

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL PERU**

**ESCUELA DE POSGRADO**



**PONTIFICIA  
UNIVERSIDAD  
CATÓLICA  
DEL PERÚ**

**La identidad docente de profesores de Educación Superior Tecnológica sin  
formación inicial en educación, a partir de los incidentes críticos ocurridos  
en su práctica.**

**Tesis para optar al grado de Magister en Educación**

**Autora**

**María Antònia Pàmies García**

**Asesor**

**Mg. Álex Oswaldo Sánchez Huarcaya**

**Mayo, 2018**

A los que se fueron demasiado pronto...



## AGRADECIMIENTOS

Las personas, cuánto más uno se acerca a ellas más compleja es su identidad, más llena de matices, de detalles. Entendí que la identidad es infinitamente densa, como una serie infinita de números reales, que aunque uno se acerque mucho y la amplíe, no se acaba nunca.

Jorge Drexler, 2017

Jorge Drexler habla de una identidad llena de matices y de detalles, densa e infinita, que no se acaba nunca y, yo añadiría, que se va construyendo y reconstruyendo a lo largo del tiempo gracias a todos aquellos que nos rodean y que forman parte de nuestra vida.

Así ha sido el proceso de este trabajo de investigación, un trabajo en el que, de una manera u otra, están presentes las voces de muchas personas a las que hay mucho que agradecer.

En primer lugar, a los docentes que participaron en la investigación, robándoles unas horas a su trabajo y a su vida para pensar sobre su identidad como docentes. Gracias por compartir sus ilusiones y temores, sus estrategias, sus cuestionamientos sobre su práctica cotidiana y las motivaciones que les hacen querer ser mejores docentes cada día. Sin ellos esta tesis no hubiera sido posible.

En segundo lugar, quiero agradecer a José Antonio Hernández de Toro y a José Bustamante, directores de la Organización de Estados y del Instituto Iberotec, lugar en el que se realizó la investigación, no solamente por las facilidades institucionales sino principalmente por el apoyo constante, los ánimos y consejos en todo momento. Ambos ejemplifican el sentido del “seny i la rauxa” que han sido necesarios para realizar este trabajo.

El tercer lugar, al equipo de la subdirección académica del instituto, mis colegas y amigos que escucharon pacientemente en más de una ocasión mis dudas sobre la investigación, me dieron ánimos cuando fue preciso y se hicieron cargo, más de la cuenta, de mis ausencias sobre todo al final del proceso. Gracias especialmente a

Jorge, Lucia y Maribel, por las horas intensas e inacabables de trabajo y amistad compartidas durante tanto tiempo. Y también a Nicole y Ana María en los últimos meses, por mostrar que las nuevas generaciones vienen con fuerza. Las voces de todos resonaban en mi cabeza constantemente a medida que iba avanzando mi trabajo de investigación.

Gracias también a esas voces presentes a lo largo de mi vida, en los dos lados del océano, que han contribuido a entender la complejidad de los procesos de construcción identitaria, y que siempre me han acompañado en mis caminos personales y profesionales. No importa si nos vemos más o menos, porque el trabajo, los momentos vitales o un océano nos separen. Sus voces, las de la familia y los amigos, siempre están presentes allá donde me encuentre.

Gracias a los abrazos intensos de Alba, las risas de Vicente y Quim, la frescura de Anna y las “conversaciones de sushi” de Pablo. Sus voces jóvenes siempre me recuerdan que el sentido de la profesión docente son precisamente ellos, y este trabajo de investigación también da cuenta de ese sentido.

También agradecer la voz constante de Alex Sánchez, que ha sabido asesorar este trabajo desde la exigencia y el respeto, ayudándome a cuestionar lo necesario y a reafirmarme en la importancia de la investigación en el campo educativo. De igual manera mi reconocimiento a todos los docentes de la maestría y especialmente a Cristina del Mastro y Luis Sime, por dedicarme tiempo y compartir conmigo sus experiencias y conocimientos en relación a la investigación sobre identidad docente y la articulación con otros campos del conocimiento educativo.

Gracias a Pablo, Mariana y Marco, compañeros de la maestría, por la cantidad de horas que hemos pasado juntos, el soporte mutuo por “tierra, mar y aire” durante estos dos años de estudios. Ellos son la muestra de lo importante que es el trabajo y las ilusiones compartidas para mejorar como personas. Sus voces ya han trascendido a la maestría y se han convertido en amigos y referentes profesionales para mí.

Y finalmente, agradecerle infinitamente a Carlos por estar presente durante todo el proceso, no solamente del trabajo de esta tesis, sino a lo largo de toda la maestría. Él ha sido una “pared” que me ha permitido confrontar mis ideas y dudas en relación a la investigación. Y, en los peores momentos, en los que no veía salida posible, ha sido capaz de poner las “pedritas” para que me guiasen y yo misma pudiera seguir el camino.



## RESUMEN

La presente investigación ha tenido como objetivo analizar cómo construyen la identidad docente profesores sin formación inicial en educación a partir de los incidentes críticos ocurridos en la práctica. Para ello se indagó acerca de la caracterización que los docentes realizan de su identidad a partir de la formación inicial y las diferentes etapas de su profesión, los roles que adoptan en la práctica y las concepciones, estrategias y emociones entorno a los procesos de enseñanza aprendizaje. Se exploró, a partir de los incidentes críticos que ocurren en su práctica, los cambios en las concepciones, estrategias y emociones que se han ido dando a lo largo de su docencia, para comprender la construcción de su identidad docente entendida, desde una perspectiva dialógica, como una configuración, construcción y reinterpretación dinámica, flexible de la misma.

Nuestro estudio se ha abordado desde un enfoque cualitativo utilizando el método fenomenológico, ya que nuestro interés ha sido comprender, desde la narración vivida del docente, la concepción que ellos mismos tienen acerca de su identidad y de los cambios que se producen de la misma en el tiempo.

Para el recojo de la información se utilizaron narraciones personales autobiográficas sobre su formación inicial e historia profesional y docente, así como de los incidentes críticos ocurridos en su práctica. A partir de las narraciones se realizaron entrevistas a profundidad con una guía semiestructurada que permitió indagar en aspectos más específicos sobre las concepciones, estrategias y emociones que forman parte de su identidad docente.

Finalmente, el análisis y discusión de resultados nos ha permitido concluir que en el proceso de construcción de la identidad docente intervienen factores personales, sociales e institucionales, y que la reflexión de la práctica a partir de los incidentes críticos se constituye como una buena estrategia para comprender la construcción de la identidad docente.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
<b>CAPÍTULO I - MARCO CONTEXTUAL</b>	<b>13</b>
<b>LA EDUCACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL COMO FORMACIÓN PARA EL TRABAJO. PANORAMA INTERNACIONAL Y NACIONAL.</b>	<b>13</b>
1.1 Tendencias mundiales en Educación Técnica Profesional: las agendas internacionales.	16
1.2 Las instituciones de Educación Tecnológica en el nuevo marco de desarrollo de la educación técnica superior en el Perú	23
1.3 Los docentes como actores fundamentales de la Educación Técnico Profesional	30
Los roles docentes en educación superior tecnológica.	30
Etapas de la vida profesional de un docente	34
Cambios curriculares en ETP: necesidad de adaptación docente	35
<b>CAPÍTULO II – MARCO TEÓRICO</b>	<b>39</b>
<b>IDENTIDAD DOCENTE E INCIDENTES CRÍTICOS COMO POSIBILIDAD DE REFLEXIÓN SOBRE SU CONSTRUCCIÓN</b>	<b>39</b>
2.1. Conceptualización sobre el término de identidad docente	41
2.2. Incidentes críticos como posibilidad de reflexión sobre la construcción de la identidad docente.	47
2.3. El docente en educación superior tecnológica: concepciones, estrategias y emociones	53
Las concepciones en los docentes de educación superior tecnológica	54
Estrategias de actuación en la práctica docente.	57
Las emociones en la construcción de la identidad docente.	58
<b>CAPÍTULO III - MARCO METODOLÓGICO</b>	<b>61</b>
3.1. Tipo de investigación y método utilizado	61
3.2. Objetivo de investigación	62
3.3. Categorías preliminares y emergentes	64
3.4. Técnicas e instrumentos de recojo de información	66
	VII

Técnicas e instrumentos	66
Validación de instrumentos de recojo de investigación	68
3.5. Informantes	71
3.6. Organización y procesamiento información	73
3.7. Principios éticos de la investigación	75
<b><u>CAPÍTULO IV –ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS</u></b>	<b>78</b>
4.1 Trayectoria, experiencia y concepciones de los docentes que han participado en la investigación	80
Síntesis de las trayectorias y experiencias de los docentes participantes en la investigación.	92
4.2 Incidentes críticos y estrategias de afrontamiento para la reconstrucción de la identidad	96
4.3 Cambio en la identidad docente en los profesores sin formación inicial en educación.	109
<b><u>CONCLUSIONES</u></b>	<b>118</b>
<b><u>RECOMENDACIONES</u></b>	<b>123</b>
<b><u>BIBLIOGRAFÍA</u></b>	<b>125</b>
<b><u>ANEXOS</u></b>	<b>130</b>
Anexo 1 - Instrumento 1: Guía de narración docente	130
Anexo 2 - Instrumento 2: Guía de entrevista a profundidad	131
Anexo 3 - Modelo de consentimiento informado	132
Anexo 4 - Tabla resumen de códigos utilizados en Atlas ti en relación a las categorías preliminares y las categorías emergentes	133

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Organismos de Cooperación Internacional y líneas de acción	16
Tabla 2. Meta General Sexta: Metas específicas y líneas de acción	19
Tabla 3. Programas de la OEI relacionados a ETP	21
Tabla 4. Estrategias inversión en ETP por entidades de financiamiento	22
Tabla 5. Fortalezas del sistema de ETP en el Perú	24
Tabla 6. Debilidades para el sistema de ETP en el Perú	25
Tabla 7. Desafíos para el sistema de ETP en el Perú	25
Tabla 8. Ley de Institutos y Escuelas de ES	28
Tabla 9. Roles, espacios de trabajo, área de desempeño, población atendida	31
Tabla 10. Fases de la vida profesional del docente	34
Tabla 11. Competencias para docentes de ETP	37
Tabla 12. Investigaciones sobre construcción de identidad docente	41
Tabla 13. Focos generadores de Incidentes Críticos	49
Tabla 14. Concepciones Enseñanza - Aprendizaje	55
Tabla 15. Concepciones EA vs Teorías Implícitas	56
Tabla 16. Matriz de consistencia Objetivos específicos y categorías de análisis	63
Tabla 17. Perfil de los jueces para la validación de instrumentos	69
Tabla 18. Ejemplo codificación sujetos	71
Tabla 19. Descripción informantes	72
Tabla 20. Codificación de informantes e instrumentos	72
Tabla 21. Relación de Incidentes críticos narrados por los docentes	97
Tabla 22. Incidentes Críticos en los que se identifican cambios	98
Tabla 23. Incidentes Críticos en los que se identifican los espacios de construcción de sentidos	106

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modos de afrontamiento de IC	51
Figura 2. Proceso de validación de expertos	70
Figura 3. Organización y procesamiento de datos	73
Figura 4. Representación de la lógica de análisis	79



## INTRODUCCIÓN

La educación superior tecnológica de calidad actualmente es una de las preocupaciones de los países de región como por ejemplo Brasil, Chile o Bolivia, específicamente la necesidad del aumento de la pertinencia y calidad de una oferta contextualizada. En las actuales agendas internacionales, este aspecto tiene una especial relevancia para los países Iberoamericanos en el contexto de la educación superior, como una formación que posibilita la incorporación de jóvenes a los sectores productivos de los países permitiendo a los mismos mejorar sus condiciones de vida (OEI, 2010; OCDE, 2015).

En esta línea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE (2015) indica como uno de los tres elementos claves para el aseguramiento de la calidad de la oferta en ETP la importancia de “garantizar que el personal de las instituciones de formación profesional goce de una sólida combinación de habilidades pedagógicas, experiencia técnica e industrial y conocimientos académicos” (p. 8). En relación a este aspecto, Ginestié (2006), nos indica que un buen número de profesores que ejercen la docencia en educación superior, no tienen como formación de base la educación sino que han llegado a la docencia, por sus conocimientos y formación disciplinares y profesionales, y en su práctica en el aula han aprendido a ser docentes.

A partir de lo expuesto, el objetivo de nuestra investigación se ha centrado en comprender como construyen la identidad docente profesores sin formación inicial en educación a partir de los incidentes críticos ocurridos en la práctica profesional, ya que los procesos de reflexión sobre la identidad se constituyen como

fundamentales para identificar sobre qué atributos de la misma deberíamos intervenir, a partir de programas de formación en servicio, para la mejora continua en su labor como docentes (Prados, Cubero, Santamaría y Arias, 2013; Monereo, Monte y Andreucci, 2015).

Para responder al problema planteado hemos organizado nuestra investigación en cuatro capítulos. En el primero se expone el marco contextual de la ETP, presentando el panorama internacional a partir de las agendas de desarrollo de diversos organismos internacionales y de la realidad peruana a partir del trabajo que actualmente se realiza en el nuevo marco institucional para la ETP. También se analiza la importancia de los docentes como actores fundamentales de la ETP.

En el segundo capítulo se expone el marco teórico de nuestra investigación realizando la conceptualización del término identidad docente a partir de la teoría del yo dialógico de Hermans (2001) y presentando los incidentes críticos como posibilidad de reflexión en torno a la construcción de la identidad docente. Además en el tercer apartado del mismo capítulo se describen los principales componentes de la identidad docente.

En el tercer capítulo se presenta el diseño metodológico de nuestra investigación, que se ha enmarcado en un enfoque cualitativo utilizando el método fenomenológico. Se describe también el objetivo general y los específicos, las técnicas e instrumentos de recolección de información y el proceso de análisis realizado de la misma.

El cuarto capítulo recoge el análisis y discusión de la información realizado a partir del objetivo general y los específicos. Finalmente se presentan las conclusiones de nuestra investigación y las recomendaciones, que incluyen aspectos relacionados a la propia investigación realizada, recomendaciones para futuros trabajos, así como para la institución donde se realizó la investigación.

Nuestra investigación se inscribe en la línea de investigación sobre formación y desarrollo profesional en el campo educativo, específicamente en el eje de trayectoria e identidad docente, línea de investigación de la Maestría en Educación.

## **CAPÍTULO I - MARCO CONTEXTUAL**

### **LA EDUCACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL COMO FORMACIÓN PARA EL TRABAJO. PANORAMA INTERNACIONAL Y NACIONAL.**

La educación técnica profesional de calidad es actualmente una de las preocupaciones de los países de región como por ejemplo Brasil, Chile, Colombia o Bolivia, específicamente la necesidad del aumento de la pertinencia en relación a la demanda de los sectores productivos y la calidad de una oferta contextualizada a las necesidades formativas de los países (Ginestié, 2006).

En primer lugar y para poder leer el documento de una manera comprensiva, es importante que podamos establecer un término único en relación a la Educación y Formación Técnica y Profesional, EFTP por sus siglas en español, que según la UNESCO ha recibido diferentes denominaciones. Este organismo internacional nos indica que

a lo largo de la historia, los distintos países y sistemas educativos han utilizado términos diversos para referirse a varios elementos constituyentes de lo que ahora en su conjunto denominamos la EFTP, por ejemplo: formación de aprendices, educación o enseñanza profesional, educación técnica, educación técnico-profesional (ETP), formación ocupacional (FO), educación y formación profesional (EFP), enseñanza profesional y de oficios, educación técnica y de carreras (ETC), formación o capacitación de la mano de obra, formación o capacitación para el puesto de trabajo, etc. (UNESCO, 2017, pr.1).

A efectos de nuestro trabajo adoptaremos el término Educación técnico-profesional (ETP), ya que es la denominación genérica que mejor se adecua a los términos utilizados para la Educación Superior Tecnológica en el Perú.

Tradicionalmente la preocupación en relación a la ETP, ha estado focalizada en temas relacionados al acceso y la cobertura, las políticas sectoriales del sector productivo o incluso a los sistemas de financiamiento para esta etapa formativa. Sin embargo, y tal como pone de relevancia el “Estudio comparado de los Sistema de Educación Técnica de los países de la Alianza del Pacífico” (Instituto de Evaluación - IESME de la OEI, 2016), en los últimos años, la mejora de la calidad en la ETP, ha pasado a ser una de las principales prioridades en las políticas educativas para los países de la región.

De la misma manera, podemos ver que en las actuales agendas internacionales, la ETP de calidad tiene una especial relevancia para los países Iberoamericanos en el contexto de la educación superior, como una formación que posibilita la incorporación de jóvenes a los sectores productivos de los países, entendiéndola como un factor estratégico en la formación para el trabajo. Esta preocupación también se ve plasmada en las estrategias de financiamiento de entidades financieras como el Banco Mundial o la Corporación Andina de Fomento – Banco de Desarrollo de América Latina, en diversos países de Latinoamérica, como Chile, Panamá o Perú.

Asimismo, en el Perú, la preocupación creciente por la ETP se plasma en el trabajo que se viene realizando desde la Dirección General de Educación Técnico Productiva y Superior Tecnológica y Artística del Ministerio de Educación, con la reciente promulgación de la Ley n° 30512 de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes (2016). También es importante destacar diferentes propuestas y acciones de mejora entorno de la calidad y pertinencia de la ETP, como por ejemplo la revisión y adecuación a las necesidades del sector productivo del Catálogo Nacional de la Oferta Formativa, que incluye las carreras profesionales técnico productivas así como las superiores tecnológicas (MINEDU, 2017).

En este primer capítulo del marco de investigación haremos una revisión de los diferentes temas que hemos enunciado en la introducción, vinculándolos con la necesidad de una gestión adecuada de la formación y de la calidad docente en esta etapa formativa, como factor necesario para la calidad de la ETP.

Es importante indicar para este primer capítulo, pero también para toda la investigación en conjunto que, si bien hemos podido encontrar informes y estudios que revisan, entre otros aspectos, a la importancia del papel de los docentes para la mejora de la calidad en ETP, realizados por diferentes autores u organismos internacionales, son pocas las investigaciones en relación a Educación Superior Tecnológica en el Perú incluidas en RENATI– Registro Nacional de Trabajos de Investigación de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) que se han podido encontrar en las revisiones realizadas en diferentes momentos de nuestro trabajo. Las siete tesis que encontramos, todas de maestría, abordan áreas relacionadas al diseño de programas, a la evaluación de aprendizajes, o al planeamiento o la gestión de las instituciones de ETP siendo este último tema abordado por cuatro de las siete tesis. Así, estos estudios no están relacionadas a temas afines a los que presentamos en nuestra investigación, centrada en la identidad de los docentes sin formación inicial en educación y específicamente en la influencia de los incidentes críticos en la identidad del docente de dicha etapa formativa.

En países de la región encontramos los estudios de Trevisan (2015) en Brasil o Barrientos & Gámez (2015) en Chile, que si están centrados en aspectos relacionados al trabajo de los docentes en ETP.

El primero, que podría ser de especial interés para nuestra investigación, ya que tiene como objetivo general “comprender o processo de construção da identidade docente dos professores do Ensino Superior Tecnológico, sem formação voltada para a docência”<sup>1</sup> (Trevizan, 2012, p.33), centra el trabajo, a partir de sus objetivos específicos, en cuál es el perfil docente requerido en ETP, qué saberes identifican los profesores como valiosos para su ejercicio y cuáles son las necesidades de

---

<sup>1</sup>Traducción libre: comprender el proceso de construcción de la identidad de los profesores de enseñanza superior tecnológica, sin formación orientada a la docencia.

formación que manifiestan los mismos, más que en el proceso de construcción de identidad docente como tal, difiriendo entonces de los aspectos centrales de nuestra investigación y que retomaremos en el segundo capítulo.

### 1.1 Tendencias mundiales en Educación Técnica Profesional: las agendas internacionales.

Tal como indicábamos al inicio de este capítulo, la preocupación por la ETP ha ido tomando protagonismo en las agendas internacionales para el desarrollo. Organismos como por ejemplo la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) o la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) han incluido en sus agendas políticas y de trabajo estrategias específicas en relación a la Formación para el Trabajo en todos sus ámbitos y niveles formativos.

En la siguiente tabla sintetizamos las principales estrategias y líneas de acción de los organismos de cooperación internacional citados que iremos desarrollando a lo largo del texto, presentándolas de forma más detallada ya que las consideramos relevantes para nuestra investigación.

Tabla 1. Organismos de Cooperación Internacional y líneas de acción

ORGANISMO	ESTRATEGIAS PRINCIPALES
UNESCO	Estrategia para la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional (EFTP) 2016-2021: fomento del empleo, promoción equidad e igualdad entre hombres y mujeres, transición hacia economías sostenibles.
	Centros Internacionales de para la Educación y Formación Técnica y Profesional UNEVOC: formación de docentes y directivos, investigación en EFTP.
OEI	Metas educativas 2021 - meta general sexta: conexión entre la Educación y el Empleo a través de la ETP.
	Articulación mercado laboral con la formación
	Mejorar las condiciones de acceso a la ETP y las competencias en egreso de los futuros profesionales.
OCDE	Programa Building effective strategies <sup>2</sup> y programa "Skills beyond the School" <sup>3</sup>
	Evaluación de las competencias necesarias para los sectores productivos

<sup>2</sup> Traducción libre: Construyendo estrategias nacionales efectivas

<sup>3</sup> Traducción libre: Competencias más allá de la escuela

Elaboración propia a partir de OEI (2010), Marope, Chakroun, & Holmes (2015), McCarthy & Musset (2016) y OCDE (2016).

En el año 2012, en el Tercer Congreso Internacional sobre Educación y Formación Técnica y Profesional que tuvo lugar en Shanghai, se puso de manifiesto que la Formación Técnica Profesional es fundamental tanto para el desarrollo económico sostenible de los sectores productivos como para la equidad e inclusión de las personas, desde la posibilidad que esta ofrece en la adquisición de las competencias necesarias para la inclusión en el mundo del trabajo (Marope et al., 2015).

Qian Tang, Subdirector General de Educación para la UNESCO, indica en la introducción al informe *Unleashing the Potential. Transforming Technical and Vocational Education and Training*<sup>4</sup>, fruto del trabajo previo y posterior al congreso antes citado, que si bien la ETP está recogida actualmente como prioridad en las agendas internacionales, existe una gran dificultad en responder adecuadamente a nivel mundial a los múltiples desafíos y al número creciente de demandas sociales y económicas que se realizan a los sistemas de formación en ETP (Marope et al., 2015). Entre las demandas sociales y económicas que se realizan podemos destacar la articulación de la formación con las necesidades de profesionales para los diferentes sectores económicos, garantizar aspectos como la inclusión a partir de políticas de cobertura territorial o de género para asegurar la inclusión de las poblaciones más desfavorecidas, por mencionar alguna de ellas.

La UNESCO, para dar respuesta a las demandas mencionadas, ha desarrollado la Estrategia para la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional (EFTP) 2016-2021, que también contribuye al cumplimiento de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2016). En la estrategia se han identificado tres áreas o esferas prioritarias de actuación: “fomentar el empleo y el espíritu empresarial de los jóvenes (...), promover la equidad y la igualdad entre hombres y mujeres (...),

---

<sup>4</sup> Traducción libre: *Desatando el Potencial: Transformando la Educación y Formación Técnica y Profesional*.

facilitar la transición hacia economías ecológicas y sociales sostenibles” (UNESCO, 2016, p. 5).

En la primera área prioritaria, la UNESCO se compromete, entre otras cosas, a apoyar a los países miembros en la formulación y análisis de políticas para la EFTP desde un enfoque de transformación, así como a apoyar el “fortalecimiento de la capacidad de los encargados de adoptar decisiones y las instituciones responsables de la capacitación y formación del personal y los administradores” (UNESCO, 2016, p. 7).

Esta última acción contempla el apoyo para programas de liderazgo y capacitación a todos los niveles a través de más de 100 Centros Internacionales para la Educación y Formación Técnica y Profesional (UNEVOC) en todo el mundo, y el alcance de la formación está prevista para los profesionales de los ministerios públicos de los diferentes países, los directivos de instituciones y los responsables finales de la formación de EFTP (gestores y docentes).

La OEI aprueba en la XX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado realizada en diciembre de 2010 en el Mar de Plata, Argentina, el proyecto “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios” (OEI, 2010).

El proyecto, que define la estrategia en educación de la OEI para once años, contempla diez metas de trabajo más una onceava que tiene como objetivo el seguimiento y evaluación de nivel de avance de las diez anteriores año. Cada una de las metas está desarrollada con metas específicas, indicadores y niveles de logro que permiten identificar el nivel de avance de cada una de ellas.

Para nuestro trabajo nos fijaremos en la Meta General número 6 que tiene como objetivo “favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la Educación Técnico – Profesional” (OEI, 2010, p. 155). Esta meta está alineada a la necesidad de articular el mundo laboral con la formación, a la vez que mejorar las condiciones de acceso a una educación postsecundaria de calidad y pertinente que

asegure que los jóvenes cuenten con mejores competencias técnicas y transversales en el momento de su ingreso al mercado laboral (OEI, 2010).

Es importante destacar que el trabajo que la OEI plantea en relación a la ETP tiene una orientación similar a las estrategias que propone UNESCO o la OCDE, reconociendo que la ETP es

una de las más potentes herramientas para favorecer el desarrollo económico y social de un país y para facilitar la movilidad social de las futuras generaciones, siempre que su diseño y desarrollo tengan en cuenta las exigencias laborales y formativas de la sociedad actual. (OEI, 2010, p. 127)

Nos parece importante fijarnos especialmente en esta agenda internacional, ya que está formulada específicamente para Iberoamérica, y concretamente Perú es uno de los países en los que se está desarrollando un trabajo intenso en relación a la Meta General sexta relacionada a ETP, a partir de diferentes proyectos como la participación en la elaboración del Estudio Comparado de los Sistemas de Educación Técnica de los Países de la Alianza del Pacífico (OEI, 2016b) o la creación en el año 2012 del Instituto de Educación Superior Tecnológico Privado Iberotec (IESTP Iberotec), proyectos de los que hablaremos más adelante en el apartado específico sobre los desafíos y propuestas para el trabajo de la ETP en el Perú.

Tabla 2. Meta General Sexta: Metas específicas y líneas de acción

<b>META GENERAL</b>	<b>METAS ESPECÍFICAS</b>	<b>LÍNEAS DE ACCIÓN</b>
		Reforzar la comisión asesora de expertos en ETP.
		Curso especializado de formación en el CAEU de la OEI, para la cualificación de docentes y equipos responsables de la ETP en Iberoamérica
Favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la ETP	ME 16: Mejorar y adaptar el diseño de la ETP de acuerdo a las demandas laborales	Elaborar y ejecutar planes de mejora de la calidad de los sistemas de ETP.
	ME 17: "Aumentar y mejorar los niveles de inserción laboral en el sector formal de	Elaborar y difundir documentos sobre los sistemas de cualificaciones y sobre la ETP

los jóvenes egresados de la Educación Técnico Profesional” (OEI, 2010, p. 155).	Realizar auditorías de los sistemas de cualificaciones y de formación profesional.
	Formular y desarrollar un programa iberoamericano para jóvenes emprendedores.

Elaboración propia a partir de OEI (2010, pp. 155 y 249).

La implementación de las líneas de acción y las metas específicas de las diferentes metas generales se organizan a partir de programas de acción que incluyen objetivos, líneas de acción resumidas en la tabla anterior, así como diferentes estrategias.

Posteriormente, en el marco de la XXV Conferencia Iberoamericana que tuvo lugar en Andorra durante el mes de septiembre de 2016, se aprobó el Programa Regional de Educación y Formación Técnica Profesional (EFTP) en Iberoamérica , 2016-2020 (OEI, 2016a). Este programa está organizado entorno a siete temas prioritarios u objetivos generales.

Para nuestra investigación abordaremos únicamente el segundo tema prioritario: “mejora de la calidad de la EFTP” (OEI, 2016a, p. 14), ya que entre sus programas prioritarios se encuentra “fortalecer la profesión docente de la EFTP, procurando y facilitando la formación y actualización técnica y didáctica de los docentes, estableciendo una carrera profesional docente que estimule e incentive su dedicación y promoviendo su reconocimiento social” (OEI, 2016a, p. 14).

Asimismo, en este objetivo general también encontramos programas relacionados a la mejora de los diseños curriculares, el desarrollo y evaluación de metodologías de enseñanza- aprendizaje y proyectos innovadores con la participación de todos los actores de las instituciones formativas.

Tabla 3. Programas de la OEI relacionados a ETP

<b>PROGRAMA</b>	<b>PRINCIPALES ESTRATEGIAS Y LÍNEAS DE ACCIÓN</b>
Programa de Educación Técnico Profesional 2010 – 2015	Diagnóstico, elaboración y difusión de informes sobre los Sistemas Nacionales de Cualificaciones y ETP
	Promoción de modelos de gestión en ETP contextualizados a la realidad regional.
	Establecimiento de relaciones con otros organismos internacionales que cuenten con centros y programas relacionados a la ETP.
	Creación de un centro de referencia en Perú para la innovación en la formación y gestión de la ETP.
Programa regional de EFTP 2016- 2020	Diseño y ejecución de programas de formación en gestión de la ETP
	Establecimiento Sistema Nacional de Cualificaciones
	Mejora de la calidad de la EFTP
	Desarrollo de la información y orientación profesional
	Fortalecimiento del gobierno y gestión de la EFTP
	Incremento de la inversión en EFTP
	Incremento del número de beneficiarios de la EFTP
Evaluación y seguimiento de la EFTP	

Elaboración propia a partir de OEI (2010) y OEI (2016a).

Como ya hemos visto en las diferentes agendas analizadas, la importancia de contar con un cuerpo docente de calidad, actualizado y pertinente, es una de las preocupaciones de los diferentes organismos internacionales para lograr mejoras en la implementación de la ETP en todo el mundo.

Es por eso que nuestra investigación, cuyo objetivo general está centrado en la construcción de la identidad docente de profesores de ETP sin formación inicial en educación, nos va a permitir obtener algunos elementos para poder pensar posteriormente en cómo mejorar la calidad de los docentes a partir de programas de formación docente.

También, y alineadas a las estrategias anteriormente enunciadas, nos parece necesario hacer un resumen de las estrategias de inversión en ETP por entidades de financiamiento para el desarrollo (tabla n°4) traducéndose en apoyo monetario a través de programas de financiamiento de entidades como el Banco Mundial (BM)

o la Corporación Andina de Fomento – Banco de Desarrollo de América Latina (CAF) que, como indicábamos en la introducción del presente capítulo, financian el fortalecimiento de la ETP en diferentes países de la región.

Tabla 4. Estrategias inversión en ETP por entidades de financiamiento

ENTIDAD	FECHA	PAISES	PRESUPUESTO DESTINADO
	Años 80'	50 países en vías de desarrollo	40% del presupuesto de educación fue destinado a EFTP, principalmente a asegurar acceso y cobertura, normatividad y establecimiento de redes instituciones educativas-empresa
BM	2015	Chile	USD 100 millones para la mejora de la calidad de ETP
	2015	Perú	S/ 75 millones para la mejora de la calidad y pertinencia de la Educación Superior Pública, a través de PROCALIDAD.
	2016	Panamá	USD 150 millones para el fortalecimiento de la ETP.
CAF	2017	Países de la región	Agenda educativa Interamericana centrará los esfuerzos en aumentar el acceso a la ETP y mejorar su calidad. Se dotará presupuestalmente en función a las líneas de acción.

Elaboración propia a partir de Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial (1991), Banco Mundial (2017), CAFa (2017), CAFb (2017) y Pérez (2017).

Nos parece importante destacar que en relación al Perú, el BM, en el año 2015 otorgó un financiamiento específico para mejorar la calidad y pertinencia de la Educación Superior Pública, tanto de nivel universitario como de ETP. Este financiamiento se concreta a través del Proyecto Procalidad, dotado con 150 millones de soles, de los cuales el BM financia el 50% (Pérez, 2017).

Las estrategias de financiamiento actuales de las entidades financieras para el desarrollo, han transitado desde la preocupación por la cobertura y acceso o la mejora de la normatividad y de la relación entre las instituciones de formación y el sector productivo, hacia la necesidad de asegurar la pertinencia de la oferta educativa y la calidad de la ETP. (Desde esta perspectiva, las estrategias de financiamiento están totalmente alineadas a las actuales agendas internacionales de los organismos de cooperación al desarrollo.

## **1.2 Las instituciones de Educación Tecnológica en el nuevo marco de desarrollo de la educación técnica superior en el Perú**

Para entender el panorama al que se enfrenta la educación tecnológica en el Perú es importante conocer primero cómo se organiza la educación técnica y la formación profesional en el país, cuáles son sus fortalezas y debilidades, y comprender a la vez que esta se encuentra estrechamente ligada al sector productivo peruano.

Tal como hemos indicado anteriormente, la ETP está orientada a la adquisición de competencias laborales, en una perspectiva de desarrollo sostenible y competitivo (Marope et al., 2015). En el Perú actualmente, y según la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes – 30512 (2016), la ETP se organiza en los Centros de Educación Técnico Productiva (CEPTRO), en los Institutos de Educación Superior Tecnológica (IEST), y en las Escuelas de Educación Superior Tecnológica (EEST), perteneciendo estos dos últimos a la etapa de Educación Superior. Los centros que imparten carreras técnicas superiores pueden ser de carácter público o privado.

La OCDE señala en su informe “A Skills beyond the School. Review of Perú”<sup>5</sup> que en nuestro país existen actualmente más de 2000 centros públicos y privados que imparten algún tipo de formación profesional, ya sea de nivel secundario, postsecundario o superior, y que además la matrícula en los mismos ha aumentado de manera constante en todas las etapas formativas de formación profesional (McCarthy & Musset, 2016).

Sin embargo, el mismo informe también indica que si bien el sistema de formación profesional se ha ampliado en número y cobertura geográfica y las políticas intersectoriales han facilitado el desarrollo de una formación postsecundaria más alineada a las necesidades de los sectores productivos, siguen existiendo importantes desafíos para el país en materia de formación profesional que es urgente atender en los próximos años (McCarthy & Musset, 2016).

---

<sup>5</sup> Traducción libre: Competencias más allá de la escuela. Informe para Perú.

A partir del informe de la OCDE (McCarthy & Musset, 2016), el Ministerio de Educación (MINEDU, 2017), el Estudio Comparado de los Sistemas de Educación Técnica de los países de la Alianza del Pacífico (Instituto de Evaluación - IESME de la OEI, 2016), los documentos internos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2017) hemos elaborado las siguientes tablas en las que podemos encontrar las principales fortalezas (tabla n°5) y debilidades (tabla n°6), así como los retos a los que se enfrentan los sistemas de formación profesional en el país (tabla n° 7).

Tabla 5. Fortalezas del sistema de ETP en el Perú

<b>INDICADOR</b>	<b>FORTALEZAS</b>
Cobertura temática y geográfica	Sector de ETP con un número creciente de instituciones y programas de formación.
Interlocutores	Grupos de interés en el sector público y privado sólidos y comprometidos. Colaboración intersectorial pública (Ministerio de Trabajo y promoción del empleo y Ministerio de Educación). Empresariado activo en diversos sectores.
Legislación	Esfuerzos en legislación para mejorar la accesibilidad, la calidad y la articulación vertical del sistema educativo.
Sistemas de información	Mejora en los sistemas de información permitiendo un análisis más detallado de las necesidades formativas según el sector productivo, ayudando a la toma de decisiones de los estudiantes.
Equidad e inclusión	Desarrollo de estrategias que favorecen la equidad e inclusión como prioridad del gobierno, como por ejemplo los programas de becas para alumnos sin posibilidades de seguir estudios en ETP: Beca 18, Beca Doble Oportunidad, Beca mi Vocación Técnica, Beca Yachay.
Pertinencia de los programas formativos	Innovación en políticas y programas de ETP, con la actualización de las currículas, alineándolas a algunas de las competencias requeridas por el sector productivo.

Elaboración propia a partir de McCarthy & Musset (2016), MINEDU (2017), Instituto de Evaluación – IESME de la OEI (2016), OEI (2017), PRONABEC (2017).

Tabla 6. Debilidades para el sistema de ETP en el Perú

<b>INDICADOR</b>	<b>DEBILIDAD</b>
Cobertura temática y geográfica	Prevalencia de la oferta privada que captura el 70% del total de estudiantes de ETP sobre la pública. Además esta última no cumple con los estándares mínimos de calidad necesarios para la formación.
Interlocutores	Debilidad en las Instituciones de ETP pública en relación a la infraestructura, la gestión y la formación docente.
Legislación	Dificultades en la articulación del sistema educativo y la transitabilidad entre las diferentes etapas formativas, especialmente en el tránsito entre la ETP y la Educación Superior Universitaria.
Sistemas de información	Información y orientación vocacional poco accesible al finalizar la etapa secundaria para la toma de decisiones.
Equidad e inclusión	Actualmente dos de cada tres estudiantes que egresan de secundaria ingresan directamente al mercado laboral sin ninguna cualificación profesional, concentrándose en las zonas rurales el menor acceso a la formación superior, ya sea de ETP o universitaria. Este hecho impacta directamente en la equidad de acceso a mejores posibilidades de empleo y por tanto a una mejor calidad de vida para todos.
Pertinencia de los programas formativos	Debilidad en áreas de ciencia y tecnología y sobreoferta en áreas de administración u otras que no requieren necesariamente de una formación técnica superior.
Elaboración propia a partir de McCarthy & Musset (2016), MINEDU (2017), Instituto de Evaluación – IESME de la OEI (2016), OEI (2017).	

Tabla 7. Desafíos para el sistema de ETP en el Perú

<b>INDICADOR</b>	<b>DESAFIO</b>
Cobertura temática y geográfica	Aumentar la oferta pertinente y de calidad en zonas rurales
Interlocutores	Reforzar las políticas públicas que garanticen estándares generales de calidad para toda la ETP, privilegiando la inversión en la mejora de infraestructuras, equipamiento, gestión y formación docente de las instituciones públicas.
Legislación	Desarrollar rutas de aprendizaje claras para los estudiantes de ETP, para que la articulación vertical del sistema educativo que contempla la legislación peruana entre la formación técnica en secundaria y postsecundaria hacia la educación superior sea real.
Sistemas de información	Reforzar los sistemas de información para que sean accesibles a todos y además ofrezcan un panorama real sobre la demanda de mercado. Mejorar los sistemas de orientación vocacional para que los estudiantes puedan contar con información precisa para la toma de decisiones.

---

Equidad e inclusión	Asegurar el acceso a la ETP de calidad para todos de manera que sea real la equidad de acceso a mejores posibilidades de empleo y por tanto a una mejor calidad de vida para todos.
---------------------	---

---

Pertinencia de los programas formativos	Necesidad de alineamiento entre la oferta de programas formativos y la demanda del mercado laboral.
---	---

---

Elaboración propia a partir de McCarthy & Musset (2016), MINEDU (2017), Instituto de Evaluación – IESME de la OEI (2016), OEI (2017).

De acuerdo a los desafíos planteados en el caso peruano se ha establecido un marco regulatorio explicitado en la actual legislación, considerada por los organismos nacionales e internacionales como uno de los avances más significativos en el país en materia de ETP. Es en ese sentido que se ha promulgado una nueva ley que mencionábamos anteriormente, que regula los estudios tecnológicos en Perú y que se encuentra vigente desde el mes de noviembre de 2016 (Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes 30512, 2016).

Si bien en el mes de agosto del presente año se publicó el reglamento de la ley, todavía están pendientes de aprobación las normas específicas en relación a aspectos como la regulación de la carrera de los docentes, o las de los procesos que norman la creación de la nueva estructura, que contemplará inevitablemente una reorganización de los lineamientos generales de la ETP en el Perú, de sus etapas formativas y también de las instituciones tanto públicas como privadas.

Precisamente esta falta de normatividad es uno de los problemas que enfrentan las instituciones de educación superior técnica en el país en estos momentos ya que existe una cierta incertidumbre de cómo será la implementación del nuevo marco regulatorio. Es importante indicar que aunque la ley actual ha sido ampliamente discutida y debatida por el sector académico y por tanto es conocida, existen todavía aspectos como por ejemplo la posibilidad de cambio institucional o los nuevos requisitos para los docentes que no se sabe todavía cómo se van a materializar y cuáles serán los tiempos y procesos de la implementación (Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes 30512, 2016).

A pesar de este momento de transición, para la presente investigación nos ceñiremos al marco de la nueva ley, ya que es con ella con la que, en el futuro cercano, se regulará la ETP en el país. El primer capítulo de la ley N° 30512 nos indica que su objeto es regular los aspectos de gestión y académicos de los Institutos (IES) y Escuelas de Educación Superior (EES) tecnológica tanto de carácter público como privado, así como velar por la calidad de las mismas a través de los mecanismos adecuados de supervisión y fiscalización. También indica que regula el “desarrollo de la carrera pública docente de los IES y EES públicos” (Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes 30512, 2016, p. 603245).

Así, los docentes que desarrollan su labor en instituciones de carácter privado no están sujetos a las disposiciones y condiciones establecidas en la ley, ni tampoco tienen un sistema de evaluación y seguimiento por parte del Estado, constituyéndose este aspecto en una posible dificultad para el aseguramiento de la calidad y pertinencia de los docentes de ETP en el sector privado.

En la tabla Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes (tabla n°8) encontraremos los aspectos centrales de la ley que, junto con lo citado sobre la carrera docente, constituyen las líneas maestras del marco regulatorio para la ETP superior en el Perú.

Tabla 8. Ley de Institutos y Escuelas de ES

<b>TEMAS PRIORITARIOS</b>	<b>REGULACIONES Y MECANISMOS DE ACTUACIÓN PREVISTOS POR LA LEY</b>
Nuevo marco institucional para los servicios educativos	La ley regula la formación técnica así como creación de Institutos y Escuelas de Educación Superior Tecnológica y los títulos que estos pueden otorgar: técnico, profesional y licenciatura. Estos últimos denominados como bachiller técnico serán otorgados solamente por las Escuelas de Educación Superior y permitirán la continuación de estudios de postgrado.
Articulación y flexibilización del sistema académico	Se flexibilizan las normas para la creación y actualización de programas de formación, dando más protagonismo a las instituciones para el diseño de los mismos. El objetivo de este principio es permitir la adecuación más rápida y dinámica a las demandas del sector empresarial y al desarrollo de nuevas tecnologías.  También establece mecanismos de articulación con la educación superior universitaria, como por ejemplo la adecuación de los créditos académicos (tanto teóricos como prácticos) que pasan a tener el mismo valor que el crédito universitario.
Aseguramiento de la calidad	La ley establece unos requisitos básicos que deberán cumplirse para que las instituciones así como los programas que diseñen sean autorizadas para su implementación. Estos requisitos básicos están relacionados con cinco áreas: (1) gestión académica e institucional, (2) pertinencia de programas según demanda de mercado, (3) recursos para el aprendizaje e infraestructura, (4) personal docente adecuado y (5) recursos financieros suficientes para la implementación de los programas. En relación a la anterior ley se han ampliado los requisitos para el licenciamiento de las instituciones, incorporando algunos de los criterios que anteriormente estaban contemplados solamente para la acreditación de los programas que otorga el SINEACE.
Gestión institucional	La ley establece la creación de la Oficina de Gestión de Institutos y Escuelas de Educación Superior (EDUCATEC) que tendrá como objetivo principal el desarrollo del sistema académico de EPT para todo el país, y la gestión de las instituciones públicas en todo el ámbito geográfico.  Se establece un mayor protagonismo de las regiones, que deberán junto con EDUCATEC garantizar la calidad y pertinencia de la oferta de EPT.
Regulación carrera docente (pública)	Se regula la carrera pública docente en relación a los salarios, oportunidades de promoción y otros posibles beneficios, a partir de concursos públicos para la incorporación a las plazas en las instituciones de educación superior tecnológicas (institutos y escuelas superiores, excepto las pedagógicas).

Elaboración propia a partir de la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes 30512 (2016).

Tal como hablabámos en el apartado anterior la OEI en su Meta General Sexta diseñó el “Programa de Educación Técnico Profesional” (OEI, 2010, p. 247), que tiene como principios básicos el enfoque intersectorial, la cooperación entre interlocutores públicos y privados y las acciones intensivas para el desarrollo económico, especialmente de áreas rurales y urbano-marginales, privilegiando la formación de jóvenes (OEI, 2010).

Una de las estrategias principales de este programa 2010-2015, y que es de especial interés para nuestra investigación, fue la creación de un “centro de referencia en Perú para el desarrollo de la formación profesional en el ámbito de las tecnologías de la información, que sirva para impulsar programas iberoamericanos de formación y de gestión de la ETP de esta familia profesional” (OEI, 2010, p. 247). Este centro de referencia es la IESTP Iberotec, institución en la que se ha llevado a cabo la investigación. Con su puesta en marcha en 2012 supuso la creación de un centro de referencia en dos dimensiones: la innovación pedagógica en programas de ETP que permitan su revalorización y la promoción en el sector estratégico de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) a partir de la innovación y las alianzas con actores públicos y privados del sector. Este centro trabaja de manera coordinada con el MINEDU en la articulación de políticas para el desarrollo de la ETP para el país, relacionadas a los diferentes aspectos recogidos en la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes y que resumimos en la tabla 8, centrándose en dos de sus aspectos: la articulación y flexibilización del sistema académico y el aseguramiento de la calidad.

A modo de conclusión podemos decir que los mayores retos que enfrenta actualmente la ETP en el Perú están relacionadas a la creación de nuevos mecanismos de gestión y regulación de las instituciones de ETP, tanto públicas como privadas, así como el reconocimiento y la mejora de los docentes, a partir de la profesionalización y regularización de la carrera docente pública. Pensamos que es importante que este segundo aspecto esté también presente en las instituciones privadas ya que, desde nuestra perspectiva, y como sostenemos a lo largo de todo el documento, la mejora de la calidad en la ETP está directamente relacionada con la mejora de sus docentes.

### **1.3 Los docentes como actores fundamentales de la Educación Técnico Profesional**

Tras el repaso por los tendencias mundiales en ETP y los retos que enfrenta en nuestro país, podemos afirmar que para un mejor desarrollo de la misma, debemos contar con los profesionales adecuados para llevar a cabo una gestión e implementación de una formación pertinente y de calidad para los futuros profesionales que se incorporarán a los sectores productivos de nuestro país.

Como indicábamos anteriormente las demandas que se realizan a la ETP son múltiples y por tanto la respuesta de los profesionales encargados de la formación deberán ser diversas, asumiendo estas diferentes funciones y roles que influirán en la definición de su identidad como profesionales.

De igual manera, el aseguramiento de la calidad de la ETP está estrechamente ligado a la implementación de los modelos de formación que se desarrollan en esta etapa formativa. La implementación de estos modelos recae principalmente en los profesores de ETP, siendo entonces fundamental fortalecer tanto su rol docente como aquellos otros que son necesarios para el despliegue de los programas.

#### **Los roles docentes en educación superior tecnológica.**

Autores como Monereo & Domínguez (2014), Contreras (2014) o Martín-Gutiérrez, Conde-Jiménez & Mayor (2014), nos indican que los roles que los docentes asumen en educación superior son diversos y que todos ellos forman parte del quehacer docente. Al rol docente se le tiene que añadir el de investigador así como el de gestor siendo este último rol el menos valorado (Contreras, 2014).

Específicamente en relación a los docentes de ETP, Blas & Planells (2009) proponen una clasificación de las funciones a partir de los roles que estos deben asumir, o los espacios en los que desarrollan su docencia, que resumimos en la siguiente tabla:

Tabla 9. Roles, espacios de trabajo, área de desempeño, población atendida

<b>CRITERIO CLASIFICACIÓN</b>	<b>CATEGORÍA ASOCIADA</b>
Rol que desempeñan	(a) Docente (b) Diseño e implementación curricular y didáctico (c) Gestión institucional (d) Investigación
Espacio de trabajo en el que el docente desarrolla la formación	(a) Instituciones formales (b) Empresas (c) Organismos gubernamentales (d) Organizaciones de la sociedad civil (e) Centros de I + D tecnológico
Área	(a) Área ocupacional (b) Campo profesional
Grupo de población atendido	(a) Por edad (b) Rasgos sociales, culturales o demográficos.

Elaboración propia a partir de Blas & Planells (2009).

En este apartado nos interesa específicamente tomar el criterio relacionado al rol que desempeñan. Según los autores, se pueden identificar cuatro roles principales que son los relativos a la docencia, el diseño e implementación curricular y didáctico, la gestión institucional, y por último la investigación (Blas & Planells, 2009).

El rol docente, en ETP se entiende desde dos aspectos primordiales. En primer lugar como mediador entre los aprendizajes que se dan en el aula y la realidad laboral y en segundo lugar como “transmisor de competencias y experiencia técnicas” (Barrientos & Gámez, 2015, p. 48). Los mismos autores indican que encontramos asociados a este rol una serie de competencias, estrategias y emociones que, desde nuestra perspectiva formarían parte de esa construcción como docentes tal como hemos ido sosteniendo en apartados anteriores.

El rol de diseño e implementación curricular y didáctico se traduce en aspectos y funciones relacionadas a la planificación, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, al desarrollo de estrategias metodológicas y al diseño y aplicación de estrategias e instrumentos de evaluación del aprendizaje.

Ambos roles están relacionados con competencias que están asociadas a la formación inicial de profesores. Sin embargo, y tal como nos indica Ginestié (2006) un buen número de profesores que ejercen docencia en educación superior tecnológica, no tienen como formación de base la educación. Han llegado a la docencia, por sus conocimientos y formación disciplinares y profesionales, y ha sido a partir de su práctica en el aula que han aprendido a ser docentes.

Si nos fijamos en los roles de investigador o el de gestor, que además según Contreras (2014) es el menos valorado por los docentes de educación superior universitaria, así como por el mismo entorno de la educación superior, tampoco tienen necesariamente una correlación con la formación disciplinaria de los docentes de educación superior tecnológica.

Como Ginestié (2006) indica en su estudio “Systemes éducatifs et formation des enseignants. Au-delà des apparences, quelles différences. Un étude internationale sur la formation des enseignants en éducation technologique”<sup>6</sup> realizado en 6 países entre ellos el Perú, también Grollman & Rauner (2007) en Blas & Planells (2009) sostienen que es poco frecuente encontrar profesores de educación superior tecnológica que tengan una formación inicial de educación. Esto sucede ya que se prioriza el conocimiento y la experiencia disciplinar asociada a los estudios en los que imparten su docencia por encima de la formación pedagógica. Sin embargo, indican “la importancia y necesidad de un sistema integral de formación de los profesores de la ETP” (Blas & Planells, 2009, p. 87) para garantizar la calidad en la formación de los futuros profesionales técnicos.

Desde nuestra perspectiva, este aspecto es fundamental, ya que una formación específica en educación, ya sea de nivel inicial, o pensada como formación en servicio, permitiría que las competencias asociadas al rol del docente en educación superior tecnológica fueran más adecuadas y precisas frente a las actuales demandas que la sociedad tiene sobre la ETP, de las que hemos hablado en el apartado anterior de este primer capítulo.

---

<sup>6</sup> Traducción libre: Sistemas educativos y formación de profesores. Diferencias más allá de las apariencias. Estudio internacional sobre la formación de los docentes en educación tecnológica.

Además, debemos tener en cuenta que en la ETP, la diversificación de roles que debe asumir el docente obliga a las instituciones, si quieren asegurar la calidad de sus programas, a atraer a perfiles altamente especializados y diversos en relación a los diferentes sectores productivos, que puedan asumir no solamente el rol de docente de aula, sino que también puedan ser buenos gestores, que tengan competencias de comunicación y negociación para poder relacionarse adecuadamente con el mundo empresarial y que además asuman responsabilidades en tareas de investigación e innovación.

Los mismos autores nos indican que todas estas funciones “constituyen en realidad nuevas funciones profesionales, que no se desprenden exclusivamente de funciones adicionales o subordinadas de los profesores, sino que responden a toda una nueva visión de la educación técnico-profesional” (Blas & Planells, 2009, p. 86).

Es por ello, y tal como anotábamos anteriormente, que estas funciones deben ser contempladas y tomadas en cuenta, tanto en el momento de la incorporación como también en su proceso de formación continua (Grollman y Rauner, 2007 citado en Blas & Planells, 2009).

Teniendo en cuenta la necesidad de una formación adecuada de los profesores en relación a sus capacidades como docentes y la realidad relevada por Ginestié (2006) y corroborada por el Estudio comparado de los Sistemas de Educación Técnica (Instituto de Evaluación - IESME de la OEI, 2016), que pone de manifiesto que “los docentes del subsistema de educación técnico profesional en los países de América Latina, acceden a esta labor desde una formación inicial asociada a disciplinas que pertenecen a áreas de conocimiento afines a las especialidades o carreras que ofrecen los centros de formación técnico-profesional” (Instituto de Evaluación - IESME de la OEI, 2016, p. 60), nuestro trabajo va a permitirnos identificar, a partir de la indagación sobre la construcción de la identidad docente, utilizando el método de los Incidentes Críticos, como es que los profesores han llegado a la docencia, y qué estrategias y herramientas han ido desarrollando desde su práctica para convertirse en profesores.

## Etapas de la vida profesional de un docente

Day & Gu (2012) indican, a partir de las investigaciones recogidas en su texto “Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas, una influencia decisiva en la vida de los alumnos” (Day & Gu, 2012), que los docentes transitan por diversas diferentes fases o etapas en su vida profesional, tipificando estas fases a partir de los años de docencia del profesor. Así, los profesores de educación superior tecnológica también transitarían por diferentes fases en su quehacer docente, que podrían compartir características comunes independientemente de la trayectoria profesional del mismo docente (Blas & Planells, 2009).

Day & Gu (2012) distinguen hasta 6 fases, con diferente número de años, que denominan de la siguiente manera:

Tabla 10. Fases de la vida profesional del docente

<b>AÑOS DE DOCENCIA</b>	<b>DENOMINACIÓN DE LA FASE</b>
0-3 años de docencia	Compromiso, apoyo y desafío
4-7 años de docencia	Identidad y eficacia en el aula
8-15 años de docencia	Control de los cambios de rol y de identidad, tensiones y transiciones crecientes
16-23 años de docencia	Tensiones trabajo-vida, retos a la motivación y al compromiso.
24 – 30 años de docencia	Desafíos al mantenimiento de la motivación
Más de 31 años de docencia	Motivación sostenida/descendente, capacidad de afrontar el cambio, esperando su jubilación

Elaboración propia a partir de Day & Gu (2012, p. 63).

Los autores indican que cada una de las fases está relacionada a diferentes aspectos individuales y sociales, institucionales y normativos que permiten enfrentar de manera global su quehacer docente y por tanto la construcción de su identidad.

En esta construcción interviene también el compromiso que el profesor siente hacia la docencia y los aspectos emocionales, confirmando un sentido de bienestar en la cotidianidad de la práctica y las actividades que la configuran. Day & Gu (2012) nos

indican que la combinación de todos los factores anteriormente citados son los que “determinan la capacidad de los profesores para enseñar a pleno rendimiento en las distintas fases de su vida profesional” (Day & Gu, 2012, p.70) y por tanto, para ir modelando su propia identidad docente.

Según lo anterior, podemos encontrar características comunes a los docentes, sus concepciones, emociones y estrategias ligadas a estas etapas, aspectos que desarrollaremos más adelante, en nuestro marco teórico.

### **Cambios curriculares en ETP: necesidad de adaptación docente**

Otro aspecto que debemos tener en cuenta para la caracterización de los docentes en esta etapa formativa es que en las actuales reformas en ETP que se han ido adoptado progresivamente a nivel mundial desde inicios del siglo XXI, la introducción de las currículas por competencias han incidido directamente en dos aspectos. Por un lado en la necesidad de una transformación en las maneras de gestionar la ETP, y por otro en la forma en que el docente desarrolla su labor tanto en el diseño y gestión de la formación como en su práctica en el aula.

Así, Marope, et al. (2015), nos indican que “The introduction of competency-based curricula has required additional training, as have pedagogical reforms intended to change instruction from a teacher-centered model to one that is learner-centered”<sup>7</sup> (p. 114).

Los autores antes mencionados identifican los aspectos fundamentales que se deben tener en cuenta para la profesionalización de los docentes de ETP expresados en términos de competencias docentes, que resumimos en la siguiente tabla de competencias para docentes de ETP, entendiendo de manera amplia la definición de competencias, desde las concepciones que subyacen en las agendas internacionales revisadas en las que no se hace una diferencia entre los términos de competencia, capacidad o “Skill”<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Traducción libre: “La introducción de currículas basadas en competencias ha requerido capacitación adicional, al igual que las reformas pedagógicas destinadas a cambiar la enseñanza de un modelo centrado en el docente a uno centrado en el alumno.”

<sup>8</sup> Traducción libre: “habilidad”



Tabla 11. Competencias para docentes de ETP

**COMPETENCIAS**

Capacidad para el establecimiento de redes entre instituciones de ETP, el sector productivo y los actores locales y regionales, desde el conocimiento de la relación entre formación y sociedad.

Competencia digital, tanto en herramientas TIC como en el uso de las diferentes redes digitales, tanto las profesionales como las sociales

Diseño y desarrollo de planes de enseñanza – aprendizaje

Competencias para el desarrollo de aprendizaje autónomo en los alumnos

Gestión y organización institucional

Capacidad para el aprendizaje a lo largo de toda la vida

Capacidad para reconocer las metodologías del aprendizaje para el trabajo

Elaboración propia a partir de Marope et al. (2015).

Por tanto, los esfuerzos de formación de profesionales de EPT se deben concentrar en los mismos. Ellos mismos nos indican que “competence profiles and frameworks appropriate for TVET professionals; improving pre-service TVET teacher and trainer education; and enhancing the continuing professional development of TVET teachers and trainers”<sup>9</sup> (Marope et al., 2015, p. 114) son fundamentales para la mejora de la calidad docente.

En el caso específico de la IESTP Iberotec, institución en la que se lleva a cabo la investigación, las currículas fueron diseñadas desde el inicio con un enfoque por competencias. Con ese propósito se realizan acciones para diversificar los programas curriculares, revisar las prácticas evaluativas y los métodos y materiales didácticos que se utilizan en la formación.

Sin embargo, la posibilidad para que estas acciones de cambio se plasmen efectivamente en el aula depende del nivel de desempeño de los profesores, y en relación a las competencias que estos han desarrollado, por lo que la capacitación de los docentes en servicio es un proceso fundamental para asegurar la calidad de la formación profesional.

<sup>9</sup> Traducción libre: “Perfiles de competencias y marcos apropiados para los profesionales de la EPT; mejora de la formación inicial y la formación de formadores durante el servicio en EPT; mejora en el desarrollo profesional continuo de los profesores y formadores de la EPT.

La formación de los docentes en temas de innovación que han tenido un mayor impacto en el cambio de las prácticas docentes, han sido aquellas que se efectúan en el propio instituto. En esta modalidad, que hemos adoptado en la IESTP Iberotec, la capacitación es permanente y la institución se convierte en el lugar de formación, brindando espacios que metodológicamente huyen de las concepciones clásicas de formación continua de los docentes. Este enfoque, alineado a las propuestas de Day & Gu (2012) o Marcelo & Vaillant (2010), recoge los insumos y las necesidades de capacitación desde el proceso mismo del aprendizaje y de las acciones cotidianas y se trabajan desde la reflexión compartida y el trabajo de grupos interdisciplinarios y mixtos de docentes y gestores.



## **CAPÍTULO II – MARCO TEÓRICO**

### **IDENTIDAD DOCENTE E INCIDENTES CRÍTICOS COMO POSIBILIDAD DE REFLEXIÓN SOBRE SU CONSTRUCCIÓN**

Tal como indicábamos en el capítulo anterior a partir de las agendas internacionales para la Educación Técnico- Profesional a nivel mundial, y específicamente en el Perú, esta tiene grandes retos a enfrentar. Si nos fijamos específicamente en la labor de los docentes, las demandas en relación a “lo que deberían hacer” han ido en aumento, apareciendo requerimientos asociados a las nuevas realidades sociales y laborales (OEI, 2016b; Marope et al., 2015).

Las características de la sociedad del siglo XXI nos obligan a repensar el ser docente en educación superior, y específicamente en el ámbito de la ETP. Ante la globalización tecnológica y del conocimiento, la cantidad ingente de información y el fácil acceso a la misma nos enfrentamos a retos como la relatividad y rápida caducidad del conocimiento, la aparición de nuevas profesiones para las que todavía no existe una formación específica o a la necesidad de formar en nuestros alumnos la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida, para estar precisamente preparados para esta sociedad cambiante, incierta y globalizada (Bozu & Canto, 2009; Mas, 2012).

Estos aspectos nos obligan a pensar en los docentes de ETP desde tres componentes fundamentales que forman parte de la identidad de cualquier docente: las concepciones que tiene sobre su práctica cotidiana y las estrategias que subyacen a estas concepciones, los roles que desempeña en la misma, y las emociones y sentimientos que emergen de esa práctica.

En este capítulo abordaremos estos aspectos desde la conceptualización de lo que entendemos como identidad docente. Una identidad, que desde la Teoría del Yo *Dialógico* de Hermans (2001) y los postulados de Badia & Monereo (2013), se entiende en tanto en cuanto se configura como individual y colectiva, narrativa y enacción, y también como identidad en (re)construcción permanente.

Los autores antes citados sostienen que los acontecimientos positivos o negativos a los que se enfrenta un docente en su vida profesional influyen directamente en esa reconstrucción permanente de la identidad, sin circunscribirlos “a priori” en una etapa concreta de su trayectoria laboral. Day & Gu (2012), tal como lo presentábamos en el capítulo anterior, indican que el desarrollo de la identidad docente está relacionada a las diferentes fases por las que el docente transita, analizando en sus estudios como los “compromisos cognitivo, emocional, personal y moral con la profesión” (Day & Gu, 2012, p. 61) que se suceden en cada etapa, van cambiando en función de las influencias de los alumnos, las políticas educativas, los entornos institucionales y el entorno personal y familiar de los docentes (Day & Gu, 2012).

Si bien las aportaciones de Day & Gu (2012) nos parecen importantes para entender de qué manera los diferentes momentos de la vida profesional del profesor pueden influir en cómo se constituye la identidad docente, para nuestro estudio nos decantamos por el uso de los Incidentes Críticos (Flanagan, 1954) como estrategia para analizar los diferentes acontecimientos que se dan en la práctica docente. Por ello, en el segundo apartado del presente capítulo abordaremos de manera sucinta, porqué pensamos que este método es una excelente estrategia para pensar en esa identidad docente, que como decíamos líneas arriba, está en (re)construcción permanente.

Finalmente, en el tercer apartado del marco teórico presentaremos las concepciones, estrategias y emociones como elementos constituyentes de la identidad docente, además de los roles que los profesores adoptan en la práctica de los que hablamos en el capítulo anterior.

## 2.1. Conceptualización sobre el término de identidad docente

La construcción de la identidad docente y las características de la misma han sido abordadas en investigaciones recientes desde el análisis contextual o formativo, aportando diversos enfoques y perspectivas sobre el término de identidad docente. En la tabla nº 12 presentamos investigaciones en las que se aborda el análisis de la identidad docente en educación superior, indicando cuáles son los aspectos claves alrededor de los cuáles se analiza el desarrollo de la identidad docente.

Tabla 12. Investigaciones sobre construcción de identidad docente

DESCRIPCIÓN TEÓRICA	ASPECTOS CLAVE	AUTORES
Investigaciones centradas en la relación entre saberes, formación y desarrollo profesional como herramienta para la construcción de la identidad docente.	Condiciones formativas y profesionales	Fajardo, (2013); Trevizan (2015); Keck (2015); Villarruel, Pérez & Alarcón, (2015).
Análisis de los factores legales, políticos y culturales del mundo del trabajo como condicionantes de la Identidad docente	Condiciones normativas y laborales	Raitz & Silva, (2014)
Análisis de los aspectos que desde el contexto educativo, social y profesional condicionan el desarrollo de la identidad docente.	Condiciones contextuales	Montané & Sánchez, (2011); Korhonen & Thörmä, (2016)
Consideran la identidad docente “como una construcción narrativa y no como un conjunto de roles permanentes que permiten crear tipologías estables de identidad docente” (Prados, Cubero, Santamaría & Arias 2013, p.4). Los mismos autores identifican dos grandes posiciones del yo: <i>yo reflexivo</i> desde la imagen del docente ideal y el <i>yo en acción</i> centrado en la imagen del docente en la práctica. Monereo y Domínguez (2014) analizan la identidad desde la teoría del “yo dialógico” (Hermans, 2001)	Construcciones narrativas y dialógicas	Prados, et al. (2013); Martín-Gutiérrez, Conde-Jiménez & Mayor (2014); Monereo & Domínguez (2014) Hermans, 2001)

Elaboración propia a partir de Keck (2015); Villarruel, et al., (2015); Fajardo, (2013); Raitz & Silva, (2014); Montané & Sánchez, (2011); Korhonen & Thörmä, (2016); Prados, et al. (2013); Martín-Gutiérrez, et al. (2014); Monereo & Domínguez (2014); Hermans (2001)

A partir de la información presentada en la tabla anterior, para nuestra investigación adoptaremos las teorías de construcción dialógica de la identidad docente presentes en las investigaciones de Monereo & Domínguez (2014); Hermans (2001), Martín-Gutiérrez et al. (2014) y de Prados, et al. (2013), que presentaremos brevemente en los siguientes párrafos.

Si bien Prados, et al. (2013) indican que “la identidad del profesorado ha de ser considerada como una construcción narrativa y no como un conjunto de roles permanentes que permitan crear tipologías estables y consistentes” (Prados et al., 2013, p.4), y por tanto se podría enmarcar en las teorías narrativas de construcción de identidad, ellos mismos introducen en su investigación la teorías dialógicas. Así, indican que las posiciones que adoptan los docentes se encuentran articuladas por una serie de “voces” de distinto tipo que les dan sentido y permiten vislumbrar un posible docente que reflexiona y actúa (Prados et al. 2013). Los autores identifican dos grandes *yo*es profesionales interactuantes entre sí, y por tanto en diálogo constante. Por un lado el *yo reflexivo* que emerge desde la idea del profesor ideal, posicionándose fuera del aula y desde una postura de análisis de corte teórico y por otro el *yo en acción*, centrado en la práctica, en la acción en el aula, desde un punto de vista alejado de la teoría. Es importante entender ambas voces del yo docente para utilizar ese entendimiento como herramienta de análisis de las estrategias y procesos que se utilizan en la construcción de las posibles identidades del profesorado.

Otras investigaciones como la de Martín-Gutiérrez, Conde-Jiménez y Mayor (2014) abordan igualmente la necesidad del análisis de las diferentes posiciones del docente y específicamente Monereo & Domínguez (2014), desarrollan su investigación sobre cuál es la identidad de los profesores universitarios competentes, analizando las posiciones del yo docente, inscribiéndose en la “Teoría del Dialogic Self”<sup>10</sup> (p. 86), teoría de desarrollo identitario que seguimos en nuestra investigación.

Monereo (2017) indica que el “Dialogic Self de Hermans es un paradigma

---

10 Traducción libre: Teoría del Yo dialógico

comparable a otros enfoques teóricos de enseñanza-aprendizaje” (sp.). El autor afirma que la teoría que presentamos está anclada a las visiones constructivistas de corte vigotskyano, que explicarían la construcción identitaria de las personas a través de la interacción social, desarrollando primero un lenguaje interpsicológico, a partir del diálogo con las personas con las que compartimos un lugar, tiempo e historia, para luego ser interiorizado intrapsicológicamente, permitiéndonos entonces generar diálogos internos contruidos a partir de las diferentes voces que hemos interiorizado (Monereo, 2017).

La Teoría del Yo Dialógico, desarrollada por Hermans (2001), afirma que nuestra identidad, tanto personal como profesional está compuesta por diferentes voces o posiciones del yo que activamos en función de los contextos a los que nos enfrentamos. Estas posiciones, según la conceptualización del autor, son múltiples y cambiantes e indica que

The voices function like interacting characters in a story, involved in a process of question and answer, agreement and disagreement. Each of them has a story to tell about his or her own experiences from his or her own stance. As different voices, these characters exchange information about their respective Me's, resulting in a complex, narratively structured self.<sup>11</sup> (Hermans, 2001, p. 248)

Desde esta perspectiva de construcción de la identidad enmarcada en la Teoría del Yo Dialógico de Hermans (2001), es que otras investigaciones como la de Akkerman & Meijer (2011) nos indican que la elaboración de la identidad docente es más compleja de lo que hasta el momento se había pensado. Los autores sostienen que bajo esta perspectiva “the emerging theory of dialogical self in psychology offers a more elaborate approach to teacher identity, conceived of as both unitary and multiple, both continuous and discontinuous, and both individual and social. Based on this approach, teacher identity is re-defined”<sup>12</sup> (Akkerman & Meijer, 2011, p. 308).

---

<sup>11</sup> Traducción libre: Las voces funcionan como personajes interactuantes en una historia, involucrados en un proceso de pregunta y respuesta, acuerdo y desacuerdo. Cada uno de ellos tiene una historia que contar sobre sus propias experiencias desde su propia mirada. Como voces diferentes, estos personajes intercambian información sobre sus respectivos yoes, resultando en un yo complejo, narrativamente estructurado.

<sup>12</sup> Traducción libre: "La teoría emergente del yo dialógico en la psicología ofrece un acercamiento más elaborado a la identidad del profesor, concebida como unitaria y múltiple, continua y

En este sentido, la narración de las construcciones de la identidad docente y la atribución de significados como profesionales de la enseñanza a partir de las narrativas que nos plantean investigaciones como las de Barrero & Domingo (2012), Gohier, Anandón, Bouchard, Charbonneau & Chevrier (2011) o Cabrera (2014), podrían ser abordadas desde la teoría del yo dialógico, permitiéndonos identificar, a partir de las narraciones de los docentes en servicio, cómo las diferentes posiciones adoptadas frente a los roles que los mismos asumen van construyendo una identidad docente que no es estática, y que además no varía únicamente en función del rol, sino también en relación a los contextos educativos en los que se da su práctica (Monereo, 2017).

Así, entendemos que es importante tener en cuenta diversos aspectos relacionados a la identidad docente, como por ejemplo el ámbito de conocimiento asociado a lo que enseñan los docentes, el vínculo docente-estudiante, los roles y sus funciones asociadas que asumen los docentes o la vida y valores propios de los docentes (Day & Gu, 2012). Cada uno de estos aspectos o contextos, como los llamaría Hermans (2001), van a activar diálogos internos a partir de las voces asociadas a diversas personas, autores, situaciones, emociones, valores que han pasado a formar parte de nuestro yo interno.

En relación a la práctica cotidiana de los docentes, entendemos que la Teoría del Yo Dialógico de Hermans (2001) explica adecuadamente cómo los profesores sin formación inicial docente, van enfrentándose a la construcción de su identidad, en la que se entremezcla las posiciones profesionales, las personales, las del ser docente o las múltiples voces teóricas y prácticas que han atesorado a lo largo de su vida. A partir de ellas se generan una serie de diálogos internos que se confrontan continuamente, tanto con las voces externas que se dan desde su práctica en aula, o en los espacios de coordinación, las relaciones con otros profesionales, sean o no docentes, como con los voces que surgen de los espacios de investigación o de reflexión docente.

---

discontinua, e individual y social. Sobre la base de este enfoque, la identidad del profesor se redefine constantemente

Según lo anterior, frente a una situación concreta, un docente puede activar la voz del docente, o la del tutor, que podríamos concebir como voces interactuantes a la vez con las voces personales como por ejemplo la de madre o padre, o la de un autor teórico que ha formado parte de su formación inicial, e incluso una voz institucional remitiéndose por ejemplo al modelo educativo (Weise & Sánchez-Busqués, 2013; Monereo & Domínguez, 2014).

Esta perspectiva de diálogo entre el *yo interno* y el *yo social o contextual*, explica lo que Badia & Monereo (2013) identifican como las dos dimensiones de la identidad dialógica humana, dimensiones que además son inseparables:

una identidad concebida como única, continua e individual, y otra identidad concebida como múltiple, discontinua y social (...). Queremos poner nuestro foco de análisis en la complejidad del individuo, en la interrelación de la dimensión intrapsicológica (el plano personal, la identidad narrativa, o declarada) y la dimensión interpsicológica (el plano social, la identidad-en-acción en unos determinados contextos sociales). (Badia & Monereo, 2013, p. 80)

Los mismos autores nos indican que en la identidad de las personas confluyen tres aspectos que forman parte de la misma: los roles y sus funciones asociadas relacionadas a la identidad, "las concepciones o creencias sobre los principios, procedimientos y estrategias necesarios que deben guiar su actuación" (Badia & Monereo, 2013, p. 81), (...) "los sentimientos y emociones que deben acompañar esa actuación, de nuevo coherentes con la identidad de referencia" (Badia & Monereo, 2013, p. 81). Si atendemos a la identidad docente, objeto de estudio de nuestra investigación, podríamos relacionar esos tres aspectos a los roles que desempeñan los profesores en su función, de las concepciones que los mismos docentes tienen sobre sus procesos y estrategias de enseñanza-aprendizaje y de los sentimientos y emociones que se presentan en su práctica cotidiana, en los diferentes roles que se asumen.

A partir de todo lo que hemos indicado, y los autores analizados, entendemos la identidad docente como la configuración, construcción y reinterpretación dinámica, flexible y continua de la representación de los aspectos individuales, institucionales y sociales que permiten a un profesor explicar cómo entiende y vive su trabajo. También, esta representación le permite comprender cómo se enfrenta a las

diferentes demandas del quehacer docente identificando en las diferentes actividades, situaciones o relaciones profesionales, los aspectos que le generan emociones positivas o negativas para, a partir de esa experiencia, incorporar nuevos elementos a su identidad docente, que es a la vez individual y colectiva.

En la construcción de esta identidad individual y colectiva van interactuando diferentes voces personales, institucionales y sociales, que le permiten al docente tal como indicamos en las líneas anteriores, a partir del diálogo interno de esas voces, actuar en las situaciones a las que se enfrenta de una manera concreta, incorporando entonces cambios en la identidad en función de cómo las enfrentó.



## **2.2. Incidentes críticos como posibilidad de reflexión sobre la construcción de la identidad docente.**

En nuestra investigación, queremos comprender cómo construyen la identidad docente profesores sin formación inicial en educación a partir de los incidentes críticos (IC) ocurridos en la práctica, tanto en el aula como en el contexto organizativo en el que desarrollan su labor. Por eso, es necesario que establezcamos una definición específica de IC para esta entendiéndolos como los “sucesos que desestabilizan la acción del profesor al superar un determinado umbral emocional como consecuencia de una disonancia entre una situación conflictiva que emerge de forma inesperada y las expectativas e intenciones de este profesor” (Weise & Sánchez-Busqués, 2013, p. 562).

El método de Incidentes Críticos ha sido utilizado en diversas disciplinas y lugares del mundo. Su origen lo podemos situar en su utilización en la formación de aviadores en Estados Unidos (Flanagan, 1954). El método de IC consiste según Flanagan “of a set of procedures for collecting direct observations of human behavior in such a way as to facilitate their potencial usefulness in solving practical problems and developing broad psychological principles”<sup>13</sup> (1954, sp).

Posteriormente, ha sido utilizado en diversos campos como herramienta que posibilita la reflexión sobre cómo las personas enfrentamos situaciones complejas, que afectan a nuestra manera de actuar y por tanto tienen una incidencia directa en nuestra transformación personal.

Así, encontramos investigaciones en el campo de la formación de profesionales de enfermería en España (Yáñez, López-Mena, & Reyes, 2011), el análisis y reflexión sobre la actuación profesional de trabajadores sociales, sociólogos y psicólogos en Canadá (Leclerc, Bourassa, & Filteau, 2010) o la utilización de IC para analizar, desde la perspectiva de los clientes, dimensiones de calidad en el sector hotelero (De la Varga & Galindo, 2007), en las que los resultados indican que la revisión de

---

<sup>13</sup> Traducción libre: Conjunto de procedimientos para recoger observaciones directas de la conducta humana de tal manera que faciliten sus potenciales utilidades en la solución de problemas prácticos y en el desarrollo de amplios principios psicológicos

las actuaciones profesionales a partir del análisis de los IC ocurridos en la práctica permiten el análisis y resignificación de esas actuaciones, al generar estrategias de afrontamiento más eficaces frente a los problemas y dificultades que emergen.

En nuestra investigación, tal como indicábamos en líneas anteriores, queremos comprender cómo los profesores de educación superior tecnológica construyen su identidad docente a partir del enfrentamiento de situaciones críticas o IC, tanto en el aula como en el contexto organizativo en el que desarrollan su labor.

Por ello, introduciremos algunos aspectos relacionados a las características y las posibilidades de la utilización de los IC para la reflexión sobre la práctica, y el análisis de la identidad docente.

Estos sucesos o situaciones, según Monereo, Monte & Andreucci (2015), tienen dos características que los definen:

En primer lugar son subjetivas y por consiguiente lo que puede resultar crítico en una persona, puede no serlo para otra. En segundo lugar pueden valorarse como acontecimientos positivos (...) o negativos, en cualquier caso, como su nombre indica, abren una crisis en quien los recibe, es decir, existe un antes y un después de lo ocurrido, de tal modo que promueven un cambio significativo, rotundo, radical en quien los experimenta. (Monereo et al., 2015, p. 17)

Ambos aspectos son fundamentales para nuestra investigación, ya que nos permite no cuestionar si las experiencias que los docentes puedan identificar como IC en el proceso de recogida de información y que emergen en cada una de las situaciones que son vividas por los profesores resultan IC, sean estos de carácter positivo o negativo.

En relación a la utilización para la mejora de las prácticas docentes, las investigaciones Weise & Sánchez-Busqués (2015), de Fajardo (2013) o Contreras (2014), nos permiten entender que la autorreflexión, la identificación de la actuación frente al IC y la construcción colectiva de estrategias para actuar de manera más eficiente cuando se vuelven a dar, permiten pensar y reconstituir la identidad docente de manera más favorable para el ejercicio de la docencia (Contreras 2014; Weise y Sánchez-Busqués, 2013; Fajardo, 2013).

De la misma manera y en relación a lo que sostienen Hermans (2001) o Monereo & Dominguez (2014), específicamente en cuanto al quehacer docente, lo que ocurre al enfrentar el IC es que nuestros roles internos se activan, dialogando para encontrar la mejor estrategia para enfrentar la situación. Así, Prados et al. (2013) o Monereo et al. (2015), nos indican que las diferentes posiciones del yo que adoptan los docentes en el IC se encuentran articuladas a una serie de voces, como por ejemplo la de experto en la materia, o la de evaluador, o incluso la de generador de interrogantes en el alumno, que les permiten reflexionar y actuar de una determinada manera frente a la situación que se da en el IC.

Por tanto, poner palabras a la concepción que subyace a los elementos que forman parte del IC, a los sentimientos generados por el mismo, así como explicar qué estrategias utilizaron para enfrentarlo, son una oportunidad de reflexionar sobre la propia actuación, y por tanto de incorporar nuevas voces tanto a su identidad narrativa como a su identidad en acción (Badia & Monereo, 2013).

Por otra parte, Monereo (2017) sostiene que en la docencia, construimos nuestra identidad profesional a partir de diferentes tipos incidentes críticos que ocurren entorno a diferentes focos generadores que presentamos en la tabla nº 13, que, además somos capaces de identificar cuando narramos nuestra trayectoria profesional y que se presentan a lo largo de la misma, no necesariamente circunscritos a una etapa concreta.

Tabla 13. Focos generadores de Incidentes Críticos

<b>FOCOS GENERADORES</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<b>DE CONFLICTOS</b>	
Relacionados a la organización de tiempo, espacios y recursos	Este tipo de IC está relacionado con las decisiones sobre la priorización de qué se enseña y cómo se enseña.
Relacionados a la conducta de los estudiantes	Las situaciones que suceden en el aula relacionadas con las normas de conducta explícitas o tácitas y lo que ocurre cuando estas no son respetadas por los alumnos ya sea en el espacio del aula o en otros espacios físicos o virtuales se puede convertir en una fuente de conflictos. En estos IC, las conductas disruptivas de los estudiantes suelen tener un fuerte impacto emocional en los docentes.

Relacionados con la claridad y adecuación de los contenidos transmitidos	El dominio de contenidos por parte del profesor es un aspecto fundamental, tanto en relación al conocimiento que posea el profesor como a la claridad que tenga a la hora de transmitir esos conocimientos. Para ello deben existir tres condiciones claves en esa transmisión: secuenciación pertinente, presentación clara y transmisión de porqué y para qué son claves esos contenidos para el aprendizaje para la formación de los estudiantes.
Relacionados con los métodos de enseñanza	La multiplicidad de métodos de enseñanza que se asocian a las prácticas en el aula constituyen un elemento de estrés para los docentes, pudiendo ser estos un foco de incidentes críticos al ser incorporados, desde la idea de innovación sin un sentido concreto en las aulas.
Relacionados con la motivación	La falta de interés de los estudiantes en relación a aquello que se estudia se constituye como uno de los focos de conflicto para el docente. Aquí es importante entonces desarrollar estrategias que logren que despertar el interés del estudiante por aquello que está aprendiendo a la vez que se trabaja con propósitos de orientación vocacional y profesional para que comprendan la necesidad de vincular lo que aprender con el perfil profesional para el que se están formando.
Relacionados con la evaluación	La evaluación y sus consecuencias es un aspecto crítico en el proceso de E-A tanto para estudiantes como para docentes, por su impacto en la autoestima de los alumnos y por la importancia en relación a cómo la evaluación representa para la comunidad educativa la forma de acreditación de lo que los estudiantes aprenden. Los IC relacionados con la evaluación suelen aparecer frecuentemente en los relatos de los docentes.
Relacionados con los conflictos personales con la comunidad educativa	Los incidentes relacionados con los conflictos pueden ser de distinta intensidad, desde los IC que podríamos considerar leves a aquellos que pueden implicar conductas de maltrato o acoso entre miembros de la comunidad educativa, afectando al docente.

---

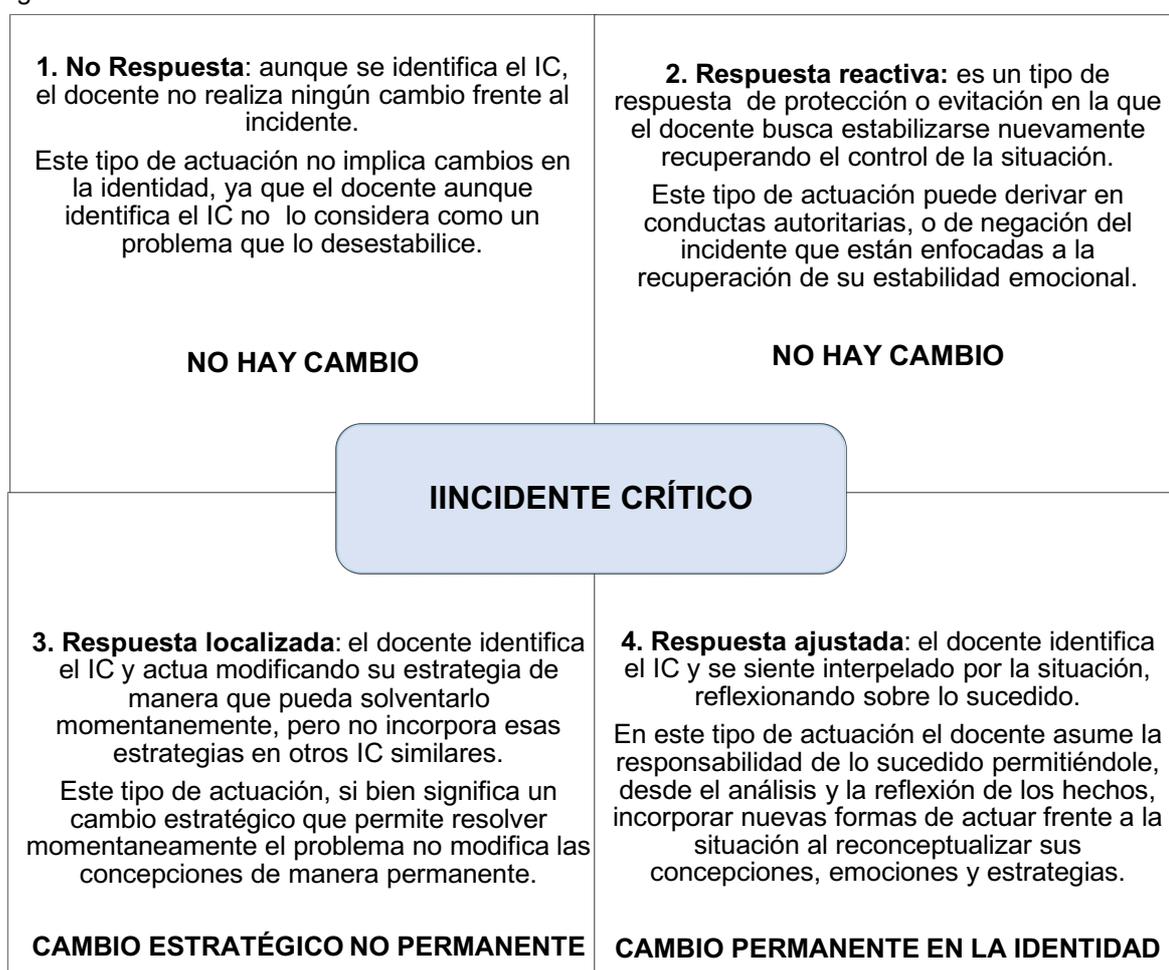
Elaboración propia a partir de Monereo & Monte (2011)

Frente a estos tipos de IC los docentes pueden reaccionar de diferentes maneras, desde el no reconocimiento del IC como un elemento desestabilizador de su acción, la negación del incidente, en la que minimiza la situación por no sentirse responsable o se adopta una posición autoritaria, hasta modos de afrontamiento

desde el análisis reflexivo, que favorecen a partir del desarrollo de estrategias generales o específicas, la incorporación de nuevas formas de entender los contextos en los el docente se desempeña, posibilitando entonces cambios en su identidad. (Monereo & Monte, 2011; Weise & Sánchez-Busqués, 2013).

La Figura n° 1 nos permite identificar de manera gráfica las formas de afrontamiento frente a un IC, entendiéndose como las posibles formas de actuar que adoptaría un docente frente al mismo IC:

Figura 1. Modos de afrontamiento de IC

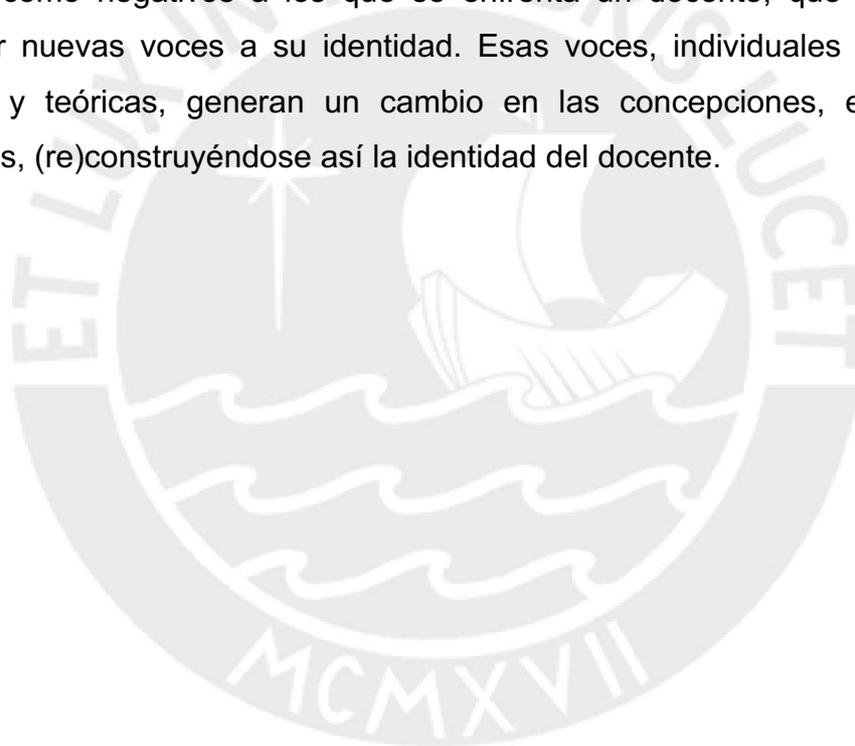


Elaboración propia a partir de Monereo & Monte (2011) y Weise & Sánchez-Busqués (20

Desde esta perspectiva y asumiendo la Teoría del Yo Dialógico (Hermans, 2001), entendemos que las voces interactuantes en nuestros diálogos internos, que se han ido incorporando a lo largo de nuestra trayectoria nos permiten enfrentar eventualidades o momentos críticos específicos que se generan entorno a esos

focos generadores de IC, desde las concepciones, estrategias y emociones diversas que hemos construido internamente, pudiendo facilitar la incorporación de nuevas formas de enfrentar momentos similares y por tanto produciendo cambios en la configuración de la identidad docente que nos permitirían situarnos en el cuarto cuadrante de la imagen 1. Así, el docente podría dar respuestas ajustadas frente a un IC, de manera que la situación le permitiese cambiar sus concepciones, estrategias y emociones reconstituyendo su *yo en acción* (Prados et al., 2013).

Por todo lo presentado en este apartado, sostenemos que el uso de IC puede constituirse en una buena estrategia para la reflexión sobre la construcción de la identidad docente, ya que permite una mirada específica sobre los eventos, tanto positivos como negativos a los que se enfrenta un docente, que le ayudan a incorporar nuevas voces a su identidad. Esas voces, individuales y colectivas, prácticas y teóricas, generan un cambio en las concepciones, estrategias y emociones, (re)construyéndose así la identidad del docente.



### **2.3. El docente en educación superior tecnológica: concepciones, estrategias y emociones**

Cuando nos enfrentamos a la caracterización de lo que significa ser docente en educación superior tecnológica inevitablemente surgen preguntas relacionadas al qué y al cómo se llega a ser docente. También emergen cuestiones concernientes a cuáles son los roles, y las funciones asociadas a estos, que se les atribuyen a los profesores. Incluso podríamos pensar en un tercer nivel de razones más profundas, relacionadas al sentido que se le otorga a la profesión, es decir al conjunto de los “porqué” y “para qué” se es docente, cuestiones que están ligadas a las creencias y emociones entorno a la profesión.

Estos tres niveles de preguntas, están en relación a lo que abordábamos en el apartado anterior en relación a las concepciones, estrategias y emociones, y forman parte de la construcción de la identidad docente, individual y colectiva, cambiante, flexible, adaptable.

Ser docente en cualquiera de las etapas educativas, hoy en día está atravesado por diferentes aspectos contextuales, de los que hemos hablado ampliamente en el primer capítulo, pero también por coordenadas relacionadas a lo que sucede en las instituciones educativas, tanto en el aula con los nuevos estudiantes del siglo XXI a los que nos enfrentamos hoy en día, como en los espacios de gestión e investigación.

Al revisar las investigaciones referidas a ETP en el Perú y en la región encontramos pocos trabajos relacionados en general a la ETP y específicamente a temas relacionados a los docentes. Los dos trabajos que citamos en el primer capítulo, de Trevizan (2012) y Barrientos & Gámez (2015), exploran las desde diferentes ángulos, las concepciones que los docentes de esta etapa tienen sobre lo que es ser docente y cómo el contexto actual, los roles que desempeñan en su trabajo, las emociones y los saberes profesionales y didácticos necesarios para desempeñarse como profesores son factores que intervienen a la hora de configurar ese ser docente. Estos aspectos también los encontramos en

investigaciones sobre docentes de Educación Superior no tecnológica que citamos en este y otros capítulos.

Una de las características que podríamos identificar como propia es que la representación de la identidad docente que los profesores de ETP tienen sobre sí mismos, está compuesta, entre otros, por los elementos que Blas & Planells (2009) identifican específicamente para los docentes de esta etapa educativa y que están relacionados a la docencia, la gestión y la investigación, y que se encuentran articulados a las profesiones particulares de los docentes. Si bien cada uno tiene características diferentes, los tres aspectos forman parte del quehacer del docente y tienen que ser entendidos cada uno de ellos desde su complejidad particular.

Estos tres aspectos están asociados a los roles docentes que presentábamos en el capítulo anterior, pero nos parece fundamental indicar en este punto que no podemos confundir el concepto de rol con el de identidad docente. Castells (2004) citado en Day & Gu (2012) nos indican que “la identidad profesional, como fuente de significado y de experiencia para las personas, es diferente del rol, que es el medio por el que se organizan las funciones de las personas en las instituciones y organizaciones” (p.49).

Así, las características individuales y sociales atribuidas a los diferentes roles que desempeñan los docentes que hemos presentado en el primer capítulo de nuestra investigación, serían solamente una de las voces constituyentes de la identidad, y no la misma identidad docente en su complejidad.

### **Las concepciones en los docentes de educación superior tecnológica**

Las concepciones de enseñanza aprendizaje están asociadas a la manera en cómo los docentes entienden que los alumnos aprenden tomando como punto de partida el cómo los docentes enseñan.

Pozo (2006) citado en Hincapié, Rojas, Gallego & Ledesma (2011) indica que podemos entender las concepciones de enseñanza aprendizaje “como un sistema de creencias o ideas que las personas tienen acerca de la mente y el conocimiento,

ideas que inciden en lo que las personas hacen y expresan, en cómo enseñan, aprenden o interpretan su manera de aprender o la de los otros” (p.15)

Por otro lado, Feixas (2010) indica que las concepciones de enseñanza aprendizaje “se entienden como el conjunto de significados especiales que los profesores otorgan a un fenómeno (en este caso la enseñanza y el aprendizaje) los cuales van a guiar la interpretación y la acción docente posterior” (p.1). Feixas (2010) propone desde esta perspectiva, y a partir de Ramsden (1993), Prosser y Trigwell (1999) y González (2009) citados en Feixas (2010), tres concepciones de enseñanza que resumimos en la siguiente tabla, haciendo la analogía con concepciones de aprendizaje relacionadas a las mismas.

Tabla 14. Concepciones Enseñanza - Aprendizaje

CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA	CONCEPCIÓN DE APRENDIZAJE RELACIONADA
<p>La enseñanza como <b>transmisión o comunicación</b> es entendida, de manera implícita o explícita, como la pura transmisión de conocimientos o procedimientos. El docente es el único acreedor del conocimiento auténtico que debe ser “enseñado” al alumno.</p> <p>Desde esta perspectiva, la concepción del alumno es la de agente pasivo en el que se depositan los conocimientos como un simple recipiente contenedor de información, transmitida por un único comunicador.</p>	<p>Aprendizaje memorístico: a mayor cantidad de información más posibilidad de aprendizaje. Esta teoría del aprendizaje se correspondería con los modelos basados en enfoques conductuales y cognitivistas de procesamiento de la información o el modelo de desarrollo instruccional de Gagné</p>
<p>Enseñanza como organización de la actividad del estudiante. Se entiende la enseñanza como un proceso de mediación o supervisión mediante una serie de estrategias y técnicas orientadas a asegurar el aprendizaje del alumno.</p>	<p>Se entiende el aprendizaje como algo complejo, que se da por la interacción tanto con el docente como con otros estudiantes.</p> <p>Por tanto, se realizan actividades que promuevan el diálogo, que permitan la relación entre la teoría y la práctica para que el estudiante pueda conectar los aprendizajes con su experiencia.</p> <p>Para que se dé el aprendizaje, deben existir ciertas condiciones que lo garanticen: el entorno del estudiante (cultural, económico, familiar) así como sus condiciones propias.</p> <p>Podemos relacionar con esta teoría los enfoques de aprendizaje constructivista, principalmente los propuestos desde los postulados de Piaget o Ausbel.</p>

Enseñanza entendida como hacer posible el aprendizaje: “entiende la enseñanza y el aprendizaje como las dos caras de una moneda” (Ramsden, 1993, p. 114 en Feixas, 2010). Desde esta perspectiva, se entiende la enseñanza como una “actividad reflexiva que busca la mejora constante de la docencia a partir de dar respuesta a las necesidades de los estudiantes y también escuchando a los otros docentes” (Feixas, 2010, p. 8).

Esta tercera teoría incorpora elementos de las dos primeras: la necesidad de presentar información al estudiante, motivar a los estudiantes y crear oportunidades para que aprendan a partir de diferentes técnicas y actividades de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, los enfoques de aprendizaje social de Vigotsky, centrados en la construcción del aprendizaje a partir de, entre otros aspectos, las relaciones culturales y sociales, así como las teorías sobre el aprendizaje colaborativo, o incluso la formación basada en competencias, son el marco de referencia para este enfoque de enseñanza-aprendizaje.

Elaboración propia a partir de Feixas (2010) y Coll, Palacios & Marchesi (2001)

Sin pretender ahondar en las definiciones de las Teorías Implícitas, ya que no son objeto de nuestra investigación, podemos relacionar las tres concepciones que presentamos a partir de las investigaciones de Feixas (2010) a las tres concepciones que se desprenden de las teorías implícitas que Pozo, Scheuer, Puy, Martín, De la Cruz & Mateos (2006), sostienen que subyacen en la práctica de los docentes, según la relación presentada en la siguiente tabla:

Tabla 15. Concepciones EA vs Teorías Implícitas

<b>CONCEPCIONES DE E-A SEGÚN FEIXAS</b>	<b>CONCEPCIÓN E-A DESDE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS SEGÚN POZO</b>
La enseñanza como transmisión o comunicación de información dando como resultado aprendizajes en base a la acumulación de información.	Teoría Implícita Directa, constituyéndose como la más básica, centrándose solamente en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes.
Enseñanza- aprendizaje como organización de la actividad del estudiante a partir de la interacción con el docente y con los demás estudiantes	Teoría Implícita Interpretativa, como evolución de la anterior, introduce las condiciones de los estudiantes como necesarias para el aprendizaje, que sigue siendo solamente un resultado.
Enseñanza – aprendizaje como una construcción del mismo en base a las necesidades de los estudiantes, en interacción con el entorno social y cultural	Teoría Implícita Constructiva en la que los aprendizajes suponen la reconstrucción de las propias apreciaciones e interpretaciones que realizan los alumnos en relación a su entorno.

Elaboración propia a partir de Feixas (2010) y Pozo et al. (2006)

## **Estrategias de actuación en la práctica docente.**

Cuando hablamos de las concepciones docentes hacemos referencia a aquello que los mismos entienden como el profesor ideal, y explica lo que debería ser su actuación docente. Desde esta perspectiva estaríamos, en términos de identidad docente, hablando del *yo reflexivo* (Prados et al., 2013). Estas concepciones, según lo que hemos recogido en el apartado anterior van a guiar su práctica desde lo que, según Pozo et al. (2006) entienden como teorías implícitas que no “sólo orientan las explicaciones, anticipaciones, valoraciones y juicios que las personas formulan en relación a situaciones de aprendizaje y enseñanza, sino también sus propias prácticas” (p.119).

Así, cuando hablamos de las prácticas, estamos hablando principalmente de las estrategias de enseñanza que el docente utiliza en el aula, y que muestra su *yo en acción* en relación a esas prácticas (Prados et al., 2013).

Sin embargo, también debemos tener en cuenta que los docentes, cuando utilizan estrategias de enseñanza en el aula, suelen elaborarlos a partir de una concepción derivada de sus experiencias previas (Monereo et al., 2001) y por tanto podrían estar articuladas a su imagen de profesor ideal.

También es fundamental comprender que el *yo en acción* puede coincidir o no con la concepción de enseñanza aprendizaje que el docente tiene y que define entonces el *yo ideal* docente. Sin embargo, desde la concepción de identidad dialógica (Hermans 2001) que hemos asumido en nuestra investigación y teniendo en cuenta que las estrategias también pueden formar parte de la imagen ideal del docente, entendemos que no podemos separar ambos aspectos en nuestra investigación, ya que ambas están en permanente diálogo retroalimentándose constantemente y guiando la acción de los docentes desde el *yo reflexivo* al *yo en acción* (Prados et al., 2001).

## **Las emociones en la construcción de la identidad docente.**

En el apartado anterior hemos indicado que en la construcción de la identidad docente, desde la Teoría del Yo Dialógico de Hermans (2001), en nuestros diálogos internos juegan un papel importante la dimensión afectiva de los docentes.

En investigaciones realizadas con docentes sobre las emociones asociadas a su práctica se hallaron repertorios de emociones, tanto positivas como negativas que se constituyen como una parte fundamental en la relación docente-alumno (Day & Gu, 2012; Marchesi & Díaz, 2007).

Marchesi & Díaz (2007) afirman que “el trabajo en la enseñanza está basado principalmente en las relaciones interpersonales con los alumnos y con otros compañeros, por lo que las experiencias emocionales son permanentes” (p.10). Los mismos autores sostienen que el “enfado, alegría, ansiedad, afecto, preocupación, tristeza, frustración..., son algunos de los sentimientos que día a día vive el profesor con mayor o menor intensidad y amplitud” (p. 10).

También Day & Gu (2012) sostienen que las emociones son parte fundamental de la identidad docente identificando que, en la medida en que los profesores mejoran el autoconocimiento de sí mismos, el control de sus propias emociones y a la vez aumentan el conocimiento de las emociones de las personas con las que interactúan en su labor como profesionales de la docencia, va a mejorar también su calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto entendemos que las emociones y sentimientos se constituyen como parte nuclear de la construcción de esa identidad docente. Otros autores, como Badia (2014) nos indican en relación a las emociones que estas

forman parte esencial de la actividad cotidiana docente de los profesores, puesto que son originadas por la interacción educativa con sus estudiantes, también con la relaciones con sus colegas, los directivos de los centros educativos, los padres, los inspectores, o los responsables de las políticas educativas o universitarias que afectan a aspectos de su propia docencia. (Badia, 2014, p. 63)

Es importante entonces indicar que entendemos como dimensión afectiva de la docencia al “conjunto de estados y procesos emocionales, intrapsicológicos y sociales, que se asocian con la actividad docente del profesor” (Badia, 2014, pp. 63-64).

Para nuestro trabajo es necesario que precisemos la diferencia, en relación a la dimensión afectiva, entre emoción y sentimientos. Según Badia, Meneses & Monereo (2013) la emoción se trataría de un estado basado en las percepciones sobre sensaciones concretas que pueden ser positivas y negativas mientras que el concepto de sentimiento remite al aspecto relacional de las persona. Es entonces cuando en el encuentro con el otro en un contexto real de la persona aparecen sentimientos como rabia, tristeza o euforia. Según los autores “the person is able to explain these feelings, which happen in a particular time and space” (Badia et al, 2013, p. 163).

Esta dimensión afectiva no se circunscribe a un rol específico docente, sino que está presente en los diferentes roles que desempeñan los profesores en su práctica cotidiana.

Así, el repertorio de las diversas emociones vinculadas a esta dimensión afectiva formaría parte de la identidad de los docentes, y por tanto estarían sujetas a una redefinición constante en relación a las diferentes actividades y funciones que los profesores asumirían desde los distintos roles que desempeñan en esa práctica.

Desde esta perspectiva, a partir del análisis de los IC que se dan en la práctica docente se pueden explorar los sentimientos que aparecen cuando el docente tiene que enfrentar la situación al emerger a partir de las relaciones que se dan en un momento y espacio concreto. Esta exploración permite entonces explicar cómo estos sentimientos afectan a la dimensión emocional asociada a la práctica docente, e intervenir sobre ellos para a partir de las estrategias que se pueden desplegar en la actuación frente al IC., pudiendo explicar que emociones están asociadas a (Weise & Sánchez- Busqués, 2013).

Por ello, en el planteamiento sobre la identidad docente, tal como sostienen todos los autores citados (Marchesi y Díaz, 2007; Day y Gu, 2012; Badia, 2014) es fundamental explorar cuáles son las emociones que los docentes asocian a su práctica ya que la identificación de las mismas pueden ayudar a los docentes a reflexionar sobre cómo, en la reconstrucción constante de sus posiciones identitarias, pueden anticipar situaciones que conlleven estados que les permitan una autoafirmación positiva de su vocación docente o por el contrario, provocar crisis personales y vocacionales (Marchesi y Díaz, 2007).



## CAPÍTULO III - MARCO METODOLÓGICO

### 3.1. Tipo de investigación y método utilizado

Nuestro estudio se ha enmarcado dentro de un enfoque cualitativo utilizando el método fenomenológico, ya que desde el inicio de la investigación, nuestro interés fue comprender, desde la narración vivida del docente, la concepción que ellos mismos tenían acerca de su identidad y de los cambios que se producen en la misma en el tiempo, a partir del sentido de su experiencia, para entenderla (Ayala, 2008). Desde esta perspectiva, no nos interesaba interpretar los roles docentes, o las concepciones, estrategias y emociones y la influencia de los incidentes críticos sobre los aspectos identitarios de los docentes desde la mirada del investigador. El análisis desde la narración vivida nos permitió identificar aspectos que pueden ser relevantes en relación a la reconstrucción de la identidad docente de los participantes en la investigación. Estos aspectos nos permitirán pensar a futuro en las necesidades de formación y acompañamiento de los docentes de educación superior tecnológica en servicio.

A partir de la conceptualización de identidad docente, que identificamos en autores como Keck (2015), Cabrera (2014) o Korhonen & Törma (2016), pensamos que era pertinente utilizar el método fenomenológico en nuestra investigación, ya que permitió, desde la narración de los sujetos investigados, emergiesen las experiencias docentes más significativas que han ido configurando su identidad. Es importante indicar para nuestra investigación y en relación a nuestra definición de identidad docente que estas experiencias siempre se han dado en interacción con otros sujetos, especialmente con alumnos y colegas que comparten su práctica.

Por este motivo, nos pareció importante tomar en cuenta las palabras de Schütz “cada paso de mi explicitación y comprensión del mundo se basa, en todo momento, en un acervo de experiencias previas, tanto de mis propias experiencias inmediatas, como de las experiencias que me transmiten mis semejantes” (1973, p. 28 citado en Salas, 2006, p. 172) para entender cómo se iba desgranando la explicación que los docentes hacían de su práctica y cómo esta explicación daba cuenta de su identidad como docentes. La utilización del método fenomenológico nos proporcionó entonces, el marco adecuado para describir y analizar la experiencia del docente en relación a la construcción de su identidad en tanto en cuanto su experiencia se da siempre en relación a otras personas.

Finalmente es importante indicar que asumimos el enfoque de la epistemología cualitativa propuesta por González Rey (2006 y 2013). Esta considera que la construcción del conocimiento tiene un carácter constructivo e interpretativo, que también se va dando a lo largo de la investigación. Según el mismo autor, nuestra investigación tendría entonces un carácter empírico descriptivo, si se la describe desde una perspectiva positivista.

El carácter constructivo interpretativo de la epistemología cualitativa de González Rey (2013) nos permitió entender cómo, a medida que se avanzaba en la investigación, se fueron construyendo los significados desde los informantes. Desde esta perspectiva, el mismo investigador puede, desde su orientación teórica, incorporar a lo largo de misma investigación unidades de análisis y categorías emergentes que no estaban previstas inicialmente.

### **3.2. Objetivo de investigación**

El objetivo general de la investigación fue analizar cómo construyen la identidad docente profesores sin formación inicial en educación a partir de los incidentes críticos ocurridos en la práctica.

De nuestro objetivo general de la investigación se desprendieron los siguientes objetivos específicos:

1. Describir a los docentes sin formación inicial en educación, a partir de su trayectoria académica y profesional y sus concepciones de enseñanza-aprendizaje.
2. Identificar el tipo de estrategias que los docentes emplean para enfrentar los incidentes críticos ocurridos en la práctica docente
3. Identificar, a partir de los incidentes críticos, los cambios en la identidad docente experimentados por los profesores.

A partir de los objetivos de investigación se definieron 6 categorías preliminares y en el transcurso del trabajo, y en el transcurso del análisis realizado de la información que proporcionaron los participantes en nuestra investigación, emergieron nuevas categorías que nos permitieron dar cuenta de los objetivos planteados en la investigación.

Para facilitar la comprensión del diseño metodológico se incluye la matriz de consistencia de la investigación, que nos irá guiando a través de los siguientes apartados:

Tabla 16. Matriz de consistencia Objetivos específicos y categorías de análisis

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Categorías de análisis preliminares</b>	<b>Categorías de análisis emergentes</b>	<b>Instrumentos recolección información</b>	<b>Análisis de Datos</b>
1. Describir a los docentes sin formación inicial en educación, a partir de su formación académica inicial, la trayectoria académica y docente, los roles adoptados, y la concepción de enseñanza-aprendizaje.	Formación académica inicial Trayectoria académica docente Roles principales que adoptan en su práctica Concepción propia de E-A.		Narración autobiográfica Entrevista	Análisis cualitativo de la información a con codificación abierta a partir de selección de fragmentos de información.
2. Identificar los mecanismos que los docentes emplean para enfrentar los incidentes críticos ocurridos en la práctica docente	Concepción propia de enseñanza – aprendizaje Dimensión afectiva Incidentes críticos ocurridos en la práctica	Experiencias previas Espacios de construcción de sentido.	Entrevista	Para el análisis se utilizandoutilizando el software Atlas.ti, versión 7.
3. Identificar los cambios en la identidad docente experimentados por los profesores.	Dimensión afectiva Incidentes críticos ocurridos en la práctica	Cambios temporales o permanentes, que se producen en la identidad docente.	Entrevista	

### 3.3. Categorías preliminares y emergentes

Las categorías preliminares de investigación que propusimos están relacionadas a la formación académica inicial, la trayectoria académica y docente, (Day & Gu, 2012), los roles principales que adoptan en su práctica (Blas & Planells, 2009; Monereo, et al., 2015), la concepción propia de enseñanza-aprendizaje de los sujetos de investigación (Del Mastro & Monereo, 2012), la dimensión afectiva de la docencia (Badia, 2014) y los incidentes críticos ocurridos en la práctica (Weise y Sánchez-Busqués, 2013).

Las categorías que presentamos están en relación a los objetivos del estudio y a nuestro marco de investigación. Es importante indicar que las categorías presentadas no fueron las únicas que pudimos identificar en los estudios e investigaciones revisadas pero, para fines de este trabajo, se escogieron en relación al interés de la institución en la que se realiza la investigación para pensar en futuros planes de formación docente.

A partir de estas seis categorías se construyeron la guía de narración docente y la guía de entrevista en profundidad, instrumentos que permitieron recoger información extensa sobre cómo construyen la identidad docente los profesores participantes de la investigación emergiendo en sus relatos diversos aspectos que agrupamos en tres categorías emergentes.

La primera, a la que denominamos como experiencias previas nos ayudó a entender, por un lado cuáles eran las concepciones sobre el “ser docente”, más centradas en *yo reflexivo* y por otro la forma de actuar como docente desde la posición del *yo en acción* (Prados et al., 2013). Como experiencia previa entendemos cómo se describen los docentes en relación al conjunto de las siguientes categorías preliminares: formación inicial, sus etapas como docentes, las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje, los roles adoptados en la práctica y la dimensión afectiva, que nos sirven para entender cómo se describían como docentes en su conjunto. Para nuestra investigación, las experiencias previas se constituyen como una categoría emergente ya que la suma de las categorías nos muestra cómo es su práctica actual por tanto configuran su *yo en acción*. De esta

manera, los docentes establecen relaciones entre las categorías, e identifican como, en el tiempo, han ido cambiando su actuar docente sin la necesidad de pensar en IC específicos, sino a partir de su práctica cotidiana.

De esta manera, los docentes muestran en sus entrevistas y sus narraciones cómo a lo largo de su trayectoria y con la experiencia previa acumulada han ido definiendo una identidad docente que ha transitado del *yo reflexivo* al *yo en acción* (Prados et al., 2013), y que ha guiado su práctica a través de su experiencia. Por tanto, esta categoría emerge a partir de las categorías preliminares, y explica cómo los participantes en la investigación se han ido definiendo como docentes en la práctica, en un diálogo de ida y vuelta en su relato, que incorpora la visión del docente ideal y la acción del docente en la práctica de manera dinámica y en permanente cambio.

La segunda categoría emergente la denominamos como espacios de construcción de sentido. Estos espacios, que incluyen aspectos relacionados al modelo educativo institucional, espacios de reunión y de supervisión docente, capacitaciones y formaciones en servicio relacionadas con el modelo educativo institucional y espacios informales de encuentro de pares, nos permiten entender como reconstruyen la identidad los docentes y por tanto como cambian sus concepciones, estrategias y emociones para el ejercicio de la docencia. Estos elementos aparecieron recurrentemente tanto en los relatos escritos de los docentes, como en las entrevistas, al relatar cómo han afrontado sus IC. Así, los espacios de construcción de sentido se han constituido como lugares o actividades donde los docentes han ido contrastando sus prácticas y definiendo o redefiniendo estrategias que les han permitido enfrentar los IC que nos han relatado

La tercera categoría emergente tiene que ver específicamente con los tipos de cambios que se han ido dando en la identidad de los docentes a partir de la posibilidad de los incidentes críticos como herramienta para la exploración de la práctica docente. Así, esta categoría emergente nos permite entender los hallazgos relacionados a las experiencias y estrategias que hacen posible que el docente incorpore cambios en su forma de “ser docente”. Es importante identificar esta categoría emergente de manera diferente a la categoría preliminar de los IC, ya que

la emergente está relacionada específicamente con los tipos de cambios que se dieron más allá del suceso concreto ocurrido en IC. En este sentido, es importante entender que en el análisis de esta tercera categoría nos centraremos en aquello que los docentes relataron cuando en la entrevista se les preguntaba por cómo actuaron frente a IC similares y qué habían aprendido del IC, explicándonos cómo se enfrentaban a esas nuevas situaciones que ya no explicaban como incidente.

### **3.4. Técnicas e instrumentos de recojo de información**

#### **Técnicas e instrumentos**

Para el registro de la información, se utilizaron dos técnicas de recojo de información con sus respectivos instrumentos coherentes con el método fenomenológico utilizado en la investigación. En primer lugar, se pidió a los participantes en la investigación que realizaran narraciones personales autobiográficas sobre su formación inicial, su trayectoria como docentes así como de episodios que, desde su perspectiva, habían constituido un IC. Estas narraciones resultaron un primer registro de la experiencia vivida (Ayala, 2008).

Para ello, se les facilitó una guía para la redacción de las descripciones. En una segunda fase, se utilizó una guía de entrevistas a profundidad, que nos permitió recoger más información acerca de la formación y trayectoria de los profesores, para centrarse específicamente en la exploración de los IC que, desde su narración, habían influido en la construcción de la identidad docente, y así complementar la información descrita en la autobiografía (Ayala, 2008).

Para las entrevistas a profundidad se utilizó como instrumento una guía de entrevista, que se adaptó a partir de las narraciones previas de los docentes. La utilización de entrevistas a profundidad nos permitió que el informante pudiera, a partir de una guía de preguntas que sirve como pauta ordena de recojo de información de los temas que se pretenden investigar, relatar su experiencia proporcionando un gran número de detalles significativos para la investigación (Robles, 2011). Como el mismo autor indica, en las entrevistas a profundidad “la construcción de datos se va edificando poco a poco” (Robles, 2011, p.41) por lo

que se fue importante dar un espacio de tiempo largo para conseguir obtener la información requerida.

En nuestro caso, al contar con la información previa de la narración biográfica docente, se pudo preparar una guía de entrevistas con preguntas amplias que permitieron profundizar en cada uno de los temas que se pretendían abordar, desde la formación inicial, sus etapas profesionales y docentes, los roles que asumen, las concepciones de enseñanza-aprendizaje, así como los IC que los docentes nos narraron y los aspectos que influyeron en la dimensión emocional de la identidad y los cambios que se produjeron en la misma a partir de esos IC.

Es importante indicar que en el recojo de la información, específicamente en la aplicación de las entrevistas, más allá de los 3 incidentes que explícitamente pedimos que narrasen, en las entrevistas incluían ejemplos de otras situaciones y experiencias que habían vivido como docentes. En relación a este último punto, solamente se incluyó en la tabla 22 que presentamos posteriormente en el cuarto capítulo de análisis y discusión de los resultados un IC adicional, codificado como E1ICd, ya que el docente lo identificó explícitamente al decir él mismo que se trataba de un IC que le había sucedido en las últimas semanas.

De la misma manera no se identificaron como IC aquellas situaciones o experiencias que los docentes narraron pero que no nombraron como tales. Esta decisión metodológica guarda relación con lo que sostienen Monereo et al. (2015) en relación a que es IC aquello que los docentes identifican como tal y que parte de una mirada subjetiva de los sucesos. Así, independientemente de si en la narración se han ido desgranando situaciones que desde nuestra mirada subjetiva podrían constituirse en IC, los docentes no lo identificaban explícitamente como tal.

Los instrumentos utilizados para la recolección de información están incluidos en los anexos del presente documento como Guía de narración docente (anexo 1) y Guía de entrevista a profundidad (anexo 2).

## **Validación de instrumentos de recojo de investigación**

Los instrumentos diseñados fueron sometidos a juicio de expertos y se realizó una prueba piloto previa para su validación. El proceso de validación se llevó a cabo durante el mes de septiembre de 2017, en tres fases.

En la primera fase se contó con el juicio de tres expertos a los que se les pidió que realizasen una validación de carácter metodológico, teniendo como criterios de validación la claridad del instrumento, la coherencia del mismo en relación al objetivo de investigación y finalmente la suficiencia para asegurar que los instrumentos estuvieran diseñados de manera que nos permitiera recoger la suficiente información para responder a nuestra pregunta de investigación. El perfil de expertos seleccionados se resume en la siguiente tabla:

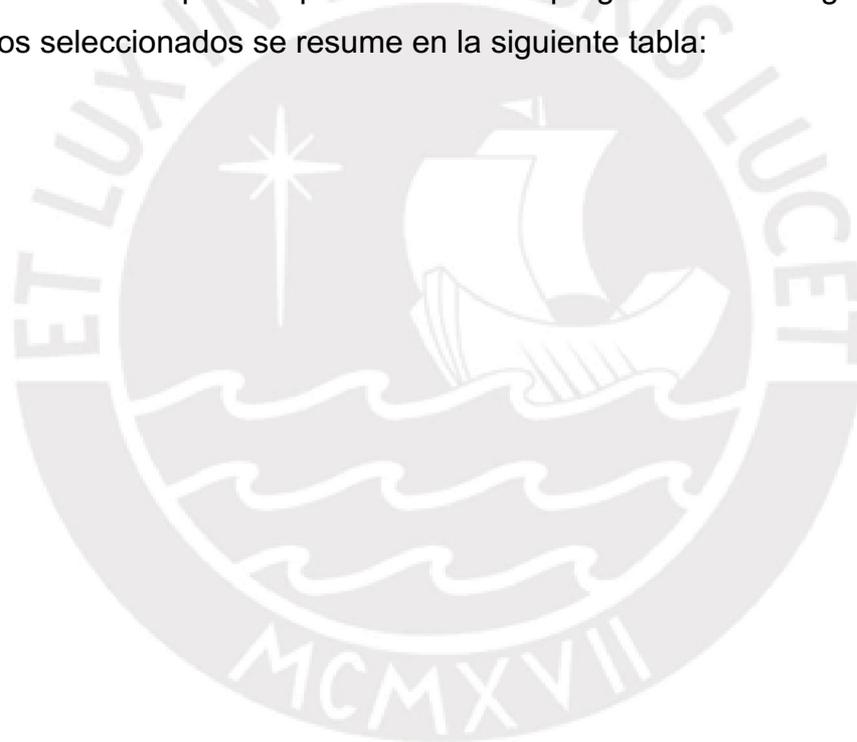


Tabla 17. Perfil de los jueces para la validación de instrumentos

Experto 1	Doctor en Ciencias Sociales por la Radboud University de Holanda, Investigador de la línea de formación y desarrollo profesional en el campo educativo de la Maestría de Educación y docente de Postgrado en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)
Experto 2	Doctora en Psicología Educativa por la Universidad Autónoma de Barcelona, docente en Pregrado y Postgrado en la PUCP, con investigaciones sobre IC en docentes universitarios.
Experto 3	Magister en psicología por la PUCP,; docente de Seminario de Investigación y asesor de tesis en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya y la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas

Elaboración propia

Los documentos facilitados a los expertos para proceder a la validación fueron los siguientes:

- ✓ Matriz de consistencia de la investigación como resumen del proyecto
- ✓ Matriz teórica de categorías preliminares y preguntas que ha sido empleada para la elaboración de los instrumentos
- ✓ Matriz teórica sobre la metodología empleada
- ✓ Guía de Narración autobiográfica (instrumento 1)
- ✓ Guía de entrevista semiestructurada (instrumento 2)
- ✓ Matriz de valoración de los instrumentos

Asimismo, se solicitó a los expertos mantener, de ser posible, una entrevista para poder recoger información más precisa sobre la pertinencia de los instrumentos en relación al objetivo de la investigación. De los tres expertos dos de ellos pudieron mantener una reunión para la devolución de la valoración de los instrumentos, siendo de gran ayuda, tanto para la elaboración final de los instrumentos, como para intercambiar ideas acerca de la investigación que se estaba realizando.

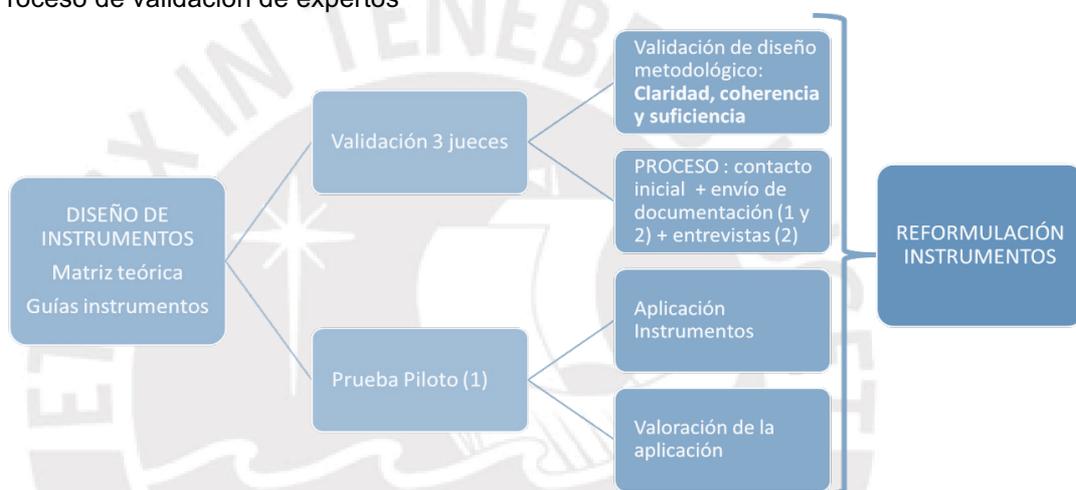
En la segunda fase, se realizó por parte de la investigadora, una prueba piloto con un informante que cumplía con las características de los informantes elegidos para la investigación: formación inicial diferente a educación, docente a tiempo completo y más de tres años ejerciendo la docencia. La prueba piloto se llevó a cabo de la misma manera en que posteriormente se realizó el recojo de información de los docentes participantes en la investigación. Se solicitó además al informante que

realizase una valoración sobre los instrumentos según los mismos criterios que se entregaron a los jueces.

A partir de la información recogida de los jueces y de la prueba piloto se procedió, en una tercera fase, a la reformulación de ambos instrumentos, incorporando las observaciones y sugerencias en la que coincidieron tanto los jueces como el participante en la prueba piloto. En los anexos 1 y 2 se encuentran la guía utilizada para la narración autobiográfica y la guía general de la entrevista a profundidad.

En la figura nº 1 se muestra el proceso de validación de instrumentos

Figura 2. Proceso de validación de expertos



Fuente: elaboración propia

El recojo de información se realizó durante el mes de septiembre y octubre de 2017. En primer lugar se informó a los docentes que participaron en la investigación y se solicitó su colaboración indicándoles que la participación en la investigación era voluntaria. Además se les facilitaron los objetivos de la investigación y se les explicó en qué consistiría su participación como sujetos de investigación. Los cuatro docentes aceptaron inmediatamente la participación, solicitando que compartiésemos con ellos los resultados de la investigación una vez esta se finalizara. Seguidamente se les facilitó el consentimiento informado, en el que se indicaba lo anteriormente mencionado, así como los aspectos éticos de la misma. En el anexo 3 encontramos el modelo de consentimiento informado que se entregó a los participantes en la investigación.

Para asegurar la confidencialidad de la información y el respeto a la integridad de los docentes que participaron en la investigación se consignó a cada uno de ellos un código, que inicia con la letra E y tiene correlativamente un número del 1 al 4 identificando a cada uno de los informantes. Para la identificación de los instrumentos relacionados con cada uno de los docentes se asignó una segunda letra, situada después del número, utilizando la N para las narraciones y la E para las entrevistas. Para la identificación de los Incidentes Críticos de cada sujeto, se añadió a la codificación de cada docente, las letras IC, y correlativamente a, b y c. Solamente en el caso del docente E1 aparece la letra d, ya que en la entrevista apareció un nuevo IC que no había relatado anteriormente en la biografía.

Esta codificación se utilizó durante todo el proceso de la investigación. Como ejemplo de los códigos utilizados presentamos la siguiente tabla:

Tabla 18. Ejemplo codificación sujetos

<b>CÓDIGO</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
E1N	El código E1 identificaría al primer docente y la N a la narración
E4E	El código E4 identificaría al cuarto docente y la segunda E a la entrevista
E3-ICa	El código E3 identificaría al tercer docente, las letras IC nos indican que estamos hablando de un IC y la letra a identifica el primero de los IC narrados por el docente.

Elaboración propia

### **3.5. Informantes**

Los informantes que se plantearon para nuestra investigación fueron 4 docentes de los 32 que formaban parte de la institución en el momento en que se realizó la investigación. Estos fueron escogidos de manera intencional ya que cumplían con las caracterización previa de sujetos (Martínez-Salgado, 2011). Los docentes contaron con las siguientes características: en el momento de la investigación estaban desarrollando docencia a tiempo completo en la Institución de Educación Superior Tecnológica privada de Lima en la que se realiza el estudio, no poseen formación inicial en educación provista por alguna Facultad de Educación o Instituto Superior Pedagógico, tienen como formación inicial diferentes carreras profesionales. Se escogieron docentes que están en diferentes fases de su carrera profesional, con diferente cantidad de años de docencia. Se excluyeron a docentes

con menos de tres años de docencia y más de 15 años. (Day & Gu, 2012). Los informantes fueron 2 mujeres y 2 hombres.

Esta muestra nos pareció adecuada, ya que los sujetos que participaron en el estudio cuentan con las características principales que nos interesa analizar en nuestra investigación. Además, consideramos importante que pudiesen poseer diferentes trayectorias, tanto en años de docencia como en formaciones específicas, para poder analizar diferentes posiciones en la construcción de la identidad docente (Day & Gu, 2012).

En la tabla nº 19 se muestran las características de los participantes en la investigación.

Tabla 19. Descripción informantes

Informantes	Sexo	Formación inicial en Educación Superior	Años docencia en ES
E1	Hombre	Bachiller en Filosofía	7 años (discontinuos)
E2	Mujer	Licenciada en Obstetricia	4 años
E3	Mujer	Ingeniera Electrónica	15 años
E4	Hombre	Ingeniero de Sistemas	13 años

Elaboración propia

La tabla nº 20 muestra la codificación de informantes y de los instrumentos siguiendo los criterios de identificación que se han indicado anteriormente, así como los momentos en los que se recogió la información:

Tabla 20. Codificación de informantes e instrumentos

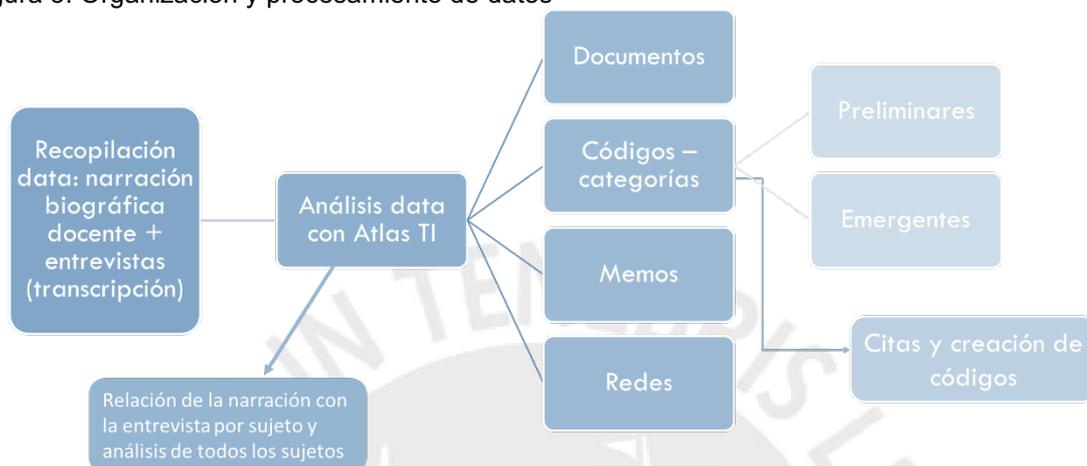
Informantes	Código	Código	Envío	Entrega	Código	Fecha	Duración
	General	Narración			Entrevista		
Informante 1	E1	E1N	26/09	05/10	E1E	10/10	1:10:24
Informante 2	E2	E2N	26/09	01/10	E2E	10/10	52:43
Informante 3	E3	E3N	26/09	02/10	E3E	19/10	1:08:01
Informante 4	E4	E4N	26/09	02/10	E4E	19/10	1:19:46

Elaboración propia

### 3.6. Organización y procesamiento información

La organización y procesamiento de datos se realizó en diferentes fases tal como se representa en la figura nº 3 Organización y procesamiento de datos.

Figura 3. Organización y procesamiento de datos



Elaboración propia

En la primera fase se realizó la recopilación de la data en dos momentos. Primeramente, la narración biográfica docente fue proporcionada por los informantes en texto escrito, vía correo electrónico en las fechas indicadas en la tabla nº 19 de codificación de informantes e instrumentos de recolección de información, que presentamos anteriormente.

En segundo lugar, se realizaron las entrevistas que fueron registradas en formato audio y posteriormente transcritas por una tercera persona. Las entrevistas fueron realizadas por una persona ajena a la institución. Es importante indicar este aspecto, ya que en el momento en que se realizó el estudio, la investigadora era la responsable académica de la institución en la que desarrollaban su labor docente los participantes en la investigación. Por ello la realización no estuvo a cargo de la investigadora para garantizar que la entrevista se desarrollase de manera imparcial y los informantes pudieran expresarse con libertad, evitando el sesgo en la investigación. Posteriormente, se procedió a la transcripción y depuración de las entrevistas, eliminando expresiones como por ejemplo *no* o *ya* al final de una frase o la palabra “entonces” o “este” cuando se usaba como muletilla.

Para la fase de codificación de la información se utilizó el programa ATLAS TI, versión 7. El programa nos permitió la realización del análisis cualitativo de los datos integrando las diferentes fuentes de información, es decir las narraciones biográficas docentes y las entrevistas de los cuatro informantes, la selección de los fragmentos de información para su codificación y la elaboración de memos en paralelo a la codificación como una primera guía de análisis y la creación de relaciones entre los códigos para su representación en redes gráficas que nos permitieron la realización de la discusión de resultados (Friese, 2014). La codificación se realizó

La codificación de la información resultó un proceso cíclico, de idas y venidas, en las que se leyeron y releieron los documentos en diversas ocasiones y se escucharon varias veces las entrevistas para poder identificar aspectos como la seguridad o vacilaciones en la respuesta, la emoción en la voz en relación a algunos fragmentos de la entrevista o las pausas prolongadas que nos podían ideas importantes para los docentes.

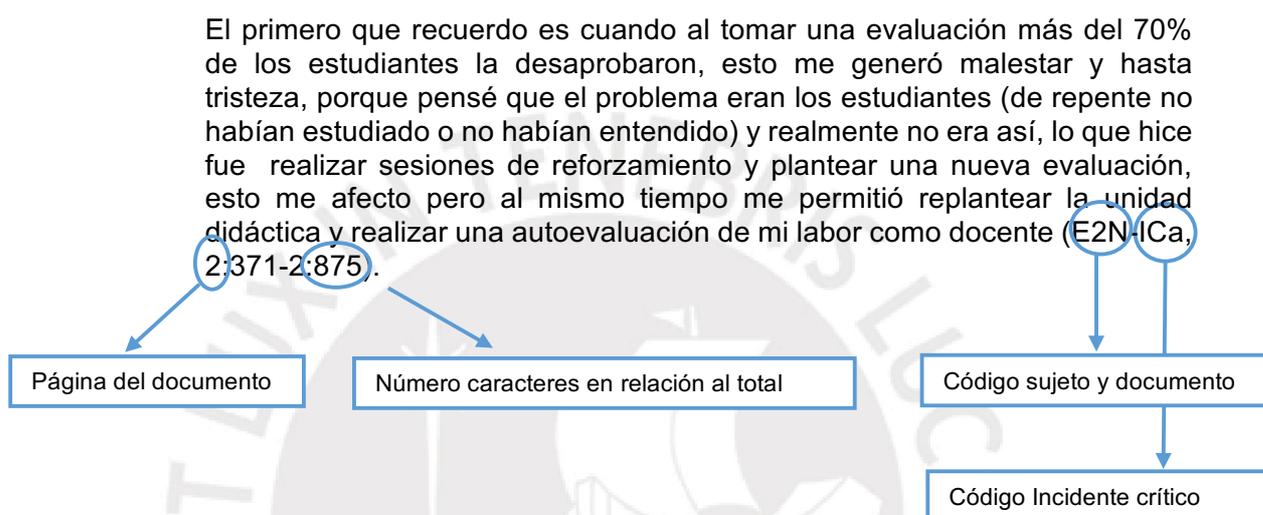
Una de las dificultades iniciales en la codificación, fue encontrar las palabras adecuadas que explicasen aquello que emergía de las entrevistas o narraciones. Pero, tal como indica Saldaña (2013) la lectura y relectura cíclica permitió ir asignando palabras o expresiones cortas con significados relacionados a nuestras categorías preliminares. También para que, a partir de la identificación de aspectos fundamentales para la identidad de los docentes, permitir que emergiesen códigos abiertos que nos remitiesen a categorías emergentes que no habían sido contempladas en el marco de investigación.

En paralelo a la codificación, se fueron realizando anotaciones a partir de los memos que, junto con las redes de representación de relaciones entre categorías, constituyeron una base fundamental para el análisis y discusión de resultados.

Para la citación de los aspectos que los informantes relataron en sus narraciones o entrevistas, que consideramos más importantes en relación a cómo ilustraban las diferentes categorías de análisis y, por tanto, nos permitían dar cuenta de los

objetivos de la investigación, se anotó, además del documento que contenía la cita, identificado con los códigos que anteriormente hemos indicado, el número de página del documento donde se encuentra la cita y el número de caracteres que contiene la cita en relación al número total en la página del documento.

Además, para las citas que hacen referencia a un IC específico, se añadió la codificación del IC tal como se muestra en el siguiente ejemplo:



Finalmente, en aquellas citas en las que los docentes utilizaban nombres propios de otros docentes o de coordinadores u otras personas de la institución, se sustituyó el nombre de la persona que citaban por el cargo que ocupaban en ese momento.

### 3.7. Principios éticos de la investigación

En relación a los aspectos éticos de la investigación, desde el inicio de la misma se explicó a los informantes seleccionados los objetivos y propósitos de la investigación, y se les informó que su participación era totalmente voluntaria cumpliendo así con el principio de respeto por las personas (PUCP, 2016). También se les señaló los métodos de recolección de información, garantizándoles que la misma únicamente sería utilizada para la investigación en curso, asegurando la confidencialidad y custodia por parte del investigador de los datos que aportasen con el objetivo de asegurar el principio de integridad científica (PUCP, 2016).

Tal como se indicó en el apartado sobre validación de instrumentos, se aseguró la confidencialidad en el trato de la información brindada por los docentes que participaron en la investigación se consignó a cada uno de ellos un código, que inicia con la letra E y tiene correlativamente un número del 1 al 4 identificando a cada uno de los informantes. De la misma manera, se codificaron los instrumentos, los IC y la citación durante toda la investigación para preservar la confidencialidad e integridad de los participantes.

Asimismo se realizó un compromiso de devolución de los resultados en reuniones individuales, respetando así los derechos al acceso a los resultados y la precaución de difusión de los mismos contenidos en los principios de justicia y de beneficencia del Reglamento del Comité de Ética de la Investigación (PUCP, 2016). Se acordó que estas reuniones individuales se realizarían una vez la investigación se finalizara para poder compartir las conclusiones de la misma y recoger sus impresiones al respecto. Este último aspecto nos parece muy interesante, ya que podría ser muy útil para futuras investigaciones sobre aspectos relacionados con el desarrollo de la identidad docente y también sobre otros temas de interés para la educación superior tecnológica.

En el consentimiento informado que se proporcionó a cada uno de los participantes al inicio de la investigación, y que está incluido como anexo 3 en el presente documento, se indican todos los aspectos anteriormente mencionados.

Por otro lado, como indicamos en el apartado de organización y procesamiento de la información las entrevistas, para garantizar que las entrevistas se desarrollasen de manera imparcial y los informantes pudieran expresarse con libertad, evitando el sesgo en la investigación, fueron realizadas por una persona ajena a la institución ya que, en el momento en que se realizó el estudio, la investigadora era la responsable académica de Iberotec. De esta manera la investigadora procuró tomar “las precauciones necesarias para asegurarse de que sus sesgos, y las limitaciones de sus capacidades y conocimiento no den lugar o toleren prácticas injustas” (PUCP, 2016, p.6).

Finalmente, desde el inicio de la investigación se contó con el consentimiento del IESTP Iberotec, que es una iniciativa de la Organización de los Estados Iberoamericanos, para la realización de la investigación y el uso del nombre de la institución en el estudio, ya que dentro de los fines de la OEI, y específicamente en el proyecto “2021, Metas Educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios” (OEI, 2010), está la contribución a la mejora de la ETP. Se esperaba que la investigación permitiese identificar aspectos sobre el desarrollo de la identidad docente de profesores de ETP que puedan, en un futuro ser insumos para trazar rutas de trabajo que le permitan a la OEI proponer modelos de formación en servicio para docentes de ETP, aspecto incluido como prioritario en el proyecto citado anteriormente (OEI, 2010). Así, en relación al principio de responsabilidad en la investigación (PUCP, 2016) se ha tenido en cuenta el impacto que la investigación pueda tener a futuro en el ámbito de la ETP, al utilizar públicamente el nombre de la institución, pero a la vez se ha asegurado la protección de los informantes preservando su identidad personal de manera anónima para asegurar la confidencialidad tal como mencionamos anteriormente.



## CAPÍTULO IV –ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El objetivo de nuestra investigación era comprender como construyen la identidad docente profesores sin formación inicial en educación, a partir de los incidentes críticos ocurridos en la práctica.

Para la exploración de nuestro objetivo utilizamos seis categorías preliminares que se establecieron en relación con el marco contextual y teórico de investigación y que presentamos anteriormente.

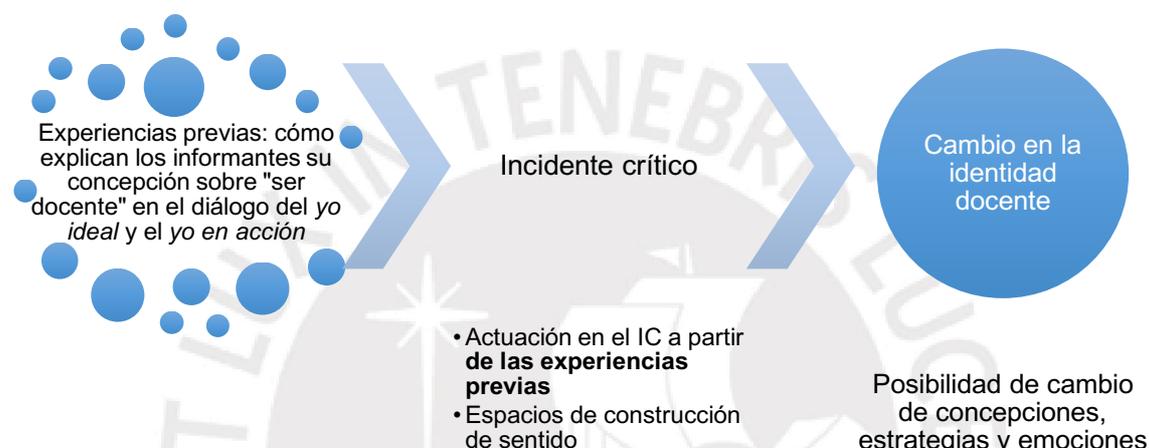
A partir de estas seis categorías se construyeron la guía de narración docente y la guía de entrevista en profundidad, instrumentos que nos permitieron recoger información extensa sobre cómo construyen la identidad docente los profesores participantes de la investigación emergiendo en sus relatos diversos aspectos que hemos agrupado en tres categorías emergentes.

La primera, a la que denominamos como experiencias previas nos ayudó a entender por un lado cuáles eran las concepciones sobre el “ser docente”, más centradas en *yo reflexivo* y la forma de actuar antes de un incidente crítico desde la posición del *yo en acción* (Prados et al., 2013) y el diálogo que se establece entre ambos *yoes*. La segunda categoría emergente es lo que hemos denominado como espacios de construcción de sentido. Finalmente, la tercera categoría emergente ver específicamente con los tipos de cambios que se pueden haber dado en la identidad de los docentes a partir de la posibilidad de los incidentes críticos como herramienta para la exploración de la práctica docente. Así, esta categoría

emergente nos permite entender los hallazgos relacionados a las experiencias y estrategias que hacen posible que el docente pueda incorporar cambios estratégicos a partir de respuestas localizadas o que podrían ser permanentes en su forma de “ser docente” (Monereo & Monte, 2012; Weise & Sánchez-Busqués, 2013).

Así, podemos resumir nuestra lógica de análisis en la figura nº 4:

Figura 4. Representación de la lógica de análisis



Elaboración propia.

En el anexo 4 se presenta una tabla con los códigos utilizados en el análisis con la agrupación en las categorías preliminares y emergentes (identificadas con las letras CE) que están representados en la figura nº 4 que explica la lógica del análisis. En la misma tabla se incluye el número de citas relevantes en cada una de las categorías

Desde esta perspectiva, ordenaremos nuestro análisis en tres apartados. En el primero caracterizaremos a los docentes que participaron en la investigación, describiendo en un primer momento a cada uno de ellos, para acabar el apartado con una síntesis general de las características de los docentes. En el segundo, presentaremos, a partir de lo explicado por los participantes en la investigación en sus entrevistas y narraciones autobiográficas docentes sobre lo que ellos consideran incidentes críticos, lo que sucedió y como los enfrentaron. En el tercero, presentaremos cómo los informantes se explican como docentes después de los

incidentes críticos y en este sentido, cómo puede haber cambiado su identidad con la incorporación de nuevas formas de actuar en su quehacer docente.

#### **4.1 Trayectoria, experiencia y concepciones de los docentes que han participado en la investigación**

Tal como indicamos al inicio del análisis de resultados, en este primer apartado explicaremos quiénes son y cómo se definen los docentes que han participado en nuestra investigación, respondiendo a nuestro primer objetivo específico que tiene que ver con la descripción de nuestros docentes en relación a las categorías preliminares que establecimos desde nuestro marco de investigación y que nos permitieron explorar su formación inicial, cómo accedieron a la docencia desde una profesión diferente a la educación, así como conocer cómo aprendieron a ser docentes en el aula (Ginestí, 2006; Marope et al., 2015), los roles que adoptan en el aula, y también cuáles son sus concepciones sobre enseñanza- y aprendizaje. Finalizaremos este apartado con una síntesis descriptiva, de los hallazgos en relación a esta descripción de cada uno de los informantes.

##### **E1 – La docencia como una vocación presente en su identidad desde los inicios formativos y profesionales**

El informante con el código E1 es bachiller en Filosofía, y especialista en interculturalidad. Además ha realizado estudios de maestría en género, derechos humanos y ética. Durante su trayectoria profesional ha trabajado en la Defensoría del Pueblo y en diversas instituciones de Educación Básica Regular.

Después de 10 años de experiencia en la docencia en la etapa de educación secundaria y de trabajar desde la Defensoría del Pueblo a nivel nacional, con diferentes grupos de personas, (jóvenes, comunidades indígenas, personas con discapacidad, personas adultas mayores, mujeres de organizaciones sociales de base, etc.), así como con funcionarios públicos en temas vinculados a los derechos humanos y ciudadanía, desarrollando, metodologías educativas para aplicarlas con los grupos mencionados anteriormente, incursiona hace cuatro años- de incursionar en el campo de la docencia en educación superior tecnológica.

Sin embargo es importante indicar que el inicio como docente en Educación Superior la podemos ubicar en su último año de formación en la universidad, doce años atrás, como jefe de práctica en la Universidad, en cursos de la carrera de filosofía.

Si bien su inicio como docente en educación superior es temprano, no ha dictado de manera continua en instituciones de educación superior, acumulando una experiencia total de siete años discontinuos como docentes, cuatro de los cuáles, específicamente los últimos, ha sido docente en la IESTP donde se realiza la investigación.

El docente E1 indica, tanto en su narración biográfica como, posteriormente en su entrevista, que si bien su formación inicial es en filosofía, siempre hubieron dos vocaciones o pasiones presentes en su vida: la lengua y literatura y la educación.

Es así como, a lo largo de su historia como profesional se van entretrejiendo los tres aspectos, desde su formación inicial y en sus etapas como profesional y docente, de manera que podemos indicar que se convierten en aspectos que posteriormente han contribuido a la configuración de su identidad como docente. Así lo podemos ver en lo que él mismo relata en su entrevista, haciendo un repaso de su formación inicial, y las demás vocaciones presentes en su vida, en el que además vemos como aparecen referentes a la poesía, a sus profesores en la universidad:

Mira, yo empecé a estudiar filosofía. En realidad mi intención era estudiar literatura, porque me gustaba mucho escribir y creí que la literatura era el campo que me iba a llevar a reforzar la escritura. En el camino por suerte tuve buenos profes de filo que... Además tenía miedo de romper un poco la escritura. Yo escribía poesía, escribo y entonces pensé que iba a entrar en conflicto la filosofía con la poesía pero al final, algunos autores o profes me ayudaron a que pueda continuar este camino de manera complementaria, a integrarlas, asociarlas, engranarlas en realidad y no como algo separado. Entonces fue así como decidí continuar la filosofía y de manera paralela yo cuando estaba, desde tercer año, ya del primer año de filosofía en realidad hasta toda la carrera empecé a trabajar en un colegio, estuve trabajando en Pamer, en algún otro colegio en Lima Norte, distintos espacios. Casi toda, la mitad de mi formación académica universitaria, yo la complementé con todo el tema educativo de formación también de, hacia estudiantes de secundaria (E1E, 1:118-1:1236).

Para E1, el ingreso a la educación se ha dado entonces desde su etapa universitaria, y ha ido transitando entre la educación secundaria, la educación superior universitaria hasta llegar a la ETP, que en un primer momento realizaba en paralelo a su trabajo en la Defensoría del Pueblo, para después, dedicarse desde hace 4 años, de manera exclusiva.

En relación a sus concepciones entorno a la enseñanza y el aprendizaje, E1 identifica claramente que sus referentes en la enseñanza tienen que ver con la forma en la que él aprendió en su etapa universitaria, y es así como él piensa que se debe enseñar, desprendiéndose una serie de estrategias que están en relación a su concepción de enseñanza-aprendizaje:

me gustó a mí el estilo, parte del estilo de la Ruiz que te permite construir tus propias ideas – claro- y entonces lo intenté aplicar también en todo mi desarrollo a nivel de docente, de tutor. Ustedes construyan, si somos 30, somos 30 personas que tenemos una idea diferente de lo que es medio ambiente, lo que es ecología, lo que es biodiversidad, etc. Y con todas esas respuestas lo que vamos hacer es construir un nuevo concepto a ver que sale (E1E, 8:1674-8:2134).

A partir de la información facilitada en la entrevista por el docente, podemos ver que sus concepciones de enseñanza aprendizaje actuales están centradas en la construcción de saberes desde los estudiantes, en la que él ejerce un rol de mediador, de acompañante en el desarrollo de los aprendizajes, desde una mirada de horizontalidad. Así entiende el proceso de enseñanza aprendizaje como un proceso continuo, o como Ramsden (1993) en Feixas (2010) denomina, “las dos caras de una moneda” (p.114), en el que él actúa de mediador. Sin embargo, es importante indicar que esta construcción ha sido fruto del proceso de reflexión y cuestionamiento que vemos presente a lo largo del relato de sus IC, que podríamos entender como procesos de metacognición sobre su práctica docente. Es interesante ver durante la entrevista, como él mismo ha ido incorporando diversos elementos a esta concepción a partir de lo que ocurre en la práctica, cambiando en ese proceso su identidad docente. E1 expresa ese cambio en términos de aprendizaje a partir de las experiencias que ha vivido tanto con los estudiantes como con los docentes, aspecto que abordaremos en el siguiente apartado.

Finalmente, podemos decir que otro aspecto importante en el caso de nuestro primer informante, es cómo él caracteriza los roles que desempeña en la institución, identificando claramente el de docente, el de gestor y el de diseño y desarrollo curricular, roles incluidos en la clasificación de Blas & Planells (2009) que presentamos en nuestro marco de investigación. Además, para E1 el rol de tutor, que no aparece en la clasificación de los autores mencionados, es un rol articulado e inseparable del rol de docente. Así lo expresa cuando al hablar de su rol como docente, en prácticamente todas las ocasiones lo identifica como “docente tutor” (E1E, 2017)

hace un par de años comprendí que no debería de haber una diferencia entre el docente y el tutor ya. Es decir, creo que el docente tendría que asumir muchas de las características que tiene un tutor no, un docente integral no podría estar ajeno y no estar atento a lo que pueda ocurrir en el aula, en cada estudiante (E1E, 7:946-7:1267).

## **E2- El encuentro con la docencia desde una formación en ciencias de la salud.**

Nuestra segunda informante es licenciada en Obstetricia, carrera que ejerció profesionalmente durante tres años, en los que también realizó un diplomado en ecografía general. Además, cuenta con diversas especializaciones y certificaciones internacionales en temas relacionados al uso de herramientas informáticas para la gestión de la información, y formación continua en relación a metodologías de aprendizaje cooperativo y evaluación.

Después de tres años de ejercicio en el campo de la obstetricia cambió su rumbo profesional y empezó a trabajar en instituciones de educación superior, en áreas de gestión y administración. Inicialmente, trabajó durante cuatro años en la secretaria académica de una universidad, para posteriormente ingresar en el IESTP en el que se realiza la investigación, como asistente del programa de tutoría. Es a partir de su experiencia en gestión académica en ambas instituciones donde se empieza a interesar por la educación superior, ya que en su carrera profesional como obstetra había tenido experiencias como capacitadora con diversos colectivos en temas de salud que habían sido muy satisfactorias para ella.

En su narración autobiográfica relata su llegada a la docencia en educación superior tecnológica como una casualidad y oportunidad cuando, desde su labor como asistente de tutoría, se interesa cada vez más por la formación de los alumnos. Ella misma indica que la posibilidad que le da el lugar que ocupa de interactuar con los alumnos le hace darse cuenta de la riqueza y complejidad que supone cada uno de ellos y la importancia del acompañamiento en los procesos formativos de los futuros profesionales.

Así empecé a involucrarme en este campo de la educación y llegué a este Instituto Superior. Al principio trabajé en la parte administrativa, como asistente del programa de tutorías. Es aquí que aprendí el trabajo de un tutor, el cual me llamó la atención y me gustó por el acompañamiento tanto académico y psico-afectivo, para sostener a un estudiante y contribuir en el desarrollo integral del mismo para formar buenos profesionales. Por ello tomé la iniciativa de pedir ser parte de esta labor y gracias a la oportunidad que me brindaron empecé como tutora. Al principio no fue fácil, cada persona es diferente a otra por lo tanto el manejo de cada caso era diferenciado, pero siempre con un objetivo claro formar profesionales autónomos, responsables y éticos con competencias técnicas y transversales, en resumen un profesional integral, por ello esta labor no es sencilla. Sin embargo si es gratificante porque con el pasar de los ciclos académicos te das cuenta que realmente hay cambios positivos en los estudiantes que te hacen ver tu labor. (E2N, 1:1026-1:2397).

Actualmente, además de ser tutora, desarrolla su labor como docente desde hace tres años y medio en ETP, en áreas formativas en las que se desarrollan competencias técnicas para la gestión de la información utilizando como soporte herramientas informáticas e incorporando el desarrollo de competencias transversales como la comunicación, la autonomía, el liderazgo y trabajo en equipo.

Las concepciones entorno a la enseñanza aprendizaje han ido variando desde los inicios de su práctica docente desde la comprensión de la enseñanza como transmisión de información hacia prácticas más complejas en las que la enseñanza es entendida desde la organización de la actividad del estudiante, ubicando entonces su rol desde la mediación de aprendizajes. Es interesante ver, a partir de la exploración de los IC que presenta, que los procesos de reflexión que realiza al enfrentarse a los resultados de los estudiantes en sus aprendizajes, la llevan a realizar este cambio en sus concepciones, que desde nuestra perspectiva, se halla todavía en proceso. De nuevo, de la misma manera que el primer informante

aparecen en su narración los procesos de metacognición como elemento importantes para la mejora de su práctica

Además, cuando expresa sus concepciones entorno a lo que supone desarrollar aprendizaje, hace referencia a su formación inicial como obstetra, y a como ha utilizado este aspecto para su práctica docente que sin embargo identifica como más compleja de lo que suponía la formación de la población en temas de salud.

Lo segundo que he aprendido es conocer en realidad de que es lo que es realmente el sentir de lo que es enseñar. Yo de verdad, que si bien es cierto, cuando yo me formé, claro que también he dado la parte educativa, porque nosotros también tenemos la parte de promoción y prevención que decimos nosotros, entonces hay como ciertas charlas, ciertos talleres que también tú haces, que es como para educar a la población en temas de salud. Entonces aquí más o menos también he utilizado eso, pero aquí es enfocado a otro tipo, a competencias, a dar contenido como daba antes, aquí yo lo siento un poco más complicado porque es a desarrollar competencias, entonces ya es otra cosa (E2E, 15:2530-16:512).

También, para explicar sus prácticas docentes, identifica la importancia de las capacitaciones que ha tenido en la institución y como a partir de lo aprendido ha ido variando sus estrategias de enseñanza, llevándola incluso a procesos de rediseño de sus cursos.

Ah bueno, trato de aplicar mucho lo que también voy aprendiendo, entonces, a nosotros por ejemplo nos capacitaron en lo que era aprendizaje cooperativo, entonces trato justamente de que mis, todas mis sesiones tengan lo que es justamente aprendizaje cooperativo. Aplico mucho lo que nos capacitaron, aplico por ejemplo también lo que nos enseñaron aprendizaje basado en proyectos, trato de hacer las clases lo más dinámicas posibles, y que ellos aprendan, o sea haciendo cosas generalmente, o sea no es una clase teórica completamente porque lo que justo desarrollamos son competencia transversales. Entonces es una clase mucho más de hacer que de ver (E2E, 3:1769-3:2429) .

En relación a los roles asociados a su práctica, es importante indicar que el desarrollo de su rol como docente ha sido posterior a asumir funciones de gestión institucional y también de desempeñarse como tutora. Así, en su narración biográfica docente podemos ver cómo, a partir de la reflexión sobre sus experiencias previas en gestión administrativa y en tutoría, ha ido incorporando elementos en su identidad docente relacionados con la importancia de acompañar

procesos de enseñanza- aprendizaje, entendiendo a cada alumno en su diversidad y complejidad.

### **E3 – Desde el soporte técnico y la gestión administrativa a la docencia y la gestión académica en instituciones de educación superior**

Nuestra tercera informante es ingeniera titulada de la carrera de ingeniería electrónica sin ninguna especialización concreta.

Si bien siempre ha trabajado en el ámbito educativo, los inicios de su experiencia laboral en las instituciones en las que ha desarrollado su carrera profesional estuvo relacionada con tareas administrativas y de soporte técnico a los alumnos para el uso y manejo de los equipos de los laboratorios de electrónica. Nuestra informante, si bien indica que su labor fue como soporte técnico, también nos relata que considera que fue, en el año 1999, la “primera experiencia en la enseñanza, dado que ayudaba a los alumnos explicándoles el manejo de los equipos y absolviendo sus dudas ante la ausencia de un docente” (E3N). Como parte de sus tareas en soporte técnico preparaba manuales de uso de los equipos para docentes y alumnos, que ella intentaba que fueran lo más claras y didácticas posibles.

Posteriormente ingresa a la docencia, en el año 2002 con 27 años, ya que desde la decanatura de la facultad donde realizaba el soporte técnico se valora positivamente su trabajo y le ofrecen la posibilidad de dictar en la Facultad de Ingeniería Electrónica. En el año 2005 le proponen hacerse cargo de la secretaria académica de la Facultad de Ingeniería Electrónica, responsabilidad que asume sin dejar de dar clases en la institución en la que laboraba, así como en otras universidades e instituciones de educación superior tecnológica.

Este año 2017 cumple 15 años como docente en educación superior, tanto universitaria como tecnológica, aunque indica que ha habido alguno de los semestres en los que no ha ejercido la docencia, ya que sus responsabilidades administrativas y de gestión en las instituciones educativas en las que ha trabajado no le permitían poder dedicarse a la docencia.

La docente ha dictado siempre cursos relacionados a la electrónica y a las ciencias básicas. Actualmente además, ejerce labores de tutora con alumnos de diversos ciclos y es la Secretaria Académica y gerente de Servicios Educativos de la institución donde se desarrolla la investigación.

En relación a la categoría preliminar de los roles adoptados en la práctica, en su narración y entrevista se identifican claramente la definición que la docente realiza sobre los roles de docencia, de diseño y planeamiento curricular y de gestión, siendo este último muy importante para ella ya que lo asume con gran responsabilidad, entendiéndolo como fundamental para el buen desarrollo de la institución. En este sentido, la identificación con los fines y valores institucionales está presente en su discurso, y esta identificación la traslada tanto a sus labores relacionadas con aspectos administrativos como con el trabajo que realizan en la formación de los futuros profesionales. Así, nos relata desde su labor como Secretaria Académica de la institución, actividad que ejerce en paralelo a su docencia, que entiende desde su responsabilidad administrativa asociada al rol gestor, cuáles son los ejes de sentido centrales de la institución, centrado en los aprendizajes de los estudiantes para asegurar la formación de buenos profesionales:

Entonces siento o percibo no, que sí hay una preocupación real porque ese alumno se mantenga en la institución, que es el objetivo de que termine su carrera pero también una preocupación real de que él se vaya aprendiendo no como que dicen en otros lugares, porque corrobóralo, como otras instituciones pasan a los alumnos solamente para mantenerlos. Pero aquí no, no aquí no, aquí si hay una preocupación real que el alumno aprenda y eso te motiva no, te dice bueno si es el objetivo, si los líderes creen en eso tú tienes que estar pues pegado a ese movimiento (E3E, 4:2563 – 4:3127).

Este aspecto que presentamos en la cita anterior, la docente lo relata en el marco de un IC asociado a las dificultades de los estudiantes que, además de presentarse en sus clases, las identifica desde su labor como secretaria de la institución y le hacen replantearse, desde la identificación con el proyecto institucional, cuál es su posición como gestora y docente en relación a otras instituciones educativas en las que ha trabajado.

En relación a su rol de tutora, indica que es algo relativamente nuevo para ella y que piensa que no está preparada adecuadamente para desempeñarlo, indicando que su formación inicial no la preparó para enfrentar la tutoría. Lo asocia una formación relacionada con la psicología ya que entiende que los tutores deben tener una serie de competencias y un perfil específico con el que ella no cuenta. Desde esta perspectiva, tiene un sentimiento permanente de angustia y temor a estar realizando adecuadamente su labor. Al sentirse con pocas herramientas para desarrollar las labores tutoriales utiliza dos estrategias que piensa que la pueden ayudar. La primera es tomar como referente identitario su rol como madre, activando su experiencia y remitiéndose a ella como madre de dos hijas adolescentes utilizando entonces sus posiciones personales en su función como tutora:

Yo soy mamá y por ejemplo si me vienen y me dicen, yo tengo problemas con mi mamá yo me pongo en la posición de la mamá y digo: pues sí, todos lo tienen. Pero tu escarbas más y ahora que le digo, porqué esta situación no es pues como yo tengo con mi hija, es otra (E3E-ICa, 11:1129-11:1395).

La segunda, es acudir a sus pares y a la coordinadora del servicio de psicología y psicopedagogía de la institución, quien tiene a cargo la coordinación de tutoría, para contrastar sus actuaciones y desarrollar criterios de actuación sobre situaciones que la pueden sobrepasar:

era mi primera chica por tutoría en realidad y no sabía, o sea no estaba preparada para escuchar ese tipo de cosas yo pensé que me dirían como tengo problemas en tal curso, o al profesor no lo entiendo que es lo clásico que yo esperaba. Pero no que alguien me dijera así me sacó de cuadro pues no, no estaba preparada y muchas veces yo se lo decía a la coordinadora de tutoría: [Coordinadora del Servicio de Psicopedagogía], yo no estoy preparada creo para este tipo de tarea. Ahora me amoldo (E3E - ICb, 13:25-13:486).

En relación a sus concepciones y estrategias de enseñanza aprendizaje, si bien dice que ella no es cómo los profesores con los que aprendió en su formación inicial, que solamente se dedicaban a presentar información, cuando relata cómo es como profesora, podemos ver que sus concepciones son semejantes a esos profesores que ella tuvo. Así, podemos ver que en sus concepciones implícitas de la enseñanza se sitúa en una teoría directa (Pozo 2006) entendiendo la enseñanza como transmisión de información (Feixas, 2010). Desde esta perspectiva, está

concentrada en poder preparar, como ella misma nos explica, materiales lo más didácticos posibles y, en el aula, en repetir lo que quiere que los alumnos presentando la información de diversas formas, para que lleguen a una solución:

Mira mi modo de enseñar no es como la que me enseñaron mis profesores, no quiero repetir eso, porque como me enseñaron mis profesores era darme mi separata o que tome notas de la pizarra y bueno copia ya, ya anda copia, listo, borro y sigo avanzando cosas así no es la que quiero para que trato de no darle a mis chicos. Preparo el material o en este caso el material que me han dado no, en los cursos que yo preparo el material, yo creo que el material debe ser lo más didáctico posible, lo más entendible posible. Soy de la persona que me gusta hacer el ejercicio en la pizarra y lo repito cuantas veces sean necesarios y no me canso (E3E, 7:697-7:1344).

Sin embargo, e igual que la docente E2, también se identifica el inicio de un proceso de cambio en sus prácticas docentes, fruto de las capacitaciones que ha recibido en la institución.

Finalmente, y también en relación a sus concepciones como docente, relata que su mayor preocupación es que los estudiantes aprendan, desde la comprensión de la diversidad y particularidad de cada uno de ellos, de sus dificultades y aciertos. Si bien afirma que ella no tiene formación docente, entiende que una de las características que debe tener como docente es asegurar que conoce a los estudiantes que tiene en el aula, aunque identifica la complejidad de este hecho cuando tiene grupos grandes. Además, insiste en varias ocasiones desde su posición docente, pero también desde sus funciones de gestión, sobre la necesidad de mantener vínculos positivos con los alumnos para asegurar la formación de los mismos.

#### **E4 – El encuentro con la docencia desde la experiencia profesional: enseñar aquello que no aprendí cuando estudié.**

El último informante, con código E4, es Ingeniero de Sistemas, desde el año 2000. Además tiene estudios de maestría en ingeniería de sistemas y actualmente está estudiando la carrera técnica de Laboratorio Clínico en un IEST.

Su primera experiencia profesional está vinculada a proyectos que realiza a través

de la UNI y posteriormente trabaja en la Sunat, en proyectos de programación de aplicaciones y web. Es en ese momento en el que se presenta la posibilidad de ingresar a la docencia en la Facultad de Sistemas de la UNI y le parece interesante ya que considera que, gracias a la experiencia adquirida en su trabajo, puede enseñar contenidos de programación a los estudiantes que considera que él no había aprendido durante la carrera pero que son totalmente necesarios para desarrollarse en el mundo laboral.

Durante los últimos trece años ha dictado cursos relacionados a programación de computadoras utilizando el lenguaje JAVA, en diferentes Institutos y Universidades de Lima, tanto públicos como privados.

Si bien para nuestro docente el encuentro con la docencia en educación superior tanto universitaria como técnica fue casual y no planeada, en su narración y la entrevista posterior va desgranando cómo el ser profesor se ha convertido en la parte central de su quehacer profesional, desarrollándose además en tareas de gestión y coordinación en la institución en la que se ha realizado la investigación.

Actualmente es el coordinador de una de las carreras y también tiene bajo su responsabilidad la gestión y coordinación del equipo responsable de la asesoría de los proyectos de investigación aplicada que los estudiantes realizan en los últimos ciclos de la carrera. En relación a este último aspecto, además de asesorar técnicamente los proyectos, es tutor de alumnos del último año de carrera, concentrándose en el desarrollo de competencias transversales que forman parte de los aprendizajes previstos en el área de investigación y proyectos.

Así, vemos que E4 desempeña todos los roles que Blas & Planells (2009) identifican como los roles que deben tener los docentes en ETP. Sin embargo, podemos indicar que el rol de investigación no está referido a la investigación propia del docente, sino al acompañamiento y participación de investigación aplicada de los alumnos.

En relación a sus concepciones y estrategias sobre enseñanza aprendizaje, vemos en el relato de nuestro docente E4 como en su trayectoria han ido cambiando desde

la enseñanza entendida como transmisión de contenidos a posiciones más alineadas con la teoría implícita constructiva (Pozo, 2006 en Hincapié et al., 2011) entendiendo la enseñanza como una construcción conjunta en base a las necesidades de los estudiantes.

La formación continua desarrollada por la institución le ha permitido incorporar aspectos relacionados a la formación por competencias que han implicado pensar y diseñar nuevas estrategias, metodologías y formas de evaluación. El docente destaca que las capacitaciones realizadas han significado cambios importantes en su forma de enseñar viendo los resultados en sus alumnos, y por tanto han cambiado también sus concepciones y estrategias de enseñanza. Así, nos cuenta en su narración sus cambios en las concepciones:

Bueno a lo largo del tiempo creo que ha cambiado bastante, de hecho cuando empecé, mi primera idea de cómo debería enseñar era preparar un buen power point. Esa era mi primera idea. Pero después me di cuenta que no era eso y además como recién empezaba yo no sabía cómo es que, digamos dentro del aula a mí me iba a gustar realmente enseñar, o sea cual iba a ser mi estilo de enseñanza. Entonces era un poco probar. Recuerdo haber hecho power point, me esforzaba por hacer power point pero al final notaba que prefería usar la pizarra. Yo sentía que explicaba mejor las cosas cuando tomaba el plumón y hacía un garabato que no era tan perfecto como un power point pero sentía que los chicos me seguían más cuando me acercaba a la pizarra. Entonces fui cambiando el tema del estilo de cómo enseñar. Ahora último pues, he aprendido un montón de cosas como, ahora con los cursos que nos han dictado acá mismo, talleres. Bueno he implementado varias cosas que ya de verdad nunca pensé que haría en un salón de clases como por ejemplo bailar. Se me ocurrió que los chicos podían, al igual que aprenden programación haciendo videojuegos, y ¿por qué no aprenden los conceptos de otra manera entonces? Una parte de la programación es el concepto básico de cómo hacer algoritmos, y pensé: ¡el baile es un algoritmo! (E4E, 4:46-4:1369).

Además, E4, a lo largo de toda la entrevista recoge dos aspectos importantes que podemos asociar con sus concepciones, estrategias y emociones entorno a lo que significa ser profesor.

La primera tiene que ver con entender la diversidad del alumnado que tiene en clase, y por tanto la necesidad de adaptar y re-diseñar sus cursos en función de los grupos que tiene cada ciclo.

Bueno, yo diría que al igual que el docente tiene su estilo, los estudiantes también tienen su estilo. Bueno acá si he tenido experiencia, digamos con grupos

bastantes diversos y hay chicos que por ejemplo me decían “profe ya, yo quiero ir de frente a que me explique cómo es esto” y en cambio, hay otros chicos que te captan más cuando haces una dinámica, o tienen que moverse o tienen que hacer algo y al final les explicas el por qué están haciendo eso, y es cuando se dan cuenta de que, oye “este pata me ha hecho hacer todo esto y al final me explica que esto es así” y entonces se les queda mucho más. Entonces hay diferentes tipos de alumnos (E4E, 8:1583-8:2246).

El segundo aspecto, está en relación a la importancia que le da a sus propios procesos de metacognición como docente, que podemos entenderlos en términos de autoevaluación continua. Este aspecto es remarcable, porque en el inicio de su carrera docente no se preocupaba de este aspecto, pero en el proceso de cambio en sus concepciones lo ha incorporado como algo habitual considerándolo como fundamental para la mejora de su práctica.

Bueno, yo creo que mirándome he aprendido que puedo cambiar y crecer sí, como persona y como docente, creo que me ha servido para darme cuenta de que puedo aprender y que me falta aprender muuuuchas cosas más. Y además de que en este rol de docencia uno no está solo, hay un equipo de docentes que está contigo y hay otro equipo docente en cualquier parte del mundo que tiene las mismas dificultades que uno tiene. Entonces es un poco abrirse al mundo y tratar de jalar y él ha tenido una experiencia y te parece muy buena y tratar de replicarla, no sé, o sacar alguna idea de ahí y tratar de implementarla, eso creo que me ha servido bastante, el saber que todavía puedo seguir aprendiendo de lo que otros hacen, de sus experiencias (E4E-ICc, 21:64-21:815).

Finalmente, y como también podemos ver en la anterior cita, el docente E4 también confiere una gran importancia al trabajo con otros, aspecto que ha influido en su cambio docente. Así, considera fundamental la incorporación de otras voces de docentes para seguir desarrollándose y aprendiendo como profesor.

### **Síntesis de las trayectorias y experiencias de los docentes participantes en la investigación.**

A partir de los hallazgos en nuestro trabajo encontramos diferentes aspectos comunes que podemos sintetizar de la siguiente manera, relacionado estos hallazgos con las categorías preliminares.

En relación a la primera categoría preliminar relacionada a la trayectoria académica y docente encontramos que los cuatro docentes que formaban parte de la institución en el momento en que se realizó la investigación tenían como formación

inicial y también, en aquellos casos en los que habían realizado estudios de postgrado, fueron estudios diferentes a la docencia, aspecto que era relevante para nuestra investigación. En la narración de sus formaciones iniciales, es interesante ver como en todos los casos hacen alusión más que a la profesión concreta que aprendieron a cómo fue su aprendizaje como estudiantes, y cómo eso ha influido en su práctica actual.

También para esta categoría podemos observar que en todos los casos ingresan a al campo de la docencia en la etapa de Educación Superior, ya sea universitaria o de ETP directamente, y se han mantenido a lo largo de los últimos años en esta etapa, sin tener experiencia en educación escolar. Solamente en el caso del docente identificado con código E1 encontramos experiencia docente en etapas y espacios diferentes a la Educación Superior.

En relación a su ingreso, los informantes E2, E3 y E4, manifiestan que se dio por casualidad al presentarse oportunidades de dictado en Educación Superior, mientras que el docente con código E1 indica, que siempre tuvo vocación por la docencia.

En cuanto a los años de trayectoria docente, los participantes en la investigación se encuentran 2 de las fases de la vida profesional de un docente, según la clasificación de Day & Gu (2012):

- Los docentes con códigos E1 y E2 se encontrarían en la fase denominada por los autores como de identidad y eficacia en el aula, que comprende a docentes que llevan desarrollando su docencia entre 3 y 7 años, en los que aparece por un lado la preocupación por ser docentes eficaces y comprometidos, y por otro la importancia de la relación con sus pares. Asimismo, también valoran de manera creciente la participación en tareas relacionadas a la gestión. En este sentido, los dos profesores que se hallan en esta etapa muestran claramente su preocupación por los aprendizajes de sus estudiantes y como veremos más adelante, la relación con sus pares se constituye en un elemento fundamental para el desarrollo de su quehacer docente.
- Los docentes E3 y E4, se encuentran en la fase de vida profesional denominada como de “control de los cambios de rol y de identidad, tensiones y transiciones

crecientes” (Day & Gu, 2012, p. 63). En esta fase se pueden producir dos reacciones, o bien la de mostrar un compromiso sostenido con la docencia o la contraria, en la que se da una desconexión con la tarea docente, llegando a la desmotivación. En el caso de los dos docentes podemos afirmar, a partir de la información que nos brindaron que su reacción es la de compromiso sostenido con la docencia, que podemos ver cuando nos indican su preocupación por los aprendizajes de los alumnos, o la importancia que le atribuyen a la capacitación docente como una vía de contraste o mejora en sus prácticas.

En relación a la categoría preliminar de los roles adoptados en la práctica encontramos que los cuatro, además de impartir docencia en la institución, asumían en mayor o menor medida tareas de gestión como coordinaciones académicas, tareas administrativas, diseño académico y otros aspectos académicos y administrativos relacionados al funcionamiento de la institución en su conjunto. Los cuatro docentes identificaban claramente los roles que Blas & Planells (2009) describen para los docentes de ETP. Así, en las narraciones o entrevistas de los cuatro docentes aparecen claramente los roles de docencia, el de diseño e implementación curricular y didáctico y en menor medida, el de gestión institucional ya que aunque es identificado por los cuatro docentes, es al que le dedican tiempos diferentes en función de sus posiciones en la institución. En relación al rol de investigación que también contemplan en su clasificación Blas & Planells (2009), solamente aparece en el docente E4, y además lo asocia únicamente a la investigación que realiza con sus estudiantes centrada en los proyectos que realiza con los docentes y no a investigaciones propias.

Es importante indicar que los cuatro docentes identifican un rol que no está contemplado en la clasificación de Blas & Planells (2009), que es el de tutor, que aparece como una de las tareas que desarrollan en su práctica cotidiana. En los siguientes apartados del análisis hablaremos con más detalle sobre este aspecto, ya que el rol de tutor aparece asociado a diversos de los incidentes que nos narran los docentes y nos parece importante poder explicar las implicaciones que tiene en su construcción identitaria.



## **4.2 Incidentes críticos y estrategias de afrontamiento para la reconstrucción de la identidad**

Los incidentes críticos nos han permitido explorar las concepciones, estrategias y emociones de los docentes frente a situaciones desestabilizantes que se han ido presentando a lo largo de su experiencia como docentes y que podrían haber provocado un cambio en su identidad.

Así, el segundo objetivo específico de nuestra investigación estaba orientado a la identificación del tipo de estrategias de afrontamiento de los IC ocurridos en la práctica que permitirían cambios en la identidad de los docentes que participan en la investigación.

Para dar cuenta del mismo primeramente presentamos brevemente los IC relatados, para seguidamente centrarnos en aquellos en los que podemos observar un afrontamiento que podría conducir a un cambio estratégico o permanente en la identidad.

En la tabla nº 21 presentamos los IC que los participantes en la investigación relataron, en sus narraciones docentes y que después fueron explorados a profundidad en las entrevistas, para poder identificar cuáles fueron las estrategias de afrontamiento y cómo los IC podrían haber contribuido o no la reconstrucción de su identidad.

A cada IC se le asignó un código relacionado con el informante, un nombre descriptivo en función de alguna de las expresiones que los mismos docentes utilizaron en la descripción del suceso y se identificó el foco generador del IC (Monereo, 2017).

Si bien se les pidió a los docentes que recordasen tres IC que les habían sucedido, en nuestra tabla encontramos que, para el docente E1, se incluye un suceso más que él mismo describe como IC en la entrevista, al ejemplificar sus concepciones entorno a la enseñanza y el aprendizaje. Tal como indicamos en el capítulo 3, se descartaron aquellos sucesos que, si bien desde nuestra perspectiva subjetiva se

podrían haber sido IC, al no ser identificados por los informantes como IC no se pudieron considerar como tales.

Tabla 21. Relación de Incidentes críticos narrados por los docentes

<b>IC</b>	<b>NOMBRE DESCRIPTIVO</b>	<b>FOCOS DE GENERACIÓN DE IC</b>
E1ICa	La estudiante Ashanika con dificultades de aprendizaje	Evaluación, Contenidos
E1ICb	Acompañamiento a alumno con un contexto adverso que influye en su formación	Evaluación, claridad y adecuación de contenidos transmitidos
E1ICc	E13 Alumnos que incumplen acuerdos previos	Normas de conducta
E1ICd	E14 ¿Profesor, para qué sirve este curso? (IC emergente durante la entrevista)	Claridad y adecuación de contenidos transmitidos
E2ICa	¿Cuál es mi responsabilidad como docente frente al plagio?	Evaluación
E2ICb	¿Habré exigido demasiado a los estudiantes?	Evaluación
E2ICc	La competitividad en el aula, cómo actuar frente a ella	Normas de conducta, motivación
E3Ica	¿Esta es la carrera que quiero estudiar?	Motivación
E3ICb	Yo no estaba preparada para esto , que me pregunten sobre temas académicos	Motivación
E3ICd	Si yo como docente me puedo equivocar, ¿tú como alumno puedes aceptar que te equivocas?	Evaluación, Claridad y adecuación de contenidos transmitidos
E4Ica	Ser profesor es preparar buenos ppts	Organización de tiempo, espacios, recursos
E4ICb	Yo solo soy el docente sustituto	Normas de conducta, motivación y métodos de enseñanza
E4ICc	¿Cómo hago frente a la diversidad del grupo?	Métodos de enseñanza, Claridad y adecuación de los contenidos transmitidos

Elaboración propia a partir de las narraciones y entrevistas

En relación a los IC que los mismos docentes identificaron, se exploró en las entrevistas cuál había sido la reacción de los profesores en cada uno de ellos.

Según la literatura analizada en nuestro marco de investigación la no respuesta o la respuesta reactiva frente al mismo no generan cambios en la identidad (Weise & Sanchez- Busqués, 2013; Monereo et al., 2015).

Para nuestro análisis nos centraremos en los IC en los que se podría haber producido un cambio. Desde esta perspectiva consideraremos aquellos incidentes en los que se da una respuesta localizada, que daría lugar a variaciones en relación a las metodologías o a la manera en que, ante una situación similar, fueron capaces de implementar una estrategia concreta, o los que se da una respuesta ajustada que podría implicar un cambio en la identidad.

En estos segundos IC podemos identificar que se produjeron cambios en las concepciones y en las emociones del docente cuando, al presentarse una situación similar no lo identifican como un IC que los desestabiliza, sino como una situación que pueden afrontar, ya que han desarrollado estrategias globales y específicas que implementarían de manera habitual. Podemos reconocer este aspecto cuando los docentes nos narran en sus entrevistas los aprendizajes que han incorporado a partir de los IC, empleando en su actividad cotidiana estrategias diferentes de planificar la enseñanza o evaluar, o de relacionarse con sus estudiantes. De esta manera podríamos identificar un cambio de identidad en el docente, al modificar sus concepciones, estrategias y emociones (Weise & Sánchez-Busqués, 2012; Monereo et al., 2015).

En la siguiente tabla se muestran únicamente los IC en los que se podrían identificar cambios a partir de lo relatado por los docentes. En la tabla se identifica el IC y el tipo de cambio, ya sea de identidad o estratégicos, descartando aquellos en los que el docente, al preguntarle sobre qué es lo que aprendió, o sobre cómo enfrentó IC similares, no incluye concepciones, estrategias o emociones diferentes a las anteriores. Así, en la tabla se incluyen únicamente nueve de los trece IC que narraron los docentes.

Tabla 22. Incidentes Críticos en los que se identifican cambios

IC	NOMBRE	DESCRIPTIVO	TIPO DE CAMBIO
<b>E1ICa</b>	La estudiante Ashanika con dificultades de aprendizaje	La estudiante Ashanika con dificultades de aprendizaje	Cambio de identidad relacionado con el rol docente, integración del rol docente con el rol tutor, y las concepciones alrededor de ambos.

<b>E1ICb</b>	Acompañamiento a alumno con un contexto adverso que influye en su formación	Cambio estratégico de las concepciones de EA y las emociones asociadas a los vínculos con los estudiantes, que luego se replican en IC similares.
<b>E1ICd</b>	¿Profesor, para qué sirve este curso?	Cambio identidad afectando al rol de diseño y planeamiento curricular, en la que aparece la intervención de otros docentes que le permiten resignificar lo sucedido.
<b>E2ICa</b>	¿Cuál es mi responsabilidad como docente frente al plagio?	Cambio estratégico, adoptando estrategias específicas sobre la organización y contenidos a trabajar para llegar a los objetivos.
<b>E2ICb</b>	¿Habré exigido demasiado a los estudiantes?	Cambio identidad en relación a las concepciones y emociones, tomando como referencia el modelo educativo. Este IC es posterior al E2ICa, que tiene el mismo foco generador, en el que solamente se aprecia un cambio estratégico
<b>E2ICc</b>	La competitividad en el aula, cómo actuar frente a ella	Cambio identidad en relación a las concepciones, estrategias y emociones, incorporando al rol docente características de los roles de diseño y de tutoría. En la estrategia de afrontamiento interviene además otro docente, incorporando concepciones de ambos en la identidad.
<b>E3Ica</b>	Si yo como docente me puedo equivocar, ¿tú como alumno puedes aceptar que te equivocas?	Se produce un cambio estratégico, ya que la docente se cuestiona si la metodología que utilizó era la mejor para un inicio de clases y la cambia frente a otros IC similares.
<b>E4Ica</b>	Ser profesor es preparar buenos ppts	Hay un cambio estratégico, al incorporar nuevas metodologías con ese grupo, que posteriormente, se aplica en otros IC similares
<b>E4ICc</b>	¿Cómo hago frente a la diversidad del grupo?	Necesidad de adaptación de los métodos y alcances de lo que se enseña en función de las características del grupo. Hay una incorporación en las concepciones de E-A, cambiando la identidad del docente.

Elaboración propia a partir de las narraciones y entrevistas.

En relación a la tabla anterior, podemos ver que se pudieron identificar, estrategias de afrontamiento que conducen a cambios en las prácticas docentes posteriores en nueve de los trece IC que los docentes relataron. Los cambios que se producirían y en relación a la literatura revisada (Weise & Busques, 2013; Monereo et al., 2015) fueron, tal como mencionamos anteriormente, de dos tipos.

El primero de los cambios son los que se derivan de una respuesta localizada al IC, en los que si bien se daría un cambio estratégico que resuelve momentáneamente el problema, pero que no modifica las concepciones de los docentes y no incorpora nuevos elementos a su identidad.

Desde esta perspectiva podemos ver como la docente E2, cuando nos explica el ICa relacionado a la evaluación en el que, frente a una situación de alto porcentaje de desaprobación de los alumnos que le genera sentimientos de malestar y tristeza, reacciona implementando estrategias específicas sobre la organización y contenidos a trabajar para cumplir con los objetivos de la unidad didáctica, pero

El primero que recuerdo [refiriéndose al IC] es cuando al tomar una evaluación más del 70% de los estudiantes la desaprobaron. Esto me generó malestar y hasta tristeza, porque pensé que el problema eran los estudiantes (de repente no habían estudiado o no habían entendido) y realmente no era así. Lo que hice fue realizar sesiones de reforzamiento y plantear una nueva evaluación, esto me afectó pero al mismo tiempo me permitió replantear la unidad didáctica y realizar una autoevaluación de mi labor como docente, para reorganizarla. (E2N-ICa, 2:371-2:893)

Nos parece interesante lo que nos explica la docente ya que reconoce la implementación de estrategias específicas frente al IC, cuando nos indica que realizó sesiones de reforzamiento. También identifica la necesidad de realizar una autoevaluación de su labor como docente. Es importante indicar que esta autoevaluación no se da en el momento que sucede el IC, sino posteriormente. De esta manera, si bien en el E2ICa solamente se da una respuesta a nivel estratégico, en el E2ICb le sirve como referente para enfrentarlo.

Según los autores citados, en el tipo de afrontamiento de respuesta ajustada, el docente incorpora estrategias o metodologías que, cuando vuelve a suceder un IC similar utilizan nuevamente de la misma manera (Monereo et al., 2015). Este cambio en la identidad podríamos observarlo a partir de lo que relatan los docentes cuando se les preguntó cómo reaccionaron frente al IC y qué sintieron. En ellos los docentes nos brindaron información que da cuenta de las formas de afrontamiento y los tipos de respuesta al IC, que les permite estar más preparados a nivel

emocional frente a un suceso similar. Así, en la docente E2 al relatar el ICa, vemos la implementación de estrategias específicas, pero no se ha producido un cambio profundo a nivel de concepciones o emociones que nos permita identificar un cambio permanente en su identidad. Sin embargo, al realizar un proceso de autoevaluación posterior y analizar el E2ICa, le ha permitido estar más preparada para IC posteriores.

Así, en un IC posterior, identificado como E2ICb, que le sucede con el mismo grupo de estudiantes en el mismo semestre, y que también está relacionado con temas de evaluación, podríamos decir que se produce un cambio permanente, ya que hay un cuestionamiento sobre las concepciones de EA que ella tiene en relación a los aprendizajes de los alumnos y las estrategias que utiliza para alcanzar los mismos, preguntándose frente al plagio de varios alumnos si les habrá exigido demasiado y eso les habrá llevado en la desesperación a cometer el plagio. La docente afronta el IC desde el reconocimiento de lo sucedido y la reflexión en dos aspectos. El primero tiene que ver con estrategias relacionadas al rol de diseño e implementación curricular y didáctico (Blas & Planells, 2009), que expresa como aprendizaje en sus formas de organizarse:

he aprendido que me tengo que organizar muy bien para justamente también llegar como en el tiempo que tenemos a lograr ciertas competencias. (E2E - ICb, 15:2336-15:2478)

Asimismo, habría un cambio en la dimensión emocional. Si bien tanto el E2ICa como el E2ICb le provocaron sentimientos de tristeza y rabia por el cuestionamiento que ella misma hizo sobre sus capacidades para enseñar a los alumnos al ver sus evaluaciones, en el segundo expresaría un cambio de estrategias, más centradas en la autonomía y responsabilidad de los estudiantes frente a sus actos, incorporando sentimientos de tranquilidad y seguridad y además mejoraría el autoconcepto que tiene sobre ella misma como docente.

Independientemente de los sentimientos que yo pueda sentir porque, si bien son mis alumnos y hay un sentimiento, creo que tengo que actuar de una manera que yo sé que a ellos les va a servir, que tienen que aprender, tienen que ellos también reflexionar sobre sus acciones. Y eso me deja también más tranquila (E2E – ICb, 10:1413-10:1753)

Este IC estaría enmarcado en el segundo tipo de respuesta frente al IC en los que los docentes dan una respuesta ajustada. En estos, el docente asume su responsabilidad y, desde el análisis y reflexión de lo ocurrido implementan estrategias o concepciones que derivan en nuevas formas de actuar produciéndose cambios permanentes en la identidad, tanto en el nivel de las concepciones como de las emociones (Weise & Busques, 2013, Monereo et al. 2015).

Este mismo caso lo identificamos en el docente E1 cuando relata los incidentes E1Ca y E1Cb, incidentes que se dan a lo largo del semestre con dos alumnos del mismo grupo y que dialogan entre sí.

En relación al incidente E1Cb el docente se enfrenta a un proceso de acompañamiento de un alumno con un contexto personal adverso que influye en su formación y su comportamiento en el aula. La manera que el docente enfrenta el ICb estaría orientado a la respuesta localizada, en el que se daría un cambio estratégico momentáneo que le permitiría enfrentar la situación, que en este caso tiene que ver con una estrategia de reconocimiento y de horizontalidad con el alumno, que está alineada a las concepciones que tiene en docente en relación a la enseñanza. Podemos ver estos aspectos en el siguiente fragmento del relato del E2ICb.

Era mi primer día de clases y llegó pues un muchacho con sus audífonos a todo volumen escuchando a Héctor Lavoe ya, salsa dura –salsa-. Entonces yo estaba parado en el salón, nadie sabía que yo era docente por ahí unos pocos nomás. Entonces yo entro al salón y me siento pues en la mesa esperando que los chicos entren y él “puta mare dice y a qué hora va entrar, a qué hora viene el profe, que no sé qué, escuchando música a todo volumen y por ahí como que le pasan la voz, le dicen oye el profe está ahí, “él” dice, entonces claro pues yo dije: estás no?, te puedes quitar los audífonos le digo por favor, me hace no todo el gesto así [indicando un gesto de desprecio], él ha sido así, ya acabó la carrera, un gran muchacho era, pero es su forma de ser. Esa forma de ser le ha costado mucho o nos ha costado mucho a sus tutores y docentes en realidad acompañarlo y que él reconozca pues que a veces sobrepasa los límites, pero primero que le dije fue, le digo ya después si quieres podemos escuchar a Lavoe le digo, o a la Ponceña no sé a quién más le dije, porque vamos a utilizar mucho la música en clase le digo además la salsa dura, me gusta mucho. En eso me miró, empezó a sacarse los audífonos, miró a todos lados y dijo: tú si ah, me dijo y nada más. Y empecé la clase (E1E – ICb, 14:353-14:1640).

El docente enfrenta momentáneamente el IC con una respuesta localizada, pero sin cambiar sus concepciones y sigue su clase atribuyendo lo que sucede al estudiante sin explorar más en la conducta del estudiante ni reflexionar las implicaciones que pueda tener lo que está sucediendo en el aula con el resto del grupo, o sobre su estrategia específica de manera que pueda derivar en actuaciones posteriores que le permitan enfrentar situaciones similares de una manera más ajustada.

Sin embargo, en el E1ICa, que sucede con una alumna del mismo grupo, el docente reconoce el IC y se cuestiona su falta de atención frente al problema de comunicación oral y escrita que la alumna muestra al no darse cuenta que su lengua originaria era el Ashaninka, y que por tanto tenía dificultades para seguir las clases. En la siguiente cita explicamos el IC, omitiendo algunos fragmentos para hacer más ágil la lectura del texto, asegurando la comprensión del incidente:

Creo que fue en mi primer año, en el 2do ciclo que yo estaba acá y de alguna una manera, claro yo ya sabía que iba a trabajar con personas a nivel nacional, (...) y justamente sucede este impase que tuve con esta estudiante durante las primeras 5 semanas creo. No tenía buenas notas, era bastante tímida, no se comunicaba, no hablaba y luego además era el curso de producción y redacción de textos o sea tenía que redactar entonces tenía una redacción muy limitada. Entonces, cuando les pedí (...) que me plantearan un proyecto tecnológico, (...) vinculado a su carrera (...) ella me escribe en su texto, “yo quisiera llevar internet a mi comunidad para no, para que mis hermanos y familiares y toda mi comunidad no vivan las experiencias que yo he vivido, lo difícil que ha sido para mí insertarme pues a este mundo porque yo soy Ashaninka” (...). O sea, lo primero que se me viene a la mente fue, ¿qué me pasó para no estar atento no a un escenario como ese? –claro- Cuando la llamo a conversar le pregunto oye cuéntame un poco de tu experiencia cómo llegaste aquí, (...) le pregunté cuando empezó hablar el castellano (...), me dijo bueno hace 2 años en realidad (...). Entonces y ya inmersa en un contexto académico de educación superior era bastante violento no, o sea un cambio bastante exigente. Entonces yo decía: ¿Qué hago para poder no demorarme mucho en que aprenda, en todo caso no ser tan paciente con una sola persona y que la gente avance y por otro lado seguía cuestionándome pues en mi rol como docente tutor, ¿qué más necesito para estar atento a situaciones como esta? Inmediatamente me puse en contacto con su tutor, este tutor sabía que era Ashaninka pero no sabía detalles que me había contado [refiriéndose a la alumna] en tan poco tiempo. Yo creo que fue un incidente crítico porque me cuestionó muchísimo mi rol docente, pero me permitió pensar este grupo humano o los grupos humanos que venían en adelante desde la diversidad, desde su diferencia singular, individual y o sea plantear dinámicas o trabajos en el aula donde todos puedan participar desde su diferencia no –claro- y eso significaba una chamba mayor, porque tú puedes preparar tu ppt y ya está y lo compartes y se acabó. (...) Pero pensar en dinámicas donde puedas asegurarte que todos participen y desde lo que saben era bien difícil. Mi estrategia fue no buscar yo resolver solo este problema

sino buscar a más colegas, compañeros compañeras que me ayudaran a pensar desde su mismo tutor de esta chica hasta a [Coordinadora del Servicio de Psicopedagogía] que es la psicóloga...a [Subdirectora Académica] misma etc. Entonces traté de repensar esta situación recibiendo muchas miradas también (E1E- ICa 8:2431-9:3111).

En el relato podemos ver como el docente se cuestiona su falta de atención frente a lo sucedido, atribuyéndose la responsabilidad del IC y buscando soluciones, desde la autorreflexión y cuestionamiento de su rol como docente y tutor. Además, se plantea también la necesidad de abordar el aprendizaje de los alumnos desde la singularidad de cada uno de ellos buscando estrategias que le permitan asegurar los aprendizajes de todos. Este aspecto está relacionado a las concepciones sobre E-A y a cómo las modifica para atender esa diversidad que encuentra en el aula. De esta manera podríamos identificar una respuesta ajustada al IC, y los cambios que se producirían en su identidad en relación a las concepciones. (Weise & Busques, 2013; Monereo et al., 2015).

Asimismo, en este mismo IC, más adelante el docente afirma que se sintió muy mal al no reconocer esa situación pero que, el buscar las formas de mejorar los aprendizajes de la alumna, le permitió entender que, frente a las dificultades de los estudiantes, las reacciones deben estar enfocadas a los cambios de estrategia en el diseño e implementación de la formación para mejorar esos aprendizajes. De esta manera él afirma sentirse contento cuando la alumna logra ir superando sus dificultades. Los sentimientos derivados de la relación con la situación que atraviesa la alumna, de tristeza primero y de alegría después, nos remitirían al cambio de emoción negativa hacia una positiva, y nos podrían estar indicando un cambio en la dimensión emocional de su identidad (Badia et al., 2013).

A partir de los ejemplos anteriores y de otros que revisaremos a lo largo del presente apartado se han identificado dos aspectos que nos parecen relevantes en relación a las herramientas y estrategias que los docentes describen como formas de actuación para el afrontamiento de las situaciones que narran como IC.

Por un lado, las experiencias previas que han configurado su identidad docente desde el aprendizaje práctico en el aula y no en la formación inicial, como un *banco de recursos* en el que se han ido almacenando un conjunto de estrategias y una

serie de voces personales e institucionales al que recurren cuando se encuentran frente a situaciones similares. Por otro, lado la categoría emergente que hemos denominado como espacios de construcción de sentido.

En relación a las experiencias previas, que hemos identificado también como categoría emergente, estamos recogiendo las categorías preliminares de formación inicial, etapas profesionales y docentes, roles adoptados en la práctica, concepciones de enseñanza y aprendizaje y a la dimensión emocional asociada al hecho de ser docente, que nos permitieron explorar las posiciones iniciales como docentes relacionadas a la manera en cómo aprendieron, en cómo se desarrolló su formación inicial, a sus concepciones de enseñanza aprendizaje y las estrategias que utilizan en su práctica docente, y a los roles que adoptan en el aula y en la institución, que se han ido transformando desde una concepción inicial más alineada a la imagen ideal del docente hacia una imagen más real del docente en la práctica gracias al diálogo constante entre esas dos imágenes ideal y real.

Por tanto, estas experiencias previas se entenderían como el diálogo entre lo que Prados et al. (2013) denominan, en relación a la identidad docente, como el *yo reflexivo*, construida a partir de esa imagen ideal de lo que debe ser un docente y del *yo en acción* centrado en la imagen del docente en la práctica (Prados et al., 2013) descrito por los participantes en la investigación, que cambia y se adapta en función de la situación a la que se enfrentan, y no como experiencias que diferencian el *yo reflexivo* del *yo en acción*. Además, es desde esta perspectiva que, tal y como indicábamos en el marco teórico, contemplamos como una sola categoría las concepciones de enseñanza – aprendizaje, incluyendo en ella las concepciones y estrategias, ya que ambos aspectos podrían formar parte de la imagen ideal del docente de manera conjunta, y no como cada una de las imágenes que se derivan de los *yoes* de los que Prados et al. (2013).

Podemos entender esta relación entre ambos aspectos, cuando la docente E3 nos relata cómo, desde su perspectiva, aprenden los estudiantes, que estaría vinculado a las concepciones sobre E-A de la docente. Así, explica a través de las estrategias su forma de entender el aprendizaje de sus alumnos vinculando entonces ambos *yoes* docentes:

no hay una forma única para que los chicos aprendan –la que tú utilizas- Por ejemplo yo trato de utilizar varias experiencias. Hay de la experiencia te doy la separata, sí y hay ejercicios que los resuelvo en clases y los tienes que volver hacer en casa, hay de los chicos que les gusta el video por ejemplo tengo clase donde hago un video. (E3E, 8:790-8:1138)

En relación a la categoría espacios de construcción de sentido, encontramos tres elementos fundamentales: en primer lugar la propuesta educativa de la institución en la que los informantes desarrollan su docencia, en segundo lugar la formación continua que han desarrollado y tercero, los espacios de coordinación docente. Estos elementos son asumidos por los profesores como elementos o espacios de construcción de sentido y por tanto también son espacios que influyen en la construcción de identidad docente de los profesores participantes en la investigación.

Los tres aspectos que hemos identificado como espacios de construcción de sentido aparecen en lo que los docentes explican en sus entrevistas y narraciones biográficas, y específicamente se encuentran presentes en los IC según la siguiente tabla que nos permite asociar cada uno de los elementos con los IC en los que aparece.

Tabla 23. Incidentes Críticos en los que se identifican los espacios de construcción de sentidos

<b>Espacios de construcción de sentido</b>	<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>E3</b>	<b>E4</b>
Propuesta Educativa	Ica, ICc	ICb	ICb, ICc	ICa, ICb*, ICc
Formación continua	ICd	ICa	ICa	ICa, ICc
Espacios de coordinación	ICa, ICb, ICd	ICc	ICb	ICa, ICc

Es importante indicar que, en el caso del profesor E3, el ICb es un suceso que le pasó en otra institución en la que dictaba como profesor por horas, y hace referencia a aspectos relacionados con esa institución en particular.

En primer lugar, indican que la formación continua desarrollada por la institución alineada con la propuesta educativa institucional, les ha permitido incorporar aspectos relacionados a la formación por competencias que han implicado pensar y diseñar nuevas estrategias, metodologías y formas de evaluación. Los docentes destacan que las capacitaciones realizadas han significado cambios importantes

en la forma de enseñar y que han podido ver los resultados en sus alumnos. Así, uno de las docentes que participaron en la investigación nos dice lo siguiente:

Realmente ¿qué es lo que quería que los alumnos aprendieran? ¿Y cómo creía yo que era la mejor manera de que lo hicieran? Tuve tiempo para evaluar mi propia práctica docente y mejorarla, superando mis propios miedos al cambio. Inicé un cambio en mi práctica docente que empezó a dar resultados, y cuando tuve la oportunidad de participar en un curso de Aprendizaje Cooperativo en la institución, terminé de convencerme de que estaba en el camino correcto (E4N, ICc, 1:2873-2:377)

En segundo lugar, destacan la importancia del soporte institucional y el trabajo coordinado con otros docentes con el objetivo de que los estudiantes logren sus aprendizajes.

en el caso del área académica donde yo participo, claro, ellos son los que me dicen ya, entonces ¿necesitan apoyo?, vamos a ver, ¿qué podemos hacer?, ¿qué temas necesitas que repasen? ¿Quiénes serían los más idóneos? Comenzamos entre todos buscar una solución (E3E - ICb, 4:2282-4:2555)

Desde esta perspectiva, los espacios de coordinación se convierten, por un lado en espacios de formación continua y por otro en oportunidades para la evaluación de la actuación docente y el rediseño de la misma, favoreciendo el cambio en las concepciones docentes.

Los docentes explican que el poder contrastar con sus pares situaciones problemáticas y cómo las resolvieron les han ayudado a cambiar sus prácticas o también, a entender que su práctica docente está alineada a los objetivos previstos para el desarrollo de los aprendizajes en los alumnos. Este aspecto queda de manifiesto en el relato del informante E1 cuando, de manera espontánea en la entrevista, narra el ICd, que no había explicado en la narración biográfica, pero que emerge cuando está explicando que ser un buen docente también tiene que ver con aplicar metodologías diferentes y salirse del guion pre-establecido si es necesario:

Entonces, incluso conversando con otros compañeros que enseñan la misma unidad didáctica yo les contaba [refiriéndose al IC] y ellos me decían, a nosotros no se nos ha presentado algo similar pero, si te das cuenta solo te has adelantado pero para recoger parte de la información que vamos a trabajar más adelante (E1E – ICd, 6:2269-6:2569)

Finalmente, los docentes hacen referencia al contexto institucional, en relación a su misión y valores, centrada en la formación de buenos profesionales en ETS y que se concreta en una propuesta educativa, y un modelo de gestión que permite espacios de formación, supervisión y trabajo compartido y coordinado entre los docentes, que hemos citado en los párrafos anteriores, y que formarían parte de la cultura institucional. Así, la docente E2 identifica claramente esos valores institucionales que orientan la formación de los estudiantes pensando, desde la diversidad del alumnado, cómo abordar la tarea formativa:

al principio no fue fácil cada persona es diferente a otra por lo tanto el manejo de cada caso era diferenciado, pensando en formas diferentes de abordar el aprendizaje, pero siempre con un objetivo claro formar profesionales autónomos, responsables y éticos con competencias técnicas y transversales, en resumen un profesional integral, (E2N-ICa, 1:1600-1:1917)

Cuando iniciamos nuestro trabajo, si bien hablamos de la propuesta educativa de la institución en el marco contextual, no incorporamos en el marco teórico explícitamente como el contexto institucional y sus aspectos de gestión y cultura organizacional pueden ser elementos que actúen en la construcción de la identidad docente. De esta manera, no fue incorporada como una de las categorías preliminares a explorar en relación a la identidad docente.

Sin embargo, vemos en los cuatro docentes cómo las voces institucionales son consideradas fuentes activas de diálogo para la construcción de su identidad, que se adapta progresivamente en función de las necesidades del contexto o de la situación a la que se enfrentan (Hermans 2001). Sin ánimo de explorar a profundidad desde el aspecto teórico, autores como Day & Gu (2012) o Monereo, et al. (2015) ponen de manifiesto que los contextos tanto institucionales como sociales son importantes en la construcción de la identidad docente, ya sea como elementos constituyentes de las narrativas identitarias (Day & Gu) o como elementos que entran en diálogo con la identidad docente, actuando como marco de referencia o “voces institucionales” interactuantes con los diversos roles identitarios que se activan en el afrontamiento de los IC y que permiten la constitución de identidades docentes más complejas (Akkerman y Meijer, 2011; Monereo, 2017).

### **4.3 Cambio en la identidad docente en los profesores sin formación inicial en educación.**

El tercer objetivo específico de nuestra investigación estaba relacionado con la identificación de los cambios en la identidad docentes experimentados por los profesores, a partir de los IC. Para poder dar cuenta de este objetivo es importante retornar hacia lo presentado en el análisis en los apartados anteriores en los que hemos revisado los dos primeros objetivos.

Para poder describir ese cambio es fundamental la descripción que los propios docentes hacen de sí mismos, en relación a su trayectoria y las concepciones de enseñanza aprendizaje, que analizamos en el apartado 4.1 y el diálogo constante entre ese *yo ideal* y el *yo en acción* (Prados et al., 2015), que les permiten reconfigurar constantemente sus concepciones y estrategias docentes.

De la misma manera, es importante retomar el apartado anterior, en el que hacíamos una breve revisión sobre cómo los IC jugaban un papel importante en cómo los docentes narraban su práctica, y cómo estos les enfrentaban a la necesidad de enfrentarse a esta práctica de manera diferente. Explicábamos también las estrategias que emergían para el afrontamiento de los mismos y que nos hacían entender cuáles eran los factores que permitirían al docente enfrentar un cambio en su práctica ya fuese a nivel estratégico con respuestas localizadas o permanente con un tipo de respuesta ajustada al IC que se presentaba, entendiendo entonces que se produciría una reconstrucción en la identidad. Veíamos que los docentes enfrentaban los IC poniendo en juego la reflexión sobre sus roles en el aula, activando en sus cuestionamientos diálogos internos en los que se incorporan las diferentes visiones o voces personales, relacionales e institucionales de las que Hermans (2001) o Monereo (2017) nos hablan. De esta manera, a partir de la narración de los docentes, veíamos qué estrategias utilizaban para superar la desestabilización que les producía el IC.

Desde este punto de vista, y tal como afirman Hermans (2001) y Monereo (2017) podríamos sostener que la identidad no es estable, sino que se adecua, a partir de los diálogos de los diferentes *yoes* que forman parte de la misma, para responder

específicamente a cada situación que enfrenta configurando una nueva identidad más compleja. Este aspecto da cuenta de una identidad *en-construcción* y adaptación permanente en el ejercicio de la docencia.

En este sentido, en la activación de esos diálogos en la reflexión y cambio en su práctica docente aparece, como uno de los hallazgos más relevantes en nuestra investigación, la influencia de los estudiantes en los docentes, convirtiéndose en una voz externa que les ayuda en el cuestionamiento de su práctica y por tanto influiría en su cambio de identidad.

Esta influencia está presente permanentemente en el análisis de los IC que ellos mismos hacen, siendo uno de los elementos que les da sentido como profesores, en tanto en cuanto sus concepciones han variado desde el docente como el centro de la formación hacia el alumno como protagonista del aprendizaje y por tanto, ha habido un cambio en la identidad docente de los profesores.

Así, en la narración de los diferentes IC plantean, en diferentes momentos, que los cambios que habrían incorporado a sus concepciones sobre lo que significa ser docente y por tanto en su identidad, tienen que ver con las reacciones de los estudiantes y con las suyas propias y que, a partir de los procesos de reflexión y evaluación, ya sea de manera individual o realizados en espacios de coordinación han desarrollado una serie de estrategias permanentes que podrían suponer cambio en la identidad.

En Iberotec, el hecho de tener estudiantes de diferentes regiones que no habían tenido una formación básica adecuada, hizo que me replantee la forma en que dictaba mis clases de programación. Realmente ¿qué es lo que quería que los alumnos aprendieran? ¿Y cómo creía yo que era la mejor manera de que lo hicieran? Tuve tiempo para evaluar mi propia práctica docente y mejorarla, superando mis propios miedos al cambio. Inicé un cambio en mi práctica docente que empezó a dar resultados, y cuando tuve la oportunidad de participar en un curso de Aprendizaje Cooperativo, terminé de convencerme de que estaba en el camino correcto. Entendí que no sólo importa el contenido, sino también las personas a las que les estás dictando las clases, y la forma en que se aprende (E4N-ICc, 1:822-1:1295).

Desde esta perspectiva, hemos podido ver cómo las preguntas y cuestionamientos a los que se enfrentan los docentes en los procesos de reflexión en torno a los IC

que han ido presentando, les habrían permitido incorporar posibles cambios permanentes en la (re)construcción de su identidad, tanto a nivel de la dimensión afectiva como en relación a las concepciones y estrategias de enseñanza aprendizaje que han incorporado a su forma de ser docente. Es importante indicar que, para poder dar cuenta de esos cambios permanentes en el tiempo, sería interesante hacer un seguimiento a los docentes a lo largo de un período más largo en que podamos identificar cómo esos cambios se han incorporado en su práctica habitual.

Esta afirmación podría ser obvia en relación a la profesión docente, pero no debemos olvidar que nuestros informantes no han recibido formación como docentes, y por tanto no tienen una formación inicial en bases pedagógicas y didácticas. Todos nuestros profesores han aprendido en el camino a ser docentes ya que han llegado al ejercicio docente desde otras profesiones y formaciones iniciales, aspecto común en la ETP, tal como se recoge en los estudios de Ginestí (2006) y Marope et al. (2015).

Por ello, el pensarse desde los alumnos les obliga a salir de sus propias ideas previas, para poder entender cuál es la mejor manera de conseguir que los alumnos desarrollen sus competencias.

También en el relato de los docentes aparece la autoevaluación como una estrategia que no realizaban de manera habitual,

ha sido mi mayor aprendizaje acá no, hacer una pausa y decir: oye ya terminó el ciclo. A ver, cómo lo hice, por qué esto acá no me salió o por qué tal alumno no llegó aprender nunca, nunca pude resolver esto..., qué falló, no. De repente tuve que hacer algo más, incluir quizás otros elementos. No sé, entonces creo que enriquece mucho, es algo que la verdad yo no lo tenía presente pero creo que sí me llegó a servir mucho ahora (E2E-ICb, 9:2875-9:3327).

Asimismo, nos parece especialmente significativa lo que nos narra el informante E4 en su entrevista, en la que plantea la necesidad constante de mirar a cada grupo, a cada estudiante como alguien único, y cómo esa mirada y el conocimiento del alumno debe primar en el momento de plantearse cómo enseñar.

ahí es donde tú tienes que pensar, te das cuenta de que oye tengo que aplicar

otra estrategia. Porque en verdad, si sigo aplicando una estrategia que de repente sirve para otro tipo de alumnos, no me va a funcionar. Entonces, no es solo que el docente se pueda sentir cómodo con lo que hace, sino que, tiene que mirar a sus alumnos y decir oye, ¿realmente lo que voy hacer les va servir como para que puedan aprender o realmente tengo que hacer un cambio? Y ese cambio puede ser un cambio sencillo o puede ser un cambio así radical. Ósea ponerte a bailar o hacer algo que realmente pueda hacer que los chicos logren aprender” (E4E- ICc, 7:783-7:1424).

Este aspecto sobre la importancia de tener en cuenta la diversidad de los grupos de estudiantes y cambiar o adaptar las estrategias en función de las necesidades de cada uno de ellos aparece en el análisis de los IC de los cuatro docentes que participaron en la investigación, y que podrían constituirse en un cambio permanente de la identidad para todos ellos.

Desde la concepción teórica recogida en nuestro marco de investigación a partir de Feixas (2010) y Pozo et al. (2006), podemos ver que este aspecto lleva al replanteamiento de las concepciones en relación a la enseñanza aprendizaje, pasando de una enseñanza centrada en el docente a pensar en la construcción de los aprendizajes desde las necesidades de los alumnos. Además, Feixas indica que la enseñanza entendida desde el aprendizaje de los alumnos se entiende como “una actividad reflexiva que busca la mejora constante de la docencia a partir de dar respuestas a las necesidades de los estudiantes y también a escuchando a otros docentes” (Feixas, 2010, p.8).

En la construcción de la identidad docente uno de los aspectos fundamentales son los roles que los profesores asumen desde el ser docente. Blas & Planells (2009) indican que los profesores en ETP asumen diferentes roles en las instituciones educativas y que todos ellos están vinculados con el quehacer docente.

Analizando la información recogida durante nuestra investigación nuestros informantes identifican los cuatro roles principales de los que hablan los autores, es decir, el de docencia, el de diseño e implementación curricular y didáctica, el de gestión institucional y el de investigación.

Sin embargo, mientras que los tres primeros aparecen recurrentemente en la información brindada por los informantes, el de investigador solamente aparece

asociado en uno de los docentes, y desde la perspectiva de la investigación que realiza junto a los estudiantes en su rol de asesor de proyectos. Este aspecto puede estar relacionado a que, desde la Ley 30512 de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes (2016), la investigación no se contempla como una de las funciones obligatorias de los docentes, sino que se asocia a los proyectos e investigaciones que realizan los estudiantes en el marco de su formación técnica.

En relación al rol docente, aparece también vinculado al mismo el rol de tutor que, si bien los informantes lo identifican con unas características propias y por tanto con la necesidad de desarrollar una serie de competencias profesionales que le son propias de la tarea que desarrollan como tutores, lo describen como un rol articulado a su labor docente.

Nos parece importante destacar este aspecto, ya que este rol no está definido en la clasificación de Blas & Planells (2009), pero los informantes le otorgan un papel central en su labor como docentes.

Si revisamos la literatura relacionada con los roles y competencias del docente universitario si aparece claramente las competencias de tutoría y por tanto el rol del tutor. Autores como Bozu & Canto (2009) indican que, en la universidad del siglo XXI, el docente debe desarrollar el rol de tutor y por tanto necesita una serie de competencias asociadas a este rol. No debemos olvidar sin embargo, que la etapa en la que hemos inscrito nuestra investigación, aunque se trata de Educación Superior, no es la etapa Universitaria, sino la de Técnica Profesional que tradicionalmente ha tenido otras características y objetivos vinculados a la formación de profesionales para el mundo del trabajo. (Marope et. al, 2015; UNESCO, 2016; OEI, 2016b).

Sin embargo, si bien la perspectiva tradicional de la ETP, tal como lo recogen los informes que citamos anteriormente, priorizaba las competencias técnicas desde una perspectiva de instrucción para el trabajo, los mismos informes apuntan a un cambio en las demandas de los diferentes sectores productivos. Actualmente, las empresas y organizaciones priorizan cada vez más los aspectos que podemos

asociar a una formación integral de los futuros profesionales, en la que se tienen en cuenta competencias denominadas transversales que, además de asegurar la formación para el puesto de trabajo, apuntan a la formación de futuros ciudadanos para la sociedad.

Así, y tal como señalan nuestros informantes, la tutoría que se implementa en la IESTP en la que se ha desarrollado la investigación, es una herramienta de desarrollo de competencias y por tanto, el rol que ejercen como tutores se convierte en uno de los ejes estructurantes de su quehacer docente.

Este aspecto, además queda patente en el análisis de los tipos de IC relatados por los docentes, ya que de los doce que relatan en sus narraciones más un IC extra que emerge en la entrevista del informante E1, siete de los mismos tienen relación directa o indirecta con el rol de tutor que ejercen desde su labor como docentes.

Desde esta perspectiva, el enfrentamiento de los IC y las reflexiones en torno a los mismos, han permitido a nuestros profesores incorporar progresivamente a su identidad docente competencias y capacidades asociadas al rol del tutor. Desde esta perspectiva, tenemos dos posiciones diferenciadas en nuestros docentes, que se traducen en dos posiciones identitarias respecto al rol del tutor.

La primera, que comparten los docentes E1, E2 y E4, formaría parte de la identidad docente de manera integral, suponiendo incluso una relación de continuidad con el rol docente tal como expresa el docente E1:

La experiencia en Iberotec desde el inicio fue muy intensa, compleja y retadora. La oportunidad de integrar el rol de docente con el rol de tutor fue la posibilidad ideal para comprenderme como sujeto integral, como un todo necesario para cumplir una función que demanda muchísima responsabilidad (E1N, 2:39-2:343).

En la segunda postura, si bien la docente parte del reconocimiento de la necesidad de adoptar y articular el rol de tutor como parte de la labor formativa de los estudiantes, este rol se describe como algo complejo para el que no tenía ningún tipo de preparación y no estaba en sus concepciones iniciales de lo que significaba ser docente:

era mi primera chica por tutoría en realidad y no sabía, o sea no estaba preparada para escuchar ese tipo de cosas yo pensé que me dirían como tengo problemas en tal curso, o al profesor no lo entiendo que es lo clásico que yo esperaba. Pero no que alguien me dijera así me sacó de cuadro pues no, no estaba preparada y muchas veces yo se lo decía a la coordinadora de tutoría: [Coordinadora del Servicio de Psicopedagogía], yo no estoy preparada creo para este tipo de tarea. Ahora me amoldo. (E3E - ICb, 13:25-13:486)

Más adelante la misma docente dice lo siguiente:

en las reuniones con [Coordinadora del Servicio de Psicopedagogía] de tutoría se escuchaban otros casos que decían otros tutores y digo, pucha donde me metí, por ahora, soy ingeniera y ahora estoy en la docencia pero yo no he estudiado para psicología en ningún lado. (E3E - ICb, 13:1528-13:1757)

Aunque encontramos ambas posiciones, y tal como decíamos anteriormente, los cuatro docentes entienden que el rol de tutor forma parte de su quehacer habitual en la institución y por tanto, en sus procesos de reflexión en torno a los IC, se encuentra presente un cuestionamiento sobre la práctica en relación a este rol concreto. Este cuestionamiento constante impacta directamente en la construcción de su identidad, tal como vemos en la cita anterior, a partir del cuestionamiento de las capacidades para asumir ese rol y las voces que articula frente al IC para dar respuesta a la situación que enfrente en el mismo.

Otro de los cambios identitarios que podríamos apreciar en nuestros docentes tiene que ver con la dimensión afectiva. Cuando se preguntaba por los sentimientos que asociaban a los IC en todos los casos, aparecen emociones asociadas a la frustración, al desaliento y desesperación frente a una situación concreta, a la tristeza por las reacciones de los estudiantes, e incluso al miedo de no poder ser un buen docente, tal como recogíamos en una cita, presentada anteriormente de la docente E2.

Sin embargo podríamos ver como esas emociones cambian cuando, después del afrontamiento de los IC, el resultado es positivo, ya sea porque los alumnos incorporaron nuevas estrategias y aprendizajes que les permiten seguir adelante con su formación, o porque el docente incorpora cambios en sus concepciones y emociones produciéndose entonces un cambio más profundo a nivel identitario.

Después de pensar en estos Incidentes críticos y pensar como yo he cambiado, al ver chicos que ya han acabado su carrera que vuelvan al instituto y te reconozcan

por tu nombre, que te abracen y que es una sensación mutua, o sea ver a alguien que vuelve a su espacio y verlos hablar, verlos contarte donde están chambeando, donde han vuelto, que más están haciendo, es bastante grato pues, mucha satisfacción en realidad (E1E, 16:1069-16:1477)

Tanto en las narraciones como en las entrevistas, todos los docentes identifican las reuniones de trabajo, coordinación o supervisión como lugares en los que, además de analizar lo que sucede en la práctica, tanto a nivel de las estrategias, las metodologías o el desarrollo de la currícula, les sirven como espacios en los que pueden expresar los sentimientos asociados a los IC que ocurren en su práctica docente y trabajarlos conjuntamente:

Eso es lo que yo creo que me ha..., el cambio que ha podido haber y que eso me hace sentir bien además, me hace sentir cómodo, en paz, decir pucha que bacán, que bacán que esa dificultad de comprensión que tenía en algún momento y que no era además la necesidad de comprenderlo de manera conceptual, sino que era necesario comprenderlo allí, en el encuentro con la gente, con los otros docentes, en estos incidentes críticos, en estos momentos de frustración, de desolación, de crisis. Y esa posibilidad de mirar desde afuera, y decir pucha que bacán ya me siento mejor. Es ahí que puedo confrontarlo a nivel de poder comprender todo lo que no entendía antes, de cambiar y sentirme mejor (E1E-ICd, 19:1391-19:2082)

Desde esta perspectiva, tal y como sostienen Marchesi & Díaz (2007), Day & Gu (2012) o Badia (2014) es fundamental, en el planteamiento de la identidad docente explorar cuáles son las emociones asociadas a su práctica para poder reconstruir sus posiciones identitaria. En nuestra investigación identificamos, a partir de la información brindada por los docentes, que en esa exploración se realiza en estos espacios de coordinación, permitiéndoles cambiar hacia posiciones que les permiten una autoafirmación positiva de su ser docente, anticipando o conteniendo además posibles crisis personales o vocacionales, tal y como se expresa en las palabras del docente E1 citadas anteriormente en otros apartados, o lo que expresa la docente E3 en la siguiente cita:

En ese momento, en ese momento cuando yo transfiero la información a [Coordinadora del Servicio de Piscopedagogía] yo me sentía totalmente insegura, por eso le decía a [Coordinadora del Servicio de Piscopedagogía], [Coordinadora del Servicio de Piscopedagogía] yo no estoy preparada para este tema, y [Coordinadora del Servicio de Piscopedagogía], y el apoyo del grupo de profesores en coordinación, fue el que me ayudó digamos a ver que no estaba haciéndolo mal. (E3E-ICb, 15:76-15:378).

Podríamos identificar entonces a lo largo de toda la investigación que se produciría un cambio identitario en relación a las emociones, y que este cambio sería posible al encontrar espacios de soporte institucional compartido con sus pares o con otras personas de la institución, que les ofrecen la posibilidad de pensarse como docentes, incorporando nuevas maneras de entender la docencia y de enfrentar las dificultades o IC que se presentan en su quehacer, impactando directamente en la generación de emociones positivas vinculadas al ser docente.

Para finalizar este apartado podemos indicar que los cambios identitarios que los docentes han expresado a partir de la reflexión en torno a sus IC se habrían producido tanto en sus concepciones y estrategias, como en su dimensión emocional. Así, el recuento de los modos de afrontamiento, la autoreflexión y evaluación respecto a cómo actuaron y las actuaciones posteriores en su práctica docente, han ido desgranando cómo se iría reconstruyendo su identidad. Una identidad que afirmábamos desde nuestro marco de investigación que no es permanente, y que se construye, tal como hemos ido viendo en el análisis de resultados, de manera dialógica, a partir del diálogo entre las voces o posiciones personales, sociales e institucionales. Sin embargo, y tal como ya indicamos anteriormente, sería necesario hacer un seguimiento en el tiempo para ver si realmente los cambios son permanentes, permitiéndoles esa reconstrucción identitaria de la que hemos hablado a lo largo del presente apartado.

## CONCLUSIONES

El objetivo de nuestra investigación era analizar la construcción de la identidad docente de profesores sin formación inicial en educación a partir de los incidentes críticos ocurridos en la práctica. Utilizamos el método fenomenológico para explorar los aspectos referidos a la identidad docente que identificamos como categorías preliminares de nuestra investigación.

Al pedirles a los docentes que nos explicarían algunos IC que habían enfrentado pudimos observar, a partir de la información recogida, cómo emergían junto con las categorías preliminares otros aspectos asociados que no habíamos contemplado, pero que sin embargo son fundamentales para entender la identidad que construyen diariamente como docentes. En relación a este aspecto pudimos observar cómo, a partir de la narración y posterior exploración a profundidad en las entrevistas de los incidentes críticos que ocurren en su práctica, cómo los docentes habrían ido incorporando cambios en sus concepciones, estrategias y emociones al reflexionar en torno a cómo se afrontaron esos incidentes críticos y los aprendizajes para su práctica docente que incorporaron a partir de los mismos.

Asimismo, podemos indicar que en el proceso de construcción de la identidad docente intervienen, de manera dinámica y permanente factores personales, sociales e institucionales, que se constituyen como diálogos internos que interactúan en el momento de enfrentar el IC y que modifican la identidad del profesor al modificar sus concepciones y emociones o incorporar nuevas estrategias que le permiten enfrentar de mejor manera situaciones similares.

Los aspectos mencionados los podemos ver reflejados en relación a los objetivos específicos de la investigación de los que podemos concluir lo siguiente:

1. En cuanto al primer objetivo específico, relacionado con la descripción de los docentes sin formación inicial en educación a partir de su la trayectoria académica y profesional y la concepción de enseñanza-aprendizaje, los participantes en la investigación se describen a partir de sus experiencias previas, en las que hacen referencia a su formación inicial y los roles que ejercen en la institución, desprendiéndose de estas descripciones sus concepciones y estrategias entorno a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si bien existen diferencias entre ellos, todos comparten una serie de concepciones sobre la enseñanza, que están claramente enfocadas al interés por el aprendizaje de los estudiantes y no tanto a la preocupación por el cumplimiento de un programa o por las calificaciones de los estudiantes. Este aspecto está relacionado a los procesos de metacognición, que los informantes identifican también como procesos de autorreflexión y autoevaluación sobre su práctica. Entendemos estos aspectos como fundamentales para la construcción identitaria. Estos procesos, que permiten a los docentes incorporar nuevas maneras de entender su quehacer docente o cambiar algunas concepciones que forman parte de su identidad, están relacionados a todas las categorías que analizamos en la investigación y son posibles, tal como ellos mismos indican, por los espacios y oportunidades que la institución procura para pensarse como docentes.
1. En relación al segundo objetivo, que estaba centrado en identificar el tipo de las estrategias que los docentes emplean para enfrentar los incidentes críticos ocurridos en la práctica docente, podemos concluir que los docentes utilizan diversas estrategias tanto en relación a la planificación del aprendizaje, las metodologías utilizadas o las herramientas de evaluación que utilizan. En el recuento de estas estrategias los docentes identifican dos elementos fundamentales que les permiten pensar y reconfigurar su práctica. Estos elementos, que se han categorizado como emergentes en la

investigación y les permiten a los docentes recurrir a estrategias específicas para cada situación que se presenta a modo de banco de recursos.

Por un lado, las experiencias previas, que han configurado su identidad docente desde el aprendizaje práctico en el aula y no en la formación inicial y por otro lado, la categoría emergente que hemos denominado como espacios de construcción de sentido y que están referidos a estrategias referidas a la propuesta educativa de la institución, las capacitaciones o las reuniones de coordinación docente entre otros.

Estos espacios de construcción de sentido que la institución incorpora como una práctica de acompañamiento docente cotidiana, es quizás uno de los aspectos más relevantes que hemos podido recoger en nuestra investigación. Los docentes cuentan como en esos espacios es donde pueden compartir cómo les afecta de manera positiva o negativa la interrelación con los estudiantes y el cambio de los mismos, y el papel que ellos juegan en ese cambio y por tanto en la reconstrucción de su identidad, permitiendo una exploración permanente sobre su práctica a partir de la práctica de sus pares. Además, en esos espacios se comparten estrategias que emplearon sus pares sirviéndoles de elementos para el análisis de su propio actuar, incorporando aquellas que pueden serles útiles frente a IC similares. También identifican esos espacios como la posibilidad de reflexionar sobre aspectos como el referido a su rol en relación al diseño y gestión curricular, o también como el lugar donde reafirmar que aquello que hacen también les funciona a otros docentes.

Nos parece importante indicar que en el inicio de la investigación no se tomó en cuenta este aspecto, centrado en la manera en que la institución gestiona la actividad académica y de acompañamiento de los docentes, pero que a lo largo del trabajo realizado ha emergido de manera clara, como un elemento crucial en la generación de estrategias para el cambio identitario de los docentes.

En relación a este objetivo, también hemos podido identificar que, la exploración de la dimensión emocional a partir de la narración de los IC y su forma de afrontamiento en estos espacios de construcción de sentido, ha permitido a los docentes entender las emociones asociadas a los IC particulares, así como el cambio de esas emociones en función de cómo se desarrollaron, y cómo los resolvieron. La posibilidad entonces de incorporar aprendizajes y cambios en la identidad, a partir de esos sucesos que los desestabilizaron en un momento dado, ha supuesto la creación de estrategias diversas que les permiten una mayor estabilidad emocional, repercutiendo este aspecto tanto en lo profesional como en el bienestar emocional personal.

2. En cuanto al tercer objetivo específico, identificar, a partir de los IC, los cambios en la identidad docente experimentados por los profesores, los docentes explicaron esos cambios, articulando su discurso en torno a los IC que habían enfrentado. En este sentido, hemos podido describir esos cambios en términos de concepciones, estrategias y emociones, a partir de las respuestas localizadas o ajustadas que nos indicarían cambios en la identidad en función de cómo se enfrentaron los IC. Además, nos ha permitido también entender como en esos cambios se encuentran presentes diferentes referentes o voces personales e institucionales que interactúan entre ellas, para crear diálogos internos más complejos, que se incorporan a la identidad docente. Es importante volver a mencionar que los cambios que se dan, principalmente en relación a las emociones, están estrechamente ligados a la posibilidad de confrontar esas emociones en espacios compartidos, que permiten comparar con sus pares situaciones que enfrentan como docentes, teniendo como horizonte de reflexión la misión institucional que está enfocada en la formación integral de los estudiantes.

Así, en el cambio de la identidad de los docentes, identidad que hemos definido como dialógica, podemos ver cómo interactúan o participan las voces de estudiantes, las de otros docentes, el modelo pedagógico institucional y los espacios de formación de la misma institución así como los

elementos de gestión académica y administrativa. Estos elementos están relacionados, por un lado, a la coordinación que puedan hacer desde sus áreas y por otro a la coordinación entre áreas y con la dirección académica institucional. En este sentido, todas esas voces intervienen de una u otra manera en la reacción de los docentes frente al IC, en la reelaboración posterior de su práctica y sus concepciones que realizan en los espacios de construcción de sentido y finalmente en la reelaboración de su identidad docente.

De esta manera, el recuento en esos espacios de coordinación tanto de los IC y la reflexión y evaluación respecto a los modos de afrontamiento y la construcción de nuevos modos de enfrentar situaciones similares en actuaciones posteriores en su práctica docente, nos han permitido entender cómo se puede ir reconstruyendo su identidad de manera dialógica a partir del diálogo entre las voces o posiciones personales, sociales e institucionales.

3. Como conclusión final, es importante rescatar que la presente investigación nos permite afirmar que el análisis de los IC por parte de los docentes se ha constituido en la investigación como una buena estrategia para describirse como docentes y por tanto para explicar su identidad y los posibles cambios que se han ido produciendo en la misma, a partir de la reflexión en torno a los IC y a las estrategias de afrontamiento de los mismos.

## RECOMENDACIONES

Después de realizada nuestra investigación proponemos algunas recomendaciones a la luz de los hallazgos que se obtuvieron en el proceso:

1. Recomendamos seguir profundizando en la identificación de los elementos que forman parte de los procesos de construcción de identidad docente para profesores sin formación inicial en educación, específicamente en los relacionados a la influencia en la identidad docente de los aspectos contextuales y de la cultura organizacional de la institución en la que desarrollan su práctica. Este último aspecto ha emergido en la investigación como un tema fundamental y referente para el cuestionamiento de la identidad de los docentes y sería importante analizarlo con más detalle en futuras investigaciones para poder entender qué tipos de cultura organizacional son más favorables para permitir la construcción de identidades docentes a profesores sin formación inicial en educación.
2. A nivel metodológico, se podrían incluir otras fuentes de información, tanto en relación a los aspectos referidos al contexto en el que se desarrollan los docentes, como a documentos específicos de los propios docentes. Por ejemplo, sus currículum vitae nos daría información acerca de sus etapas docentes y profesionales, o la revisión de documentos, informes o materiales producidos por los propios profesores nos permitirían ahondar en sus concepciones docentes, y por tanto nos ayudaría a indagar en su identidad

docente. También sería interesante incluir procesos de observación que permitiesen dar cuenta, después de sucedidos los IC si las estrategias que los docentes relatan que han incorporado, efectivamente se utilizan frente a situaciones similares.

3. También a nivel metodológico, una de las limitaciones de la investigación es el tiempo acotado del que se ha dispuesto para realizarla, ya que pensamos que sería interesante, para poder dar de los cambios de identidad permanente de los docentes con mayor precisión y certeza, podría ser necesario hacer un seguimiento del docente en un espacio temporal más largo, que trasciende al tiempo planteado en este trabajo.
4. En cuanto a la institución en la que se desarrolló el trabajo, recomendamos la realización de procesos de sistematización e investigación entorno a sus prácticas de formación de docentes en servicio, de acompañamiento y supervisión docente y la utilización del análisis de lo que sucede a los docentes en su práctica, ya que estos aspectos han sido identificados por los participantes como la posibilidad de repensarse como docentes que han impactado directamente en su mejora como profesores, mejorando a su vez los aprendizajes de los alumnos. Esta recomendación nos parece muy importante, ya que el IESTP Iberotec de la OEI fue creado con la misión específica de diseñar estrategias de innovación educativa y tecnológica para la mejora de la ETP en la región, y a partir de los hallazgos de nuestra investigación, podemos concluir que las estrategias que han desarrollado que están relacionadas a lo que indicamos en las líneas anteriores, son pertinentes para la mejora de la calidad de los docentes de ETP. Por ello la sistematización, investigación y difusión de esos resultados permitiría, en consonancia con la misión gubernamental de la OEI, la generación de políticas públicas en ETP relacionadas con la mejora de la formación en servicio y la supervisión de los docentes de esta etapa de formación en educación superior.

## BIBLIOGRAFÍA

- Akkerman, S., & Meijer, P. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319. doi:10.1016/j.tate.2010.08.013
- Ayala, R. (2008). La Metodología Fenomenológico- Hermenéutica De M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409–430. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/94001>
- Badia, A. (2014). Emociones y sentimientos del profesorado en la enseñanza y la formación docente. En C. Monereo, *Enseñando a enseñar en la Universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos* (pp. 62-90). Barcelona, España: Octaedro.
- Badia, A., Meneses, J., Monereo, C. (2013). Affective Dimension of University Professors about their Teaching: An Exploration through the Semantic Differential Technique. *Universitas Psychologica*, 13(1), 161-173. doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-1.adup
- Badia, A. & Monereo, C. (2013). *El aprendizaje a lo largo de la vida*. Barcelona, España: EDIUOC.
- Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial (1991). *Educación Técnica y Formación Profesional*. Washington: Banco Mundial. Recuperado de: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/994211468176945865/pdf/96790PUB0SPANISH0Box54261B001PUBLIC1.pdf>
- Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial (2017). *Mejora de la calidad de la educación superior*. Recuperado de <http://projects.bancomundial.org/P122194/higher-education-quality-assurance?lang=es>
- Barrero, B. & Domingo, J. (2012). Reconstrucción de la identidad profesional del profesorado. Una mirada desde la orientación y la dirección. *Perspectiva Educativa*, 51(2), 91-118. doi:10.4151/07189729-Vol.51-Iss.2-Art.112
- Barrientos, C., & Gámez, A. (2015). Formador de la educación técnico profesional: percepciones sobre su trabajo docente. *Estudios Pedagógicos*, XLI(1), 45-61. doi: 10.4067/S0718-07052015000100003
- Blas, F. & Planells, J. (2009). *Retos actuales de la educación técnico profesional*. Madrid, España: Fundación Santillana.
- Bozu, Z. & Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa*, 2(2), 87-97. Recuperado de [http://educacioncientifica.org/Refiedu/Vol2\\_2/REFIEDU\\_2\\_2\\_4.pdf](http://educacioncientifica.org/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf)
- CAFa (2017). *Agenda Interamericana de Educación*. Recuperado de <https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/2017/02/ministros-de-la-region-aprueban-la-agenda-educativa-interamericana/?parent=14842>
- CAFb (2017). *Educación*. Recuperado de <https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/2016/12/usd-150-millones-para-fortalecer-la-educacion-tecnica-en-panama-con-la-creacion-construccion-y-puesta-en-marcha-del-itse/?parent=14842>

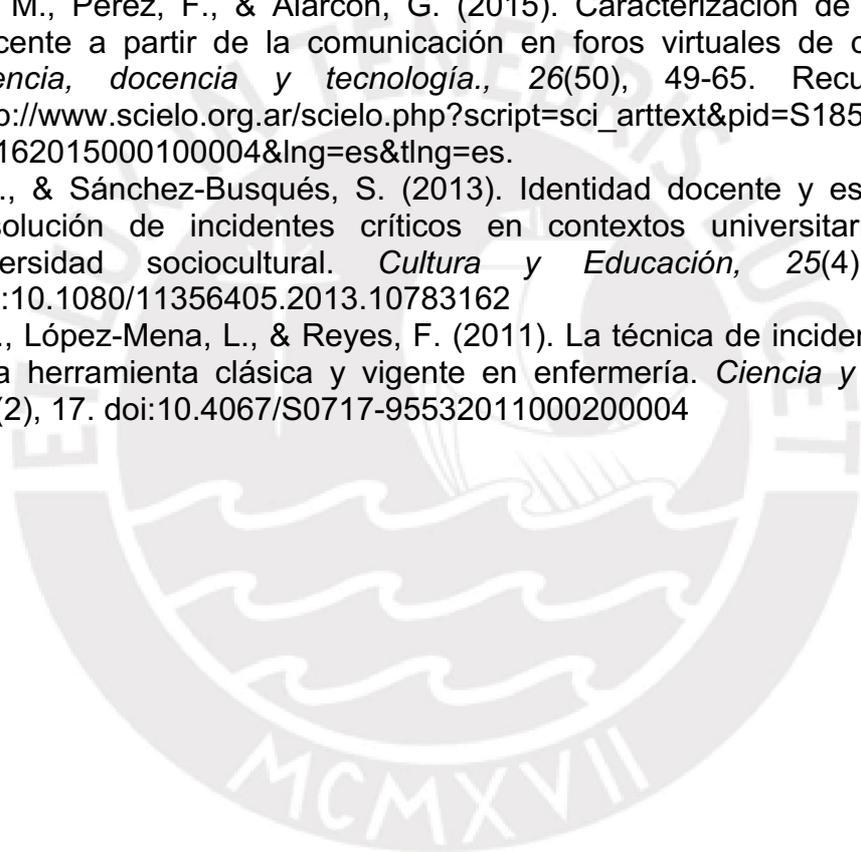
- Cabrera, O. (2014). *La construcción de identidad docente: investigación narrativa sobre un docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base* (Tesis de Maestría). Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n50/n50a04.pdf>
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación Escolar*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Contreras, C. (2014). El desarrollo docente del formador de profesores: una propuesta orientada hacia el análisis de incidentes críticos auténticos. *Estudios Pedagógicos*, XL6(1), 49-69. doi:/10.4067/S0718-07052014000200004
- Day, C. & Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid, España: Narcea.
- Del Mastro, C. y Monereo, C. (2012). Incidentes críticos en los profesores universitarios de la PUCP. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(5), 3-20. Recuperado de <https://ries.universia.net/article/viewFile/147/193>
- De la Varga, J. & Galindo, F. (2007). La técnica del incidente crítico como método de validación de las dimensiones de la calidad en el sector hotelero. *Empresa global y mercados locales: XXI Congreso Anual AEDEM, Universidad Rey Juan Carlos, 6,7 y 8 de junio de 2007*, (pp. 1-15). Madrid, España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2524055.pdf>
- Diario Oficial el Peruano. (2 de noviembre de 2016). Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes 30512. Lima, Perú. Recuperado de <http://busquedas.elperuano.com.pe/normaslegales/ley-de-institutos-y-escuelas-de-educacion-superior-y-de-la-c-ley-n-30512-1448564-1/>
- Fajardo, J. (2013). Learnig to Teach and Professional Identity: Images of Personal and Professional Recognition. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 16(2), 49-65. doi:10.15446/profile.v16n2.38075.
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la Universidad. *Relieve-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(2), 1-27. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/V16N2/reliebev16nv2\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/V16N2/reliebev16nv2_2.htm)
- Flanagan, J. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), sp. Recuperado de <https://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/cit-article.pdf>
- Friese, P. (2014). *Qualitative Data analysis whit ATLAS.ti*. EUA: Thousand Oaks, SAGE Publications
- González Rey, F. (2006). *Investigación Cualitativa y Subjetividad*. Ciudad de Guatemala, Guatemala: ODAHG-MISERIOR.
- González Rey, L. (2013). Subjetividad, cultura e investigación cualitativa en psicología: la ciencia como producción culturalmente situada. *Liminales. Escritos sobre psicología y sociedad*, 4(2), 13-36. Recuperado de <http://revistafacso.ucentral.cl/index.php/liminales/article/view/144>
- Ginestié, J. (2006). *Systemes éducatifs et formation des enseignants. Au-delà des apparences, quelles différences. Un étude internationale sur la formation des enseignants en éducation technologique*. Santiago de Chile, Chile: Salesianos S.A.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2011). La construction indtentaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un

- processus dynamique et interactif. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27(1), 3-32. doi:10.7202/031601ar.
- Hermans, H. (2001). The Dialogical Self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-280. doi:10.1177/1354067X0173001
- Hincapié, F.; Rojas, M.; Gallego, C. & Ledesma, M. (2011). Concepciones de enseñanza que tienen los profesores de educación superior de programas presenciales y a distancia. *Teoría y praxis investigativa* 6(1), 47-57. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3725892.pdf>
- Instituto de Evaluación - IESME de la OEI. (2016). *Estudio comparado de los Sistemas de Educación Técnica de los países de la Alianza del Pacífico*. Santiago de Chile: Organización de Estados Iberoamericanos. Santiago de Chile, Chile: IESME-OEI. Recuperado de [www.alianzadelpacifico.net](http://www.alianzadelpacifico.net)
- Keck, C. (2015). Getting to the heart of teacher experience: The journeying of reflexivity, self-study and conscious attention. *Innovación Educativa*, 15(67), 21-48. doi:10.1505/146554815814669016
- Korhonen, V., & Törmä, S. (2016). Engagement with a teaching career -how a group of Finnish university teacher identity and professional growth. *Journal of Further and Higher Education*, 40(1), 65-82. doi:10.1080/0309877X.2014.895301
- Leclerc, C., Bourassa, B., & Filteau, O. (2010). Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles. *Éducation et francophonie*, XXXVIII(1), 11-32. doi: 10.7202/039977ar
- Marchesi, A. & Díaz, T. (2007). *Las emociones y valores del profesor*. Cuadernos Fundación SM, N° 5. Madrid, España: SM
- Marope, P., Chakroun, B. & Holmes, K. (2015). *Unleashing the Potential. Transforming Technical and Vocational Education and Training*. Paris, Francia: UNESCO Publishing.
- Martín-Gutiérrez, A., Conde-Jiménez, J. & Mayor Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 141-160. doi:10.4995/redu.2014.5618
- Martínez-Salgado, C. (2011). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciencia & Saude coletiva*, 17 (3), 613-619. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a06.pdf>
- Más, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299-318. doi:10.4995/redu.2012.6109
- Marcelo, C & Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.
- McCarthy, M., & Musset, P. (2016). *A skills beyond School. Review of Perú*. OECD, Reviews of Vocational Educational and Training. Paris, Francia: OECD.
- MINEDU. (2017). *Catálogo Nacional de Carreras*. Recuperado de [www.minedu.gob.pe/superiortecnologica/catalogo-nacional-oferta-formativa.php](http://www.minedu.gob.pe/superiortecnologica/catalogo-nacional-oferta-formativa.php)
- Monereo, C (coord.), Badia, A., Baixeras, M.V., Boadas, E., Castelló, M., Guevara, I., Miquel, E., Monte, M. & Sebastiani, E.M. (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona, España: Graó.
- Monereo, C. & Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria*. Barcelona, España: Graó.

- Monereo, C. & Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI*, 17(2), 87-104. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11480
- Monereo, C., Monte, M. & Andreucci, P. (2015). *La gestión de los incidentes críticos en la universidad*. Madrid, España: Narcea
- Monereo, C. (1 de Junio de 2017). Identidad, I-positions e incidentes críticos. [Videoconferencia]
- Montané, A. & Sánchez, A. (2011). Sujeto a reforma: la transformación de la identidad docente en la educación superior. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(1), 73-88. doi:10.7203/RASE.4.1.8647
- OCDE (2015). Informes de la OCDE sobre la educación y la formación profesional. Competencias más allá de la escuela: síntesis. Resumen y recomendaciones políticas. Paris: OCDE. Recuperado de [https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/Skills\\_Beyond\\_School\\_Summary\\_and\\_Policy\\_Recommendations\\_Spanish.pdf](https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/Skills_Beyond_School_Summary_and_Policy_Recommendations_Spanish.pdf)
- OCDE. (2016). *OECD Skills Strategy Diagnostic Report: Perú*. Paris, Francia: OECD Publishing.
- OEI . (2017). Documentos internos de trabajo. Lima, Perú.
- OEI. (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- OEI. (2016a). *Programa Regional de Educación y Formación Técnica Profesional (EFTP) en Iberoamérica, 2016-2020*. Madrid, España: OEI.
- OEI. (2016b). *Estudio comparado de los sistemas de Educación Técnica de los países de la Alianza del Pacífico*. Madrid, España: OEI.
- Pérez, F. (30 de Junio de 2017). Secretario Técnico del Fondo al estímulo de la Calidad. Procalidad. [Entrevista]
- Pozo, J.I.; Scheuer, N.; Puy, M., Martín, E.; De la Cruz, M. & Mateos, M. (2006). *Nuevas Formas de pensar la Enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona, España: Graó
- Prados, M.; Cubero, M.; Santamaria, A. & Arias, S. (2013). El yo docente en la universidad. Posiciones del yo y voces en la construcción narrativa de las identidades del profesorado universitario. *Infancia y aprendizaje*, 36(3), 309-321. doi:10.1174/021037013807532981
- Pronabec. (2017). *Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo*. Recuperado de [http://www.pronabec.gob.pe/becas-especiales/beca\\_doble\\_oportunidad.html](http://www.pronabec.gob.pe/becas-especiales/beca_doble_oportunidad.html)
- Pontificia Universidad Católica del Perú (2016). Reglamento del Comité de Ética de la Investigación. Lima: PUCP. Recuperado de <http://cdn02.pucp.education/investigacion/2016/10/14160435/Reglamento-2.pdf>
- Raitz, T. & Silva, C. (2014). Trajetórias indetitárias e sentidos do trabalho docente para professores universitários. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 204-213. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/22.pdf>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/351/35124304004.pdf>
- Salas, R. (2006). El mundo de la vida y la fenomenología sociológica de Schütz: apuntes para una filosofía de la experiencia. *Hermenéutica Intercultural*:

*Revista de Filosofía*, (15), 167–200. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2293997&info=resumen&idoma=ENG>

- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative Researchers*. EUA: Thousand Oaks, SAGE Publications
- Trevizan, S. (2012). *Educação Superior Tecnológica e identidade docente* (Tesis de Maestría). Canoas, Brasil: UniLaSalle. Recuperado de [https://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs\\_online/tcc/mestrado/educacao/2012/strevisan.pdf](https://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/tcc/mestrado/educacao/2012/strevisan.pdf)
- UNESCO. (2016). *Estrategia para la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional (EFTP) 2016-2012*. Paris, Francia: UNESCO.
- UNESCO. (2017). *UNESCO- UNEVOC: Centro Internacional para la Educación y Formación Técnica y Profesional. ¿Qué es la EFTP?* Recuperado de [www.unevoc.unesco.org/go.php?q=trasfondo+Qué+es+la+EFTP?+&lang=sp](http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=trasfondo+Qué+es+la+EFTP?+&lang=sp)
- Villarruel, M., Pérez, F., & Alarcón, G. (2015). Caracterización de la identidad docente a partir de la comunicación en foros virtuales de capacitación. *Ciencia, docencia y tecnología*, 26(50), 49-65. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-17162015000100004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162015000100004&lng=es&tlng=es).
- Weise, C., & Sánchez-Busqués, S. (2013). Identidad docente y estrategias de resolución de incidentes críticos en contextos universitarios de alta diversidad sociocultural. *Cultura y Educación*, 25(4), 561-576. doi:10.1080/11356405.2013.10783162
- Yáñez, R., López-Mena, L., & Reyes, F. (2011). La técnica de incidentes críticos: una herramienta clásica y vigente en enfermería. *Ciencia y Enfermería*, 17(2), 17. doi:10.4067/S0717-95532011000200004



## ANEXOS

### Anexo 1 - Instrumento 1: Guía de narración docente

Buenas tardes,

En primer lugar quiero agradecer tu disposición en participar de la investigación que estoy realizando para la tesis de maestría en educación de la PUCP y por el tiempo que estás dedicando al brindar la información necesaria para la misma.

#### **Objetivo de la investigación.**

La investigación que se está llevando a cabo tiene como objetivo analizar cómo construyen la identidad los docentes de educación superior tecnológica sin formación inicial en educación a partir de incidentes críticos ocurridos en su práctica docente.

#### **Pauta para la elaboración de la narración autobiográfica docente**

El objetivo de esta narración es recoger información acerca de tu trayectoria y tu práctica como docente en educación superior tecnológica.

Para ello te pedimos que escribas una narración de tu vida como docente de Educación Superior, articulada en los siguientes puntos que se presentan a continuación:

1. Relátame cuál es tu formación inicial
2. Cuéntame cómo ingresaste a la docencia en educación superior tecnológica
3. Cuéntame tu experiencia como docente de educación superior tecnológica, a lo largo del tiempo
4. Ahora te voy a explicar lo que es un incidente crítico ocurrido en la práctica docente: es algo que ocurre de forma inesperada en tu práctica como docente, con tus alumnos o con otros colegas, en el aula o en otros espacios de la institución. Estos eventos desestabilizan o provocan un cambio en tu manera de actuar porque te afecta emocionalmente de alguna manera. Eso sucede porque hay una disonancia entre esa situación conflictiva que se ha dado de manera inesperada y las expectativas e intenciones que tienes como profesor.

¿Puedes relatarme tres incidentes críticos que te hayan ocurrido en tus años como docente de educación superior tecnológica? ¿Cómo reaccionaste? ¿Qué hiciste? ¿Te afectó de alguna manera?

Como parte de la narración en cada punto, se pueden incluir todos los contenidos que desees y puedes hacer una narración de la extensión que consideres adecuada. Los puntos te deben servir como guía, puedes hacer una redacción continua o desarrollar punto por punto, como te sea más sencillo. Si desees grabar la narración en vez de realizarla por escrito no hay ningún problema.

Agradeceré que puedas realizar la narración en los siguientes 5 días y una vez finalizada la remitas al correo [mapamies@gmail.com](mailto:mapamies@gmail.com)

Por favor, si antes de empezar el trabajo tienes alguna pregunta, no dudes en consultársela en este momento al investigador.

## **Anexo 2 - Instrumento 2: Guía de entrevista a profundidad**

Buenas tardes: en primer lugar quiero agradecer su disposición en participar de la investigación que estamos realizando para la tesis de maestría en educación de la PUCP y por el tiempo que está dedicando a esta entrevista, que no nos tomará más de 60 minutos. El entrevistador se presentará utilizando la información sobre el objetivo de la investigación y de la entrevista.

### **Objetivo de la investigación**

La investigación que estamos llevando a cabo tiene como objetivo analizar la identidad de los docentes sin formación inicial en educación a partir de incidentes críticos ocurridos en su práctica docente.

### **Objetivo de la entrevista**

Recoger información acerca de la trayectoria y la práctica de los docentes de educación superior tecnológica sin formación inicial en educación a partir de incidentes críticos ocurridos en su práctica docente.

### **Preguntas previas (servirán para ampliar la información de la narración y crear un clima de confianza)**

- a. ¿Cuántos años hace que ejerces la docencia y en qué etapas y lugares has sido profesor?
- b. ¿Cuántos años hace que trabajas en la institución y qué haces en ella?
- c. ¿Qué materias estás enseñando y en qué ciclos? (me lo ha contestado con la pregunta anterior?)
- d. Cuéntame cómo enseñas
- e. Cómo crees que aprenden los estudiantes

### **PARTE CENTRAL DE LA ENTREVISTA**

Ahora vamos a conversar sobre los incidentes críticos que has relatado en tu narración biográfica.

1. A partir de lo que has relatado en la narración en tu primer incidente sobre .... cuéntame un poco más sobre lo que mencionas en relación a lo que sucedió en ...  
¿Cómo te sentiste frente a esa situación?  
¿Cómo has reaccionado ante incidentes similares?  
¿Qué crees que has aprendido de este incidente?  
SE OFRECERÁ AL INFORMANTE LEER EL INCIDENTE COMPLETO POR SI LO QUIERE RECORDAR
2. El segundo incidente crítico que has narrado sobre ..., cuéntame un poco más sobre el incidente.  
¿Cómo te sentiste frente a esa situación?  
¿Cómo has reaccionado ante incidentes similares?  
¿Qué crees que has aprendido de este incidente?  
SE OFRECERÁ AL INFORMANTE LEER EL INCIDENTE COMPLETO POR SI LO QUIERE RECORDAR
3. El tercer incidente crítico que cuentas en tu narración es ..... A partir de lo has relatado en tu narración, cuéntame un poco más sobre el incidente que tiene que ver con...  
¿Cómo te sentiste frente a esa situación?  
¿Cómo has reaccionado ante incidentes similares?  
¿Qué crees que has aprendido de este incidente?  
SE OFRECERÁ AL INFORMANTE LEER EL INCIDENTE COMPLETO POR SI LO QUIERE RECORDAR

Muchas gracias por tu tiempo.

## Anexo 3 - Modelo de consentimiento informado

### Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por María Antonia Pamies García, estudiante de la Maestría en Educación, de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es analizar como construyen la identidad docente profesores de Educación Superior Tecnológica sin Formación Inicial en Educación.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá realizar en una primera fase una narración autobiográfica en relación a aspectos de su docencia y en una segunda fase responder a diversas preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente, para la narración autobiográfica 2 horas que podrá realizar en el momento que usted escoja, en el plazo de cinco días y, posteriormente, para la entrevista 60 minutos de su tiempo. Lo que usted relate en su narración y posteriormente durante la entrevista será registrado, para la narración por escrito o mediante una grabación y para la entrevista se grabará en audio, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Su narración autobiográfica y las respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, los archivos de audio de las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas que contiene la guía autobiográfica o las realizadas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

---

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por María Antonia Pamies. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar la identidad docente de profesores de educación superior tecnológica sin formación inicial en educación.

Me han indicado también que tendré que realizar una narración autobiográfica docente en un plazo máximo de cinco días y responder preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 120 minutos para la narración y 60 minutos para la entrevista.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a María Antonia Pamies García al teléfono 985065233.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a María Antonia Pamies al teléfono anteriormente mencionado.

---

Nombre del Participante  
(En letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha

**Anexo 4 - Tabla resumen de códigos utilizados en Atlas ti en relación a las categorías preliminares y las categorías emergentes**

CÓDIGOS EN RELACIÓN A LAS CATEGORÍAS PRELIMINARES Y EMERGENTES			NÚMERO CITAS CODIFICADAS				
			E1	E2	E3	E4	SUMA
DESCRIPCIÓN DOCENTES	C1 FORMACIÓN INICIAL (CP)		2	1	1	1	5
	C2 ETAPAS (CP)	C2D1 INGRESO A LA DOCENCIA EDUCACIÓN SECUNDARIA	1	0	0	0	1
		C2D2 INGRESO A LA DOCENCIA: INGRESO A ETP	1	1	1	1	4
		C2D3 INGRESO A LA DOCENCIA: EDUCACION SUPERIOR UNIVERSITARIA	0	0	1	1	2
		EDUCACIÓN SUPERIOR: GESTION - NO DOCENCIA	1	2	3	1	7
		ETAPAS: DOCENCIA EN ETP Y UNIVERSIDAD	1	1	1	2	5
	C3 ROLES (CP)	C3D1 ROLES: DOCENTE	2	1	1	2	6
		C3D2 ROLES: GESTIÓN	1	1	3	1	6
		C3D3 ROLES: INVESTIGACIÓN	0	0	0	1	1
		C3D4 ROLES: DISEÑO CURRICULAR	1	2	2	2	7
		ROLES: TUTOR	3	2	3	1	9
		INTEGRACION DE ROLES DOCENTE Y TUTOR	2	1	0	0	3
	C4 CONCEPCIONES E-A (CP)	C4D1 CONCEPCIONES ENSEÑANZA APRENDIZAJE: COMO ENSEÑAR	2	2	1	3	8
		C4D2 CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE: COMO APRENDEN LOS ALUMNOS	2	1	2	2	7
	C5 DIMENSIÓN AFECTIVA (CP)	C5D1 DIMENSIÓN AFECTIVA: SENTIMIENTOS INICIO IC	2	4	4	3	13

ACTUACIÓN EN EL IC A PARTIR DE LAS EXPERIENCIAS PREVIAS Y LOS ESPACIOS DE CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO	C6 INCIDENTES CRÍTICOS (CP)	C6D1 IC: ORGANIZACION DEL TIEMPO, ESPACIOS Y RECURSOS	0	0	0	1	1	
		C6D2 IC: CONDUCTA DE LOS ESTUDIANTES	1	1	0	1	3	
		C6D3 IC: CLARIDAD Y ADECUACIÓN DE LOS CONTENIDOS TRANSMITIDOS	1	0	0	1	2	
		C6D4 IC: MÉTODOS DE ENSEÑANZA	0	0	0	2	2	
		C6D5 IC: MOTIVACIÓN	0	1	2	2	5	
		C6D6 IC: EVALUACIÓN	2	2	1	1	6	
	EXPERIENCIA PREVIA (CE)	IC: ORIENTACIÓN ESTUDIANTES	1	1	1	0	3	
		REACCIONES FRENTE AL IC: ACTIVACION DIÁLOGOS PERSONALES	1	2	2	1	6	
		REACCIONES FRENTE AL IC: VOCES PERSONALES	1	2	3	1	7	
	ESPACIOS DE CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO (CE)	REACCIONES FRENTE AL IC: BÚSQUEDA DE REFERENTES TEÓRICOS	2	1	2	2	7	
		REACCIONES FRENTE AL IC: VOCES INSTITUCIONALES	3	1	3	1	8	
		REACCIONES FRENTE AL IC: APOYO EN PARES	2	1	2	2	7	
	CAMBIO DE IDENTIDAD: CONCEPCIONES ESTRATEGIAS Y EMOCIONES (EXPLICADOS EN RELACIÓN A LAS CP Y LAS CE)	CAMBIO PERMANENTE	REACCIONES FRENTE AL IC: EFECTO CAPACITACIÓN	1	1	1	2	5
			CAMBIO IDENTIDAD DESPUÉS IC: CONCEPCIONES	0	2	0	2	4
CAMBIO IDENTIDAD DESPUÉS IC: CONCEPCIONES EN RELACIÓN AL ROL DOCENTE			2	2	1	2	7	
CAMBIO IDENTIDAD DESPUÉS IC: EMOCIONES			1	2	0	1	4	
CAMBIO IDENTIDAD DESPUÉS IC: ESTRATEGIAS			2	2	0	2	6	
CAMBIO NO PERMANENTE		CAMBIO IDENTIDAD DESPUÉS IC: CUESTIONAMIENTO SOBRE LA PRÁCTICA PARA ENCONTRAR NUEVAS MANERAS DE ENSEÑAR	1	0	0	0	1	
		CAMBIO IDENTIDAD DESPUÉS IC: AUTOEVALUACIÓN Y METACOGNICIÓN	2	2	1	2	7	
		CAMBIO IDENTIDAD PROGRESIVO: EMOCIONES	1	1	2	1	5	
		CAMBIO IDENTIDAD PROGRESIVO: CONCEPCIONES	0	0	0	0	0	
		CAMBIO IDENTIDAD PROGRESIVO: ESTRATEGIAS	1	1	1	1	4	
		TOTALES:	46	44	45	49	184	

CP: Categorías preliminares

CE: Categorías emergentes