron timando 5.000€ al año, pero bueno, no pasaba nada... no era una empresa que pagara bien, pero el tema de inspección daba mucha libertad y tú te organizabas” (Débora)

Sin embargo, con el tiempo, los temas no resueltos vuelven a aparecer porque forman parte de la idiosincrasia de la empresa y es cuando la persona les da el espacio y la atención que no recibieron en un inicio.

“Entonces ya empecé a quejarme y a decir:” me voy a ir, me voy a ir” y al final me llamó el jefe y me dijo: “a ver Lorena ¿qué pasa?” y le dije: “no estoy contenta, me estoy agobiando, cobro poco...” y me dijo que me subía el sueldo y pensé: “¿tengo que llegar al límite de quejarme, en vez de tu valorarme el rendimiento?” y eso era bastante frustrante. (Débora)

El tercer factor que para los entrevistados desencadena en insatisfacción laboral es el mal ambiente en el trabajo, bien sea por compañeros, por responsables, o por el contexto general en el que opera la organización.

“Estaba muy quemada profesionalmente porque era un ambiente muy encorsetado y que tenía que ver con la política y no me sentía realizada con ese trabajo” (Magdalena)

El último de los factores que llevan a la persona a una especie de desencanto a nivel profesional es la falta de motivación o agrado por aquello en lo que se está trabajando. De hecho, este aspecto es especialmente instigador de cambios y de reconsideraciones sobre el camino profesional, puesto que la causa no es externa. Y, en este sentido, de poco sirve dar un salto a otra empresa porque lo que genera el estado de malestar es algo profundo e íntimo que hace necesario llevar a cabo cambios mayores, a nivel interno, o, incluso, puede llevar a abandonar el trabajo sin tener otras opciones a la vista.

“Cuando terminé de ahí me fui a vivir a otro sitio con mi pareja y dejé el trabajo porque tampoco era el trabajo de mi vida e hice el paso de dejarlo” (David)

- **Aspectos de valor en la profesión**

A colación de los elementos que condujeron a un estado de insatisfacción a nuestros protagonistas, también parece necesario conocer qué elementos de valor otorgaban a sus respectivos lugares de trabajo en aras de contrarrestar dicha insatisfacción. En este sentido, diversos entrevistados hacen referencia a que aquello a lo que daban valor en sus empleos era el trabajo en equipo y la cercanía en las relaciones.

“Del hospital valoraba el equipo humano y los compañeros. Yo empecé a trabajar de técnico y a mí me cuidaron mucho y me acogieron muy bien. Eso me hizo querer seguir allí” (José)

Para otras personas, también era fundamental el sentirse valorados por sus responsables o compañeros.

“Sobre todo trabajar en equipo bien porque a mí me costaba mucho liderar y por eso daba tanta importancia al equipo. Y que los jefes me valoraran” (Ester)

Y, para otros, como Judit, el aspecto de valor radicaba en hacer aquello que les gustaba y les hacía sentir plenos. De hecho, este aspecto va en línea con las motivaciones de la elección académica que, aunque en la profesión se manifiesta en menos casos, para algunos de los

entrevistados es importante la alineación entre lo que se hace y lo que se es en cuanto a gustos y preferencias.

“Que me gustase el tipo de investigación, el grupo de investigación y que encajase conmigo” (Judit)

Otro de los aspectos de valor recurrente en los trabajos, sobre todo entre los más jóvenes, es el aporte de experiencia. En este sentido, dicho aspecto de valor es especialmente necesario en los entrevistados que, con carreras profesionales incipientes, necesitan abrirse camino en la profesión.

“La proyección de futuro. A mí me gusta la corrección de color y yo quería especializarme en ello para tener proyección de futuro. Allí las máquinas eran muy buenas y los profesionales también. Y es importante hacer contactos y aprender. Yo en ese momento quería aprender para tener una proyección de futuro” (Eva)

Al margen de estos cinco aspectos, es decir, la valoración por parte de otros, el trabajo en equipo, cercanía en las relaciones, hacer lo que a uno le gusta y obtener experiencia, en las entrevistas también se respira la importancia de unas buenas condiciones laborales como mecanismo de sentirse a gusto y satisfecho en el lugar de trabajo. Además, cabe recordar que las condiciones laborales eran uno de los mayores factores de insatisfacción en las trayectorias profesionales de nuestros protagonistas.

▪ **Ajuste persona-profesión**

Una vez conocidas las experiencias profesionales de nuestros protagonistas, es momento de ir más allá y comprender la repercusión de dichas experiencias en la visión profesional de sí mismos y, más concretamente, en lo que respecta a cómo definían su identidad profesional.

En esta misma línea y tras comprender el ajuste de la persona respecto a su profesión, también es trascendente el saber cómo les hacía sentir el posible desajuste entre lo que ellos esperaban ser como profesionales y la realidad de su día a día.

En lo que respecta a la identidad profesional, al preguntar a los entrevistados qué ponían en su currículum durante la etapa laboral, se observan dos tipos de patrones: identidad profesional consolidada e identidad profesional dispersa.

En el caso particular de José, él se define con el título obtenido en la Formación Profesional, añadiendo el nombre del título universitario obtenido, es decir: “*técnico enfermero en imagen por el diagnóstico*” (José. Enfermería). En este sentido, José se circunscribe en el grupo de identidades consolidadas, puesto que él, después de estudiar enfermería y adquirir el estatus de enfermero, continuó trabajando como técnico de imagen por el diagnóstico en el mismo hospital que ya lo hacía, siéndole difícil pasar página de una profesión en la que ejercía diariamente.

El resto de personas con identidad consolidada, las cuales son mayoría, se identifican a sí mismas como profesionales en el campo de sus respectivas titulaciones e, incluso, algunos de ellos, especifican la especialidad en la que ejercen. Por ejemplo: “*Ingeniera naval porque ya me sentí así, pero sobre todo era inspectora*”, “*enfermera especialista en gerontología*”, “*investigadora*”, “*enfermera especializada en intensivos y en paciente crítico*”.

Sin embargo, aquellos entrevistados que mostraron trayectorias profesionales no lineales, construidas a través de sectores y funciones diversas debido a no tener opciones laborales en su campo de estudios, muestran una identidad profesional dispersa.

“*Ponía que era creativo y con dominio de la comunicación y del lenguaje. La experiencia que ponía era de administrativo y de técnico de logística*” (David)

En línea con el reciente caso de David, Magdalena, en su proceso de redescubrimiento personal, nos comparte que su currículum podía variar ya que “*en función de lo que quería, ponía unas ocupaciones u otras*” (Magdalena)

En cuanto al sentir de los profesionales respecto a lo que hubiesen deseado ser y la realidad, la gran mayoría se sitúan en la dualidad al hablar de sus sentimientos respecto a su trayectoria profesional. De hecho, es comprensible porque, como en todos los ámbitos, se viven

tantas experiencias distintas que estas conducen a experimentar emociones encontradas. Sin embargo, el peso más importante lo infieren los sentimientos de aflicción y abatimiento. Así, algunos de los entrevistados confiesan que, en su etapa profesional, sintieron una profunda frustración, infravaloración y estrés.

“Al principio estaba ilusionada y muy contenta, luego ya te empiezas a cuestionar muchas cosas y al final valoré todo el aprendizaje que hice y compensa la etapa. Pero al terminar también me hice la pregunta de si sentía que ese era mi sitio (...) Con el tiempo te das cuenta de que tampoco estás tan bien y que desgasta mucho a nivel de frustración y otras cosas que tienes que gestionar (...). La manera en que iba viendo la profesión iba cambiando a peor” (Judit)

No obstante, tal y cómo se observa en Judit, el sentir evoluciona a lo largo del tiempo y aquello, que en muchos casos empezó como una gran ilusión, va deteriorándose hasta un punto donde no hay retorno posible; es decir, nuestros protagonistas, respecto a su sentir, pasan por diversas fases. Este también es el caso de Lorena, quien nos cuenta todo su recorrido emocional en la empresa en la que pasó siete años, hasta el punto de no agradarle su trabajo. Sin embargo, cabe aclarar que, a ella, lo que realmente le disgustaba eran las condiciones en las que tenía que hacer su trabajo y no las tareas propias del mismo.

“Al principio estaba muy contenta e ilusionada, era un reto y a mí los retos me encantan. Luego, hacía la mitad, era como más realista pero también motivada porque me iban dando lo que iba necesitando a nivel de cambios de campos y demás. Pero, al final, estaba estresada y me sentía infravalorada y llegaba un momento que no me gustaba mi trabajo. Me dejó de gustar totalmente mi trabajo” (Débora)

Respecto a la infravaloración a la que hace referencia Débora, dos informantes más, todas ellas mujeres y enfermeras, también han manifestado haberla sentido.

“Muy cansada, tú haces mucho y das todo y, en cambio, te sientes poco valorada” (Ester)

La otra cara de la moneda la aportan Jesús y José porque en su última etapa profesional se sentían muy bien valorados, a gusto con sus condiciones laborales y orgullosos del camino recorrido.

“El orgullo de haber conseguido algo sin que nadie te lo regale, gracias a tu esfuerzo y sacrificio. Estar orgulloso de ti por lo conseguido y sin que nadie me haya enchufado ahí” (Jesús)

Sin embargo, ambos, Jesús y José, con anterioridad a la última empresa en la que colaboraron y, por lo tanto, a lo largo de sus respectivas trayectorias profesionales, también pasaron por momentos complejos en los que se vieron obligados a cambiar; el primero, Jesús, por el trato y las condiciones laborales y, el segundo, José, por las implicaciones económicas que tuvo el derrumbe del sector de la construcción en la época en la que él trabajaba de electricista.

Antes de dar por concluido el análisis categorial sobre el desarrollo profesional de los egresados y de entrar de lleno en comprender el proceso de transición y sus desencadenantes, se procede a reconocer, a través de las Figura 7.3, las influencias que tienen las relaciones que se establecen entre la etapa académica inicial y la etapa profesional en cuanto a la construcción de una identidad profesional robusta, previa al máster.

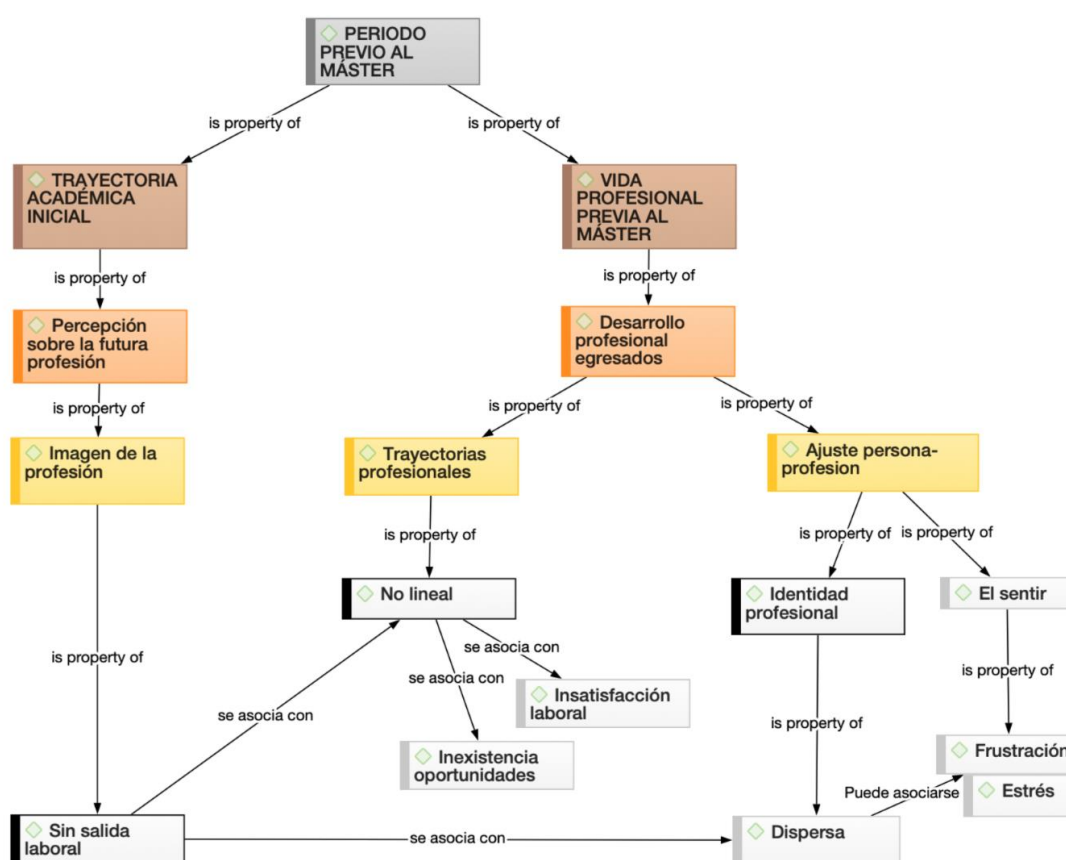
En la Figura 3 se observa que cuando en la etapa académica, la imagen de profesión es “sin salida laboral” al llegar a la etapa profesional, las trayectorias profesionales son no lineales, causando insatisfacción laboral por la inexistencia de oportunidades laborales –este es el caso de los estudios de comunicación audiovisual y periodismo–. A su vez, una trayectoria no lineal genera una identidad profesional “dispersa” por su dificultad de construirse y consolidarse a través de la profesión y por la multiplicidad de trabajos –alejados del campo disciplinar– que será necesario aceptar. Esta realidad, alejada de las expectativas profesionales creadas en los primeros años de universidad, acarreará sentimientos de frustración y estrés por la imposibilidad de llevar a cabo el proyecto profesional deseado.

Es decir, la dispersión identitaria viene fundamentalmente provocada por haber llevado a cabo estudios sobre los que ya se intuía, durante la etapa académica, que no tendrían salida

laboral. De hecho, como consecuencia de no poder optar a los empleos deseados, el desarrollo profesional acontece a través de un entramado de sectores y funciones que no atraen ni agradan a los entrevistados, y en empresas con condiciones laborales no acordes a los estándares deseados.

Figura 0.3

Red semántica sobre la dispersión identitaria de la etapa profesional en relación a la imagen de una profesión sin salida laboral en la etapa académica



7.1.4 Proceso y desencadenantes de la transición

Echando la vista atrás, no es baladí recordar aquí los sentimientos de frustración, infravaloración y estrés que algunos informantes acumularon durante sus años de profesión. Por este motivo, no podemos concebir un detonante, o hecho desencadenante, de manera aislada, sino que, en mayor o menor medida, el camino hacia el cambio ya se estuvo labrando a lo largo de las respectivas trayectorias profesionales de gran parte de nuestros protagonistas.

Es decir, aquellos factores que provocaron un estado permanente de insatisfacción laboral a lo largo de la etapa profesional, ahora, deben sumarse a un elemento detonador que se analizará a continuación y que, como se verá, generó en muchos de nuestros protagonistas, un punto de no retorno hacia un cambio de rumbo a nivel profesional. Y, de hecho, ese estado de insatisfacción al que se ha venido haciendo referencia, también se convirtió, en muchos casos, en un camino de búsqueda.

No obstante, como veremos a continuación, no siempre el camino hacía en cambio es un lienzo en blanco, sino que, fruto de los sistemas de influencia, para algunos de los entrevistados ya se había contemplado y pospuesto, hasta otro momento vital, una posible opción profesional docente.

Respecto a la estructura de este subapartado, inicialmente se dará a conocer la alternativa profesional latente contemplada por varios de los entrevistados para, a continuación, analizar los factores y los desencadenantes del cambio. De igual modo, también se hará hincapié en conocer qué esperaban conseguir los entrevistados con el cambio profesional que estaban gestando y, finalmente, se cerrará el apartado conociendo cuál era su sentir al enfrentarse a un futuro lleno de interrogantes.

- **Alternativa profesional latente**

Fruto de los sistemas de influencias familiares y académicos, al iniciar la transición, no todos nuestros protagonistas tuvieron que buscar o preguntarse hacia dónde dirigirse, porque cuatro de ellos han relatado que la docencia ya era una alternativa profesional latente en ellos. Así pues, estos entrevistados nos cuentan que la docencia era una alternativa contemplada, pero, a la vez, esta alternativa se encontraba en una especie de estado de espera o postergación para, quizás, abrirse en una fase vital de madurez, previa a la jubilación. Es decir, en una primera etapa, la persona desea desarrollarse profesionalmente en un campo determinado, pero, al no ver cumplidas sus expectativas, opta por desarrollarse profesionalmente en la docencia, puesto que esta era una opción que había permanecido latente.

El interés por la docencia despertó en ellos a propósito de dos grandes influencias, por un lado, por el hecho de tener padres docentes.

“La docencia, yo me la había planteado ya a los 12 años. Es como que mis caminos siempre fueron dos y era, por una parte, poderme dedicar a la opción de la docencia y, también, a lo otro que era vivir de la música y cortometrajes. Pero yo me quería dedicar a la docencia cuando ya tuviese mi carrera y me hubiese dedicado muchos años a ser profesional en un ámbito y ser profesional es ese ámbito. Mi madre es profesora” (Ismael)

Y, por el otro lado, por las influencias –positivas o negativas– de profesores que ellos mismos tuvieron a lo largo de su etapa de formación.

“Cuando yo trabajaba de electricista de obra y quería ser ingeniero eléctrico, estudié un grado de electricidad y me di cuenta que, tal y como se enseñaba la electricidad, era muy anticuado en comparación de lo que se hace en la obra. La forma de enseñar y conceptos estaban anticuados y pensé: “si alguien que está trabajando en la obra es capaz de ser profesor para explicar los cambios, pues el día de mañana quiero ser profesor”. Y, también, cuando yo estaba en el Bachillerato y veía profesores que arrinconaban a estudiantes, fue el inicio de que yo, en el día de mañana, quisiera ser profesor (José)

▪ **Desencadenantes de la transición**

En cuanto a los hechos concretos que significaron un antes y un después en la vida de nuestros protagonistas, los podemos dividir en tres grandes grupos. El primero de ellos es relativo a la salud y a sus consecuencias fruto de enfermedades profesionales y no profesionales. Así, el caso de María permite adentrarse en una enfermedad, causada por motivos profesionales, que se fue gestando durante un dilatado periodo de tiempo, y de forma muy sutil, hasta que un hecho detonador, aparentemente, no significativo terminó con el *statu quo*.

“Para mí eso fue un punto de inflexión en mi vida laboral e indirectamente en mi vida personal. Una noche, teníamos en la Unidad de cuidados intensivos, un “Mosso d’

Esquadra²⁸” joven que había tenido un accidente de moto (...) y cuando llegué a la noche siguiente, me encontré al chico fatal porque lo habían intervenido (...). Pero dos o tres días después, voy a trabajar y cuando suena el monitor de un paciente, veo que me da miedo ir y tengo la sensación de que voy a ir y no voy a saber actuar, y me da miedo. Entonces, paso la noche de guardia como puedo, llego a mi casa y le digo a mi marido: “no puedo” y lloré, lloré y lloré. Y ya identifiqué qué era lo que me pasaba, me estaba dando miedo mi profesión, no cumplir, no llegar. (...) Yo identificaba muy claro lo que había, yo llevaba 9 años gestionando duelos con familiares, pero nadie gestionaba los míos (...). Con este chico, fue como el detonante de que no había digerido nada, me di cuenta que yo había tragado todo y si a eso le sumamos las malas condiciones de trabajo, con turnos de mañanas, tardes y noches, sin turnos fijos... y eso fue una suma” (María)

En este mismo primer grupo de detonantes relativos a la salud se encuentran, también, las situaciones provocadas por elementos que nada tienen que ver con el entorno profesional. Es decir, aunque la persona estuviese afectada por condiciones laborales difíciles, a diferencia del caso de María o de Débora, los factores de insatisfacción laboral no fueron los suficientemente perturbadores como para hacerles plantearse un cambio profesional. Sin embargo, fruto de un evento fortuito, algunos entrevistados se vieron obligados a realizar un cambio profesional, a causa de una enfermedad no profesional.

“Tuve un accidente de coche y me detectaron una displasia congénita de cadera. Yo ya sabía que tarde o temprano acabaría haciendo otra cosa, pero, al tener el accidente, me lo detectaron e hizo que no pudiera seguir trabajando de enfermera (...) Fue uno de los momentos más duros de mi vida, el saber que tenía esa enfermedad y, aunque yo ya sabía que no terminaría mi vida como enfermera, en ese momento no me veía capaz de cambiar” (Ester)

El segundo grupo de detonantes tiene que ver con estar en un momento de replanteamiento vital fruto de una etapa profesional llena de insatisfacción tal y como nos explica David. De hecho, en su caso, se dio la coincidencia que, durante una conversación

²⁸ Policía autonómica de Cataluña.

profunda, él estaba acompañado de su expareja que fue la persona que le hizo caer en la cuenta de una posibilidad que nunca antes él se había planteado.

“Sí, estaba hablando un día con mi ex pareja de esta sensación de no saber qué hacer con mi vida y de frustración con todo, y fue ella quien me hizo pensar en dedicarme a la docencia, porque a mí se me daba bien hacer cosas en público, hablar con la gente y hacerlo divertido, y hacerlo con la lengua. Y esa conversación me hizo planteármelo, porque yo lo tenía descartado. Porque la imagen que tienes viniendo de ser alumno, te lo hace descartar. Y esa conversación me hizo pensar seriamente en por qué yo no podría hacer de profesor (...) y fui formando la idea en mi cabeza y todo se aceleró, todo” (David)

El tercer y último gran grupo de detonantes son los provocados por hechos fortuitos. Un ejemplo de ello es el singular caso de Jesús a quien los avances tecnológicos le jugaron en contra y, por este motivo, no pudo continuar colaborando con una empresa en la que él había conseguido todo aquello que deseaba profesionalmente: no trabajar en precario, cobrar un buen sueldo y liderar un equipo de personas.

“La empresa, al ser de fibra óptica, fue un boom hasta el 2018 y fue bajando la faena. Al final éramos tres. Me casé y cuando volví, mi jefe me dijo que ya no me podía pagar ese sueldo” (Jesús)

Pero no siempre los hechos fortuitos son motivo de pesadumbre y, en este sentido, cabe analizar el caso de José que, aunque se sentía satisfecho y feliz en su trabajo, experimentó un evento fortuito –en su caso halagüeño– u oportunidad que le llevó a adelantar un proyecto profesional docente que, como se ha visto con anterioridad, había permanecido en estado latente.

“Me sentía muy feliz y realizando un trabajo en el que estaba a gusto. Había encontrado mi trabajo, iba a trabajar a gusto, estaba haciendo lo que me gustaba. Y cuando acabé el grado de enfermería, quise hacer el master para tenerlo hecho para cuando yo decidiese ser profesor, al cabo de 20 años porque no quería ser profesor ya. Pero, al hacer las prácticas del máster en un instituto que me gustaba mucho y de lo

que yo estaba trabajando en el hospital -como técnico de imagen por el diagnóstico-, justo se prejubilaba una profesora y me ofrecieron esa vacante. Entonces, era un tren que pasaba y era lo que yo quería hacer, no sé, a los 50 o 60 años” (José)

En otras ocasiones, los hechos fortuitos también tienen que ver con los tiempos en que se suceden los acontecimientos y a la necesidad de realizar replanteamientos vitales.

“En mi caso los “timing” me llevaron a ese momento. Cuando estás trabajando en investigación, al acabar la tesis, es un momento en el que científicamente hablando, toca cambio de laboratorio. Si uno quiere seguir en ciencia, quedarte en el mismo laboratorio es cerrarte las puertas. Entonces, esa situación me llevó a replantearme cosas y, al cabo de un año, tuve la opción de escribir a todas las universidades para poder dar clases, pero entrar en las universidades es muy difícil y la situación también es muy precaria (...) De hecho, una amiga me dijo que en un instituto necesitaban a alguien y empecé a hacer unas pocas horas, combinándolo con el laboratorio. Era una forma perfecta de comenzar a interaccionar” (Judit)

No obstante, estos tres grandes grupos de detonantes –salud, replanteamiento vital fruto del historial profesional y hechos fortuitos u oportunidad–, siempre van acompañados de una influencia que conduce a la persona a tomar el camino de la docencia. En este sentido, la influencia puede venir del pasado –opción profesional docente que permanecía latente– o del presente; es decir, aquellos que nunca se habían planteado la opción de ser docentes, alguien o algo les mencionó que tenían la posibilidad de convertirse en docentes. De hecho, en la mayoría de casos esta figura es el marido o pareja (María, Débora, David, Magdalena), o bien, ver un anuncio como en el caso de Ester.

- **Objetivos del cambio**

Más allá de conocer los elementos que motivaron la transición, también resulta relevante el saber qué deseaban conseguir los informantes a través del cambio profesional, es decir, cuáles eran sus anhelos u objetivos a nivel profesional. En este sentido, el análisis transversal de los relatos, respecto a los objetivos a conseguir con el cambio, muestra dos

grandes grupos de anhelos a los que dar cobertura, por un lado, aquello relativo a lo material y tangible, y, por otro lado, lo que hace referencia a aspectos más trascendentes.

En lo que respecta a los objetivos que pertenecen a lo mundano, o material, y que, por lo tanto, su tangibilidad haría posible medir, con más o menos exactitud, su consecución, se encuentran la calidad de vida y las condiciones laborales. De hecho, en ocho de los casos, excepto en el de José y el de Jesús, la mejora en las condiciones laborales y la estabilidad fueron objetivos por los que, según nuestros protagonistas, merecía la pena realizar el cambio profesional.

“Pues mira una de las cosas era poder dormir todos los días en mi casa. Yo dejé de trabajar en turnos rotativos y perdí 20 kg, imagínate la afectación corporal y fisiológica que estaba teniendo eso. No eres consciente hasta que no lo dejas. Tenía ardores, aumento de peso, las menstruaciones, etc. Entonces, yo ya quería una estabilidad de noches y festivos en mi casa” (María)

Por otro lado, el segundo gran grupo de objetivos de cambio, toman un matiz más trascendente, puesto que se refieren a generar el cambio en el otro, la autorrealización, el compartir conocimiento y, quizás sin ser algo trascendente, aquí también tendría cabida el reconocimiento. En este sentido, en este gran grupo de objetivos se haría difícil poder determinar en qué medida se ha obtenido el objetivo deseado, aunque, ciertamente, las propias sensaciones, en el ejercicio de la nueva profesión, sí serían una forma de saber si se ha alcanzado, o no, aquello deseado.

Además, este segundo grupo de objetivos merecen especial atención porque, es a través de ellos que los participantes nos hacen conocedores de los matices que desean integrar en su nueva identidad profesional. Asimismo, la manifestación de estos objetivos trascendentes aporta, por un lado, información sobre lo que los entrevistados quieren obtener mediante la nueva profesión, y por el otro lado, nos hacen conocedores de cuál será el motor que dará sentido a su práctica docente.

Un hecho curioso es que, tomando como eje de análisis estos objetivos más trascendentes, se advierten diferencias significativas, por grupos de edad, respecto al rol que se auto atribuyen los entrevistados como futuros profesionales docentes.

Cabe recordar que las motivaciones u objetivos de cambio de cada persona ya quedaron resumidas en el capítulo 6 de esta tesis y, más concretamente, en el título de los respectivos relatos de vida. En este sentido, los relatos de vida se presentaron atendiendo a los grupos de edad (ver Tabla 5.5 del capítulo 5). Así, los cuatro primeros relatos del capítulo 6 corresponden a los participantes que superan los 35 años de edad (María, Magdalena, José y Ester), a continuación, se presentan los relatos de los tres participantes con edades comprendidas entre los 31 y los 35 años (David, Débora y Jesús) y, finalmente, se muestran los relatos de los participantes menores de 31 años (Eva, Ismael y Judit).

A continuación, en la Tabla 7.1 se señalan las temáticas motivacionales u objetivos de cambio de los informantes, por grupos de edad, tomando como referencia la síntesis y el título del relato de vida de cada informante (ver capítulo 6). Cabe matizar que las agrupaciones por temáticas motivacionales u objetivos de cambio no son estados puros, es decir, en general, el relato del informante puede resaltar más una temática motivacional u otra, pero, puede darse el caso que, en algún episodio puntual del relato, el informante haga mención a otra temática motivacional. De hecho, las dos notas a pie de página que aparecen en la tabla 7.1, hacen referencia a esta situación.

Tabla 0.1

Temáticas motivacionales u objetivos de cambio profesional por grupos de edad

GRUPO EDAD	INFORMANTE	SÍNTESIS RELATO	TEMÁTICA MOTIVACIONAL
Mayor de 35	María	Enseñar la parte humana de la profesión	TRASCENDENCIA, GENERATIVIDAD Y SERVICIO
	Magdalena	Abrir mentes para mostrar caminos	
	José	Cambiar la enseñanza y ser un <i>influencer</i>	
	Ester	Ayudar a hacer crecer personas y profesionales	

GRUPO EDAD	INFORMANTE	SÍNTESIS RELATO	TEMÁTICA MOTIVACIONAL
Entre 31 y 35	David	Autorrealización y encontrar un sitio en el mundo	AUTOREALIZACIÓN Y ENRAIZAMIENTO
	Débora	El propio resurgir para volver a ser persona	
	Jesús	Vivir más realizado y traspasar conocimiento ²⁹	
Menor De 31	Eva	Aprender cada día y crear	DAR RESPUESTA A LOS PROPIOS INTERESES Y ACTUALIZACIÓN
	Ismael	Afinidad con mis intereses y dar mi mejor potencial ³⁰	
	Judit	Encajar y crecer profesionalmente	

Las temáticas motivacionales muestran aquello que cada informante quiere conseguir a través de la docencia –objetivo de cambio– y, por lo tanto, nos habla del propósito docente en el ejercicio de su actividad profesional a los que Shwartz y Dori (2020) hacen referencia en sus aportaciones, en las que une identidad personal y profesional.

Veamos el fragmento que contiene la síntesis del relato expuesta en la Tabla 7.1, mediante el que los entrevistados mayores de 35 años expresan su necesidad de generar cambios en el otro:

“Yo veía que el poder dedicarme a enseñar a los alumnos a enseñarles cómo tienen que trabajar debe ser maravilloso, era como empoderar a aquellas personas. Ser un verdadero influencer [...] para intentar cambiar un poco la enseñanza e influenciar un poco en la forma de trabajar de los técnicos que venían respecto al trato que dan a las personas. (José)

De los relatos de María, Magdalena, José y Ester, todos ellos mayores de 35 años, se desprende una necesidad generativa y de trascendencia que deja patente un deseo de transmitir aquello que ellos han aprendido –en sus respectivas experiencias profesionales–, de hecho, ellos desean que esta información sea útil a personas que ejercerán una profesión que ellos decidieron dejar atrás. De igual modo, desde sus palabras se desprende, también, una vocación

²⁹ Aunque alguna información del relato puede encajar con el grupo de edad superior, en general, el relato hace referencia al grupo de temática motivacional al que se circunscribe el informante clave.

³⁰ Aunque alguna información del relato puede encajar con el grupo de edad superior, en general, el relato hace referencia al grupo de temática motivacional al que se circunscribe el informante clave.

de servicio que, quizás, tenga que ver con el hecho de que, en tres de los casos, la enfermería fue la profesión que se eligió estudiar.

Respecto al segundo grupo de edad, entre 31 y 35 años, la temática motivacional u objetivo de cambio, a nivel profesional, es la autorrealización y, también, el enraizamiento en el sentido de encontrar el propio lugar en el mundo. En esta misma línea, de algún modo, David y Débora nos transmiten la necesidad de recuperar algo de sí mismos que quedó perdido en algún punto de su recorrido profesional y, de hecho, sus relatos transmiten la necesidad de volver a echar raíces para expresar sus talentos y gritarle al mundo que, por fin, había llegado su momento de brillar.

“Supongo que la realización, encontrarte con algo que se te da bien, que aprovechas tus cualidades y que es un trabajo que, también, es reconocido y que te da un estatus. Pensar de estar haciendo algo con tu vida y no estar perdido” (David)

Dentro de este mismo grupo de edad se da el caso particular de Jesús que, a diferencia de la gran mayoría de los entrevistados, su transición fue muy llevadera puesto que no vivió factores desencadenantes de insatisfacción laboral. Recordemos que a Jesús le despidieron porque el sector de la fibra óptica se vino abajo debido al auge de la tecnología inalámbrica en los teléfonos móviles, pero él tenía muy claro lo que buscaba.

“Hacer algo que me gustaba (...). Buscaba ser aún más feliz y vivir más realizado (...) Sentir que podía ayudar en la orientación en el mundo laboral, más que la clase en sí. Esos consejos que yo puedo dar como antiguo profesional” (Jesús)

El último grupo de edad está compuesto por Eva, Ismael y Judit, todos ellos menores de 31 años y con ganas de continuar en el camino del aprendizaje, dar respuesta a sus propios intereses, ser reconocidos profesionalmente y, también, de nutrirse a través de la experiencia docente.

“Quería la seguridad de un trabajo estable porque hasta ese momento no lo había tenido y cobrar mes a mes. Y también hacer una cosa que me guste, porque, al final,

estaba haciendo una cosa que me gustaba (...) Me gusta mucho ver como una persona aprende” (Eva)

▪ **El sentir previo al cambio de profesión**

Para concluir con lo relativo al periodo previo a la realización del máster, parece también necesario abordar cómo se sentían nuestros protagonistas respecto al futuro. Un futuro desconocido a nivel profesional y en el que ya no cabía la posibilidad de dar marcha atrás.

Como en otros muchos de los aspectos analizados, algunos de los entrevistados se sitúan en la dualidad y respecto al sentir no hacen una excepción. No obstante, el análisis transversal de las entrevistas permite ubicar el sentir de nuestros protagonistas en cuatro estados del ser: motivación, incertidumbre, inseguridad y resurgimiento.

Los dos últimos estados, inseguridad y resurgimiento, fueron sentimientos experimentados por la mitad de los informantes y, por lo tanto, podemos interpretar que, mientras para algunos –o en algunos momentos–, la transición implicó un estado de no saber y de salida de la zona de confort, para otros –o en otros momentos–, fue una sensación esperanzadora en el sentido de poder vislumbrar posibilidades profesionales en las que las propias habilidades pudiesen ser tenidas en cuenta y aprovechadas.

Respecto al estado de inseguridad, para Ester, la noticia de su enfermedad fue tan repentina que no tuvo la oportunidad de llevar a cabo un proceso de desidentificación de la profesión anterior y este hecho fue el que le causó su principal sentir.

“Pasas de tener un rol a tener otro y como yo estaba de baja y mal, pues estaba triste porque mi identificación como enfermera se estaba cayendo de golpe. Me sentía muy insegura” (Ester)

En lo que hace referencia al resurgimiento, Ismael nos comparte que era como un reencuentro consigo mismo después de una etapa oscura y teñida de enfermedad.

“Todavía estiré la depresión dos años más (...). Sí había un punto de esperanza de salir del estado en el que estaba” (Ismael)

En otros casos, la persona atiende únicamente a la inseguridad y la incertidumbre, presentándolas en un único relato, pero, relativizándolas para dejar entrever que la situación estaba bajo control.

“Yo tenía estrés por lo nuevo y la inseguridad de no saber si esa profesión es la que tú piensas que es. Era incertidumbre por no saber, pero me dejaba dormir” (Jesús)

A veces, la inseguridad y el miedo a lo desconocido también iban acompañados de motivación y, de hecho, en el caso concreto de Magdalena, empezar de nuevo no era motivo de preocupación porque, por su trayectoria anterior, ella ya había lidiado con la inseguridad en otras muchas ocasiones.

“La verdad es que tenía un poco de miedo y como más se acercaba me daba más vértigo, pero, a la vez, me motivaba entender a los chavales y esta parte de, no tanto enseñar la materia porque te puede gustar más o menos, pero tenía muchas ganas de afrontar un reto profesional” (Magdalena)

7.2 PERIODO DE REALIZACIÓN DEL MÁSTER

Este segundo periodo del proceso de desarrollo identitario se sitúa en el momento temporal en el que los entrevistados llevan a cabo el máster en Formación de Profesorado. De hecho, este periodo –mucho más reducido temporalmente que el periodo previo al máster– posibilita una realidad: el cambio de profesión. Pero, más allá de esta realidad de cambio de carrera que se impone en el siglo XXI y que el grupo de entrevistados lleva a cabo a través del máster, también es clave conocer todo aquello que ocurre a lo largo del curso académico por su impacto en la visión, como futuro docente, que cada uno de nuestros protagonistas tiene sobre sí mismo. Y, en este sentido, la integración de la nueva identidad docente dependerá, entre otros aspectos, de cómo se vive y se procesa este periodo.

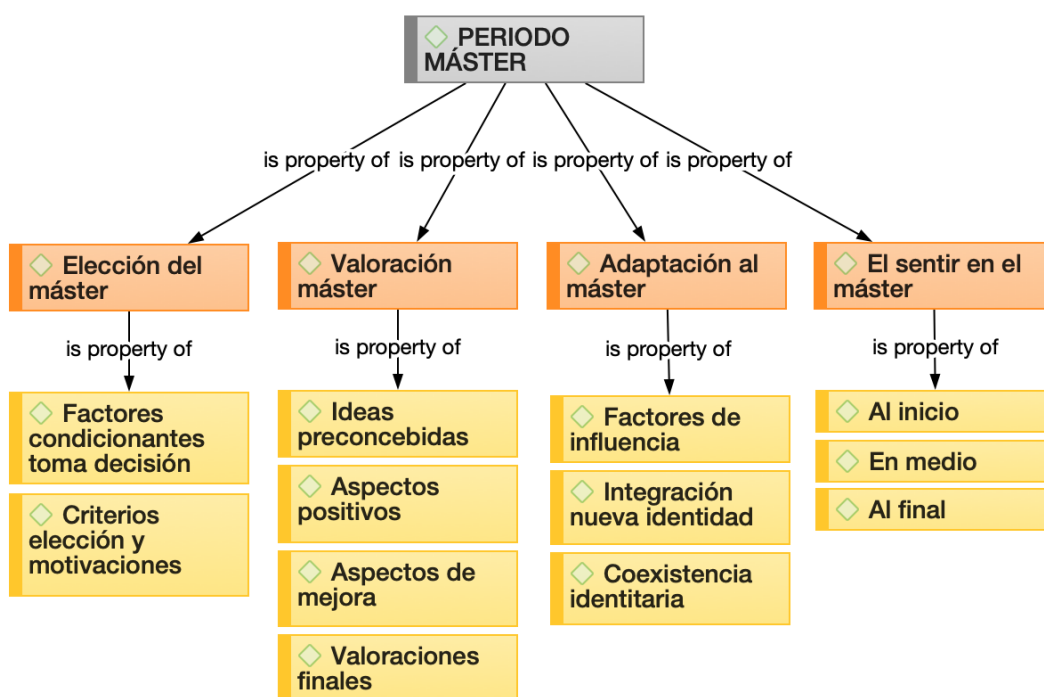
El abordaje de este apartado, tal como se muestra en la Figura 7.4, contempla, inicialmente, las consideraciones sobre la elección del máster. Seguidamente, se abordan los

aspectos de valor que, a través de la voz de los entrevistados, se ensalzan del máster y, también, se hace referencia a los aspectos que necesitan ser atendidos desde una perspectiva de mejora.

Con posterioridad, el apartado también pretende dar a conocer cómo se manejaron nuestros protagonistas a lo largo del máster, incidiendo en las diferentes formas de integración de la nueva identidad docente. Por último, se desea conocer el sentir de los protagonistas en los distintos momentos del máster (al inicio, en medio y al final), y compararlos con los sentimientos del periodo previo y posterior al máster.

Figura 0.4

Red semántica del sistema categorial y subcategorial del periodo máster



7.2.1 Elección del máster

La elección del máster constituye uno de los pasos decisivos en la construcción de la identidad profesional docente del grupo de entrevistados, una identidad que también se forjará a través de las experiencias educativas generadas durante el desarrollo del propio máster y con la práctica profesional de los egresados una vez finalizado el mismo. Sin embargo, a partir de los relatos se desprende que la elección del máster viene condicionada, fundamentalmente, por

dos elementos: factores externos que intervienen en el proceso de decisión y las motivaciones personales de cada entrevistado.

- **Factores externos que condicionan la toma de decisión**

A diferencia de los motivos de elección académica inicial en el que los entrevistados elegían, eminentemente, en función de aquello que les suscitaba interés y dónde, en algunos casos, el factor que más podía condicionar la elección era la nota de corte; ahora, en la elección del máster, los factores que condicionan la toma de decisión dejan un reducido margen para la elección del mismo. De hecho, la elección del máster nace condicionada a nivel institucional por la relación entre especialidades del máster, especialidades docentes y las titulaciones exigidas para impartir una materia determinada³¹. Y es precisamente este factor institucional el que provoca topar con dos realidades personales diferenciadas: entrevistados a quienes su titulación inicial le da acceso a la especialidad de máster deseada y aquellos entrevistados cuya titulación inicial les conduce a tener que realizar una especialidad que no les agrada por estar alejada de su saber disciplinar. Sobre los primeros –el grupo de entrevistados mayoritario–, este factor institucional no causó ningún malestar puesto que la especialidad a la que debían optar, era la natural y estaba relacionada con su conocimiento disciplinar. En este sentido, este factor condicionante institucional acabó por convertirse en un elemento facilitador del proceso de toma de decisión.

En el polo opuesto se sitúa el grupo minoritario que sí se vio afectado por los factores institucionales. De hecho, la repercusión no es únicamente por el malestar que implica tener que realizar un máster de una especialidad no deseada, sino por el impacto que de este hecho en una adecuada construcción de la identidad profesional docente durante el periodo de formación. Atendiendo al pequeño grupo de entrevistados que, por su titulación, tuvieron que acceder a una especialidad que poco tenía que ver con su campo disciplinar, destaca el caso particular de Eva quien, siendo periodista, solo podía acceder a la especialidad de lenguas y acabó optando por lengua castellana.

³¹ <https://universitats.gencat.cat/es/estudis-universitaris/tipus-estudis-universitaris/masters-universitaris/master-formacio-professorat/especialitats-master/index.html>

“No había más, tenía que hacer esa especialidad de Lengua” (Eva)

Pero, Eva, a pesar de ser titulada en periodismo, se había especializado en el tratamiento del color y, en realidad, deseaba ser profesora de Formación Profesional dentro de la Familia de Imagen y Sonido. Sin embargo, para conseguir ser profesora en las disciplinas que ella deseaba, debía realizar un largo y poco motivador recorrido previo: estudiar un máster que una especialidad que no le gustaba, y que nada tenía que ver con su conocimiento técnico, y, como mínimo, durante un curso académico ser profesora de lengua en la ESO hasta poder presentarse a las pruebas de capacitación³². Dichas pruebas, tal y como prevé el artículo 3.3. del Decreto 133/2001, de 29 de mayo³³, son necesarias para impartir determinados módulos profesionales de ciclos formativos en ciertas especialidades y sirven para certificar la idoneidad del profesorado, puesto que no hay una especialidad de máster que sea relativa a este tipo de disciplina. Y la especialidad de Técnicas y procedimientos de imagen y sonido, que deseaba impartir Eva, requería realizar una prueba de capacitación.

Quizás, otras muchas personas en la situación de Eva hubiesen optado por no iniciar los estudios de máster, pero en su caso había tres factores que la empujaron a seguir adelante: a) una opción profesional docente que había permanecido latente, fruto de la influencia de tener una madre profesora; b) una historia profesional desafortunada y mal remunerada; y c) haber colaborado con un centro de formación continua, del que ella había sido alumna asidua, y tener la certeza de que lo que ella había aprendido ahí, era lo que deseaba enseñar en la especialidad de Técnicas y procedimientos de imagen y sonido de la Formación Profesional.

Otro de los casos en los que la especialidad del máster no fue la deseada fue el de Magdalena. No obstante, su caso es particular porque escogió la especialidad de inglés porque, por desconocimiento del funcionamiento de la web del *Departament d'Educació*³⁴, creyó que esta especialidad era la única a la que podía acceder por titulación.

³² <https://portaljuridic.gencat.cat/ca/document-del-pjur/?documentId=261582>

³³ <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2001/05/29/133>

³⁴ Web del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya.

“No vi la pestañita de “altres combinacions³⁵” en la web. Creo que en catalán sería mucho mejor profe que en inglés, pero no vi esa opción” (Magdalena)

El segundo factor que condiciona la toma de decisión sobre el máster es contextual, es decir, relativo a la ubicación física de la universidad en la que se imparte el máster de la especialidad a la que la persona opta. Asimismo, una vez tratados los dos factores institucionales que condicionan la elección del máster cabe conocer cuáles son los criterios del grupo para concluir con el proceso de toma de decisión.

▪ **Criterios de elección y motivaciones**

Atendiendo a que el acceso a la especialidad del máster depende de los estudios iniciales realizados y que la elección de la universidad queda supeditada a los cupos y especialidades que se imparten en las mismas, la toma de decisión de nuestros protagonistas, respecto a qué máster estudiar, quedó condicionada a los tres criterios sobre los que sí tenían algo más de albedrío: precio, modalidad de asistencia y prestigio de la universidad.

En la mitad de los casos, el precio fue un elemento decisivo para elegir. De hecho, en aquellos participantes para los que el máster era un mero trámite para poder trabajar como docentes, el precio era un elemento clave, puesto que lo que buscaban era una cierta practicabilidad ante la obligación de formarse en algo que no creían necesario y carente de utilidad.

“Miré también la UNIR³⁶ pero era muy caro” (Judít)

En otros casos, el criterio de elección no tuvo que ver únicamente con el precio, sino que también se le añadieron otros elementos como la presencialidad. De hecho, a medida que se van sumando criterios, las opciones se van reduciendo de forma significativa, fruto de las limitaciones ya impuestas por los factores institucionales.

³⁵ La traducción al español es “otras combinaciones” y hace referencia a los másteres a que se opta en función de los estudios universitarios realizados.

³⁶ Universidad internacional de La Rioja.

“Estuve buscando que fuera presencial, pública y de sanidad y creo que la UB era la única que lo hacía” (José)

Sin embargo, a veces, el mero hecho de tener en cuenta el precio, implicaba tener una única opción viable, debido, de nuevo, a los factores institucionales respecto a la especialidad y la universidad.

“Realmente, creo que era el único (máster) que podía hacer por mi carrera y justamente, me cogieron por la nota y no me planteé hacerlo en una universidad privada y pagar 8.000€” (Jesús)

El tercer criterio de elección es relativo al prestigio de la universidad. Casos como el de Judit, ejemplifican de qué manera el prestigio y las notas de corte forman un entramado perfecto en la construcción de marca. De hecho, de forma implícita, estudiar en la *Universitat Pompeu Fabra* va mucho más allá de la mera realización de un máster, puesto que dicha institución va acompañada de un halo reputacional ligado a un alumnado con un histórico de máximas calificaciones. Asimismo, estudiar en la *Pompeu Fabra* es sinónimo de formar parte de un colectivo de mentes privilegiadas y profesionalmente preparadas.

“Porque la gente me había dicho que ese máster estaba muy bien. La UPF tenía la fama de que preparaban muy bien a los alumnos del máster (...) la UPF tenía mucho prestigio a nivel de formarme bien y darme recursos y herramientas” (Judit)

En cuanto a las motivaciones que indujeron a nuestros protagonistas a realizar un máster profesionalizador, qué duda cabe que, en la mayoría de los casos (excepto para José y Jesús quienes estaban a gusto en sus respectivas ocupaciones), las complejas circunstancias laborales vividas en la etapa profesional fueron las que les llevaron a buscar una mejora en la calidad de vida y unas mejores condiciones laborales:

“Yo ya quería una estabilidad de noches y festivos en mi casa” (María)

7.2.2 Valoración del máster

La valoración general del máster no es concluyente puesto que las opiniones del grupo de entrevistados son muy variadas y dinámicas, sin embargo, a medida que el máster avanza, sí se observan opiniones convergentes respecto a algunos aspectos concretos, tanto positivos como de mejora, que permitirán que, al final del periodo formativo, se puedan realizar algunas valoraciones globales. Pero, ciertamente, en la valoración del máster también juega un importante papel la mentalidad con la que se llega a él, es decir, para comprender el porqué de las valoraciones cabe saber, también, desde qué idea preconcebida, o valoración previa, partía el grupo respecto a la utilidad y obligatoriedad de realizar el máster.

- **Ideas preconcebidas: valoración previa**

Si bien es cierto que un cambio de profesión suele conllevar la necesidad de adquirir nuevos conocimientos, no todos los informantes vieron con buenos ojos la obligatoriedad de realizar un máster y dedicar, como mínimo, nueve meses de sus vidas a formarse para la profesión docente y este elemento de partida puede condicionar una posterior valoración del máster por parte de los entrevistados. No obstante, los relatos muestran tres preconcepciones distintas sobre el máster: a) los que opinaban que era un mero trámite y, por lo tanto, se podía esperar que su valoración posterior fuese más objetiva y abierta por una falta de expectativas positivas y negativas; b) los que lo vivían como un hecho injusto y, quizás, podrían tener una mayor proclividad hacia la crítica y la valoración negativa; y c) los que creían que el máster era un espacio necesario y valorado para poder obtener recursos, con lo cual, cualquier elemento del máster podría ser positivizado a expensas de poder cubrir unas necesidades que no tienen por qué ser del todo reales.

En el primer grupo, mayoritario y con integrantes de perfiles muy variados, la concepción previa sobre el máster era relativa a ser un mero trámite y, por ello, no se esperaba acceder a información especialmente significativa o valorable durante el máster. De hecho, en el caso de Ismael, como veremos más adelante, esta valoración previa fue una profecía autocumplida.

“Solo buscaba el requisito y el valor era que fuera barato. Ya me habían hablado mal en el máster” (Ismael)

Sin embargo, en otros casos, esta visión de trámite, poco a poco, se fue convirtiendo en algo mucho mejor de lo esperado, no únicamente por los recursos que ofrecía el máster, sino por el cambio de concepción sobre la profesión docente que fomentaba. Y, de hecho, este aspecto es destacable por su incidencia en la construcción de la identidad docente y la apertura de miras sobre lo que puede llegar a significar y realizar un docente.

“Además, lo empecé como un trámite y me di cuenta que me estaba dando muchos recursos y me cambió la imagen del profesor que yo tenía hasta ese momento” (Judit)

En lo que respecta al grupo de entrevistados a quienes tener que hacer el máster les pareció injusto cabe concretar que esta preconcepción existía porque, años atrás, para tener la formación pedagógica necesaria para ejercer de profesor de secundaria, únicamente se exigía realizar un curso de dos semanas, el CAP³⁷. En este sentido, tener que dedicar un curso académico completo a formarse mientras que, con anterioridad, era suficiente con hacer una pequeña formación, situaba a los entrevistados en una tesitura defensiva ante una situación difícil de comprender.

“Me dio palo, pensé: “¿yo tengo que hacer un máster para ser profe?” yo pensaba que tenía que hacer un cursillo. Si el máster hubiese sido más largo, o más caro, me lo hubiera pensado” (Jesús)

Sin embargo, a veces, aunque la preconcepción de trámite e injusticia confluyen, las experiencias profesionales vividas fueron tan duras y tan dilatadas en el tiempo que, una vez tomada la difícil decisión de cambiar de profesión, la persona relativiza y decide hacer todo lo necesario para poder acceder a la profesión deseada. En este sentido, las experiencias pasadas son, en gran medida, el eje configurador de las acciones presentes que, a su vez, permitirán

³⁷ El Certificado de Aptitud Pedagógica era el requisito indispensable en España para que los licenciados, ingenieros, arquitectos o equivalentes pudieran ejercer la enseñanza secundaria según la ley orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. El curso 2009/2010 fue el primero en el cual no se impartió el CAP. En su lugar se implementó máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. El CAP sigue siendo válido.

poner los cimientos del futuro profesional que desean tener nuestros protagonistas. Es decir, las concesiones del presente, pueden tener sentido cuando hay un proyecto de futuro coherente con el propósito y el bienestar de la persona.

“Yo solo tenía de referencia el CAP y de repente te dicen que tienes que hacer un máster de un año que cuesta dos mil y pico euros. Fue como un poco indignante pensar que yo tendría que pasar ese trámite tan largo y pagar ese dinero cuando hay gente que en dos fines de semana hacían un curso intensivo y les dan el mismo título que me van a dar a mí. Eso me pareció hasta injusto porque no sabes lo que vas a hacer ni lo que vas a prender. Simplemente lo haces por el trámite.” (Débora)

En otros casos, la percepción de injusticia se fue diluyendo a medida que el máster iba avanzando debido a lo que aportaba en cuanto a una formación pedagógica que se sabía del todo necesaria.

“Antes de hacer el máster pensé que ojalá hubiera hecho el CAP en su momento, pero, mientras hacía el máster, pensé menos mal que no has hecho el CAP porque vi todo lo que estaba aprendiendo” (Ester)

No obstante, cuando se profundiza en los perfiles de este segundo grupo y se va más allá de sus palabras respecto al CAP, se aprecia que a quienes realizar el máster les parece injusto, es debido a que son tenedores de una extensa experiencia en el campo de la especialidad docente que deberán impartir en un futuro y se sienten profesionales preparados y seguros de sus conocimientos.

En tercer grupo, lo conforman aquellos que, en su valoración previa al máster, creían necesitar lo que este les podía ofrecer. Los perfiles de las personas que se encuentran en este grupo son de dos tipologías, por un lado, encontramos a personas perfeccionistas y autoexigentes, y, por otro lado, hallamos a personas que no tienen experiencia profesional en la especialidad del máster y, por lo tanto, tampoco la tienen en las especialidades docentes en las que van a ejercer en un futuro. Los dos casos particulares que pertenecen a este último subgrupo son Magdalena y David; además, cabe recordar que ambos estudiaron comunicación audiovisual y las especialidades del máster eran inglés y lengua catalana, respectivamente.

“Yo pensé que lo necesitaba, porque necesitaba aprender a ser, porque si me llamaban al día siguiente para ir al instituto no sabía cómo hacerlo y necesitaba aprenderlo. Había compañeros que ya sabían, pero, yo, sin el máster me hubiese costado muchísimo más aprender a hacer esto. No lo vi como un impedimento para lo que yo quería hacer porque lo necesitaba” (David)

▪ Aspectos positivos

Una vez iniciado el máster y a lo largo del mismo, el grupo va reconociendo los aspectos más destacables. En cuanto a los aspectos mejor valorados, los relatos ponen en evidencia, de manera recurrente, la importancia de lo que Figuera Gazo y Romero Rodríguez (2019) apodan el sistema social, haciendo referencia a aquello próximo con lo que se interactúa de forma directa y que genera algún tipo de influencia. Los tres aspectos positivos señalados son los siguientes: profesores concretos, compañeros de clase y las prácticas en los centros educativos. Es decir, los entrevistados parecen valorar positivamente todo aquello que les genera algún tipo de estímulo, aporta información que se asume como válida, permite una comunicación bidireccional o interacción, ayuda a la propia construcción identitaria y, según las citadas autoras, sobrepasa el límite espacio-tiempo.

Respecto a la valoración de algunos de los profesores cabe remarcar que este aspecto fue referenciado por la gran mayoría de entrevistados. Sin embargo, el aspecto clave no eran los profesores en sí, sino su forma particular de enseñar, es decir, en sus clases se trataban y compartían experiencias docentes reales.

“Sí que en el máster hubo dos profesores que eran dos pilares muy importantes. Sus clases eran las más útiles porque eran sobre casos reales y sobre las formas de enseñar, formas reales y no teóricas (...) pero muchos de ellos (los otros profesores) no habían pasado por las aulas” (Eva)

A otros profesores se les valoraba porque utilizaban metodologías innovadoras en el aula, y, además, sin necesidad alguna de hacer un mínimo uso de métodos tradicionales o de teoría. Estos últimos aspectos tienen un gran valor porque permiten desarrollar competencias

necesarias para el futuro ejercicio profesional y son generadores, para los estudiantes de máster, de un sentimiento de admiración y voluntad de pertenencia del colectivo docente.

*“A nivel de profes, hubo dos profes que tenían metodologías así más interesantes
“(Magdalena)*

En este sentido, queda patente que lo que el grupo valora es el acompañamiento experto y el poder aprender a cómo interactuar con sus futuros alumnos, es decir, buscan referentes que les permitan atesorar el tipo de información necesaria (herramientas de gestión) para ser el docente que desean ser.

Durante el máster, los profesores mejor valorados eran aquellos que hacían uso de metodologías innovadoras en el aula, puesto que para los estudiantes este aspecto era clave para poder desarrollar las competencias necesarias para el futuro ejercicio profesional, generando, además, un sentimiento de admiración y voluntad de pertenencia al colectivo docente. En este sentido, queda patente que lo que el grupo valora es el acompañamiento experto y el poder aprender a cómo interactuar con sus futuros alumnos, es decir, buscan referentes que les permitan atesorar el tipo de información necesaria (herramientas de gestión) para ser el docente que desean ser. De hecho, al valorar positivamente un tipo de docente concreto del máster y conocer qué información atesoran de él, permite hacerse una idea de los elementos que los entrevistados desean incorporar y proyectar a través de su identidad docente.

En cuanto a los compañeros, los entrevistados destacan el soporte que recibieron por parte de aquellos pares que gozaban de experiencia previa en el campo docente y que, por lo tanto, eran figuras cruciales para resolver las dudas e inquietudes que surgían de forma recurrente. En sí, estas experiencias compartidas fueron una gran contribución para el aprendizaje de unos docentes noveles que, en ese momento, aún no habían tenido acceso a situaciones reales en el entorno educativo. De hecho, el no haber tenido contacto con el contexto real fue, precisamente, el principal elemento generador de dudas, inseguridades, fantasías y miedos de los entrevistados y que los compañeros con experiencia se encargaron de relativizar.

“Sí que es verdad que aprendí mucho de la gente con la que estaba y me ayudó mucho que había gente que ya había dado clase y fueron incluso mucho más interesantes algunos compañeros que los mismos profesores (...) Había compañeros que eran profesores que te explicaban formas de hacer clases y como hacían sus fichas y eso era la realidad” (Eva)

Asimismo, las redes de contacto entre iguales profieren un espacio de protección ante la incertidumbre del contexto que tanto acusan nuestros protagonistas.

Los entrevistados que trabajaron durante el máster también valoraron positivamente a los compañeros por su ayuda y comprensión, puesto que sin ellas les hubiese sido imposible poder realizar los trabajos en grupo o acceder a determinados materiales.

“También hubo un par de compañeros que cuando ya no podía ir a clase, ellos me aceptaron para trabajar en grupo” (Débora)

“Sí me influyó un compañero que también había estudiado comunicación audiovisual, compartíamos muchas cosas y nos ayudamos mutuamente” (Magdalena)

Sin embargo, no todos los entrevistados disfrutaron de algo tan fundamental como es el buen entendimiento con el grupo clase, ni valoraron positivamente esta influencia. Este es el caso de Eva e Ismael quienes no se sintieron apoyados y comprendidos por los compañeros. Ambos experimentaron cierta exclusión, pero, en el caso de Ismael se llegó, incluso, al aislamiento.

“Yo siempre había sido un estudiante excelente, pero empecé a hacer cosas que nunca había hecho: absentismo, dejar a compañeros tirados, parodiar trabajos...” (Ismael)

Sus casuísticas son particulares y diferenciadas: para Ismael el anclaje en el grupo fue difícil a causa de su patología y, en este sentido, le hubiese sido de gran ayuda recibir atención a su diversidad desde el propio máster; para Eva, la especialidad del máster fue un lastre que afectó a su estado de ánimo y sus niveles de motivación, repercutiendo en un cierto sentimiento de “desenganche” con el grupo.

Retomando los aspectos valorados de forma positiva, el último, las prácticas, es el que tiene una mayor significación para el grupo, es decir, existe unanimidad respecto a su utilidad y necesidad dentro del máster. De hecho, cuando con anterioridad se hacía referencia a las fantasías y a los miedos que los futuros docentes tienen respecto a su validez como profesionales, las prácticas –van mucho más allá de los consejos de los pares con experiencia– son el elemento que sitúa a la persona ante la realidad, permitiendo, así, deshacer un imaginario que entorpece la construcción de la identidad docente. Además, cuando las prácticas se llevan a cabo en un entorno que acompaña, se están construyendo los cimientos del sentirse capaz.

“Las prácticas, para mí, fue como el empujón que necesitaba y como la recompensa porque las hice en un ambiente muy chulo” (Magdalena)

Excepcionalmente, también hay un cuarto y último aspecto positivo, los recursos pedagógicos que, aunque no pertenecen al sistema social, representan elementos que se pueden incorporar en el ejercicio de la profesión y repercuten en la autoimagen profesional que se desea proyectar al alumnado, siendo esta autoimagen parte fundamental de la identidad profesional.

“Lo empecé como un trámite y me di cuenta que me estaba dando muchos recursos y me cambió la imagen del profesor que yo tenía hasta ese momento” (Judit)

Para Judit, tener muchos recursos como docente, quizás le podría conferir algo del prestigio del que gozaba su padre como profesor. Y, a ella, le permitiría sentirse preparada para poder formar parte de un nuevo colectivo profesional al que sabía que algún día accedería. Además, es comprensible que Judit no mencione a los compañeros experimentados a modo de referentes a quien consultar dudas y formas de actuar. Ella, probablemente no necesitó este tipo de apoyo de los pares porque, a lo largo de su vida y gracias a la figura paterna, ya había podido comprender la dimensión de la figura docente.

- **Aspectos de mejora**

Una vez conocidos los aspectos mejor valorados del máster, es momento de señalar los que, según nuestros protagonistas, tienen un amplio recorrido de mejora. Los relatos permiten

concluir que existe concurrencia en cuatro grandes aspectos: superposición de trabajos similares, carga excesiva de trabajo, uso generalizado de teoría y metodologías tradicionales, e insuficiencia de formación relacionada con la gestión del alumnado (personal, emocional, de conflictos y tutoría).

Sin embargo, de manera residual, también aparecen otros dos aspectos sobre los que se reclama más formación y atención respectivamente: a) sobre evaluación y programación; y b) relativa al funcionamiento de la bolsa de profesorado del *Departament de Educació* y los sindicatos. Cada uno de estos aspectos de mejora residuales han sido nombrados, respectivamente, por una sola persona.

Atendiendo a los aspectos de mejora más generales, algunos de los entrevistados hacen referencia a la superposición de trabajos que existe entre las diferentes asignaturas del máster. De igual modo, también se valora negativamente una carga excesiva de trabajo que dificultaba el poder realizar y entregar las tareas en tiempo. Este último aspecto fue especialmente crítico para los entrevistados que compaginan estudios y trabajo quienes, a colación, también mencionaron la poca flexibilidad del máster a nivel de horarios y de asistencia.

“Era la superposición de muchos trabajos a la vez de tener que llevar adelante unas prácticas que era algo nuevo para ti. Recuerdo que el ambiente general era de estrés y había cosas que se superponían y habías de explicar lo mismo en dos o tres asignaturas” (David)

En cuanto al exceso de teoría, para los entrevistados resulta contradictorio encontrar un contenido de este tipo en un máster en el que se aboga por la innovación pedagógica.

“Cuando llegas ahí son asignaturas muy variadas y todo teórico no hay nada práctico. Hubiera valorado que fuera más práctico” (Jesús)

Y, en relación a lo anterior, lo mismo ocurre cuando la mayor parte del grupo, menos Judit, hacen referencia a una utilización excesiva de metodologías tradicionales.

“Fue chocante el ver que los profesores te explicaban lo que no tenías que hacer, pero ellos lo hacían. Es decir, nos decían ya no se lleva el tema del profesor que echa su rollo con el Power Point, pero era lo que ellos hacían. Yo pensaba: “¡pero si llevo una hora escuchándote!” (María)

Los dos aspectos citados son particularmente relevantes por la tipología de alumnado a la que se dirige el máster. Para los entrevistados resulta incoherente que lo que se pretende inculcar al alumnado es lo opuesto a lo que se hace en el máster.

De hecho, lo que nos cuentan Jesús y María no es coherente con la Orden ECI/3858/2007³⁸ en la que se hace referencia a que en el módulo específico del máster “Innovación docente e iniciación a la investigación educativa” debían adquirirse las siguientes competencias:

Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada. Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad. Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación (Orden ECI/3858/2007, p. 53753).

En este sentido, desde el propio máster se entra en una doble incoherencia: por un lado, tal y como muestra la Orden precedente, se omite la Ley y no se da un completo cumplimiento del plan de estudios y, por el otro lado, se está dificultando que el futuro docente conozca y, por lo tanto, haga uso de las metodologías innovadoras en el futuro ejercicio de la docencia.

A colación de la última incoherencia recién mencionada cabe hacer una reflexión respecto a sus implicaciones en la construcción de la identidad profesional docente. Como todo aprendiz, el aprendiz de docente también necesita figuras de referencia a las que poder modelar en el ejercicio de la futura profesión. Y esta falta de modelos y de herramientas manifiestas durante el transcurso del máster, pueden afectar a la autopercepción, como profesionales, de los entrevistados.

³⁸ <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-22450>

El cuarto y último aspecto de mejora mencionado de forma generalizada por el grupo, tiene que ver con ampliar y mejorar la formación recibida respecto a la gestión e interacción con el alumnado (personal, emocional, de conflictos y tutoría). Este aspecto es especialmente sensible para el grupo porque, a nivel profesional, el colectivo adolescente es un campo completamente desconocido para nuestros protagonistas y es un factor que les comporta una gran inquietud.

“Es mejor guardar horas enfocadas a cómo dar clase y cómo tratar trastornos psicológicos y emocionales y por ejemplo en FP no tenemos a nadie que nos ayude en eso” (Eva)

En este sentido, saber cómo tratar adecuadamente a este colectivo es uno de los elementos que puede determinar, de cara al futuro, el deseo de continuar en la docencia. De hecho, gran parte de la satisfacción profesional fruto de la elección profesional realizada, recaerá en la retroalimentación y las percepciones sobre uno mismo que se obtengan a través de los otros y, muy especialmente, a través del alumnado.

María, va más allá y apunta a la necesidad de saber mediar en situaciones especialmente complejas que pueden darse en el día a día del aula. De hecho, determinadas situaciones precisan de capacidad de liderazgo y conocimientos específicos para poder ser afrontadas con éxito.

“El tema de conflictos en el aula que creo que no se trabaja suficientemente en el máster y como tienes pocas herramientas entonces tú te dices: “¿y ahora cómo afronto yo esto?” En realidad, va muy relacionado con trabajar personalmente al profesor y darle unas herramientas” (María)

Para David en cambio, además de la gestión personal del alumno, también era necesario que durante el máster se hubiese hecho más hincapié en cómo tratar al alumnado en las horas de tutoría. De hecho, las horas de tutoría implican realizar acciones grupales que nada tienen que ver con el conocimiento disciplinar del profesional y, por este motivo, comportan un importante reto en el que la preparación y formación previas son elementos clave.

“Gestión de la vida personal del alumno y algo más de tutoría” (David)

Pero lo que, entre otros casos, apuntan Eva, María y David también está contemplado en la Orden ECI/3858/2007³⁹ y se aborda en el máster.

Finalmente, respecto a los aspectos de mejora que han aparecido, de forma muy residual, en los relatos, estos tienen que ver, por un lado, con conocimientos adquiridos durante el máster relativos a la programación o la evaluación. De hecho, la persona que hace extensiva esta necesidad es José quien en diversas ocasiones ya ha mostrado ser una persona muy exigente consigo misma, con un alto grado de compromiso con los demás y en continua búsqueda de la excelencia en su labor profesional. En este sentido, su petición responde, entre otros aspectos, a una voluntad de garantizar la máxima calidad de la educación en su práctica docente.

“No cumple con las expectativas de salir preparado para poderse lanzar a la profesión. Faltan más horas de (...) de programación” (José)

Por otro lado, la última observación respecto a los aspectos a mejorar en el máster, la plantea Magdalena. Ella plantea una mejora en cuanto a la propia ubicación, dentro de una profesión nueva y de la que no se conocen los entresijos, es decir, pone sobre la mesa la necesidad de conocer cómo moverse dentro de la profesión mediante el conocimiento de las estructuras internas y de apoyo, representadas estas últimas mediante los sindicatos.

“El máster debería tener apartados más prácticos como por ejemplo el tema de entrar en la bolsa o estas cuestiones prácticas con las que luego te encuentras muy solo y no entiendes cómo funciona la bolsa e investigar las páginas de los sindicatos” (Magdalena)

En realidad, el aspecto de mejora que plantea Magdalena tiene que ver con el saberse en poder de la información necesaria para decidir hacia dónde ir de cara al futuro. De hecho, conocer las opciones o caminos disponibles permite poder trazar el recorrido más acorde con aquello que cada cual desea. A este respecto, cabe recordar dos cuestiones sobre nuestra

³⁹ <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-22450>

protagonista, la primera es que pasó gran parte de su juventud haciendo, académica y profesionalmente, lo que los demás esperaban de ella y cuando se dio el permiso de coger las riendas de su vida, fue para tenerlas siempre en sus manos y utilizarlas a su favor. La segunda cuestión por la que Magdalena necesita acopiar información es porque, tal y como ella misma afirma, siempre ha sido una persona que ha dudado mucho y, por lo tanto, saber y conocer todo lo relativo a cómo transitar en la nueva profesión puede aligerar cualquier toma de decisiones al respecto.

▪ Valoraciones finales

Independientemente de las valoraciones previas, las opiniones respecto al máster fueron mutando, positiva o negativamente, a lo largo del mismo. Sin embargo, al llegar al momento final, las afirmaciones de los entrevistados parecen mostrar una especie de foto fija –y de imagen certera– que anula cualquier otra valoración previa. De hecho, hay dos tipos de valoraciones finales, las que son tajantes y sin atisbo de matiz alguno –son una pequeña minoría– y, en cambio, hay otras valoraciones que, siendo igual de contundentes parecen construidas a través de unos contrapesos entre lo que sí estuvo bien y lo que no lo estuvo.

Para Ester, no hay matices ni nada que objetar. El máster superó, con creces, sus expectativas.

“Vi que había muchísimo más de lo que me había imaginado” (Ester)

Sin embargo, en el polo opuesto se encuentra José para quien lo aprendido no fue suficiente para ejercer la profesión docente de la forma adecuada:

“(El máster) no cumple con las expectativas de salir preparado” (José)

Respecto a aquellos, la gran mayoría, cuyas valoraciones finales fueron ambivalentes, por un lado, ensalzan el valor del máster, pero, a su vez, indicaron la existencia de elementos que son disonantes y que matizan esa primera lectura abiertamente positiva sobre el mismo.

“Recibí más de lo que yo esperaba, pero también tuve que dar más de lo que yo esperaba” (Débora)

7.2.3 Adaptación al máster e integración de una nueva identidad

Una vez conocidas las particularidades del máster, es oportuno comprender cómo se desarrolló el proceso de retomar los estudios tras una etapa, en algunos casos muy dilatada, de dedicación exclusiva a la profesión. De hecho, el ánimo de profundizar en las diferentes experiencias de adaptación al máster de nuestros protagonistas –con trayectorias y edades dispares– radica en conocer los factores que facilitan y dificultan la integración, durante la etapa formativa, de la nueva profesión.

- **Factores de influencia**

Atendiendo a la integración en el grupo clase, prácticamente todos, a excepción de Ismael, creen que sus experiencias y trayectorias previas les fueron de ayuda y les repercuten positivamente y, de hecho, a pesar de las particularidades en sus recorridos vitales, no se sintieron distintos al resto de compañeros de aula. En este sentido, parece que el grupo clase era fundamentalmente diverso y, por ello, muy enriquecedor.

“Me adapté muy bien, Había gente muy mayor y venían de Turismo, Veterinaria, Biología, Educación Social, psicoterapeutas y fue maravilloso ser un grupo tan heterogéneo. Éramos todos variopintos” (María)

De hecho, en algunos casos, contrariamente a lo que se podría pensar, parece que el perfil minoritario era el de los estudiantes recién salidos de un grado universitario y sin trayectoria profesional previa. Y, en este sentido, el hecho de tener una cierta experiencia profesional y vital previa, jugaba a favor en cuanto al rendimiento académico y al compromiso hacia el máster y la futura profesión.

“Había diferentes perfiles y yo creo que cuando ya llevas una carrera o un tipo de trabajo y sabes que no quieres volver atrás, cambia mucho de tener un compañero que justo ha acabado la carrera y tiene 21 años. Esto se notaba en la calidad de los trabajos que presentas, el compromiso hacia el máster para sacarle toda la chicha que pueda,

porque esto me tiene que servir para lo que viene después. No creo que nadie suspendiera el máster, pero sí había diferentes niveles de categorías a la hora de terminarlo. Había gente más mayor y también más joven, pero en general había más perfiles del mío que no de los jóvenes recién licenciados, quizás había cuatro en toda la clase” (Débora)

Siguiendo en esta misma línea, parece que la media de edad era, en algunos casos, incluso mayor que la esperada y este aspecto facilitó la integración y el sentido de pertenencia al grupo. El caso de José es significativo porque él tenía 38 años cuando realizó el máster y el hecho de poder coincidir con personas de edad similar y experiencia profesional en su sector, le ayudó a paliar sus inseguridades y momentos difíciles con los exámenes.

“En el máster era gente bastante pareja de edad, había alumnos mucho mayores que yo en el máster y no noté diferencia” (Jordi)

En otros tres casos, el efecto de la edad y las trayectorias previas tuvo un impacto neutro y, quizás, fueron otros aspectos más relacionados con la propia especialidad del máster, los que comportan algún tipo de malestar.

“Me afectó el tema del inglés porque había compañeros que eran muy buenos en inglés. Además, había un perfil muy heterogéneo y había gente de todas las edades” (Magdalena)

Tal y como se ha mencionado al inicio de este apartado en el único caso en el que el entrevistado se sintió fuera de lugar y no logró encajar en el grupo clase fue Ismael, sin embargo, como él mismo afirma, esto pudo ser debido a su estado de salud y no por su trayectoria previa o edad. De hecho, durante algunos trabajos en grupo, Ismael no realizaba su parte del trabajo y, a veces, no se presentaba en clase cuando debía exponer con sus compañeros.

“Yo fui distinto porque notaba que no encajaba, pero no sé si era por la depresión o era real” (Ismael)

A colación de las diferentes experiencias con el grupo clase cabe afirmar que la influencia y la colaboración con del grupo de iguales representa un factor facilitador de la adaptación al máster. Por otro lado, también se hace patente que el tener que realizar una especialidad no deseada y, por lo tanto, no estar satisfecho dicha elección, conlleva que la persona tenga una deficiente percepción sobre la propia eficacia. Y en este caso, la persona tendrá una mayor dificultad para adaptarse al máster e integrar la nueva identidad.

- **Integración de una nueva identidad**

Aunque, en el caso particular de Ismael, la adaptación al máster y con el grupo de iguales no se dio, para el resto de entrevistados, el entorno formativo del máster sí significó un lugar de expansión y desarrollo identitario. De hecho, al terminar el máster, la mayoría de los entrevistados creían estar profesionalmente preparados para afrontar el ejercicio de la nueva profesión docente y este aspecto no es baladí porque confirma que, a pesar de las objeciones sobre el máster, bajo su punto de vista, la formación recibida sí les había habilitado para ejercer la docencia. No obstante, lo que realmente marcó un antes y un después en saberse preparados e integrar la nueva profesión fueron los meses de prácticas.

“Comencé a coger más cariño a la profesión porque entras a una clase a hacer prácticas y te sientes como el protagonista. Aún me gustó más mi profesión de profesor de lo que yo me hubiese imaginado” (Jesús)

Respecto a aquellos pocos que, al finalizar el máster, aún no se sentían del todo preparados, a través de sus relatos se desprenden elevados niveles de autoexigencia e inseguridad personal subyacente que afectan, también a visión de la propia capacidad de ejercer la profesión docente. En este sentido, parece que la experiencia y la veteranía serán los aliados necesarios para combatir dichas creencias limitantes.

“Aún me faltaba mucha experiencia y mucha preparación. Sí que dice, ahora ya puedo empezar porque he hecho unas prácticas, se me ha explicado toda la teoría, pero entrar en una clase y empezar a automatizar procesos de controlar la clase, la programación, etc. Yo me veía muy verde y no había otra forma que hacerlo con experiencia” (David)

Al margen de las inseguridades que una especialidad alejada del campo disciplinar puedan acarrear a algunos y de las bondades que pueda tener el hecho de adaptarse a un grupo clase para otros cabe preguntarse: si el máster, en sí mismo, puede ser un elemento generador de cambio identitario. A este respecto, la estructura de la entrevista en etapas temporales y el posterior análisis de los relatos han permitido conocer en qué momento exacto se manifestó el cambio identitario en cada uno de nuestros protagonistas.

En este sentido, se invitó al grupo de entrevistados a definirse profesionalmente en cada una de las tres primeras etapas de la entrevista –estudios previos, profesional y de transición– que conforman el periodo previo al máster y, también, en la etapa del máster que se circunscribe en el periodo máster. El resultado de dicha autodefinición profesional por etapas se muestra en la Tabla 7.2 y de ella se desprende que, a diferencia de periodo previo al máster en el que tan solo dos entrevistados (Débora y David) hacen referencia a aspectos relativos a la nueva identidad, durante el periodo de realización del máster, todos los informantes, sin excepción, integraron la nueva identidad profesional docente. Este importante hallazgo confirma que el máster ha posibilitado una realidad necesaria en los tiempos y circunstancias actuales: el cambio de profesión.

No obstante, más allá de integración de la identidad docente, en la Tabla 7.2 también se observa otro fenómeno: la coexistencia identitaria. Así, tal y como muestra la columna de la etapa máster, cuatro personas manifiestan la coexistían dos identidades; es decir, en ellos coexistía la identidad recién integrada –identidad profesional docente– y aquella que fue adquirida a través de los estudios disciplinares y de la experiencia profesional previa al máster.

En el caso de Débora, tal y como se ha mencionado, ya se apunta esta coexistencia identitaria en la etapa de la transición, más concretamente, en el momento en que se tomó la decisión de realizar el máster. Y, quizás, este guiño a la integración de la nueva identidad docente en la etapa previa al máster, fue producto de la necesidad de enraizamiento y autorrealización a la que se ha hecho referencia en la Tabla 1 de este mismo capítulo. En este sentido, para Débora, la sola idea de poder vislumbrar un camino ilusionante y coherente a nivel profesional, le proporcionó el anclaje vital y el apoyo necesarios para poder salir de un periodo en el que se sentía perdida y dónde no encontraba su espacio profesional.

Respecto a David quien en la etapa de transición ya se identificaba con el rol de profesor, durante la etapa profesional no desarrolló actividades profesionales relativas a su campo disciplinar. Además, fue cambiando de empresas y funciones hasta que, recordemos, tuvo una conversación profunda con su pareja y dicha conversación le sirvió para comprender que sí había un lugar para él en el plano profesional.

David, al igual que Débora, también ansiaba enraizarse y autorrealizarse en la vida (ver Tabla 7.1 de este mismo capítulo) y este afán, junto con la felicidad de haber encontrado un camino profesional alineado con su sistema intrapersonal fue lo que propició que, durante la etapa de transición, ya hiciese bandera de prepararse para la nueva identidad docente. Nuestro protagonista había pasado demasiados años “perdido” profesionalmente y, por fin, sentía que había encontrado cómo construirse en el entorno profesional, pero de manera coherente consigo mismo. En definitiva, se estaba preparando para ser docente y estaba cimentando su nueva identidad docente.

Tabla 0.2

Evolución identidad profesional informantes clave por etapas temporales

PARTICIPANTE	ETAPA 1 ESTUDIOS PREVIOS	ETAPA 2 PROFESIONAL	ETAPA 3 TRANSICIÓN	ETAPA 4 MASTER
MARÍA	Diplomada Enfermería	Enfermera intensivos y paciente crítico	Enfermera	Enfermera- Docente
MAGDA- LENA	Licenciada en comunicación audiovisual	Unas ocupaciones u otras	Destacaba una cosa u otra	Profesora de secundaria
JOSÉ	Técnico enfermero en imagen por el diagnóstico	Técnico enfermero en imagen por el diagnóstico	Técnico enfermero	Técnico enfermero con un máster de profesorado

PARTICIPANTE	ETAPA 1 ESTUDIOS PREVIOS	ETAPA 2 PROFESIONAL	ETAPA 3 TRANSICIÓN	ETAPA 4 MASTER
ESTER	Auxiliar enfermería	Enfermera en gerontología	Enfermera	Enfermera en gerontología y profesora de FP
DAVID	Creativo	Técnico logística	Preparación profesor	Profesor de lengua
DÉBORA	Estudiante ingeniería	Ingeniera naval e Inspectora	Ex inspectora y casi profesora	Profesora
JESÚS	Ingeniero de Telecomunicaciones	Jefe departamento	Jefe departamento	Preparación profesor
EVA	Estudiante periodismo	Corrección de color	Correctora de color	Profesora
ISMAEL	Compositor bandas sonoras	Audiovisuales y música	Compositor	Compositor de bandas sonoras y docente
JUDIT	Bióloga	Investigadora	Investigadora	Profesora de Biología

▪ Coexistencia identitaria

El fenómeno de la coexistencia identitaria –suma de identidades o identidades múltiples– parece poner de manifiesto que la vertiente disciplinar puede estar muy presente, de forma consciente, en la identidad de algunas personas, pero, al mismo tiempo, también es posible dar cabida a la nueva identidad docente. En este sentido, para este grupo de

entrevistados su identidad profesional se nutre y se define a través de perfiles diferenciados que, de una forma reflexiva, se enriquecen y complementan el uno con el otro. De hecho, este tipo de identidad profesional múltiple no se define de forma compartimentada, sino que es la suma de lo disciplinar y lo docente para ponerlo al servicio de la profesión y, por ende, del alumnado.

En los casos en los que se manifiesta la coexistencia identitaria, por un lado, se encuentran las dos entrevistadas que eran enfermeras de vocación. Es decir, parece que la vocación es un factor posibilitador de coexistencia identitaria.

“Enfermera-Docente. Porque cuando tú eres enfermera puedes hacer enfermería asistencial, de gestión, investigación, docencia y otra que no sé cuál es. Y cuando haces prácticas haces un “tastet”⁴⁰ de cada una, también haces de enfermera-docente. Aunque tú, en tu día a día, no puedes obviar que eres enfermera” (María)

Y, por el otro lado, la coexistencia de identidades también está presente en José e Ismael quienes, a diferencia del resto del grupo, en la etapa máster aún continuaban trabajando en sus respectivas profesiones. De hecho, José lo hacía a jornada completa e Ismael colaboraba puntualmente en proyectos musicales. En este sentido, podría concluirse que otro factor posibilitador de coexistencia identitaria es trabajar en el campo disciplinar durante la realización del máster.

“Compositor de bandas sonoras y luego hay la docencia, porque yo quería ser profesor de lo mío” (Ismael)

▪ **Consideraciones sobre la coexistencia identitaria**

Tratar de comprender el porqué de la coexistencia identitaria, invita a realizar algunas reflexiones. Asimismo, de forma muy sucinta, cada uno de nuestros protagonistas podría ser descrito como un cúmulo de competencias, conocimientos y experiencias que, en el ejercicio de la nueva profesión docente y de forma más o menos consciente aflorarán. Todos y cada uno de ellos tienen un histórico que incide en quienes son hoy y que dará forma en quienes se

⁴⁰ Se refiere a realizar pequeñas pruebas en los distintos campos.

convertirán mañana. Es decir, en sentido estricto, la coexistencia identitaria se da en todos los entrevistados porque todos son la suma de sus vivencias; sin embargo, en algunos casos el campo disciplinar y el docente definen la identidad, pero, en otros casos, el campo disciplinar deja de ser relevante (aunque siempre existe) para definir la identidad profesional de la persona. Quizás, para comprender estas dinámicas sería necesario comprender los significados que cada persona atribuye al compromiso, a los valores y sentimientos de pertenencia (Maccabelli y Gutman, 2014) respecto a la profesión disciplinar.

Otro elemento para reflexionar es la dificultad que algunas personas pueden tener para dejar atrás una identidad y todo lo que ello conlleva. Desprenderse de algo inherente al ser y que ha formado parte de él durante gran parte de la vida no es tarea fácil, porque dejar atrás una identidad también puede significar el abismo de no saber quién se es profesionalmente. Quizás, la coexistencia identitaria permite continuar siendo quien se era y, al mismo tiempo, abrazar lo nuevo. Y, puede que, para algunas personas, todo sea necesario y no se desee renunciar a nada.

Pero, estas conjeturas sobre los entrevistados que presentan coexistencia identitaria, nos llevan a preguntarnos sobre el resto de los entrevistados y el porqué de obviar su identidad profesional disciplinar: ¿es posible que estas personas tengan una mayor necesidad de dejar, soltar y partir de cero?, ¿puede ser que sus experiencias profesionales pasadas necesiten ser olvidadas para comenzar una nueva andadura profesional?

En cualquier caso, todos nuestros protagonistas incorporarán a la práctica docente todo lo que son, pero, lo que cada uno es, es producto de la propia trayectoria vital y profesional, y, desde la perspectiva de la orientación profesional, todos los entrevistados tienen identidades múltiples y la integración de las mismas les enriquece y les suma. La única diferencia entre los unos y los otros es la forma consciente de describirse y otorgarse significado a través de las palabras, porque dentro de una misma profesión, en este caso la docente, caben diversos perfiles. Y, en realidad no es necesario definirse o escoger una u otra identidad, porque de ello no depende el ser un buen profesional de la docencia. Lo que sí es significativo es poder integrar las vertientes disciplinar y docente, poniendo en juego la identidad disciplinar en el escenario docente; es decir, ser un buen profesor en el campo en que se es especialista.

7.2.4 Evolución del sentir

Como en muchos otros elementos analizados, el sentir de nuestros protagonistas ha ido cambiando a lo largo del máster fruto de las experiencias vividas y, en este sentido, las preguntas de la entrevista permiten saber cómo evolucionaron sus sentimientos durante el máster y compararlos con los de antes y después de este periodo de formación profesionalizadora.

La Tabla 7.3 muestra la evolución de los sentimientos de los entrevistados y refleja los tres momentos del máster analizados (inicio, en medio y final) así como el sentir previo y posterior al periodo máster. Las emociones densas se escriben en color, mientras que las que aportan un mayor estado de bienestar permanecen en trazo de color negro. A través de la tabla se desprende que, al inicio del máster, la mitad de grupo de entrevistados experimentó emociones densas (entre las que se encuentran el agobio, la desubicación, la angustia, etc.), pero, aunque algunas de estas mismas personas tuvieron una evolución positiva en su sentir, otras se mantuvieron en la misma línea hasta el final del máster.

“Al principio, ilusionada, por en medio confusa y cansada, y, al final, agotada pero feliz” (Débora)

De hecho, tan solo Eva e Ismael se sintieron fuera de lugar en todos los momentos del máster. En el extremo opuesto a Eva e Ismael, se sitúan María y Judit quienes, prácticamente durante todo periodo del máster, manifestaron estar motivadas y contentas fruto, posiblemente, de su anhelo por ser profesoras y porque, para ambas, el máster resultó ser un gran aporte de conocimiento. Además, a pesar de la enorme carga de trabajo que les supuso realizar el máster, lo disfrutaron enormemente.

“A mí me gustó mucho el master (...) me sentí muy enriquecida” (María)

“Al principio muy escéptica y luego ya muy contenta y satisfecha de todo el proceso y de lo aprendido” (Judit)

Más allá de estos casos extremos, la evolución del sentir permite afirmar que las experiencias (vitales, académicas y profesionales) de cada entrevistado inciden en su estado de

ánimo y, por este motivo, el sentir es un aspecto multifactorial. Asimismo, no es posible elaborar patrones generales basados únicamente en el sentir del grupo, pero sí es posible hacerlo si se relaciona el sentir con otros elementos o experiencias.

Tabla 0.3

Evolución del sentir antes, durante y después del máster

PARTICI PANTE	ANTES MÁSTER	INICIO MÁSTER	EN MEDIO MÁSTER	FINAL MÁSTER	DESPUÉS MÁSTER
David	dudas e incertidumbre	ilusión y miedo	inseguridad	estrés y ganas de terminar	realizado
Débora	confusa e insegura	ilusionada	confusa y cansada	feliz	orgullosa
Ester	triste e insegura	agobiada	contenta	contenta	orgullosa y tranquila
Eva	nerviosa y aliviada	fuera de lugar	fuera de lugar	fuera de lugar	tranquila
Ismael	deprimido y esperanzado	no encajaba	no encajaba derrotismo	no encajaba	mejor
Jesús	inseguridad e incertidumbre	desubicado	bien	emocionado y motivado	realizado y satisfecho
José	bien y con ganas	bien	nada de lo esperado	defraudado	orgullosa y tranquila
Judit	insegura y tranquila	escéptica	contenta	satisfecha	contenta

PARTICIPANTE	ANTES MÁSTER	INICIO MÁSTER	EN MEDIO MÁSTER	FINAL MÁSTER	DESPUÉS MÁSTER
Magda	cansada e ilusionada	angustiada	contenta	liberación y miedo	contenta y motivada
María	frustración y fracaso	motivada	contenta	enriquecida	contenta y en calma

En este sentido, existe una clara correlación entre el sentir del final del máster y la visión, en ese mismo momento, del sí mismo profesional como docente. Es decir, las personas que al final del máster sintieron emociones con matices de optimismo o positividad, también tenían una visión de sí mismos de capacitación profesional y, por lo tanto, se sentían profesionalmente preparados para ejercer de docentes.

Por el contrario, excepto en los casos de Ismael y Eva, aquellos entrevistados que, al final del máster, manifestaron no estar suficientemente preparados para ejercer, también sentían emociones densas.

En los dos únicos casos en los que no se cumple el patrón precedente, Ismael y Eva, se observa que, aunque se manifestaron emocionalmente fuera de lugar durante todo el máster, sí se sentían capacitados para ejercer profesionalmente en la docencia.

“Me sentía fuera de lugar porque yo no venía de filología ni quería hacer filología. Sí pensaba: “¿qué hago aquí?” menos mal que algunas de mis compañeras me ayudaron” (Eva)

El análisis de sus relatos arroja la existencia de dos elementos que pueden explicar el porqué de sentirse capacitados. Por un lado, ambos participantes tienen madres docentes y, además, en el caso de Ismael, en él siempre permaneció latente la alternativa profesional docente. Eva, en cambio, aunque nunca se había planteado seriamente dedicarse a la docencia, todo su entorno sí tenía claro que lo acabaría haciendo. De hecho, cuando decidió hacer el

máster, su entorno lo celebró. Es decir, de forma no consciente, para ella, la profesión docente siempre estuvo ahí.

“En mi entorno me apoyaron y para ellos fue como: “¡por fin!”” (Eva)

Además, Eva había dado clases particulares y ayudado a sus compañeros en sus tareas, es decir, su percepción de ser capaz estaba corroborada por todas las personas a quien había asistido a nivel formativo.

Por el otro lado, Eva e Ismael estaban en un máster en el que no deseaban estar. En el caso de Eva, como es sabido, fue a causa de la especialidad de lengua a la que tuvo que acceder. Además, esta situación, le obligaba a ser profesora de la ESO hasta pasar la prueba de capacitación y acceder a lo que sí le atraía: ser docente de la Familia de Imagen y sonido en la Formación Profesional. Y para Ismael, la situación fue, si cabe, más dificultosa debido a los problemas de salud mental. Esta patología, que acarreó hasta tiempo después de finalizar el máster, le llevó a tener comportamientos poco responsables con los compañeros de clase y en especial con aquellos con quienes realizaba trabajos en grupo. Unos comportamientos que nunca antes había tenido, que le hacían sentir realmente mal consigo mismo y que le condujeron a experimentar un aislamiento que, a medida que avanzaba el máster, se hacía más y más profundo.

A través de los hallazgos a los que se ha hecho referencia, se hace patente que las experiencias y vivencias acaecidas durante el máster influyen en el sentir de los entrevistados. Asimismo, saberse capaz profesionalmente al finalizar el máster impacta positivamente en los sentimientos que se experimentan durante el mismo periodo. Y, de hecho, el sentirse capaz tiene que ver con la propia percepción de autoeficacia. Otro aspecto a destacar es que el sentir también tiene que ver con la satisfacción respecto a la elección del máster, porque, como se ha observado, si la especialidad del máster no es la deseada, sentirse capaz profesionalmente será una tarea más compleja. En definitiva, el sentir es un aspecto relacionado con la coherencia interna de la persona y nuestros protagonistas, después de una larga transición, necesitan ser coherentes consigo mismos y hacer aquello en lo que creen. Sin embargo, tal y como se ha evidenciado, otro aspecto fundamental para sentirse bien durante el máster es la integración en

el grupo clase, porque la influencia y la ayuda de los iguales tiene un peso importante en el sentir y es clave para poder disfrutar y concluir con éxito este periodo de formación.

Y para concluir con el sentir durante el periodo máster cabe añadir que este responde a un proceso dinámico de influencias que proceden del sistema intrapersonal (elección, valores, creencias, representaciones, etc.), social (pares, profesores, etc.) y macro social (instituciones, etc.). Y estas influencias, también quedan patentes en el sentir previo y posterior al máster que se muestran en la Tabla 7.3. En la columna “Antes máster” queda patente que las difíciles experiencias profesionales, que la mayor parte de los entrevistados vivieron, les situaron en un momento vital vulnerable y que el cambio hacia una nueva profesión les generaba sentimientos de incertidumbre e inseguridad. Y, de hecho, en algunos casos, hasta medio máster, estos sentimientos no empezaron a dar un vuelco hacia la positividad. Pero el vuelco absoluto en el sentir se observa en la columna “Después del máster” donde el sentir generalizado, por el cambio de profesión, es de pura satisfacción.

7.3 Periodo posterior al máster

En línea con el periodo máster, el periodo postmáster representa, en algunos casos, un espacio temporal poco dilatado, es decir, si se comparan estos citados períodos con el periodo previo al máster, se observa que los años y etapas vitales que cubren el periodo previo son mucho más extensos. Otro aspecto a tener en cuenta es el hecho que no todos los entrevistados contaban, a nivel temporal, con la misma experiencia docente. Para algunos, la experiencia se ceñía a menos de un curso académico, mientras que para otros era más prolongada y, en este sentido, las preguntas de la entrevista, respecto este último periodo, debían reducirse a aspectos muy concretos y de corto recorrido que pudiesen ser respondidos por todo el grupo. No obstante, en todos los casos, el periodo postmáster implicó empezar de nuevo en una profesión, pero, a la vez, obliga a retomar la anterior profesión desde otro lugar y con una perspectiva distinta.

Respecto a los perfiles de los entrevistados, algunos llegaron al terreno docente sin demasiadas referencias previas y, en cambio, otros, fruto del entorno familiar o profesional previo, conocían mejor lo que les tocaría vivir. Otro aspecto que permite hacer clasificaciones en el grupo son los años de experiencia docente acumulados hasta la fecha de la entrevista. En

este sentido, los entrevistados que cuentan con una experiencia docente más dilatada es de tres o cuatro años, mientras que los que tienen menos, como Magdalena e Ismael, se podría afirmar que son docentes muy noveles y con un bagaje profesional de unos meses y poco más de un curso académico, respectivamente.

No obstante, aunque la experiencia profesional docente no sea muy dilatada, el cambio de trayectoria ha implicado, no únicamente tener acceso a la profesión docente, sino hacer una transformación vital en positivo, dejando atrás, en la mayoría de los casos, unas dinámicas laborales poco saludables que afectaron, a algunas personas, de forma contundente en las diferentes esferas vitales. Un desaprender y reaprender.

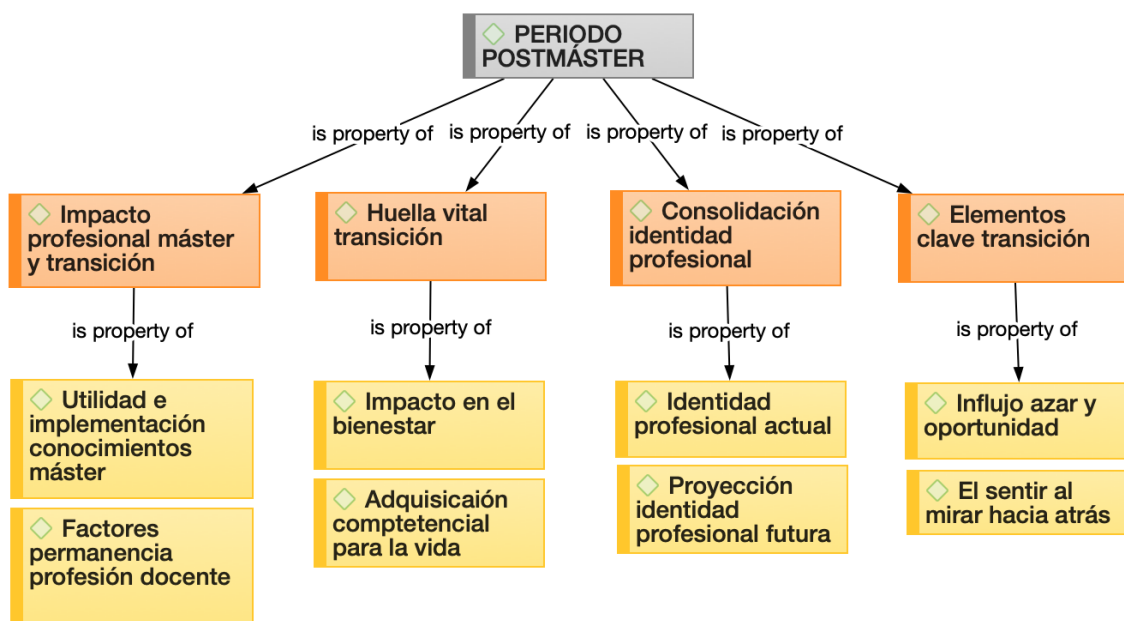
“Haber hecho el máster me ha hecho cambiar de profesión, he hecho compañeros nuevos, nuevo trabajo. Ha cambiado mi vida por completo porque he cambiado de profesión” (José)

En este sentido, iniciarse en una nueva profesión, la docente, significó un renacer, pero sin dejar del todo atrás el área disciplinar, puesto que en este nuevo periodo nuestros protagonistas tendrían la oportunidad de poner en juego su profesión anterior, pero en un escenario diferente.

Este último apartado de resultados, tal y como se muestra en la Figura 7.5, pretende analizar cuál ha sido el impacto profesional y personal del máster y la transición. De igual modo, también se desea comprender cómo se ha consolidado la identidad profesional docente y cuál es la proyección profesional de nuestros protagonistas. Finalmente, se analizan los elementos que han sido claves en la transición, incluyendo, en este último punto, el sentir generalizado del grupo al realizar una mirada retrospectiva del proceso.

Figura 0.5

Red semántica del sistema categorial, subcategorial del periodo postmáster



7.3.1 Impacto profesional del máster y la transición

A través de los relatos de vida, se busca comprender el impacto del máster y la transición en la experiencia profesional docente y, para ello, es necesario profundizar en dos subcategorías diferenciadas. La primera de ellas tiene que ver con conocer qué elementos o aprendizajes del máster han sido de utilidad en el día a día de los profesores entrevistados y en qué medida los han podido implementar. Y, por último, cabe saber cuáles son los factores que aportan valor a la profesión y favorecen la voluntad de permanencia en la misma.

- **Utilidad e implementación de los conocimientos adquiridos en el máster**

Para la práctica totalidad del grupo, el máster ha sido útil y algún aprendizaje adquirido durante el mismo ha podido ser implementado en el aula. Sin embargo, en lo que respecta a Jesús, para él no hubo ningún aprendizaje del máster que pudiese aprovechar en el ejercicio de la profesión docente.

” Ha cambiado mi vida porque si no estaría trabajando en la empresa privada, he aprendido cosas que no sabía, aunque no mucho a nivel de conceptos, pero a nivel de cambio de vida sí que ha influenciado (...) Es que no lo considero un máster. Vas ahí, haces trabajitos y ya está, creo que tendrían que cambiar la metodología porque al final, eso es un negocio para la pública y, sobre todo, para la privada” (Jesús)

A la luz de las palabras de Jesús se observa que el máster le influyó en el terreno personal, pero no respecto al ejercicio de la profesión. Cabe recordar que para él máster fue un trámite pesado por la repetición de contenidos y, a la vez, muy fácil de llevar a cabo. Y, aunque, no se detecta utilidad a nivel docente sí comportó que, mediante las prácticas, Jesús se diese cuenta de cuánto le gustaba su nueva profesión, es decir, para Jesús la utilidad del máster es, fundamentalmente, en cuanto al refuerzo y consolidación de su identidad docente.

“Era un máster fácil. Era un tostón. pero no requería un nivel muy alto. (...) Comencé a coger más cariño a la profesión porque entras a una clase a hacer prácticas y te sientes como el protagonista. Aún me gustó más mi profesión de profesor de lo que yo me hubiese imaginado” (Jesús)

Respecto al resto de personas que se alejan de la opinión de Jesús, los aprendizajes que han señalado cómo útiles son, fundamentalmente, en relación con el trato al alumnado, sobre recursos y planteamientos didácticos, y, residualmente, sobre metodologías. Atendiendo a la mención de estos tres aspectos cabe retomar la información del apartado 7.2.2. para observar que los aspectos de mejora ahí mencionados por el grupo, son los mismos que se señalan en el periodo postmáster como destacables y útiles en el ejercicio de la profesión docente. Es decir, aunque durante el máster hubo aprendizajes que el alumnado hubiese preferido dejar de recibir, en el momento presente, esos mismos aprendizajes se consideran útiles y son utilizados por el grupo.

El aprendizaje al que hacen referencia la gran mayoría de los participantes es lo mucho que les ha ayudado el máster en establecer relaciones con el alumnado y hacerlo, además, de una forma asertiva. Queda patente pues, que el aspecto relacional es uno de los puentes, o mecanismo, que permite al experto disciplinar el poder manejarse en un nuevo contexto. En este sentido, al tener competencia técnica, lo que es crucial para el grupo es saber cómo llegar

al alumnado y poder transferir el conocimiento de manera adecuada. En realidad, lo que le resulta útil al grupo es tener herramientas para poner en valor el conocimiento disciplinar en un nuevo escenario.

“El máster me ha enseñado a ser cercano, que ellos tienen un motivo de ser como son, entender por qué no ponen atención. Si no hubiera hecho el máster, no sería la profesora que soy ahora” (Ester)

El segundo puente o mecanismo, más allá del aspecto relacional, para poder acomodar el conocimiento disciplinar al entorno docente tiene que ver con saber construir los procesos de enseñanza y con la metodología requerida para ello. En este sentido, conocer los entresijos didácticos y pedagógicos es el último elemento que cierra el círculo del qué (conocimiento técnico ya adquirido con anterioridad al máster), el cómo (conocimiento metodológico y didáctico) y a quien enseñar (conocimiento relacional).

“A veces recorro a algunos planteamientos didácticos que nos enseñaron y los utilizo, y también a alguna idea o propuesta de cómo relacionarme con los alumnos que algún profesor nos enseñó” (David)

“Me ha ayudado mucho, sobre todo la parte social y sociológica de la evolución y el desarrollo cognitivo de los adolescentes. A mí eso me ayudó a decirme:” ostras, te tienes que preparar para esto”. Y luego el tema de metodologías con (nombre profesora) que me encantó porque teníamos que trabajar una metodología, pero la teníamos que explicar trabajando otra metodología” (María)

Los relatos dejan, de nuevo, constancia de la importancia que tienen los aspectos relacionales y de gestión del alumnado para nuestros protagonistas. Y, de hecho, es comprensible porque, aunque sí son profesionales con experiencia laboral, no lo son en la profesión docente y el trato con el alumnado es un tema sensible por las implicaciones que tienen con las familias y la propia institución. Saber relacionarse y gestionar el grupo implica tener un mayor dominio en la parte no técnica de la profesión docente que es, en realidad, de la que adolecen.

- **Factores de permanencia en la profesión docente**

Una vez conocidas las aportaciones del máster en el día a día de los docentes cabe conocer qué aspectos contribuyen a que el grupo de entrevistados desee permanecer en la profesión actual.

Tal y como se hacía evidente en la Tabla 7.3 relativa a la evolución de los sentimientos del grupo, en la etapa postmáster, todos los entrevistados muestran haber llegado a un punto de satisfacción y felicidad que no se había dado con anterioridad. Este último periodo arroja un estado generalizado de bienestar en el que se incidirá en el siguiente epígrafe, pero, también se hace patente que los entrevistados, a través de sus respectivas trayectorias, se han hecho más conscientes de sus necesidades, anhelos, capacidad para tomar acción ante la realidad y afrontar los cambios que todo ello requiere. Y, es por todos estos motivos, que los entrevistados, durante el periodo máster, tienen una idea clara de los factores que determinarán su permanencia futura en la profesión docente.

A la luz de los relatos existen tres factores de permanencia: macro contextuales, contextuales y personales. Los primeros corresponden, fundamentalmente, a las buenas condiciones laborales de los docentes de secundaria que emergen como resultado de las experiencias vividas con anterioridad y que marcaron las vidas de algunos de nuestros protagonistas. Los factores contextuales están relacionados con formar parte de un buen equipo docente y tener un buen ambiente de trabajo y, en cuanto a los factores personales, se valoran la autonomía y el hecho de poder ser docentes en materias por las que se tiene un interés genuino.

Los factores más ampliamente señalados son los contextuales: ambiente de trabajo y equipo docente. Y, de hecho, su trascendencia en el periodo postmáster está en línea con los hallazgos del periodo máster, haciendo patente la importancia de los compañeros para una buena integración en la profesión docente.

“Después de mi primer año, que fue muy duro, el ambiente y los compañeros son muy importantes, incluso más que los alumnos” (Eva)

En el caso de Eva cabe recordar que su primer año en la docencia fue especialmente duro porque tuvo que iniciarse en la ESO como profesora de lengua y en un centro de máxima complejidad hasta conseguir aprobar la prueba de capacitación, y acceder a la FP para poder dar clases dónde ella deseaba. Esta experiencia del primer año fue especialmente compleja porque no tuvo el apoyo necesario, por parte del centro, para poder hacer frente a la complejidad del trabajo. Un trabajo que le afectó emocionalmente, pero del que, afortunadamente, pudo salir a tiempo.

“Ese año fue el más duro de todos mis años de profe y al siguiente año ya me dieron plaza en FP en Imagen y sonido” (Eva)

De hecho, en línea de lo que subraya Eva respecto al ambiente y los compañeros, Ester también lo pone de manifiesto. En el caso de esta última, su mala experiencia respecto a los pares y la dirección del centro fue durante el periodo de prácticas. Es decir, tal y como se ha apuntado con anterioridad las experiencias pasadas, marcan las actuaciones del presente e inciden en las lecciones de futuro. En este sentido, cuando ha habido una experiencia traumática respecto a un aspecto determinado, ese mismo aspecto pasa a ser relevante para el bienestar de la persona.

Y este tipo de demanda es comprensible porque realizar una transición implica renuncias y esfuerzos, que no tendrían sentido alguno, si lo que se obtiene después del cambio es similar a la realidad previa que motivó el mismo.

“Que cuiden al profesorado a nivel de hacerte sentir parte de la institución y después el profesorado para que haya buen trabajo en equipo y respeto” (Ester)

El segundo de los factores de permanencia por orden de mención son los factores personales relativos a la autonomía y el poder ejercer de docente en un campo que genere interés. Casi la mitad de los entrevistados ha mencionado el primero, no obstante, mayormente, la autonomía, la ponen en valor, mayoritariamente, personas del rango de edad más elevado. En este sentido, queda patente que para los docentes de más edad tener una cierta libertad, o autonomía, es un aspecto que genera bienestar en la profesión.

“Que dentro del aula te den manga ancha, es decir, que dejen a ti hacer lo que tú sabes que necesita tu profesión o la futura profesión de tus alumnos. Que esto, dónde estoy, estoy muy agradecida porque me lo dan. (...) Para mí es importante que te apoyen en esos cambios que tú quieres hacer dentro del aula. Y que te dejen esquilar el currículum porque hay contenido que está completamente obsoleto y no tienen sentido darlo”
(María)

Este aspecto es fundamental para algunos entrevistados porque, como profesionales con dilatada experiencia en la disciplina que imparten, son buenos conocedores de la realidad en cuanto a la obsolescencia de los contenidos curriculares. Y, quizás, como docentes deberían ser atentamente escuchados en las instituciones educativas por su capacidad de acercar las necesidades de formación a la validez de los conocimientos impartidos. Además, este aspecto es crucial para la futura inserción y permanencia del alumnado en el mercado laboral.

Continuando con los factores personales, en dos casos –ambos pertenecientes al rango de menor edad– se pone de relieve la importancia de poder llevar a cabo la docencia de asignaturas que agrada o, incluso, como menciona Ismael, que apasionan. No obstante, en todos los casos, los factores personales (autonomía e interés genuino por la materia que se imparte) van acompañados de los factores macro contextuales ya que estos últimos tan solo han sido nombrados por dos personas, Ismael y Magdalena.

“Eso es lo único que no cambia, se ha mantenido inamovible desde toda mi vida, para mí lo más importante es apasionarte, estar viviéndolo y obviamente, aunque pase a un segundo plano respecto a los otros elementos, que te de comer. Eso es inamovible, ese es el requisito para un trabajo” (Ismael)

De hecho, para Ismael y Magdalena, los factores macro contextuales son destacables si se atiende a sus vivencias, puesto que ambos han pasado momentos difíciles debido a no poder encontrar una estabilidad laboral. Sus casuísticas son distintas porque en Ismael la falta de estabilidad y perspectivas laborales desencadenó en una depresión, pero para Magdalena tampoco fue fácil debido al dilatado periodo de tiempo que estuvo sin un rumbo claro a nivel profesional y las afectaciones que esto tuvo en términos económicos. No obstante, en el caso de Magdalena, confluyen los tres factores.

“Me gusta mucho y la he disfrutado mucho estos tres meses. Es una profesión llena de ventajas como la autonomía, los horarios, el sueldo está bien. (...) Lo más importante es el ambiente y la dirección del centro para tener autonomía, pero también estar arropado por los compañeros” (Magdalena)

7.3.2 Huella vital de la transición

Más allá del impacto profesional, la transición ha marcado de manera generalizada la vida de los protagonistas de esta investigación. En este sentido, hay dos campos a tratar que se han visto positivamente afectados: el primero es relativo a comprender cómo ha impactado la transición en el bienestar de la persona y, el segundo, tiene que ver con la adquisición de las nuevas competencias para la vida que, gracias a la transición, atesoran los entrevistados.

- **Aumento del bienestar en la persona**

El máster fue una pieza fundamental de una transición que se inició por la necesidad, o la voluntad, de llevar a cabo un cambio profesional. Sin embargo, este cambio, tal y como ya apuntó Jesús, ha tenido otras muchas implicaciones en la vida de los entrevistados. De hecho, a través de una mirada retrospectiva de la etapa profesional previa al máster, se ha puesto de relieve que algunas de las vidas de nuestros protagonistas se tiñeron de enfermedad y desesperanza debido a sus vivencias en el terreno profesional. En este sentido, el periodo postmáster permite echar la vista atrás y valorar, a pesar de los momentos complicados, qué ha aportado el cambio de profesión y la transición, en general.

Sin embargo, al preguntar por el impacto de la transición, todo aquello que se describe a nivel de bienestar acaba siendo traducido al ámbito emocional que, como veremos, para algunos es la veleta que permite catalogar si aquello que ocurre es deseable o no.

En el epígrafe precedente se hacía referencia a la utilidad, para los entrevistados, de los aspectos relacionales tratados en el máster. Sin embargo, el saber tratar al alumnado, también genera un gran impacto emocionalmente positivo en el grupo que tiene que ver con el hecho de poder contemplar la propia evolución como reflejo del trabajo docente que se lleva a cabo. De hecho, relacionarse de manera positiva con el alumnado y verlo progresar, resulta ser un elemento nutritivo y que insufla estados de felicidad y disfrute en la persona.

“Pues que soy muy feliz ahora. A mí, la interacción de los alumnos, el ver cómo crecen los alumnos que tuve hace tres años... Yo creo que me gusta mi trabajo por los alumnos, por la relación humana y de todo lo que se aprende de ellos a nivel de opiniones muy válidas” (Débora)

Por otro lado, a través de las palabras de Débora se confirma, de nuevo, la influencia que el contexto ejerce en los entrevistados. Y, de hecho, los relatos corroboran que esta relación nutritiva con el alumnado es un aspecto de validación profesional que aporta solidez a la identidad del docente. Una solidez muy necesaria después de una etapa profesional mayoritariamente difícil y que, en muchos casos, hizo mella en la autoestima y la autovaloración de los entrevistados.

“El feedback es positivo porque hago lo que me gusta y me desarrollo bien y encajo. Yo necesitaba esto a nivel personal (...) Que el trabajo encaje en mis valores” (Judit)

A lo largo del relato de Judit aparece, de forma recurrente, la palabra encajar porque, para ella, encajar es lo que determina la entrada o permanencia en un lugar, bien sea en la universidad, un trabajo con un grupo de investigación biológica, o como profesora en un centro educativo. En definitiva, como ella misma afirma, sus valores deben estar en consonancia con el lugar donde desarrolla su profesión y, además, ella no es una persona de medias tintas y tiene claro que su lugar está, siempre, allí dónde se sienta bien, pues el sentir es su veleta. Se podría afirmar que el sentido de pertenencia que experimenta nuestra protagonista en un contexto dado, es el norte que le permite tomar decisiones vitales.

“Es un trabajo que, o te ves en él, o no te ves en él” (Judit)

Sin embargo, no todos los entrevistados han tenido la misma capacidad de integrarse en el nuevo contexto docente y de saber, de forma inmediata, si están ubicados en el lugar que les corresponde, porque, a veces, las inseguridades –acompañadas de altos niveles de autoexigencia– toman el control de algunos de nuestros protagonistas. Y, aunque, las inseguridades no siempre parten de una etapa profesional compleja, a veces, la autoexigencia es inherente a la persona, sea cual sea el contexto profesional.

“Ahora, después de mi tercer año, empiezo a disfrutarlo más porque me veía con más experiencia y bagaje. Antes tenía muchos nervios antes de entrar en clase” (José)

Cabe también recordar que José no realizó el cambio porque estuviese mal en su trabajo, sino porque era algo que él se planteaba en un futuro y, simplemente, todo encajó para que lo pudiese adelantar, por lo tanto, en su caso no era necesario tomar acción y, quizás, también eso le permitía dudar o exigirse mucho así mismo.

No obstante, en los casos en que la salud –mental o física– se vio amenazada, parece resultar más fácil ver lo positivo del cambio profesional y no cuestionarse a sí mismo, quizás, porque no hay opción a posponer nada, ni a cuestionar nada, sino que hay una necesidad imperiosa de salir de ese estado por pura supervivencia. Y en este sentido, el mero hecho de saberse fuera de aquello que causaba enfermedad y malestar, ya es motivo para experimentar alivio. Y, en muchos casos, la felicidad y el disfrute de la vida vienen de la mano de haber conseguido algo tan deseado como la estabilidad y la tranquilidad a través de un trabajo que agrada.

“A nivel laboral tengo más tranquilidad, es decir, trabajamos muchísimo y muchas horas, pero las disfrutas. Luego, estabilidad personal y de tener tiempo para ti. Y no tener que estar pendiente de si me llaman del hospital para ir a trabajar” (María)

Incluso, en el caso de Ismael, en el que el sector audiovisual parecía estar oculto y no había posibilidad alguna de acceder a él, la estabilidad fue un revulsivo para su salud mental.

“Estoy más estable, a nivel de salud mental, económicamente y laboralmente” (Ismael)

Así pues, parece que el estar tranquilo y feliz permite desarrollar habilidades que, en entornos tóxicos o complejos, no podían florecer.

“Con un estilo de vida relajado, todo mi sistema intelectual funciona mejor” (Ismael)

Y, de hecho, la transición no solamente ha aportado bienestar o validación profesional al grupo, sino que, en algunos casos, también ha contribuido al crecimiento personal del entrevistado.

“Me ha cambiado muchísimo, desde las cosas que valoro hasta cómo me relaciono con las personas, como me acerco a las personas y como las veo. Es que no tiene nada que ver. Yo he hecho un crecimiento, muy largo, personal, que suena mucho a Paulo Coelho, pero lo siento así, son etapas importantes y, ahora, no tengo nada que ver con la persona de 18 o 30 años. Creo que quizás por cuestiones de la edad, valoro la naturalidad, la proximidad, el ayudarnos y soy capaz de comunicarme de otra manera, porque antes era más tímida y solo me relacionaba con mi entorno y durante estos años me han pasado muchas cosas. Me he relacionado con personas distintas y he visto que, en realidad, yo me siento mucho mejor relacionándome de tú a tú con las personas e intentando ver lo que hay de la persona” (Magdalena)

Asimismo, parece que en contextos propicios y tras la transición, algunos entrevistados han podido desplegar competencias, como la empatía, que, aunque siempre estuvieron ahí, permanecían dormidas.

“Entender más a los demás y ponerme más en el lugar de los demás, en sentirme más segura, yo no era líder, ni tampoco lo soy ahora, no soy líder por naturaleza, pero ya no me cuesta tanto entrar en la clase y me siento más segura al hablar y entender a las personas de todas las edades” (Ester)

▪ **Adquisición competencial para la vida**

En las entrevistas, nuestros protagonistas han narrado su propio recorrido desde el origen de la decisión de estudiar una carrera universitaria, hasta su incorporación y evolución como docentes después de la finalización del máster habilitante para ello. A través de los relatos han quedado patentes las facilidades y las dificultades en el camino, pero también se han puesto en valor las experiencias acaecidas en las diferentes esferas de la persona: personal, profesional y académica. En los apartados precedentes se han presentado referencias al impacto de la transición en la identidad profesional y, a través de nuestros protagonistas, se ha hecho patente

la importancia del máster para la adquisición de competencias técnicas y metodológicas. Sin embargo, en este epígrafe de resultados se ahonda en el impacto de transición respecto al aprendizaje vital y, más concretamente, en el aprendizaje sobre el sí mismo. En análisis se ha focalizado en cómo la experiencia de cambio profesional vivida ha contribuido al desarrollo de la persona, a través de la adquisición de unas competencias transversales que son necesarias para afrontar unos retos que la sociedad del siglo XXI trae consigo.

Con la perspectiva que otorga el tiempo transcurrido, el grupo de entrevistados hace referencia a que, a través de la transición realizada, son conscientes de haber adquirido aprendizajes muy útiles y que les acompañarán el resto de sus vidas. El primero de estos aprendizajes es una concepción positiva respecto a los cambios, de hecho, con anterioridad a la transición esta concepción era totalmente opuesta. Tal y como se ha venido señalando a lo largo de esta tesis, los cambios, en nuestros días, parecen ser lo único permanente y la positividad de los mismos es un elemento que juega a favor en todos los ámbitos de la persona.

“Que, aunque me den miedo los cambios pueden ser buenos y que si le pongo empeño se sale adelante” (Débora)

En esta misma línea, otros entrevistados van más allá y también destacan el haberse hecho conscientes de la capacidad de afrontamiento que tienen. Aprendizajes que, además, empapan todo aquello que se desee emprender y generan una base sólida en la que la persona podrá apoyarse siempre que lo necesite. En este sentido, la transición ha generado una especie de cartera de recursos personales que podrán ser de utilidad en el resto de recorrido vital. La experiencia de cambio de identidad profesional es, pues, también bien valorada desde la perspectiva del desarrollo personal y no únicamente desde un punto de vista profesional. No obstante, entre otras, la visión utilitarista, respecto a la mejora de las condiciones laborales también ha generado un gran impacto en el grupo.

“Que soy valiente para afrontar los cambios. Antes no sabía que lo podía hacer y ahora sí que sé que soy capaz” (Jesús)

El tercer aprendizaje sobre sí mismos hace referencia al hecho de haberse dado cuenta de su capacidad de adaptación a los cambios. De hecho, la adaptabilidad permite experimentar

una menor fricción con los nuevos entornos y las situaciones desconocidas que suelen acompañar a los cambios. Magdalena hace mención a este aspecto, pero, además, resalta la importancia de aprovechar las situaciones de cambio para poder estar más alineada consigo misma.

“Han pasado muchas cosas, pero significa ser más coherente con quien soy yo e intentar hacer algo que creo que merece la pena e intentar estar en consonancia con quien quiero ser. Yo he aprendido que soy una persona que tiene más recursos de los que creía, que soy una persona que me adapto, tengo facilidad para la adaptación”
(Magdalena)

A través de las palabras literales de los entrevistados se hace patente el profundo proceso de maduración personal que ha acompañado la transición y, en este sentido, el bagaje competencial que se ha generado en el grupo. Un bagaje que va a poder ser de utilidad en muchas otras situaciones de cariz profesional y personal. Y porque, como afirma María, el aprendizaje vital en la adaptación al cambio abre las puertas a poder afrontar cualquier otro reto.

“La adaptación al cambio, el adaptarte y aceptar lo que viene. Yo creo que eso es lo más valioso. La verdad es que después de ese cambio no me dan miedo otros cambios que pueden venir. Sí, básicamente eso, el tener facilidad para salir de tu zona de confort” (María)

De hecho, haber internalizado estos aprendizajes y, sobre todo, el hecho de saberse capaz de lidiar con los cambios es poderoso de cara a poder dirigir la propia vida hacia dónde se desee. Asimismo, nuestros protagonistas también tendrán una mayor facilidad en transmitir las bondades de los cambios y las transiciones profesionales al alumnado, puesto que ellos los han vivido y trascendido en primera persona. Este último aspecto no es insignificante porque permite a nuestros protagonistas tener una ventaja comparativa respecto a otros docentes que no acumulen una transición de tal calado vital. En este sentido, los entrevistados no solo aportan un bagaje disciplinar y técnico sino el experiencial que puede ser compartido con el alumnado a través de historias de vida, estudios de caso, trabajos por proyectos, etc.

“Dan igual mis quince años de profesión porque ahora ellos tienen acceso rápido a ese conocimiento técnico, pero sí hay que trabajar en otras cosas que tú les aportas”
(María)

El cuarto y último gran aprendizaje se manifiesta a un nivel más profundo y tiene que ver con la toma de conciencia sobre el sí mismo. Es decir, todo lo acontecido ha permitido a los entrevistados tener un mayor autoconocimiento sobre quien son, sobre sus propias necesidades y, también, sobre sus bloqueos. Pero, para llegar a este plano más profundo cabe remitir a la reflexión como actitud ante la vida y ante uno mismo.

“He aprendido que yo soy el bloqueo principal para conseguir mis metas y que, con un estilo de vida relajado, todo mi sistema intelectual funciona mejor” (Ismael)

Esta idea de autoconocimiento que deriva en transformación personal reposa, tal y como afirma Magdalena en abrirse a que los acontecimientos fluyan y se transformen en oportunidades que ayuden a construir el camino de vida. Un camino que se construye a través de experiencias no libres de obstáculos, pero que generan maduración personal y, por ende, profesional.

“Una vez he decidido dejarme llevar y dejar de poner frenos y pensar: “va, voy a probar esto que me interesa”, pues hacerlo. Es decir, una vez quitas tus obstáculos o tus creencias limitantes, pues emprender un nuevo camino” (Magdalena)

A través de los relatos, de la mirada retrospectiva que realizan nuestros protagonistas y de la lectura que ellos mismos hacen de los elementos clave del cambio de identidad profesional, se ponen de manifiesto los cuatro pilares que han sustentado sus procesos de transición: compromiso con sí mismos (factor sistema intrapersonal), perseverancia, confianza en la vida y aceptación, fruto esta última de la confianza en la vida. De hecho, son estos cuatro pilares, los que permiten a nuestros protagonistas tomar acción y actuar de forma consciente para continuar construyéndose, pero acompañados de una especie de halo de fe –que no existía en periodos precedentes– que parece que todo lo puede y que es más fuerte que la suma de sus dudas e inseguridades, permitiéndoles proyectarse hacia el paso siguiente con más resiliencia de la que ellos mismos creían tener.

7.3.3 Consolidación de la identidad profesional docente

Tal y como se mostraba la Tabla 7.2, la identidad profesional docente fue integrada por todos los informantes a raíz de realizar el máster y, en cuatro de los diez casos de estudio, la persona también hacía mención de su vertiente disciplinar, constatando la existencia de coexistencia identitaria; es decir, de forma consciente, la mayoría de los entrevistados únicamente hace referencia a la identidad docente para definirse profesionalmente, mientras que un grupo más reducido se define a través de la identidad profesional anterior –adquirida a través de los estudios universitarios previos y la experiencia profesional– y de la identidad docente, integrada esta última a través del máster.

No obstante, a pesar de esta diferenciación en las identidades del grupo, tal y como se apuntada en el apartado 7.2.3., en todos nuestros protagonistas conviven la identidad disciplinar y la identidad docente, puesto que todos ellos durante el periodo postmáster y en el ejercicio de la profesión docente ponen en valor sus trayectorias, siendo, cada una de ellas, el resultado de las experiencias profesionales y vitales acontecidas.

De hecho, el concepto clave de identidad integrada implica que la persona sea capaz de trasladar las competencias de la identidad disciplinar a la nueva identidad docente y, por ende, en la identidad integrada existe, de forma inherente, una coexistencia identitaria. Asimismo, la mayoría de nuestros protagonistas no pueden, ni deben, prescindir del aspecto disciplinar porque es, precisamente este, el que les hace técnicamente competentes en el área docente en la que ejercen. No obstante, esta última afirmación no es aplicable a David porque él estudió comunicación audiovisual y ejerce de profesor de lengua catalana. En el caso de Magdalena, solo se aplica cuando hace sustituciones de Imagen y sonido, y no cuando las hace de inglés, puesto que también se licenció de la misma carrera que David.

La pretensión de este epígrafe es comprender el impacto del máster en la identidad profesional actual de los entrevistados y conocer, en clave de futuro, la proyección identitaria de nuestros protagonistas.

- **Identidad profesional actual**

La identidad profesional definida por cada integrante del grupo durante el periodo máster, tan solo difiere en un entrevistado respecto al periodo postmáster; en este sentido, cabe confirmar, de nuevo, que el máster es el máximo exponente de transformación identitaria en el grupo. Así, de las cuatro personas en las que, durante el máster, aún coexistían las dos identidades tan solo José ha sido quien durante el periodo postmáster ha dejado atrás la identidad disciplinar.

De hecho, esta transformación identitaria postmáster de José ocurre porque, a los tres meses de terminar el máster, dejó la profesión anterior y se dedicó exclusivamente a la docencia. En este sentido, es comprensible que, aunque él no integrase la nueva identidad docente durante el máster, sí lo hiciese en el periodo postmáster. Por ello, tal y como muestra la Tabla 7, José se define a sí mismo como docente, dejando atrás su identidad de enfermero.

Respecto a los tres informantes con coexistencia identitaria en el periodo postmáster, cabe hacer mención de dos hechos significativos. El primero es que al ser preguntados en el periodo postmáster por su identidad profesional, respondieron cambiando el orden de prelación de las identidades, es decir, a diferencia de lo que dijeron durante el máster, la identidad docente la situaron en primer lugar (ver Tabla 7.7, columnas etapa 4 y etapa 5).

Tabla 0.4

Evolución identidad profesional informantes clave desde el máster hasta la actualidad

PARTICIPANTE	ETAPA 4 MASTER	ETAPA 5 POS MASTER	DATOS IDENTIFICATIVOS PREVIOS ENTREVISTA
MARÍA	Enfermera- Docente	<u>Docente- Enfermera</u>	<u>Docente</u>

PARTICIPANTE	ETAPA 4 MASTER	ETAPA 5 POS MASTER	DATOS IDENTIFICATIVOS PREVIOS ENTREVISTA
MAGDALENA	Profesora de secundaria	Profesora de Secundaria	Profesora de Secundaria
JOSÉ	Técnico enfermero con un máster de profesorado	Profesor	Docente
ESTER	Enfermera en gerontología y profesora de FP	<u>Profesora y enfermera</u>	<u>Docente de FP</u>
DAVID	Profesor de lengua	Profesor de secundaria	Profesor de secundaria
DÉBORA	Profesora	Profesora	Profesora secundaria
JESÚS	Preparación profesor	Profesor	Docente
EVA	Profesora	Profesora de imagen y sonido	Docente de Imagen y Sonido
ISMAEL	Compositor de bandas sonoras y Docente	<u>Docente y músico</u>	<u>Docente</u>
JUDIT	Profesora de Biología	Profesora	Docente de FP

El segundo hecho significativo es que en el momento que estas tres personas proporcionaron sus datos identificativos al inicio de la entrevista, respondieron que su profesión era: docente o docente de FP (ver columna derecha de la Tabla 7.7). Así, mientras que estas tres personas se definieron profesionalmente a sí mismas con identidades coexistentes al hacer referencia a los periodos del máster y postmáster, cuando se sitúan en el momento presente afirman que únicamente son docentes. Es decir, su respuesta pasó de la integración de la nueva identidad en el momento en el que se inició de la entrevista, a la coexistencia identitaria al finalizar la entrevista. Y, en este sentido, parece que con la primera identidad con la que se sienten identificados es con la docente, que es la que priorizan de entrada, aunque sin olvidar la disciplinar a la que ponen en un segundo lugar.

Para comprender este cambio parece necesario atender a dos aspectos: el primero es que la entrevista en sí misma es un contexto de interacción donde se negocian significados sobre el sí mismo y sobre aquello de lo que se habla; en segundo lugar, se debe hacer referencia a la relación existente entre la investigadora y el objeto investigado. Así, fruto del contexto social de interacción entre el entrevistado y la investigadora, y por el simple hecho de analizar la realidad, esta se transforma.

Sin embargo, ni la integración de la identidad docente, ni la coexistencia identitaria permiten determinar quién es mejor profesional, simplemente, cada cual integra la identidad de manera distinta y todas las opciones son igualmente correctas. La única interpretación posible es que el hecho de haber realizado una transición y tener experiencia profesional en el campo disciplinar genera un enriquecimiento personal y profesional que puede ser trasladado al alumnado. No obstante, la trayectoria del profesor no determina necesariamente que este pueda ser buen docente.

Lo que sí resulta relevante es aquello que cada profesional pueda aportar a la profesión y, en este sentido, la experiencia profesional es un factor más a tener en cuenta. Otro aspecto a tener en cuenta, es el estar satisfecho y cómodo ejerciendo en la profesión y un tercer factor que puede contribuir a ser un buen profesional de la docencia es el hecho de ser especialista en la materia, encontrando el punto de unión entre lo disciplinar y lo docente. En este sentido, este último factor toma especial relevancia en el modelo de docencia español donde el profesor de secundaria es un especialista que pasa a convertirse en docente.

En lo que respecta a nuestros protagonistas, todos ellos, cada uno a su manera, han sabido integrar su vertiente disciplinar con su vertiente docente, son personas que saben actualizar sus conocimientos, están satisfechos con la profesión que ejercen y, la gran mayoría, son especialistas en las materias que imparten.

Y, de hecho, llegar a la integración de la identidad docente por parte de los entrevistados, tiene que ver con ser capaces de trasladar las competencias que ya tenían adquiridas a la nueva identidad docente.

▪ **Proyección de la identidad profesional futura**

Uno de los aspectos que, durante las entrevistas, permitió contrastar la manifiesta satisfacción profesional docente fue preguntar al grupo de entrevistados dónde se veían profesionalmente en el futuro. La respuesta obtenida es una clara confirmación del estado de bienestar en el ámbito profesional, porque el grupo, de forma unánime, al proyectarse hacia el futuro manifiesta su deseo de continuar en el campo de la docencia. En este sentido, pueden establecerse tres grupos respecto a la proyección futura: a) permanencia; b) permanencia y mejora; y c) permanencia y compatibilización.

En la mitad de los entrevistados, se manifiesta una clara voluntad de permanencia, puesto que ni tan solo se plantean añadir un mínimo cambio o añadidura respecto al estado actual.

“Disfrutando de mi trabajo y me gustaría seguir donde estoy ahora, me gustaría seguir viéndome disfrutando del trabajo” (José)

En otros casos, la voluntad de permanencia es fruto de la trayectoria y las vivencias que esta ha traído consigo. De hecho, lo que se ha vivido ha sido de tal calado que resulta complejo no hacer referencia al arduo camino recorrido y, por ello, no hay lugar a plantearse cualquier atisbo de cambio. En el caso de David, encontrar su pasión no le fue fácil y sus idas y venidas profesionales, previas al máster, le llevaron a preguntarse dónde estaba su lugar en el mundo.

“De profesor y siguiendo con este trabajo. Ya he pasado por el camino de encontrarlo y no me pasa por la cabeza dejarlo” (David)

Respecto al grupo que, no de forma inmediata sino más adelante, sí estaría dispuesto a añadir algo más a la profesión docente —permanencia y mejora—, optarían por adquirir mayores responsabilidades o participar en nuevos proyectos.

“Igual que ahora, a lo mejor más tranquila en un despacho haciendo una parte de gestión, pero haciendo una parte de profesora, eso siempre” (Ester)

De hecho, en el grupo hay personas inquietas que, en la actualidad, ya están colaborando en proyectos de mejora educativa.

“Siguiendo en el mundo de la docencia y explorando proyectos diferentes. No me veo siempre haciendo exactamente lo mismo. Ahora estoy colaborando con un grupo de investigación educativa” (Judit)

También hay personas que, sin salir del mundo de la educación, desearían profundizar y progresar en ella.

“En la docencia me gustaría ser inspector porque me llama la atención, cuando me cansa de ser profe. Me gustaría opositar para inspector o bien pedir una excedencia y crear un negocio” (Jesús)

En los casos precedentes de Judit y Jesús, desde el inicio de la entrevista, se podía vislumbrar su afán por progresar profesionalmente, haciendo patente una manifiesta ambición positiva respecto a la profesión que va acompañada de una gran capacidad de trabajo al que atienden sin tener que realizar un gran esfuerzo. De hecho, Jesús trabaja en dos centros educativos y hace jornada completa en cada uno de ellos. En lo que respecta a Judit, tal y como se ha comentado, al margen de su jornada colabora con un grupo de investigación. Los dos son personas que llevan a cabo los proyectos que se proponen y tienen muy claras, de antemano, las metas que desean conseguir.

Por último, hay quien se plantea el poder buscar fórmulas que contemplen la docencia, pero dando también cabida a otras inquietudes profesionales que tienen que ver más con la identidad disciplinar que con la docente, es decir, estas personas plantean permanencia y compaginación. En realidad, en el caso de Ismael la coexistencia identitaria es un espacio en el que las dos identidades desean manifestarse de forma real, es decir hay una necesidad vital de dedicarse, aunque sea a tiempo parcial, al campo disciplinar por pasión y, quizás, porque es una asignatura pendiente.

“Me veo como profesor especialista y dedicándome a tiempo parcial en la docencia y a tiempo parcial en la composición” (Ismael)

El caso de Eva es similar al de Ismael, puesto que ella tampoco pudo trabajar y ganarse la vida en el ámbito que le interesaba. Y, en este sentido, a pesar de su deseo de continuar con la docencia, también se hace patente la necesidad de llevar a cabo, aunque sea de forma temporal, aquello que profesionalmente quedó pendiente.

“Me veo en el instituto (nombre el instituto) donde estoy ahora porque se está muy bien por el ambiente, las instalaciones, los compañeros. No descarto irme al extranjero, pero siempre volver a (nombre del instituto)” (Eva)

7.3.4 Elementos clave que han marcado la transición y el cambio de identidad profesional

Tras un proceso de transición que, en muchos casos, ha durado varios años, los elementos que han intervenido y propiciado el cambio de identidad profesional son diversos y variados. Por este motivo y con la intención de incidir en lo más destacable, se ha invitado a los entrevistados a señalar los elementos que, según ellos, fueron claves para la transición.

Como se ha venido señalando, las influencias de los distintos sistemas están presentes en todos los periodos y, tal y como afirman Figuera Gazo y Romero Rodríguez (2019), estas influencias son interactivas, cambian a lo largo del tiempo y están bajo el influjo del azar. A este respecto, los elementos apuntados por los miembros del grupo son coincidentes y hacen referencia, con unas u otras palabras, al influjo de acontecimientos inesperados para explicar

aquello que les condujo hasta el momento actual. No obstante, las palabras utilizadas por la mayoría del grupo al hacer referencia al azar u oportunidad son “el devenir de la vida”, mientras que un reducido número de entrevistados lo apoda “casualidad”.

En el grupo mayoritario, el que hace referencia al devenir de la vida, se encuentra Eva quien al recordar su proceso de transición se da cuenta que todas esas circunstancias –nada fáciles– tenían un sentido y un orden perfectos que la llevaron al lugar donde está ahora y que, sin lugar a dudas, es el lugar en el que ella desea estar.

“Creo que todas las partes tenían que estar, la fase de administrativa, el CIFO⁴¹, el postgrado. Creo que he necesitado todos los pasos. Puede que haya gente que va más rápido, pero yo necesité todos esos pasos para saber que no lo hacía mal en imagen y sonido y que podía dar clases” (Eva)

Y, a veces, la oportunidad se hace patente por parte del entrevistado de tal manera que le permite reconocer, entre otras, las influencias del sistema familiar en su cambio de trayectoria. En el caso de Judit, además, también hace alusión al encadenamiento y encaje de los hechos de una manera casi alquímica.

“Conocer la profesión desde dentro debido a mi padre es algo que ha influido en mí, también, haber estado en el lugar adecuado y en el momento adecuado, encontrando un alumnado que me gusta, un instituto que me gusta mucho, unos compañeros de trabajo que me ayudaron mucho y ver que encajo con las asignaturas” (Judit)

En el grupo que cita específicamente el elemento “casualidad”, María va más allá y también remarca la importancia de la aceptación respecto a aquello que ocurre en la vida, pero, desde ahí, ella señala la importancia de la actitud personal de cada cual en cuanto a prestar atención a la vida y de estar atento y abierto a las posibilidades que esta ofrece.

“Hay una parte muy personal de aceptar las cosas que te van viniendo con la vida y buscar una alternativa, aunque claro está que también ha habido una serie de

⁴¹ Son centros especializados, propios del *Servei d’Ocupació de Catalunya*, para realizar formación ocupacional y continua.

casualidades que se han ido aconteciendo y me han, un poco, facilitado o yo que he visto la luz y he dicho: “bueno, pues será una señal de que tengo que ir por allí” no sé qué será primero, si el huevo o la gallina. Pero sí que es verdad que es aceptación de las cosas que te llegan” (María)

La aceptación y la búsqueda de alternativas a las que hace referencia María, tienen que ver con su capacidad de adaptarse y sobrellevar el impacto de los acontecimientos inesperados. Además, a lo largo de la entrevista, las palabras de María evidencian que es una persona emocionalmente madura y que ha llevado a cabo un proceso de crecimiento personal relevante, fruto, entre otros aspectos, de los años de terapia que inició tras el incidente laboral que desencadenó su transición. Es decir, el aspecto emocional sumado al significado que se otorga a la propia experiencia vital y el sentido que se da a la vida a través de las propias narraciones es lo que permite construir la identidad de la persona (Romero Rodríguez, 2013).

Sin embargo, la influencia del azar no es vivida por todo el grupo por igual, sino que en algunos casos se vive con mayor o menor intensidad en función de la capacidad personal de tomar decisiones o de planificar (Figuera Gazo y Romero Rodríguez, 2019). De hecho, atendiendo a los distintos eventos inesperados, la manera en la que cada uno de nuestros protagonistas vivió el proceso de transición les llevó, en menor o mayor escala, a realizar un proceso de análisis interno más o menos intenso. En este sentido, parece que la edad de la persona también es un factor que contribuye a esta necesidad de conocimiento de sí mismo, aunque en algunos casos como el de Ismael, la patología le forzó a buscar y encontrar respuestas a una edad más temprana que al resto de entrevistados de su rango de edad.

Así, salvo excepciones, podría decirse que, a más edad, más necesidad de autoanálisis y comprensión sobre sí mismo respecto al ecosistema en el que cada cual se desarrolla y respecto a los eventos que en él acontecen. Cabe recordar también los casos de Magdalena y David, quienes sus experiencias vitales y su madurez emocional les condujeron a buscar respuestas a través de una mirada hacia adentro. Aunque, según la revisión de Conley et al. (2020), son principalmente las mujeres las que muestran un mejor afrontamiento emocional para un mejor ajuste a los cambios.

Sin embargo, en otros casos como el de Jesús, el desencadenante de la transición fue un simple despido y, por la manera de ser de la persona, no implicó un proceso de búsqueda interior, quizás porque su capacidad de planificar, tomar decisiones e ir directo a su objetivo siempre fue inherente a su persona. Cabe recordar que Jesús estaba feliz en su trabajo de ingeniero, pero le despidieron porque la empresa dejó de ser competitiva debido a un cambio tecnológico. En este sentido, nuestro protagonista pudo comprender y racionalizar los motivos de su despido y emprender una nueva etapa vital sin mayor dificultad y sin una carga emocional a la que hacer frente, es más, aprovechó la oportunidad para llevar a cabo algo que él tenía previsto hacer de “mayor”, ser profesor.

“Si en la empresa que estaba no me hubieran echado, creo que a día de hoy no sería profe y la casualidad quiso que se diera en el momento adecuado. Yo lo tenía en la cabeza para el día de mañana, pero decidí adelantarlo y probarlo” (Jesús)

- **El sentir al mirar atrás**

Aunque a lo largo de los últimos epígrafes se han hecho varias referencias a la satisfacción generalizada que siente el grupo respecto al cambio de profesión realizado, parece conveniente incidir, de forma más concisa, en las distintas formas en las que se significa la satisfacción en el grupo de docentes.

Además, el proceso de transición y de cambio identitario ha traído consigo un cúmulo de experiencias y emociones que permiten, en este último periodo postmáster, realizar una mirada retrospectiva a todo lo acontecido y hacerlo a modo de cierre o conclusión respecto al universo emocional de los docentes.

De hecho, todo el grupo está ejerciendo la docencia en las materias deseadas, incluso aquellos que tuvieron que hacer una especialidad de máster que no les agradaba o que no hubiesen escogido de saber que tenían otras opciones (los casos de Eva y Magdalena, respectivamente). En este sentido, para nuestros protagonistas tan solo han sido necesarias tres palabras para catalogar el sentir generalizado que les embarga en el periodo postmáster: realización, orgullo y bienestar. Así, mientras que el orgullo por el logro y el cambio realizado han sido el sentir más común, el bienestar o la felicidad se han mencionado por casi la mitad

de los entrevistados. En cambio, la realización ha sido subrayada, tan solo, en dos de los casos analizados.

Respecto al sentir mayoritario, el orgullo por el cambio, se advierte en personas que, a lo largo de la entrevista, han mostrado más inseguridades y necesidad de aprobación externa. Quizás, ese mismo anhelo de conseguir “ser merecedoras” les ha llevado a valorar el haberlo conseguido. Las dos son personas que realizaron un ingente esfuerzo para llegar donde están ahora.

“Muy orgullosa y muy bien de todo lo que he hecho, sí porque ha sido largo y duro, pero yo me enorgullezco” (Ester)

“Orgullosa, muy orgullosa de haber logrado todo lo que he logrado y también por el hecho de decidirme cambiar cuando no he estado bien.” (Débora)

Por otro lado, el grupo de entrevistados que resalta el bienestar y la felicidad está constituido fundamentalmente por personas que pertenecen al rango de edad más elevado. Es posible que la edad sea un factor que contribuya a relativizar los hechos del pasado y a vivir y disfrutar del presente de forma sosegada, haciendo uso de la relativización y con plena confianza en el devenir de la vida.

“Feliz, pero es que yo nunca me planteo metas a largo plazo, me van viniendo las cosas en la vida” (José)

“Me siento bien, me siento en paz y en calma y pienso que es la vida que he tenido que llevar, a nivel laboral, para poder modificar mi vida personal. Sobre todo, conmigo en mi autoconocimiento, en entenderme, en perdonarme cosas. Por suerte, soy una persona que vive bastante en el presente y pienso: “ya pasó” e intento no darle mucha importancia a cosas que no puedo cambiar, porque he estado tantos años al lado de la enfermedad que pienso que a las cosas hay que darles su importancia, sin más. O sea, que contenta de dónde estoy” (María)

Por último, un pequeño grupo de dos entrevistados destacan que se sienten realizados al ver el camino recorrido y lo que han conseguido.

“Me siento que lo que he hecho, me hace sentir realizado” (Jesús)

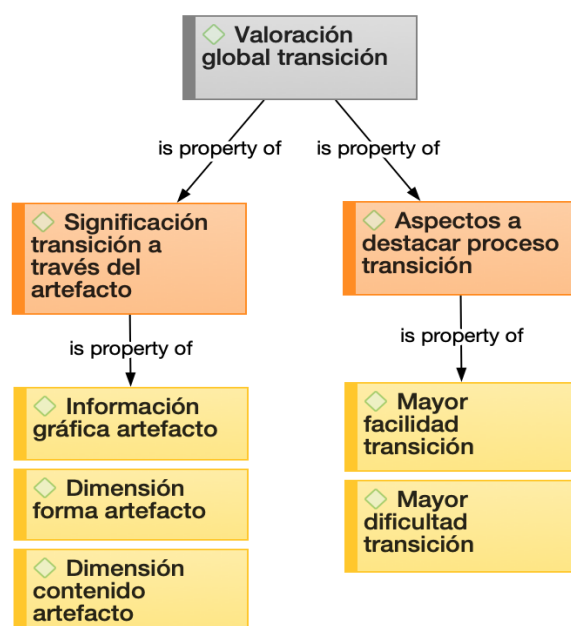
Jesús, a lo largo del relato, ha mostrado ser una persona muy segura de sí misma y con unos objetivos muy claros y definidos. El hecho de haber conseguido sus propósitos y estar disfrutando de su trabajo como docente, refuerza su sentir. Además, él es una persona muy querida entre los estudiantes y, en realidad, esta es la clave de su realización.

7.4 VALORACIÓN GLOBAL DE LA TRANSICIÓN

El último apartado de esta tesis pretende dar una visión general respecto a los tres periodos analizados y, para ello, se ha contado con la aportación de un objeto u artefacto significativo, vinculado a la transición que cada entrevistado (McAdams y Guo, 2014). La inclusión del artefacto busca acabar de dar sentido a la transición realizada y a la historia construida a partir de dicha transición. La Figura 7.6 muestra gráficamente los apartados de este último apartado

Figura 0.6

Red semántica del sistema categorial, subcategorial de la valoración global de la transición



De hecho, este último apartado de resultados, más allá del artefacto y su significación global, dará también espacio a las voces de los entrevistados para conocer qué les ha resultado más fácil y más difícil durante el proceso de transición vivido.

7.4.1 El artefacto y su significación

Al finalizar el primer encuentro, a cada uno de nuestros protagonistas se les solicitó aportar en la segunda entrevista, un artefacto que, a su juicio, simbolizase la transición llevada a cabo. De hecho, a través de este artefacto, complementario a la entrevista (Clandinin y Connelly, 1994), se pretende conocer con qué aspecto se relaciona la transición vivida y se busca comprender, en su globalidad, la significación que el fenómeno del cambio de identidad profesional tiene para cada persona.




En este subapartado se aborda el análisis del artefacto desde distintas perspectivas; es decir, se examinan las diferencias y similitudes en su naturaleza, respecto al periodo al que pertenece el objeto, así como en la manera en que son relatados por los entrevistados. No obstante, antes de iniciar este análisis categorial de los artefactos, se procede a mostrar, en la Tabla 7.5, las fotografías y el nombre de los objetos aportados, así como, en palabras literales que nuestros protagonistas usaron para describir los motivos de su elección.

Tabla 0.5

Información gráfica de los artefactos aportados y motivos de elección de los mismos

INFORMANTE	ARTEFACTO	MOTIVO DE ELECCIÓN DEL ARTEFACTO
JOSÉ	 Alicates	<i>“Son los primeros alicates que tuve y me recuerdan el cambio que yo quise hacer en mi formación, pero estos alicates van con un portátil. Es como he hecho el cambio, o la transición, de unos alicates (paso) a la formación más académica universitaria para la docencia. Me recuerda haber trabajado tantos años en la obra y ver como se vivía en la obra y cómo querer mejorar o cambiar mi estilo de vida”.</i>

INFORMANTE	ARTEFACTO	MOTIVO DE ELECCIÓN DEL ARTEFACTO
<p>ESTER</p>	 <p>Bolígrafo</p>	<p><i>“Es lo que me ha acompañado toda mi vida, de distintos colores, de distintos tamaños, pero, siempre, siempre, un boli, desde que yo me acuerdo. Toda mi vida.</i></p> <p><i>Para mí el boli representa el esfuerzo, el continuar estudiando y seguir con el proceso de formación de toda la vida. Y, es más, también simboliza la profesión actual, porque sigo con el bolígrafo y voy a seguir con el bolígrafo toda mi vida. Es un símbolo de ser profesora y de haber llegado hasta aquí”.</i></p>
<p>MARÍA</p>	 <p>Cama</p>	<p><i>“Por estabilidad de horario y la calidad de vida, porque una de las cosas que sucedía en el hospital era que lo mismo trabajaba de noches, de mañanas que de tardes y, entonces, eso, al final, te acaba trastocando un poco tu día a día. Es como, un poco, la estabilidad, el poder dormir en mi cama todas las noches”.</i></p>
<p>DÉBORA</p>	 <p>Cantimplora de cristal</p>	<p><i>“En un momento de mi vida estuvo vacía y luego la llené, pero, aun así, la fragilidad aún está. Voy haciendo, pero poquito a poquito, pero aún no me siento del todo segura. Y la fui llenando. En mi cabeza es como si estuviera llena”.</i></p>
<p>DAVID</p>	 <p>Cartel obra de teatro protagonizada por David</p>	<p><i>“Cuando hice esta obra era una época en que todo me fue muy bien y me motivó mucho, y creo que me animó mucho a convertirme en profesor. (...) Esta obra me dio mucha autoestima y el mismo argumento de la obra va del Verdaguer viejo y el joven, y supone un antes y un después en la vida del poeta. El joven aún no había hecho el cambio hacia la poesía y la religión, y era un personaje muy ingenuo; en cambio, el viejo lo veía todo desde la madurez y asumiendo el cambio que tenía que hacer”.</i></p>

INFORMANTE	ARTEFACTO	MOTIVO DE ELECCIÓN DEL ARTEFACTO
<p>JESÚS</p>	 <p>Mando para presentaciones</p>	<p><i>“En las prácticas que hice del máster, cuando acabé, los alumnos me lo regalaron. Fue mi primera experiencia docente y supongo que les caería bien o algo. Era un instituto privado. De vez en cuando, lo utilizo y es una herramienta que me recuerda ese momento (de caerle bien al alumnado)”.</i></p>
<p>EVA</p>	 <p>Aparato gradación de color</p>	<p><i>“Fue lo primero que me compré con mi primer sueldo de profesora. Después de pasar por todo, yo no tenía aparato propio y, sin este aparato, no pareces profesional”.</i></p>
<p>JUDIT</p>	 <p>Pieza puzle</p>	<p><i>“Porque, básicamente, he encontrado un sitio donde creo que encajo”.</i></p>

Una vez conocidas las imágenes de los artefactos y los retales de los relatos, se procede a generar dos dimensiones categóricas: la que corresponde a la forma o continente y la que corresponde al contenido (Freixa y Llanes, 2019).

En la primera dimensión categórica, la forma o continente del artefacto (ver Tabla 7.6), cuenta con una primera categoría, la naturaleza y atiende a saber qué tipo de artefacto es y, en este sentido, aparecen regalos –recibidos por el alumnado y compañeros de profesión–, carteles o imágenes que tienen significados muy profundos a nivel personal y, por último, distintos materiales de uso personal o profesional. La segunda categoría y subcategorías pretenden diferenciar entre los objetos de ámbito personal y profesional, mostrando una clara tendencia a escoger artefactos que tienen que ver con el terreno personal. La última categoría permite identificar ámbito temporal y busca poder ubicar el objeto en cada uno de los periodos analizados –premaster,

máster, postmáster– e, incluso, en algunos casos, se hace necesario ubicar el artefacto en todos los periodos a la vez.

Tabla 0.6

Dimensión categórica de la forma o continente del objeto. Categorías y subcategorías identificativas del objeto

CATEGORÍAS OBJETO	SUBCATEGORÍAS OBJETO
Naturaleza	Regalo
	Imagen
	Material de uso personal
	Material de trabajo
Ámbito	Personal
	Profesional
Cronograma	Periodo premáster
	Periodo máster
	Periodo postmáster
	Todos los periodos

La segunda dimensión categórica corresponde al contenido del objeto y, tal y como muestra la Tabla 7.7, consta de cuatro categorías generadas a partir de los relatos del grupo de entrevistados respecto a la significación del cambio de profesión realizado. Para realizar la comparativa entre los objetos se lleva a cabo un análisis interpretativo horizontal entre los objetos (Bolívar *et al.*, 2001), permitiendo describir diferencias y semejanzas de temas o patrones.

Tabla 0.7*Dimensión categórica del objeto. Categorías y descripción*

CATEGORÍAS SUBJETIVAS	DESCRIPCIÓN
De relación	Elemento que ha significado el ser aceptado por parte del grupo y la integración en la profesión docente
De logro	Elemento que evidencia una mejora en las condiciones laborales
De pertenencia	Elemento de anclaje y alineación con el nuevo rol docente
De superación	Elemento de contacto consigo mismo que ayuda a entrar en contacto con la propia fuerza

Para saber qué cuenta y qué significado tiene el artefacto por sí mismo, se procede a unir las dos dimensiones, forma y contenido, en la siguiente Tabla 7.8.

Tabla 0.8*Forma y contenido del objeto*

Naturaleza	FORMA DEL OBJETO					CONTENIDO
	Ámbito	Premáster	Máster	Postmáster	Periodos	
Regalo	Personal		Mando presentaciones			RELACIÓN
	Profesional			Caja galletas lata		PERTENENCIA
Imagen	Personal			Pieza de puzle		PERTENENCIA
	Personal	Cartel obra teatro				SUPERACIÓN
Material de uso diario	Personal				Cantimplora de cristal	SUPERACIÓN
	Personal				Bolígrafo	SUPERACIÓN
	Personal				Cama	LOGRO
	Profesional	Alicates				LOGRO

FORMA DEL OBJETO						CONTENIDO
Naturaleza	Ámbito	Premáster	Máster	Postmáster	Periodos	
Material de uso profesional	Profesional			Aparato gradación color		LOGRO
	Profesional			Sintetizador musical		LOGRO

- **Forma del objeto**

El primer grupo de entrevistados ha escogido un regalo recibido en el centro docente. La caja de galletas de lata, con forma de cámara de fotos, fue un obsequio que una compañera de trabajo regaló a Magdalena cuando ésta finalizó una substitución. Fue significativo porque, para nuestra protagonista, ese era su primer trabajo remunerado como docente. Por otra parte, Jesús, durante sus prácticas en el máster, recibió, por parte del alumnado de un centro privado, un mando para realizar presentaciones. Para los dos entrevistados, el obsequio recibido fue algo inesperado y muy grato por sus implicaciones en el sentirse querido y aceptado por el nuevo entorno profesional. Aunque, en el caso de Jesús, los regalos del alumnado se han convertido en algo recurrente también en su etapa postmáster.

En cuanto al segundo grupo, este aporta imágenes de una especial significación personal. Judit escogió la imagen de una pieza de puzle porque permite describir cómo ella se siente con respecto a la nueva profesión y al centro donde trabaja en la actualidad. En lo que respecta al ámbito del objeto, se puede afirmar que es personal porque, aunque la imagen tiene relación con el terreno profesional, fundamentalmente nos habla de cómo se siente la persona respecto al entorno. La segunda imagen, la de David, es un cartel de la obra de teatro que él protagonizó antes de iniciar el máster y, para él, ese periodo fue especialmente bueno por lo

bien que se sentía consigo mismo. El cartel es una imagen que evoca el ser capaz y poder con todo.

El tercer y cuarto grupo de entrevistados, primordialmente, han escogido objetos de uso diario, bien sea del ámbito personal –cama, cantimplora y bolígrafo– o de uso profesional, como son unos alicates y distintos aparatos relacionados con la familia profesional de Imagen y sonido, que, sin ellos, es difícil poder ser un reputado profesional en este sector. A nivel cronológico, los materiales de uso personal y diario corresponden a todos los periodos, puesto que acompañan a nuestros protagonistas en el transcurso de sus diferentes etapas vitales. En cambio, los materiales de uso profesional pertenecen, en su mayoría, al periodo postmáster y únicamente los alicates de José son del periodo premáster cuando él aún trabajaba como electricista.

Y, de hecho, cuando los entrevistados aportan estos materiales de uso profesional, muestran orgullo por haber tenido una trayectoria que les ha permitido comprarlos –en el caso del sintetizador y el aparato de gradación de color– o dejarlos atrás y cambiarlos por un ordenador en el caso de los alicates. Por otro lado, la cama, la cantimplora y el bolígrafo muestran satisfacción por el camino recorrido y por la situación actual.

Respecto a la selección de objetos en relación a las franjas de edad de los entrevistados, la tendencia es que, a mayor edad, mayor preferencia por aportar materiales de uso diario del ámbito personal. En cambio, las personas de menor edad prefieren, en su mayoría, aportar materiales relacionados con el ámbito profesional.

▪ **Contenido del objeto**

La primera de las categorías del análisis del contenido del artefacto es la de “relación” y está representada por el mando para realizar presentaciones, objeto que ha estado entregado a nuestro protagonista durante su estancia en un centro educativo con motivo de las prácticas del máster. Para el entrevistado, Jesús, la recepción de ese regalo significó la aceptación en el grupo y poder sentirse parte de la profesión docente, estableciendo, así, un vínculo emocional, o de relación, con la nueva profesión y, en especial, con el colectivo del alumnado. Este aspecto es relevante por haberse dado, bien durante el periodo máster, permitiendo entablar, ya en los

primeros contactos con la profesión, unas relaciones sociales que se traducen en la sensación de estar en el lugar y la profesión correcta.

“Fue mi primera experiencia docente y supongo que les caería bien o algo. (...) De vez en cuando, lo utilizo y es una herramienta que me recuerda ese momento. (...) Vivo más feliz y más contento (...), estar feliz es la consecuencia de lo que haces día a día. Si haces algo que te gusta, pues estás mejor” (David)

La categoría de “pertenencia”, atribuida únicamente a mujeres, incluye artefactos que marcan la alineación con el nuevo rol y actúan como anclaje para saberse situado en él. Los objetos de esta categoría están representados por la caja de galletas de lata en forma de cámara fotográfica de Magdalena y por la pieza de puzle de Judit, ambos de gran contenido simbólico para las entrevistadas.

La caja de galletas, que fue un regalo de una compañera de profesión en el primer instituto en el que Magdalena hizo sustituciones, es característica por su forma de cámara de fotos. Para Magdalena, después de tantos años de probar en diferentes profesiones sin demasiado éxito, por fin parecía haber encontrado el punto de retorno a sus inicios y al origen de todo. Ese regalo fue una bienvenida a la nueva, pero, a la vez, la primera profesión y significa haber encontrado el lugar adecuado.

“Me hizo mucha ilusión porque no esperaba que ningún compañero me hiciera un regalo y luego por lo simbólico, porque hacer de profe de imagen y sonido me ha gustado muchísimo y he estado muy bien en el instituto. Representa el ámbito al que me quiero dedicar (...) Y sí, es simbólico, es como retomar otra vez el punto de partida, yo había sido de Comunicación Audiovisual y de golpe es como que todo eso vuelve a formar parte de mi profesión y, de alguna manera, es como volver a los orígenes con algo que me gusta y me motiva” (Magdalena)

En el caso de Judit, el objeto aportado viene a cerrar aquello que ella ha perseguido durante mucho tiempo, el encajar. Este verbo es recurrente en todas y cada una de las cinco etapas tratadas en la entrevista y es aquello que ha marcado todas sus decisiones. En este sentido, la pieza de puzle representa, de la forma más gráfica posible, haber dado respuesta, por fin, a su anhelo personal. Ella, al igual que Magdalena, también ha encontrado el lugar

dónde siente que pertenece y, en su caso, en el que claramente encaja.

” Porque básicamente he encontrado un sitio donde creo que encajo. (...) Ahora la parte laboral me mueve mucho más que antes. También estuve muy bien en el otro trabajo, pero sostenido y mantenido en el tiempo, este campo me mueve más que el otro ” (Judít)

La tercera de las categorías, “superación”, la componen, por un lado, dos artefactos que son de uso diario y personal que son atemporales. Por el otro lado, en esta categoría también se encuentra la imagen del cartel de la obra de teatro que realizó David, no obstante, los tres artefactos reflejan que, a pesar de las adversidades, existe un resorte para poder entrar en contacto con la fuerza y empuje profesional de la propia persona. En el caso de Débora, su cantimplora de cristal evoca su estado pasado y presente, y aunque es consciente de lo duro que ha sido el proceso de transición, también valora el hecho de que ha sido capaz de sobreponerse a dificultades relacionadas con sus problemas de índole nerviosa y que, poco a poco, su fragilidad –como la del cristal –, ha ido cediendo espacio a la superación, poniendo foco en poder estar bien y trabajar sin tener que perder la salud en ello.

” En un momento de mi vida estuvo vacía y luego la llené, pero, aun así, la fragilidad aún está, voy haciendo, pero poquito a poquito, pero aún no me siento del todo segura. Y la fui llenando, en mi cabeza es como si estuviera llena. (...) Fue conseguir ser feliz, pasar de estar en un sitio que no sabía cómo salir a encontrar una ventanita o puerta y hacer algo que me gusta ” (Débora)

Para Ester, en cambio, la superación no va ligada a su patología congénita sino al progreso como estudiante y como profesional. De hecho, el artefacto elegido, el bolígrafo, enmarca y simboliza esos dos mundos, porque es necesario para tomar notas durante la formación y para ejercer en su actual profesión. Tal y como ella misma indica, es un objeto que la ha acompañado siempre y que lo seguirá haciendo en el futuro.

” Es un símbolo de ser profesora y de haber llegado hasta aquí ” (Ester)

En último de los objetos relacionados con la superación, el de David, lo escoge porque le transporta a un momento vital, durante el periodo premáster, en el que se sintió florecer y en el que se sentía capaz de todo. De hecho, nuestro protagonista cree que esa inyección de energía y autoestima, provocada por ser el protagonista de esa obra de teatro, fue decisiva para afrontar el cambio profesional con fuerza y optimismo. Además, el argumento de la obra tiene muchos paralelismos con la trayectoria de David, porque él, al igual que el poeta Verdaguer –sobre quien versa la obra– también maduró y asumió que necesitaba un cambio para encontrarse a sí mismo.

” Cuando hice esta obra era una época en que todo me fue muy bien y me motivó mucho y creo que me animó mucho a convertirme en profesor, además, empecé la carrera de lengua y literatura catalana. Esta obra me dio mucha autoestima y el mismo argumento de la obra va de que el Verdaguer viejo y el joven y supone un antes y un después en la vida del poeta. El joven aún no había hecho el cambio hacia la poesía y la religión y era un personaje muy ingenuo, en cambio, el viejo lo veía todo desde la madurez y asumiendo el cambio que tenía que hacer” (David)

La cuarta y última categoría del análisis de contenido del artefacto es el “logro” es la mayoritaria, estando presente en cuatro personas, dos del rango de menor edad y dos del de mayor edad. María pertenece a este último grupo y, para ella, el objeto –su cama– significa haber conseguido, a través del cambio profesional, una calidad de vida que antes no tenía. En su caso es un logro el poder dormir todas las noches en su cama, puesto que cuando era enfermera no podría hacerlo debido a los cambios de turno.

” Por estabilidad de horario y la calidad de vida porque una de las cosas que sucedía en el hospital era que lo mismo trabajaba de noches, de mañanas que de tardes y entonces eso, al final, te acaba trastocando un poco tu día a día. Es como, un poco, la estabilidad, el poder dormir en mi cama todas las noches” (María)

Otro de los entrevistados de mayor rango de edad cuyo contenido del objeto se enmarca dentro de la categoría logro es José. Para él, los alicates que usaba en la obra cuando era electricista, simbolizan todo un proceso de mejora profesional del que se siente muy orgulloso y que, también, llena de orgullo a su madre por el hecho de tener un hijo que fue el primer

universitario de la familia.

” Es como he hecho el cambio o la transición de unos alicates a la formación más académica universitaria para la docencia. Me recuerda haber trabajado tantos años en la obra y ver cómo se vivía en la obra y cómo querer mejorar o cambiar mi estilo de vida con la educación ” (José)

Los restantes objetos que se encuentran en la categoría de logro son los de los más jóvenes del grupo, Ismael y Eva. Para ambos fue muy dificultoso poderse ganar la vida en sus respectivas profesiones previas y al llegar a la docencia –y la estabilidad económica que esta les ha propiciado– decidieron comprarse el material de uso profesional que antes no se podían permitir y que tanto habían deseado tener. De hecho, este material, el aparato de gradación de color y el sintetizador, le otorga a la persona un estatus a nivel profesional, porque como ellos mismos afirman, sin estos aparatos no pueden ser tomados como profesionales de verdad. Es más, los dos deseaban cobrar el primer sueldo de docente para poder comprar ese material relacionado con la especialidad que imparten, pero también les sirve para realizar algún tipo de colaboración profesional fuera de la docencia. Y, para ellos, disponer de estos artilugios tan preciados es un gran logro, puesto que para ser profesional uno debe serlo y también parecerlo.

” Fue lo primero que me compré con mi primer sueldo de profesora. Después de pasar por todo yo no tenía aparato propio y sin este aparato no pareces profesional ” (Eva)

Además, para Ismael, el objeto evoca la profesión de músico que compagina con la docencia y a la que, en un futuro, les gustaría poder dedicar más horas; es decir, no le importaría reducir las horas que dedica a la docencia, para ampliar su dedicación a las bandas sonoras. En sí, el artefacto que Ismael ha escogido, también simboliza su deseo de poder dedicarse a su pasión, la música, pero con la seguridad y estabilidad económica que le aporta la docencia. No obstante, sin haber logrado acceder a la docencia, hubiese sido imposible poder vivir de la música.

” Desde que le empezó a interesar la música para audiovisuales, era algo que yo preveía tener en un futuro mucho más lejano que ahora y mi estabilidad económica, gracias al trabajo, me ha permitido tener este artefacto antes. Además, simbólicamente

para mí también representa el mundo musical y de bandas sonoras” (Ismael)

Para los cuatro últimos entrevistados a los que se ha hecho referencia, el objeto está vinculado al proceso de transición realizado, el esfuerzo que ha comportado, a la recompensa recibida y al cierre de una etapa que no fue, en la mayor parte de los casos, fácil, ni personal, ni laboralmente.

7.4.2 Mayores facilidades y dificultades del proceso de transición

Respecto a lo que ha resultado más sencillo del proceso de transición, casi en la mitad de los casos, los entrevistados hacen referencia a que el acceso al primer empleo como docente ocurrió de una forma rápida y sencilla. De hecho, para algunas personas, como Ismael, la espera tan sólo duró un fin de semana y, en esta misma línea, en otros casos, como el de María y José, la contratación como docentes llegó durante el máster y de la mano de las prácticas.

“Tú puedes decidir hacer un cambio, pero que te cueste. Y yo, la verdad, es que decidí y la cosa vino. Sí, lo más fácil fue encontrar trabajo y poder llevar a cabo el cambio”
(María)

Para otras personas, como Judit, la oportunidad laboral llegó antes de terminar el máster, pero a través de amigos y conocidos.

“La oportunidad que tuve (fue lo más fácil) porque estuve en el momento y lugar adecuado y tuve una oportunidad que me facilitó el cambio” (Judit)

En el caso de Débora, todo fue fácil menos el hecho de tomar la decisión de cambiar. En su caso, tan solo estuvo una semana en la bolsa de trabajo y, por este motivo estuvo compaginando trabajo y estudios de máster. Y, aunque le alegró que su contratación fuese tan rápida, como veremos más adelante, iniciar tantos proyectos nuevos a la vez supuso un gran esfuerzo.

“Una vez tomé la decisión todo fue fácil” (Débora)

Otro aspecto señalado es la rápida adaptación a entornos nuevos, que nuestros protagonistas creen haber tenido. Y, de hecho, la adaptabilidad es un factor decisivo para poder integrar la nueva identidad docente y facilitar dicho proceso.

“Adaptarme a los nuevos lugares de trabajo donde he estado. Lo que da como más miedo y vértigo que es entrar en un lugar nuevo, me ha sido muy fácil adaptarme a la situación” (Jesús)

Un tercer aspecto al que se ha hecho mención, más allá de la facilidad en encontrar trabajo de docente y adaptarse al mismo, es lo sencillo que ha resultado al grupo interaccionar con el alumnado. De hecho, saber interaccionar con el alumnado era uno de los grandes miedos del grupo y una de las demandas más aclamadas al finalizar el máster, sin embargo, la realidad les demostró que esa preocupación previa no tenía razón de ser y que, incluso, eran capaces de dar un soporte emocional.

“El trabajo súper fácil y la interacción uno a uno con el alumno, o sea, ser capaz de ayudar emocionalmente. Pensaba que sería más complicado, pero es lo que me ha salido más natural, la parte más de tutoría” (Eva)

- **Mayor reto o dificultad durante la transición**

Cuatro personas han manifestado que lo más complejo de todo el proceso fue el hecho de trabajar y hacer el máster de forma simultánea. Tal y como se apuntaba en las líneas precedentes, encontrar trabajo fue algo tan sencillo que, en muchos casos, llegó mucho antes de lo esperado. No obstante, esta situación exigía altas dosis de dedicación y esfuerzo que no siempre fue fácil de sobrellevar.

“Estudiar el master mientras estaba haciendo un montón de horas en el instituto”
(Judit)

Un aspecto que aún resulta más complejo, cuando existe simultaneidad entre trabajo y estudios, es el añadido de tener que, además, realizar las prácticas. Y, en algunos casos, el centro designado para realizar las prácticas no fue una experiencia positiva.

“Estudiar y trabajar fue complicado, sobre todo las prácticas” (Ester)

Otro de los retos afrontado durante el proceso tiene que ver con la inseguridad sobre la propia validez profesional. Y esta fantasía de no saberse capaz va aumentando hasta el momento en el que se desvela la realidad y se comprueba que todo es fruto de una construcción mental sin fundamento alguno.

“Cuando empecé en el instituto, del 1 de septiembre al 15 de septiembre fueron dos semanas muy difíciles porque vi que tenía una responsabilidad muy grande y no sabía si sería capaz de abordarla. Si hubiese tenido un botón para volver atrás, habría vuelto al hospital. Pero al empezar la primera clase ya vi que aquello era lo mío” (José)

Finalmente, hay dos casos en los que las dificultades son muy particulares. El primero es el de Eva que, debido a su paso por la ESO, tuvo que iniciar su andadura docente en un centro de alta complejidad.

“Dar clases de algo que no me acababa de gustar en un entorno hostil como lo que tuve que hacer en la ESO en el instituto de alta complejidad” (Eva)

El segundo caso es el de Ismael quien se sintió abrumado fruto de los procesos y responsabilidades a las que tuvo que hacer frente al comenzar su andadura profesional en la docencia, además su inicio en la profesión coincidió con el hecho de que, en su centro, a consecuencia de la pandemia, el grupo clase se partía en dos subgrupos y, para propiciar ratios reducidas, cada subgrupo asistía a clase en semanas alternas.

“Todo es nuevo y cada cosa que se hace es nueva, cada casuística del alumnado es nueva, todo el papeleo es nuevo. Todo eso, porque cada día hay algo nuevo que nunca he hecho” (Ismael).

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

- 8.1. LA TRAYECTORIA ACADÈMICA INICIAL DE LOS ESTUDIANTES
- 8.2. VIDA PROFESIONAL PREVIA AL MÁSTER
- 8.3. PROCESO DE TRANSICIÓN Y DESENCADENANTES
- 8.4. EVOLUCIÓN DE LA TRAYECTORIA DURANTE EL MÁSTER
- 8.5. IMPACTO DEL MÁSTER EN LA EXPERIENCIA E IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS DOCENTES
- 8.6. IMPLICACIONES DE LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA IDENTIDAD
- 8.7. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN
- 8.8. LÍNEAS FUTURAS DE LA INVESTIGACIÓN

Con la entrada del nuevo milenio se ha puesto de manifiesto que las carreras del siglo XXI se desarrollan de forma dinámica, en cualquier etapa del ciclo vital y a través reconstrucciones y cambios profesionales. Y, de hecho, es la coincidencia –en tiempo y espacio– del Plan Bolonia con esta nueva realidad cambiante del siglo XXI lo que da lugar a la aparición de dos significativas circunstancias: a) la posibilidad de utilizar los estudios de máster como instrumento de cambio profesional y, por ende, de transformación de la identidad profesional; y b) la aparición de una gran variedad de perfiles en el estudiantado entre los que se puede encontrar a personas de mayor edad, con carreras no lineales y provenientes de campos disciplinares que nada tienen que ver con la temática del máster elegido.

Por todo lo señalado, la finalidad de la investigación es comprender el proceso de transición a los estudios de máster y los procesos de construcción de la identidad profesional de estudiantes de cambio de carrera que, en concreto, acceden al máster en Formación del Profesorado con trayectorias previas no afines a la Educación. Para ello, a lo largo de este

capítulo de conclusiones se contrastan las pesquisas obtenidas, a partir de esta nueva tipología de estudiantes de máster de profesorado, con las aportaciones científicas de los diversos autores que conforman la fundamentación teórica, aportando, de este modo, una visión global sobre el cambio de identidad en los docentes. Dicha visión pretende respaldar las consideraciones sobre la orientación y el rol de las universidades. La pretensión última de esta investigación es promover y contribuir al diseño de acciones de mejora en el ámbito de la orientación.

La presentación de las conclusiones se organiza según las cinco etapas del proceso de cambio de identidad profesional mencionadas con anterioridad –trayectoria académica inicial, vida profesional previa al máster, proceso de transición, la experiencia en el máster e impacto del mismo en la experiencia docente y en la identidad profesional– y que, en el capítulo de resultados categóricos, quedaron enmarcadas en tres grandes periodos: premáster, máster y postmáster. De hecho, la organización de las conclusiones en las cinco etapas permite atender, como muestra la Tabla 8.1, a cada uno de los objetivos específicos de la tesis y a las preguntas de investigación, contextualizando las vivencias y los elementos que han incidido en cada una de las etapas temporales y, todo ello, efectuado de manera cronológica y sucesiva. Por último, al final del capítulo se constatan las limitaciones de la tesis y las líneas de investigación futuras que se desearía abordar.

Tabla 0.1

Esquema organizativo por etapas de las conclusiones en relación con los objetivos y preguntas de investigación

ETAPA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN
1. Trayectoria académica inicial	Profundizar en la trayectoria académica inicial	¿Cuál es la trayectoria previa de esta tipología de estudiantes?
2. Vida profesional previa al máster	Conocer la vida profesional previa al máster	
3. Proceso de transición	Comprender el proceso de transición/cambio y sus desencadenantes	¿Por qué surge la necesidad de cambio? ¿En qué momento surge tal necesidad? ¿Qué factores influyen en la transición que inician?

ETAPA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN
4.La experiencia en el máster	Examinar la evolución de la trayectoria durante el máster	¿Cómo evoluciona la identidad dentro del máster?
5.La trayectoria postmáster	Analizar cuál ha sido el impacto del máster en su experiencia e identidad profesional	¿Cómo ha impactado el máster en la experiencia profesional posterior? ¿Cuál ha sido el impacto del máster en la identidad profesional? ¿Cuál es la valoración global del cambio de trayectoria?

8.1 LA TRAYECTORIA ACADÉMICA INICIAL DE LOS ESTUDIANTES

El primero de los objetivos específicos, profundizar en la trayectoria académica inicial, se atiende a través de haber conocido la información relativa a la elección de las respectivas carreras universitarias llevada a cabo por parte de nuestros protagonistas; es decir, conocer el perfil de acceso, los motivos de elección, los factores que condicionaron la toma de decisión y los distintos sistemas de influencia. Y, desde la perspectiva de la construcción de la identidad profesional disciplinar, en esta primera etapa académica también es relevante saber en qué medida la adquisición de los aprendizajes necesarios para el ejercicio de la futura profesión, moldearon la identidad profesional disciplinar de la persona.

Entonces, ¿cuáles son las trayectorias previas de esta tipología de estudiantes? Podríamos decir que el acceso a la universidad se realiza, mayoritariamente, a los 18 años y desde el bachillerato o formación equivalente y sin experiencia profesional previa. No obstante, este perfil normativo –de gran parte del grupo– contrasta con el de dos estudiantes cuyo acceso a la educación superior se produjo tras varios años de ejercer profesionalmente. En estos dos casos particulares, dichos estudiantes trabajaban como auxiliares en el campo de la Salud y su motivación de acceso al máster era prosperar profesionalmente en el mismo sector.

Si bien la voluntad de mejora ya supone un motor hacía la búsqueda de opciones y la consiguiente elección, de acuerdo con Deci y Ryan (2000), aquello que respalda la satisfacción de necesidades y facilita los procesos de desarrollo es la integración del comportamiento intrínseca y extrínsecamente motivado. Así pues, en línea con el planteamiento de dichos autores, lo que realmente movió a nuestros entrevistados a elegir estudios fueron estos dos

tipos de motivaciones: las intrínsecas y extrínsecas. Las primeras fueron señaladas prácticamente por todo el grupo bajo la consigna de poder dar respuesta a sus propios intereses, inquietudes personales, aprovechamiento de talentos, sentirse en el entorno adecuado y la vocación. Es decir, mientras que a algunos entrevistados les gustaba el tema creativo y deseaban explorar ese campo, a otros, les parecían interesantes los nombres de las asignaturas; también, a muchos de ellos les atraía el mundo de la comunicación y lo que esta representaba, y había quien daba suma importancia al ambiente de la facultad en la jornada de puertas abiertas. Asimismo, conocimos el caso de dos personas que creían no tener nada que decidir, puesto que la vocación –en este caso por la enfermería– habitaba en ellas desde la infancia.

Por otro lado, las motivaciones extrínsecas, apuntadas por menos personas que las intrínsecas, residen en estudiantes que desean alcanzar algún fin como: la voluntad de mejora profesional –señalado al inicio del párrafo anterior–, éxito profesional, prestigio de acceder a una carrera con nota de corte alta –como era el caso de comunicación audiovisual –, el tener un gran abanico de salidas profesionales para poder variar de trabajo a lo largo de la vida y, en general, todo aquello que pudiese representar una promoción económica o laboral para asegurarse el no tener que trabajar nunca en precario (tal y como permite la ingeniería en comunicaciones).

A modo de recordatorio, los estudios elegidos por el grupo, como parte fundamental de su trayectoria previa, fueron: enfermería en tres de los casos, comunicación audiovisual en dos y cinco de los entrevistados optaron por realizar, respectivamente, Medios Audiovisuales, Periodismo, Ingeniería Naval, Ingeniería de Sistemas Audiovisuales y Biología Humana.

Llegados a este punto en el que la trayectoria académica previa queda definida por una elección de los estudios concreta, ¿podría afirmarse que dicha elección tiene implicaciones en el devenir profesional de la persona y en una futura transición o evolución de la identidad profesional hacia un ámbito distinto al disciplinar? La respuesta es sí y la argumentación viene de la mano de las cuatro personas que estudiaron carreras como periodismo, comunicación audiovisual y medios audiovisuales. De hecho, el futuro profesional de estos entrevistados estuvo condicionado por la falta de oportunidades laborales del sector audiovisual y de comunicación. Y, por este motivo, cabe concluir que la elección académica inicial sí puede tener implicaciones en los cambios y la evolución de la identidad profesional. En línea con lo

que afirman Sanz López y Manzanares Moya (2018), en la actualidad, la formación inicial ya no determina el poder tener el futuro profesional que la persona desea o imagina.

En cuanto a los factores de influencia en la toma de decisión se distinguen tres colectivos: a) aquellos cuya decisión es vocacional pudiendo ser más o menos informada; b) quienes toman la decisión tras un extenso proceso de exploración y acopio de información; y c) el colectivo más numeroso y en el que se observa una dilación en la elección y una falta de exploración que provoca que el proceso de decisión sea vivido con ansiedad y malestar.

En general, el grupo que acusa una falta de exploración, también evidencia una especial afectación por los factores de influencia contextuales o institucionales –como la nota de corte– y que, como le ocurrió a Eva, les sitúa en una nueva tesitura de elección y reconsideración de opciones, pero con la variable tiempo jugando en contra. Esta afectación, provocada por factores institucionales, pone de manifiesto una candente falta de información durante el proceso de toma de decisión académica. Y a este respecto se constata que, a pesar de la existencia de la Ley Orgánica 1/1990⁴², de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en varios casos se realizó la transición hacia la universidad sin la información necesaria y sin haber recibido, por parte de expertos, una orientación académica y profesional adecuada. De hecho, hasta nuestros días, la orientación parece haber estado relegada a atender, exclusivamente, al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) y el fracaso escolar.

Otro de los aspectos sobre los que se invita a reflexionar en lo que respecta a la orientación profesional, es la necesidad de proveer información sobre la realidad de los distintos sectores, las ocupaciones, los índices de contratación y, a pesar de la volatilidad y la incertidumbre en la predicción, conocer las tendencias del mercado de trabajo. De hecho, proporcionar este tipo de información no implica necesariamente un cambio en la elección, pero sí un mayor conocimiento sobre las oportunidades que ofrece la profesión a la que se desea acceder en un futuro.

Asimismo, esta investigación ha evidenciado que la no existencia de un proceso de orientación o exploración previo, conduce a la persona a realizar una elección sin tener una

⁴² <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>

visión clara de la profesión que acaba siendo contrarrestada por altas dosis de idealización. Los casos de David y Eva son claros ejemplos de ello y así lo hacen patente a través de sus visiones, románticas e idolatradas, sobre el cuarto poder. En esta misma línea, las aportaciones de Del Pino (2013) señalan que una selección de poca calidad en la carrera, impulsada por motivaciones que no tienen suficiente fuerza o que no tienen en cuenta el contenido esencial de los estudios, lleva al estudiante a tener un conflicto motivacional-afectivo, tan incómodo, que, para trascenderlo, la única reacción viable es idealizar el proyecto profesional. Y, por ello, el autor incide en que el sistema de orientación debe hacer frente a este reto mediante acciones que ayuden al estudiante.

A través de la investigación también se ha hecho palpable la necesidad de que las instituciones académicas promuevan la gestión personal de la carrera y que el alumnado reflexione sobre sí mismo y sobre el contexto que le rodea para, de este modo, garantizar un mejor ajuste respecto a sus metas profesionales (Lent y Brown, 2013). Además, todo ello es necesario porque la identidad profesional también se desarrolla dentro de las instituciones educativas y, en concreto, en la universidad (Olivares et al., 2020).

Durante los primeros años de universidad algunos de los entrevistados seguían sin tener una imagen clara sobre la profesión a ejercer, ni tampoco la tenían de sí mismos cómo futuros profesionales; sin embargo, a medida que avanzaban los cursos académicos y, quizás, debido a la cercanía de una nueva transición hacia el mundo profesional, los estudiantes parecían tener la necesidad de conocer la realidad del sector escogido y de sus salidas profesionales. En algunos de los sectores, como el audiovisual y el periodístico, dicha realidad –en cuanto a la oferta laboral– no era muy alentadora y ello comportó que la mitad del grupo se sintiese inseguro respecto a la profesión elegida. En cambio, en los casos en los que sí existían buenas perspectivas laborales en el sector –enfermería e ingeniería–, se inició un proceso de exploración y toma de conciencia sobre las propias capacidades que contribuyó a desarrollar una autoimagen firme y, en algunos entrevistados, también una cierta idealización de la profesión. No obstante, esta idealización estaba fundamentada por las sólidas posibilidades de empleo y de progreso profesional que se abrían para los recién titulados.

A colación de la mencionada idealización experimentada por los entrevistados que estudiaron Enfermería e Ingeniería cabe establecer una diferenciación clara respecto a la

idealización vivida por algunos de los estudiantes de Comunicación Audiovisual y Periodismo. Así pues, a diferencia de los primeros, estos últimos, los estudiantes de comunicación audiovisual y periodismo, utilizaron la idealización como mecanismo para sobrellevar unos estudios a los que habían accedido sin exploración y durante los cuáles no se logró construir una visión clara de la profesión. Y en este sentido, esa visión poco definida de la profesión, en la etapa de formación universitaria, sumada a una falta de perspectivas laborales parecen contribuir a una débil construcción de la identidad profesional disciplinar.

A este respecto, las autoras Olivares et al. (2020) inciden en que la identidad profesional se gesta durante el periodo de formación universitaria a través de la interiorización y mediante un cambio en el autoconcepto que, a veces, es favorecido por la situación social. Y atendiendo a la evolución identitaria, varios autores (Kohlberg, 1964; Kegan, 1982; Olivares y Valez-García, 2017; Jara y Mayor Ruiz, 2019) confirman que la construcción de la identidad profesional responde a una evolución dinámica que, para Monrouxe et al. (2011), tiene que ver con el papel esencial de la interacción social en su construcción. Guichard (2004, 2009), por su parte, hace referencia a que la identidad subjetiva se construye, entre otros aspectos, con las percepciones o visiones del sí mismo, de los otros, de todo aquello que compone el contexto y de las expectativas del sí mismo respecto a dicho contexto. Es decir, según diversos autores, la construcción de la identidad profesional viene condicionada por la interacción con el contexto, y tal y como les ocurrió a algunos de los entrevistados, la situación del sector escogido y las perspectivas laborales del mismo hicieron mella en el autoconcepto e imagen profesional que construyeron de sí mismos.

Por otra parte, después de analizar la elección de la carrera, también constatamos que hay influencia de factores en diversos sistemas de participación (familiar, social y académico). Una clara muestra de ello es el caso de José quien estudió enfermería porque todos sus amigos trabajaban en el sector de la salud. En tal sentido, desde el punto de vista de la teoría de sistemas, introducida por McMahon y Patton (2006), la persona se entiende de manera holística y a merced del influjo de circunstancias, individuales, sociales y ambientales.

Respecto a las influencias del sistema familiar se ha demostrado que las experiencias dentro de este ámbito son un espacio de creación de intereses y formulación de metas. De hecho, el modelo socio-cognitivo (Lent, Brown y Hackett, 1994) permite explicar cómo la

persona formula sus metas y cómo estas son trasladadas a acciones concretas, entendiendo la conexión existente entre el pensamiento, el deseo, la meta y, finalmente, la acción (Figuera, 1997; Donoso y Figuera, 2007). Un claro ejemplo de ello son las influencias ejercidas por la madre de Ester cuando esta trabajaba de limpiadora en un hospital. Mientras ella trabajaba, su hija, nuestra entrevistada, iba acrecentando, día tras día, su deseo de ser enfermera.

Al terminar la carrera universitaria, la gran mayoría de los entrevistados, entre los que se encuentra María, integraron o consolidaron sus respectivas identidades profesionales. Este aspecto verifica que la universidad puede ser un entorno social propicio para el desarrollo de la identidad profesional. Asimismo, tal y como señalan González et al. (2019), el desarrollo de la identidad profesional se consigue a través de la redefinición del sí mismo y la generación de sentido de pertenencia hacia la institución académica como parte de un necesario proceso colectivo y de interacción. Y, de igual modo, también es fundamental que las experiencias de aprendizaje otorguen significado a las inquietudes internas de la persona.

8.2 VIDA PROFESIONAL PREVIA AL MÁSTER

En esta etapa se desea conocer la vida profesional, previa al máster, de nuestros protagonistas. Para dar respuesta a este segundo objetivo de la investigación se han analizado los motivos de elección profesional, las trayectorias, los aspectos de valor de la profesión, el ajuste de la persona a la profesión y factores que propiciaron que, más adelante, se llevase a cabo la transición.

En cuanto a la trayectoria profesional queda patente que existen dos perfiles diferenciados en el grupo que los entrevistados. Un perfil minoritario, de más edad, que ya contaba con experiencia profesional antes de iniciar la etapa académica y que, más que elegir profesión, lo que deseaban era progresar en ella y poder realizar tareas que, antes de la obtención del título, no les estaban permitidas. El caso más representativo de este grupo minoritario es el de José quien deseaba continuar como profesional de imagen para el diagnóstico, pero pudiendo tratar también al paciente. Y para poder ejercer este trato directo a la persona, José precisaba la titulación de enfermero.

El segundo perfil, el mayoritario, corresponde a los entrevistados que iniciaron su andadura profesional al terminar sus estudios universitarios y, por lo tanto, poco sabían sobre

el sector profesional elegido. Es decir, para ocho de los egresados se iniciaba una nueva etapa que, en algunos casos, era incierta y temida debido a lo poco alentador que era el panorama laboral; y, en cambio, para otros era una etapa deseada e ilusionante por representar la incorporación a un mercado de trabajo plagado de oportunidades.

Respecto a aquellos que estaban deseosos de iniciar su andadura profesional, los motivos que primaron en la elección, entre una u otra opción laboral, fueron el económico y el interés por adquirir experiencia. De hecho, estas pautas de elección, por parte de nuestros protagonistas, en línea con la teoría sociocognitiva de Lent et al. (1994), señalan la influencia de las creencias sobre la propia eficacia y las expectativas sobre resultados.

El modelo de Lent et al. (1994, 2004) también pone de manifiesto la existencia de barreras al desarrollo profesional y, en tal sentido, la incorporación al mercado de trabajo del grupo de estudiantes con perspectivas inciertas, en algunos casos, comportó cierta complejidad por las pocas oportunidades laborales de los sectores de acceso. Asimismo, la realidad laboral del sector audiovisual y de comunicación fue incluso más dura de lo esperado, obligando a los recién egresados a trabajar sin obtener remuneración alguna; a veces, esta situación era por decisión propia porque no había otra opción (Magdalena decidió trabajar de voluntaria en la radio) y, en otros casos, fue fruto de las malas prácticas y el abuso de las empresas contratantes (como el caso de Eva, quien se cansó de trabajar de sol a sol para una empresa del sector audiovisual, durante meses, donde nunca llegó a cobrar el salario pactado). De hecho, Del Pino (2013) afirma que aquellos que ven obstaculizado su “desarrollo profesional y la construcción de su identidad profesional” (p.52) acarrean un conflicto motivacional. Y al hilo de esta realidad, vivida por una parte de los entrevistados, cabe preguntarse si la dificultad en construir la identidad disciplinar en la etapa profesional fue, tal y como apuntaba Krumboltz (2009), un elemento propicio para mantener un estado de apertura permanente hacia la búsqueda de nuevas opciones. Y, quizás, también sentar las bases para iniciar una futura transición e integrar, con mayor facilidad, una nueva identidad profesional.

Pero la incorporación al mercado de trabajo no fue el único reto al que tuvieron que enfrentarse la mayoría de nuestros protagonistas. Así, aunque para algunos de ellos encontrar trabajo fue relativamente sencillo, la complejidad les llegó más tarde y relacionada con la dificultad de lidiar con las dinámicas de la empresa y de determinados sectores. En este sentido,

en sectores como el de la Salud, las condiciones eran poco favorables tanto para aquellos que iniciaban su carrera en los hospitales –más afectados por cambios de horario recurrentes y contratos sin continuidad– como para los que se decantaron por la investigación biológica, donde las condiciones económicas eran muy precarias. Y aunque la profesión ejercida era la deseada, el desaliento se iba apoderando de alguno de nuestros protagonistas. Un claro ejemplo de esta situación son los casos de María y Judit a quienes esta realidad diaria les iba minando por dentro, pero sin que ello comportase, durante un largo periodo de tiempo, un replanteamiento a nivel profesional. De hecho, esta disyuntiva en cuanto al mercado laboral, ya la describió Riverin-Simard (1984) al hacer referencia a que las expectativas de la persona pueden colisionar con la realidad del nuevo entorno profesional y, aunque las aspiraciones, valores y formación no encajan con el nuevo entorno, la persona aún no se cuestiona las metas preestablecidas a nivel profesional.

Al hilo de los diversos perfiles analizados y respecto a las motivaciones personales para elegir un trabajo, ¿podríamos afirmar que dichos motivos de elección profesional inciden en el posterior desarrollo profesional de los egresados? Tras el análisis de la información facilitada por el grupo de entrevistados, constatamos que el desarrollo y bienestar profesional de los entrevistados –en especial de aquellos que estudiaron comunicación audiovisual y donde únicamente era posible acceder teniendo los mejores expedientes académicos– viene determinado por el contexto, es decir, por el sector y por las condiciones de la propia empresa, que, a su vez, tendrán implicaciones en la satisfacción laboral de la persona e impactarán en una potencial voluntad de cambio profesional.

Loureiro (2012), Pinto (2010) y Llanes et al., (2017) ya manifestaron la necesidad de apremio en preparar a las personas para el desarrollo de la profesión, siendo la propia gestión de la carrera una competencia clave en el entorno laboral. En este sentido, se expone una nueva conclusión: la necesidad de orientación, en la educación terciaria, a modo de mecanismo de exploración necesario en entornos inestables e inciertos como los actuales. Y tal y como afirma Llanes (2015), la gestión personal de la carrera está relacionada con el área profesional y es necesaria para mejorar la imagen sobre los valores de la persona, los propios talentos y las ocupaciones.

Respecto a las diferentes trayectorias profesionales de nuestros protagonistas, detectamos un primer patrón continuista, con trayectorias horizontales y ascendentes, y un segundo grupo de patrón “inquieto” (en el sentido de búsqueda continua) fruto de la inexistencia de oportunidades laborales. En el primer patrón, continuista, la evolución profesional se dio en la misma empresa o a través de saltos a otras compañías, pero siempre en el mismo campo en el que se realizó la formación académica disciplinar. Una de estas trayectorias horizontales fue la de Débora quien, permaneciendo en la misma empresa de ingeniería, primero se inició certificando estándares de calidad en los motores de los camiones para, al cabo de tres años, poder realizar las mismas tareas certificando motores de barcos. Otro de los patrones continuistas y de trayectoria horizontal es el de Ester; en su caso sí hubo cambio de empresas e, incluso, en uno de esos cambios decidió volver a la residencia geriátrica en la que había trabajado cuando aún era auxiliar de enfermería.

Por otro lado, el caso de Jesús es significativo porque, aunque también tiene un patrón continuista su trayectoria es ascendente. Su primer trabajo en el sector de las telecomunicaciones fue a través de un contrato de prácticas y, pasado año y medio, cambió de empresa para ser jefe de equipo.

En lo que hace referencia al segundo patrón de trayectorias, inquieto y de búsqueda continua, en algunos casos como el de Magdalena, derivó en tener que pasar por distintas profesiones –subocupación– y, por ende, por etapas de estabilidad e inestabilidad que propiciaron un proceso de autoconocimiento y de análisis de sí misma que le permitió darse cuenta de las creencias, respecto al trabajo, que habían estado presentes en su mente. De hecho, nuestro análisis sobre las trayectorias queda confirmado por Sanz López y Manzanares Moya (2018), al advertir que las trayectorias comportan múltiples movilidades funcionales – verticales ascendentes, descendentes y horizontales– e, incluso, cambios radicales de carrera. Pero, ciertamente, las escasas oportunidades ofrecidas por sectores –como el audiovisual, o con condiciones laborales mejorables como en el de la salud– son las que condujeron a algunos entrevistados a sufrir, de forma sostenida en el tiempo, estados de insatisfacción laboral.

Y aunque en la etapa profesional, la mayoría de los entrevistados topó con circunstancias difíciles debido al sector o a las políticas de la empresa, también hubo algún caso, el de José y Jesús, en el que este periodo no fue indicativo de problemática laboral alguna,

ni de cuestionamiento entre lo esperado y lo real, puesto que ambos se sentían reconocidos y a gusto en sus respectivos trabajos.

No obstante, la relación que se establece entre trayectorias profesionales y el ajuste persona-profesión, confirma que la identidad profesional se consolida más fácilmente cuando existen trayectorias lineales en el mismo sector. Por tal razón, cabe concluir que las dificultades afloran cuando, por la situación laboral, la persona no tiene una trayectoria vinculada a un sector.

El caso particular de Ismael presenta una disyuntiva en términos de multiplicidad de identidades profesionales porque, aunque hay un claro sentimiento de anexión a la profesión disciplinar, la precariedad del sector le obliga a ejercer otras profesiones, no deseadas, de forma regular. Y esta realidad lleva a la persona a definirse profesionalmente de diversas maneras, en función de si se le pregunta por la profesión o la ocupación; es decir, cuando se hace referencia a la profesión, Ismael se describe como músico de bandas sonoras; en cambio, al ser preguntado por el trabajo que realiza, su respuesta puede ser, en función del momento, “captador de fondos para ONG”. Así pues, la persona se refiere a sí misma a través de distintos vocablos.

Esta disyuntiva puede deberse al hecho de que el desarrollo de la identidad profesional también tiene que ver con las experiencias adquiridas mediante la socialización ocupacional que acontece en empresas, asociaciones profesionales y sociedades, y donde la cultura organizacional y la profesión se mantienen y desarrollan respectivamente (Evetts, 2003). De hecho, el trabajo también es entendido como un factor de identidad –social e individual– a modo de aporte de realización personal. Y esto ocurre especialmente en trabajos vocacionales, como la enfermería o de prestigio social como las ocupaciones a las que se accede a través de los estudios de Ingeniería.

En esta investigación, hemos visto como los cambios de carrera se han producido independientemente del grado de consolidación de la trayectoria y de la identidad profesional, mostrando, por tanto, la diversidad de factores que han influido en el cambio. Asimismo, el análisis de las entrevistas corrobora las tesis de Lobato et al. (2012) en cuanto a que una identidad consolidada –como la de la mayoría de nuestros protagonistas– puede ser tan dinámica como una identidad dispersa, puesto que ambas evolucionan en función de las

situaciones por las que la persona transita y que comparte con el resto de personas con las que interactúa socialmente. Es decir, una persona como José, con muchos años de experiencia profesional y que trabaja felizmente en un hospital –como técnico de diagnóstico para la imagen–, puede llevar a cabo una transición profesional y cambio de identidad profesional del mismo modo que lo hace Ismael (quien no ha conseguido encontrar un empleo estable en el sector audiovisual y que, por lo tanto, se ve obligado a trabajar en empleos por los que no tiene ningún interés).

Y cabe concluir también que los entornos laborales con condiciones hostiles, mal ambiente o que no aportan sentido de realización en la persona –tal y como le ha ocurrido a gran parte de nuestros protagonistas– pueden sentar las bases para una potencial redefinición de una identidad profesional consolidada. Y en este sentido, tanto las personas cuya identidad profesional se va desmoronando –fruto del contexto organizacional tóxico de determinados entornos laborales– como aquellas que no han podido construir su identidad profesional por no encontrar empleo en su campo disciplinar, muestran sentimientos de frustración, infravaloración y estrés provocados por las circunstancias laborales. La única diferencia, entre unos entrevistados y los otros, es el lapso temporal que existe respecto a la aparición de estos sentimientos entre ellos: algunos ya sienten la frustración durante la búsqueda del primer empleo; mientras que, los otros, la sentirán tras años de trabajo nocturno o agotamiento absoluto. Y son precisamente estos sentimientos, unidos al dinamismo de la identidad profesional, lo que comporta cambios en las necesidades, valores y expectativas que, en línea con lo que afirma Lankard (1993), llevan a la persona a plantearse reformulaciones en la carrera.

En este contexto de dinamismo identitario y de replanteamientos de carrera en la etapa adulta es donde, de nuevo, salen a relucir las carencias que acarrearán nuestros entrevistados debido a una orientación profesional experta jamás recibida. Una orientación que hubiese sido necesario abordar desde un enfoque preventivo para que, tal y como afirma Azpilicueta (2018), les hubiese proporcionado herramientas para la gestión de la propia carrera, permitiéndoles, por tanto, desarrollarla de una forma emancipadora y sostenible. Otro aspecto a contemplar, en línea con Hooley et al. (2020), es la necesidad de poner al alcance de las personas los mecanismos necesarios para su transformación y autovaloración, facultando, según Sultana (2016), la plenitud de las capacidades humanas mediante el aprender a recopilar, analizar,

sintetizar, organizar y usar la información de uno mismo, de los itinerarios posibles y de las oportunidades laborales que ofrece el mercado.

A la luz de esta realidad dinámica de la identidad y los replanteamientos de la carrera en la etapa adulta –que llegan de la mano de factores como los entornos laborales y los macro contextos inestables– cabe tener presente que, tal y como afirma Riverin-Simard (1995, 2000), en todo proyecto profesional debe existir una proyección futura de aquello que se desea alcanzar, para así poder redefinir la identidad profesional. Entonces, cabe preguntarse: ¿cómo han sobrevivido nuestros protagonistas sin haber recibido orientación alguna? Y para contestar a esta pregunta debe hacerse referencia al concepto de caos vocacional (Riverin-Simard, 2000). La autora constató que en todo desorden existe un orden oculto y que el propio caos es, en sí mismo, una forma de expresar una realidad cuya estructura se escapa de la comprensión de sus protagonistas. En este sentido, la incertidumbre, que ha venido acompañando a gran parte de nuestros protagonistas, pasa a convertirse en una aliada vital para el desarrollo de la carrera y para la transformación de la identidad. De hecho, la inestabilidad profesional se vincula a cierta predictibilidad en el desarrollo de la carrera profesional y cada ruptura exige una redefinición y encaje del proyecto profesional.

8.3 PROCESO DE TRANSICIÓN Y DESENCADENANTES

El tercero de los objetivos específicos de esta tesis es comprender el proceso de transición al máster y sus desencadenantes, y, para ello, tal y como señala McMahon (2020), es necesario prestar atención a la construcción de los relatos de cada uno de los protagonistas. Y habida cuenta de los relatos y su construcción, esta etapa debe ser abordada desde el enfoque sistémico propuesto por McMahon y Patton (2006).

La información analizada confirma que el contexto ejerce una gran influencia sobre nuestros protagonistas y que estos también pueden actuar, a su vez, sobre el mismo. Dicha afirmación está en línea con las aportaciones de McMahon y Patton (2006) cuando las autoras afirman que cada persona forma parte de un todo que ejerce múltiples influencias y que le afectan vital y profesionalmente.

En la etapa anterior, la profesional, ya se puso de manifiesto la existencia de una especie de terreno fértil e idóneo para plantar la semilla de una transición. Este caldo de cultivo fue

provocado por los factores contextuales y macrocontextuales que condujeron a una gran parte de los entrevistados a experimentar sentimientos de frustración, infravaloración y estrés que acumularon durante varios años de profesión. Sin embargo, este estado de insatisfacción laboral permanente no fue lo suficientemente poderoso para generar, por sí mismo, la transición, sino que el colapso llegó más tarde fruto de la irrupción de un elemento detonador que sí fue un punto de inflexión en las vidas de los entrevistados.

No obstante, entre nuestros protagonistas también hubo personas, Jesús y José, que no experimentaron insatisfacción laboral previa a la transición y, por lo tanto, durante la etapa profesional manifestaron estar a gusto y contentos en sus respectivos trabajos. Sin embargo, para ellos dos también llegó un elemento que desencadenó la transición, pero que, por sus circunstancias, pudieron vivirlo desde un lugar menos traumático y tranquilo. Entonces, ¿por qué surge la necesidad de cambio en el grupo?

El análisis de los relatos desvela que aquello que marcó el punto de no retorno e inicio del cambio profesional fueron tres grandes grupos de desencadenantes:

- a) Una crisis de salud provocada por enfermedades profesionales y no profesionales (María, Ester, Débora e Ismael⁴³).
- b) Haber llegado a un momento de replanteamiento, o crisis vital, debido a las idas y venidas durante la etapa profesional (David, Judit, Magdalena y Eva).
- c) Hechos fortuitos fruto de la oportunidad o la evolución tecnológica (José y Jesús respectivamente).

Asimismo, los detonantes actúan como un resorte que no se puede obviar, irrumpiendo en las vidas de los entrevistados y ejerciendo una fuerza de tal magnitud que hace imposible volver al punto previo.

Atendiendo a los diferentes grupos de detonantes cabe recordar que estos no llegaron solos, sino que factores personales y familiares de influencia reforzaron la situación de nuestros protagonistas para, de este modo, poner rumbo hacia la docencia. En este sentido, el enfoque sistémico propuesto por McMahon y Patton (2006) vuelve a tomar protagonismo, puesto que

⁴³ En el caso de Ismael los desencadenantes son tanto del grupo a como del b, debido a sus problemas de salud mental y las idas y venidas a nivel profesional que no le permitieron establecerse como músico.

aparte de haber actuado previamente conjugando los factores de insatisfacción profesional y los detonantes de cambio, también lo hace con posterioridad a la aparición de los detonantes. Por ejemplo, en el caso de María, las condiciones laborales del hospital generaron en ella un estado propicio a sufrir una crisis de miedo y depresión. Y cuando la crisis tuvo lugar, condujo a María hacia una baja médica que la incapacitó para seguir ejerciendo de enfermera. No obstante, durante ese periodo de recuperación, su marido le propuso dar un curso de enfermería en una academia (inicialmente se lo habían propuesto dar a él, pero, como él no podía, por no tener horas disponibles, se lo planteó a María) que llevó a nuestra protagonista a iniciarse en la docencia.

Otro ejemplo es el de David quien, tras un largo periodo de no encontrar su lugar a nivel profesional, se sentó a dialogar con su pareja y le hizo saber su necesidad de hacer un replanteamiento vital y poder encontrar su sitio en el mundo. En el transcurso de esa conversación, su pareja le planteó la opción de la docencia como algo adecuado para él y para David, de pronto, se abrió un mundo de posibilidades que él, antes, no había sido capaz de contemplar.

El tercer ejemplo, respecto a los desencadenantes, es el relativo a los hechos fortuitos y tiene como protagonistas a José y Jesús. Tal y como se ha apuntado anteriormente, ambos estaban satisfechos en sus respectivos trabajos, pero, en el caso de Jesús, un cambio tecnológico comportó que su empresa ya no precisase de sus servicios y le despidieron, en pleno mes de junio, justo después de casarse. Sin embargo, nuestro protagonista aprovechó esa situación para probar suerte en algo que siempre había deseado y que permanecía latente en su sistema de influencias personal: la docencia. Jesús, en cambio, aprovechó una oferta laboral que le ofreció el centro en el que realizaba las prácticas del máster. La oportunidad quiso que él fuera la persona designada para sustituir a una profesora que se jubilaba y que, precisamente, ejercía la docencia en aquellas materias que para él eran cruciales: la atención al paciente.

Por todo ello, el análisis de los desencadenantes pone de manifiesto que el azar y la oportunidad, en sus diferentes manifestaciones, y en menor o mayor escala (el accidente de coche de Ester y el posterior descubrimiento de su enfermedad congénita o que Judit tuviese que cambiar de laboratorio al terminar su tesis, etc.) juega un importante papel en la transición de los entrevistados. Y, de hecho, todos estos elementos conducen a explicar la construcción

de la carrera a través de un enfoque sistémico (Patton y McMahon, 2006) y, más concretamente, mediante las investigaciones que también incluyen el azar (Bright et al, 2005; Magnuson et al., 2003) y la oportunidad como elementos centrales de la carrera, tal y como refleja la *Happenstance Learning Theory* (HLT) de Krumboltz (2009). Desde esta perspectiva, las influencias del contexto son determinantes sobre la persona y permiten comprender y explicar los momentos clave de la transición de nuestros protagonistas a través de la apertura a nuevas opciones, a veces, no contempladas con anterioridad.

Esta apertura a las oportunidades que genera el contexto se constata, como ya habíamos apuntado, en el caso de José quien, tras decidir hacer el máster para poder ser profesor en un futuro lejano, recibe una oferta de trabajo del centro donde realizaba las prácticas. No obstante, tal y cómo se hace patente en las historias de vida analizadas no se trata de dejar que el azar actúe por sí solo, sino que los entrevistados ejercen su capacidad de “agencia” y aprovechan determinados acontecimientos inesperados para reconstruirse profesionalmente. Hecho que también es señalado por Walker-Donnelly et al. (2019).

Retomando los sistemas de influencia que surgen en esta etapa a modo de elementos cruciales para poner dirección en la senda profesional de nuestros protagonistas, hemos visto que el sistema familiar ha quedado representado, fundamentalmente, por los cónyuges. Y, de hecho, esta influencia ocurre a posteriori de la aparición en escena del detonador del cambio; es decir, tras un periodo de malestar profesional aparece un desencadenante, que todo lo cambia, y, más tarde, durante el periodo de recuperación o reubicación del entrevistado en una nueva realidad, este recibe una información inesperada, que ejerce una gran influencia en él, y le resitúa en el ámbito de la docencia.

Otro de los sistemas de influencia que conduce a la persona en dirección a la docencia es el personal que, en algunos casos, ya se forjó en el pasado (como en el caso de José, Judit o Ismael) e implica un proyecto personal latente que, fruto de las circunstancias, se adelanta en el tiempo. Es decir, la toma de decisión respecto al inicio del proyecto profesional docente viene dado tanto por sistemas de influencia personales como familiares. En este sentido, estos resultados coinciden con las tesis de Souto-Gómez et al. (2020) y Weise (2011) quienes destacan que uno de los motivos para dedicarse a la docencia está relacionado con las influencias socio-familiares. En conclusión, en algunos entrevistados se aprovecha la

oportunidad para poner en funcionamiento, antes de lo previsto, una opción profesional que se forjó en el pasado –fruto de un sistema de influencias que era vigente en ese momento– y que perduró en el tiempo a la espera de implementarse en el momento propicio.

Un aspecto que también se observa en los procesos de transición profesional analizados es que en algunos de los entrevistados –fundamentalmente aquellos para quienes el replanteamiento vital es el resorte para el cambio– se inicia, en paralelo al proceso de cambio de identidad profesional, un periodo de descubrimiento personal que, tal y como afirma Llanes (2015), es un proceso de exploración continuo. En este sentido, la persona analiza, toma conciencia y busca respuestas a su trayectoria profesional previa que, en línea con las aportaciones de Taveira y Rodríguez-Moreno (2010), le conduce a responsabilizarse de su propio desarrollo mediante la identificación y comprensión de su conducta profesional.

Se confirma también que, mientras algunos entrevistados se sentían resurgir y estaban motivados por el cambio, para otros, la transición era vivida con incertidumbre e inseguridad por albergar un futuro lleno de interrogantes. En cuanto a los primeros, los motivados, destacan aquellos quienes la opción profesional docente ya se había contemplado en el pasado y que, por fin, se había podido llevar a la realidad. Una clara representante de este grupo es Judit quien aprovechando que debía hacer un cambio de laboratorio –como hemos venido comentando, en su campo disciplinar, cuando un investigador finaliza la tesis debe cambiar de entorno físico– y decidió que quería probar en la docencia, pero, tras mucho intentarlo en la educación superior, una amiga le dijo que había una vacante en su instituto. En su caso, el proceso de cambio fue una oportunidad para llevar a cabo un plan deseado y, en tal sentido, la motivación y la ilusión fueron sus principales compañeras de viaje.

Respecto al segundo grupo, es decir, aquellos que vivieron la transición con incertidumbre e inseguridad, destaca Ester. Cabe recordar que su caso fue especialmente complejo y traumático porque ella era enfermera de vocación y, aunque intuía que tarde o temprano cambiaría de profesión, el diagnóstico sobre su salud que recibió tras un accidente de coche, la situó en un estado de desconcierto y miedo. Según ella, más allá de la enfermería no había otra cosa que supiese hacer y, de pronto, su realidad e identidad se desmoronaron porque, si ya no podía ser enfermera, ¿quién era ella? y ¿cuál era su lugar en el mundo?

Es cierto también que, para algunos de nuestros protagonistas, el “no saber” no fue lo suficientemente poderoso como para bloquear la apertura a lo nuevo que estaba por llegar. Y, en este sentido, coincidiendo con McClellan et al. (2018), los entrevistados estaban receptivos a las oportunidades que pudiesen acontecer, manteniendo una actitud positiva al respecto. Muestra de ello es Magdalena a quien sus dilatados años de experiencia probando distintas profesiones –responsable de comunicación, diseñadora, cocinera, conserje– no le privaron de, también en la docencia, estar abierta a experimentar.

En definitiva, vemos un entramado de sentimientos que los entrevistados fueron construyendo a través de eventos planificados o fruto del azar que, con el tiempo, se convirtieron en un aprendizaje personal. Y a este respecto, diversos autores (Krumboltz, 2009; Scharager y Rodríguez Anaiz, 2019; Walker-Donnelly et al., 2019) destacan que la construcción de la carrera y sus inherentes cambios de trayectoria se convierten en verdaderas oportunidades de aprendizaje vital. Así pues, mientras que en la mayoría de nuestros protagonistas dicho entramado sentimental sigue un patrón trifásico de *insatisfacción laboral–desencadenante–sistemas de influencia*; en una minoría, el patrón de sentimientos responde a *bienestar laboral –desencadenante–sistemas de influencia*.

Por otro lado, se ha comprobado que eventos críticos como el desempleo (en el caso de Jesús) o la enfermedad (en el caso de Ester), que obligan a un cambio de trayectoria laboral, producen un desequilibrio identitario; tal como señala Marcia (2002) esto se manifiesta, sobre todo, cuando la persona tiene una identidad establecida y consolidada en la profesión previa. En el caso de Jesús, su despido le provocó un cierto desequilibrio porque, aunque él ya se había planteado ser docente, renunciar al estatus y al sueldo de ingeniero no fue fácil. En lo que respecta a Ester, dejar de ser enfermera fue algo muy complejo para ella, pero, además, su entorno no entendió que abandonase su labor en las residencias de ancianos. En esta misma línea Marcia (2002) ya apuntaba que un desequilibrio en la identidad puede deberse a eventos críticos –como por ejemplo un despido o el diagnóstico de una patología degenerativa– que pueden afectar a la persona y que están relacionados con el trabajo, las relaciones o aspectos financieros.

Asimismo, durante la reformulación de la identidad, la persona retrocede a estatus previos de identidad, bien por el paso a períodos de moratoria–logro, o por acceso a períodos

de difusión de identidad que dan acceso a la exploración de nuevas identidades posibles y a un posterior compromiso. Otra visión desde la que plantear este mismo proceso de transición y cambio de identidad profesional de nuestros protagonistas es la acorde con los planteamientos de Super et al. (1988), quienes afirman que son las crisis las que necesariamente llevan al *Recycling* (o vuelta a la exploración) para encontrar aquello que se anhela ser profesionalmente. Es decir, gracias al desajuste existente entre el autoconcepto profesional (o construcción subjetiva de uno mismo respecto al rol profesional deseado) y la realidad de las circunstancias laborales en las que se encuentra la persona, se produce una crisis que conlleva un proceso *Recycling*. En esta misma línea, Bejaard et al. (2004) concluyen que a partir del choque entre la situación real y la deseada la persona inicia la reevaluación de la situación e incorpora información para una nueva concepción de sí misma y una nueva identidad profesional. Y, de hecho, tal y como se ha afirmado con anterioridad, este proceso permite a los entrevistados la acumulación de experiencia vital a través de la transición.

En todas las historias narradas llegar a la identidad docente ha implicado un proceso de reconstrucción, bien desde situaciones de difusión de la identidad (como en Magdalena, David o Ismael), o en situaciones de identidad consolidada (Judit, Jesús o José). En tal sentido, tal y como afirman diversos autores (Pillen et al., 2013a; Prados, 2014; Vijaya y Naik, 2016), la identidad docente se forja a través de la reconstrucción. Es decir, a la vez que ocurrían eventos no planeados, ni deseados y mientras muchas de las expectativas e ilusiones profesionales de algunos de nuestros protagonistas se desmoronaban, sus carreras e identidad profesional comenzaban un proceso de reconstrucción –en algunos casos no consciente– que les invitaba, coincidiendo con las aportaciones de Krumboltz (2009) y Krumboltz et al. (2013), a estar alerta y a prestar atención a los acontecimientos y oportunidades que la vida les pudiese deparar. Asimismo, en el análisis de las entrevistas se hace patente que la nueva identidad docente comienza a construirse en el momento en que el entrevistado toma la decisión de llevar a cabo la formación habilitante, teórica y práctica, para ser docente de secundaria.

Otro aspecto relevante del proceso de transición atañe a los objetivos de cambio y, en concreto, a los que hacen referencia a aspectos trascendentes: generar cambio en el otro, autorrealización y dar respuesta a los propios intereses. Asimismo, tal y como argumentan Shwartz y Dori (2020), se confirma que dichos objetivos de cambio son trascendentes porque conectan con la identidad profesional que cada uno de los entrevistados desea construir a través

de la futura profesión. No obstante, cuando nuestros protagonistas se plantean qué y quién quieren ser como profesionales, están decidiendo y reconfigurando sus expectativas respecto a la nueva profesión. Y, en concreto están haciendo referencia, en parte, a la identidad subjetiva a la que Guichard (2005, 2009) hacía referencia en cuanto al proceso de decisión. Es decir, el autor entiende la construcción de la identidad a través de un sistema dinámico y en continua transformación donde las formas de identidad, o identidad subjetiva, se nutren de las distintas sub-identidades. Y, en lo que respecta a nuestros entrevistados, la identidad subjetiva les permite decidir cómo interactuar y relacionarse con el nuevo contexto con el que se va a interaccionar, tener una visión de sí mismos, de los otros, de todo aquello que compone el contexto y de las expectativas de sí mismos respecto a dicho contexto. De hecho, nuestros protagonistas se están autoconstruyendo a través de retales de identidad (son muchos y plurales) llenos de significado subjetivo que tienen que ver con el pasado, que se unifican en el presente y que evolucionarán en el futuro.

Además, las entrevistas permiten aflorar una nueva conclusión: los objetivos de cambio y las expectativas varían en función de la edad del entrevistado. Así, mientras que los más jóvenes buscan dar respuesta a sus propios intereses y necesidades profesionales más inmediatas, aquellos cuyas edades están entre los 31 y los 35 años desean autorrealizarse. En cambio, los mayores de 35 años manifiestan una gran motivación por generar cambio en los otros (generatividad), es decir, su deseo para convertirse en docente tiene por objetivo el poder contribuir en la sociedad.

Una posible explicación sobre esta voluntad de generar cambio en el otro en los docentes de segunda carrera, mayores de 35 años, es, quizás, que la propia narrativa y el razonamiento autobiográfico, con la edad, tal y como afirman Pasupathi y Mansour (2006), se va haciendo más elaborado y sofisticado, mostrando un especial desarrollo de la identidad en la adultez. Este último aspecto se ha podido contrastar a través de la riqueza, profundidad y los matices existentes en las entrevistas del grupo de mayor edad.

Finalmente, aunque en las investigaciones de Shwartz y Dori (2020) se hace patente que la edad tiene implicaciones en lo que se desea conseguir a través del ejercicio de la profesión docente, otros autores como Lee y Lamport (2011) y Powers (2002) afirman que, en general, todos los docentes desean aportar algo a la humanidad mediante su experiencia pasada. Y, de hecho, otros autores que confirman esta tesis (Baeten y Meeus, 2016; Olsen, 2016;

Volkman y Anderson, 1998; Richmond, 2016) añaden que los docentes aportan aspectos diferenciales a consecuencia de sus vivencias y experiencias previas en su campo disciplinar. En esta misma línea, todos nuestros protagonistas hacen referencia a su capacidad de: a) aportar sus respectivas experiencias y aprendizajes vitales al alumnado; b) transferir la importancia de las competencias clave de la profesión; y c) proporcionar el conocimiento práctico del campo disciplinar. De igual modo, la propia aproximación al aprendizaje autónomo en este colectivo también atisba una tendencia a educar a los otros para la vida, aspecto que fue subrayado por Baeten y Meeus (2016).

8.4 EVOLUCIÓN DE LA TRAYECTORIA DURANTE EL MÁSTER

El objetivo de esta etapa es examinar la evolución de la trayectoria del grupo de entrevistados durante la realización del máster. Teniendo en cuenta aquello citado con anterioridad, las trayectorias académicas previas de nuestros estudiantes de máster de profesorado muestran una formación disciplinar variopinta y dicho aspecto es coherente con los informes elaborados por la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya* (AQU, 2020), analizados en el capítulo 1. Además, el informe de la AQU (2020) apunta que los másteres de Ciencias Sociales son los que acogen el mayor número de alumnado de otros ámbitos de conocimiento y, más concretamente, el alumnado proveniente de Humanidades y Salud es el que, en mayor medida, cambia de ámbito para llevar a cabo un máster. Y esta realidad es la que da cabida al modelo consecutivo de formación docente –imperante en la educación secundaria– centrado en las materias curriculares para, al final del periodo formativo, realizar las prácticas. Así, el modelo consecutivo, a diferencia del modelo concurrente de la educación primaria tiene “un fuerte componente académico y poca implicación en la realidad educativa” (AQU, 2015, p.14).

En cuanto a la propia trayectoria de los entrevistados que se inicia en la etapa máster, esta nace condicionada por las medidas institucionales que determinan la relación entre especialidades de máster, especialidades docentes y titulaciones exigidas para impartir cada materia. Y este factor provoca la existencia de dos tipologías diferenciadas de alumnado de máster: a) un grupo de entrevistados, mayoritario, cuya titulación inicial da acceso a la especialidad de máster deseada sin que ello afecte al proceso de elección; y b) aquellos entrevistados cuya titulación inicial les conduce a tener que realizar una especialidad alejada

de su saber disciplinar, condicionando la gestión personal durante el máster y la consecuente integración de la identidad docente.

De hecho, para el grupo mayoritario, este factor condicionante institucional acabó por convertirse en un elemento facilitador del proceso de toma de decisión. En cambio, en el segundo grupo, el minoritario, en el que destaca el caso particular de Eva quien, siendo periodista, únicamente podía acceder a la especialidad de lenguas. Cabe recordar que nuestra protagonista deseaba impartir docencia en lo que es su pasión, el color y la imagen, y en este sentido, la especialidad a la que tuvo que optar, lengua castellana, no le generaba interés alguno.

Asimismo, habida cuenta de dicho factor institucional, existe un segundo factor relativo a la ubicación física de la universidad de impartición del máster de la especialidad a realizar. Atendiendo a esta realidad, la elección de la universidad queda supeditada a los cupos y especialidades que se imparten en las distintas universidades y, por ello, la elección de nuestros protagonistas quedó limitada a los tres criterios sobre los que sí tenían margen de decisión: precio, modalidad de asistencia y prestigio de la universidad.

Por otro lado, son muchas las motivaciones que llevaron a nuestros protagonistas a cursar un máster, pero, qué duda cabe que, en la mayoría de los casos (excepto para José y Jesús quienes estaban a gusto en sus respectivas ocupaciones), las complejas circunstancias laborales vividas en la etapa profesional fueron el motor para buscar una mejora en la calidad de vida y en las condiciones laborales. De hecho, estos hallazgos coinciden con las investigaciones de Figuera et al. (2020) en cuanto a que la obtención de beneficios profesionales y económicos son las principales razones extrínsecas para llevar a cabo un máster.

Para los entrevistados que estudiaron Comunicación Audiovisual, y vieron truncado su deseo de acceder y promocionar en ese sector, era prioritario el poder acceder a una profesión estable y con futuro, y en este sentido, tal y como afirman Figuera et al. (2018), promocionar en el mercado laboral era una clara motivación para el acceso a los másteres que son requisito para el ejercicio de la profesión. Y este aspecto también queda reflejado en el informe *l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya* (AQU, 2020) que detalla que, cuando se está en activo, progresar en la trayectoria profesional es una de las principales motivaciones

para cursar estudios de máster. Por su parte, Ryan y Deci (2000) también aluden a que las motivaciones extrínsecas se relacionan con la búsqueda de beneficios profesionales y económicos, y que, en realidad, las motivaciones son un indicador de las expectativas. Otros autores (Bailey y Phillips, 2015; MacFarlane, 2018; Wang et al., 2016) también apuntan que las motivaciones son activadoras de la toma de acción (en este caso la realización del máster), para así conseguir las metas vitales deseadas.

En lo que respecta a la satisfacción del grupo, respecto al propio máster, en más de la mitad de los casos esta es claramente positiva, aunque también se señalan aspectos de mejora. En este sentido, diversos autores (Bailey y Phillips, 2015; Doña y Luque, 2019; Figuera et al., 2020; Hardré et al., 2019; Ulas y Yildirim, 2018; Valls-Figuera, 2022) apuntan la relación existente entre las razones de elección y la satisfacción respecto al máster. Además, en esta valoración positiva del máster por parte de algunos de los entrevistados, también puede intervenir el hecho que, como apuntan Soilemetzidis et al. (2014, citado en Figuera et al., 2018), “los estudiantes que regresan a la educación superior después de un período de tiempo prolongado son más propensos a considerarla una experiencia positiva que los “continuadores” (aquéllos que pasan directamente de estudios de grado a máster)” (p. 234), pero este aspecto no se cumpliría en el caso de José, Jesús e Ismael quienes valoraron de forma negativa el máster.

Para Wilkins et al. (2016) parece que la experiencia profesional en el campo disciplinar, cuando este coincide con la especialidad del máster, puede favorecer la aparición de sentimientos de pertenencia que se vinculan a la satisfacción del estudiantado (este último aspecto queda claramente reflejado en los casos de Ester y Judit, pero no en los casos de José y Jesús).

En cuanto a la contribución identitaria del máster se aprecia que debido a un uso excesivo de metodologías tradicionales y de una reiteración de los contenidos en diferentes asignaturas, este no contribuye, todo lo deseado, a una adecuada transformación de la identidad profesional de los estudiantes. Este aspecto es clave porque, coincidiendo con Slay y Smith (2011), sin la adecuada adquisición de competencias técnicas y metodológicas necesarias para el ejercicio de la profesión, la persona ve dificultada su autodefinición como profesional y no le es posible moldear la identidad a través de la obtención de nuevos significados. Y, en tal

sentido, como apuntan Arias et al. (2018), la identidad queda afectada por un menoscabo en la adquisición de la competencia profesional docente esperada y deseada. Además, para Ibarra (1999) y como le ocurre a nuestros entrevistados, las personas ven ralentizado el proceso de construcción de la nueva identidad porque este no puede darse de forma adaptativa mediante la imitación y la observación necesarias, sino todo lo contrario.

De hecho, durante el máster, los profesores mejor valorados fueron aquellos que hacían uso de metodologías innovadoras en el aula. Para los estudiantes este aspecto era clave puesto que les permitiría desarrollar las competencias necesarias para su futuro ejercicio profesional, generando, además, un sentimiento de admiración y voluntad de pertenencia del colectivo docente. En este sentido, queda patente que el grupo valora el acompañamiento experto y el aprender a cómo interactuar con sus futuros alumnos. Dichos aspectos altamente valorados son de suma importancia, puesto que los referentes son los que permitirán a los entrevistados el atesorar de la información y las herramientas necesarias para convertirse en los docentes que desean ser. De hecho, a través de los aspectos específicos que los entrevistados valoran de los docentes de máster, es posible hacerse una idea de los elementos que, como futuros docentes, desean incorporar y proyectar. Así pues, la construcción identitaria es el resultado y el reflejo de las dinámicas relacionales que acontecen en el ecosistema en el que la persona se desarrolla. Pero qué duda cabe que el compromiso con la profesión y las elecciones metodológicas del profesorado son elementos fácilmente visibles por parte del alumnado (Figuera Gazo y Romero Rodríguez, 2019).

Asimismo, coincidiendo con Shwartz y Dori (2020), para los docentes de educación secundaria, el saber pedagógico es especialmente crítico porque es lo que les permite transmitir su saber técnico al alumnado. Y por ello se concluye, tal y como afirma Tardif y Cantón (2018), que el papel y la voluntad de las instituciones académicas para implementar cambios curriculares es fundamental para el devenir de la identidad profesional docente. Del mismo modo, para Skinner et al. (2021), la implementación de estos cambios debe impactar positivamente en el compromiso de los futuros docentes hacia la nueva profesión, así como garantizar el sostenimiento de la motivación durante la transición y contribuir en la construcción de la identidad profesional docente a través de la coherencia entre lo que se hace, durante la formación de docentes, y lo que se dice que debe hacerse en el ejercicio de la docencia.

Un aspecto positivo, ampliamente destacado por el grupo y constatado por Figuera Gazo y Romero Rodríguez (2019), es que el máster les dio la oportunidad de socializar con un nuevo entorno y obtener figuras referentes, representadas fundamentalmente por pares, que compartieron su experiencia docente práctica. Estas redes de contacto entre iguales profieren un espacio de protección ante la incertidumbre del contexto y de sus propias trayectorias (Figuera Gazo y Romero Rodríguez, 2019). Las pesquisas de Shwartz y Dori (2020) reconocen que haber compartido espacios de aprendizaje con compañeros es muy enriquecedor y sirve de gran apoyo para la nueva identidad docente. Esta aportación no es baladí porque muestra que el contexto incide en la adquisición de la nueva identidad docente. Además, para Monereo y Domínguez (2014), es a través de estas relaciones con los otros que se hace posible el interiorizar elementos cognitivos y emocionales que permiten anclarse y definirse profesionalmente.

Siguiendo en esta misma línea relativa a los pares parece que la media de edad en el máster era, en algunos casos, incluso mayor que la esperada y este aspecto facilitó la integración y el sentido de pertenencia al grupo de los estudiantes no continuistas. El caso de José es significativo porque él tenía 38 años cuando realizó el máster y el hecho de poder coincidir con personas de edad similar y experiencia profesional en su sector le ayudó a sobrellevar sus inseguridades y los momentos difíciles. De hecho, las similitudes dentro de un grupo permiten crear un mayor sentimiento de pertenencia al mismo (Easterbrook y Vignoles, 2013; Suhlmann et al., 2018) y la integración en el grupo clase es fundamental, puesto que la influencia y la ayuda de los iguales tiene un peso importante en el sentir y es clave para poder disfrutar y concluir con éxito este periodo de formación. En esta misma línea, los estudiantes con vínculos estables con sus pares experimentan menos episodios de depresión y soledad (Holt et al., 2018), especialmente en los que estas dificultades ya pre existían (Khalis et al., 2018). Este aspecto queda confirmado a través del caso de Ismael quien a causa de la depresión que sufría no llegó a encajar en el grupo clase.

Además de los pares, el grupo también hace referencia a la gran ayuda que supuso el hecho que algunos docentes concretos hicieran uso de nuevas metodologías o aportasen información sobre casos reales. De hecho, como afirman diversos autores (Barrenetxea et al., 2013; Zanatta et al., 2010) la transferencia de competencias profesionales permite avanzar en

la construcción de la identidad. Porque qué duda cabe que la identidad docente se caracteriza por construirse en un espacio interpersonal que, para Beijaard et al. (2004) y Pillen et al. (2013b), incluye persona y contexto.

Por otro lado, y en lo que se refiere al exceso de contenido académico teórico en el máster manifestado por los estudiantes, existen varios estudios que resaltan la necesidad de asegurar una buena disposición para la docencia mediante la reducción de la teoría en el máster de secundaria (Beijaard, et al., 2004; Lorenzo Vicente et al., 2015; Salazar Noguera y McCluskey, 2017).

Hasta este punto, y respecto a la trayectoria durante el máster, se ha conocido que para algunas personas supuso una contribución mayor de la esperada, pero, para otras –José y Jesús– el máster no cubrió sus expectativas. Sin embargo, todos coinciden en señalar la importancia de las prácticas. Como apuntan Leshem (2019) y Williams (2010), las prácticas profesionales durante la etapa de formación son cruciales para la construcción de la identidad y, de hecho, en lo que respecta al grupo de entrevistados estas marcaron un antes y un después en su identidad profesional. Además, las prácticas fueron fundamentales para entrar en contacto con la realidad del aula y permitir la construcción de la identidad docente.

De igual modo, las investigaciones de Feiman-Nemser (2001) y Ronfeldt (2012) también señalan el papel clave de las prácticas curriculares y la inmersión en el contexto docente para aprender a enseñar e ir creando expectativas respecto a la futura profesión. Una profesión que, para diversos autores (Gracia et al., 2019; Luehmann, 2016; Williams, 2010), se sustenta sobre el conocimiento y la percepción de sí mismo. De hecho, las prácticas, como señalan Ehrich et al., (2011), permitieron al grupo anticipar, reconocer, tratar y afrontar los retos que, en la futura etapa profesional, podían poner en cuestión su identidad profesional docente. Por todos estos motivos, los meses de prácticas permitieron probar y experimentar la nueva profesión, pero, además, confirmar que, pese a la dificultad experimentada en la transición, el cambio profesional había sido una decisión correcta. Asimismo, coincidiendo con Figuera Gazo y Romero Rodríguez (2019), queda patente que la construcción de la identidad es el resultado y el reflejo de las dinámicas relacionales que acontecen en el ecosistema en el que se desarrolla la persona y, en este caso, es un sistema formado por pares, profesores y el entorno real de las prácticas.

Hubo algunos entrevistados, José y Eva, que al finalizar el máster manifestaron no sentirse suficientemente preparados, pero para Beauchamp y Thomas (2006) este tipo de creencias sobre lo que implica ser profesor se modifican con la práctica docente y los posteriores procesos de reflexión (Sutherland et al., 2010, citado en Vanegas Ortega y Fuentealba, 2019). Además, coincidiendo con Falcón Linares y Arraiz Pérez (2020), algunos de nuestros protagonistas han indicado que iniciarse en la docencia significa un desafío por lo desconocido del rol y, como apunta Gallego Domínguez (2018), los estereotipos que se aplican a la profesión de la docencia juegan un importante papel al respecto. También, según Galaz Ruiz (2018), la imagen que se tiene de sí mismo fruto de las proyecciones del pasado puede afectar, de forma notoria, al sentimiento de inseguridad respecto a la nueva profesión.

No obstante, para Masdonati y Zittoun (2012), iniciarse en un nuevo rol es, precisamente, el mecanismo que permite a los entrevistados adaptarse a la nueva profesión y a un contexto que viene regido por la necesidad de ser flexible y estar abierto a los diversos cambios que en él puedan acontecer. Y, de hecho, al profundizar en el impacto del máster en las vidas de nuestros protagonistas se advierte que la experiencia de cambio profesional vivida ha contribuido al desarrollo de la persona. En tal sentido, el grupo señala que dicho desarrollo le ha llegado a través de la adquisición de competencias transversales tales como: una concepción positiva respecto a los cambios, capacidad de afrontamiento a los mismos y capacidad de adaptación. Cabe destacar que todas estas competencias son necesarias para afrontar los retos que la sociedad del siglo XXI trae consigo.

Una de las conclusiones más relevantes de esta etapa es que el máster ha facilitado la integración de la nueva identidad profesional docente a todo el grupo y ha posibilitado una realidad: el cambio de profesión. No obstante, en cuatro de los diez entrevistados, esta integración de la nueva identidad profesional no implicó dejar atrás la identidad anterior, sino una coexistencia identitaria entre la antigua y la nueva identidad profesional. Autores como Beijjaard et al. (2004) y Pillen et al. (2013b) ya apuntaron que pueden darse varias identidades en una misma persona. Y, en este sentido, los factores que favorecen esta identidad múltiple o coexistencia identitaria profesional en los entrevistados son: la vocación (en el caso de María y Ester a quienes su identidad de enfermeras les acompañará a lo largo de sus vidas) y el hecho de continuar ejerciendo en la profesión disciplinar previa (como le ocurre a Ismael, quien

ejercía de músico mientras realizaba el máster). Para Arias et al. (2018) y, Beijaard et al. (2004), estos aspectos relativos a la propia definición de la identidad están ligados a los diversos contextos laborales en los que la persona ejerce, a procesos de interpretación y reinterpretación de las propias experiencias, y a aspectos personales, sociales y cognitivos. Y, de hecho, tal y como argumentan Maccabelli y Gutman (2014), al hablar de significados también se debe hacer referencia al compromiso, los valores personales y, sobre todo, tal y como les ocurre a nuestros cuatro protagonistas con coexistencia identitaria, a los sentimientos de pertenencia que tienen respecto al campo disciplinar y al docente.

Otra de las conclusiones que aquí se confirman es que la identidad se forja en entornos educativos y, tal y como plantean algunos autores (Hirsch, 2013; González et al., 2019; Olivares et al., 2020), se lleva a cabo en las distintas etapas de formación. Debemos recordar que, para nuestros protagonistas, el proceso de desarrollo de la nueva identidad profesional ya comenzó a interiorizarse al tomar la decisión de estudiar el máster y a través de la identidad subjetiva (Guichard, 2009) a la que ya se ha hecho referencia en este documento.

Para finalizar con el examen de la trayectoria de los entrevistados durante el máster cabe concluir que el sentir, al final del periodo formativo, parece estar relacionado con el saberse capaz profesionalmente. Es decir, aquellos que se sentían profesionalmente preparados para ejercer como profesores también se sentían emocionalmente bien. Por el contrario, quienes manifestaron no encontrarse suficientemente preparados para ejercer se sentían inseguros y dudaban de su capacidad para llevar a cabo la nueva tarea docente. Este aspecto coincide con las aportaciones de Klassen (2010) y Vaillant y Marcelo (2015), quienes puntualizan que la incertidumbre es un elemento que existe en los profesionales que aún no tienen los mecanismos de afrontamiento necesarios para lidiar con las nuevas situaciones.

En este sentido, sería adecuado que desde los programas de formación del profesorado se atendiese a estas potenciales sensaciones de dificultad futura y evitar, de este modo, que se conviertan en creencias respecto al desempeño profesional. Como proponen Pillen et al. (2013a) y Skott (2019) sería aconsejable aprovechar las dudas sobre la propia competencia profesional docente para transformarlas en un aprendizaje que comporte una ventaja en la integración de la nueva identidad. Porque, en definitiva, la construcción de la identidad profesional del docente se sustenta, según Gracia et al. (2019), Luehmann (2016) y Williams

(2010), entre otros aspectos, en la percepción de sí mismo. Y coincidiendo con Sinha y Hanuscin (2017) lo que ocurre en el contexto formativo es especialmente significativo para la construcción de la identidad del profesional docente.

8.5 IMPACTO DE MÁSTER EN LA EXPERIENCIA E IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

La última etapa del proceso de transición y cambio identitario tiene por objetivo analizar el impacto del máster en la experiencia de los entrevistados y en su identidad profesional. Del análisis realizado se desprende que el impacto generalizado del máster tiene que ver con el aspecto relacional, es decir, con haber aprendido a cómo relacionarse con el alumnado. Asimismo, en algún caso puntual, también se valoran los recursos obtenidos durante la etapa formativa. Por lo tanto, a nivel global y como aseveran Slay y Smith (2011), el impacto se ve reflejado en la adquisición de competencias personales y, en algún caso, metodológicas que permiten al grupo autodefinirse y ejercer como profesionales. Y, de hecho, a nivel identitario, según Gallego Domínguez (2018), son los conocimientos adquiridos, entre otros aspectos, los facilitadores de la construcción de la identidad profesional.

Fuera de lo que es el ámbito estrictamente profesional cabe concluir que la realización del máster y la consecuente entrada en la profesión docente han provocado un claro cambio en el estado de ánimo de los entrevistados, conduciéndoles a experimentar estados de satisfacción a los que, mayoritariamente, no estaban acostumbrados. Así, para Hong (2010) y Gallego Domínguez (2018), son precisamente estas emociones y sentimientos los que también contribuyen a la integración de la identidad docente, puesto que, según diversos autores (Beijaard et al., 2004; Pillen et al., 2013b), la identidad se caracteriza por estar influida por aspectos afectivos que se construyen en un espacio interpersonal.

Sin embargo, cada profesional evoluciona identitariamente a través del tiempo (Beijaard et al., 2004; Gee, 2000; Pennington y Richards, 2016) y lo hace de forma distinta en función de cómo experimenta sus niveles de satisfacción profesional y personal que, a su vez, también afectan a sus ritmos de construcción identitaria (Muñoz, 2016; Trede et al., 2012). En tal sentido, algunos de nuestros protagonistas, como José, tardaron más tiempo en disfrutar y sentirse preparados para ejercer la profesión docente; en cambio, para otros, como Jesús, fue algo tan inmediato que ocurrió durante las prácticas del máster.

Respecto a la construcción de la identidad profesional docente esta no ha sufrido mayores cambios respecto a su consolidación en la etapa máster. En este sentido, tan solo se ha visto modificada en el caso de José quien, durante el máster, había mostrado coexistencia identitaria. De hecho, para José ya no tenía sentido mantener tal coexistencia porque, a diferencia del periodo máster, en el periodo postmáster ya no desarrolla su tarea como técnico enfermero de diagnóstico para la imagen, sino que únicamente ejerce de docente.

Atendiendo a la realidad del grupo se concluye que la identidad profesional docente se adquiere fundamentalmente durante el periodo del máster y, por lo tanto, la etapa profesional constituye un periodo de consolidación de la identidad y no de cambio. Dicha consolidación, viene apoyada por la voluntad de nuestros protagonistas de permanecer en la docencia en el futuro fruto de las condiciones laborales, el ambiente de trabajo, las relaciones con el equipo docente, la autonomía que conlleva la profesión docente y el hecho de poder realizar un trabajo que les gusta. De hecho, para algunos de nuestros protagonistas, el camino de encontrar la profesión en la que sentirse a gusto no fue fácil y, por ello, tal y como argumenta David, dejarlo no es una opción a contemplar. En esta misma línea, Troesch y Bauer (2017) manifiestan que en los planes de futuro de los docentes que previamente han ejercido en su campo disciplinar, existe una clara voluntad de continuidad en la profesión.

De hecho, aquello que resulta relevante en la identidad del grupo de entrevistados es que han sabido integrar la identidad disciplinar y la docente, viéndose esta última enriquecida con el conocimiento técnico propiciado por la primera. Así pues, el aporte de valor de nuestros protagonistas a la profesión docente viene determinado, precisamente, por la experiencia laboral, previa a la nueva profesión docente, en el campo disciplinar.

Y, aunque la identidad profesional docente está en constante cambio y no se considera que pueda llegar a un estado definitivo (Akkari et al., 2009; Beijard et al., 2004), es precisamente este estado de coherencia y congruencia interna de nuestros protagonistas lo que les mantiene alejados de las crisis y reconstrucciones identitarias que, en su día, propiciaron el inicio de su transición. Y en tal sentido, los procesos de identización –elección de aquellos elementos del grupo que se desea incorporar como propios– e identificación –sentido de pertenencia a un colectivo– propuestos por Gohier et al. (2001) son tales que los entrevistados

no necesitan abrir un nuevo proceso de exploración; sino que, a lo sumo, algunos compaginarían la docencia con tareas relativas al centro educativo o la educación en general.

Asimismo, el sentir general de bienestar, realización y orgullo manifestado por los entrevistados parece estar en línea con lo que Di Fabio (2014) define como carreras sostenibles, puesto que los entrevistados han logrado construir un proyecto de vida y una carrera con significado, auto alineación y autenticidad (Di Fabio, 2019). Un claro ejemplo de ello es Judit quien, por fin, siente que encaja y está en su lugar. Otro aspecto destacado por Rossier et al. (2020) es la importancia de que la persona construya su propio proyecto vital sin perder de vista sus talentos objetivos –lo que es capaz de hacer– y los talentos subjetivos –aquello que le motiva a hacerlo– y, en tal sentido, todos nuestros protagonistas han definido claramente ambos aspectos. Por todo lo acabado de citar, a través de la investigación se plantea un modelo compuesto por tres ejes y que es representativo del grupo de entrevistados: a) capacidad para integrar la vertiente disciplinar y la docente; b) afán de actualización; y c) satisfacción por el proceso logrado. De hecho, gran parte de nuestros protagonistas, entre los que se encuentra Ester, afirmaron sentir un profundo orgullo de todo lo conseguido a través de la transición, porque, aunque el camino no siempre fue fácil, sí valió la pena.

Otra de las conclusiones más poderosas de esta investigación y en línea con lo que afirman Masdonati y Zittoun (2012) es que la transición en sí misma es generadora de cambio y, por ende, es un proceso de aprendizaje, crecimiento personal, desarrollo de competencias para la vida y búsqueda de sentido que conduce a construcción de la identidad. Así pues, la transición realizada ha dotado al grupo de un aprendizaje vital considerable que ha sido fruto de las experiencias vividas. Y este aprendizaje abarca, también, el conocerse mejor a sí mismos mediante el mecanismo de hacerse preguntas sobre lo que son y lo que desean ser. Tal como describen Luehmann (2007) y Sutherland et al. (2010), los procesos de reflexión forman parte del desarrollo de la identidad docente. Y, sin lugar a dudas, la entrevistada que ha hecho más hincapié en el conocimiento sobre sí misma, generado a través de la transición, ha sido Magdalena, quien, ahora, tiene la necesidad de vivir en coherencia y en consonancia con la persona que desea ser.

A colación del aprendizaje sobre sí mismos, el grupo destaca el descubrimiento de aspectos tan relevantes como: el saberse positivos ante los cambios, mostrar una mayor capacidad de afrontamiento –muy superior a la que se creían inicialmente dotados– y tener

adaptabilidad en la gestión de la propia carrera. En tal sentido, nuestros protagonistas, como en el caso de Jesús, han caído en la cuenta de que son más capaces y valientes de lo que imaginaban. Y el hecho de haberse dado cuenta de tal aspecto les genera la confianza necesaria para afrontar retos vitales futuros y les capacita para transitar, con todo lo necesario, en una coyuntura de cambios como la actual. De hecho, este último aspecto es especialmente significativo para autores como Loureiro (2012) y Savickas (2012) porque, en sí, las herramientas personales son fundamentales para afrontar la realidad actual, pero, sobre todo, lo son para poder acompañar a otros –al alumnado– a afrontarla también.

Coincidiendo también con las aportaciones de Beauchamp y Thomas (2009), Olsen (2016), Leshem (2019), Richmond (2016) y van der Wal et al. (2019) cabe constatar que todas las vivencias, profesionales y personales de nuestros entrevistados, han constituido los cimientos de quienes son hoy (Arias et al., 2018) y les han permitido la construcción de su identidad.

Por otro lado, los aspectos que dificultaron la consolidación de la identidad profesional docente están relacionados con las inseguridades propias sobre la validez profesional –a la que ya se ha hecho referencia en los párrafos anteriores a través de las historias de José–, la tipología de centro y la burocracia de los mismos. De hecho, para algunos entrevistados, las cargas excesivas de trabajo y los continuos cambios en las formas de fiscalizar en los centros educativos repercutieron en su bienestar general (este es el caso particular de Ismael quien por sus episodios de estrés le fue difícil lidiar, durante la época de la pandemia, con los sucesivos cambios que se implantaban en su instituto). En este sentido, dichos aspectos erosionan la identidad profesional por afectar directamente al compromiso y la autoconfianza. Además, según Skinner et al. (2021), generan situaciones de vulnerabilidad y estrés. Por este motivo, las reformas y las políticas educativas, como afirma Galaz Ruiz (2018), deben tener en cuenta cómo los docentes construyen su trabajo y, de acuerdo con Tardif y Cantón (2018), también deben tener en cuenta cómo los docentes se construyen a sí mismos.

Finalmente, a través de las historias de vida de nuestros protagonistas se ha hecho patente que la transformación y construcción de la identidad se ha realizado mediante un aprendizaje vital que, según McMahon y Watson (2012), ocurre al dar sentido a la propia experiencia y cuando a la persona se le revelan, a través de otorgarle coherencia, historias que

permanecían desconectadas. De hecho, este aprendizaje es el que contribuirá a la construcción futura de historias. También cabe hacer hincapié en el hecho que la entrevista, como afirman Maccabelli y Gutman (2014), es un espacio en el que los protagonistas presentan una versión de sí mismos y un posicionamiento concreto que ofrece una construcción de la identidad profesional, así pues, para González (2010), identidad y discurso son procesos interdependientes.

Como se ha podido observar, los distintos posicionamientos de nuestros protagonistas respecto a su identidad profesional han ido mutando a lo largo de sus relatos, así, para Davies y Harrè (1999) estos cambios son una práctica discursiva en la construcción identitaria a nivel profesional. Y, de hecho, los posicionamientos hacen referencia a los distintos matices que el yo puede adoptar en una situación dada y, por ello, es necesario observar cómo se negocian los significados sobre sí mismos. Un ejemplo claro a este respecto lo han aportado María, Ester e Ismael cuando, en función del momento de la entrevista, variaban y definían su identidad profesional actual de forma distinta. Es decir, se ha podido corroborar que los significados se modifican y amplían a lo largo del discurso. Y este aspecto se confirma porque, desde una perspectiva socio-constructivista e interpretativa, la práctica social que se da en el espacio de la investigación facilita que los entrevistados construyan significados sobre sí mismos y sobre el mundo de forma simultánea (Maccabelli y Gutman, 2014).

8.6 IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Las conclusiones que se han expuesto a través de los resultados de la investigación, contienen, por sus efectos en la construcción de la identidad, implicaciones relativas al análisis y la intervención orientadora en las transiciones académicas y profesionales de los estudiantes universitarios.

En lo que respecta a la investigación se lanzan algunas reflexiones. El cambio de identidad profesional supone llevar a cabo una transición compleja, con implicaciones en los distintos ámbitos de la persona y en los contextos con los que esta interactúa. Asimismo, la transición identitaria comporta un desarrollo temporal que se hace manifiesto en etapas y que, en algunos casos, tiene que ver con la elección académica y su posterior repercusión en la profesión a la que se desea acceder. Sin embargo, en otros muchos casos, la transición es debida

a un contexto laboral complejo y, a veces, tóxico que genera la necesidad de realizar un cambio profesional que se instrumenta a través de unos estudios de máster. Y, de hecho, el máster es el requerimiento que permite ingresar en la profesión docente, llevándose a cabo con posterioridad a la adquisición de experiencia profesional en el campo disciplinar. Es decir, se ha constatado que los másteres son elementos de profesionalización y cambio de carrera que, cada vez más, cuentan con estudiantes adultos con trayectorias académicas no lineales.

Se han evidenciado también las influencias personales, contextuales y macro contextuales, y se ha visto cómo estas se han urdido de forma azarosa y sistémica para hacer mella en un proceso de reconstrucción personal y profesional plagado de incertidumbres y de situaciones difíciles que, a su vez, promueven un intenso aprendizaje vital a nuestros protagonistas.

A nivel institucional se ha puesto de manifiesto la necesidad de potenciar la orientación académica y profesional en todos los estamentos educativos, pero fundamentalmente en la universidad. En este sentido, la orientación debe ser un instrumento de autoconocimiento y exploración, focalizado en saber formular y responder preguntas sobre el sí mismo y sobre el contexto profesional de los estudiantes en general, y, además, ser una herramienta de reconstrucción de la identidad para los estudiantes de máster. Los programas y las acciones deben tomar en consideración los diferentes colectivos de edad y sus necesidades especiales para dar respuesta a la nueva realidad del siglo XXI: los cambios en las trayectorias de las personas.

En esta investigación se han mostrado las dificultades que transitan quienes integran una identidad profesional disciplinar y una nueva identidad, la docente, que nada tiene que ver con lo que hacían en el pasado y de la que deben hacerse funcionales a través de nueve meses de formación. Asimismo, este elemento disciplinar también debería tenerse en cuenta a nivel institucional y poner en valor la experiencia laboral como instrumento de capacitación profesional.

También se requiere la normalización de la orientación académica y profesional en la educación secundaria, como una fórmula preventiva para atravesar los diferentes estadios vitales y poder afrontar la realidad laboral actual. Además, sería clave que los servicios de

orientación y acompañamiento en la universidad se nutriesen de la experiencia y el saber experto de personas que, previamente, han realizado cambios de identidad profesional para, de este modo, ajustar las necesidades reales del colectivo a los expertos en orientación. En el entorno universitario tanto en la institución como en la coordinación de los másteres, deben establecerse mecanismos de acompañamiento, a cargo de los pares o mentores, para garantizar, de este modo, el anclaje dentro del grupo clase y facilitar la construcción de la nueva identidad. Asimismo, deben crearse grupos de acompañamiento que atiendan a la diversidad y, en especial, a aquellos perfiles cuya integración en el grupo muestra signos de dificultad. Los grupos de soporte y acompañamiento también deben priorizar la acogida de los estudiantes de máster que provienen de campos profesionales no afines al propio máster y que, por este motivo, necesitan referentes que les ayuden a resolver inquietudes, dudas y preguntas respecto al contexto académico y profesional.

Más allá de lo que establece la ley, la realidad de la cuarta revolución industrial requiere plantear el tema de la orientación y contribuir al desarrollo de las competencias necesarias para identificar y reconducir alternativas profesionales, personales y académicas. Asimismo, es necesario contrastar el proyecto vital de la persona con aquello que se oferta en los entornos sociolaborales y formativos (Echeverría Samanes y Martínez Clares, 2018). Sin embargo, en las diferentes etapas de decisión se ha topado con la dificultad, por parte del alumnado, de sortear una falta de orientación y acompañamiento.

Y, de hecho, cualquier crisis que acontezca, la posterior reevaluación de la situación y la incorporación de información que conlleva serán necesarias hasta que, a través de la educación formal y no formal, la persona aprenda a hacerse preguntas, a autoanalizarse, a reflexionar desde el ser y hacer lo propio respecto al contexto (Anderson et al., 2012). Y la universidad, por definición, debe ser el espacio de identificación identitaria que facilite al alumnado el aprender a plantearse vocaciones y a tomar decisiones profesionales coherentes (Hirsch, 2013). También la persona deberá hacer una nueva planificación, valoración y evaluación de las propias capacidades, intereses y valores (Sharf, 2016) para atender a la realidad postmoderna actual, donde las transiciones son el eje configurador de la carrera (Figuera, 2015). De hecho, las transiciones afectan a toda la vida profesional del adulto y los mecanismos de anticipación a los cambios son necesarios para el buen desarrollo del proceso.

Un proceso que provoca sensaciones de gran incertidumbre e indecisión y que necesitan ser reducidas.

8.7 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En los apartados finales de esta tesis cabe reflexionar sobre aquellos aspectos que han tenido algún tipo de afectación en la misma. Y en tal sentido, existen limitaciones que han afectado a la construcción del marco teórico, el tipo de investigación llevada a cabo y las fuentes de información.

La limitación que hace referencia a la construcción del marco teórico es relativa a la escasa literatura nacional e internacional sobre los estudios de máster y, específicamente, respecto a las personas que realizan un máster, como mecanismo de cambio de carrera, tras adquirir experiencia profesional, durante años, en áreas disciplinares no afines al máster. Es decir, hay poca investigación específica sobre el cambio profesional y, de hecho, la complejidad respecto al hallazgo de publicaciones científicas aumenta si la búsqueda de información se centra en estudiantes, que acceden al máster, con edades superiores a los 30 años. Esta falta de literatura ha afectado la comprensión del fenómeno del cambio de carrera a través de los estudios de máster, dificultando el poder tener un marco de referencia y estado del conocimiento necesarios para enfocar la correcta realización del estudio. En tal sentido, el marco teórico hubiese sido útil para conocer la existencia de teorías, descubrimientos interesantes, guías o ideas relativas al tema de investigación, orientando, de este modo, el rumbo o proceso de investigación sin divagaciones y sin necesidad de recopilar información que ha resultado ser poco relevante.

Respecto al instrumento de recogida de datos, el carácter retrospectivo de las entrevistas ha podido generar déficits en la calidad y cantidad de la información recopilada. Es decir, atendiendo a los hechos del pasado, la persona, a través de la acumulación de nuevas experiencias, puede haber construido una percepción distinta de los hechos y no ajustarse a lo que realmente aconteció. Además, los recuerdos, con el paso del tiempo, pueden irse desvaneciendo. Así pues, los significados de las experiencias pueden haber sufrido algún cambio, afectando a los hallazgos de los dos períodos más alejados del momento actual, el periodo previo al máster y el periodo máster. En esta misma línea, también cabe hacer mención de la memoria selectiva de los entrevistados y la posibilidad que esta pueda haber condicionado

sus respuestas, sobre todo en el primer relato, puesto que la duración fue dilatada y, tras más de una hora de entrevista, es posible que alguno de nuestros protagonistas se sintiera cansado.

Por otro lado, algunos de los entrevistados accedieron a participar en la investigación poco tiempo después de haber finalizado el máster con lo cual la información respecto al impacto del mismo pudo quedar comprometida debido la poca experiencia docente en el momento de realizar la entrevista. Y, por ende, este aspecto también pudo afectar la información recabada sobre la construcción de la identidad profesional durante el ejercicio de la docencia.

Otra de las limitaciones clave está relacionada con la muestra y, en concreto, con la dificultad de acceso a la misma. En este sentido, no se dispuso de un directorio de egresados del máster de secundaria en ejercicio de la profesión docente y este hecho obligó a utilizar contactos y redes informales para encontrar informantes que cumpliesen con los criterios de selección. Asimismo, el número de docentes de educación secundaria con trayectorias previas no relacionadas con la educación dispuestos a participar en la investigación se vio limitado porque muchos de los que, de buen inicio, accedieron a ser entrevistados, lamentablemente, no cumplían con los requisitos necesarios (habían realizado el máster telemáticamente fuera de Cataluña y no tenían experiencia profesional previa). Los participantes fueron seleccionados de forma accidental y voluntaria, mediante una estrategia intencional pudiendo, todo ello, sesgar los resultados obtenidos.

En línea con el párrafo precedente, cabe hacer mención de la limitación respecto al perfil vinculado a la selección de los participantes, es decir, las personas entrevistadas realizaron, mayoritariamente, especialidades del ámbito sanitario y tecnología. Y, en este sentido, hay varias especialidades infrarrepresentadas en la investigación por encontrarse en un menor número de casos; pero, además, han quedado otras muchas especialidades del máster de secundaria sin representación alguna. Asimismo, la dificultad en la heterogeneidad de los perfiles, argumentado en la parte metodológica de esta tesis, ha comportado cierta complejidad.

Por otro lado, las procedencias disciplinares de los entrevistados permiten comprender las dinámicas y problemáticas que les conducen a realizar la transición en determinados sectores profesionales, en detrimento de aquellos que están menos representados. En este

mismo sentido, quedan realidades disciplinares a las que no se ha tenido acceso y, por ello, no se tiene conocimiento de la dinámica profesional de las mismas, ni de la del sector al que pertenecen.

En cuanto al estudio de la identidad profesional docente por rangos de edad, los subgrupos de estudio están formados por un máximo de cuatro integrantes. Es decir, aunque se ha podido contrastar la existencia de ciertas diferencias en función de la edad, respecto a lo que los entrevistados desean conseguir y aportar a través de la nueva profesión, una muestra mayor, para cada grupo de edad, hubiese podido aportar más información sobre el tema.

Otra de las limitaciones y dificultades de la investigación es conocer de antemano la competencia narrativa de los entrevistados en pro de facilitar la ejecución de la entrevista y propiciar un relato con suficiente información. Aunque, ciertamente, todos los entrevistados participaron en la investigación de forma voluntaria, algunos de ellos necesitaron un espacio de tiempo más dilatado para sentirse cómodos y relajados, y aportar respuestas más elaboradas. En este sentido, las primeras respuestas de la primera etapa de las respectivas entrevistas proporcionan una información más sucinta y fría que el resto (Ester y Judit). Ni que decir tiene, que la timidez de la persona, o la incomodidad, por la falta de confianza son elementos a tener en cuenta. No obstante, en otros casos (María y José) la información recabada fue ingente fruto de la comodidad y bienestar de los entrevistados durante los encuentros. Así pues, la dificultad estriba en, aunque todo parece relevante a simple vista, extraer aquello que verdaderamente lo es.

Finalmente, cabe hacer mención que la pandemia obligó a hacer las entrevistas de forma virtual, impidiendo el poder generar un contacto próximo y un mayor entorno de calidez y confianza necesario, quizás, para alguna de las personas entrevistadas.

8.8 LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Tal y como se ha señalado en el apartado anterior, el perfil de las personas que acceden a la docencia tras un cambio profesional y en edades comprendidas entre los 30 y los 45 años ha sido escasamente atendido en las investigaciones y, por este motivo, esta tesis pretende aportar conocimiento al corpus científico existente. De igual modo, a lo largo del proceso de elaboración de este documento han ido surgiendo cuestiones para desplegar nuevas líneas de

investigación con respecto a la construcción de la identidad profesional en la adultez y mediante un cambio de carrera, y, más específicamente, en el colectivo docente. En este sentido, las limitaciones encontradas acerca de investigaciones específicas sobre cambio profesional han evidenciado la necesidad de identificar nuevas brechas en cuanto a la literatura y realizar investigaciones al respecto.

Atendiendo al desarrollo de la carrera en las personas adultas del siglo XXI, una de las líneas de futuro debe atender la transición a una segunda carrera a través de otras tipologías de máster. Además, el estudio de otras tipologías de máster permitiría establecer similitudes y diferencias (en caso de su existencia) en la construcción de la identidad profesional en los diferentes colectivos profesionales. Asimismo, sería interesante profundizar en la transición hacia otras profesiones –distintas a la docencia– que nada tengan que ver con el campo disciplinar de los estudios iniciales realizados, ni con la experiencia profesional previa al máster, identificando los factores contextuales que intervienen en el proceso de transición y en los resultados del mismo.

Otra línea de estudio debería atender el análisis de las identidades múltiples, o coexistencia de identidades, en lo que respecta a las necesidades actuales en el entorno laboral. Y conocer en qué medida la polivalencia y las distintas experiencias laborales previas pueden aportar nuevas formas de entender y afrontar una profesión de segunda vía, o profesión que se elige con posterioridad al máster.

En otro orden de factores, una parte de los entrevistados hizo hincapié en el hecho que la docencia era una opción latente en sus vidas, pero que deseaban tomarla en un futuro lejano. Atendiendo a este elemento sería interesante abordar la identidad profesional desde una perspectiva esencialista y comprender de qué manera encaja en la visión psicosocial y social de la misma.

En relación a las universidades, una futura línea de investigación debería abordar las transiciones de los docentes de segunda carrera más allá del territorio catalán y de la modalidad presencial del máster. Este último aspecto es fundamental debido a que las personas trabajadoras, que desean realizar un cambio de profesión a través de un máster, podrían llevarlo a cabo, más cómodamente, si este fuese de forma telemática. Cabría la posibilidad que las

modalidades telemáticas de los másteres fuesen el instrumento más apropiado para un cambio de identidad profesional, puesto que permiten a la persona –que ejerce la profesión disciplinar– formarse para una nueva profesión. Además, la atención a otros contextos geográficos y modalidades de máster permitiría ampliar las conclusiones de esta tesis.

Esta investigación ha permitido conocer el proceso de transición que, a través de las diferentes etapas vitales, han llevado a cabo los docentes de segunda vía, o carrera, y una vez vistas dichas etapas, dimensiones, factores y contextos que intervienen en el proceso, sería útil llevar a cabo un estudio longitudinal prospectivo –mientras sucede la transición– para evitar el carácter retrospectivo de las entrevistas y disponer de un modelo explicativo de la transición.

Por otro lado, aunque la metodología de la investigación ha permitido conocer las vivencias de los docentes de segunda carrera, que a través del máster de formación de profesorado han realizado un cambio de identidad profesional en la adultez, la limitación de acceso a la muestra tan solo ha permitido un estudio de diez casos. Y, por este motivo, a partir de un diseño mixto, unido a una investigación cualitativa, se podría llegar a una muestra amplia, permitiendo, así, establecer un conjunto de características más extenso respecto a los docentes de segunda carrera.

Más allá de los estudios de máster como instrumento de transición hacia una profesión distinta a la disciplinar, respecto a los estudios iniciales sería interesante atender a otros tipos de formación no universitaria: continua, ocupacional y a través de la Formación Profesional (sobre todo los cursos de especialización de la Formación Profesional, si el acceso desde el grado estuviese permitido) para analizar en qué medida pueden contribuir al desarrollo de una nueva identidad profesional.

Asimismo, sería conveniente colaborar con empresas de *outplacement* (servicio de apoyo que las empresas que ofrecen a los trabajadores afectados por una reestructuración de la plantilla y por recortes en el gasto) para conocer los perfiles, características y necesidades de las personas interesadas en llevar a cabo un máster como mecanismo de cambio profesional, así como proveerles de información sobre los distintos másteres a los que pueden optar. En esta misma línea, también sería oportuno colaborar con el *Servei d'Ocupació de Catalunya*⁴⁴(SOC)

⁴⁴ Servicio Público de Ocupación de Catalunya.

para conocer también los perfiles, características y necesidades de las personas interesadas en llevar a cabo cursos de formación ocupacional y continua como mecanismo de cambio profesional. Ambos organismos permitirían recabar información útil de los distintos grupos de población que desean realizar un cambio en su identidad profesional en la adultez y diseñar acciones para su orientación y acompañamiento.

Finalmente, y atendiendo a la información expuesta en esta tesis respecto a las carencias de orientación, detectadas en el transcurso de las diferentes etapas vitales de los docentes de segunda carrera, una necesaria y futura línea de investigación sería el diseño y evaluación de programas de orientación específicos para el colectivo adulto que desea realizar un cambio de carrera.

BIBLIOGRAFÍA

- AQU (2015). *Ocupabilitat i competències dels nous docents. L'opinió dels centres educatius d'educació infantil, primària i secundària*. AQU Catalunya. <https://www.aqu.cat/doc/Estudis/il-ocupadors/1a-edicio/Ocupabilitat-i-competencies-dels-nous-docents.-L-opinio-dels-centres-educatius-d-educacio-infantil-primaria-i-secundaria>
- AQU (2020). *La inserció laboral dels titulats i titulades de máster de les universitats catalanes*. AQU Catalunya. https://www.aqu.cat/doc/doc_15390538_1.pdf
- Ahuvia, A. C. (2005). Beyond the extended self: Loved objects and consumers' identity narratives. *Journal of consumer research*, 32(1), 171-184. <https://doi.org/10.1086/429607>
- Akkari, A., Mellouki, M. y Tardif, M. (2009). Professional Identity and Induction Profiles of Novice Secondary Teachers: Initial Results of a Qualitative Study. *International Journal of Teacher Leadership (IJTL)*, 2(28), 1-23. https://www.researchgate.net/publication/252782919_Professional_Identity_and_Induction_Profiles_of_Novice_Secondary_Teachers_Initial_Results_of_a_Qualitative_Study
- Akkerman, S. F. y Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Álvarez, M. (1995). *Orientación profesional*. CEDESC.
- Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/3750>

- Álvarez González, M. y Sánchez García, M.F. (2017). Concepto, evolución y enfoques clásicos de la orientación profesional. En M.F. Sánchez García (coord.), *Orientación para el desarrollo profesional* (pp. 15-64). UNED.
- Alwin, D. F. (2011). Demographic transitions and life-span development. In K. L. Fingerman, C. A. Berg, J. Smith y T. C. Antonucci (Eds.), *Handbook of life-span development* (pp. 673–699). Springer Publishing Company.
- Anderson, M. L., Goodman, J. y Schlossberg, N. K. (2012). *Counseling adults in transition: Linking Schlossberg's theory with practice in a diverse world* (4th ed.). Springer Publishing Company.
- Anthony, G. y Ord, K. (2008). Change-of-career secondary teachers: motivations, expectations and intentions. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36, 359-376. <https://doi.org/10.1080/13598660802395865>
- Appadurai, A. (2004). The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. In V. Rao y M. Walton (eds.), *Culture and Public Action* (pp. 59 – 84). Stanford University Press. <https://gsdrc.org/document-library/the-capacity-to-aspire-culture-and-the-terms-of-recognition/>
- Arias, A.R., Baelo, R., y Cañón. R. (2018). Identidad profesional de los maestros de primaria. En I. Cantón y M.Tardif (coords.), *Identidad profesional docente* (pp. 159-168). Narcea.
- Arias Valencia, M. M. y Giraldo Mora, C. V. (2011). El rigor científico en la investigación cualitativa. *Investigación y Educación en Enfermería*, 29(3), 500-514. <https://www.redalyc.org/pdf/1052/105222406020.pdf>
- Ariño Villaroya, A. (2014). La dimensión social en la educación superior. *RASE Revista de Sociología de la Educación*, 7(1), 17-41. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/10187>

- Arnold, J. y Clark, M. (2015). Running the penultimate lap of the race: A multimethod analysis of growth, generativity, career orientation, and personality amongst men in mid/late career. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 89(2), 308– 329. <https://doi.org/10.1111/joop.12125>
- Arraiz, A. y Sabirón, F. (2017). La investigación en orientación profesional: retos y realidades. In M.F. Sánchez (coord.), *Orientación para el desarrollo profesional* (pp. 251-280). UNED.
- Arraiz Pérez, A., Sabirón Sierra, F. y Azpillaga Larrea, V. (2016). El aprendizaje de la ciudadanía a lo largo de la vida: un estudio narrativo desde historias de vida. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (28), 189-201. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135047100018.pdf>
- Arráiz-Pérez, A., Sabirón-Sierra, F. y Suárez-Ortega, M. (2020). Enterprising People: Exemplary Lives and Educational Keys to Career Guidance. *Qualitative Research in Education*, 9(2), 217–247. <https://doi.org/10.17583/qre.2020.5395>
- Arrecciado, M.A., Isla, P.M. (2015). Theory and practice in the construction of professional identity in nursing students: a qualitative study. *Nurse Educ. Today* 35 (7), 859–863. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.03.014>
- Ashforth, B.E. 1998. Becoming: How does the process of identification unfold? In D. A. Whetten y P. C. Godfrey (Eds.), *Identity in organizations: Building theory through conversations* (pp. 213-222). Sage.
- Ashforth, B.E. 2007. *Identity: The elastic concept*. In C. A. Bartel, S. L. Blader y A. Wrzesniewski (Eds.), *Identity and the modern organization* (pp. 85-96). Erlbaum. https://www.researchgate.net/profile/Blake-Ashforth/publication/286459098_Identity_The_Elastic_Concept/links/566b376808ae430ab4f9a733/Identity-The-Elastic-Concept.pdf

- Ávalos Rodríguez, I. y Ivankovich, C. (2018). Recreation of personal identity from a complex and holistic approach. *Revista Estudios*, (37), 367-381. <https://doi.org/10.15517/re.v0i37.35368>
- Ávila, J. y Cortés, J. (2011). La construcción de las identidades profesionales a través de la educación superior. *Rev. Cognición*, (9). http://www.cognicion.net/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=17
- Azpilicueta, A.E., (2018). *Evaluación del Modelo de Autogestión de Carrera de la Teoría Social Cognitiva en Estudiantes de la Escuela Secundaria* [Tesis de doctorado, Universidad de Palermo]. Repositorio institucional. <https://dspace.palermo.edu/dspace/handle/10226/2035>
- Baeten, M. y Meeus, W. (2016). Training second-career teachers: a different student profile, a different training approach? *Educational process: international journal*, 5(3), 173-201. <http://dx.doi.org/10.12973/edupij.2016.53.1>
- Bailey T., Phillips L. (2015). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher Education Research & Development*, 35(2) 201–216. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087474>
- Baltes, P.B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: on the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 614-623. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.5.611>
- Bamber, V., Trowler, P., Saunders, M. y Knight, P. (2009). *Enhancing learning, teaching, assessment and curriculum in higher education: Theory, cases, practices*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bandura, A. y National Inst of Mental Health. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.

- Barrenetxea, M., Cardona, A., Barandiaran, M., Mijangos, J. y Olaskoaga, J. (2013). El desarrollo de la identidad profesional en la universidad: una propuesta desde la docencia en Gestión de Negocios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 413-441. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5583>
- Barry, M. y Mathies, B. (2011, may 21st-25th). *An Examination of Máster's Student Retention & Completion* [Comunication]. Paper presented at the Association of Institutional Research Annual Forum. Toronto, Canadá. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED531727.pdf>
- Basei, A. (2012). O desenvolvimento professionale a construção da identidade do proesor de educação física do ensino superior. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 11(1), 44-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37451307003>
- Bauman, Z. (1992). *Intimations of Postmodernity*. Routledge.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade*. Zahar.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Tusquets.
- Baumeister, R. F. (Ed.). (1993). *Self-esteem: The puzzle of low self-regard*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4684-8956-9>
- Beerens, M., Magi, E. y Lill, L. (2011). University Studies as a Side Job: Causes and Consequences of Massive Student Employment in Estonia. *Higher Education*, 61, 679-692. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9356-0>
- Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>

- Belando-Montoro, M. R. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. *Revista Iberoamericana De Educación*, 75, 219-234. <https://doi.org/10.35362/rie7501255>
- Belém, M.J.C.S. (2015). *Ciclo de vida profesional del profesor universitario: la metamorfosis de la carrera docente desde el relato biográfico* [Tesis de Doctorado, Universidad de Valladolid]. Repositorio institucional. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/16721>
- Bertalanffy, L. V. (1968). *Teoría general de los sistemas*. Fondo de Cultura Económica.
- Beauchamp, C. y Thomas, L. (2006, julio). *Imagination and reflection in teacher education: The development of professional identity from student teaching to beginning practice*. [Simposio]. TheFirst Annual Research Symposium on Imaginative Education. Vancouver, Canadá. <https://bit.ly/3mGZhrZ>
- Beauchamp, C. y Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge journal of education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Berzonsky, M. D. (1992). Identity style and coping strategies. *Journal of Personality*, 60(4), 771-788. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00273.x>
- Bieler, D. (2013). Strengthening new teacher agency through holistic mentoring. *English Journal*, 102(3), 23-32. <http://www.jstor.org/stable/23365369>
- Blanco, R., Fontrodona, J. y Poveda, C. (2018). La industria 4.0: el estado de la cuestión. *Revista Economía industrial*, 406, 151-164. <https://www.mincotur.gob.es/Publicaciones/Publicacionesperiodicas/EconomiaIndustrial/RevistaEconomiaIndustrial/406/BLANCO,%20FONTRODONA%20Y%20POVEDA.pdf>
- Blasco, T. y Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: la entrevista. *Nure investigación* (33).

<https://www.researchgate.net/publication/242473335> Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa La entrevista I

Blaxter, L., Hugues, C. y Tight, M. (2008). *Cómo se investiga* (Vol. 20). Graó.

Blustein, D. L., McWhirter, E. H. y Perry, J. C. (2005). An Emancipatory Communitarian Approach to Vocational Development Theory, Research, and Practice. *The Counseling Psychologist*, 33(2), 141–179. <https://doi.org/10.1177/0011000004272268>

Boff, L. (2002). *Ecología: el grito de la tierra, grito de los pobres*. Trotta.

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 01-26. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412002000100003&script=sci_abstract

Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Aljibe.

Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30. <https://doi.org/10.15581/004.12.24326>

Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 47(2), 253-275. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/248536>

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. FORCE.

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.

- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). The professional identity of secondary school teachers in Spain: Crisis and reconstruction. *Theory and Research in Education*, 4(3), 339–355. <https://doi.org/10.1177/1477878506069105>
- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Social Research*, 6(1), 1-26. <https://doi.org/10.17169/fqs-6.1.516>
- Bolívar, A. y Pérez-García, P. (2019). Políticas educativas sobre el profesorado: ausencias y abandonos. En De la Herrán, A.; Valle, J. y Villena, J.L. (Coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en educación?* (pp. 39-65). Octaedro.
- Bourne, E. (1978). The state of research on ego identity: A review and appraisal: Part I. *Journal of youth and adolescence*, 7(3), 223-251. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF01537976>
- Brewer, M. B. y Roccas, S. (2001). Individual values, social identity, and optimal distinctiveness. In C. Sedikides y M. B. Brewer (Eds.), *Individual self, relational self, collective self* (pp. 219–237). Psychology Press.
- Bright, J. E. H., Pryor, R. G. L. y Harpham, L. (2005). The role of chance events in career decision-making. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 561–576. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jvb.2004.05.001>
- Brown, B. L. (1998). *Career mobility. A choice or necessity?* ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education (ED414436). https://aspdc.wayne.edu/docs/career_mobility.pdf
- Brown, D. (2016). *Career information, career counseling, and career development*. Pearson.
- Brown, S.D. (2002). Introduction to Theories of Career Development and Choice Origins, Evolution, and Current Efforts. En Brown, D. (Ed.), *Career choice and development* (pp.3-23). John Wiley & Sons.

- Bühler, C. (1933). *Der Menschliche Lebenslauf als Psychologisches Problem*. Hirzel.
- Burnham, J. E. (2015). *The role of instructional leadership on teacher induction and professional longevity: A case study* [Doctoral dissertation, Loyola University Chicago] Repositorio institucional. https://ecommons.luc.edu/luc_diss/1253/
- Burke, P. J. (1991). *Identity processes and social stress*. *American sociological review*, 56(6), 836-849. <https://doi.org/10.2307/2096259>
- Caballero, K. y Bolívar, A. (2015). Identidades profesionales, concepciones de enseñanza-aprendizaje y estrategias docentes del profesorado universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77. <https://bit.ly/3MN1Kvu>
- Cabral, A. C. y Salomone, P. R. (1990). Chance and careers: Normative versus contextual development. *The Career Development Quarterly*, 39(1), 5-17. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/j.2161-0045.1990.tb00230.x>
- Cameron, D. y Grant, A. (2017). The role of mentoring in early career physics teachers' professional identity construction. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(2), 128-142. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-01-2017-0003>
- Campbell, R. E., y Heffernan, J. M. (1983). Adult vocational behavior. En W. B. Walsh y S. H. Osipow (Eds.), *Handbook of Vocational Psychology: Vol. 1. Foundations* (pp. 223-260). Lawrence Erlbaum Associates.
- Canals, C. (2016): *Automatització: la por del treballador*. Informe mensual de febrer de 2016. CaixaBank Research.
- Cantón, I. y Tardif, M. (coords.) (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea.
- Cañón, R. (2012). *Iniciación a la docencia de los maestros de Educación Primaria* [Tesis doctoral, Universidad de León]. Repositorio institucional. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/3265>

- Cárdenas Beltran, M, L. (2022). *Papel de las revistas científicas en la generación de comunidades en la sociedad del conocimiento: percepciones de escritores noveles y de evaluadores de la revista Profile* [Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza]. Repositorio institucional. <https://zaguan.unizar.es/record/112132>
- Cardoso de Oliveira, M., Leal Melo-Silva, L. y Ferreira Dela Coleta, M. (2012). Pressupostos teóricos de Super: Dados ou aplicáveis à Psicologia Vocacional contemporânea. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13 (2), 223-234. <https://www.redalyc.org/pdf/2030/203024746009.pdf>
- Castañeda, A. (2016). *Identidad del docente de posgrados en educación. Una mirada compleja*. [Tesis de doctorado, Universidad Santo Tomás]. Repositorio institucional. https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/2987/Castanedaan_a2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cattonar, B. (2001). *Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse*. Cahier de Recherche du GIRSEF. <https://shs.hal.science/halshs-00603566/>
- Cazorla, M.C. (2011). Una aproximación a los aspectos positivos y negativos derivados de la puesta en marcha del Plan Bolonia en la Universidad Española. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, (4), 91-104. <https://revistas.uma.es/index.php/rejienuuevaepoca/article/view/7862/7361>
- Cendon, E. (2018). Lifelong learning at universities: future perspectives for teaching and learning. *Journal New Approaches in Educational Research*, 7(2), 86-93. <http://doi.org/10.8721/naer.2018.7.320>
- Chong, S.N., Low, E.L. y Goh, K.C. (2011). Emerging Professional Teacher Identity of Pre-service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 50-64. <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.189887>

- Cid, A., Pérez, A. y Zabalza, M. A. (2013). Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los «mejores profesores» de la Universidad de Vigo. *Educación XXI*, 16 (2), 265-296. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70626451015.pdf>
- Clandinin, D. J. (2006). Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience. *Research Studies in Music Education*, 27(1), 44-54. <https://doi.org/10.1177/1321103X060270010301>
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (1994). Personal experience methods. In N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 413-427). Sage Publications, Inc.
- Cobo Suero, J. M. (2003). Universidad y ética profesional. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 259-276. <https://doi.org/10.14201/3051>
- Codina, N. (2005). La complejidad del self y análisis empírico de su borrosidad. *Encuentros en Psicología social*, 3(2), 36-44. https://www.researchgate.net/publication/258965392_La_complejidad_del_self_y_analisis_empirico_de_su_borrosidad
- Comunicado de Bolonia (1999). *Declaración conjunta de los ministros europeos de educación. The European Higher Education Area.* http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf
- Comunicado de Praga (2001). *Conferencia Ministerial Europea para la Educación Superior. Hacia el área de la educación superior europea.* Bologna Process. http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf
- Comunicado de Berlín (2003). *Conferencia Ministerial Europea para la Educación Superior. Tomando en consideración el Espacio Europeo de Educación Superior.* Bologna Process.

http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf

Comunicado de Bergen (2005). *Conferencia Ministerial Europea para la Educación Superior. El Espacio Europeo de Educación Superior alcanzando las metas.* Bologna Process. http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf

Comunicado de Londres (2007). *Conferencia Ministerial Europea para la Educación Superior. Hacia el espacio europeo de educación superior: Respondiendo a los retos de un mundo globalizado.* Bologna Process. http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2007_London_Communique_English_588697.pdf

Comunicado de Lovaina (2009). *Conferencia Ministerial Europea para la Educación Superior. The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade.* Bologna Process. http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Leuven_Louvain_la_Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf

Comunicado de Bucarest (2012). *Conferencia Ministerial Europea para la Educación Superior. Aprovechando al máximo nuestro potencial: Consolidando Área Europea de Educación Superior.* EHEA. http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf

Comunicado de Yeveran (2015). *Conferencia Ministerial Europea para la Educación Superior.* Bologna Process. http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf

Comunicado de París (2018). *Conferencia Ministerial Europea para la Educación Superior.* EHEA.

http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf

Comunicado de Roma (2020). *Conferencia Ministerial Europea para la Educación Superior*. EHEA. http://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2020). *Sistemas Nacionales de Tasas y Ayudas a los Estudiantes en la Educación Superior Europea 2020/21*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/246090>

Conley, C. S., Shapiro, J. B., Huguenel, B. M. y Kirsch, A. C. (2020). Navigating the College Years: Developmental Trajectories and Gender Differences in Psychological Functioning, Cognitive-Affective Strategies, and Social Well-Being. *Emerging Adulthood*, 8(2), 103–117. <https://doi.org/10.1177/2167696818791603>

Consejo Europeo (2017). *Reunión informal de los jefes de Estado o de Gobierno, 17 de noviembre de 2017*. Consejo Europeo. Consejo de la Unión Europea. <https://www.consilium.europa.eu/es/meetings/european-council/2017/11/17/>

Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. C. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhe (Santiago)*, 17(1), 29-39. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004>

CSIF (2018). El futuro del proceso de Bolonia se ve comprometido por las condiciones de trabajo inadecuadas y el bajo nivel de los empleados en el sector. <https://www.csif.es/contenido/nacional/educacion/255032>.

Côté, J. E. y Levine, C. (1988). A critical examination of the ego identity status paradigm. *Developmental Review*, 8(2), 147–184. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(88\)90002-0](https://doi.org/10.1016/0273-2297(88)90002-0)

- Covarrubias-Papahiu, P. (2013). Imagen social e identidad profesional de la psicología desde la perspectiva de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 4(10). <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2013.10.93>
- Craig, A.P. (2005). *What is self? A Philosophy of Psychology*. The Edwin Mellen Press.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Creswell, J. W. (2009). *Research designs: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches* (3rd ed.). Sage.
- Davies, H. (2009). *Survey of Master Degrees in Europe*. European University Association. <https://eua.eu/resources/publications/650:survey-of-master-degrees-in-europe.html>
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00065-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00065-X)
- Day, C. and Kington, A. (2008) Identity, Well-Being and Effectiveness: The Emotional Contexts of Teaching. *Pedagogy, Culture and Society*, 16, 7-23. <https://doi.org/10.1080/14681360701877743>
- Deci E. L. y Ryan R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Del Pino Calderón, J. L. (2013). Orientación educativa y profesional en el contexto cubano: concepciones, experiencias y retos. *Alternativas cubanas en Psicología*, 1(2), 48. <https://bit.ly/419a8tE>

- Delgado, L. (2018). *Equidad y Responsabilidad Social de la Educación Superior en Europa. Elementos para una Estrategia de la Dimensión Social de la Educación Superior*. Editorial Académica Española.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Ediciones UNESCO.
- Demazière, D. y Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Editions Nathan.
- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. 1. ed. Transaction Publishers.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography* (Vol. 17). Sage.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp.1-32). Sage.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.
- Di Fabio, A. 2014. The new purposeful identitarian awareness for the twenty-first century: Valorize themselves in the Life Construction from youth to adulthood and late adulthood. In A. Di Fabio and J.L. Bernaud (eds.), *The construction of the identity in 21st century: A festschrift for Jean Guichard* (pp. 157-168). Nova Science Publishers.
- Di Fabio, A. 2019. The challenge of sustainability in the construction and managing of personal project for a decent work and a decent life: Psychological contributions. In V. Cohen-Scali, J. Pouyaud, V. DrabikPodgorna, M. Podgorni, G. Aisenson, J.-L. Bernaud, I. Moumoula and J. Guichard (eds.), *Life-and Career designing for sustainable development and decent work* (pp. 173-194). Springer.

- Di Fabio A, Tsuda A. (2018). The Psychology of Harmony and Harmonization: Advancing the Perspectives for the Psychology of Sustainability and Sustainable Development. *Sustainability*. 10(12), 4726. <https://doi.org/10.3390/su10124726>
- Donoso, T. y Figuera, P. (2007). Niveles de diagnóstico en los procesos de inserción y de orientación profesional. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 5 (1), 57-68. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v5i11.1224>
- Doña L., Luque T. (2019). La experiencia universitaria. Análisis de factores motivacionales y sociodemográficos. *Revista de la Educación Superior*, 48(191), 1–24. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/851/303>
- Dunkel, C. S. (2005). The relation between self-continuity and measures of identity. *Identity*, 5(1), 21-34. https://doi.org/10.1207/s1532706xid0501_2
- Easterbrook, M. y Vignoles, V. L. (2013). What does it mean to belong? Interpersonal bonds and intragroup similarities as predictors of felt belonging in different types of groups. *European Journal of Social Psychology*, 43(6), 455-462. <https://doi.org/10.1002/ejsp.1972>
- Echeverría, B. y Martínez Muñoz, M. [Dirs.] (2014). *Guía de Orientación Profesional Coordinada*. Fundación Bertelsmann.
- Echeverría Samanes, B. y Martínez Clares, P. (2018). Revolución 4.0, competencias, educación y orientación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 4-34. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.831>
- EHEA (s.f). *Employability definitions*. Bologna Process. <https://ehea.info/page-employability>
- EHEA (2007). *Bologna Process Stocktaking 2007*. Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in London. Department for Education and Skills. Socrates.

http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/WG_Stocktaking/16/7/Stocktaking_report2007_581167.pdf

EHEA (2018). *Statement of the fifth bologna policy forum Final Draft*. Bologna Follow-Up Group meeting. Bologna Process. https://ehea.info/media.ehea.info/file/BFUG_Meeting/50/1/BFUG_BG_SR_61_4e_FinalDraftBPFStatement_947501.pdf

Ehrich, L. C., Kimber, M., Millwater, J. y Cranston, N. (2011). Ethical dilemmas: A model to understand teacher practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(2), 173–185. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.539794>

Enriques Rafael, M.J. (2007). Desarrollo y gestión de carreras con adultos en el siglo XXI: lecturas hacia una armonización de lo global y de lo individual. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(1), 75-102. http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/582/Art_11_159_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Erikson, E.H. (1950). *Childhood and society*. Norton.

Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle; Selected papers, with a historical introduction by David Rapaport*. International University Press.

Erikson, E.H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). Norton.

Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth, and crisis*. Norton.

Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. W W Norton & Co.

Esteve, J. M. (1994). *El malestar del docente* (3ª ed.). Editorial Paidós Ibérica

Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Ariel.

- Esteve, J. M. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. *Revista Teoría de la educación*, 18, 85-107. <https://doi.org/10.14201/3204>
- Esteras, J., Chorot, P. y Sandín, B. (2019). Sintomatología física y mental asociada al síndrome de burnout en los profesionales de la enseñanza. *Revista De Psicopatología Y Psicología Clínica*, 24(1). <https://doi.org/10.5944/rppc.23776>
- Etherington, M. (2009). Swapping the Boardroom for the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(4), 39. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2009v34n4.4>
- EURASHE (s.f.). Modernización de la educación superior profesional dentro de una educación superior diversificada. European Association institución of Institutions of Higher Education. <https://www.eurashe.eu/policy/modernising-phe/>
- European Commission, Directorate-General for the Information Society and Media, Zanker, C., Moll, C., Jäger, A. (2015). *Analysis of the impact of robotic systems on employment in the European Union: final report*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2759/516348>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Key Data on Teachers ans School Leaders in Europe. 2013 Edition*. European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/51feca7d-57f6-48c3-99aa-322328e6fff9/language-en>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Publications Office of the European Union. https://oead.at/fileadmin/Dokumente/oead.at/KIM/Projekte/Pro.Mo.Austria/Bologna_Impl_Rep_2015_125dpi_FINAL.pdf
- European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, (2020). *The European higher education area in 2020: Bologna process implementation report*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/756192>

Eurostat (s.f.). Glossary: Life-long learning. Eurostat Statistics Explained [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Lifelong_learning_\(LLL\)](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Lifelong_learning_(LLL))

Eurostat (2018). *The EU in the world*. Eurostat Statistical books. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/9066251/KS-EX-18-001-EN-N.pdf/64b85130-5de2-4c9b-aa5a-8881bf6ca59b>

Eurostat (2022a). Employment rates of recent graduates. Eurostat Statistics Explained. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Employment_rates_of_recent_graduates

Eurostat (2022b). Employment - annual statistics. Eurostat Statistics Explained. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Employment_-_annual_statistics#Employment_rate_by_level_of_education

Eurostat (2022c). Tertiary Education statistics. Eurostat Statistics Explained. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Tertiary_education_statistics#Participation

Eurostat (2023). Participation rate in education and training (last 4 weeks) by sex and educational attainment level. Eurostat Data Browser https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/TRNG_LFSE_03_custom_5306800/default/table?lang=en

Eurostudent (2021). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Eurostudent VII Synopsis of Indicators 2018-2021*. German Centre for Higher Education Research and Science Studies (DZHW). https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EUROSTUDENT_VII_Synopsis_of_Indicators.pdf

- Evetts, J. (2003). Identidad, diversidad y segmentación profesional: el caso de la ingeniería. En M. Sánchez-Martínez, J. Sáez y L. Svensson (Coords.), *Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro*, Murcia (pp. 141-154). Diego Marín Librero Editor.
- Falcón Linares C. y Arraiz Pérez A. (2020). Construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 329-340. <https://doi.org/10.5209/rced.63374>
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00141>
- Fernández, R. (1983). *Psicodiagnóstico*. UNED.
- Figuera, P. (1997). *Proyecto docente: Orientación profesional*. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
- Figuera Gazo, P. (2015). Las transiciones: eje configurador del desarrollo de la carrera en el siglo XXI. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/65624>
- Figuera-Gazo, P., Rodríguez-Moreno, M.L. y Llanes-Ordóñez, J. (2015). Transición y orientación: Interrelaciones, estrategias y recomendaciones desde la investigación. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (2), 1-17. <https://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/view/reire2015.8.2821/17679>
- Figuera Gazo, P. y Romero Rodríguez, S. (2019). La experiencia de transitar por la universidad. Análisis de trayectorias desde una perspectiva sistémico-narrativa. En P. Figuera-Gazo (ed.), *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad* (pp. 153, 168). Laertes Educación.
- Figuera, P. y Torrado, M. (2019). Els estudiants de màsters. En A. Ariño Villarroya, R. Llopis Goig, M. Martínez Martín, E. Pons Fanals, A. Prades Nebot (Dirs.), *Via Universitària: Accés, condicions d'aprenentatge, expectatives i retorns dels estudis universitaris 2017-*

2019 (pp. 100-118). Xarxa Vives d'Universitats. Universitat Jaume I. https://www.aqu.cat/doc/doc_30725918_1.pdf

Figuera Gazo, P. y Torrado Fonseca, M. (2023). Análisis de las trayectorias de los estudios de máster. En M. Torrado Fonseca y P. Figuera Gazo (Eds.), *Transiciones y trayectorias en la universidad: el caso de los estudiantes de máster* (pp. 33-54). Laertes.

Figuera, F., Torrado, M., Llanes, J. y Romero, S. (2020). Equity and Course Advancement in University Students: The Case of Business Administration and Management. In B. Malik Lievano, B. Álvarez-González, M.F. Sánchez García y B. Irving (Eds.), *International Perspectives on Research in Educational and Career Guidance. Promoting Equity Through Guidance* (pp. 95-111). Springer.

Figuera Gazo, P., Buxarrais Estrada, M. R., Llanes Ordóñez, J. y Venceslao, M. (2018). Perfil, motivación y satisfacción académica en los estudiantes de máster: el caso de Ciencias Sociales y Jurídicas. *Estudios sobre Educación*, 34, 219–237. <https://doi.org/10.15581/004.34.219-237>

Figuera Gazo, P., Llanes Ordóñez, J., Torrado Fonseca, M., Valls Figuera, R.G. y Buxarrais Estrada, M. R. (2022). Reasons for Course Selection and Academic Satisfaction among Master's Degree Students. *Journal of Hispanic Higher Education*, 21(3), 261–281. <https://doi.org/10.1177/1538192720954573>

Finlayson, J.G. (2005). *Habermas: A very Short Introduction*. Oxford University Press.

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Flores, M.A. (2018a). Tensions and possibilities in teacher educators' roles and professional development. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 1-3. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1402984>

- Flores, M.A. (2018b). Conditions for professional learning in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 263-265. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1457282>
- Foladori, G. y Ortiz-Espinoza, Á. (2022). La relación capital-trabajo en la Industria 4.0. *Íconos - Revista De Ciencias Sociales*, (73), 161–177. <https://doi.org/10.17141/iconos.73.2022.5198>
- Fox, A. y Wilson, E. (2009). “Support our networking and help us belong!”: listening to beginning secondary school science teachers. *Teachers and Teaching*, 15 (6), 701-718. <https://doi.org/10.1080/13540600903357025>
- Franklin, C. y Ballau, M. (2005). Reliability and validity in qualitative research. En R. Grinnell y Y. Unrau (Eds.), *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches*. (pp.438-449). Oxford University Press.
- Freidson, E. (2003). *El alma del profesionalismo. Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro*. Diego Marín Librero Editor.
- Freixa, M. y Llanes, J. (2019). La trayectoria universitaria del estudiantado a partir de la descripción del objeto elegido y de los capítulos de su narración. En P. Figuera (Ed.), *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad* (p. 123-152). Laertes Educación.
- Frey, C. y Osborne, M. (2013). The Future of Employment: How Susceptible Are Jobs to Computerisation? *Technological Forecasting and Social Change* (114), 254-280. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.08.019>
- Friedman, L.J. (1999). *Identity's architect: A biography of Erik H. Erikson*. Harvard University Press.
- Gairín Sallán, J. (2018). La construcción de la identidad profesional a través de las redes de creación y gestión del conocimiento. En I. Cantón y M. Tardif (coords.) *Identidad profesional docente* (pp. 113-140). Narcea.

- Galaz Ruiz, A. (2018). Las comunidades profesionales como espacio de construcción y resistencia de la identidad del profesor. En I. Cantón y M. Tardif (coords.) *Identidad profesional docente* (pp. 95-111). Narcea.
- Gallego Domínguez, C. (2018). *La construcción de la identidad profesional de los mentores en un programa de inducción a la docencia: desarrollo profesional docente y concepciones de escuela*. [Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=158869>
- García López, R., Jover Olmeda, G. y Escámez Sánchez, J. (2010). *Ética profesional docente*. Síntesis.
- Gauthier, P.L. (2013). France: la formation des enseignant en échec. *Revista Española De Educación Comparada*, (22), 59–71. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9323>
- Gee, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99–125. <https://doi.org/10.3102/0091732X025001099>
- Gergen, K. J. (2001). Psychological science in a postmodern context. *American Psychologist*, 56 (10), 803-813. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.56.10.803>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gioia, D. A., Schultz, M. y Corley, K. G. (2000). Organizational identity, image, and adaptive instability. *Academy of management Review*, 25(1), 63-81. <https://doi.org/10.5465/amr.2000.2791603>
- Green, A. (2015). Teacher induction, identity, and pedagogy: hearing the voices of mature early career teachers from an industry background. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 49-60. doi.org/10.1080/1359866X.2014.905671
- Grinberg, L. (1976). *Identidad y Cambio*. Editorial Paidós.

- Ginzberg, E., Ginsburg, S.W., Axelrad, S., y Herma, J.L. (1951). *Occupational Choice: An approach to a general Theory*. Columbia University Press.
- Gladstein, G.A. y Apfel, F.S. (1987). A theoretically based adult career counselling center. *The Career Development Quarterly*, 36 (3), 179-185.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. y Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3- 32. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2001-v27-n1-rse369/000304ar.pdf>
- Goldie, J. (2012). The formation of professional identity in medical students: Considerations for educators. *Medical Teacher*, 34(1), 641-648. <https://doi.org/10.3109/0142159x.2012.687476>
- Goldin, C.D. y Katz, L.F. (2008). *The Race Between Education And Technology*. Belknap Press for Harvard University Press.
- González, P., Marín, R. y Soto, MA. (2019). La identidad profesional en estudiantes y docentes desde el contexto universitario: una revisión. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 20(1), 1-14. <https://doi.org/10.29035/rcaf.20.1.4>
- González-Calvo, G., Barba-Martín, R. A., Bores-García, D. y Gallego-Lema, V. (2020). Learning to be a teacher without being in the classroom: COVID-19 as a threat to the professional development of future teachers. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 9(2), 152–177. <https://doi.org/10.17583/rimcis.2020.5783>
- González-Monteaudo, J., León -Sanchez, M. y Sevillano-Monje, V. (2021). Pedagogía da esperança: memória, escrita e reflexividade (auto) crítica em Paulo Freire. *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, 4 (7), 34-49. <https://hdl.handle.net/11441/128966>

- Gracia, E. P., Rodríguez, R. S. y Pedrajas, A. P. (2019). Analysis of Science and Technology pre-service teachers' beliefs on the construction of the Teachers' Professional Identity during the initial training process. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(10), em1756. <https://doi.org/10.29333/ejmste/105896>
- Greenhaus, J. H., Callanan, G. A. y Godshalk, V. M. (2010). *Career management* (4th ed.). Sage Publications, Inc.
- Griffin, C. M. (2000). Lifelong learning and welfare reform. *International Journal of Lifelong Education*, 18(6), pp. 431,452. <https://doi.org/10.1080/026013799293504>
- Grotevant, H. D. (1987). Toward a Process Model of Identity Formation. *Journal of Adolescent Research*, 2(3), 203–222. <https://doi.org/10.1177/074355488723003>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Guichard, J. (2005). *Life-long self-construction*. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124. <https://doi.org/10.1007/s10775-005-8789-y>
- Guichard, J. (2009). *Self-constructing*. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 251-258. <https://www.vkotocka.si/wp-content/uploads/2018/05/Guichard-J.-%C4%8Clnek.-Self-Constructing.pdf>
- Habermas, J. (1971). *Teoría y praxis*. Taurus.
- Habermas, T. y Bluck, S. (2000). Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126(5), 748–769. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.5.748>
- Halász, G. (2019). Designing and implementing teacher policies using competence frameworks as an integrative policy tool. *European Journal of Education*, 54, 323-336. <https://doi.org/10.1111/ejed.12349>

- Hammack, P. L. (2008). Narrative and the cultural psychology of identity. *Personality and Social Psychology Review*, 12(3), 222–247. <https://doi.org/10.1177/1088868308316892>
- Hammack, P. L. (2015). Theoretical foundations of identity. In K. C. McLean y M. Syed (Eds.), *The Oxford handbook of identity development* (pp. 11–30). Oxford University Press.
- Hammond, R., Cross, V. y Moore, A. (2016). The construction of professional identity by physiotherapists: a qualitative study. *Physiotherapy*, 102(1), 71–77. <https://doi.org/10.1016/j.physio.2015.04.002>
- Hardré P. L., Liao L., Dorri Y., Beeson M. A. (2019). Modeling American graduate students' perceptions predicting dropout intentions. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 105–132. <https://doi.org/10.28945/4161>
- Havighurst, R. (1953). *Human development and education*. Longman.
- Helms-Lorenz, M., van de Grift, W. y Maulana, R. (2016). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 178–204. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1035731>
- Hendrix-Komoto, A. (2019). Conversion in the Pacific: Eastern Polynesian Latter-day Saints' Conversion Accounts and their Development of a LDS Identity. *Mormon Studies Review*, 6, 112–216. <https://scholarlypublishingcollective.org/uip/msr/article-abstract/doi/10.18809/mormstudrevi.6.2019.0112/276619/Conversion-in-the-Pacific-Eastern-Polynesian>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª. Ed.). McGraw Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C.P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Metodologia de la Investigacion*. McGraw Hill Education.
- Higgins, E. T., Bond, R. N., Klein, R. y Strauman, T. (1986). Self-Discrepancies and Emotional Vulnerability: How Magnitude, Accessibility, and Type of Discrepancy Influence Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 5-15. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.1.5>
- Hirschi, A. (2010). The role of chance events in the school-to-work transition: The influence of demographic, personality and career development variables. *Journal of Vocational Behavior*, 77(1), 39–49. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.02.002>
- Hirsch, A. (2013). Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad profesional en el ámbito universitario. *Perfiles Educativos*, 35(140), 63-82. <http://dx.doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2013.140.38843>
- Hoare, C. H. (2002). *Erikson on development in adulthood: New insights from the unpublished papers*. Oxford University Press on Demand.
- Hobson, A.J., Malderez, A., Tracey, L., Homer, M. S., Ashby, P., Michel, N., McIntyre, J., Cooper, D., Roper, T., Chambers, G. y Tomlinson, P. (2009). *Becoming a teacher: teachers' experiences of initial teacher training, induction and early professional development: final report*. University of Nottingham. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.3376.3924>
- Hogg, M. A., Terry, D. J. y White, K. M. (1995). A Tale of Two Theories: A Critical Comparison of Identity Theory with Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 58(4), 255–269. <https://doi.org/10.2307/2787127>
- Holden, M., Buck, E., Clark, M., Szauter, K. y Trumble, J. (2012). Professional identity formation in medical education: the convergence of multiple domains. *HEC fórum*, 24(4), 245-255. <https://doi.org/10.1007/s10730-012-9197-6>

- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.
- Holt, L. J., Mattanah, J. F. y Long, M. W. (2018). Change in parental and peer relationship quality during emerging adulthood: Implications for academic, social, and emotional functioning. *Journal of Social and Personal Relationships*, 35(5), 743-769. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0265407517697856>
- Hong, J.Y. (2010). Pre-Service and Beginning Teachers' Professional Identity and Its Relation to Dropping out of the Profession. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1530-1543. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003>
- Hooley, T., Sultana, R. y Thomsen, R. (2020). Why a social justice informed approach to career guidance matters in the time of coronavirus. Career guidance for social justice. Exploring the possibility for better careers and a better world. <https://careerguidancesocialjustice.wordpress.com/2020/03/23/why-a-social-justice-informed-approach-to-career-guidance-matters-in-the-time-of-coronavirus/>
- Huberman, M. (1993). *The Lives of Teachers*. Cassell.
- Iannaccone, A., Tateo, L., Mollo, M. y Marsico, G. (2008). L'identité professionnelle des enseignants face au changement: analyses empiriques dans le contexte italien. *Travail et formation en éducation*, (49), 1-26. <https://journals.openedition.org/tfe/754?file=1&lang=en>
- Ibarra, H. (1999). Provisional Selves: Experimenting with Image and Identity in Professional Adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 764-791. <https://doi.org/10.2307/2667055>
- Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 52, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.003>

- Izadinia, M. (2016). Preservice teachers' professional identity development and the role of mentor teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(2), 127-143. <https://ro.ecu.edu.au/ecuworkspost2013/2085/>
- James, W. (1890a). The consciousness of self. In W. James, *The principles of psychology*, Vol. 1, pp. 291–401). Henry Holt and Co. <https://doi.org/10.1037/10538-010>
- James, W. (1890b). *The principles of psychology*. Henry Holt and Co.
- Jara, C.R. y Mayor-Ruiz, C. (2019). Explorar la Construcción de la Identidad Docente en Profesionales de la Salud: Diseño y Validación de Instrumento. *Formación universitaria*, 12(1), 13-24. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000100013>
- Jarvis-Selinger, S., Pratt, D.D. y Regehr, G. (2012). Competency is not enough: Integrating identity formation into the medical education discourse. *Academic Medicine*, 87(9), 1185-1190. <https://doi.org/10.1097/acm.0b013e3182604968>
- Juntunen, C.L., Ali, S.R. y Pietrantonio, K.R. (2013). Social Class, Poverty and Career Development. In S.D. Brown y R.W. Lent (Eds.). *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 245- 274). John Wiley and Sons.
<https://www.hzu.edu.in/uploads/2020/9/Career%20Development%20and%20Counseling%20Putting%20Theory%20and%20Research%20to%20Work.pdf>
- Justina, T. (2012a). Second career teachers: Perceptions of self-efficacy in the first year of teaching. *New Horizons in Education*, 60(2), 21-36.
<http://www.hkta1934.org.hk/NewHorizon/abstract/2012Oct/2-Tan--Second%20Career%20Teachers.pdf>
- Justina, T. P. I. (2012b). *Traversing the border: A tale of seven novice teachers* [Doctoral dissertation, University of London].
<https://www.proquest.com/openview/809030016eb2e7311abbe66d1e05af15/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366>

- Kaddouri, M. y Vandroz, D. (2008). Formation professionnelle en alternance: quelques tensions d'ordre pédagogique et identitaire. En E. Correa, C. Gervais y S. Rittershausen (Eds.), *Vers une conceptualisation de la situation de stage: explorations internationales* (pp. 23-42). CRP.
- Kahn, D. M. (2015). *The value of prior professional skills and experiences: Perceptions of second-career teachers* [Doctoral dissertation, Oliver Nazarene University]. Repositorio institucional. https://digitalcommons.olivet.edu/edd_diss/81/
- Khalis, A., Mikami, A. Y. y Hudec, K. L. (2018). Positive Peer Relationships Facilitate Adjustment in the Transition to University for Emerging Adults With ADHD Symptoms. *Emerging Adulthood*, 6(4), 243-254. <https://doi.org/10.1177/2167696817722471>
- Karaś, D., Topolewska-Siezik, E. y Negru-Subtirica, O. (2018). Contemporary views on personal identity formation. *Studia Psychologica*, 18(1). <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=807396>
- Katzko, M. W. (2003). Unity versus multiplicity: A conceptual analysis of the term “self” and its use in personality theories. *Journal of Personality*, 71(1), 83-114. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.t01-1-00004>
- Kearney, S. y Lee, A. (2014). Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice. *Cogent Education*, 1(1), 967-977. <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2014.967477>
- Kegan, R. (1982). *The evolving self: Problem and process in human development*. Harvard University Press.
- Kerka, S. (1995). *Adult career counseling in a new age*. ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education (ED389881).

- Klassen, R. M. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of educational research*, 103(5), 342-350. <https://doi.org/10.1080/00220670903383069>
- Kohlberg, L. (1964). Development of Moral Character and Moral Ideology. In M. L. Hoffman, L. W. Hoffman, M. L. Hoffman y L. W. Hoffman (Eds.), *Review of Child Development Research* (pp. 381-431). Russel Sage Foundation.
- Koski-Heikkinen, A., Määttä, K. y Uusiautti, S. (2014). “Professional, approachable, and fair” – Students’ perceptions of the vocational education teacher’s authority. *Journal of Human Sciences*, 11(2), 446–463. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/2927>
- Kroger, J. (2005). CHAPTER TEN Identity Development during Adolescence. *Blackwell handbook of adolescence*, 205-226. https://www.researchgate.net/publication/259483557_Identity_Development_During_Adolescence
- Kroger, J. (2015). Identity development through adulthood: The move toward “wholeness.” In K.C. McLean y M. Syed (Eds.), *The Oxford handbook of identity development* (pp. 65-80). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199936564.013.004>
- Krumboltz, J. D. (1975). A social learning theory of career decision making. In A. M. Mitchell, G. B. Jones, y J. D. Krumboltz (Eds.), *A social learning theory of career decision making* (pp. 13-39). American Institutes for Research.
- Krumboltz, J. D. (1979). A social learning theory of career decision making. Revised and reprinted in A. M. Mitchell, G. B. Jones, and J. D. Krumboltz (Eds.), *Social learning and career decision making* (pp. 19-49). Carroll Press.
- Krumboltz, J. D. (1998). Serendipity is not serendipitous. *Journal of Counseling Psychology*, 45(4), 390–392. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.45.4.390>

- Krumboltz, J. D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135–154. <https://doi.org/10.1177/1069072708328861>
- Krumboltz, J.; Foley, P. y Cotter, E. (2013). Applying the happenstance learning theory to involuntary work and transitions. *The Career Development Quarterly*, 61(1), 15-26. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2013.00032.x>
- Lankard, B. A. (1993). *Career development through self-renewal*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education (ED358378).
- Leary, M. y Tangney J. (2013). *Handbook of Self and Identity*. Guilford Press.
- Lee, E. D. y Lampion, A. (2011). Non-traditional entrants to the profession of teaching: Motivations and experiences of second-career educators. *Christian Perspectives in Education*, 4(2), 3. <https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1057&context=cpe>
- Lent, R. (2013). Social cognitive career theory. In S. Brown y Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp.115-146). Wiley.
- Lent, R. W., Hill, C. E. y Hoffman, M. A. (2003). Development and validation of the Counselor Activity Self-Efficacy Scales. *Journal of Counseling Psychology*, 50(1), 97–108. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.1.97>
- Lent, R. W., Sheu, H.B. y Brown, S. D. (2010). The self-efficacy—interest relationship and RIASEC type: Which is figure and which is ground? Comment on Armstrong and Vogel (2009). *Journal of Counseling Psychology*, 57(2), 219–225. <https://doi.org/10.1037/a0019039>
- Lent, R. W. y Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 557–568. <https://doi.org/10.1037/a0033446>

- Lent, R. W., Brown, S. D. y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Leshem, S. (2019). Envisioning the future: second career teachers' hopes and concerns. *International Journal of Teaching and Education*, 7(1), 56-72. <https://doi.org/10.20472/TE.2019.7.1.005>
- Lima, R., Silva, M., Andrade, L., Góes, F., Mello, M., Gonçalves, M. (2020). Construction of professional identity in nursing students: qualitative research from the historical-cultural perspective. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*. 28:e3284. <http://dx.doi.org/10.1590/1518-8345.3820.3284>
- Llanes, J. (2015). *Inserción profesional y gestión de la carrera de titulados en Pedagogía*. [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona]. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/98590/2/JLO_1de2.pdf
- Llanes Ordóñez, J., Figuera Gazo, P. y Torrado Fonseca, M. (2017). Desarrollo de la empleabilidad y gestión personal de la carrera de graduados en Pedagogía. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 46-60. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20118>
- Lobato, C., Fernández, I., Garmendia, M., y Pérez, U. (2012, 4-6 de julio) ¿Se puede construir la identidad del profesorado en la universidad? [Comunicación]. *CIDUI. VII Congreso Internacional de Docencia universitaria e innovación*. Barcelona, España.
- Locke, J. (1694). *Of Identity and Diversity*. In: *Essay Concerning Human Understanding*. Reprinted in John Perry John, (1975), *Personal Identity*. University of California Press.
- Lorenz, M., Ruessmann, M., Strack, R., Lueth, K. y Bolle, M. (2015). *Man and machine in Industry 4.0: how will technology transform the industrial workforce through 2025?* Boston Consulting Group. <http://hdl.voced.edu.au/10707/405644>

- Lorenzo Vicente, J. A., Muñoz Galiano, I. M. y Beas Miranda, M. (2015). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva europea. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 741-757. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44866
- Loureiro, M. (2012). *Intervenções de carreira no ensino superior: Estudo da eficácia de um seminário de gestão pessoal de carreira* [Tesis doctoral, Universidade do Minho]. Repositorio institucional. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/24588>
- Luehmann, A. L. (2007). Identity development as a lens to science teacher preparation. *Science Education*, 91(5), 822–839. <https://doi.org/10.1002/sce.20209>
- Luehmann, A. L. (2009). Accessing resources for identity development by urban students and teachers: Foregrounding context. *Cultural Studies of Science Education*, 4(1), 51-66. <http://dx.doi.org/10.1007/s11422-008-9139-4>
- Luehmann, A. (2016). Practice-Linked Identity Development in Science Teacher Education: GET REAL! Science as a Figured World. In *Studying Science Teacher Identity* (pp. 15-47). Brill Sense. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6300-379-7_2
- Luyckx, K., Goossens, L. y Soenens, B. (2006). A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: Change dynamics in commitment formation and commitment evaluation. *Developmental Psychology*, 42(2), 366–380. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.366>
- Maccabelli, M. S. y Gutman, I. R. (2014). Una propuesta teórico-metodológica para el estudio de la identidad profesional en contextos educativos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1), 111-119. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851791012.pdf>
- Maccabelli, M. S., Gutman, I. R. y Ortega, E. M. (2013). La investigación sobre la identidad profesional en contextos educativos: una revisión bibliográfica. *Eídos*, (6), 18-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8489406>

- Magnusson, D. (1992). Individual development: A longitudinal perspective. *European Journal of Personality*, 6(2), 119–138. <https://doi.org/10.1002/per.2410060205>
- Magnuson, S., Wilcoxon, S. A. y Norem, K. (2003). Career paths of professional leaders in counseling: Plans, opportunities, and happenstance. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 42, 42–52. <https://doi.org/10.1002/J.2164-490X.2003.TB00167.X>
- Maison, P. (2016). *El trabajo en la posmodernidad: Reflexiones y propuestas sobre las relaciones humanas en tiempos de la generación Y*. Editorial Granica.
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos*. Narcea.
- Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. M. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado de educación secundaria en la Unión Europea. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 15-33. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9697>
- Manso, J. y Martín, E. (2014). Valoración del Máster de formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de caso en dos universidades. *Revista de Educación*, 364, 145-169. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/666762>
- Marcia, J.E. (1966). *Development and validation of ego-identity status*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0023281>
- Marcia, J. E. (1967). Ego identity status: Relationship to change in self-esteem, "general maladjustment," and authoritarianism. *Journal of Personality*, 35(1), 119–133. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1967.tb01419.x>
- Marcia, J. E. (2002). Identity and psychosocial development in adulthood. *Identity: An international journal of theory and research*, 2(1), 7-28. https://doi.org/10.1207/S1532706XID0201_02

Marhuenda, F., Chisvert, M. J. y Palomares-Montero, D. (2016). La formación profesional dual en España. Consideraciones sobre los centros que la implementan. *Revista Internacional de Organizaciones*, 9(17), 43-63. <https://doi.org/10.17345/rio17.43-63>

Markus, H. y Kunda, Z. (1986). Stability and malleability of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(4), 858–866. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.4.858>

Marshall, C. y Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage publications.

Martín, A., Conde, J. y Mayor, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 12(4), 141-160. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5618>

Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la metodología cualitativa*. Trillas.

Masdonati J., Zittoun T. (2012). Les transitions professionnelles : processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 41(2), 229-253. <https://doi.org/10.4000/osp.3776>

Massot, I. Dorio, I. y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de investigación educativa* (pp. 20-49). La Muralla.

Matsumoto, D. E. (2009). *The Cambridge dictionary of psychology*. Cambridge University Press.

Maulana, R., Helms-Lorenz, M. y van de Grift, W. (2015). A longitudinal study of induction on the acceleration of growth in teaching quality of beginning teachers through the eyes of their students. *Teaching and Teacher Education*, 51, 225-245. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.003>

McAdams, D. P. (1985). Motivation and friendship. In S. Duck y D. Perlman (Eds.), *Understanding personal relationships: An interdisciplinary approach* (pp. 85–105). Sage Publications, Inc.

- McAdams, D. P. (1996). Personality, modernity, and the storied self: A contemporary framework for studying persons. *Psychological inquiry*, 7(4), 295-321. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0704_1
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100–122. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100>
- McAdams, D. P. (2013). The Psychological Self as Actor, Agent, and Author. *Perspectives on Psychological Science*, 8(3), 272–295. <https://doi.org/10.1177/1745691612464657>
- McAdams, D. P. y McLean, K. C. (2013). Narrative Identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 233–238. <https://doi.org/10.1177/0963721413475622>
- McAdams, D.P. y Guo, J. (2014). How Shall I Live? Constructing a Life Story in the College Years. *New Directions for Higher Education*, 166, 15-23. <https://doi.org/10.1002/he.20091>
- McClellan, G. S., Creager, K. y Savoca, M. (2018). A good job: Campus employment as a high-impact practice. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 56(3), 340-342. <https://doi.org/10.1080/19496591.2018.1506795>
- McLean, K. C. y Syed, M. (Eds.). (2015). *The Oxford handbook of identity development*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199936564.001.0001>
- McMahon, M. (2020, 30 de noviembre). *Pensamiento sistémico, identidad y narrativa: su aplicación al desarrollo de la carrera* [Conferencia]. II Conferencia internacional de la asociación española de orientación y psicopedagogía (AEOP) y XX Seminario permanente de orientación profesional (SEPEROP). España. <https://aeopweb.wordpress.com/2020/11/23/669/>

- McMahon M., Patton W. (2006). The systems theory framework: A conceptual and practical map for career counselling. In M. McMahon., W. Patton (Eds.), *Career counselling: Constructivist approaches* (pp. 94–109). Routledge.
- McMahon, M. y Watson, M. (2012). Story crafting: Strategies for facilitating narrative career counselling. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 12, 211-224. <https://doi.org/10.1007/S10775-012-9228-5>
- McMahon, M. y Watson, M. (2013). Story telling: Crafting identities. *British journal of guidance & counselling*, 41(3), 277-286. <https://doi.org/10.1080/03069885.2013.789824>
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Sage.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society. From the standpoint of a social behaviorism*. The University of Chicago Press.
- Meeus, W. (2011). The study of adolescent identity formation 2000–2010: A review of longitudinal research. *Journal of research on adolescence*, 21(1), 75-94. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00716.x>
- MEPF (2018). TALIS. Informe Internacional de Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria y Primaria. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2018.html>
- Merino, M. (2015). El desarrollo de la identidad docente en el profesorado de educación secundaria en un nuevo contexto social. Un enfoque Biográfico- Narrativo. [Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla]. Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/11441/3471>
- Mertens, D. M. (2005). *Research and Evaluation in Education and-Psychology: Integrating diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. Sage press.

- Michavila, F. (2011). Bolonia en crisis. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 15-27. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6146>
- Michavila, F., Martínez, J.M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F.J., Cruz-Benito, J., y Vázquez-Ingelmo, A. (2018). *Barómetro de Empleabilidad y Empleo Universitarios. Edición Máster 2017*. Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios. https://oeeu.org/barometro17/OEEU_Informe17.pdf
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Miller, W. L. y Crabtree, B. F. (1992). Primary care research: A multimethod typology and qualitative road map. In B. F. Crabtree y W. L. Miller (Eds.), *Doing qualitative research* (pp. 3–28). Sage Publications, Inc.
- Mishra T., Kumar D., Gupta S. (2016). Students' Employability Prediction Model through Data Mining. *International Journal of Applied Engineering Research*, 11(4), 2275–82. <https://doi.org/10.17485/IJST%2F2017%2FV10I24%2F110791>
- Mitchell, K. E., Levin, A. S. y Krumboltz, J. D. (1999). Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling & Development*, 77, 115–124. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/j.1556-6676.1999.tb02431.x>
- Mitchell, L. L., Adler, J. M., Carlsson, J., Eriksson, P. L. y Syed, M. (2021). A conceptual review of identity integration across adulthood. *Developmental Psychology*, 57(11), 1981–1990. <https://doi.org/10.1037/dev0001246>
- Molina-Pérez, J. y Pulido-Montes, C. (2021). COVID-19 y digitalización “improvisada” en educación secundaria: Tensiones emocionales e identidad profesional cuestionada. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 181-196. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.011>

- Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación* *XXI*, *17*(2), 83-104. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480>
- Monrouxe, L.V., Rees, C.E., y Hu, W. (2011). Differences in medical students' explicit discourses of professionalism: Acting, representing, becoming. *Medical Education*, *45*(6), 585-602. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2010.03878.x>
- Morales Escobar, I. del R. y Taborda Caro, M. A. (2020). La investigación biográfico narrativa: significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente. *Folios*, (53). <https://doi.org/10.17227/folios.53-11257>
- Moratalla, A. D. (2010). Ética de las profesiones y formación universitaria: tres modelos de responsabilidad profesional. En M. Correa y P. Martínez (eds.), *La riqueza ética de las profesiones*, (pp. 91-110). RIL Editores.
- Moriña, A. (2017) *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico narrativa*. Narcea.
- Morrón, A. (2016). *Arribarà la quarta revolució industrial a Espanya?* Informe mensual de febrer de 2016. CaixaBank Research. <https://www.caixabankresearch.com/es/economia-y-mercados/mercado-laboral-y-demografia/llegara-cuarta-revolucion-industrial-espana>
- Morrow, S. L. y Smith, M. L. (1995). Constructions of survival and coping by women who have survived childhood sexual abuse. *Journal of counseling psychology*, *42*(1), 24. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.42.1.24>
- MU (2021). *Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación 2020-2021*. Ministerio de Universidades. https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/01/Datos_y_Cifras_2020_21.pdf
- MU (2022). *Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación 2020-2021*. Ministerio de Universidades.

https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2022/11/Datos_y_Cifras_2021_22.pdf

Mulone, M., (2016). El proceso de construcción de la identidad profesional de los traductores de inglés. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VII (19), 152-166. <http://dx.doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2016.19.192>

Munné, F. (2000). El self paradójico. La identidad como sustrato del self. En D. Caballero, M. T. Méndez y J. Pastor (Comps). *La mirada psicosociológica. Grupos, procesos, lenguajes y culturas* (pp.743- 749). Biblioteca Nueva.

Muñiz Terra, L. (2018). El análisis de acontecimientos biográficos y momentos bifurcativos: una propuesta metodológica para analizar relatos de vida [91 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 19(2), Art. 13, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.2.2564>.

Muñoz, J. C. (2016). Fernández, M. (2015). Formación y desarrollo de profesionales de la educación. Un enfoque profundo. Deep University Press. *Entramados: educación y sociedad*, (3), 161-162. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1628>

National Center for Education Statistics. (2022). Employment and Unemployment Rates by Educational Attainment. *Condition of Education*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. IES. NCES. <http://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cbc/employment-unemployment-rates#2>

Nevil, D.D., (1997). The Development of Career Development Theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 288-292. <http://doi.org/10.1002/J.2161-0045.1997.Tb00472.X>

Newman, L. A. (2009). The health care system as a social determinant of health: qualitative insights from South Australian maternity consumers. *Australian Health Review*, 33(1), 62-71. <https://doi.org/10.1071/AH090062>

- Nicotra, R., Massimino, S., Petralia, M. C., Attinà, A. N., Maugeri, A. y Costa, A. (2012). Self-esteem, identity and self-assertion in evaluating a projective test in physical education teachers. *Acta Medica Mediterranea*, 28, 305-310. <https://www.actamedicamediterranea.com/archive/2012/medica-3/self-esteem-identity-and-self-assertion-in-evaluating-a-projective-test-in-physical-education-teachers>
- OECD (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- OECD (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19991487>
- OIT (2015). Competencias para el empleo. Mejorar la empleabilidad de los jóvenes: La importancia de las competencias clave. OIT. https://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_371815/lang--es/index.htm
- Olabuénaga, J.I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa* (4a ed.). Universidad de Deusto.
- Olivares, S. L., Rivera, N., López, M. V. y Turrubiates, M. L. (2020). Etapas de la identidad para ser profesionalista: evolución de las expectativas de los retos académicos a lo largo de la carrera. *Formación universitaria*, 13(4), 11-20. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400011>
- Olivares Olivares, S.L., Valdez García, J.E. (2017). *Aprendizaje Centrado en el Paciente: Cuatro perspectivas para un abordaje integral*. Editorial Médica Panamericana.
- Olsen, B. (2016). *Teaching for success: Developing your teacher identity in today's classroom*. Routledge.
- Orellana, N. (2018). Consideraciones sobre empleabilidad en educación superior. *Calidad en la Educación*, (48), 273-291. <https://doi.org/10.31619/caledu.n48.477>

- Orr, D. (2016). *Monitoring cross-country performance in equality of access and affordability of tertiary education – a review of options: Education for people and planet: Creating sustainable futures for all* (Global Education Monitoring Report 2016). UNESCO.
- Orr, D., Usher, A., Haj, C., Atherton, G. y Geanta, I. (2017). *Study on the impact of admission systems on higher education outcomes: Comparative report. Education and Training: Vol. 1*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/943076>
- Ortiz, M. (2014). Identidad y devenir [Reseña del libro Identidad y devenir, por Marda Zuluaga Aristizábal (2013)]. *Revista de Psicología de la Universidad de Antioquia*, 6 (2), 169-171. <https://doi.org/10.17533/udea.rp.23389>
- Pagés, C. (2018, 24 de marzo). Invertir en las personas para triunfar en la era de los robots. *Factor trabajo*. <https://goo.gl/BwyU4Z>
- Pasupathi, M. y Mansour, E. (2006). Adult age differences in autobiographical reasoning in narratives. *Developmental Psychology*, 42(5), 798–808. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.5.798>
- Patrick, R. (2013). “Don't rock the boat”: conflicting mentor and pre-service teacher narratives of professional experience. *The Australian Educational Researcher*, 40(2), 207-226. <https://goo.gl/plzFwB>
- Patton, W. y McMahon, M. (2006). The Systems Theory Framework of Career Development and Counseling: Connecting Theory and Practice. *International Journal for the Advancement of Counselling* 28(2), 153-166. https://eprints.qut.edu.au/2621/1/2621_1.pdf
- Patton W., McMahon M. (2014) *Career development and systems theory: Connecting theory and practice*, 3rd ed. Sense Publishers.
- Pelleter, F. y Morales-Perlaza, A. (2018). El problema de las identidades docentes. En I. Cantón y M. Tardif (coords.) *Identidad profesional docente* (pp. 57-74). Narcea.

- Pennington, M. C. y Richards, J. C. (2016). Teacher Identity in Language Teaching: Integrating Personal, Contextual, and Professional Factors. *RELC Journal*, 47(1), 5–23. <https://doi.org/10.1177/0033688216631219>
- Pérez Gracia, E., Serrano Rodríguez, R. y Pontes Pedrajas, A. (2022). Construcción de la identidad profesional docente: una revisión de la literatura del profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(1), 371-393. <http://hdl.handle.net/10481/74527>
- Pestana, J.V. (2007). *Aspectos complejos del tiempo libre y el sí mismo: Una investigación a partir de ejercicios teatrales*. [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona]. Repositorio institucional. <https://www.tdx.cat/handle/10803/2671?locale-attribute=es#page=1>
- Pillen, M., Beijaard, D. y den Brok, P. (2013a). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 19, 660 - 678. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827455>
- Pillen, M., Den Broek, P.J. y Beijard, D. (2013b). Profiles and Change in Beginning Teachers' Professional Identity Tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 86–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.003>
- Pinto, J. (2010). *Gestão Pessoal de Carreira: Estudo de um Modelo de Intervenção Psicológica com Bolseiros de Investigação*. [Tese de doutoramento. Universidade do Minho]. Repositorio institucional. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11633>
- Potgieter, I. (2014). Personality and Psycho-Social Employability Attributes as Meta-capacities for Sustained Employability. In M. Coetzee (eds), *Psycho-social Career Meta-capacities* (pp.35-54). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-00645-1_3
- Powers, F. W. (2002). Second-career teachers: Perceptions and mission in their new careers. *International Studies in Sociology of Education*, 12(3), 303-318. <https://doi.org/10.1080/09620210200200095>

- Prados, M. M. (2014). Construcción narrativa de las identidades del profesorado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1), 95-102. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.780>
- Praskova, A., Hood, M. y Creed, P. A. (2014). Testing a calling model of psychological career success in Australian young adults: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), 125–135. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.04.004>
- Pryor, R. y Bright, J. (2003). *The chaos theory of careers*. *Australian Journal of Career development*, 12(3), 12-20. <https://doi.org/10.1177/1038416213518506>
- Pryor, R. y Bright, J. (2011). *The chaos theory of careers: A new perspective on working in the 21st century*. Taylor & Francis.
- Pryor, R. y Bright, J. (2013). Fostering creative transformations in organizations with chaos. In *Chaos and complexity theory for management: Nonlinear dynamics* (pp. 162-181). IGI Global.
- Pryor, R. G. L. y Bright, J. E. H. (2014). The chaos theory of careers (CTC): Ten years on and only just begun. *Australian Journal of Career Development*, 23(1), 4–12. <https://doi.org/10.1177/1038416213518506>
- Puentes, R.V., Botia, A. B. y Verdejo, A. M. (2015). Una valoración de la formación inicial de profesores en España: el Máster en educación secundaria. *Educação em Revista*, 31(3), 251-278. <https://doi.org/10.1590/0102-4698132995>
- Punch, K. F. (2013). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. Sage.
- Pujadas, J. J. (2002). El método biográfico: els uso de las historias de vida en ciencias sociales. *Cuadernos metodológicos* (pp. 7-53). Centro de investigaciones sociológicas. <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/MetodoBiografico.pdf>

- Puyol, R. (2008). Siete argumentos a favor de Bolonia. *Nueva revista de política, cultura y arte*, (120), 90-95. <https://www.nuevarevista.net/siete-argumentos-favor-de-bolonia-0/>
- Rasdi, R.M., Ismail, M., Uli, J. y Noah, S.M. (2009). Career Aspirations and Career Success Among Managers in the Malaysian Public Sector. *Research Journal of International Studies*, 9 (3), 21-35. <http://psasir.upm.edu.my/id/eprint/7499/>
- Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. *Boletín Oficial del Estado*, 185, de 3 de agosto de 2011. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2011-13317>
- Real Decreto 1147/2011, 29 julio, sobre la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 182, de 30 de julio de 2007. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-13118
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30 de octubre de 2007 <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>
- Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices: A development in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243–263. <https://doi.org/10.1177/13684310222225432>
- Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008, relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 111, de 6 de mayo de 2008. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)&from=PL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506(01)&from=PL)
- Rensh, M. A., Kosyakova, I. V. y Agafonova, A. N. (2016). Research into the Specific Aspects of Internal Conflict Displays in the Course of Professional Identification. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(14), 7079-7090. <http://www.ijese.net/makale/980.html>

Resolución del Consejo de la Unión Europea, de 7 de diciembre de 2011, sobre un plan europeo renovado de aprendizaje de adultos. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 372, de 20 de diciembre de 2011. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220(01)&from=EN)

Revilla, J. C. (2003). Los anclajes de la identidad personal. *Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social* (4), 54-67. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n4.85>

Rhoades, G. (2007). The study of the academic profession. In P. J. Gumport (Ed.), *Sociology of higher education. Contributions and their contexts* (pp. 113–146). The Johns Hopkins University Press.

Richmond, G. (2016). Making Sense of the Interplay of Identity, Agency, and Context in the Development of Beginning Science Teachers in High-Poverty Schools. In L. Avraamidou (Eds.), *Studying Science Teacher Identity. New Directions in Mathematics and Science Education* (pp. 219-235). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-528-9_11

Rivard, S. J., Vitous, C. A., De Roo, A. C., Bamdad, M. C., Jafri, S. M., Byrnes, M. E. y Suwanabol, P.A. (2022). "The captain of the ship." a qualitative Investigation of surgeon identity formation. *American journal of surgery*, S0002-9610(22)00010-1. Advance online publication. <https://doi.org/10.1016/j.amjsurg.2022.01.010>

Riverin-Simard, D. (1984). *Étapes de vie au travail*. Éditions St-Martin.

Riverin-Simard, D. (2000). Career development in a changing context of the second part of working life. En A. Collin y R. Young (Eds.), *The future of the career* (pp. 115-129). Cambridge University Press.

Riverin-Simard, D. and Simard, Y. (2004). *Vers un modèle de participation continue: la place centrale de l'orientation professionnelle*. Bibliothèque nationale. <http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/politique/accueilreference/orientation.html>

- Robles, B., (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. <https://www.redalyc.org/pdf/351/35124304004.pdf>
- Rodríguez Martínez, A., Cortés Pascual, A. y Val Blasco, S. (2019). Análisis de la mejora del nivel de empleabilidad de los universitarios mediante la mejora de competencias transversales y habilidades//Analysis of the increase of the employability level in university students through the improvement of transversal. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 30(3), 102–119. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26275>
- Rogers, L. O. (2018). Who am I, who are we? Erikson and a transactional approach to identity research. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 18(4), 284–294. <https://doi.org/10.1080/15283488.2018.1523728>
- Romero Carrión, V. L., García Flores, S. A. y Palacios Sánchez, J. M. (2020). Ecosistema con creatividad, investigación e innovación basado en las competencias transversales frente a las exigencias profesionales del siglo XXI. *Apuntes Universitarios*, 11(1), 386–400. <https://doi.org/10.17162/au.v11i1.592>
- Romero Carrión, V. L., Bedón Soria, Y. T. y Franco Medina, J. L. (2022). Meta-análisis de competencias transversales en la empleabilidad de los universitarios. *Revista gestión de las personas y tecnología*, 15(43), 20-42. <https://dx.doi.org/10.35588/gpt.v15i43.5464>
- Romero Rodríguez, S. (2013). Hacia una orientación profesional sistémico--narrativa. En P. Figuera (Coord.), *Orientación profesional y transiciones en el mundo global. Innovaciones en orientación sistémica y en gestión personal de la carrera* (pp.125-160). Laertes.
- Romero, S., y Figuera, P. (2016). Orientación en la Universidad. En A. Manzanares-Moya y C. Sanz-López (Drs.), *Orientación Profesional. Fundamentos y estrategias*, (pp.163-181). Walters Kluwer. <http://hdl.handle.net/10578/16292>

- Ronfeldt, M. (2012). Where Should Student Teachers Learn to Teach?: Effects of Field Placement School Characteristics on Teacher Retention and Effectiveness. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34(1), 3–26. <https://doi.org/10.3102/0162373711420865>
- Rosenthal, G. (2018). *Interpretive social research: An introduction*. Universitätsverlag Göttingen.
- Rossier, J., Aisenson G., Chabra M., Cohen-Scali V., Di Fabio A., Heslon C., Masdonati J., Ribeiro M. Alfonso y San Antonio D. M. (2020). Lifelong learning, counseling and life designing to promote careers for the future. In *Humanistic futures of learning: perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372577/PDF/372577eng.pdf.multi>
- Rubin, H.J. and Rubin, I.S. (1995) *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. 2nd Edition. Sage Publications.
- Ruitenbunrg, S. K. y Tigchelaar, A. E. (2021). Longing for recognition: A literature review of second-career teachers' induction experiences in secondary education. *Educational Research Review*, 33(100389). <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100389>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). La investigación cualitativa. *Olabuénaga, JIR Metodología de la investigación cualitativa*, 11-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=22523>
- Ruiz Olabuénaga, J.I. e Ispizua, M.A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana*. Universidad de Deusto.
- Ruvalcaba-Coyaso, F. J., Uribe Alvarado, I. y Gutiérrez García, R. (2011). Identidad e identidad profesional: acercamiento conceptual e investigación contemporánea. *CES Psicología*, 4(2), 82–102. <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1254>

- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, G. W. y Bernard, H. R. (2003). Techniques to Identify Themes. *Field Methods*, 15(1), 85–109. <https://doi.org/10.1177/1525822X02239569>
- Sabariego Puig, M., Vilà Baños, R. y Sandín Esteban, M. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS. ti. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(2), 119-133. <http://dx.doi.org/10.1344/reire2014.7.2728>
- Salazar Noguera, J. y McCluskey, K. (2017). A case study of early career secondary teachers' perceptions of their preparedness for teaching: lessons from Australia and Spain. *Teacher Development*, 21(1), 101-117. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1204353>
- Salmi, J. (2018). *All around the world: Higher education equity policies across the globe*. Lumina Foundation.
- Salmi, J. y Sursock, A. (2020). *Access and completion for underserved students: International perspectives* (Working Paper). Global Attainment and Inclusion Network (GAIN).
- Sanchez-Egea, A., Lopez-De La Calle Marcaide, L. (2018). Máquinas, procesos, personas y datos, las claves para la revolución 4.0. *Dyna ingeniería e industria*, 93(6), 576-577. <http://dx.doi.org/10.6036/8807>
- Sánchez-Tarazaga, L. y Manso, J. (2022). Las competencias del profesorado de educación secundaria en España: Evolución del perfil docente en la formación inicial. *Education Policy Analysis Archives*, 30, 8-8. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5831>
- Sancho-Gil, J. M. y Correa-Gorospe, J. M. (2016). Aprender a enseñar: la constitución de la identidad del profesor en la Educación Infantil y Primaria. *Movimento*, 22(2), 471-484. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115345745009>

- Santos Rego, M. A. y Lorenzo Moledo, M. (2015). La Formación del Profesorado de Educación Secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario. *Revista española de pedagogía*, 71(261), 263-281. <http://www.jstor.org/stable/24711294>
- Sanmartín, O. (2016). El precio del grado en España es 20 veces más caro que en Alemania. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/sociedad/2016/04/15/570f9b3ce5fdea6d578b45cd.html>
- Sanz López, C. y Manzanares Moya, M.A. (2018). El modelo de orientación profesional en cuestión. Revisión de sus representantes teórico-prácticos. En A. Manzanares y C. Sanz (Drs.) *Orientación profesional. Fundamentos y estrategias* (pp. 65-88). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. <http://hdl.handle.net/10578/16292>
- Savickas, M.L. (1993). Career counseling in the postmodern era. *The Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 7, 205-215. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.7.3.205>
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown y Associates (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (3rd ed.) (pp. 149–205). Jossey-Bass.
- Savickas, M.L. (2005). The theory and practice of career construction. In S.D. Brown y R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). John Wiley.
- Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. American Psychological Association.
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13–19. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>

- Savickas, M.L. (2013a). The theory and practice of career construction. In S.D. Brown y R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 147-186). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M.L. (2013b). The 2012 Leona Tyler Award Address: Constructing careers-actors, agents and authors. *The Counseling Psychologist*, 41, 648-662. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0011000012468339>
- Savickas, M. L. (2015). Career counseling paradigms: Guiding, developing, and designing. In P. J. Hartung, M. L. Savickas y W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention, Vol. 1. Foundations* (pp. 129–143). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14438-008>
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R y Van Vianen, A.E.M. (2009). Life Designing: A Paradigm for Career Construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 235-250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Sayago Quintana, Z. B., Chacón Corzo, M. A., Rojas de Rojas, M. E. (2008) Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere, La Revista Venezolana de Educacoón*, 12(42), pp. 551-561. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614569016.pdf>
- Scharager, J. y Rodríguez Anaiz, P. (2019). Professional identity of quality managers in chilean universities: between invisibility and bureaucratization. *Calidad en la educación*, (50), 254-283. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/538>
- Scharmer, C. O. (2017). *Teoría U: Liderar desde el futuro a medida que emerge*. Eleftheria.
- Schein, E.H. (1978). *Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs*. Addison-Wesley Publishing Company.

- Schepens, A., Aelterman, A., y Vlerickb, P. (2009). *Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one*. Educational Studies, 35(4) p. 361-378. <https://doi.org/10.1080/03055690802648317>
- Schlossberg, N. K. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, 9(2), 2–18. <https://doi.org/10.1177/001100008100900202>
- Schlossberg, N.K. (1984). *Counselling Adults in Transition: Linking Practice with Theory*. Springer Publishing Company, Inc.
- Schlossberg, N. K. (1989). Marginality and mattering: Key issues in building community. *New Directions for Student Services*, 48, 5–15. <https://doi.org/10.1002/ss.37119894803>
- Schwartz, B. (2016). *The paradox of choice*. ECCO Press.
- Serrano Rodríguez, R. y Pontes Pedrajas, A. (2016). El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 34(1), 35–55. <https://doi.org/10.14201/et20163413555>
- Scharager, J., y Rodríguez, P. (2019). Identidad profesional de los administradores de la calidad en universidades chilenas: entre la invisibilización y la burocratización. *Calidad en la Educación*, 1(50), 254-283. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.538>
- Shwartz, G. y Dori, Y. J. (2020). Transition into Teaching: Second Career Teachers' Professional Identity. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(11), em1891. <https://doi.org/10.29333/ejmste/8502>
- SIIU (2022a). Estudiantes en las Universidades Españolas. Sistema integrado de información universitaria. Ministerio de Universidades. https://public.tableau.com/views/Academica21_EEU/InfografiaEEU?%3AshowVizHome=no&%3Aembed=true#1

- SIU (2022b). Estadística de Estudiantes Universitarios (EEU). Sistema integrado de información universitaria. Ministerio de Universidades. http://sepie.es/doc/comunicacion/prensa/2022/Principales_resultados_EEU_2021-22.pdf
- SIU (2023). Estudiantes matriculados en Máster. Sistema integrado de información universitaria. Ministerio de Universidades. [http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/Universitaria/Alumnado/EEU_2022/Master/Matriculados/10/&file=Mat_Master_Sex_Edad\(2\)_Amb_Tot.px&type=pcaxis](http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/Universitaria/Alumnado/EEU_2022/Master/Matriculados/10/&file=Mat_Master_Sex_Edad(2)_Amb_Tot.px&type=pcaxis)
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1086–1101. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.011>
- Sharf R. S. (2016). *Theories of psychotherapy and counseling: concepts and cases (Sixth)*. Cengage Learning. <http://www.r2library.com/Resource/Title/1305087321>.
- Sharplin, E. D. (2008). *Quality of worklife for rural and remote teachers: Perspectives of novice, interstate and overseas-qualified teachers* [Doctoral dissertation, University of Western Australia]. Repositorio institucional. <https://research-repository.uwa.edu.au/en/publications/quality-of-worklife-for-rural-and-remote-teachers-perspectives-of>
- Shwartz, G. y Dori, Y. J. (2020). Transition into Teaching: Second Career Teachers' Professional Identity. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(11), em1891. <https://doi.org/10.29333/ejmste/8502>
- Simons, H. y Usher, R. (2000). *Situated Ethics in Educational Research*. Routledge.
- Sin, C. (2012) The Bologna master's degree in search of an identity. *European Journal of Higher Education*, 2(2-3), 174-186. <https://doi.org/10.1080/21568235.2012.702437>

- Skott, J. (2019). Changing experiences of being, becoming, and belonging: Teachers' professional identity revisited. *ZDM*, 51(3), 469-480. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-1008-3>
- Silva, J. T. (2011). Carreira, Criatividade e Empreendedorismo. In L. Faria, A. Araújo, F. Morais, E. Sá, J. Pinto y A. D. Silva (Eds.), *Carreira, Agência e Criatividade* (pp. 21-36). Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/21274>
- Slay, H. S. y Smith, D. A. (2011). Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human Relations*, 64(1), 85–107. <https://doi.org/10.1177/0018726710384290>
- Sinha, S. y Hanuscin, D. L. (2017). Development of teacher leadership identity: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, 63, 356-371. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.004>
- Sirgy, M.J. (1982) Self-Concept in Consumer Behavior: A Critical Review. *Journal of Consumer Research*, 9, 287-300. <https://doi.org/10.1086/208924>
- Smit, J., Kreutzer, S., Moeller, C. y Carlberg, M. (2016). *Industry 4.0 a study for the European Parliament*. <https://bit.ly/1QRykFi>
- Smith, M. y Darfler, A. (2012). An Exploration of Teachers' Efforts to Understand Identity Work and Its Relevance to Science Instruction. *Journal of Science Teacher Education*, 23(4), 347-365. doi.org/10.1007/s10972-012-9281-4
- Sobrado, L.M. y Ceinos, C. (2017). Modelos emergentes en orientación profesional. En M.F. Sánchez García (Ed.). *Orientación para el desarrollo profesional* (p. 65-100). UNED.

- Skinner, B. Leavey, G. y Rothi, D. (2021) Managerialism and teacher professional identity: impact on well-being among teachers in the UK. *Educational Review*, 73(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1556205>
- Soilemetzidis, I., Bennett, P. y Leman, J. (2014). *The Postgraduate Thought Experience Survey*. Heslington York: The Higher Education Academic.
- Souto-Gómez, A., Rial-Sánchez, A. and Talavera-Valverde, M., (2020). Aspectos que conforman la identidad profesional del profesorado de formación y orientación laboral. *Estudios sobre Educación*, 38, 29-57. <https://doi.org/10.15581/004.38.29-57>
- Sparkes, A. C. y Devís, J. D. (2004). La crisis de identidad de un estudiante universitario de educación física: La reconstrucción de un estudio biográfico. In *La otra cara de la investigación: reflexiones desde la educación física* (pp. 83-108). Wanceulen Editorial Deportiva.
- Stafford, D. L. (2008). *First career and second career secondary novice teachers' self-assessed value of induction and impact of mentor support to their teacher competency* [Doctoral dissertation, Azusa Pacific University]. <https://www.proquest.com/openview/dcf5ddddd9259d8d9700d9a53c0aa0bc2/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Stanford (2014). *One hundred year study on artificial intelligence*. Stanford University. <https://ai100.stanford.edu/>
- Stets, J. E. y Burke, P. J. (2000). Identity Theory and Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(3), 224–237. <https://doi.org/10.2307/2695870>
- Stone, P., Brooks, R., Brynjolfsson, E., Calo, R., Etzioni, O., Hager, G., Hirschberg, J., Kalyanakrishnan, S., Kamar, E., Kraus, S., Leyton-Brown, K., Parkes, D., Press, W., Saxenian, A.L., Shah, J., Tambe, M. y Teller, A. (2016). *Artificial intelligence and life in 2030. One hundred year study on artificial intelligence. Report of the 2015-2016 Study Panel*. Stanford University. <https://ai100.stanford.edu/2016-report>

- Strangeways, A. (2017). From assistant teacher to teacher: Challenges and pathways in situated pre-service teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(1), 71-85. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1140123>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría*. Contus.
- Stryker, S. (1968). Identity salience and role performance: The relevance of symbolic interaction theory for family reasearch. *Journal of Marriage and the Family*, 30, 558-564. <https://doi.org/10.2307/349494>
- Stryker, S. (1980). *Symbolic interactionism: A social structural versión*. Benjamin/Cummings.
- Stryker, S. (2007). Identity theory and personality theory: Mutual relevance. *Journal of personality*, 75(6), 1083-1102. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00468.x>
- Stryker, S. (2008). From Mead to a structural symbolic interactionism and beyond. *Annual Review Sociology* 34, 15-31. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134649>
- Stürmer, K., Könings, K. D. y Seidel, T. (2015). Factors within university-based teacher education relating to preservice teachers' professional vision. *Vocations and Learning*, 8, 35-54. <https://doi.org/10.1007/s12186-014-9122-z>
- Suhlmann, M., Sassenberg, K., Nagengast, B. y Trautwein, U. (2018). Belonging mediates effects of student-university fit on well-being, motivation, and dropout intention. *Social Psychology*, 49(1), 16–28. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000325>
- Sultana, R.G. (2011). On Being a “Boundary Person”: Mediating the Global and the Local in Career Guidance Policy Learning. *Globalisation, Societies and Education*, 9, 2, 265-284. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.577326>
- Sultana, R.G. (2014a). Career Guidance for Social Junstice in Neoliberal Times. In G. Arulmani, A.J. Bakshi, F.T.L. Leong y A.G. Watts (eds.) *Handbook od Career Development: International Perspectives*. Springer.

- Sultana, R.G. (2014b). Pessimism of the Intellect, Optimism of the Will? Troubling the Relationship between Career Guidance and Social Justice. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 14, 5-19. <https://doi.org/10.1007/s10775-013-9262-y>
- Sultana, R.D. (2016). La movilización de los servicios de orientación profesional en torno a una agenda de justicia social. En A. Manzanares y C. Sanz (Coords), *Orientación Profesional. Fundamentos y estrategias* (pp. 27-38). Wolters Kluwer.
- Sultana, R.D. (2021, 9 de diciembre). Beyond career management skills: A social justice approach [Conferencia]. AEOP. Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía. España.
<https://canal.uned.es/video/magic/dju0vo0n6fk8o4s8c0o0ggg8k400wc4>
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185-190.
- Super, D. E. (1955). Transition: From Vocational Guidance to Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 2, 3-9. <https://doi.org/10.1037/h0041630>
- Super, D. E. (1957a). *Vocational Development: A Framework for Research*. Teachers College Bureau of publications.
- Super, D. (1957b). *Psychology of careers*. Harper y Brothers.
- Super, D. E. (1977). Un modelo de desarrollo de la vida como carrera. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 32(147), 663-683.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3045930>
- Super, D.E. (1980). A life-span, life space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-)

- Super D. E. (1983). Assessment in career guidance: Toward truly developmental counseling. *The Personal and Guidance Journal*, 61(9), 555–562. <https://doi.org/10.1111/j.2164-4918.1983.tb00099.x>
- Super, D. (1984). Career and life development. In D. Brown y L. Brooks (Eds.), *Career choice and development*. Jossey-Bass.
- Super, D.E. (1990). A Life-Span. Life-Space Approach to Career Development. En D. Brown y Brooks (Eds.), *Career Choice and Development* (2a ed.) (pp.197-261). Jossey-Bass.
- Super, D.E., Kidd, J.M. y Knasel, E. (1979). *Work values and work salience: a survey of literature in fourteen countries*. NICEC.
- Super, E., Savickas, M.L. y Super, C.M. (1996). Life-Span, Life-Space Approach to Careers. En D. Brown y L. Brooks (Eds.), *Career Choice and Development* (3a ed.) (pp. 121-178). Jossey-Bass.
- Super D. E. Thompson A. S. y Lindeman R. H. (1988). *Adult career concerns inventory: manual for research and exploratory use in counseling*. Consulting Psychologists Press.
- Sursock, A. y Smidt, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European higher education*. The European University Association.
- Super, D. E., Starishevsky, R., Matlin, N. y Jordaan, J. P. (1963). *Career development: Self-concept theory*. College Entrance Examination Board.
- Sutherland, L., Howard, S. y Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 455-465. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.006>

- Syed, M. y McLean, K.C. (2016). Understanding identity integration: Theoretical, methodological, and applied issues. *Journal of Adolescence*, 47, 109-118. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.09.005>
- Tajfel, H., y Turner, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W.G. Austin y S. Worchel (Eds.): *The Social Psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Brooks-Cole.
- Tajfel, H. y Turner, J.C. (1986). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. En Worchel, S. y Austin, W.G. (Eds.): *Psychology of Intergroup Relation* (7-24). Hall Publishers.
- Tardif, M. y Cantón, I. (2018). El problema de las identidades docentes. En I. Cantón y M. Tardif (Coords.) *Identidad profesional docente* (pp. 9-18). Narcea.
- Taveira, M.C. (2009). *Promoción de la empleabilidad profesional en la vida adulta: El papel de los seminarios de gestión personal de la carrera* [Comunicación]. X Seminario Permanente de Orientación Profesional y Seminario Internacional de Orientación Profesional. Barcelona, España.
- Taveira, M.C. y Rodríguez-Moreno, M.L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional: teoría, práctica y aportaciones empíricas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 335- 345. <https://doi:10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11536>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Paidós.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. 3ª reimpresión, Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

- Tigchelaar, A., Brouwer, N. y Vermunt, J. D. (2010). Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second-career teachers. *Educational Research Review*, 5(2), 164-183. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.11.002>
- Timostsuk, I. y Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1563-1570. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.008>
- Tonso, K.L. (2006). Student Engineers and Engineer Identity: Campus Engineer Identities as Figured World. *Cult.Scie.Edu.* 1, 273–307. <https://doi.org/10.1007/s11422-005-9009-2>
- Torrado y Figuera, (2022). Els estudiants de màsters. En A. Ariño Villarroya, R. LlopisGoig, M. Martínez Martín, E. Pons Fanals, A. Prades Nebot (Dirs.), *Via Universitària: Accés, condicions d'aprenentatge, expectatives i retorns dels estudis universitaris 2020-2022* (pp. 103-114). Xarxa Vives d'Universitats. Universitat Jaume I. https://www.uda.ad/wp-content/uploads/2022/05/Via-Universitaria_2020-2022_Informe-General.pdf
- Torrado, M. y Figuera, P. (Eds.) (2023). *Transiciones y trayectorias en la universidad: el caso de los estudiantes de máster*. Ed. Laertes.
- Torrado, M., Reguant, M., Quirós, C. (2021). Método DELPHI sobre transiciones y trayectorias de acceso a los estudios de máster de Ciencias Sociales en España. En P. Arcoverde Cavalcanti (coord.) *Educação: Teorias, métodos e perspectivas* (pp. 248-258). Artemis. <https://sistema.editoraartemis.com.br/index.php/admin/api/ebookPDF/2852>
- Torrecilla Sánchez, E. M., Martínez Abad, F., Olmos Migueláñez, S. y Rodríguez Conde, M. J. (2014). Formación en competencias básicas para el futuro profesorado de Educación Secundaria: Competencias informacionales y de resolución de conflictos. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18(2), 189-208. <http://hdl.handle.net/11162/116317>
- Torregrosa Peris, J. R. (1983). *Sobre la identidad personal como identidad social*. Hispano Europea.

<https://eprints.ucm.es/id/eprint/41316/1/sobre%20la%20identidad%20personal%20como%20identidad%20social.pdf>

Traveset, M. (2006). *La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica*. Graó

Trede, F., Macklin, R. y Bridges, D. (2012). Professional identity development: A review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 37(3), 365-384. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.521237>

Troesch, L. M. y Bauer, C. E. (2017). Second career teachers: Job satisfaction, job stress, and the role of self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 67, 389- 398. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.006>

Turner, J. H. (2013). *Contemporary sociological theory*. Sage Publications.

UIS (2022). *Education: Other policy relevant indicators: Enrolment by level of Education*. UNESCO Institute of Statistics. <http://data.uis.unesco.org/>

Ulas O., Yildirim I. (2018). Influence of locus of control, perceived career barriers, negative affect, and hopelessness on career decision-making self-efficacy among Turkish university students. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 19, 85–109. <https://doi.org/10.1007/s10775-018-9370-9>

UNESCO-UIL (2009, December 1-4). *Institute for Lifelong learning. Sixth International Conference on Adult Education. Confitea VI* [Conference]. UNESCO institute for lifelong learning. Belém, Brazil. <https://uil.unesco.org/adult-education/confitea/sixth-international-conference-adult-education-2009-confitea-vi>

Unruh, L. y Holt, J. (2010). First-year teaching experiences: Are they different for traditionally versus alternatively certified teachers? *Action in teacher education*, 32(3), 3-14. <https://doi.org/10.1080/01626620.2010.10463555>

- Vaillant, D. (2008). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista investigaciones en educación*, 8(1), 15-15. <https://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/942>
- Vaillant, D. (2009). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Santillana.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente* (Vol. 134). Narcea Ediciones.
- Valls Figuera, R.G. (2022). Transiciones y trayectorias de los estudiantes internacionales en el nive de máster. [Tesis de doctorado no publicada]. Universitat de Barcelona.
- van der Wal, M. M., Oolbekkink-Marchand, H. W., Schaap, H. y Meijer, P. C. (2019). Impact of early career teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 80, 59-70. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.001>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books SA.
- Van House, N., Davis, M., Takhteyev, Y., Ames, M. y Finn, M. (2004). *The Social Uses of Personal Photography: Methods for Projecting Future Imaging Applications*. University of California. [http://people.ischool.berkeley.edu/~vanhouse/photo_project/pubs/vanhouse et al 2004b.pdf](http://people.ischool.berkeley.edu/~vanhouse/photo_project/pubs/vanhouse_et_al_2004b.pdf)
- Vanegas Ortega, C. y Fuentealba, R. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 58(1), 115-138. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729>

- Varadharajan, M. (2014). *Understanding the lived experiences of second career*. Sydney: [Doctoral dissertation]. University of Technology. <https://opus.lib.uts.edu.au/bitstream/10453/29255/2/02whole.pdf>
- Vargas, C. 2017. *El aprendizaje a lo largo de toda la vida desde una perspectiva de justicia social*. Serie de documentos temáticos sobre Investigación y Prospectiva en Educación, No. 21. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250027_spa
- Vergara, P. (2011). *El sentido y significado personal en la construcción de la identidad personal* [Tesis de Magister, Universidad de Chile]. Repositorio institucional. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/115294>
- Vidal, E. (2015). *Un modelo de construcción de la identidad postmoderna desde la perspectiva del consumo simbólico. El creativo publicitario junior como caso de estudio*. [Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Repositorio institucional. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_384235/evp1de1.pdf
- Vignoles, V.L., Schwartz, S.J., Luyckx, K. (2011). Introduction: Toward an Integrative View of Identity. In: Schwartz, S., Luyckx, K., Vignoles, V. (Eds.) *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 1-27). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_1
- Vijaya, S. N. y Naik, S. F. (2016). Effect of Reflective Teaching Training and Teaching Aptitude on Teaching Skills among Elementary Teacher Trainees. *I-Manager's Journal on Educational Psychology*, 9(3), 11-23. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1098289>
- Vögtle, E. M. (2014). *Higher education policy convergence and the Bologna process: A cross-national study. Transformations of the State*. Palgrave Macmillan.
- Volkman, M. J. y Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293-310. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199806\)82:3%3C293::AID-SCE1%3E3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199806)82:3%3C293::AID-SCE1%3E3.0.CO;2-7)

Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Morata.

Walker-Donnelly, K., Scott, D.A. y Cawthon, T.W. (2019). Introduction: Overview and Application of Career Development Theories. *New Directions for Student Services*, 166, 9-17. <https://doi.org/10.1002/SS.20303>

Waterman, A. S. (1988). Identity status theory and Erikson's theory: Communalities and differences. *Developmental Review*, 8(2), 185-208. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(88\)90003-2](https://doi.org/10.1016/0273-2297(88)90003-2)

Watters, J.J. y Diezmann, C.M. (2015) Challenges Confronting Career-Changing Beginning Teachers: A Qualitative Study of Professional Scientists Becoming Science Teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 26(2), 163-192. <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9413-0>

Watts, A.G. (1996). Socio-Political Ideologies in Guidance. In A.G. Watts, B. Law, L. Killeen, J.K. Kidd y R. Hawthorn (Eds.), *Rethinking Careers Educations and Guidance: Theory Policy and Practice*. Routledge.

Weise, C. (2011). *La atención a contextos de alta diversidad sociocultural en la Universidad. Un análisis de la identidad y la práctica docente a través de incidentes críticos* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Repositorio institucional. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=qBboiU5QETo%3D>

Wells, R.S. y Lynch, C.M. (2012). Delayed college entry and the socioeconomic gap: Examining the roles of student plans, family income, parental education, and parental occupation. *The Journal of Higher Education*, 83(5), 671–697. <https://doi.org/10.1353/jhe.2012.0028>

Whitbourne, S. K. (1986). Openness to experience, identity flexibility, and life change in adults. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(1), 163–168. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.1.163>

- Whitbourne, S. K., Sneed, J. R. y Skultety, K. M. (2002). Identity processes in adulthood: Theoretical and methodological challenges. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2(1), 29-45. https://doi.org/10.1207/S1532706XID0201_03
- Wilkins, C. (2017). 'Elite' career-changers and their experience of initial teacher education. *Journal of education for teaching*, 43(2), 171-190. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1286775>
- Wilkins, S. Butt, M. M. Kratochvil, D. y Balakrishnan, M.S. (2016). The Effects of Social Identification and Organizational Identification on Student Commitment, Achievement and Satisfaction in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 41 (12), 2232-2252. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1034258>
- Wilkins, C. y Comber, C. (2015). 'Elite' career-changers in the teaching profession. *British Educational Research Journal*, 41(6), 1010–1030. <http://www.jstor.org/stable/24808133>
- Wilkinson-Ryan, T. y Westen, D. (2000). Identity disturbance in borderline personality disorder: An empirical investigation. *The American Journal of Psychiatry*, 157(4), 528–541. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.157.4.528>
- Williams, J. (2010). Constructing a new professional identity: Career change into teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 639-647. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.016>
- Wortham, S. (2006). *Learning identity. The joint emergence of social identification and academic learning*. Cambridge University Press.
- Yorke, M. (2004). *Employability in higher education: What it is, what it is not*. ESECT. <https://www.qualityresearchinternational.com/esecttools/esectpubs/Employability%20in%20HE.pdf>
- Zabalza Beraza, M.A., Zabalza Cerdeiriña, M.A., y de Corte Vitoria, M.I. (2018). La identidad profesional del profesorado universitario. En I. Cantón y M. Tardif (coords.) *Identidad profesional docente* (pp. 141-148). Narcea.

- Zacarés González, J. J., Iborra Cuéllar, A., Tomás Miguel, J. M. y Serra Desfilis, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 25(2), 316–329. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/87931>
- Zanatta, E., Yurén, T. y Faz, J. (2010). Las esferas de la identidad disciplinar, profesional e institucional en la universidad pública mexicana. *Argumentos UAM-X*, 62, 87-104. <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/353>
- Zeichner, K. M. (1993). Connecting genuine teacher development to the struggle for social justice. *Journal of Education for Teaching*, 19(1), 5-20. <http://dx.doi.org/10.1080/0260747930190102>

ANEXOS

ANEXO 1. GUION DE LA ENTREVISTA

El objetivo de este encuentro, en formato de entrevista, es conocer la experiencia de construcción profesional de personas que, como en tu caso, han realizado un máster para llevar a cabo un cambio de profesión. Con el fin de poder conocer todo el proceso de transición que has vivido, hemos organizado la entrevista en cinco momentos o etapas: en la primera nos centraremos en conocer tu trayectoria respecto a los estudios académicos iniciales; en la segunda etapa trataremos aspectos relacionados con tus vivencias profesionales que, tras finalizar tus estudios académicos, tuviste hasta iniciar el máster; en tercer lugar, nos adentraremos en conocer aquello que te llevó a realizar la transición o cambio de profesión; la cuarta etapa se centra en el momento máster y en tus experiencias durante el mismo; y, finalmente, en la quinta y última etapa de la entrevista, abordaremos el impacto del máster personal y profesionalmente.

Antes de iniciar las preguntas de hoy, aprovecho para recordarte que, más adelante, tendremos un segundo encuentro para que, por un lado, puedas validar la información transcrita del encuentro de hoy que recibirás en breve; y, por el otro lado, puedas realizar una valoración global de tu transición a través de un objeto que tu escogerás y que, para ti, simbolice todo lo acontecido.

PRIMER RELATO

Antes de comenzar con las preguntas de la entrevista y con la finalidad de identificar el perfil de las personas que habéis realizado un cambio profesional, podrías decirme:

- Nombre y apellidos
- Edad actual
- Grado Universitario
- Edad de finalización del grado
- Profesión/es previa/s al máster
- Máster en Educación
- Edad de entrada en el máster
- Universidad de estudio del máster

- Profesión actual

Etapa 1. Trayectoria académica inicial

- ¿Por qué motivos elegiste esos estudios y qué te influyó?
- ¿Cuál era tu visión de la profesión que habías escogido estudiar y cómo te sentías en esa etapa?

Preguntas de apoyo

- ¿A qué cosas le dabas valor para decidirte por esos estudios?
- ¿Cómo fue el proceso hasta tomar la decisión de estudiar ese grado?
- ¿Qué y/o quién te influyó en tomar la decisión?
- ¿A qué aspectos de la profesión le dabas importancia?
- ¿Habías pensado en dedicarte a alguna profesión?
- ¿Cómo te imaginabas tú, profesionalmente hablando?
- ¿Qué profesión ponías en tu currículum?
- ¿Qué destacarías como lo más importante en tu sentir durante esa fase?

Etapa 2. De la formación a la profesión

- ¿Por qué motivos elegiste esos trabajos y qué te influyó?
- ¿Cuál era tu visión de la profesión que estabas realizando y cómo te sentías en esa etapa?

Preguntas de apoyo

- ¿Qué trabajos tuviste entre los estudios de grado y los de máster en Educación?
- ¿Qué cosas valorabas al elegir esos trabajos?
- ¿Qué o/y quien influyó en tu vida profesional durante esa época? ¿Cómo?
- ¿Qué te influyó para aceptar esos trabajos?
- ¿Cómo veías tú esa/esas profesión/es en esos momentos?
- ¿Qué aspectos de la profesión tenían valor para ti?
- ¿Cómo te veías tú, profesionalmente hablando?

- ¿Qué profesión ponías en tu currículum?
- ¿Qué destacarías como lo más importante en tu sentir durante esa fase?

Etapa 3. Planteando la transición o cambio

- ¿Por qué motivos elegiste te planteaste iniciar un cambio profesional en tu vida y qué te influyó?
- ¿Cuál era tu visión de la profesión a la que querías acceder y cómo te sentías en esa etapa?

Preguntas de apoyo

- ¿Cuándo se inició el proceso de transición?
- ¿Qué te condujo a iniciar la transición?
- ¿Cómo fue el proceso hasta tomar la decisión?
- ¿Qué buscabas/pretendías con el cambio?
- ¿Qué y/o quien influyó en el hecho de plantearte un cambio profesional?
- ¿Qué y/o quien de tu entorno te apoyó durante ese periodo?
- ¿Cómo veías tu profesión en esos momentos?
- ¿Qué aspectos de la profesión tenían valor para ti?
- ¿Qué querías conseguir profesionalmente con el cambio?
- ¿Cómo te veías tú, profesionalmente hablando, en ese periodo?
- ¿Qué profesión ponías en tu currículum?
- ¿Cómo te sentiste a lo largo de ese periodo?
- ¿Cómo te sentiste al final de periodo?
- ¿Hubo cambios en tu sentir?
- ¿Qué destacarías como más importante en tu sentir durante esa etapa previa al máster?

Etapa 4. Experiencia en el máster

- ¿Por qué motivos elegiste esos estudios de máster y qué te influyó?
- ¿Cuál era tu visión de la profesión a la que querías acceder y cómo te sentías en esa etapa?

Preguntas de apoyo

- ¿Qué aspectos valorabas en un máster?
- ¿Cómo fue el proceso hasta tomar la decisión?
- ¿Qué o/y quien te influyó en tu travesía?
- ¿Qué o/y quien te apoyó/facilitó en tu travesía?
- ¿Qué dificultades encontraste?
- ¿Cómo te afectó el hecho de no ser un/a estudiante tradicional en cuanto a tu trayectoria previa o edad?
- Cuéntame cómo te manejaste al inicio y a lo largo del máster
- ¿Cómo veías tu profesión en esos momentos?
- ¿Qué aspectos de la profesión tenían valor para ti?
- ¿Qué querías conseguir profesionalmente con el máster?
- ¿Cómo te veías tú, profesionalmente hablando, en ese periodo del máster?
- ¿Y al final de máster, cómo te veías?
- ¿Qué profesión ponías en tu curriculum?
- ¿Qué pensaste sobre el máster cuando te dijeron que para ejercer tenías que hacerlo?
- ¿Qué influencia tuvo el venir de otro campo profesional?

Etapa 5. Impacto del máster

- ¿Qué motivos te hubieran llevado a elegir un centro de trabajo y qué te influyó?
- ¿Cuál era tu visión de la profesión de docente y cómo te sentías en esa etapa?

Preguntas de apoyo

- ¿Qué trabajos has realizado después del máster?
- ¿A qué cosas le has dado y le das valor a la hora de elegir un trabajo?
- ¿Cómo ha influenciado el máster en tu vida?
- ¿En qué te ha cambiado toda esta transición?
- ¿Cómo te ha impactado el máster a nivel profesional?
- ¿Qué elementos consideras que han sido clave para tu transición profesional?
- ¿Cómo valoras ahora el máster?

- ¿Cómo ves tu profesión en esos momentos?
- ¿Cómo te ves tú, profesionalmente hablando?
- ¿Qué aspectos de la profesión tienen valor para ti ahora?
- ¿Qué profesión pones en tu currículum?
- ¿Cómo te imaginas profesionalmente en el futuro?
- ¿Cómo te sientes ahora cuando miras atrás?
- ¿Cómo te sientes respecto al futuro?
- ¿Cómo te ves de aquí a unos años?
- ¿Hacia dónde te gustaría ir?

SEGUNDO RELATO

Antes de iniciar esta segunda entrevista ¿deseas modificar o ampliar el relato de la primera entrevista que te envié?

Valoración global del trayecto a través del artefacto

- ¿Qué artefacto has escogido como símbolo de toda esta transición que has realizado?
- Explícame qué representa para ti este objeto

Preguntas de apoyo

- ¿Por qué alguien que no se había planteado trabajar en el mundo de la docencia, decide dedicarse a ella?
- ¿qué ha significado para ti este cambio de profesión?
- ¿Qué te ha hecho saber o comprender sobre ti todo este proceso?
- ¿Qué ha sido lo más fácil de todo el proceso?
- ¿Qué ha sido lo más difícil de todo el proceso?

ANEXO 2. CONSENTIMIENTO INFORMADO

DOCUMENTO EXPLICATIVO PREVIO AL CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado/a,

El presente documento tiene como objetivo informar de la investigación “La construcción de la identidad profesional: el caso de los estudiantes de máster de cambio de carrera” enmarcada en el Programa de Doctorado “Educación y Sociedad” de la Universitat de Barcelona.

Es un proyecto de tesis doctoral en el ámbito de la educación superior, conducida por la investigadora principal Sònia Cuesta García y bajo la dirección de la Dra. Pilar Figuera y la Dra. Mercedes Torrado. Dicho proyecto de tesis doctoral pretende comprender los procesos de construcción de la identidad profesional y la gestión de la carrera, en la transición al máster en Formación del Profesorado, de estudiantes con trayectorias previas no afines al ámbito de la docencia.

Concretamente, se busca conocer los factores que han influido en los diferentes momentos del proceso de toma de decisiones, elección, influencias, valores, visión de la profesión y el sentir de la persona en su construcción de la identidad profesional para contribuir al diseño de acciones de mejora en la orientación.

Su participación es altamente beneficiosa, precisándose su colaboración y consentimiento informado para: el desarrollo de una serie de entrevistas semiestructuradas de historias de vida, su registro en audio, posterior análisis y publicación de los datos recogidos.

En lo que hace referencia a la entrevista en profundidad, se prevé que esta dure aproximadamente 90 minutos con flexibilidad para los encuentros entre la investigadora y el/la informante. Con posterioridad, se realizará la devolución del relato y se establecerá una entrevista de 15 minutos para la posible subsanación del relato y comentar el artefacto u objeto.

Me comprometo a que en esta investigación no aparecerán datos que revelen su identidad, pudiéndose utilizar nombres ficticios. Sus datos son confidenciales y están protegidos de acuerdo y en concordancia con la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

Los hallazgos de este estudio y sus datos personales serán confidenciales y empleados únicamente a efectos de investigación. Finalizado este trabajo, los datos serán almacenados y posteriormente divulgados, previa y exclusiva aprobación de los participantes, en revistas científicas nacionales y/o internacionales, así como en seminarios y congresos científicos. Me comprometo a no utilizar los datos personales obtenidos para otros estudios diferentes y fuera del contexto de trabajo de esta tesis doctoral, evitando en todo momento el plagio de la información.

Importante es señalar que la participación en este estudio no contempla compensaciones económicas u otras previstas en el proyecto, para las personas o colectivos que participen en este. Su participación es voluntaria, pudiendo ejercer los derechos de oposición, acceso, rectificación y cancelación. Se desprende que puede declinar su participación en cualquier momento, si así lo deseara.

Para finalizar, queremos agradecer su colaboración en este trabajo de investigación. Para cualquier aclaración o consulta puede contactar con Sònia Cuesta Garcia, investigadora principal de este estudio, a la dirección:

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Título del proyecto de investigación: La construcción de la identidad profesional y gestión de la carrera en los estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria.

El voluntario tiene que leer y contestar las preguntas siguientes con atención:

(Hay que rodear con un círculo la respuesta que se considere correcta)

- ¿Ha leído toda la información que le ha sido facilitada sobre este proyecto? SI / NO
- ¿Ha tenido la oportunidad de preguntar y comentar cuestiones sobre el proyecto? SI / NO
- ¿Ha recibido la suficiente información sobre este proyecto? SI / NO
- ¿Ha recibido respuestas satisfactorias a todas las preguntas? SI / NO

¿Qué investigador le ha hablado de este proyecto? (nombre y apellidos) Sònia Cuesta Garcia

¿Ha comprendido que usted es libre de abandonar este proyecto sin que esta decisión pueda ocasionarle ningún perjuicio? SI / NO

En cualquier momento SI / NO

Sin dar ninguna razón SI / NO

¿Ha comprendido los posibles riesgos asociados a su participación en este proyecto? SI / NO

¿Está de acuerdo en participar? SI / NO

¿Recibirá algún tipo de compensación para participar? SI / NO

(Sólo si conviene) Autoriza la participación en el proyecto de la persona de quien usted es responsable? SI / NO

(nombre y apellidos de la persona):.....
(otros ítems que deban incluirse según las características del proyecto)

Firma

Fecha.....

.....

Nombre y apellidos del voluntario:

.....

En el caso que más adelante usted quiera hacer alguna pregunta o comentario sobre este proyecto, o bien si quiere revocar su participación en el mismo, por favor contacte con:

(nombre del investigador) Sònia Cuesta Garcia

(Departamento, Facultad y dirección) Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Facultad de Educación
Pg. de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona

E-mail de contacto: soniacuestabarcelona@gmail.com

Teléfono/s de contacto:

Lugar, fecha y firma del investigador: Barcelona, 23 de diciembre de 2021.

Ejemplar para el investigador