



PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO

Teorías subjetivas sobre la docencia y el rol docente en profesores de una carrera de gestión

Tesis para optar el grado académico de Magíster en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo que presenta la licenciada:

Gloria Margarita Gutiérrez Villa

Asesora:

Mg. María Isabel La Rosa Cormack

Jurados:

Dra. Susana Del Mar Frisancho Hidalgo

Dr. Jorge René Catalán Ahumada

Lima-Perú

2017

Agradecimientos

A los participantes de este estudio, por creer que comprender los procesos que intervienen en la educación son útiles e importantes para ser cada vez mejores docentes.

A mis amigas de la maestría: Chechi, Leslie, Yanet, Ana, Puchi y Terry. Sin ellas, el proceso de hacer la tesis hubiera sido muy solitario.

A mis padres Francisco y Gloria, y a mis tíos Andrés, Augusto y Soledad, por creer en mí siempre.

A mis amigos y compañeros de trabajo del DACG: Levy, Soledad y Diego. Su cariño, ánimos, ideas y apoyo desinteresado en cada una de las etapas de este trabajo lo fueron mejorando poco a poco.

A Jorge Catalán, pues sin sus valiosos comentarios y sin su acompañamiento durante mi pasantía para la elaboración de la tesis, el trabajo resultante no sería el mismo.

Y sobre todo, a mi asesora, mentora y amiga, María Isabel La Rosa, quien ha sido una gran aliada y un soporte constante en el proceso de realización de esta tesis y en toda mi carrera profesional. A ella, por ser siempre mi ejemplo a seguir como investigadora, profesional y como ser humano.

Resumen

La presente investigación tuvo por objetivo comprender las teorías subjetivas de profesores universitarios expertos y noveles sobre la docencia y el rol docente, para lo cual se entrevistó, observó clases y, posteriormente, se aplicó la técnica de generación de una estructura con dos profesores expertos y dos profesores noveles de una carrera de Gestión. El análisis de información se realizó a partir de los planteamientos de la teoría fundamentada y se complementó con los procesos de análisis pertinentes para las teorías subjetivas. Las principales teorías halladas sobre la docencia contemplan temáticas alrededor de características personales como la integridad y liderazgo y el estilo de enseñanza sencillo y conformado por experiencias propias interpretadas como del docente ideal; teorías subjetivas que ahondan en una planificación de clase controlada y un desarrollo de la clase placentero que prioriza la atención de los estudiantes, consideradas como las de un docente real; y en teorías que expresan la consideración de que el enfoque en los tiempos y en la medición de notas constituyen un estilo de enseñanza de un mal docente. Las teorías subjetivas sobre el rol de los docentes ahondaron en su rol como profesores, como investigadores, como tutores, como asesores, como orientadores y en un rol de responsabilidad social. En conclusión, las teorías subjetivas de docentes expertos se basan en la reflexión de sus experiencias de vida en general y la de los docentes noveles, en la réplica o evitación de sus experiencias escolares, universitarias o de posgrado.

Palabras Clave: teorías subjetivas, docencia, rol docente, educación superior.

Abstract

This research aims to understand experts and novels professors' subject theories about to be a professor and their professor roles. The research was carried out with four teachers: two experts and two novels. Each of them was interviewed, observed in their classes and, later, the technique of generation structure was applied. The information analysis was completed based on grounded theory, and it was carried out with the procedures of the analysis of subjective theories. The main theories founded on teaching contemplate topics

Teorías subjetivas sobre la docencia y el rol docente

around personal characteristics such as integrity and leadership and the style of simple teaching based by own experiences interpreted as the ideal teacher. Subjective theories that deepen a controlled class planning and a development of the pleasant class. That prioritizes the attention of the students, considered like those of a real teacher; and in theories that express the consideration that the focus in the times and in the measurement of notes constitutes a teaching style of a bad teacher. Moreover, it was founded that subjective theories about the role of teachers accentuated in their role as teachers, researchers, tutors, advisors, counselors and a role of social responsibility. In conclusion, the subjective theories of expert teachers are based on the reflection of their experiences and in the case of novels teachers, in the imitation or in contrast, the avoidance of school, university or postgraduate experiences.

Key Words: subjective theories, to be a professor, teacher roles, higher education

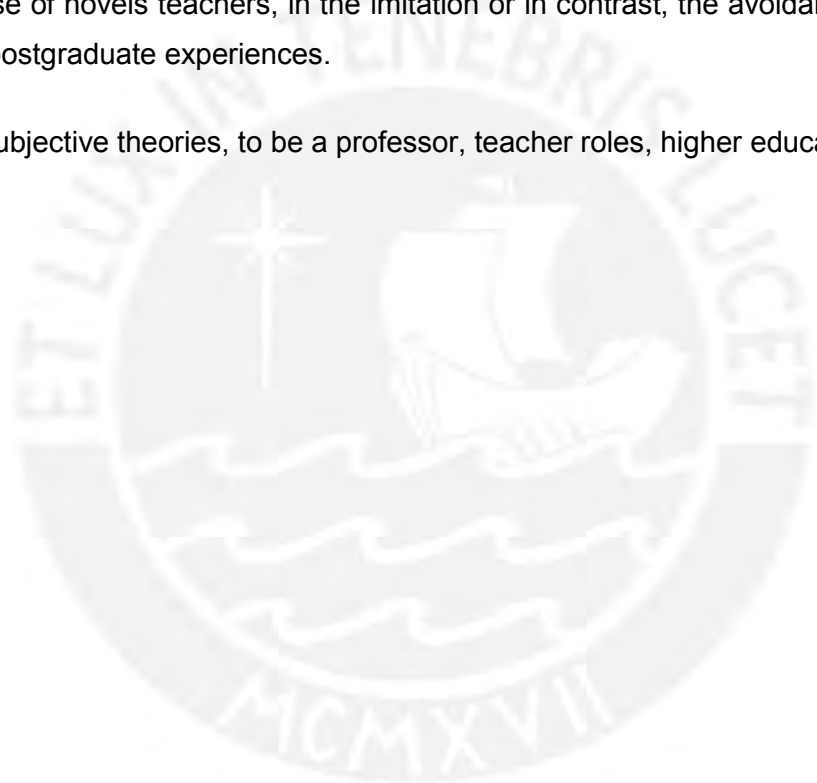


Tabla de contenidos

Introducción	1
Método	13
Participantes.....	13
Técnicas de recolección de información.....	15
<i>Entrevista</i>	15
<i>Observación</i>	15
<i>Técnica de generación de una estructura (TGE)</i>	16
Procedimiento	16
<i>Fase piloto</i>	16
<i>Fase de recolección de información</i>	17
Resultados.....	21
Teorías subjetivas sobre la docencia.....	21
Teorías subjetivas de los docentes sobre el rol docente	41
Discusión	53
Referencias	59
Apéndices.....	64

Introducción

En las dos últimas décadas, las instituciones de educación superior han experimentado una serie de cambios que corresponden a aspectos coyunturales y sociales como la globalización e internacionalización de los estudios (Austin, 2012; Zabalza, 2004). Estos fenómenos han generado el ingreso masivo y heterogéneo de estudiantes, lo que a su vez resulta el aspecto más mencionado por la literatura para impulsar la transformación de las instituciones de este nivel educativo (Didou, 2014; Austin, 2012, Zabalza, 2004; Brew, 1995); seguido por la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de investigación, y el aumento de programas de educación superior a distancia (Didou, 2014; Zabalza, 2004). Además, la reducción de fondos estatales destinados a la educación superior, en algunos países, y el incremento de los fondos privados y transnacionales para la enseñanza superior, constituyen otros aspectos sociales de esta transformación. Adicionalmente, se señalan otros aspectos que afectan a las instituciones de educación superior como el planteamiento de objetivos comunes entre instituciones en los sistemas de evaluación; las políticas de personal, acreditación y preocupación por una educación de calidad; el reconocimiento de titulaciones; la captación de nuevos estudiantes; los nuevos requerimientos de investigación (Zabalza, 2004) o incluso los cambios de perspectiva sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, un cambio desde una perspectiva centrada en los contenidos a otra enfocada en enseñar a aprender (Monereo y Pozo, 2003).

En el contexto latinoamericano, se ha tomado como referencia el análisis que realiza Olivier (2012) sobre las instituciones de educación superior. El autor menciona que la mayor parte de instituciones de educación superior corresponden al sector privado, a diferencia de lo que ocurre, por ejemplo, en Europa y Estados Unidos. Cada país, a partir de su propia historia universitaria, ha configurado las orientaciones de sus instituciones privadas de educación superior y esto se ha dado de una forma muy similar en la mayoría de países de la región. El autor menciona también que a principios del siglo XXI, la educación superior, sobre todo privada, cubría un 47% de la matrícula en Latinoamérica. Sin embargo, en este periodo, se comenzaron a establecer distinciones entre las ofertas público-privadas, universitarias-no universitarias y con mayor o menor calidad, fenómeno

que no se había dado con anterioridad. En un primer momento, durante la segunda mitad siglo XX, la masificación de la población generaba la migración del campo a la ciudad para ingresar a las universidades. En años posteriores, la demanda de educación superior se incrementó, motivando la creación de nuevas instituciones públicas y privadas en las mismas provincias. Es importante mencionar que, a diferencia de Estados Unidos, en América Latina la educación privada suele ser más cara que la pública, pero, aun así, el alumnado prefiere matricularse en dichas instituciones, debido a una percepción de mejor calidad de las mismas. Sin embargo, la creación de instituciones públicas no ha cesado (Perú, México, Brasil, Bolivia y Venezuela) o se ha ampliado la cobertura de dichas instituciones, sobre todo en la provincia de cada país (Guatemala, República Dominicana, Honduras y México). No obstante, la masificación y crecimiento de la educación superior ha generado, en muchos casos, la disminución de la calidad educativa en términos tecnológicos, curriculares, de infraestructura e incluso en la actividad de los docentes, lo que produce un sistema variado y a veces desestructurado debido al exceso de la orientación empresarial, que tendió a desvanecer los intentos de regulación de las instituciones de educación superior (Olivier, 2012; Zabalza, 2004; Gairín, 2003). Esto puede distinguirse en la mayor parte de países de Latinoamérica, sobre todo en el caso del Perú (Olivier, 2012).

Todo lo anterior también ha tenido repercusión en la actividad docente, no solo por el cambio de paradigma educativo, centrado en el estudiante, sino también porque a la enseñanza se han integrado nuevas funciones como el asesoramiento y apoyo a los estudiantes, coordinación con otros docentes, supervisión de actividades de aprendizaje en diferentes escenarios de formación, preparación de nuevos materiales didácticos para modalidades presenciales y a distancia, entre otros (Zabalza, 2004; Gairín, 2003; Flórez Ochoa, 2002). En este sentido, resulta necesaria la integración de actividades y recursos que orienten el trabajo intelectual del estudiante al desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas que promuevan un aprendizaje autónomo que incentive la comprensión de los procesos propios de gestión de conocimiento como principal soporte del aprender a aprender (Splenger, Egidi y Craveri, 2007). Para cumplir con esto, se han comenzado a desarrollar formatos de enseñanza que incluyen, por ejemplo, las TIC en la educación superior, lo que genera que la docencia universitaria se complejice en gran medida, pues los docentes deben realizar mayores esfuerzos de planificación, diseño y elaboración de propuestas pedagógicas. En consecuencia, el rol del docente universitario estaría en

transición, pues el profesor se vería forzado a modificar su práctica pedagógica a partir de la coyuntura del cambio educativo (Olivier; 2012; Zabalza, 2004).

En el contexto argentino, Splenger, Egidi y Craveri (2007) afirman que la figura del profesor universitario se está modificando, pues su rol, sus funciones y tareas se han transformado a partir del nuevo contexto de la educación superior. Este cambio requiere de nuevas competencias y de una formación constante del profesor para la ejecución de diversas funciones, para las cuales no fue necesariamente preparado en su formación dentro del sistema tradicional. Además, según Blandin (1990; en Splenger, Egidi y Craveri, 2007), esta figura del docente se vincula al desarrollo de capacidades técnicas y/o tecnológicas ligadas a lo informático, indispensables en situaciones educativas cada vez más globalizadas. Según este autor, dichas capacidades son las siguientes: capacidad de trabajo con nuevas estrategias y metodologías; competencias de comunicación que le permitirán desarrollar una comunicación interpersonal más flexible y menos formal; capacidad para diseñar y elaborar los propios materiales curriculares; e investigar para compartir dicha información y experiencia con sus colegas.

En este contexto, la figura del profesor se torna colectiva (Belloni, 1999; en Splenger, Egidi y Craveri, 2007), pues su trabajo es sostenido por un equipo que posibilita el cumplimiento nuevas funciones, sobre todo las de carácter técnico. Por ejemplo, este nuevo docente, según Splenger, Egidi y Craveri (2007), puede reflejarse en los múltiples roles que se le exigen actualmente:

- Profesor-formador: es quien orienta el estudio y el aprendizaje, brinda apoyo psicosocial al estudiante, le enseña a investigar, a procesar la información y a aprender.
- Diseñador de currículum y materiales didácticos: es quien prepara los programas y currículos, selecciona contenidos, diseña las unidades didácticas.
- Profesor-investigador: es quien realiza investigación y se actualiza en su disciplina específica, en teorías y metodologías de enseñanza y aprendizaje, reflexiona sobre su propia práctica pedagógica, y orienta y participa de la investigación de sus estudiantes (Splenger, Egidi y Craveri, 2007). A lo anterior, Hernández Arteaga (2009) añade que un docente investigador en la universidad es quien desde el conocimiento histórico del contexto, ejerce la docencia asumiendo la responsabilidad de educar integralmente al estudiante, para que su formación sea modelada por el desarrollo científico, tecnológico y la problemática sociocultural; y que logre tomar conciencia de que

la calidad de su desempeño en la investigación contribuye directamente al desarrollo del país y, por tanto, a la mejora de la calidad de vida en su medio.

- **Profesor-tutor:** es quien orienta al estudiante en sus estudios relativos a la disciplina, resuelve dudas y aclara preguntas vinculadas a los contenidos del curso, y realiza las actividades de evaluación de las estrategias de aprendizaje. *Se trata de un orientador-facilitador-nexo-colaborador que sólo ayuda al estudiante cuando éste lo necesita, de acuerdo a su ritmo, dentro de ciertos parámetros académicos, estableciendo con él un contacto visual o virtual, con el objetivo de asumir que los estudiantes necesitan “aprender a aprender”. El tutor será uno de los elementos que reemplazarán la intervención sistemática del docente. Su apoyo es necesario en el aprendizaje individual, ya que en los estudiantes subyace una falta de hábitos que dificultan el Aprendizaje Autónomo* (García Aretio, 1994; en Splenger, 2009, p.8).

- **Tecnólogo Educativo (Instructional Designer):** es quien organiza pedagógicamente los contenidos y los adecua a los soportes técnicos que se utilizarán en la producción de los materiales.

- **Profesor-administrador académico:** es quien organiza los cronogramas del curso y realiza actividades que relacionan a los estudiantes con la institución.

En este sentido, Castro (1992; en Catalán, 1997) distingue los roles del profesor en los siguientes: (1) rol asignado, el cual se compone por las tareas que el docente debe cumplir como parte de su función en una institución o sistema educativo; (2) rol esperado, que incluye a las expectativas de carácter social y familiar alrededor del rol docente y que podrían ser no consistente con el rol asignado; y, por último, (3) el rol asumido, el cual constituye la acción efectiva del docente, que no necesariamente podría ser consciente. Por tanto, los cambios que han experimentado las instituciones de educación superior podrían generar cambios en los tres niveles de rol docente propuestos por Castro.

En el contexto peruano y como ejemplo de los cambios generados por la transformación de la educación superior y su incidencia sobre el rol docente, la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), en búsqueda de reafirmar la calidad y excelencia académica en la formación de sus estudiantes, se ha propuesto impulsar su labor en la creación y difusión de conocimiento y cultura, haciendo énfasis en la investigación y el desarrollo tecnológico para mejorar las condiciones de vida de la sociedad. Para ello, considera que sus docentes y sus labores son la base para impulsar el avance académico. Por tanto, la Dirección Académica del Profesorado ha contemplado que el rol

del docente universitario se divide en cuatro actividades: la docencia, la investigación, la gestión académico administrativa, y las relaciones institucionales y de responsabilidad social universitaria. Dichas actividades se encuentran alineadas con la misión de la Universidad, que enfatiza la formación humanista, científica e integral, la generación del conocimiento mediante la investigación e innovación, y la creación y difusión de cultura en permanente vinculación con su entorno (Política de la Carrera Profesor PUCP, p. 11).

A partir de esto, se ha podido observar que la universidad como institución educativa se ha transformado y está orientada a nuevos objetivos. Como se ha revisado en el caso de la PUCP, la base para sentar estos cambios se centra en el rol de los docentes. Sin embargo, no siempre los profesores universitarios se encuentran preparados para afrontar los cambios requeridos y mencionados anteriormente (Monereo, 2010b; en Del Mastro y Monereo, 2014), ni poseen suficientes espacios para la reflexión sobre su propia práctica pedagógica y, por ende, sobre el rol que deben ejercer como docentes. Por tanto, la transformación de la universidad involucra, necesariamente, una nueva construcción de diversos conocimientos que los profesores necesitarían para ejercer su rol docente. En este contexto y para favorecer la participación activa del profesor frente a las demandas de su rol y las características de los estudiantes, uno de los aspectos relevantes a estudiar es el de las teorías subjetivas, pues permitirá conocer las construcciones del pensamiento del profesor sobre su práctica educativa y su rol docente, de modo que, a partir de ellas, sea posible facilitar los procesos de cambio y mejora educativa. Por ello, a continuación, se abordará el tema de las teorías subjetivas.

Las teorías subjetivas se relacionan con la teoría de los constructos personales de Kelly (1955, p. 50), es decir la *idea de que las personas construyen los hechos al predecirlos sobre la base de la experiencia y el aprendizaje*. Para Kelly, construir significa *introducir una interpretación*. Por tanto, serían las interpretaciones que las personas realizan sobre sus experiencias las que definirían sus propios constructos personales, ya que son ellos quienes construyen sus mundos y su percepción del yo (Catalán, 2010).

En la línea de las construcciones personales sobre los propios significados, Groeben y Scheele (1988; en Avendaño, Krause y Winkler, 1993, p. 109) proponen el concepto de teorías subjetivas y las definen como *cogniciones de la visión de sí mismo y del mundo, que se pueden entender como un conjunto complejo, que tiene una estructura argumentativa, por lo menos implícita, y que cumple funciones de explicación, predicción y tecnología, contenidas también en las teorías científicas*.

Catalán (2010) ahonda en el concepto de teorías subjetivas (TS) y parte de la definición de Flick (1992), la cual considera a las TS como *hipótesis, que se dan en la vida cotidiana, que los sujetos elaboran acerca de ellos mismos así como acerca del mundo y que se relacionan entre ellas por su temática* (p. 17).

Al respecto y alineado con Flick, Catalán (2010) aclara la definición de Groeben y Scheele al explicar que las TS son hipótesis, a pesar de no estar generadas por el quehacer científico, sino por los acontecimientos y experiencias cotidianas. Por tanto, las TS, para Catalán (2010), hacen referencia a teorías o hipótesis que los sujetos elaboran de forma personal con el objetivo de dar sentido a su entorno y para actuar en el mismo, es decir, que las TS orientarán comportamiento de los individuos. A su vez, es importante señalar que las TS son elaboradas a partir de la convicción y conveniencia de un sujeto y no por una verificación científica ni consensuada, pues la generalidad no es una de sus pretensiones. Así, las TS se definen como cogniciones acerca del fenómenos de sí mismo y del mundo, que tienen una estructura argumentativa hipotética, por lo menos parcialmente explícita o explicitable, y que orientan el comportamiento (Catalán, 2016).

Lo que caracteriza a las TS es que son simplificadoras de la realidad, pues las reducen a categorías y a conceptualizaciones, y otorgan fundamentos al sujeto para interactuar en ella. Asimismo, las TS cumplen funciones de orientación de las conductas, de explicación posterior de ciertos acontecimientos y de estabilización del sentimiento del valor propio. Esta última función podría ligarse con el sustento motivacional de las TS, pues estas impulsan al sujeto a actuar en un determinado evento (Catalán, 2010).

Para este mismo autor, las TS pueden manifestarse a partir de su estructura, la cual se puede reconocer porque, al ser hipótesis, pueden ser formuladas como enunciados total o parcialmente proposicionales. Por ejemplo, “si..., entonces...”. En ese caso, se introduce un condicional “sí” seguido por el consecuente “entonces”. Si una proposición de este tipo solo posee uno de estos dos elementos, se puede considerar que el faltante puede estar implícito y un investigador podría analizar la posibilidad de reponerlo. A su vez, existen otras formas lingüísticas con las cuales es posible reconocer a las TS: “Cuando... entonces”, “esto es... porque”, “tal cosa conduce a...”, entre otros. En conclusión, para reconocer una TS lo más importante es encontrar la hipótesis que el sujeto ha elaborado, ya sea de forma total (explícita) o parcial (implícita), a nivel del lenguaje, para lo cual se puede comprender y completar mediante alguna inferencia. En

este sentido, el autor afirma ciertas posibilidades de organización del contenido de las TS como contenido explícito y contenido implícito (Catalán, 2010, p. 29, 30) (Ver tabla 1).

Tabla1.

Tipos de contenidos de las teorías subjetivas

Tipos de contenido	Descripción
Contenido explícito	Cuando se expresa verbalmente y se puede verificar en la acción, aunque no necesariamente.
Contenido implícito	Explicitable: ya sea en forma comunicable por parte del sujeto, o inferible de su discurso.
	No explicitable: contenidos inaccesibles para el propio sujeto, pero que pueden ser inferibles y/o observables a partir del comportamiento del sujeto.

Fuente: *Elaboración a partir de Catalán, 2010, p. 29*

En el caso de los docentes, Clark y Peterson (1990; en Catalán, 2010) presentan una taxonomía que agrupa tres dominios que estudian el pensamiento del profesor: la planificación docente, los pensamientos y decisiones interactivas, y las teorías y creencias. Las TS son ubicadas por los autores en este último dominio, ya que se pueden considerar como un tipo particular de creencias, pero estas últimas exceden el concepto de las TS porque incluyen concepciones no hipotéticas (Catalán, 2010).

Las TS son generadas por cada persona, pero esto no quiere decir que todas las TS de un individuo hayan sido autogeneradas, ya que pueden ser reproducidas, es decir, provenir de otros sujetos o del medio (Catalán, 2016). Asimismo, las TS pueden ser individuales, generadas y propias de una persona, o colectivas, es decir, compartidas por varios individuos (Catalán, 2016).

En cuanto a la estructura de las teorías subjetivas, Catalán (2010) distingue dos tipos: la estructura superficial, manifiesta o patente, y la estructura profunda o latente. La estructura superficial ahonda en el sentido concreto que el sujeto manifiesta, ya sea de forma verbal o escrita. En cambio, la estructura profunda es más compleja de entender,

pues subyace a la estructura superficial, al ser abstracta. Esta estructura no posee corporeidad y, por tanto, se compone por el sentido y significado que se comunica en la estructura superficial. Por ejemplo, en el dicho popular “al que madruga Dios lo ayuda”, la estructura superficial estaría conformada exactamente por esta misma frase. En contraste, la estructura profunda ahondaría en el significado hipotético de dicha frase: Si te levantas temprano, entonces te irá bien durante el día.

Además, en la estructura profunda, el significado de las TS puede ser de carácter emocional y, en este sentido, darse en relación con el objeto de la teoría subjetiva, en relación con otras teorías subjetivas, y en relación con el sujeto. En relación al objeto, la TS pueden ser de valencia más positiva, es decir, más cercanas emocionalmente al sujeto; o más negativa, lo que significa que existe menor cercanía emocional con los elementos implicados en la TS manifestada. En relación con otras TS, algunas teorías pueden percibirse como mejores que otras, se puede reconocer teorías subjetivas supra ordenadas, es decir, *TS que dominan o subordinan a otras y teorías subjetivas subordinadas, dependientes o dominadas por otras*. Finalmente, en relación con el sujeto, las TS pueden revelar el grado de compromiso del sujeto con el contenido de la TS. Por tanto, es posible tener una opinión muy negativa de algo, pero que ello no comprometa demasiado al sujeto en su comportamiento (Catalán, 2010).

Este autor también propone que las teorías subjetivas poseen un carácter argumentativo que resulta determinante para considerar una construcción personal o colectiva como TS. Por esta razón, surge la disyuntiva sobre qué tan teorías son las TS, pues las mismas se definen como hipótesis con enunciados proposicionales con un grado mayor de estructuración, que podría ser reconocible. Por tal motivo, resulta posible identificar distintos niveles logrados por las construcciones identificadas como TS: nivel pre teórico, nivel teórico restringido y nivel teórico.

Las TS son de nivel pre teórico cuando la información enunciada o su reconstrucción a partir de inferencias conforman una hipótesis incompleta, es decir que puede tratarse de una proposición parcial, pero que puede ser completada a partir de una inferencia. En el nivel preteórico, quien genera el enunciado no es consciente de que existe una teoría y ello ocasiona que quien intenta reconocerla solo pueda acceder a un esbozo de ella. Más aún, este nivel puede darse solo en el plano del lenguaje, es decir de la expresión o de lo que el sujeto manifiesta, o también, a raíz de una elaboración cognitiva precaria. Por ejemplo, si una persona enuncia lo siguiente “cuando me levanto

temprano, me va bien” al intentar explicar por qué ha tenido buenos resultados en su experiencia como profesor, se podría considerar el enunciado como de nivel preteórico al no evidenciarse un fundamento más profundo que el mencionado en la frase para explicar su buen desempeño docente.

Las teorías de nivel teórico restringido se dan cuando los enunciados o la reconstrucción de los mismos poseen una estructura consistente que se aproxima a una hipótesis que constituiría una TS. Por ende, aquellos enunciados que poseen la *aparición formal de una implicación, en un sentido restringido del concepto, pueden considerarse teorías subjetivas* (Catalán, 2010, p. 60, 61). Por ejemplo, si un profesor menciona lo siguiente: “cuando me levanto temprano, me va excelente en mis clases, tengo más tiempo para organizarme”, se puede observar una estructura proposicional mucho más evidente que en el ejemplo propuesto para el nivel preteórico (“cuando me levanto, me va excelente en mis clases”) y se puede evidenciar un fundamento básico referido al tiempo de organización, el cual sostiene la idea de que si este individuo se levanta temprano, le irá excelente en sus clases.

El último nivel, denominado nivel teórico, comprende enunciados o la reconstrucción de los mismos, que nutren a un conjunto de hipótesis o hipótesis más elaboradas, lo cual constituiría redes o sistemas. Quien sustenta la teoría debe poseer un discurso en el que sea posible reconocer enunciados organizados, consistentes y que establezcan relaciones en torno a una temática específica. Por ejemplo, si un profesor señala que “si me levanto temprano, entonces tengo más tiempo para organizar los temas que presentaré en mi clases de ese día y de esa forma tengo más éxitos en mi sesión de clase. Cuando me organizo me siento más seguro de lo que hago en clase”. Las TS de este nivel son de mayor generalidad y de menor accesibilidad, tanto para el individuo como para el investigador, lo cual algunos autores consideran como propio de las TS profundas (Pozo y Scheuer, 2000; Krause, 2007; Castro, 2008; en Catalán, 2010). En estricto sentido, solo las construcciones de nivel teórico podrían ser consideradas como TS. Sin embargo, es posible incluir a los dos primeros niveles porque podrían aportar al cumplimiento de propósitos descriptivos, interpretativos y de intervención.

Asimismo, Catalán señala que las TS poseen una orientación explicativa que se distingue por su capacidad predictiva del comportamiento. Las TS, al cumplir con la orientación explicativa, pueden ser de dos tipos: regresivas y progresivas. Las TS regresivas, que poseen una baja o nula capacidad predictiva, permiten explicar

fenómenos a posteriori sirviendo, con frecuencia, como justificaciones. Por ejemplo, si un docente menciona “como este curso es un filtro que deben pasar los alumnos para asegurar su permanencia en la carrera, entonces califico bajo”. Esta TS justificaría la acción de calificar de forma exigente a los alumnos. Las TS progresivas *tienen capacidad predictiva y su elaboración es una manifestación de proactividad*. Por ejemplo, si un docente señala lo siguiente: “si preparo mi clase al menos 4 horas diarias, entonces me saldrán perfectas”. En esta TS se evidencia la predicción del docente sobre su práctica si invierte en la misma una cantidad considerable de tiempo. Sin embargo, ambos tipos de explicaciones no son necesariamente incompatibles, *lo que da cabida a la posibilidad de asignar la denominación de teorías subjetivas regresivo-progresivas para aquellos casos en que las elaboraciones puedan constituir ora explicaciones retrospectivas, ora progresivas, dependiendo del contexto de su aplicabilidad* (Catalán, 2010, p. 73). Por ejemplo, si un docente menciona “si cierro la puerta del salón a mis alumnos luego de la hora de clase, ellos llegarán más temprano”. Esta TS justificaría la acción de cerrar la puerta a los alumnos cuando tienen una tardanza a clase, pero también manifiesta que el profesor puede predecir la conducta de los alumnos.

Existen diversas investigaciones sobre el tema de teorías subjetivas en el ámbito educativo, específicamente en la educación superior.

En el contexto chileno, Rivera y Volante (2015) realizaron un estudio cualitativo para conocer las TS sobre los factores que definen la eficacia de los Planes de Mejoramiento Educativo - Ley SEP desde la perspectiva de docentes directivos y contrastar estos factores con mediciones SIMCE. Los resultados revelaron cinco tipos de factores: vinculados a la eficacia, centrados en aspectos curriculares, de estructuración y organización, factores personales, y profesionales y de convivencia escolar, que se sustentaban en la existencia de recursos suficientes y adecuados. En cuanto a la vinculación de los factores encontrados con los resultados de la medición SIMCE se observaron pocas diferencias entre los establecimientos estudiados.

También el ámbito chileno, Castro y Cárcamo (2012) realizaron un estudio sobre el cambio de las teorías subjetivas de docentes en un contexto de aprendizaje. A través de una investigación cualitativa con diseño longitudinal, se estudió a 12 profesores participantes de un diplomado de Educación de Valores en las regiones de Atacama y Metropolitana de Chile. Los principales resultados evidenciaron el cambio de las TS de los

docentes, caracterizado por el logro de mayor autonomía, protagonismo y percepción de eficacia sobre sus acciones docentes.

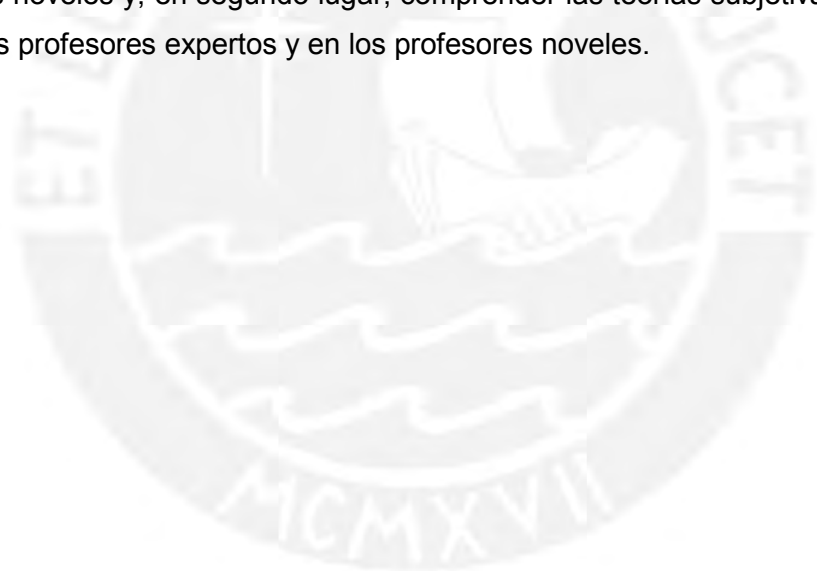
Castro, Krause y Frisancho (2015) reportaron que doce profesores universitarios chilenos atribuyeron como causa del cambio de sus TS, tanto a factores externos como a factores propios, pues diferencian entre vida personal y trabajo con explicaciones un tanto incipientes al integrar ambas dimensiones, y reconocen que un factor importante en el cambio profesional es el cambio personal.

Como parte de un proyecto de desarrollo de la reflexión colectiva sistemática del profesorado chileno en su etapa inicial, Brighenti y Catalán (2014) realizaron un estudio que relaciona las teorías subjetivas con el quehacer del profesorado. El objetivo era investigar las TS que afloraban en el quehacer docente, para acceder a que se plantearan posibles soluciones a los problemas identificados. A partir de ello, los investigadores teorizaron sobre la importancia del rol docente y sobre cuáles serían los factores obstaculizadores y facilitadores del desarrollo profesional del profesorado.

Asimismo, Cuadra y Catalán (2016) realizaron un estudio sobre teorías subjetivas en profesores y su formación profesional, en el cual docentes de la provincia de Atacama en Chile explicaban su formación docente mediante teorías subjetivas que consideraban sus experiencias biográficas antes, durante y después de la formación inicial, como fuentes importantes de aprendizaje de la profesión. Algunos hallazgos evidenciaron que las experiencias biográficas de los docentes orientarían la vocación y elección de su carrera profesional. A su vez, una teoría subjetiva que resalta en los resultados ahonda en la baja exigencia y control para la formación docente actual por parte de las políticas gubernamentales, lo cual, según los participantes de este estudio, disminuye la calidad de la enseñanza, ocasionando la formación de profesores menos competentes y comprometidos. También rescatan, como parte de su formación como profesores, el perfeccionamiento docente constante, tanto en espacios de formación continua, como en la experiencia misma al impartir las clases. Además, los autores hallaron que el sentido de la formación docente ahonda en el desarrollo de competencias genéricas referidas a la responsabilidad con lo administrativo, es decir con la asistencia y puntualidad en su trabajo; en el aprendizaje de didácticas de la enseñanza; la búsqueda de formación continua; como actividad para el incremento de sus ingresos económicos por los bonos ganados al llevar cursos de perfeccionamiento; y un sentido de crecimiento personal al ser docente. Finalmente, se detallan las teorías subjetivas referentes al sentido que tiene

para los profesores la profesión de profesor. Para ellos, esta profesión tiene un sentido económico al mejorar sus status socioeconómicos ingresando a una carrera de acceso fácil; un sentido social al considerar su labor como de importancia para la sociedad; un sentido de sacrificio personal, pues afirman que para ser profesor deben sacrificarse a nivel económico, familiar y psicológico; y un sentido de enseñanza cuando los estudiantes obtienen mejores resultados.

A partir de estos estudios y de la transformación de la educación superior de los últimos tiempos, se pretende de conocer las teorías subjetivas de los docentes sobre su práctica pedagógica basadas en los cambios que ha experimentado la educación superior en los últimos años, el objetivo de esta investigación es comprender las teorías subjetivas sobre la docencia y el rol docente de profesores de una carrera de Gestión una universidad privada de Lima. A su vez, se plantearon dos objetivos específicos. En primer lugar, comprender las teorías subjetivas sobre la docencia en los profesores expertos y en los profesores noveles y, en segundo lugar, comprender las teorías subjetivas sobre el rol docente en los profesores expertos y en los profesores noveles.



Método

El presente estudio se enmarca dentro del paradigma constructivista, el cual, bajo la perspectiva de Guba y Lincoln (2000, p.134), afirma que *“el propósito de la investigación es entender y reconstruir las construcciones que la gente (incluyendo al investigador) sostiene inicialmente, con el objeto de obtener un consenso, pero aún estar abiertos a las nuevas interpretaciones al ir mejorando la información y la sofisticación”*. Las formulaciones mejoran y se sofistican en el progreso de la investigación, pues a lo largo del tiempo los participantes se hacen más concientes del contenido y significado de sus construcciones. Por tanto, el rol del investigador tiene un rol de facilitador que aporta en la construcción de la información brindada por los participantes.

Este paradigma comprende una ontología relativista, es decir, que las construcciones dependen de los participantes y que la información brindada por los mismos es compleja. En consecuencia, se considera una epistemología transaccional/subjetivista, lo cual significa que los hallazgos de la investigación se van creando a partir del desarrollo de la misma. A su vez, se aplica una metodología hermenéutica/dialéctica, o sea, que los resultados se construyen a partir de la interacción entre los participantes y el investigador. Tomando en cuenta los elementos descritos sobre el paradigma constructivista, el diseño metodológico empleado corresponde a un estudio de caso, realizado a partir de un diseño cualitativo (Vasilachis de Gialdino, 2009; Guba y Lincoln; 2000) y analizado bajo el modelo de la teoría fundamentada, específicamente, por la propuesta de Flick para el estudio de las teorías subjetivas (Flick, 2004).

Participantes

La selección de participantes se realizó a través de un muestreo no probabilístico discrecional, pues se les contactó según la cercanía de la investigadora a los mismos (Flick, 2004).

La convocatoria se realizó a profesores noveles (hasta 5 años de experiencia docente) y a profesores expertos (más de 10 años de experiencia docente). El total de profesores noveles eran 4 y de profesores expertos, 3. De ellos, aceptaron participar voluntariamente en el estudio 2 profesores noveles y 2 profesores expertos de la carrera

de Gestión de una universidad privada de Lima. Cabe señalar que los docentes expertos eran profesores con dedicación a tiempo completo, mientras que los profesores noveles eran profesores contratados por horas, pues la carrera elegido no cuenta con profesores noveles con dedicación a tiempo completo (Ver Tabla 2).

Tabla 2.

Datos de los participantes

Tipo de profesor	Sexo	Dedicación	Temas de enseñanza	Años de experiencia docente	Participantes
Experto	Varón	Tiempo completo	Marketing	35 años	E1
Experto	Mujer	Tiempo completo	Gestión estratégica	21 años	E2
Novel	Varón	Tiempo parcial	Teoría de la gestión, Gestión pública	3 años	N1
Novel	Mujer	Tiempo parcial	Teoría de la gestión, Gestión social	4 años	N2

A lo largo de la selección de los participantes y del desarrollo del estudio, se tomaron las consideraciones éticas que constan en el reglamento del Comité de Ética para la investigación con seres humanos y animales de la universidad. Para ello, se puso en práctica un protocolo de consentimiento informado para cada uno de los participantes y para cada técnica de recolección de información, a partir del cual se explicaba el objetivo del estudio, las técnicas de recolección de información, la confidencialidad en el manejo de la información, el derecho para retirarse del estudio en cualquier momento del mismo, sin que ello ocasione ninguna consecuencia, así como la posibilidad de acceder a los resultados globales de la investigación. Es importante señalar que el proyecto de investigación cuenta con el dictamen favorable del Comité de Ética para la investigación con seres humanos y animales de la universidad.

Técnicas de recolección de información

En coherencia con los objetivos de la investigación se diseñó la recolección de información a partir de tres técnicas: la entrevista, la observación y la técnica de generación de estructura, las cuales se describirán a continuación.

Entrevista

El tipo de entrevista que se seleccionó para este estudio fue la entrevista semiestandarizada, pues es una elaboración específica de la entrevista semiestructurada que se utiliza especialmente para construir las teorías subjetivas. Una teoría subjetiva requiere que el entrevistado posea un complejo caudal de conocimientos y experiencias sobre el tema que se desea investigar, en este caso sobre la docencia. Por tanto, los participantes respondieron de forma espontánea dos preguntas abiertas seguidas por repreguntas que ayudaron a aclarar las ideas que presentan (Flick 2004). Las preguntas abiertas que se realizaron fueron: ¿Podría contarme los aspectos de su vida que usted crea que se relacionan con la forma en la cual realiza su práctica como docente? y ¿Qué es la docencia para usted? (Ver Apéndice E). Las repreguntas se formularon según la respuesta del participante. Las preguntas en esta entrevista se caracterizaron por la introducción de áreas temáticas y la formulación de preguntas a partir del tema (Flick, 2004). Las áreas temáticas a utilizar en esta guía fueron, en primer lugar, la historia de vida relacionada con sus experiencias en relación a la docencia y, finalmente, sus ideas en torno al significado de ser docente.

Observación

La observación se realizó en el aula, donde cada docente realizaba sus clases. Para ello, se llevó a cabo la filmación de una clase, de modo que permitiera verificar en la práctica pedagógica la información referente a las teorías subjetivas sobre la docencia que los participantes brindaron en la entrevista semiestandarizada. Para desarrollar dicha observación, se realizó un protocolo de consentimiento informado con los estudiantes, en donde se les informó el objetivo del estudio y que el foco de atención de la observación era el docente, además de las consideraciones éticas descritas en el protocolo correspondiente (Ver Apéndice C). Cabe señalar que por cuestiones de coordinación con los profesores y los estudiantes, solo se pudo aplicar el consentimiento escrito en una de

las aulas observadas, ya que los participantes (E2, N1, N2) querían evitar tomar mucho tiempo en la aplicación del consentimiento escrito y, por tanto, prefirieron el consentimiento oral. En el caso del participante E1 se tomó el consentimiento con un protocolo en formato impreso (ver Apéndice C).

Técnica de generación de una estructura (TGE)

Si bien la técnica que sirve de base para la TGE es una entrevista, Flick (2004) la recoge como una técnica específica y diferenciada de cualquier otro tipo de entrevista. La TGE consiste en una reunión con cada participante, luego de 4 semanas de realizadas la entrevista y la observación en el aula. Esta técnica implica estructurar, revisar o sustituir los conceptos y contenidos recogidos a partir de las otras dos técnicas utilizadas, de modo que evidencien y confirmen las teorías interpretadas por la investigadora por cada participante (Flick, 2004). De este modo, los participantes tienen oportunidad de modificar las teorías propuestas o de proponer nuevas teorías subjetivas a partir de la discusión establecida en esta entrevista.

Procedimiento

En lo que a los procedimientos realizados respecta, se describirán los mismos a través de 2 fases: la fase piloto y la fase de recolección de información.

Fase piloto

En esta parte, se realizó un piloto con un profesor que accedió a participar en el estudio de forma voluntaria. Es importante señalar que el piloto contempló la aplicación de las tres técnicas de recolección de información mencionadas. Luego de su aplicación, se realizaron los ajustes necesarios a la guía de entrevista semiestandarizada y se analizó la experiencia, tanto en la observación como en la entrevista y en la TGE. En esta fase se aplicaron las mismas consideraciones éticas antes mencionadas para los docentes participantes.

Fase de recolección de información

Entrevista

Para recolectar la información, se procedió, en primer lugar, con la aplicación de las entrevistas. Para ello, se consultó a los docentes que cumplían con los criterios de selección de información (4 noveles y 3 expertos) si les interesaba participar en este estudio, y aceptaron participar 2 profesores noveles y 2 profesores expertos. La comunicación con los profesores se llevó a cabo vía correo electrónico o mediante una reunión. Luego de que cada docente accedió a participar en el estudio, se procedió a acordar una reunión con cada uno para realizar las entrevistas semiestandarizadas.

En cada reunión, se solicitó, a través de un protocolo, el consentimiento informado del profesor (Ver Apéndice A) y se tomaron las consideraciones éticas pertinentes.

La primera entrevista realizada fue al docente experto (E1). Luego de 5 semanas, se entrevistó al docente novel (N1) Al cabo de 6 semanas, se entrevistó a la docente experta (E2) y, después de 3 semanas, se procedió con la entrevista de la docente novel (N2) (N2). La duración de las entrevistas fue de 1 hora con 10 minutos, en el caso de E1; de 1 hora con 15 minutos con N1; 1 hora con E2; y 48 minutos con N2.

Durante las entrevistas, se indagó sobre los aspectos de la vida que los participantes consideraron que se relacionaban con su práctica docente, y sobre sus consideraciones acerca de la docencia. Para que fuera posible que se declaren las teorías subjetivas de los profesores, se realizaron repreguntas pertinentes que pretendían esclarecer los argumentos y fundamentos de la información mencionada.

Luego de aplicada cada entrevista, se procedía con la transcripción de la misma, a fin de realizar el análisis correspondiente que se describirá en el apartado de análisis de información.

Observación

Después de cada entrevista, se procedía a coordinar con el docente una fecha propicia para la observación de una de sus clases. Adicionalmente, se requirió a los docentes que informaran a sus alumnos sobre su participación en el estudio y de los objetivos de los mismos, a fin de solicitar el consentimiento de los alumnos para que pueda llevarse a cabo la observación de la clase, ante lo cual los docentes no recibieron

respuestas negativas. Las observaciones se llevaron a cabo entre 4 y 8 días después de la realización de la entrevista.

En cada observación, se solicitó el consentimiento informado de los estudiantes a través de un protocolo de consentimiento informado (Ver Apéndice C) o mediante una explicación y consulta oral a los estudiantes. Esto se dio porque los docentes participantes querían evitar que se tome mucho tiempo de la clase en la aplicación del protocolo impreso. En el proceso de solicitud de consentimiento informado oral, se preguntó a los estudiantes si la clase podía ser filmada. En todos los casos, se obtuvo el permiso para la filmación. Luego de esto, se procedió con la filmación de la totalidad de la clase de cada participante, haciendo énfasis en las acciones referentes a la práctica pedagógica de los profesores.

Las observaciones de las clases de los participantes E1 y N1 fueron realizadas por la investigadora y las observaciones de los participantes E2 y N2, por un investigador asistente capacitado para realizar las filmaciones de las sesiones.

Luego de culminadas las observaciones, se procedió a realizar un registro anecdótico, contemplando los elementos más resaltantes de la práctica pedagógica de cada docente.

Técnica de Generación de una Estructura (TGE)

La técnica de generación de una estructura se llevó a cabo en reuniones coordinadas con los participantes luego de 3 a 5 semanas de aplicadas las entrevistas. Esta técnica consistió en validar las teorías subjetivas propuestas por la investigadora, a partir del análisis interpretativo de los datos. La validación se efectuó a través de una reunión con cada participante, en la cual se les presentó una ficha con un esquema de cada una de sus propias teorías subjetivas, que incluía las posibles causas percibidas para la formación de esa teoría, a partir de la información de los biogramas, y sus posibles consecuencias, interpretadas en base a la entrevista semiestandarizada y a la observación de la clase (Ver Apéndice J).

El procedimiento de la TGE implicó que los participantes visualizaran sus teorías subjetivas, sus causas y consecuencias, y que expresaran y justificaran su nivel de acuerdo, desacuerdo y sugerencias para las mismas, lo cual fue registrado por la investigadora.

Análisis de la información

Para llevar a cabo el análisis de los datos, se realizó una codificación de los mismos bajo el diseño de investigación cualitativa de la teoría fundamentada, la cual consta de tres fases. Primero, la codificación abierta en la cual se analizó la información para identificar los conceptos, definir categorías y subcategorías; segundo, la codificación axial, en la que se construyeron sistemáticamente las categorías y se relacionaron entre sí. Por último, se llevó a cabo la codificación selectiva, donde se refinó e integró la teoría para luego organizar las categorías principales alrededor de un concepto explicativo central, es decir la categoría más importante (Flick, 2004).

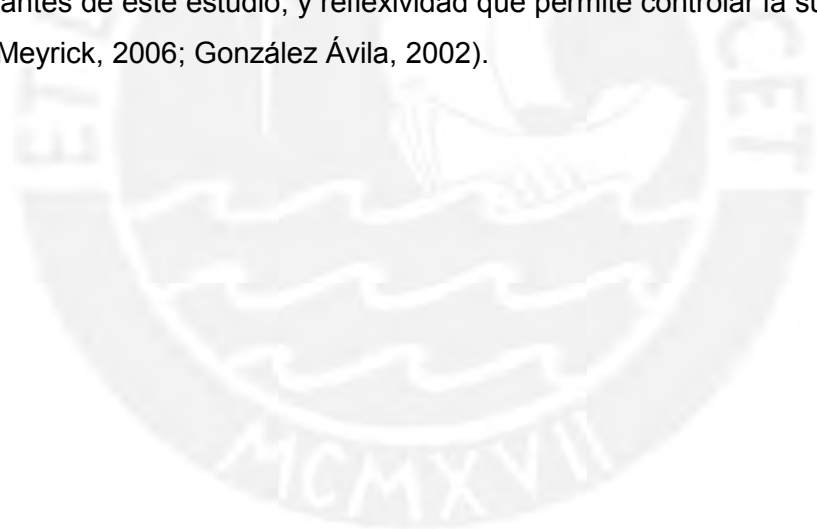
Para el análisis de las entrevistas se siguió la aproximación antes descrita. En primer lugar, se transcribieron las entrevistas. Después, se procedió a realizar la codificación abierta, en la cual se distinguieron unidades mínimas de información de manera inductiva para identificar la información mencionada por los participantes. A partir de ello, se establecieron códigos y, posteriormente, subcategorías y categorías que agrupaban a los códigos establecidos anteriormente. Los códigos hallados fueron característicos de cada entrevistado, es decir que los participantes compartían, en menor medida, sus ideas específicas sobre la docencia. Para la codificación axial, se construyeron subcategorías y categorías que agrupaban a los códigos propuestos inicialmente. A pesar de que los códigos eran específicos, en su mayoría, para cada entrevista, se pudo subcategorizarlos y categorizarlos tomando en cuenta los contenidos de las cuatro entrevistas. Finalmente, para la codificación selectiva, se organizaron las categorías y se definieron las teorías subjetivas. Es importante señalar que algunas teorías subjetivas se encontraban de forma textual en las entrevistas y otras fueron conformadas a partir de los códigos y categorías conformados a partir del análisis mencionado.

Como técnica para el análisis de datos se utilizó la técnica del biograma (Ver Apéndice F), para lo cual se seleccionó y organizó la información de datos que corresponden a la vida de los participantes para, posteriormente, relacionarla con su modo de ejercer la docencia.

Como la TGE es una técnica para validar los datos recogidos a través de las otras técnicas (entrevista semiestandarizada y observación), se presentaron los datos a los participantes de modo que ellos muestren su acuerdo o desacuerdo con lo presentado y

brindaran información complementaria en caso sea necesario. Luego de realizado el procedimiento de recojo de información de estos datos, se ajustaron o retiraron, según el caso, las teorías presentadas a los profesores. Los ajustes realizados a las teorías subjetivas consistieron en modificaciones de palabras que las explicaban mejor, y los cambios propuestos por los profesores para las causas y consecuencias constaron de añadir experiencias relatadas por ellos que enriquecían la comprensión de ambas. Otro tipo de cambio se dio al retirar datos propuestos por la investigadora, a partir del análisis de la información, en caso los docentes no estuvieran de acuerdo con la relación que dichas causas o consecuencias mantenían con la teoría propuesta (Ver Apéndice J).

Para el desarrollo de la investigación, se han considerado los siguientes criterios de rigor científicos: transparencia, pues las herramientas que se utilizaron quedarán a disposición de futuros investigadores; credibilidad, ya que se busca que tanto la metodología como los resultados de esta investigación puedan ser replicables; transferibilidad, pues estos resultados podrán ser utilizados con poblaciones similares a la de los participantes de este estudio; y reflexividad que permite controlar la subjetividad del investigador (Meyrick, 2006; González Ávila, 2002).



Resultados

Los resultados se presentarán organizados en dos partes relacionadas: la primera versará sobre las teorías subjetivas sobre la docencia, tanto en los profesores expertos como en los profesores noveles, y la segunda, sobre las teorías subjetivas sobre el rol docente en los docentes expertos y noveles (Ver Figura 1).

Teorías subjetivas sobre la docencia

En esta área se analizarán las teorías subjetivas que han construido los profesores expertos y noveles alrededor de la docencia. Cada una de estas áreas se han categorizado según el sentido de la información mencionada y observada en cada caso y se han determinado tres apartados. El primero sobre la práctica del docente ideal; la segunda, sobre la práctica del docente real; y la tercera, sobre práctica pedagógica del mal docente. En la explicación de cada área, se ha considerado a las TS elaboradas por los participantes y también a otras TS que, aunque no fueron elaboradas por algunos participantes, se identificó su relación con alguna de ellas. Es decir que los participantes pudieron elaborar TS que compartían cierto sentido con otras TS formuladas por otros participantes, pero bajo fundamentos y estructuras diferentes.

Teorías subjetivas sobre la práctica del docente ideal

Esta área alberga aquellas teorías subjetivas que, si bien los docentes las evidencian en su práctica pedagógica, se han configurado e interpretado en una categoría general. Se procedió de esta manera porque los participantes las mencionaban o hacían referencia a ellas, sugiriendo que todos los docentes, de manera universal, deberían cumplir con la información sobre la docencia manifestada en dichas teorías. Las teorías de esta área se han analizado considerando dos tipos: en primer lugar, las vinculadas a las características del docente ideal y; en segundo lugar, las teorías que suscriban el estilo de enseñanza del docente ideal.

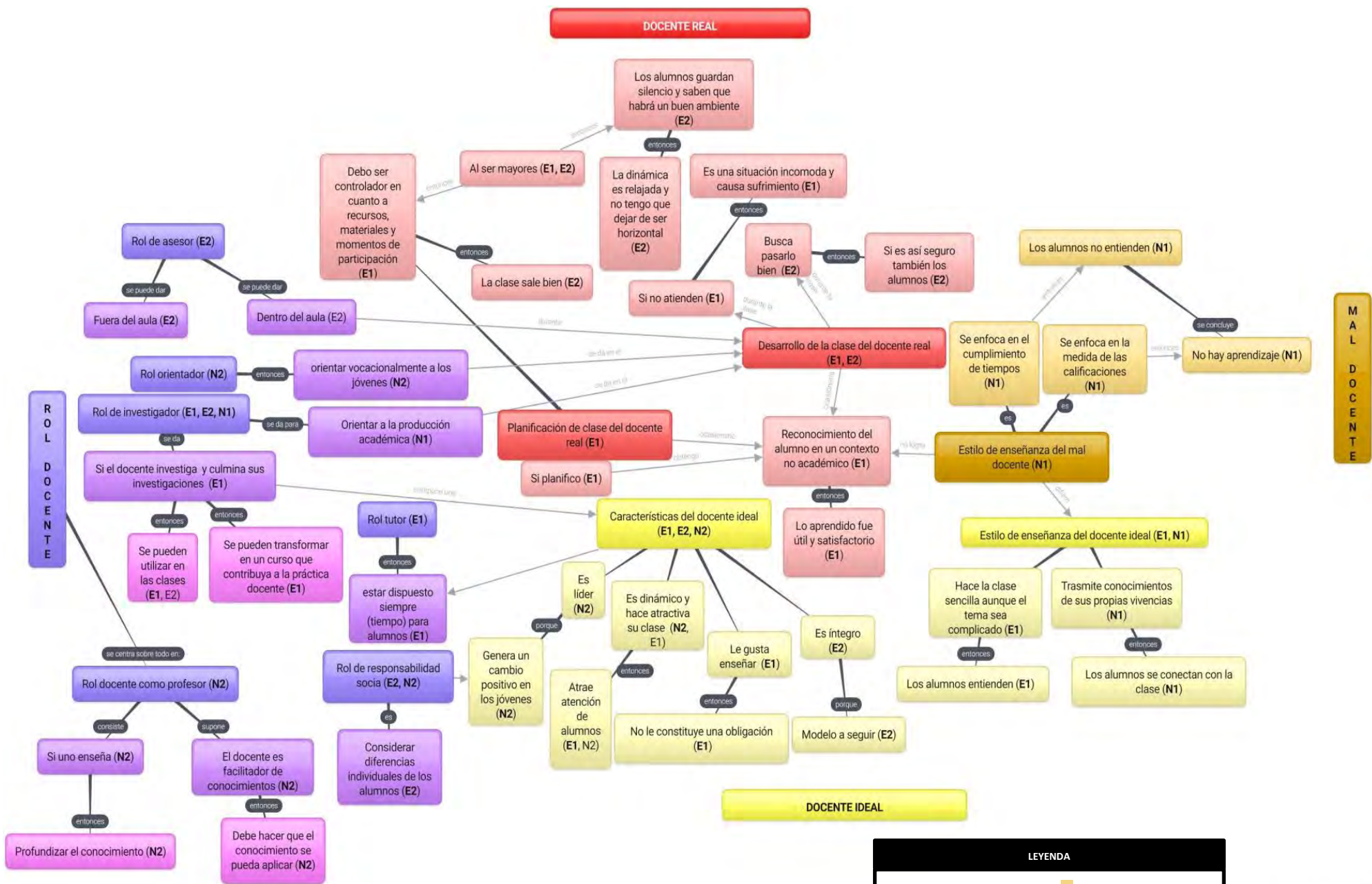


Figura 1. Teorías subjetivas sobre la docencia y el rol docente (Ver Apéndice K)

LEYENDA	
 	Teorías subjetivas sobre el docente
 	Docente ideal
 	Teorías subjetivas sobre el docente
 	Teorías subjetivas sobre el mal docente
 	Docente real
 	Teorías subjetivas sobre el rol docente
 	Mal docente
 	Rol docente
 	Teorías subjetivas sobre el rol docente

Características del docente ideal

Las teorías subjetivas referidas a las características del docente ideal, es decir, las particularidades que los profesores consideran que debe tener un buen profesor y que se vinculan con un modo de ser ideal en la docencia, fueron cuatro: si la docencia te gusta realmente, no debe ser una obligación (E1); un docente debe ser íntegro (desarrollo de todos los ámbitos) porque es un modelo a seguir para los estudiantes (E2); un docente debe ser líder para generar, a través del aprendizaje, un cambio positivo en los jóvenes (N2); y un docente debe ser dinámico y hacer su clase atractiva para tener la atención de los jóvenes (N2) (Ver Tabla 3). A continuación, se analizará a cada una de ellas.

Tabla 3.

Teorías subjetivas sobre las características del docente ideal

<i>TS sobre características del docente ideal</i>	<i>Participantes que elaboran la TS</i>	<i>Participantes que refieren la TS</i>
<i>Si la docencia te gusta realmente no debe ser una obligación.</i>	E1	E2
<i>Un docente debe ser íntegro (desarrollo en todos los ámbitos) porque es un modelo a seguir para los estudiantes.</i>	E2	-
<i>Un docente debe ser líder para generar, a través del aprendizaje, un cambio positivo en los jóvenes.</i>	N2	-
<i>Un docente debe ser dinámico y hacer su clase atractiva para tener la atención de los jóvenes.</i>	N2	E1

Nota: Un participante refiere una TS cuando esta, si bien no ha sido elaborada por él mismo, se relaciona con una TS construida por otro participante.

La primera teoría subjetiva, mencionada por el docente experto (E1), y que describe las características de un docente ideal, se ha estructurado de esta manera, a partir de la TGE: **si la docencia te gusta realmente no debe ser una obligación** y se ha podido interpretar a partir de la siguiente viñeta:

E1:...cuando mi papá me mandaba al colegio con blocks reciclados, a mí no me gustaba y entonces le decía que por favor me comprara los blocks [...] y mi mamá abogaba por mí para que me

compre blocks nuevos, de papel periódico por supuesto pero nuevos, entonces eran las cosas que me quedaban, era que mi papá trabajaba bastante y en eso [ser docente]. Y mi papá tenía un sentimiento medio ambiguo con la docencia porque le gustaba pero, y eso es algo que también ha repercutido en mí, se quejaba del trabajo, que era demasiado trabajo para lo poco que le pagaban entonces yo he interpretado eso como que si te gusta hacer algo mucho pero lo haces bastante y comienza a ser una obligación, o sea no le encuentras lo bonito que es. [...] Y eso me pasa hasta ahora, si por ahí no tengo tiempo de preparar bien mi clase y estoy medio atrasado en las correcciones entonces ya la situación me comienza a parecer incómoda, molesta y me tengo que recordar a mí mismo que yo he elegido esto, que a mí me gusta enseñar y que toda la vida me ha gustado enseñar.

En la viñeta se puede observar que las experiencias del padre han marcado la concepción sobre la docencia del participante. Inclusive, él mismo menciona que su interpretación lo llevó a concluir que si la docencia le gusta no debe ser una obligación porque él ha optado por enseñar porque siempre le ha gustado.

Las causas principales interpretadas para esta teoría fueron la pasión por enseñar del padre del participante, a pesar de que el padre mismo manifestaba que esta ocupación era muy mal pagada. A continuación una cita ilustrativa:

E1: [...] es lo que yo me acuerdo de mi papá y me acuerdo que mi papá me decía "tú nunca vayas a ser profesor", yo le decía papá yo nunca voy a ser profesor, no te preocupes... "por lo que te digo, porque los profesores son mal pagados, porque trabajamos demasiado, etc."

Otra causa identificada a partir de la historia de vida del participante se refiere a cuando el participante descubre su complacencia por el mundo académico, más allá de la enseñanza:

E1: [...] mientras estaba en los últimos años [de mi trabajo] entré a estudiar una maestría en ESAN y allí fue que descubrí digamos que me gustaba tanto no solamente enseñar sino todo lo académico, que es un poquito más que enseñar, no solo la planificación del curso, ahí descubrí que me gustaba mucho lo académico y terminé mi maestría [...].

Un aspecto importante reside en el carácter controlista que el participante manifiesta haber tenido desde siempre, lo cual se observa también en su práctica pedagógica:

E1: [...] yo tenía que escribir todo porque era una persona muy nerviosa, o sea yo hasta ahora soy medio controlista o sea todo lo debo tener bajo control.

Las evidencias de esta teoría subjetiva pueden encontrarse en el discurso del participante, en lo observado durante su práctica pedagógica y confirmado, con algunos ajustes de palabras, en la TGE.

Sobre lo primero, el participante manifiesta un disfrute genuino por la enseñanza y por planificar rigurosamente sus clases y recursos para enseñar. Consistentemente con el discurso del docente, durante la práctica pedagógica, se pudo observar que el profesor demuestra disfrute al exponer en sus clases, las mismas en las que controla de forma metódica y organizada los momentos, frecuencia y número de intervenciones, pero que lleva a cabo de forma amena y divertida.

Es importante señalar que el sentido de esta TS es compartido por la otra docente experta (E2), cuando enuncia la siguiente teoría: **busco pasarla bien en mis clases y, si es así, seguro los estudiantes también.** La misma, será explicada a detalle en el apartado referido al desarrollo de las clases en el área de las teorías subjetivas del docente real. Sin embargo, se rescata la importancia que tiene el disfrute de la actividad de enseñanza para ambos docentes expertos.

La segunda TS que describe las características de un docente ideal, esta vez señalada por E2, ahonda en que **un docente debe ser íntegro, que alude a tener un desarrollo en todos los ámbitos, porque es un modelo a seguir para los estudiantes.** Esta teoría fue interpretada y validada por la participante a partir de esta información:

E2: yo creo que, que como docente, uno tiene que aprender a, este, a gestionar sus tiempos, gestionar sus expectativas, gestionar su forma de vivir, o sea para mí la vida, en general, es una búsqueda del equilibrio, ¿no? El equilibrio en tu desarrollo académico, en tu desarrollo profesional, en tu espiritualidad, en tu condición física, en tu salud, este, en las artes, en explorar espacios que nunca hayas explorado, este, y creo que nosotros, los docentes, como facilitadores del aprendizaje debemos ser íntegros en la enseñanza, entre comillas, ¿no? Porque, de alguna forma, aunque no nos lo proponamos somos modelos. Y alguna vez alguno, algún chico, un estudiante me ha dicho: “usted es un modelo para mí” ¿no? Entonces, yo creo que esa es una gran responsabilidad para una persona, ni si quiera para un docente. Para una persona, ser un modelo, es una gran responsabilidad. Entonces, creo que ese estilo de vida, debe ser un estilo de vida muy equilibrado, muy equitativo, ¿no?

Entrevistadora (E): vinculado a la propia vida personal

E2: exacto. Sí, o sea creo que, este, es parte de ser un modelo sin querer porque yo no me propongo ser un modelo para nadie, sí, sí, y directamente nos obliga a nosotros, como personas, a ser equilibrados, ¿no?

La viñeta refleja una reflexión que hace la docente sobre la integridad que un docente debe poseer, incluso reflexiona que esta integridad debe darse en los profesores porque de alguna manera, consciente o inconscientemente, resultan modelos para sus

estudiantes.

Asimismo, las causas que se atribuyen a esta idea ahondan en el agradecimiento a los profesores exigentes que la participante tuvo a lo largo de su vida académica en general, pues ella considera que gracias a esto aprendió a dar lo mejor de ella:

E2: del profesor exigente que, que nos mandaba a leer un montón, yo he sentido que he dado mi máximo potencial y que he sacado todo lo mejor de mí.

Por último, menciona que una causa relevante es el proceso autorreflexivo sobre su práctica docente a lo largo de su experiencia pedagógica. Ello puede evidenciarse en la práctica pedagógica de la docente, pues se observó que ella mostraba seriedad y respeto hacia los estudiantes en todo momento, pero sin dejar de lado la cercanía y confianza para que ellos realicen preguntas. Asimismo, brindaba ejemplos de toma de decisiones ante situaciones relacionadas al tema de la sesión. También, les mencionaba los modos de expresión que deben tener para enunciar temas del curso mediante su propio ejemplo.

La tercera TS y a partir de lo mencionado por la participante y por la aplicación de la TGE de la teoría subjetiva, se pudo construir la teoría de la profesora novel (N2) sobre la docencia: **un docente debe ser líder para generar, a través del aprendizaje, un cambio positivo en los jóvenes.** Esta teoría se interpretó a partir de la siguiente viñeta; sin embargo, la docente, durante la TGE, la conceptualizó de manera general:

N2: yo considero que, como docente, me gusta ejercer algunas características de qué es un líder. El líder tiene una capacidad de poder influenciar en las personas para obtener algún cambio, en este caso el cambio en los jóvenes es el aprendizaje. Y esta [capacidad] de liderazgo la desarrollé mucho en la universidad en una asociación en la que estuve que promueve el liderazgo, ahí tuve la oportunidad de poder dirigir a un equipo de jóvenes, bueno en realidad de mi edad, y desarrollar en ellos capacidades para que puedan ejercer ciertas funciones dentro de la asociación.

A partir de la viñeta y de lo estructurado por la participante en la TGE se puede afirmar la importancia que tiene para ella el ser líder, lo cual constituye una preferencia personal que la participante menciona.

De acuerdo con la historia de vida de la participante, para la generación de esta teoría, fue muy importante su experiencia en una organización para jóvenes líderes, pues, a partir de ella se configuraron dos causas principales de la TS. Una se refiere a que la ayudó a constituirse como líder, lo cual se ilustra en la viñeta anterior, y la otra, a aprender a generar empatía con las personas, tal como se expresa en la siguiente cita:

Teorías subjetivas sobre docencia y rol docente

N2: yo creo que es básicamente por el tema de pararse frente a un grupo mayor de 10, 15, 20 personas y poder transmitir de forma clara, con mucha energía, que para mí es importante, generar empatía. Antes podía hacerlo, pero en grupo más pequeños. Es en [la organización] en donde tuve estos momentos, estas plataformas de poder pararme delante de 50 personas, 60, 100 y, bueno, ahora yo tengo un cursos con 65 estudiantes. O sea, de frente, como profesora, como docente, tuve grupos así grandes y no tuve problemas para poder desarrollar esta actividad. Yo creo que fue eso, pararse y poder transmitir tus ideas, tu tranquilidad. Lograr que puedan captarte y lograr al final un buen resultado (Organización la ayudó a generar empatía).

Esta teoría se pudo sostener a partir del discurso de la docente, cuando menciona que un profesor debe ser un facilitador de conocimientos y que, a su vez, durante su clase, ella brindaba ejemplos de su vida profesional para ilustrar distintas situaciones que se presentaban en la sesión de clase. La teoría también se pudo evidenciar en la práctica pedagógica de la docente, pues se observó que utilizaba casos reales de su experiencia profesional y de la experiencia profesional de otros colegas, para ejemplificar la teoría revisada en la sesión o para absolver dudas de los estudiantes. Esto conllevaba a que los estudiantes se encuentran atentos y en silencio durante la clase.

Finalmente, la cuarta teoría conformada a partir de lo mencionado por la docente novel (N2) ahonda en que **un docente debe ser dinámico para tener la atención de los jóvenes**. Las causas en las que se basa la teoría de la docente se encuentran en su historia de vida. En primer lugar, en que considera no basar su práctica docente en sus experiencias escolares por enseñanza tradicional, luego, en que busca lo contrario a sus profesores de primaria en su práctica docente, específicamente, en no enseñar de forma memorística y, finalmente, en que su experiencia en organización para jóvenes le ayudó a transmitir mensajes de forma clara y a aprender a generar empatía.

N2: ahora busco todo lo contrario. No he aprovechado mucho el colegio por tipo de enseñanza que hubo [tradicional], fue más memorístico, siento que no invertí bien mi tiempo, entonces ahora busco llenar todos esos vacíos que no tuve en la etapa del colegio. (Busca lo contrario al tipo de enseñanza de sus profesores memorísticos de primaria para llenar vacíos)

N2: yo creo que es básicamente por el tema de pararse frente a un grupo mayor de 10, 15, 20 personas y poder transmitir de forma clara, con mucha energía, que para mí es importante, generar empatía (Transmitir mensajes de forma clara por organización).

Esta teoría se explicita en el discurso de la participante cuando menciona que un docente debe ser un facilitador de conocimientos. Además, cuando afirma que ella brinda ejemplos de su vida profesional para ilustrar distintos temas de su clase y que va cambiando la estructura de la clase según el modo en que ella percibe que los

estudiantes reaccionan o se sienten durante la clase. Por ejemplo, comenta que puede dar un descanso a los estudiantes si observa que están muy agotados durante la clase luego de un tema pesado o muy complejo:

N2: Sí, a veces sí porque a veces como lo voy viendo, por ejemplo a veces en el break, no es que siempre lo hago a las 6:30, no, sino es que veo que si todos están enganchados, entonces, decido continuar y ya termino la clase 20, 15 minutos antes, no lo tengo así tan...tan fija así las clases, sino voy cambiando. No necesariamente tengo la misma estructura todas las clases porque los jóvenes ya saben “ah ya entonces acá me voy de la clase, salgo” entonces, ese es otro elemento que también hago que sea un poco cambiante entre clase y clase (Va cambiando estructura según reacción de los estudiantes).

Durante la práctica pedagógica, esta teoría se observa cuando la docente alterna actividades de clase con conversaciones entre estudiantes y trabajos grupales, lo que da lugar a un ambiente de clase dinámico y relajado. Más aún, se evidencia que la docente promueve la participación de los estudiantes usando preguntas abiertas de opinión o reflexión.

Al respecto, es importante señalar que esta TS es compartida en un sentido por el docente experto (E1), pues él menciona que la atención es un elemento fundamental para él cuando enuncia: **si no me atienden, entonces me incómodo y sufro**. Esto se detallará en la sección que describe las TS sobre planificación en el área de teorías subjetivas sobre el docente real.

A partir de lo descrito, se puede inferir que la primera TS mencionada sería de contenido explícito, pues el participante mismo manifestó la estructura proposicional de la misma y se pudo evidenciar elementos de esta teoría en la práctica pedagógica. En cambio, las dos teorías restantes serían de contenido implícito explicitable, pues, aunque se han podido observar ciertos elementos de la TS en la práctica pedagógica, la conformación proposicional se ha inferido del discurso del participante. Sin embargo, podría decirse que estas TS se hicieron explícitas durante la aplicación de la TGE, ya que fueron reconocidas y acomodadas con palabras más claras por los propios participantes para que fueran comprendidas de mejor manera. Más aún, a partir de lo propuesto por Catalán (2010) podría considerarse a las dos primeras teorías como de nivel teórico, pues las ideas de que la docencia no debe ser una obligación y de que un docente debe ser íntegro quedan bastante bien fundamentadas por los mismos participantes y dicha sustentación presupone un conjunto de elementos que se han inferido de sus discursos. En cambio, en la TS sobre el liderazgo, si bien tiene una fundamentación clara, las ideas

manifestadas solo conforman una estructura cercana a una hipótesis, pues no propone el sustento necesario (Catalán, 2010).

Estilo de enseñanza del docente ideal

Las teorías subjetivas referidas al estilo de enseñanza del docente ideal, es decir, al modo en que los docentes consideran que se debe realizar una clase, fueron tres: si un profesor hace la clase sencilla, aunque el tema sea complicado, entonces los estudiantes entienden (E1); si un profesor transmite conocimientos a partir de sus propias vivencias, entonces los alumnos se conectan con la clase (N1); Si un estudiante no reconoce al docente en un contexto no académico, entonces lo aprendido no le ha sido útil ni satisfactorio al estudiante (E1) (Ver Tabla 4). A continuación, se analizará a cada una de ellas.

Tabla 4.

Teorías subjetivas sobre el estilo de enseñanza del docente ideal

TS sobre estilo de enseñanza del docente ideal	Participante que elabora la TS	Participante que refiere la TS
Si un profesor hace la clase sencilla, aunque el tema sea complicado, entonces los estudiantes entienden.	E1	N1
Si un profesor transmite conocimientos a partir de sus propias vivencias, entonces los alumnos se conectan con la clase.	N1	-
Si un estudiante no reconoce al docente en un contexto no académico, entonces lo aprendido no le ha sido útil ni satisfactorio al estudiante	E1	-

La primera teoría subjetiva que se pudo construir a partir de la evidencia manifestada por el docente experto (E1) y que describe el estilo de enseñanza de un docente ideal fue la siguiente: **si un profesor hace la clase sencilla, aunque el tema sea complicado, entonces los estudiantes entienden.**

Es importante señalar que el participante configuró la TS descrita antes de forma general, a pesar de que la misma proviene de su propia experiencia como estudiante. En

esta teoría, el participante intenta valorar la sencillez de una explicación para poder lograr un aprendizaje significativo. En la TGE, el docente configuró en proposición su idea para que fuera mejor entendida por la investigadora.

Una evidente causa para la posible formación de esta teoría subjetiva fueron dos experiencias del profesor en su etapa escolar: la primera, con un profesor de química con el que desaprobó el curso porque, según el participante, no se entendía la clase del profesor. Ante esa situación, el padre del participante lo inscribió en una academia para reforzar el curso y menciona que le fue muy bien porque el profesor era extraordinario, porque sentía que lo “llevaba de la mano”. A continuación, las viñetas que enuncian esta TS:

E1: yo, o sea cuando me jalaron en quinto de media, en química, yo no sabía nada de química, yo odiaba química [...] porque el profesor era pésimo, no se le entendía nada.

E1: mi papá me mandó a prepararme a un colegio donde daban cursos de verano justamente para quienes lo habían jalado. Y me tocó un profesor extraordinario, o sea al final yo dominaba química, o sea me pedía la fórmula del no sé cuánto, ya estaba la fórmula y entonces te das cuenta que muchas veces no es que el tema sea complicado sino que quien te lo enseña no te lo enseña bien, o sea hay un método, hay un acercamiento, hay nuevamente un cariño que tú le tomas al profesor, que tú le tomas al tema porque todo comienza a ser armonioso [...] sentía que me agarraban de la mano y me llevaban, o sea figuradamente claro, o sea que era poquito a poquito y esa es una de las cosas que a mí me marcaron el poquito a poquito [...].

De manera explícita, el docente trata de ser claro con sus estudiantes y explicarles las cosas aplicadas y sencillas. Además, su modo de dar la clase era claro y organizado, su presentación en PowerPoint estaba detallada paso por paso y utilizaba un lenguaje parsimonioso libre de tecnicismos en su discurso.

El docente novel podría hacer referencia a la TS descrita en la formulación de las siguientes TS: **cuando los profesores se enfocan en el cumplimiento de los tiempos de clase, los estudiantes no entienden y cuando un profesor se enfoca en la medida, los estudiantes no aprenden.** Estas TS, aunque se han desarrollado como descriptivas de un mal docente en un siguiente apartado, se infiere que si un profesor realiza de forma sencilla su clase, los estudiantes comprenderán, en lo cual ambos docentes coinciden sobre el estilo de enseñanza que debería tener un profesor, a partir de sus propias experiencias. Se ahondará en la explicación de ambas TS en el apartado que explica las TS sobre el mal docente.

Una segunda teoría subjetiva construida también por el docente novel (N1) ahonda en que **si un profesor transmite conocimientos a partir de sus propias vivencias, entonces los estudiantes se conectan con la clase**. Esta teoría se basa en la viñeta que ilustra la TS anterior, pues de ella se desprenden varias ideas. La TS descrita aquí tiene base también en las experiencias del participante con sus docentes, especialmente, con sus profesores de la universidad. Este profesor valora mucho a los profesores que lo ayudaron a desarrollarse integralmente, que se preocuparon por su bienestar, y que el consideró modelos a seguir para su vida profesional, como se analizará más adelante. Esta valoración se demuestra en la creencia del docente alrededor de la importancia de que el estudiante encuentre aplicabilidad de lo que se aprende en las experiencias de un profesor.

Durante la práctica pedagógica, se observó que el docente colocaba ejemplos de investigaciones sobre el tema de la clase, pero no de su experiencia profesional, lo cual resulta inconsistente con la teoría construida a partir del discurso, pero se relaciona con otra teoría que considera el rol del docente como investigador como algo fundamental de un profesor. Asimismo, durante la reconstrucción de la teoría subjetiva, el docente menciona que en sus clases solicita ejemplos de la experiencia propia de los estudiantes.

Una tercera teoría, que se desprende del estilo de enseñanza de un docente ahonda en lo siguiente: **si un estudiante no reconoce al docente en un contexto no académico, entonces lo aprendido no le ha sido útil ni satisfactorio al estudiante:**

E1: Yo creo que los profesores elegimos ser profesores por varios motivos pero uno de ellos es porque tú quieres ser el centro de atención, nuevamente allí el paralelismo con los actores, el actor necesita un público que lo aplauda, o sea nadie es actor para actuar frente a su espejo, igual creo que los profesores no somos profesores, bueno estoy hablando por los demás debería hablar por mí mismo, sin un público que esté pendiente de ti, que esté aprendiendo, que le esté gustando lo que tú estás haciendo y además que tú sientas que lo que le estás dando va a ser bueno para él o es bueno para él en ese momento ya, desde ahorita entonces lo he comentado con muchas personas, no hay cosa más satisfactoria, sí hay cosa más satisfactoria, pero es muy satisfactorio que un exestudiante te pare en la calle y te diga “profesor cómo está, lo que usted me enseñó me sirvió un montón”, eso es para mí súper satisfactorio, o sea primero el que te paren porque si tú no hubieras significado nada para ellos no te pararían o si hubiera significado algo negativo no te paran.

En esta viñeta, se pudo inferir dos teorías claras: la primera, en relación a que los docentes son profesores porque buscan atención y reconocimiento y; la segunda, la

referida al reconocimiento en un contexto no académico. Durante la TGE, el docente incluyó la primera teoría en la segunda porque ilustraba mejor lo que él pensaba. Sobre esta nueva TS conformada, el docente experto (E1) manifiesta su agrado porque sus estudiantes lo reconozcan y porque lo quieran, pues para él esto significa que las clases brindadas tuvieron un sentido y que existió un aprendizaje significativo en sus estudiantes. Ambas ideas alimentarían la teoría subjetiva, ya que para él el reconocimiento es tan importante que lo relaciona con la utilidad de lo aprendido por los estudiantes.

Esta teoría se explicita en la práctica pedagógica del docente. Más aún, durante su clase, relata anécdotas de exalumnos a los que les ha sido útil el tema que se estaba revisando en la sesión de clase.

A partir de lo anterior se puede inferir que las tres TS, propuestas por el docente experto, son de contenido implícito explicitable, pues aunque se han observado ciertos elementos de la TS en la práctica pedagógica, la conformación proposicional se ha inferido del discurso del participante. Cabe señalar que las TS se hicieron explícitas durante la aplicación de la TGE, ya que fueron reconocidas y acomodadas con palabras más claras por los propios participantes para que se entiendan mejor. Más aún, a partir de lo propuesto por Catalán (2010) podría considerarse a la primera teoría como de nivel teórico restringido, pues solo se hallaron elementos que ayudaron a conformar una estructura cercana a una hipótesis, a partir de las ideas mencionadas. La última TS, manifestada por el docente experto, se ha considerado como de nivel teórico, pues las ideas quedan bastante bien fundamentadas por los mismo participantes y dicha sustentación presupone un conjunto de elementos hipotéticos que se han inferido sus discursos y que el mismo participante constituyó como una TS en la TGE.

Teorías subjetivas sobre la práctica del docente real

En esta área se analizarán las teorías subjetivas referidas a la propia práctica docente que los participantes realizan en aula es decir, al momento de la clase y previa a ella.

En primer lugar, se analizarán las teorías relacionadas a la planificación de clase y, posteriormente, las que ahonden en el desarrollo de la sesión de clase.

Sobre la planificación

Las teorías subjetivas referidas a la planificación de clases del docente real fueron referidas solo por el docente experto (E1). Las TS construidas a partir de la idea de planificación fueron dos: si no controlo lo que se va a enseñar en una clase desde su planificación, recursos, materiales y los momentos de participación de los alumnos, entonces la clase se descontrola y no sale bien, y si planifico mi clase, entonces tengo reconocimiento. (Ver Tabla 5). A continuación, se analizará a cada una de ellas.

Tabla 5.

Teorías subjetivas sobre la planificación del docente real

TS sobre estilo de enseñanza del docente ideal	Participante que elabora la TS	Participante que refiere la TS
Si no controlo lo que se va a enseñar en una clase desde su planificación, recursos, materiales y los momentos de participación de los alumnos, entonces la clase se descontrola y no sale bien.	E1	-
Si planifico mi clase, entonces tengo reconocimiento.	E1	-

La primera teoría subjetiva sobre planificación se ha constituido de esta forma: **si un profesor no controla lo que se va a enseñar en una clase desde su planificación, recursos, materiales y los momentos de participación de los estudiantes, entonces la clase se descontrola y no sale bien.** Esta teoría fue configurada en la TGE a partir de varias teorías que se pueden inferir en las siguientes viñetas:

E1: Me dijo a mí para enseñar y al fin yo acepté y no te imaginas las horas de horas que me dedicaba a preparar mi clase, en esa época no habían PowerPoint, no había nada entonces yo agarraba mis cuadernillos de papel cuadriculado y decía buenas tardes mi nombre es [...] y estoy acá, y cada clase era no sé, pues 8 hojas de todo lo que tenía que decir [...].

E1: absolutamente todo lo ponía y después de hacer eso, agarraba otra hoja y resumía y después resumía y después hacía un esquema, o sea las horas de horas que me demoraba para dictar una clase al día de dos horas, me demoraba horas, me preocupaba mucho más de cómo lo iba a enseñar que de lo que iba a enseñar porque lo que iba a enseñar era economía de quinto de media, yo estaba estudiando economía en la universidad entonces economía de quinto de media era para mí nada [...].

Teorías subjetivas sobre docencia y rol docente

E1: lo que me encanta es pararme frente a una clase y hacer clic en el buen sentido de la palabra con la clase, es decir estar todos distendidos, que me estén escuchando, que yo les esté escuchando a ellos, que me pregunten cosas difíciles de responder y que yo les diga pucha eso no sé pero podría ser por este lado y alguien interviene y me dice sí y que a todos les guste mis PowerPoint y que ser muy didáctico, para mí ese es el momento sublime de la enseñanza.

E1: Yo tenía el control, lo cual me encantaba y me gusta hasta ahora, yo creo que los chicos aprendían, yo creo que los chicos se esforzaban, los exigía duro y muchos de ellos respondían bien, ahora ya soy más relajado en mis clases pero en ese momento era muy estricto

E: Y por qué crees que eras así

E1: Por mi miedo de que se me descontrolen las cosas, en parte hasta ahora soy un poco así, fíjate que lo que te acabo de decir es que las intervenciones en clase, como que están bajo mi control todavía y estamos en la universidad y han pasado de eso 40 años

E: O sea tú crees que es una característica tuya como persona

E1: Sí, yo debo tener todo planificado y todo controlado, mi esposa me fastidia también por eso porque todo lo tengo que tener planificado y lo llevo a la clase.

La evidencia recabada arroja como causas para la construcción de esta hipótesis el ejemplo de rigurosidad y control que el padre podría haber ejercido sobre el participante, lo cual pudo desencadenar el carácter meticuloso y organizado del profesor.

De manera explícita, el docente manifiesta disfrute y satisfacción por planificar rigurosamente sus clases y recursos para la enseñanza.

Asimismo, en la práctica pedagógica del profesor se observa rigidez y seriedad durante la clase, aunque es bromista por momentos, controla la participación y el tiempo exacto de las actividades y utiliza una presentación en PowerPoint bastante meticulosa, con animaciones por cada idea que menciona.

Por otro lado, en la reunión de realización de la TGE, el docente mencionó una teoría más relacionada a la planificación de clase: a: **“Si planifico mi clase, entonces tengo reconocimiento”** El docente señala como causas para estas teorías el gusto por el reconocimiento y el gusto porque lo quieran pero, además, el disfrute por preparar sus PowerPoint y una necesidad de atención atribuida por el mismo a su forma de ser.

A partir de lo mencionado se puede inferir que ambas teorías descritas sobre la planificación y que corresponden al docente experto (E1) serían de contenido implícito explicitable, pues, se interpreta que los elementos descritos para la primera TS presentados en la TGE al docente sirvieron como aliciente para que él pudiera tomar conciencia y manifestar ambos teorías de manera organizada. También, aunque se han

podido observar ciertos elementos de estas TS en la práctica pedagógica, la conformación proposicional se infirió del discurso del participante, en el primer caso, y en el segundo, fue señalada por el docente en la TGE. Por tanto, podría afirmarse que ambas TS se hicieron explícitas durante la aplicación de la TGE, ya que fueron reconocidas y acomodadas con palabras más claras por los propios participantes para que se entiendan mejor. Más aún, a partir de lo propuesto por Catalán (2010) podría considerarse a ambas teorías en un nivel teórico restringido, pues la TS está compuesta por inferencias a partir de enunciados que constituyeron una hipótesis y las TS se estructuraron durante la TGE.

Durante el desarrollo de la clase

Las teorías subjetivas referidas a la práctica docente durante el desarrollo de la clase fueron elaboradas solo por ambos docentes expertos (E1, E2). Las TS construidas sobre ello fueron tres: busco pasarla bien en mis clases y, si es así, seguro los alumnos también; si no me atienden, entonces me incomodo y sufro; y como soy mayor, los alumnos saben que tienen que guardar silencio en la clase y que habrá un buen ambiente, entonces la dinámica es más relajada y, por tanto, no tengo que impostar (Ver Tabla 6). A continuación, se analizará a cada una de ellas.

Tabla 6.

Teorías subjetivas relacionadas a la práctica docente durante el desarrollo de la clase

TS sobre estilo de enseñanza del docente ideal	Participante que elabora la TS	Participante que refiere la TS
Busco pasarla bien en mis clases y, si es así, seguro los alumnos también	E2	E1
Si no me atienden, entonces me incómodo y sufro.	E1	-
Como soy mayor, los alumnos saben que tienen que guardar silencio en la clase y que habrá un buen ambiente, entonces la dinámica es más relajada y, por tanto, no tengo que impostar	E2	E1

La primera teoría fue afirmada por una docente experta (E2) y se construyó de esta manera: **busco pasarla bien en mis clases y, si es así, seguro los estudiantes**

también. Esta teoría fue mencionada por la participante de la siguiente forma:

E2: Y yo trato de ser yo misma, o sea yo me di cuenta, en algún momento, que yo estaba impostando. Entonces, y dije, yo no tengo que impostar, o sea ya tengo 35, ¿no?, y después dije: tengo 40, o sea ¿por qué no dejo de hacer esto? Entonces, yo estoy en una etapa de mi vida, en donde quiero disfrutar todo lo que hago y cuando yo voy al aula, quiero pasarla bien, entonces, este, pero no puedes dejar de ser quien eres, o sea tú eres exigente y al mismo tiempo eres cálida, ¿no? Entonces, lo que trato es de ser yo misma.

Es importante para ella sentirse bien al enseñar y ello podría estar causado por sus experiencias como alumna tanto en el pregrado como en el posgrado. Con respecto a esto último, menciona que se sentía cómoda con aquellos profesores que afianzaban vínculos con sus estudiantes. En su discurso, estas ideas se evidencian cuando considera la cercanía importante para su práctica docente, pues ella misma se considera la profesora que ella misma quisiera tener: cálida, pero, a su vez, exigente: *en realidad, cuando yo pienso sobre eso, yo soy la profesora que quisiera tener si fuera alumna: cálida, pero al mismo tiempo soy exigente.*

En cuanto a su práctica pedagógica, utiliza ejemplos cercanos e interesantes para los estudiantes, así como trabajos grupales de aplicación de los temas revisados, utilizando pizarras para cada grupo y música de moda como fondo.

Finalmente, como ya se describió, esta teoría se relaciona con la mencionada por el docente experto (E1) sobre la consideración de la docencia como una actividad de disfrute y no de obligación, desarrollada en el apartado sobre las características del docente ideal, perteneciente al área de teorías subjetivas sobre el docente ideal.

Una segunda TS fue manifestada durante la TGE por el docente experto: **“Si no me atienden en clase, entonces me siento incómodo y sufro”**. El docente menciona como causas para esta teoría el gusto por el reconocimiento y el gusto porque lo quieran, pero, además, una necesidad de atención atribuida por el mismo a su forma de ser.

La tercera TS elaborada a partir de lo reportado por una docente experta (E2) y que se refiere al desarrollo de la clase es la siguiente: **“Como soy mayor, los estudiantes saben que tienen que guardar silencio en la clase y que habrá un buen ambiente, entonces la dinámica es más relajada y, por tanto, no tengo que impostar”**. Las causas mencionadas por la participante a partir de la elaboración de esta teoría se basa en que se “se considera una persona graciosa”, pero que adoptó una actitud rígida cuando comenzó a ser jefe de práctica cuando era joven, pues sentía que perdía el control de sus estudiantes, quienes, según su parecer, no la respetaban por ser joven. A continuación una viñeta ilustrativa:

E2: *“cuando yo empecé, este, como jefe de práctica, o sea yo terminé la carrera y, al toque, empalmé con ser jefe de práctica, entonces los chicos que me tocaban eran casi mis contemporáneos, pues ¿No? [...] entonces, yo sentía, que, que en algunos casos, y, de hechos me pasó un par de veces, no inspiraba respeto [...] porque se burlaban, se reían, hacían jueguitos, este. Tú estabas explicando algo en una práctica y: “ja ja, ja, ji, ji, ji”, entonces, yo decía: “chicos, pongan atención” ¿No?, pero, y seguían, entonces, ya llega un momento en que tú te frustras un poco, ¿no?, y uno se frustra un poco, entonces tú dices, este: “¿cómo manejo esto, no? Y acá, en principio, cuando empiezas como jefe de práctica, no es que te enseñan cómo hacerlo, pero, por lo menos yo, recurría a mi experiencia como estudiante, ¿no? Incluso, hubo una, recuerdo hubo una chica que no sé qué, me contestó feo, ¿no?, cuando yo le llamé la atención bonito, ¿no?, le dije: no, ya vamos a trabajar. No, me dijo, o sea, me contestó algo feo, ¿no?, entonces yo la saque del aula, le dije: vamos a conversar afuera un ratito. Le expliqué y todo, pero yo siento que ahí me di cuenta que mi estilo no podía ser tan horizontal y, más aún con contemporáneos, sino sentí que, que yo debía marcar distancia”.*

Asimismo, durante la TGE, menciona que otra causa importante es que, a partir de su experiencia, ha reflexionado sobre su práctica y se ha dado cuenta de que ya no debe impostar rigidez porque ya le lleva más años a sus estudiantes. Esta idea se puede observar en esta cita:

E2: *“O sea ya, ahora, con el pasar de los años y con el pasar de varios años, este, he aprendido a que no, ese no es el mejor camino, pues no, o sea ya, ahora, este..., los años que me separan de un estudiante de pregrado, por lo menos, son 20. Entonces yo ya no tengo que impostar, ya, ya sola, solamente con ellos verme a la cara, saben que soy una persona mayor, entonces, yo cuando entro a un aula siento que de alguna forma, los estudiantes, este saben que tienen que guardar silencio, saben que, que va a haber un momento también en el que de pronto, nos vamos a reír, va a haber un poco de chiste, de hecho, de hecho, muchos momentos de la clase, yo misma busco que sea así porque tampoco, tampoco me interesa estar, ..., en un ambiente rígido, de tensión menos, ¿no?”*

Durante su discurso, se puede entender que la participante considera que su modo de enseñar ha evolucionado desde la exigencia hacia lo flexible, se define exigente, pero cálida como docente y que cumple objetivos de clase, pero de forma relajada:

E2: *“Entonces, yo estoy en una etapa de mi vida, en donde quiero disfrutar todo lo que hago y cuando yo voy al aula, quiero pasarla bien, entonces, este, pero no puedes dejar de ser quien eres, o sea tú eres exigente y al mismo tiempo eres cálida, ¿no? Entonces, lo que trato es de ser yo misma.”*

Esta teoría se pudo evidenciar en su práctica pedagógica, pues sus estudiantes se encontraban callados en clase durante su explicación, pero eran bastante participativos y preguntaban constantemente. Más aún, la docente utilizaba ejemplos cercanos e interesantes para los estudiantes y supervisaba los trabajos grupales acercándose a cada grupo amablemente a preguntar sus avances.

Cabe señalar que esta teoría es compartida de alguna manera por el docente experto (E1), pues él hace referencia a que su estilo expositivo y transmisionista se justifica porque “es de otra época” en la que se disponía de menos información que en la

actualidad. A continuación una cita ilustrativa:

E1: "Como vengo de una época en la que no había tanta información disponible, entonces transmito información."

Aunque la viñeta que se presentará a continuación constituye una teoría subjetiva, es importante destacar que el participante la incluyó en una TS referida a la planificación de clase: **si no controlo lo que se va a enseñar en una clase desde su planificación, recursos, materiales y los momentos de participación de los alumnos, entonces la clase se descontrola y no sale bien.**

Ambos docentes hacen referencia a su edad traducida a sus años de experiencia. Sin embargo, E2 considera su edad como un elemento de apoyo que le permite realizar sus clases de forma más relajada. En cambio, E1 justifica con su edad el tener una clase de tipo transmisionista.

Las dos teorías propuestas por la docente experta (E2) (primera y tercera TS), según lo propuesto teóricamente por Catalán (2010), se consideran teorías subjetivas explícitas y de nivel teórico, pues resultan hipótesis conformadas bastante elaboradas que la participante pudo sostener con bastante fundamento en el discurso, y elementos de las mismas se pudieron observar en su práctica pedagógica.

Teorías subjetivas sobre la práctica del mal docente

Esta área se refiere a las actividades que los docentes califican como negativas para la enseñanza y que, en su mayoría, proceden de sus experiencias personales. Las dos teorías que conforman esta área fueron mencionadas por el docente novel (N1) y ahondan en un estilo de enseñanza docente que, según el parecer del participante, ocasiona que los estudiantes no aprendan o entiendan las temáticas de una clase. Estas TS son las siguientes: cuando los profesores se enfocan en el cumplimiento de los tiempos de clase, los alumnos no entienden, y cuando un profesor se enfoca en la medida por las notas, es decir, en la medición del aprendizaje mediante calificaciones, los alumnos no aprenden. (Ver Tabla 5). A continuación, se analizará a cada una de ellas.

Tabla 5.

Teorías subjetivas sobre la planificación del docente real

TS sobre estilo de enseñanza del docente ideal	Participante que elabora la TS	Participante que refiere la TS
Cuando los profesores se enfocan en el cumplimiento de los tiempos de clase, los alumnos no entienden.	N1	-
Cuando un profesor se enfoca en la medida por las notas, los alumnos no aprenden.	N1	-

En primer lugar, el docente novel (N1) evidenció que **cuando los profesores se enfocaban en el cumplimiento de los tiempos de clase, los estudiantes no entienden**. Esta teoría subjetiva se basa en las experiencias del profesor durante el nivel primario y universitario. Esta TS se interpretó a partir de la siguiente información de la historia de vida escolar del profesor. En cuanto al nivel primario, que fue en lo cual se explayó más el participante, estas experiencias fueron bastante desagradables para él, pues su colegio, al ser religioso y solo para varones, exigía mucha disciplina, con lo cual él recuerda y menciona lo siguiente:

N1: [...] si me acuerdo mucho de segundo grado de primaria, no me acuerdo mucho de primero, estaba en un colegio, en segundo migro a [otro] y en algo que me impresionó de los docentes es que todos tenían un apego muy fuerte a la disciplina, yo recuerdo que en los cuadernos debían estar impecables, que no debían haber borrones, recuerdo que incluso éramos muy cuidadosos con respecto a nuestra forma de vestir, nuestra forma de sentarse, nuestra forma de tener nuestra carpeta limpia, me acuerdo particularmente una profesora que se llamaba Claudia, cuyo afán por la pulcritud en cuanto a mantener nuestros cuadernos era tal que si no se alineaban estos conceptos te arrancaba la hoja y te hacía el papelón de tu vida. Han sido como recuerdos muy fuertes, me acuerdo de algunos amigos en donde incluso se sentían heridos ante un maltrato así, recuerdo también que cuando ya iba pasando a tercer grado de primaria que habían profesores cuyo sentido de la disciplina incluso para ellos implicaba atentar contra la seguridad física de las personas, tenía un profesor que agarraba la mota de la pizarra y te la podía lanzar a la cabeza si estabas hablando mucho o que de pronto te levantaba de la patilla porque simplemente no calzaba su idea de mantener la clase en silencio y todos prestando atención y entonces tengo muchos recuerdos en primaria de profesores que mantenían un formato de dictar la clase hacia el frente pero al mismo tiempo asegurarse de que todas las carpetas estén correctamente alineadas porque ellos transitaban por los pasillos de cada una de las carpetas y mucha observación respecto a si el estudiante está tomando, no está tomando notas y la forma en que lo está haciendo entonces.

Con esta vivencia, el docente demostraba haberse sentido bastante triste e incómodo con este tipo de disciplina.

La teoría se manifiesta en el discurso del profesor, cuando este menciona que **los profesores deberían centrarse más en fomentar el bienestar y la reflexión en los**

estudiantes. Asimismo, la idea construida se puede evidenciar en la práctica pedagógica del docente, cuando realiza una ronda de preguntas luego de cada parte del tema que se encuentra desarrollando, pues está destinando un tiempo exclusivo para las dudas y preguntas de los estudiantes, pero dicha ronda puede tomar más tiempo del que el docente pueda haber planificado porque depende de las necesidades de los estudiantes. Asimismo, el docente mencionó al establecer la técnica de elaboración de la teoría subjetiva que él da libertad a los estudiantes para salir de clase según lo requieran sin necesidad de pedir permisos y busca que ellos se sientan cómodos y no asfixiados por las reglas.

La otra teoría mencionada por el docente novel (N1) trata de lo siguiente: **cuando un profesor se enfoca en la medida por las notas, los estudiantes no aprenden.** Esta teoría se desprende también de vivencias formativas, esta vez en la educación superior, manifestadas por el profesor. La causa para esta teoría se encuentra bastante explícita en la historia de vida universitaria del participante, pues menciona que en sus primeros años en la universidad, algunos de sus docentes usaban tecnicismos al explicar y dejaban lecturas con un nivel de dificultad muy alto o con palabras poco entendibles y difíciles de comprender para estudiantes que recién se iniciaban en la vida universitaria. Asimismo, un profesor suyo de finanzas en la universidad tenía una práctica docente enfocada en colocar conceptos difíciles y en desaprobar a los estudiantes y que por tanto los estudiantes no aprendían:

D: un profesor muy enfocado en que mi status va a ser conseguido entre más te ponga los conceptos más difíciles[...] Me vas a mirar más como profesor entre más te haga creer que esto es súper difícil [me parece] terrible no solamente por esta idea tan arcaica de que yo soy experto en mi tema o yo pucha no sé, soy un profesor de alto calibre precisamente porque hablo utilizando tecnicismos o con cero capacidad para que tú me puedas entender sino también no solamente por eso sino también porque anulaba todo tipo de contacto visual, había burlas en función de si no entendíamos los temas [...]se reía, o sea decía ya les salió o no les salió y nosotros nos mirábamos, o sea mirábamos los cuadernos y no nos salía y él se reía, y decía bueno los veo el próximo semestre. Y él siempre decía, este curso es solamente para 10 o 12 personas, no es para todos ustedes [...] porque sabía que solamente unos cuantos moscas con habilidades financieras, con este afán depredador iban a seguir.

Ante ello, el docente menciona que la clase *debe ser como una conversación en la que los estudiantes compartan algo y yo también lo haga.* Por tanto, se evidencia una actitud hacia la docencia más abierta al diálogo. Esto se puede observar de alguna manera en su práctica pedagógica, pues el profesor conversa con sus estudiantes en momentos específicos de la clase, evita tecnicismos, la sesión guarda un hilo conductor

bastante claro, utiliza ejemplos e invita a los estudiantes a formularlos. Sin embargo, no promueve la participación activa de los estudiantes y, por esta razón, la clase puede tornarse en una exposición unilateral.

Las dos teorías propuestas por el docente novel se consideran teorías subjetivas implícitas explicitables y de nivel pre teórico, pues las hipótesis que se han conformado sobre un mal docente proceden de enunciados no proposicionales manifestados por el participante en el discurso, y elementos de las mismas se pudieron observar en su práctica pedagógica (Catalán, 2010).

Teorías subjetivas de los docentes sobre el rol docente

La segunda gran área que se describirá a continuación se refiere a las teorías subjetivas sobre el rol docente, es decir a las funciones que los participantes consideran que debería ejercer un profesor. Se pudieron identificar seis áreas que contemplan teorías en torno a los siguientes roles: rol como profesor, rol docente/tutor, rol investigador, rol asesor, rol de responsabilidad social y rol orientador. Es importante señalar que a partir del proceso inductivo de rigor del análisis de datos, se han tomado las nominaciones de los participantes para la categorización de esta parte (ver Tabla 7).

Tabla 7.

Teorías subjetivas sobre el rol docente de los participantes

Roles docentes	TS vinculadas a los roles docentes	Participante que elabora la TS	Participante que refiere la TS
	Si uno enseña, debe profundizar el conocimiento (N2)	N2	-
Rol como profesor	Si un docente es facilitador de conocimiento, entonces debe hacer que este conocimiento se pueda aplicar (E2, N2)	N2	E2
Rol como docente/tutor	Si uno es un buen docente entonces debe estar dispuesto para sus alumnos siempre.	E1	-
Rol investigador	Si los docentes investigan y culminan sus investigaciones, pueden transformarse en un curso que contribuya a la práctica docente. (E1)	E1	-

Roles docentes	TS vinculadas a los roles docentes	Participante que elabora la TS	Participante que refiere la TS
	Un rol docente es el investigador porque la investigación debe servir para usar en clase.	E2	E1
	Si el profesor es un buen guía, entonces orienta al alumno a la producción académica.	N1	-
Rol de asesor	Si uno es docente, es implícito tener el rol de asesor (E2)	E2	-
Rol de responsabilidad social	Si uno es docente, debe tener el rol de responsabilidad social (diferencias individuales).	E2	-
	Si uno es docente debe considerar importante incluir elementos de responsabilidad social (ciudadanía) en la enseñanza para que los jóvenes aporten en la sociedad.	N2	-
Rol orientador	Si uno es docente debe orientar al alumno a absolver sus dudas vocacionales.	N2	-

Teorías subjetivas sobre el rol docente vinculado al rol como profesor

Una primera teoría referida al rol docente, es decir, al rol de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo en el aula y mencionado por la docente novel (N2) , se configura y es manifestado de esta forma: ***si uno enseña, debe profundizar el conocimiento***. Las causas que soportan esta teoría referida al rol del docente como profesor que enseña se basan en un hecho ya mencionado: la docente busca lo contrario a sus profesores de primaria en su práctica docente, es decir, no enseñar de forma memorística. También, afirma que, a partir de su experiencia de estudios de posgrado en el extranjero, aplica una estrategia de participación de los estudiantes a través del diálogo entre los mismos:

N2: Ahora que tuve la maestría en Inglaterra, algunas estrategias que me gustaron y que vi que funcionaban, también las estoy aplicando un poco como por ejemplo, antes era de “a ver, cuál es el... qué opinan sobre tal” entonces al toque buscaba respuestas, entonces ahora, allá lo que hacían mucho era “conversa entre la persona que está a tu costado”, entonces, eso me parecía interesante porque te daban un momento de que dialogues y no de frente soltar cualquier idea no? entonces, claro que no lo hago siempre, pero también, a

veces busco ideas (Considera que su práctica docente viene de su experiencia en el posgrado).

Asimismo, la enseñanza de docentes reflexivos que colocaban ejemplos de su vida laboral o de su experiencia fue valorada por ella al momento de la aplicación de la técnica de elaboración de la teoría.

Una segunda teoría, mencionada y confirmada también por la docente novel (N2) (N2) durante la TGE, ahonda en que **si un docente en facilitador de conocimiento, entonces debe hacer que este conocimiento se pueda aplicar**. Esta TS se pudo conformar a partir de la siguiente viñeta:

N2: Ehmm bueno, para mí, la docencia es una actividad en la cual los jóvenes desarrollan algunas capacidades en cuanto ¿habilidades blandas? Soft skills que trato y... bueno y el curso, el único curso que yo he dictado aquí en la universidad y el único curso que he dictado me parece en toda mi vida es gestión de organizaciones, es el único curso en el cual tengo experiencia, entonces la docencia para mí también implica... facilitarles el entendimiento del conocimiento. Es un tema de facilitación más que de yo les diga lo que es porque eso lo tienen en sus libros, el tema es que, como es un curso que tiene muchos conceptos, tienen todos los conceptos por todos lados, entonces yo facilito a que haya este entendimiento. No solamente de que lo lean y sepan qué es, sino que también cómo lo puedo usar, cómo lo puedo aplicar, cómo lo puedo relacionar. Ahí va, un poco más, lo que es la docencia para mí.

Las causas encontradas que soportan esta teoría se ubican en la historia de vida de la participante, específicamente, en su consideración mencionada con anterioridad de no basar su práctica docente en sus experiencia escolares por enseñanza tradicional y de buscar lo contrario a sus profesores de primaria en su práctica docente, es decir, no enseñar de forma memorística.

Esta teoría se evidencia en el discurso de la docente cuando menciona que el docente es un facilitador de conocimiento y que ella como docente brinda ejemplos de la vida profesional para ilustrar distintas situaciones de las temáticas de clase. Asimismo, en la práctica pedagógica, se observa que utiliza casos reales de su vida profesional y de casos que ella conoce para ejemplificar la teoría revisada en la sesión o para absolver dudas de los estudiantes.

Esta teoría se relaciona con la idea de que el docente es un facilitador para la docente experta (E2). A continuación una viñeta ilustrativa de esta idea, la cual la misma docente no consideró como una teoría subjetiva durante la TS:

E2: “el docente es un facilitador del aprendizaje. El docente es el que te ayuda y ayuda al alumno a conducir en su curiosidad por el lado apropiado, temáticamente, ¿no? Y a facilitarle ese proceso ¿no? Entonces, para mí, el docente es un facilitador.”

Nuevamente, se denota básicamente que la docente, en este caso solo una docente novel, identifica este rol de forma implícita explicitable, a partir de causas referidas a su formación. A nivel teórico, esta constituiría una teoría de nivel teórico restringido, pues si bien se conformó una hipótesis a nivel discursivo, las razones que soportan esta TS solo se pueden inferir a partir de las causas interpretadas en el discurso y ello no constituye un sistema de información consistente que fundamente dicha TS (Catalán, 2010).

Teorías subjetivas sobre el rol docente vinculado al rol como docente/tutor

Esta área explica las teorías que los docentes varones, tanto el novel (N1) como el experto (E1), han generado a partir de sus enunciados. Se vincula con la consideración del docente experto (E1) acerca de que un profesor debe siempre estar dispuesto para sus estudiantes y preocuparse por su desempeño en todo momento.

La primera teoría manifestada respecto al rol docente fue la siguiente: **Si uno es un buen docente entonces debe estar dispuesto para sus estudiantes siempre**, la cual se elaboró de mejor manera durante la TGE. En su discurso, el docente menciona lo siguiente:

E1: Es importante que un profesor siempre esté dispuesto a resolver inquietudes y preguntas de los estudiantes, más si es a tiempo completo.

Esta teoría podría estar basada en la experiencia del participante como Director de Estudios de la Facultad de Gestión. Su función en este cargo era asegurar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y guardar estrecha relación estudiante-Facultad. Se infiere que gracias a esta experiencia, su idea sobre la docencia pudo albergar el concepto de tutoría o disposición permanente para los estudiantes.

Asimismo, al elaborar la estructura de sus teorías, afirma que su contexto familiar, específicamente el hecho de que su padre docente respetaba estrictamente las normas de trabajo, es decir trabajar las ocho horas que le correspondía y hasta horas extra, constituye algo que el participante considera que ha sido un ejemplo crucial para su práctica como docente de tiempo completo.

Además, durante la práctica pedagógica del profesor se pudo observar que, cuando deja ejercicios en clase, pasa por los lugares de los estudiantes, les hace consultas y los asesora, lo cual evidencia disposición para con los estudiantes también en

la hora de clase y una preocupación por sus aprendizajes. Más aún, cuando genera la estructura de su teoría subjetiva, menciona que la misma puede observarse en su disposición de asesorar estudiantes en cualquier momento.

Otra teoría subjetiva referida al rol docente como rol tutor y señalada por el docente novel (N1) durante la TGE, se enfoca en el bienestar del estudiante: si un profesor se preocupa por el bienestar de sus estudiantes es realmente un profesor. Como se había mencionado en la sección anterior, el docente siente preferencia por los docentes que a lo largo de su vida, sobre todo universitaria, se preocupaban por el desarrollo integral y emocional de sus estudiantes. A continuación algunas viñetas ilustrativas:

N1: primero de secundaria por ejemplo me acuerdo que teníamos profesores más preocupados por el bienestar [...] por nuestra tranquilidad emocional [...] Tenía un amigo que no la estaba pasando bien porque sus papás estaban atravesando un divorcio y él somatizaba mucho este tránsito y le daban náuseas, también reflujos en clase y me acuerdo que el profesor era muy preocupado por su salud, sabía que había un componente psicológico detrás, sin embargo me acuerdo que él fue uno de los pocos profesores que después de clase se aseguraba que vaya al tópico, le hacía preguntas sobre cómo estaba, cómo te sientes, muestras de preocupación no sobre si va a atender tu clase o no, sino cómo te está yendo y también me acuerdo que había profesores que se preocupaban o se detenían un poco por saber si te estaban bullyeando o no, me acuerdo que en secundaria había muchas rencillas, se empezaron a formar muchos grupos, entonces, ya de alguna manera, este enfoque de la disciplina y el silencio absoluto que tenía en primaria se perdía porque los profesores formaban parte del barullo y de la chacota.

N1: [Me gustan los profesores] Sí, que sonríen mucho, que se preocupa mucho por el bienestar de los estudiantes, de hecho me acuerdo que a veces nos invitaba a su casa a reuniones para discutir temas, él fue el profesor que trajo la idea de los proyectos de responsabilidad social para pasar veranos haciendo actividades en ONG's fuera de la ciudad, eso, con facilidad de palabra, sin mucho tecnicismo, con bastante movimiento y bastante llegada también a los estudiantes.

Esto se evidencia en el discurso del profesor, cuando dice que tiene que *estar atento a cómo se están relacionando los estudiantes durante la clase*. Además, valora cuando un profesor sonríe y curiosamente menciona que lo hace durante sus clases y se define como un profesor alegre. Al respecto, en la práctica pedagógica utiliza un lenguaje mesurado con los estudiantes, sin jergas y bastante formal, es cercano a ellos y recibe preguntas con amabilidad. Sin embargo, puede ser bastante serio durante las clases.

Estas teorías serían de tipo implícito explicitable, pues se infieren a partir de la información discursiva o reelaborada durante la TGE. Asimismo, se les considera de nivel teórico restringido, pues a pesar de la conformación proposicional, los fundamentos de la TS son aún básicos (Catalán, 2010).

Teorías subjetivas sobre el rol docente vinculado al rol como investigador

Estas teorías se han vinculado a la función del docente como investigador que aplica los resultados de las investigaciones a la práctica pedagógica o al mejoramiento de la práctica docente en general.

En primer lugar, una teoría referida al rol que el docente experto (E1) pudo elaborar con palabras más claras a partir de la TGE fue el referido al rol investigador, a través de la siguiente teoría subjetiva: **si los docentes investigan y culminan sus investigaciones, entonces pueden transformarla en un curso que contribuya a la práctica docente.** Tras la realización de su doctorado y de que su profesora de metodología en el mismo “lo llevaba de la mano” para que él pudiera entender los temas referentes a la investigación y cómo realizarla, el profesor descubre que la investigación es una herramienta vital para que los profesores se mantengan actualizados y, con ello, poder ilustrar mejor los temas vistos en las clases. Además, la carrera a la que pertenece el docente incentiva la práctica de investigación a través de publicaciones que el propio Departamento promueve. Por esa razón, menciona que ha descubierto el gusto por investigar y que le hubiera gustado descubrir este gusto antes, pues se siente muy mayor para dedicarse a esta actividad. Dentro de su práctica pedagógica, el docente realizaba ejercicios y actividades en clase que se basaron en resultados de investigación porque le parece importante y porque le parece que resulta interesante para los estudiantes, lo cual es consistente con la importancia mencionada de la investigación.

La segunda teoría que se pudo construir a partir de lo mencionado por la participante experta, confirmada en la TGE y referida al rol docente como investigador ahondó en que **un rol docente es el investigador porque la investigación debe servir para usar en clase**, la cual se pudo identificar a partir de la siguiente viñeta:

E2: Entonces, yo creo que una forma de contribuir a la docencia, también, es creando, investigando, escribiendo, profundizando y eso, también, marca pautas o puntos de una discusión que pueden servir, incluso, para, para usar en clase, ¿no?

Esta teoría se ilustra cuando la participante menciona que utiliza investigaciones para preparar su clase. También, en su deseo y trabajo por lograr ser docente ordinaria de la universidad en la que trabaja actualmente, pues comenta que gracias a este trabajo comenzó a realizar publicaciones pequeñas. Asimismo, la teoría se evidencia en la práctica pedagógica de la docente, sobre todo en su explicación, pues enseña a los estudiantes a plantear un problema de investigación para poder resolverlo a manera de ejercicio de clase y les enseña a tomar decisiones en base a variables dependientes e independientes, cuantitativa o cualitativa, pero orientadas a la resolución de ejercicios y al contexto organizacional.

Las causas que se han podido encontrar para la conformación de esta teoría han sido propuestas por la misma participante durante la aplicación de la técnica de generación de la teoría subjetiva. Durante la aplicación de la misma, la participante sugiere que el pensamiento crítico en el cual fue formada en el colegio, sobre todo en el área de letras, su formación en el pregrado, en el cual disfrutaba de los cursos de metodología de investigación y el disfrute de investigar para hacer sus clases y preparar sus materiales, serían las causas que considera que soportan la teoría subjetiva formulada.

Esta teoría es compartida por el docente experto (E1), cuando durante la TGE afirmó que, además de utilizar la investigación para conformar cursos de mejora de la práctica docente, también se pueden aplicar en una clase. Incluso, durante su práctica docente, el profesor utilizó resultados de investigación para realizar actividades en su clase.

Otra teoría mencionada por el profesor novel es la siguiente: ***Si el profesor es un buen guía, entonces orienta al estudiante a la producción académica.*** Esta teoría subjetiva sobre el rol investigador tiene como base la experiencia del profesor en el extranjero, ya que realizó sus estudios de maestría en una universidad orientada a las actividades de investigación. Por tanto, para él el docente debe ser un facilitador del aprendizaje del estudiante y orientarlo a la producción académica:

D: Creo que el docente debe ser un buen guía pero no, pero debe soltar al estudiante a hacer. Y a qué me refiero con eso, a que el estudiante pueda orientarse hacia la producción académica, que el estudiante pueda realmente producir más allá de hacer un examen parcial final.

El discurso de este docente es consistente con esta idea, pues menciona que debe fomentar el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes para que puedan producir académicamente. Asimismo, señala que anima a sus estudiantes a desarrollar líneas de investigación a partir de sus trabajos y los ayuda a formularse preguntas para posibles investigaciones. En su práctica pedagógica, se puede evidenciar esta idea, pues durante la sesión presenta resultados de investigación como ejemplos de los temas que trata y los anima a investigar sobre dichos temas.

A partir de lo propuesto por Catalán (2010), la primera y tercera TS expuestas pertenecerían al nivel teórico y de contenido implícito explicitable, pues los enunciados que las componen fueron mencionados y fundamentados coherente y consistentemente por los participantes. En cambio, la segunda TS se considera de contenido explicable, pero de nivel teórico restringido, pues si bien la docente experta (E2) mencionó que la investigación debe usarse en clase, los fundamentos de esta TS se infieren de su discurso, pero no en consistencia ni en relación a la TS formulada. Por tanto, se infiere también un carácter más superficial que profundo para esta teoría.

Teorías subjetivas sobre el rol docente vinculado al rol como asesor

El rol asesor hace referencia a ayudar al estudiante en temas personales y generales, así no sea tu estudiante. Se relaciona con el rol tutorial, pero este rol incluye temas personales.

La única teoría formulada con respecto al rol asesor, formulada por la docente experta, es la siguiente: ***si uno es docente, es implícito tener el rol de asesor***. Con esta teoría, la participante hacía referencia a que un docente tiene varios roles y uno de ellos ahonda en el apoyo extra en ámbitos académicos y personales que el profesor puede otorgar a un estudiante, aunque este no sea su estudiante. Esta teoría se ilustra cuando la docente menciona su creencia del docente como facilitador de conocimientos y experiencias y que, aunque, para ella, el rol docente se da principalmente en el aula, pueden darse fuera cuando se trata de asesorías:

E2: eh, yo creo que sí se dan fuera. Sí, o sea, este, no había reflexionado sobre eso, pero creo que sí. Estoy pensando en las asesorías, que vienen acá e igual hago lo mismo. O sea, a veces digo, “voy a agarrar una pizarra, uy no tengo pizarra” no, o sea, o también, hasta en mi casa, ¿no? Cuando quiero explicar algo. Pero, fundamentalmente y de manera integral y de manera coordinada, de pronto, se dan en el aula.

Durante la práctica pedagógica, el rol asesor se puede observar cuando la docente asesora a los grupos de trabajo durante la sesión de clase.

Las causas que pudieron relacionarse con esta teoría y que fueron mencionadas por la docente durante la generación de la estructura de la misma, ahondan en el espíritu de servicio que ella considera tener y en el conocimiento que ella piensa que puede compartir con los estudiantes a partir de su experiencia o de la investigación que ella ha podido realizar durante su vida.

Por otro lado, según Catalán (2010) esta pertenecería al nivel teórico restringido y sería de contenido implícito explicitable, pues los enunciados que las componen fueron mencionados, pero poco fundamentados de manera consistente por la participante.

Teorías subjetivas sobre el rol docente vinculado al rol de responsabilidad social

La responsabilidad social para las participantes que lo mencionan tienen dos significados: incluir experiencias individuales (E2) e incluir educación ciudadana (N2).

Una primera teoría, mencionada por la docente experta, ahonda en lo siguiente: **si uno es docente, debe tener el rol de responsabilidad social**, la cual se interpretó a partir de la siguiente viñeta:

E2: Hay estudiantes que tienen mayores capacidades para unas cosas y hay otros que no las tienen, ¿no? Yo tengo un hijo que, un hijo menor, mi hijo menor de 14 años, que, este, no ha terminado de ser diagnosticado, pero hay sospechas que tiene déficit de atención y yo he padecido realmente un poco porque lo puse en un colegio tradicional y, este, las profesoras se quejaban mucho de él, que no ponía atención. Entonces, yo le preguntaba a las profesoras: “¿y tú qué haces para que ponga atención? O sea ¿tú, como profesora, como manejas esta situación en el aula? ¿No?” Yo creo que he sido muy odiada por algunas profesoras de primaria porque he sido muy crítica, es que también, dentro de mi rol docente, qué hago yo cuando yo veo un, yo el ciclo pasado, he tenido muchos retos, sobre todo en otra universidad, porque me ha tocado un estudiante paciente psiquiátrico. Y este estudiante paciente psiquiátrico, tiene, tenía déficit de atención e hiperactividad, predominancia de los dos, con alto índice de los dos. Y bueno, como te decía, mi hijo no terminado de ser diagnosticado, entonces yo he tenido muchos problemas porque, este, se salió del colegio este, lo puse en otro pequeño y ahora está en otro que creo que está más adaptado. Pero ¿a qué voy? A que, a veces, en la educación, en general, se piensa que todos, este, no sé gacelas, cuando tienes gacelas, elefantes, jirafas, leones,

E: como ese meme de...

E2: sí. Entonces, tú no puedes ser igual con todos. O sea tu material es el mismo, pero no puedes tratarlos a todos de la misma forma y, para mí, eso es responsabilidad social. O sea tú tienes que distinguir y darte cuenta y hacer una lectura, desde tu perspectiva, tan subjetiva, cuáles son las capacidades que tiene el salón. Por ejemplo, el otro día puse un video y una alumna me dijo: “profesora, yo tengo, este, eh, yo tengo dificultades con la audición, entonces le voy a pedir que cuando ponga un video, suba más el volumen porque si no, no escucho” ¿no? Esas cosas tienes que ver, ¿no? Por ejemplo, también, el ciclo pasado tuve un estudiante con discapacidad visual, entonces, y a veces, a veces, no me daba, no te das cuentas de que, de que, efectivamente, suceden esas limitaciones que, al final, tú tienes que cambiar tu estrategia, ¿no? De cómo abordas la clase, ¿no? Como, por ejemplo, este chico, paciente psiquiátrico en clase, prácticamente, me

atropellaba y no me dejaba avanzar, ¿no? ¿"pero no entiendo esta parte? Y los demás estudiantes me miraban así.

Este rol se ilustra en el discurso de la docente cuando menciona que un profesor debe conocer la realidad de los estudiantes, debe ser un apoyo para ellos en situaciones difíciles y; por tanto, hacer excepciones a las reglas en caso alguno de ellos tenga de situaciones complejas, pero siempre siguiendo los lineamientos o reglamentos establecidos. Durante la práctica pedagógica, ello se puede observar porque toma lista a mitad de la clase, aunque el reglamento del programa de estudios en la que trabaja explicita que esto debe realizarse al inicio de la clase.

Durante la elaboración de la técnica de generación de esta teoría, la docente afirma que esta teoría puede devenir de su preocupación auténtica por las personas con las que ella trabaja, de que se considera una persona autorreflexiva de su propia práctica y de una experiencia personal con su hijo, lo cual también fue mencionado por ella en la entrevista.

Por su parte, la docente joven, luego de la TGE afirmó que si uno es docente debe considerar importante incluir elementos de responsabilidad social en la enseñanza para que los jóvenes aporten en la sociedad. Esta teoría se ilustra en la siguiente cita:

N2: "Me interesa mucho este tema del positivo... de que somos líderes positivos, entonces el aprendizaje que busco en los jóvenes siempre trato de tener elementos de responsabilidad social, en generar ciudadanos que aporten a la sociedad. Entonces ese elemento de generar un cambio positivo en los jóvenes trato de tenerlo siempre cuando usamos ejemplos, cuando usamos la teoría, la práctica siempre está presente."

Las causas que soportarían esta teoría ya han sido mencionadas y ahondan en la consideración de la docente de buscar lo contrario a sus profesores de primaria en su práctica docente, es decir, de no enseñar de forma memorística ni tradicional para así poder contemplar esta idea de responsabilidad social durante su práctica. A su vez, en su experiencia en la organización para jóvenes que de alguna manera despertó interés en formar ciudadanos.

Durante su discurso, la participante menciona que siempre incluye en la teoría y práctica temas que ayuden a los estudiantes a ser mejores ciudadanos. A pesar de que en la práctica pedagógica la docente no realiza ninguna acción específica que refleje esta teoría, durante la elaboración de la teoría ella afirma que reflexiona con sus estudiantes en torno a la toma de decisiones en torno a los componentes o dilemas éticos que se presentan durante la práctica profesional.

La primera teoría podría considerarse como de nivel teórico restringido y de contenido explícito, pues a partir de la información brindada surgen elementos para la conformación de la TS. La segunda TS también es de carácter explícito, pero esta vez de nivel teórico, pues la docente novel (N2) tiene bastante claro y sustenta con varios enunciados su postura sobre el rol docente de responsabilidad social (Catalán, 2010).

Teorías subjetivas sobre el rol docente vinculado al rol orientador

Esta área se constituye por una sola teoría, afirmada por la docente joven, quien menciona y confirma en la TGE que un rol docente como orientador: **si uno es docente debe orientar al estudiante a absolver sus dudas vocacionales:**

N2: Yo como tengo el curso de gestión de organizaciones, es un poco de guiarlos a qué es gestión y si tienen que ir a gestión, entonces es un poco vocacional, lo cual es, a mi parecer, un poco complicado, porque por una opinión que tú les puedes dar, ellos pueden decidir su futuro. O sea si voy a gestión o no voy a gestión, mi papa no quiere que vaya a gestión porque cree que no debo ir a gestión, quieres que vaya a ingeniería porque cree, entonces ese tema, como manejo esa red de información, es darle toda la información porque manejo esa red de información es darle toda la información y mi experiencia y la experiencia que conozco de otras personas, de otros gestores, pero más allá de eso, decirles yo creo que deberías hacer esto, no puedo cruzar de esta línea. Pero sí, mi rol de docente, porque tengo este curso de gestión, es un poco orientarlos hacia qué carrera vas a elegir y un poco qué mención si ya sabes que vas a gestión.

Las principales causas inferidas para la conformación de esta teoría ahondan en que la docente solo ha dictado un curso general y requisito para que puedan estudiar en la carrera de Gestión. Asimismo, ella considera durante la elaboración de la teoría que otras causas son su consideración de la enseñanza como no tradicional ni memorística, lo cual ocasionaría que pueda incluir un carácter orientador en el rol de enseñar. Más aún, su experiencia en la organización de jóvenes la habría formado como una líder capaz de formar jóvenes y, por tanto, su rol docente se vincularía con este tipo de formación orientadora.

Esta teoría se evidencia durante el discurso de la docente cuando menciona que los estudiantes esperan que el curso los ayude a conocer más de la carrera que van a estudiar. A su vez, aunque en su práctica pedagógica no se pudo observar nada relacionado a esta teoría, la docente afirma en la generación de la estructura de la teoría, que suele utilizar casos reales para ejemplificar los temas de la sesión y que los vincula a lo que los estudiantes realizarán como gestores en su práctica profesional.

Esta TS fue de contenido implícito explicitable, pues se reconoció a partir de la TGE. Asimismo, es de nivel teórico restringido, pues la docente enunciaba información relativa a la TS, pero aún sin apariencia formal de TS (Catalán, 2010).



Discusión

A partir de lo expuesto en los resultados, se observa que las TS halladas proceden de las diversas vivencias de los participantes y de sus características de personalidad. Castro et. al (2012) resaltan que las características de personalidad refuerzan las teorías subjetivas y ocasionan que el docente realice una atribución de éxito o de fracaso de su actividad pedagógica. En estos casos, los docentes evaluarían su propio trabajo como ideal si la actividad docente de cualquier profesor tuviera características de un líder íntegro que es dinámico y que disfruta realmente de enseñar, lo cual se interpreta como una práctica exitosa. Cuando el docente se vincula más con un estilo que sobrevalora las notas y calificaciones de los estudiantes en la evaluación o que da mayor énfasis al estricto cumplimiento de los tiempos de clase, sin flexibilidad alguna al cambio, los participantes consideran estas prácticas como de fracaso o propias de un mal docente. Todo ello tiene como base las experiencias de vida, formativas y tempranas en la docencia de los participantes. Estos hallazgos, por tanto, se vinculan también por lo encontrado por Cuadra y Catalán (2016), quienes afirman que las teorías subjetivas de profesores provienen de las experiencias formativas en la escuela y, podríamos añadirle, en contextos de enseñanza-aprendizaje formal. Asimismo, De Vicente (2004) y la Torre y Blanco (2007) mencionan algo similar, pero en referencia a las diversas experiencias de vida de los docentes.

En cuanto a las teorías subjetivas sobre el docente real, son los profesores expertos quienes las manifiestan, lo cual se podría deber a la mayor claridad que tienen sobre su propia actividad docente, ya que reportan sus propias teorías como suyas, sin generalizarlas. También, podría inferirse que los docentes expertos poseen un panorama general de su vida como docentes, pues incluso, en los dos casos, les es posible comparar cómo eran al inicio de la actividad docente y cómo son actualmente. Por tanto, además de que las causas de estas teorías procedan de las experiencias en aulas o en organizaciones, o de la experiencia como docentes de los participantes, se evidencia la importancia de la experiencia de vida en la conformación de la teoría subjetiva (De Vicente, 2004; Catalán y Cuadra, 2016). Salmerón (2011) añade que el estilo de enseñanza procede de uno o dos patrones de enseñanza que normalmente resultan de sus experiencias como estudiantes, lo cual se evidenció en los docentes expertos.

En relación con la literatura teórica, se observa la conformación de TS alrededor de actividades docentes percibidas como positivas, negativas y reales. Estas categorías se relacionan con los roles propuestos por Castro (1995), pues las características y estilo del docente ideal se podrían considerar dentro de lo que el autor considera como rol esperado del docente; las características del docente real, como el rol asignado al docente; y el estilo del mal docente, se podría inferir que ocurre cuando se incumple o no se desempeña un rol esperado.

También, la teoría de las TS propuesta por Catalán (2010) realiza una diferenciación en su estructura. Sobre este tema, se puede inferir que las TS se evidencian con mayor facilidad en su estructura profunda y de forma explicable, cuando son analizadas durante la TGE y cuando las TS son de carácter explícito y se encuentran en un nivel teórico. Estos casos se evidenciaron en los docentes expertos, quienes son los únicos que poseen teorías de nivel teórico y explícitas. En cambio, los docentes noveles sostienen TS solo hasta de nivel teórico restringido y a nivel implícito explicitable. Esto podría deberse a que, por su falta de experiencia como docentes, no han albergado las suficientes vivencias como para conformar teorías subjetivas más consistentes y manifestarlas de forma explícita a manera de proposición. A pesar de ello, ha sido posible analizar y conformar las TS de los participantes en su estructura profunda a partir de un análisis interpretativo. A partir de ello, se podría afirmar también que las TS de valencia más positiva o de mayor aceptación y valoración por los participantes se han configurado como TS del docente ideal, y las de menor valencia, como TS del mal docente (Catalán, 2010). Esta valencia daría como resultado la consideración de un rol esperado del docente, en concordancia por lo propuesto por Castro (1995).

Otro aspecto teórico importante sobre el carácter emocional de las TS halladas ahonda en que, en el caso del docente experto (E1), la teoría que implicaba que si un profesor no controla lo que se va a enseñar en una clase desde su planificación, recursos, materiales y los momentos de participación de los estudiantes, entonces la clase se descontrola y no sale bien, contiene una serie de teorías que se relacionan con la misma, pero que, para el participante, se componen en la ya descrita. Por tanto, se consideraría a esta teoría como de nivel supraordenado (Catalán, 2010). Las TS sobre el mal docente revelarían un compromiso alto del docente novel, que fue quien las mencionó, para evitar que su práctica pedagógica posea los elementos de orden y enfoque en los resultados calificados que se reportan en sus TS. Por ende, se infiere la participación de estas TS,

incluyendo a las TS del docente real, en la orientación del comportamiento del docente en su rol como profesor.

En lo que a las TS sobre el rol docente respecta, el rol del profesor se relaciona con la labor en el aula y se vincula con el del profesor formador postulado por Splenger, Egidi y Craveri (2007), el cual orienta al estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula.

El rol como docente/tutor se distingue en los docentes varones y hace referencia a apoyar a los estudiantes fuera de la clase, lo cual se relaciona con el rol tutor propuesto por García Aretio (1994). También, se observa que esta TS procede de experiencias personales y, en este caso, de experiencias de trabajo (De Vicente, 2004; La Torre y Blanco, 2007; Cuadra y Catalán, 2016). Este rol se relaciona con el rol asesor y el rol orientador, específicamente, en el aspecto de apoyo disciplinar, el cual es fundamental para el aprendizaje individual del estudiante (Splenger, Egidi y Craveri, 2007).

El rol investigador es el más mencionado a lo largo de las entrevistas por tres de los cuatro docentes y hace referencia a dos ideas: a la contribución de investigación en formación de profesores (docente varón experto), a la integración de la investigación en las clases (docente varón novel) y a la guía del profesor en la producción académica de estudiantes (docente experta). Se evidencia en la práctica de todos los docentes y procede sobre todo de la experiencia como estudiantes en los posgrados y en el colegio (Vicente, 2004; La Torre y Blanco, 2007). Más aún, se relaciona con el rol de profesor investigador propuesto por Splenger, Egidi Craveri (2007). Este rol se enmarca con el rol de la universidad de procedencia de los docentes. Sin embargo, esto es implícito para ellos, pues esta información se encuentra ausente al fundamentar las TS. Por tanto, la conformación de las TS descritas podría deberse a que el interés en la investigación en los tres docentes es genuino y que, por tanto, las TS anunciadas orientarían su conducta (Catalán, 2010).

El análisis de los resultados y la discusión realizada han evidenciado la naturaleza de las TS de los docentes participantes, tanto respecto a la docencia como al rol docente. En función de ello, se plantearán algunas conclusiones.

En primer lugar, se puede concluir que la mayor parte de teorías subjetivas encontradas, tanto en docentes noveles como en docentes expertos fueron de carácter implícito explicitable. Sin embargo, solo los docentes expertos manifestaron TS de carácter explícito. El grado de explicitud de las TS se podría relacionar al grado de

reflexión sobre su práctica pedagógica que su larga experiencia como profesores les ha otorgado. Asimismo, se ha encontrado que las TS descritas son en su mayoría de carácter teórico y teórico restringido, lo cual denota un alto nivel de reflexión de docentes expertos y noveles sobre su propia práctica. Cabe señalar que solo los docentes expertos lograron un nivel teórico de sus TS, lo que se podría atribuir también a su vasta experiencia como profesores. A su vez, se infiere que las TS de los participantes mantienen y orientan su acción pedagógica, pues todas ellas se pueden observar durante su práctica.

En segundo lugar, se puede mencionar que, tanto los docentes expertos como los docentes noveles presentan consistencia entre sus teorías subjetivas y su práctica pedagógica y basan las mismas en sus experiencias de vida. Sin embargo, los docentes noveles tienen prácticas pedagógicas que responden a ciertas vivencias centradas en experiencias escolares y del posgrado, las cuales imitan o evitan, según su juicio valorativo sobre ellas, en su práctica pedagógica. En cambio, los docentes expertos basan su práctica pedagógica y, por tanto, conforman sus teorías, en base a la reflexión que ellos mismos han realizado a lo largo de sus vidas, tomando en cuenta sus propias experiencias tanto familiares, personales y también en la escolaridad, en la vida universitaria o en el posgrado. Esto podría deberse a los años de docencia de los docentes expertos: tal vez por contar con más experiencia propia sobre docencia, poseen más evidencia para formular o haber formulado teorías ligadas a la actividad docente.

En tercer lugar, el rol docente como profesor podría constituir un elemento implícito del rol docente, aunque los profesores reconocen otros roles como importantes. Sin embargo, todas las TS mencionadas apelan al rol del profesor en el aula.

En cuarto lugar, se considera que la TGE sirvió, en la mayoría de casos, para que los docentes tomaran conciencia de sus propias teorías subjetivas y que pudieran configurarlas de mejor manera, a nivel del lenguaje. Es decir, el lenguaje es un elemento fundamental para la enunciación de la teoría subjetiva, así como para su análisis, ya que es el medio de entendimiento, comprensión y asunción de la TS.

A partir de todo lo anterior se recomienda realizar estudios sobre teorías subjetivas en el ámbito académico, pues el estudio de las mismas implica la reflexión docente y, por tanto, una toma de conciencia de sus acciones como profesores. Más aún, es importante la investigación en esta área, pues el trabajo de las TS implica un proceso exhaustivo de análisis que asegura un producto de investigación de calidad.

Además, los alcances de este estudio brindan información relevante para procesos de formación del profesorado, específicamente, para la realización de actividades que fomenten la reflexión en los profesores, tales como capacitaciones sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje y, tal vez, la participación en un proceso de acompañamiento psicopedagógico para que, de esta manera, puedan seguir orientando su comportamiento hacia su mejora como profesores. Ya se ha comprobado que el estudio de las creencias durante los procesos que incluyen la reflexión docente aporta a una mejora exitosa de la práctica pedagógica (Monereo y Solé, 1996). Este estudio complementa este hallazgo, pues las teorías subjetivas, consideradas un tipo de creencias, permiten conocer a profundidad los elementos que conforman un enunciado que, como se ha evidenciado, orienta la conducta, lo cual otorga mayores herramientas de análisis para el trabajo con profesores, su mejora pedagógica y, por tanto, la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, en este caso, de educación superior.

Asimismo, los criterios de rigor científicos de transparencia, credibilidad, transferibilidad y reflexividad guiaron la reflexión sobre el tema desarrollado en esta investigación, ayudaron a controlar sesgos de la investigadora durante el análisis de la información y, gracias a ellos, los resultados encontrados y analizados pueden servir tanto para la toma de decisiones de capacitación y aseguramiento de la calidad de los aprendizajes en el contexto de los participantes de esta investigación.

Finalmente, se recomienda que durante la TGE se presenten fragmentos de las filmaciones de clase para facilitar la comprensión y entendimientos de las teorías subjetivas propuestas a los participantes. Más aún, la duración de la TGE en un promedio de cuatro a cinco semanas aportó a que el análisis de la información sea mucho más enriquecedor para la investigación, por lo cual se sugiere este intervalo de tiempo para su aplicación.



Referencias

- Austin, A. (2012), "Challenges and visions for higher education in a complex world: commentary on Barnett and Barrie", en *Higher Education Research y Development*. 13(1), pp. 57-64.
- Avendaño, C., Krause, M., y Winkler, M. I. (1993). Representaciones sociales y teorías subjetivas: relevancia teórica y aplicaciones empíricas. *Psykhé*, 2(1), 107-114. Recuperado de: <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/viewFile/45/45>
- Belloni, M.L. (1999) *Educação a Distância, Brasil: Autores Asociados*.
- Blandin, B. (1990) *Formateurs et Formation Multimédia*, Les Éditions d'Organization, Paris, Francia, 89
- Brew, A. (1995). *Directions in Staff development*, Buckingham, The society for Research into Higher Education and open University press.
- Bringhenti, M. y Catalán, J. (2014). Teorías subjetivas de profesores en reuniones de trabajo: un estudio descriptivo-interpretativo. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP*. 18(1) Río de Janeiro. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n1/v18n1a16.pdf>
- Catalán, J. (1997). La profesión del profesor según las teorías subjetivas de los formadores. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Catalán, J. (2010). *Teorías subjetivas: Aspectos teóricos y prácticos*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Catalán, J. (2016). Hacia la formulación de una teoría general de las teorías subjetivas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 53-65. doi: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL15-ISSUE1-FULLTEXT-739
- Castro, C. y Cárcamo, R. (2012). Cambio de teorías subjetivas de profesores respecto a la educación en valores. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 16 (1). Recuperado

de:http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73102012000100001

Castro, P. J., Krause, M., y Frisancho, S. (2015). Teoría del cambio subjetivo: aportes desde un estudio cualitativo con profesores. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 363-379. de: 10.15446/rcp. v24n2.44453. Recuperado de: http://www.researchgate.net/publication/275949979_Teora_del_Cambio_Subjetivo_Aportes_desde_un_Estudio_Cualitativo_con_Profesores.

Cuadra, D. (2009). Teorías subjetivas en docentes de una escuela de bajo rendimiento, sobre la enseñanza y el aprendizaje del estudiante. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 14(42) Distrito Federal. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14011807015.pdf>

Cuadra, D. y Catalán, J. (2016). Teorías subjetivas en profesores y su formación profesional. *Revista Brasileira de Educação*. 21 (65). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216517>

Del Mastro, C. y Carles M. (2014). "Incidentes críticos en los profesores universitarios de la PUCP", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, unam-iiisue/Universia, (V) 13, pp. 3-20. Recuperado de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/268>

De Vicente, P. S. (2004): Profesor (creencias y teorías implícitas del). En F. SALVADOR, J. L. RODRÍGUEZ Y A. BOLÍVAR (Dirs.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Volumen II. Málaga, Ediciones Aljibe, pp. 432-434.

Didou, S. (2014). La UNESCO y la educación superior, 2014-2017: aportes de la Reunión de Cátedras UNESCO sobre la educación superior, las TIC en la educación y los profesores. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/UNESCO-summary-report-chairs-2014-1.pdf>

Figueroa, R. (2012). Rol del docente universitario en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales a través de Internet. *Educere*, 16 (53).

Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35623538005>

Flórez, R. (2002). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Colombia: McGraw-Hill.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*: España: Morata

Gairín, J. (2003), "El profesor universitario en el Siglo XXI", en C. Monereo y J. Pozo, La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía, Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.

Guba, E., y Lincoln, Y. (2000). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. Denman C, Haro JA, compiladores. Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social (pp. 113-145). Sonora, México: Colegio de Sonora.

Hernández Arteaga, I. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, Mayo-Agosto, 1-21. Recuperado de:
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/106/211>

Kearny, M.L. (1994). Higher education staff development for The 21st century UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/24_234.pdf

Latorre, M. J. y Blanco, F. (2007) Algunos Conceptos Clave En Torno A Las Creencias De Los Docentes En Formación. *Revista Docencia e Investigación*. 17. Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo. España. Recuperado de:
https://www.google.com.pe/url?sa=tyrct=jyq=yesrc=sysource=webycd=1ycad=rjayuact=8yved=0ahUKEwiUwZ_evvHQAhXG4iYKHXmwDoQQFggYMAAurl=https%3A%2F%2Fwww.uclm.es%2Fvarios%2Frevistas%2Fdocenciaeinvestigacion%2Fpdf%2Fnumero7%2FLatorre_Medina.docyusg=AFQjCNGwfHhayL3CFvgNPbhC9gJ8pSSP0g

Meyrick, J. (2006). What is good qualitative research?: A first step towards a comprehensive approach to judging rigour/quality. *Journal of Health Psychology*, 11(5), 799 – 808.

- Monereo, C. y Solé, I. (1996). *Asesoramiento Psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid. Alianza Psicológica.
- Monereo, C. y J. Pozo (2003), *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*, Barcelona, ice-uab/Síntesis.
- Olivier, G. (2012). Retos de la educación superior privada en América Latina: entre la expansión y la resistencia. *Universités d'Amériques et construction des savoirs*. Recuperado de: <https://ideas.revues.org/382>
- Rivera, C. y Volante, P. (2015). Teorías subjetivas de docentes directivos sobre factores que definen la eficacia de los planes de mejoramiento educativo ley SEP. *Estudios Pedagógicos*. XLI (1) 237-256. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052015000100014yscript=sci_arttext
- Salmerón, M. (2011). Estilos de Enseñanza y Funciones del Profesorado. *Ef. Deportes.co. Revista Digital*. 16(151). Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd156/estilos-de-ensenanza-y-funciones-del-profesorado.htm>
- Spengler, M., Egidi, L. y Craveri, A. (2007). El nuevo papel del docente universitario: el profesor colectivo. Departamento de Matemática, Escuela de Estadística. Universidad Nacional de Rosario. Recuperado de: <http://www.lamolina.edu.pe/innovacioneducativa/images/files/Rol%20del%20docente.PDF>
- Pontificia Universidad Católica del Perú [PUCP]. Política de la Carrera Profesoral. *Dirección Académica del Profesorado*.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis S.A., Madrid.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009), "Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa" [92 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), Art. 30. Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1299/2778>

Teorías subjetivas sobre docencia y rol docente

Zabalza, M. (2004), La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas, Madrid, Narcea. Recuperado de:

https://books.google.com.pe/books?id=yArGKWyRevgCyprintsec=frontcoverysource=gbs_ViewAPIredir_esc=y#v=onepageyqyf=false



Apéndices

Apéndice A

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES¹

El propósito de este protocolo es brindar a los y las participantes en esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella.

La presente investigación es conducida por Gloria Gutiérrez Villa, estudiante de la maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la Pontificia Universidad Católica del Perú, como parte de su trabajo de tesis. Asimismo, este trabajo es asesorado por María Isabel La Rosa Cormack, profesora asociada de la misma casa de estudios. El objetivo de la investigación es conocer las teorías subjetivas de profesores universitarios sobre la docencia.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista, lo que le tomará 45 minutos de su tiempo, aproximadamente. La conversación será grabada, así la investigadora podrá transcribir las ideas que usted haya expresado. Una vez finalizado el estudio las grabaciones serán destruidas.

Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial. Para ello, los protocolos de entrevista serán codificados por participante, de manera que se resguarde la identidad de los mismos. La información obtenida no se utilizará para ningún otro propósito fuera de esta investigación.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del estudio, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además, puede finalizar su participación en cualquier momento de la investigación sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómoda o incómodo, frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder.

Finalmente, usted puede solicitar información sobre los resultados de este estudio cuando haya concluido.

Muchas gracias por su participación.

Yo, _____ doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información descrita. He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas.

Al firmar este protocolo estoy de acuerdo con que los datos personales que proporcione a la investigadora serán usados para los fines de la investigación.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con Gloria Gutiérrez al correo gloria.gutierrezv@pucp.pe o al teléfono 950277843.

Nombre completo del (de la) participante	Firma	Fecha

Nombre del Investigador responsable	Firma	Fecha

¹ Para la elaboración de este protocolo se ha tenido en cuenta el formulario de C.I. del Comité de Ética del Departamento de Psicología de la PUCP.

Apéndice B

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES²

El propósito de este protocolo es brindar a los y las participantes en esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella.

La presente investigación es conducida por Gloria Gutiérrez Villa, estudiante de la maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la Pontificia Universidad Católica del Perú, como parte de su trabajo de tesis. Asimismo, este trabajo es asesorado por María Isabel La Rosa Cormack, profesora asociada de la misma casa de estudios. El objetivo de la investigación es conocer las teorías subjetivas de profesores universitarios sobre la docencia.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá permitir a la investigadora observar una sesión de clase de un curso a su cargo que usted elija. La observación será grabada en video, así la investigadora podrá analizar lo que usted haya expresado durante la sesión. Una vez finalizado el estudio las grabaciones serán destruidas.

Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial. Para ello, las grabaciones en video serán codificados por participante, de manera que se resguarde la identidad de los mismos. La información obtenida no se utilizará para ningún otro propósito fuera de esta investigación.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del estudio, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además, puede finalizar su participación en cualquier momento de la investigación sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómoda o incómodo, frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder.

Finalmente, usted puede solicitar información sobre los resultados de este estudio cuando haya concluido.

Muchas gracias por su participación.

Yo, _____ doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información descrita. He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas.

Al firmar este protocolo estoy de acuerdo con que los datos personales que proporcione a la investigadora serán usados para los fines de la investigación.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con Gloria Gutiérrez al correo gloria.gutierrezv@pucp.pe o al teléfono 950277843.

Nombre completo del (de la) participante	Firma	Fecha
--	-------	-------

Nombre del Investigador responsable	Firma	Fecha
-------------------------------------	-------	-------

² Para la elaboración de este protocolo se ha tenido en cuenta el formulario de C.I. del Comité de Ética del Departamento de Psicología de la PUCP.

Apéndice C

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES³

El propósito de este protocolo es brindar una explicación sobre la investigación en la que el docente de este curso se encuentra participando.

La presente investigación es conducida por Gloria Gutiérrez Villa, estudiante de la maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la Pontificia Universidad Católica del Perú, como parte de su trabajo de tesis. Asimismo, este trabajo es asesorado por María Isabel La Rosa Cormack, profesora asociada de la misma casa de estudios. El objetivo de la investigación es conocer las teorías subjetivas de profesores universitarios sobre la docencia.

Su profesor ha accedido a participar en esta investigación. Para ello, como parte de la recopilación de información, se tendrá que observar y filmar esta sesión de clase, así la investigadora podrá analizar la práctica del docente durante la sesión. Una vez finalizado el estudio las grabaciones serán destruidas.

Es importante señalar que la información que se recoja será estrictamente confidencial. Para ello, las grabaciones en video serán codificados por participante, de manera que se resguarde la identidad de los mismos. La información obtenida no se utilizará para ningún otro propósito fuera de esta investigación.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del estudio, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además, puede finalizar su participación en cualquier momento de la clase sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómoda o incómodo puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación.

Por esta razón, quisiera me brinde su consentimiento para llevar a cabo lo antes mencionado marcando con un aspa si está de acuerdo en que se observe y filme la clase.

Acepto que se observe la clase en la que soy alumna o estudiante.

 SI

 NO

Acepto que se filme la clase en la que soy alumna o estudiante.

 SI

 NO

Muchas gracias por su participación.

³ Para la elaboración de este protocolo se ha tenido en cuenta el formulario de C.I. del Comité de Ética del Departamento de Psicología de la PUCP.

Apéndice D

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES⁴

El propósito de este protocolo es brindar a los y las participantes en esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella.

La presente investigación es conducida por Gloria Gutiérrez Villa, estudiante de la maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la Pontificia Universidad Católica del Perú, como parte de su trabajo de tesis. Asimismo, este trabajo es asesorado por María Isabel La Rosa Cormack, profesora asociada de la misma casa de estudios. El objetivo de la investigación es conocer las teorías subjetivas de profesores universitarios sobre la docencia.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una segunda entrevista denominada técnica de generación de una estructura, lo que le tomará 45 minutos de su tiempo, aproximadamente. El objetivo de esta segunda entrevista es corroborar la información brindada por usted durante la primera entrevista y la observación de clase. La conversación será grabada, así la investigadora podrá transcribir las ideas que usted haya expresado. Una vez finalizado el estudio las grabaciones serán destruidas.

Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial. Para ello, los protocolos de entrevista serán codificados por participante, de manera que se resguarde la identidad de los mismos. La información obtenida no se utilizará para ningún otro propósito fuera de esta investigación.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del estudio, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además, puede finalizar su participación en cualquier momento de la investigación sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómoda o incómodo, frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder.

Finalmente, usted puede solicitar información sobre los resultados de este estudio cuando haya concluido.

Muchas gracias por su participación.

Yo, _____ doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información descrita. He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas.

Al firmar este protocolo estoy de acuerdo con que los datos personales que proporcione a la investigadora serán usados para los fines de la investigación.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con Gloria Gutiérrez al correo gloria.gutierrezv@pucp.pe o al teléfono 950277843.

Nombre completo del (de la) participante

Firma

Fecha

Nombre del Investigador responsable

Firma

Fecha

⁴ Para la elaboración de este protocolo se ha tenido en cuenta el formulario de C.I. del Comité de Ética del Departamento de Psicología de la PUCP.

Apéndice E

Guía de entrevista semi estandarizada

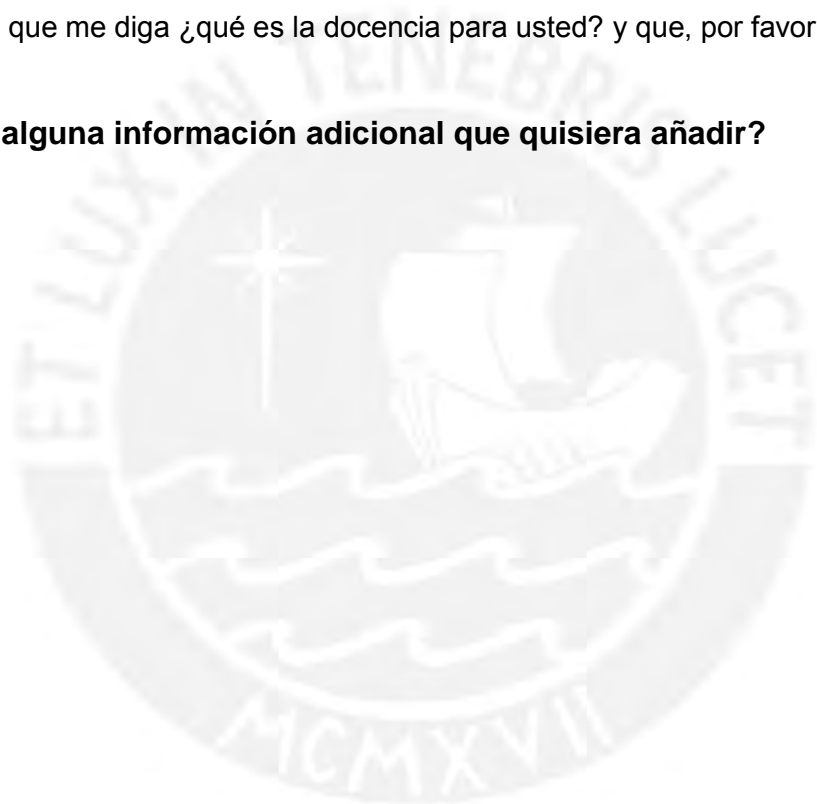
1. Sobre experiencias previas relacionadas a la docencia

Para comenzar, quisiera que me cuente todos los aspectos de su vida que usted crea que se relacionan con la forma en la cual realiza su práctica como docente. Le pido que sustente sus respuestas.

2. Sobre el concepto de docencia

Ahora, le pido que me diga ¿qué es la docencia para usted? y que, por favor, sustente sus respuestas.

3. ¿Hay alguna información adicional que quisiera añadir?



Apéndice F

Ejemplos de Biograma

Biograma del docente experto

Años	Suceso 1	Suceso 2	Suceso 3	Suceso 4	Suceso 5
1954-2005 aprox.	Padre abogado que terminó enseñando en academias preuniversitarias, colegios, en horario nocturno, diurno, vespertino, tanto públicos como privados.	Recuerda que estaba en la cama con su mamá conversando, jugando y su papá estaba al costado semi echado, sentado en la cama, sentado recostado y tenía una de esas tablas con un clip arriba corrigiendo y se quedaba hasta muy tarde corrigiendo. También recuerda a su padre con esa misma tabla escribiendo, escribiendo y estaba él preparando su clase.	No le gustaba que su papá lo mandara al colegio con blocks de papeles reciclados.	Su padre tenía un sentimiento medio ambiguo con la docencia porque le gustaba pero, y eso es algo que también repercutió en el docente, se quejaba del trabajo, que era demasiado trabajo para lo poco que le pagaban. Papá le decía que nunca vaya a ser profesor porque son mal pagados y trabajan demasiado. El papá llegaba cansado y con frío.	El padre se cambió de carrera de Ingeniería a derecho, pero ejerció la docencia toda su vida.
1960-1969	Estudiante promedio en el colegio. Colegio de varones.	En quinto desaprobó química porque lo odiaba, pues consideraba a su profesor muy malo, hacía muy difícil la clase.	Su papá lo inscribió en una academia para que reforzara el curso de química. Allí, le tocó un profesor extraordinario que hizo que él dominara química porque él sentía que el profesor lo "llevaba de la mano" en el curso, que había un acercamiento y que todo se volvió armonioso.	Su profesor de historia le parecía un buen profesor porque nadie le tomaba el pelo, hablaba con mucha jerga, sabía bastante y era muy buena gente. Lo considera un profesor porque hacía que la clase les interesara y conocer cosas que ellos no conocían.	
1970	Su papá le dijo que pensara bien qué estudiar y mientras tanto lo metió a una academia de inglés.	Como a él no le gustaba nada, su papá le dijo que estudie economía porque se veían matemáticas, pero no tantas, y se veían letras, pero no muchas. Se sintió un poco presionado por su padre a estudiar economía.	Se metió a la academia un año antes del examen de admisión, considera que tuvo buenos profesores porque eran chicos didácticos que lo llevaban de la mano.	Cuando estaba en la academia resolvía las preguntas del Baldor en su cuarto de estudios porque no tenía nada más que hacer que estudiar.	Ingresó a la mejor universidad para estudiar economía en el Perú. En un buen puesto.

Teorías subjetivas sobre docencia y rol docente

Años	Suceso 1	Suceso 2	Suceso 3	Suceso 4	Suceso 5
1972-1974	Cuando estuvo en la Universidad, se deslumbró porque comenzó a estudiar con mujeres y asistía a varias fiestas.	Casi lo retiran de la Universidad por desaprobado dos veces un curso. Pidió carta de reconsideración y se la otorgaron.	Jaló bastantes cursos porque era disperso, pero luego de que casi lo retiran de la Universidad se Concientizó.		
1975-1977	Comenzó a ser estudioso en la Universidad. Estudiaba en un grupo de 3 personas.	En ese grupo decidieron que su principal tarea era estudiar y no divertirse.			
1978-1980	Comienza a dictar en una academia el curso de economía a chicos que se estaban preparando para la Universidad. Lo recomienda uno de los amigos con los que estudiaba.	Le tomaba muchas horas preparar su clase porque la tenía muy organizada, sobre todo de lo que tenía que decir porque le gusta tener todo bajo control.	Era jefe de prácticas en cursos de economía en su Universidad.	Se cambia de carrera a administración y termina economía porque su papá se lo puso como condición para poder cambiarse.	
1981-2000	Le ofrecen enseñar Ventas como docente en su Universidad.	Estaba trabajando en el área de Ventas y marketing de una empresa.	Él quería seguir enseñando a pesar de que su jefe estaba molesto porque pedía muchos permisos para enseñar. Entonces, comenzó a dictar en un programa para adultos de su Universidad.	Gerente de una empresa por más de 10 años.	Comenzó a estudiar su maestría. En ese momento renunció a su trabajo. Su esposa lo apoyaba. Se dio cuenta de su gusto por lo académico. Utilizaba láminas como apoyo para sus clases.
2000-2013	Comienza a enseñar en otra Universidad, en la misma en la que hizo su maestría.	Trabajaba en su Universidad de origen, pero tuvo que salir por un tema administrativo y comenzó a trabajar en un puesto parecido en un Instituto.	Tuvo que salir de ese Instituto porque dos áreas se juntaron. Se quedó sin trabajo por buen tiempo... Comienza a trabajar en una Escuela de Negocios como docente. Tuvo que pasar por una clase modelo para que lo acepten.	Comenzó a dictar en el interior del país. Viajaba los fines de semana.	
2013	Comienza su labor como profesor a tiempo completo.	Se convierte en director de estudios de esa misma universidad.			
2014-2015	Comienza su doctorado y su interés en la investigación.	Enseña cursos de marketing.			

Apéndice G

Libro de códigos axial

I. Características del docente

1. Características personales que lo definen como docente
 - a. Se identifica como una persona controlista
 - b. Gusto por el reconocimiento
 - c. Gusto por exponer, poner ejemplos y preguntar a los estudiantes y colocarlos en situaciones difíciles
 - d. Gusto porque los estudiantes le tengan cariño
 - e. Ha disfrutado de la docencia porque fue bien pagado y le gusta enseñar
 - f. No pensaba ser profesor porque veía que mal pagaban a su papá y porque trabajaban demasiado
 - g. Considera la exigencia como parte de su personalidad
 - h. Se considera una persona graciosa
 - i. Considera el feedback y comentarios de sus estudiantes como insumos para mejorar y reflexionar sobre su práctica docente
 - j. De los profesores exigentes aprendió a dar lo mejor de ella
 - k. De los profesores relajados, aprendió a tener iniciativa para buscar recursos para aprender
 - l. Experiencia personal con el padre impidió que continuara en actividades extracurriculares
 - m. Considera que mostró capacidad de organización desde el pregrado
 - n. Recuerda que en primaria era tímida y por no participaba
 - o. Su experiencia en AIESEC la ayudó a constituirse como líder
 - p. Se sentía cómoda con la práctica vertical de sus profesores de primaria

2. Experiencias de definición como docente
 - a. Deseo y trabajo por ser docente ordinaria
 - b. En el posgrado, se sentía cómoda con profesores que afianzaban vínculos con estudiantes
 - c. En la Universidad se siente en su casa
 - d. Se sentía intimidada por la poca o mucha exigencia de los profesores cuando no hacían el match con estudiantes
 - e. Considera que las experiencias que le contaba su papá han marcado en su estilo de enseñar
 - f. Experiencia como alumna marcó su práctica docente
 - g. Importancia de la calidez en el aula a partir de la experiencia en aula de su padre

3. Bases para su práctica docente
 - a. Padre con pasión por la enseñanza
 - b. Me gusta enseñar cuando a todos mis estudiantes les gusta mi PowerPoint
 - c. Me gusta enseñar cuando los estudiantes me preguntan cosas difíciles de responder y se genera discusión
 - d. Me gusta enseñar si los estudiantes me escuchan y yo los escucho a ellos
 - e. La preparación de clase le gusta porque permite anticipar cómo será la clase
 - f. Considera haber aprendido tanto de sus profesores relajados, como de sus profesores exigentes
 - g. Considera las encuestas o similares como insumo para reflexionar sobre su práctica y mejorar
 - h. Considera que en la evolución de su modo de enseñar han influido los cursos de perfeccionamiento docente
 - i. Cuando cambia su rendimiento siente que es capaz de lograr sus objetivos

Teorías subjetivas sobre docencia y rol docente

- j. Considera no basar su práctica docente en sus experiencias escolares por enseñanza tradicional
- k. Considera que AIESEC la ayudó a aprender a generar empatía
- l. Considera que Aisec la ayudó a transmitir mensajes de forma clara
- m. Considera que busca lo contrario a sus profesores de primaria en su práctica docente: no enseñar de forma memorística
- n. Considera que su práctica docente viene de AIESEC y de sus profesores de gestión
- o. Considera que su práctica docente viene de su experiencia en el posgrado
- p. Considera que una de las bases de su práctica docente fue en la universidad
- q. Su práctica docente actual viene de los acuerdos con los otros docentes

4. Estilo de enseñanza del docente

- a. Etapa inicial
 - i. Como yo vengo de una época en la que no había tanta información disponible, entonces tengo un estilo más expositivo.
 - ii. Adoptó una actitud de profesora rígida/exigente para que no se pierda el control del grupo
 - iii. Al inicio de su actividad como docente sentía que debía ser distante y no cálida
 - iv. Comenzó a utilizar términos jóvenes para no ser horizontal
 - v. Cuando comenzó como JP sentía que no inspiraba respeto por su edad y se dio cuenta de que no podía ser horizontal
 - vi. Elevaba más la voz para no ser horizontal
- b. Etapa actual
 - i. Preferencia por dirigir la participación en clase
 - ii. Se define como profesor expositivo que hace la clase interesante porque quiere atraer la atención
 - iii. Si mis clases son más atractivas los estudiantes se interesan más en ellas y las prefieren ante cualquier otro elemento
 - iv. Considera la cercanía importante para su práctica docente
 - v. Considera que es la profesora que quisiera tener si fuera alumna
 - vi. Cuando entra a su salón tiene marcado evitar retrasarse
 - vii. Considera que su modo de enseñar ha evolucionado desde la exigencia hacia lo flexible
 - viii. Trata siempre de cumplir el objetivo de la clase, pero de forma más relajada
 - ix. Trabajar como docente a tiempo completo le da un equilibrio a sus tiempos
 - x. Considera que es exigente pero a la vez cálida como profesora
 - xi. Conversar con sus estudiantes, que ellos le cuenten algo y que él les cuente algo.
 - xii. Sonreír
 - xiii. Sentir y transmitir pasión por los temas
 - xiv. Fomentar reflexión y pensamiento crítico
 - xv. Considera que como docente debe ser líder para generar cambio en aprendizaje de jóvenes
 - xvi. Va cambiando la estructura de clase según la reacción de sus estudiantes

II. Creencias

5. Creencias sobre la docencia

- a. Acciones docentes
 - i. Como docente uno tiene que aprender a gestionar su forma de vivir
 - ii. Como docente uno tiene que aprender a gestionar sus expectativas
 - iii. Como docente uno tiene que aprender a gestionar sus tiempos
 - iv. La docencia es un estilo de vida
 - v. Considera la docencia como actividad en la que los estudiantes desarrollan capacidades a partir de la facilitación del conocimiento

Teorías subjetivas sobre docencia y rol docente

- vi. Considera la docencia como facilitación del conocimiento y que ese conocimiento se pueda aplicar
- b. Roles docentes
 - i. Los roles docentes se dan principalmente en el aula, pero pueden darse fuera cuando son asesorías
 - ii. Un docente tiene varios roles
- 6. Creencias sobre los docentes
 - a. De los docentes en general
 - i. Los profesores son mal pagados
 - ii. Los profesores deben enseñar algo en lo que hayan trabajado o trabajen.
 - iii. El docente debe ser integro porque es un modelo
 - iv. El docente es un facilitador
 - v. La responsabilidad de los aprendizajes del docente no se limita solo al curso que se dicte.
 - vi. Considera al docente como facilitador de conocimiento
 - vii. Considera que un docente debe ser dinámico para tener la atención de los jóvenes
 - b. De sus propios docentes
 - i. Considera que los profesores de matemáticas son más estrictos que los de humanidades
 - ii. Considera que sus profesores en secundaria eran democráticos porque fomentaban pensamiento crítico
 - iii. Profesor exigente porque los mandaba a leer en inglés y ella no tenía el nivel
 - iv. Profesor exigente que se relacionaba con estudiantes de forma vertical
 - v. Profesor exigente rígido
 - vi. Profesor relajado que contaba anécdotas hacía que sintiera que no aprendía nada en clase
 - vii. Práctica docente tradicional de sus profesores de primaria

III. Teorías subjetivas

- 7. Teorías subjetivas sobre los docentes
 - a. Sobre los docentes en general
 - i. Como ahora los estudiantes tienen mayor acceso a la información, yo debo preparar mejor mi clase
 - ii. Yo creo que los profesores elegimos ser profesores porque varios motivos pero uno de ellos es porque tú quieres ser el centro de atención
 - iii. Cuando el profesor te enseña de forma armoniosa algo nada es complicado
 - iv. Como es mayor, los estudiantes saben que tienen que guardar silencio y que habrá chistes, entonces no tiene que haber ambiente rígido y no tiene que impostar
 - v. Busca pasarlo bien en sus clases y si es así seguro los estudiantes también
 - b. Sobre el buen docente
 - i. Un profesor es bueno cuando a los estudiantes les interesa su clase
 - ii. Un profesor es bueno cuando es buena gente
 - iii. Un profesor es bueno cuando hace que a sus estudiantes les guste lo que se enseña
 - iv. Un profesor es bueno cuando hace que sus estudiantes estudien por su cuenta porque les gusta
 - v. Un profesor es bueno cuando hace que lo difícil parezca muy fácil
 - vi. Cuando los profesores se enfocaban en la disciplina eran malos profesores
 - vii. Cuando un profesor se enfoca en tener un status alto por colocar conceptos difíciles es un mal profesor
 - viii. Cuando un profesor tiene tono de voz muy bajo no es buen profesor

Teorías subjetivas sobre docencia y rol docente

- ix. Cuando un profesor se centra en las fórmulas es un mal profesor
- c. Sobre el mal docente
 - i. Si un estudiante no encuentra utilidad o satisfacción en una clase entonces el docente no debe ser reconocido como profesor
 - ii. Cuando un profesor transmitía conocimientos a partir de vivencias propias es un buen profesor
 - iii. Cuando un profesor se conecta con un estudiante porque su enseñanza toma en cuenta sus vivencias es un buen profesor
 - iv. Cuando un profesor se preocupa por el bienestar de sus estudiantes es un buen profesor
 - v. Cuando un profesor se preocupa por enlazar conceptos aprendidos con los de una clase es un buen profesor
 - vi. Si solo se enfoca en desarrollar destrezas y no en desarrollar capacidad reflexiva es un mal docente.
- 8. Teorías subjetivas sobre la docencia
 - a. Si algo te gusta mucho, pero comienza a ser una obligación, entonces no le encuentras lo bonito que es
 - b. por ahí no tengo tiempo de preparar bien mi clase y estoy medio atrasado en las correcciones entonces ya la situación me comienza a parecer incómoda
- 9. Teorías subjetivas sobre el Rol docente como investigador
 - a. Si los docentes investigan entonces pueden aportar nuevos conocimientos a su práctica docente.
 - b. Un rol docente es el investigador
 - c. La investigación puede servirte para usar en clase
 - d. El docente debe ser un buen guía y orientar al estudiante a la producción académica
- 10. Teorías subjetivas sobre el Rol docente como profesor
 - a. Rol docente como profesor que hace que a los estudiantes les encante el curso
 - b. Un rol docente es la enseñanza en el aula
 - c. El docente debe empoderar al estudiante para responder a retos más grandes
 - d. El rol del docente universitario debe ser estimular el aprendizaje de los estudiantes, fomentar la curiosidad académica y sobre todo empujar al estudiante hacia un pensamiento crítico
 - e. Un rol docente es profundizar el conocimiento
- 11. Teorías subjetivas sobre el Rol docente tutor
 - a. Si uno es un buen docente entonces debe estar dispuesto para sus estudiantes siempre.
 - b. Un rol docente es ser asesor pero es implícito
 - c. El docente debe asesorar estudiantes siempre, no importa que no sea de su clase.
 - d. Un rol docente es orientador
- 12. Teorías subjetivas sobre el Rol personal del docente
 - a. Un rol docente es un rol personal
- 13. Teorías subjetivas sobre el Rol docente de responsabilidad social
 - a. Un rol docente es el de responsabilidad social
 - b. Considera importante tener elementos de responsabilidad social en la enseñanza para que sean jóvenes que aporten en la sociedad

Apéndice H

Libro de códigos

Codificación selectiva

I. Teorías subjetivas sobre la docencia

1.1. Docente ideal

1.1.1. Características del docente ideal

- *Si la docencia te gusta realmente no debe ser una obligación (E1, E2)*
- *Un docente debe ser íntegro (desarrollo en todos los ámbitos) porque es un modelo a seguir para los estudiantes (E2)*
- *Un docente debe ser líder para generar, a través del aprendizaje, un cambio positivo en los jóvenes (N2)*
- *Un docente debe ser dinámico y hacer su clase atractiva para tener la atención de los jóvenes (E1,N2)*

1.1.2. Estilo de enseñanza del docente ideal

- *Si un profesor hace la clase sencilla, aunque el tema sea complicado, entonces los estudiantes entienden (E1, N1)*
- *Si un profesor transmite conocimientos a partir de sus propias vivencias, entonces los estudiantes se conectan con la clase (N1) Cuando un profesor se preocupa por el bienestar de sus estudiantes es un buen profesor (N1))*

1.1.2.1. Reconocimiento como resultado

Si un estudiante no reconoce al docente en un contexto no académico, entonces lo aprendido no le ha sido útil ni satisfactorio al estudiante. (E1)

1.2. Docente real

1.2.1. Sobre la planificación

- *Si no controlo lo que se va a enseñar en una clase desde su planificación, recursos, materiales y los momentos de participación de los estudiantes, entonces la clase se descontrola y no sale bien. (E1)*
- *Si planifico mi clase, entonces tengo reconocimiento.(E1)*

1.2.2. En el desarrollo de la clase

- *Busco pasarla bien en mis clases y, si es así, seguro los estudiantes también (E1,E2)*
- *Si no me atienden, entonces me incómodo y sufro (E1)*
- *Como soy mayor, los estudiantes saben que tienen que guardar silencio en la clase y que habrá un buen ambiente, entonces la dinámica es más relajada y, por tanto, no tengo que impostar (E2)*

1.3. **Mal docente**

1.3.1. Estilo de enseñanza

- *Cuando los profesores se enfocan en el cumplimiento de los tiempos de clase, los estudiantes no entienden (N1)*
- *Cuando un profesor se enfoca en la medida, los estudiantes no aprenden (N1)*

II. **Teorías subjetivas sobre el rol docente**

1. **Rol del profesor**

- *Si uno enseña, debe profundizar el conocimiento (N2)*
- *Si un docente es facilitador de conocimiento, entonces debe hacer que este conocimiento se pueda aplicar (E2, N2)*

2. **Rol docente tutor**

- *Si uno es un buen docente entonces debe estar dispuesto para sus estudiantes siempre. (E1)*

3. **Rol investigador**

- *Si los docentes investigan y culminan sus investigaciones, pueden transformarse en un curso que contribuya a la práctica docente. (E1)*
- *Un rol docente es el investigador porque la investigación debe servir para usar en clase (E1, E2)*
- *Si el profesor es un buen guía, entonces orienta al estudiante a la producción académica (N1)*

4. **Rol asesor**

- *Si uno es docente, es implícito tener el rol de asesor (E2)*

5. **Rol de responsabilidad social**

- *Si uno es docente, debe tener el rol de responsabilidad social (diferencias individuales) (E2)*

- *Si uno es docente debe considerar importante incluir elementos de responsabilidad social (ciudadanía) en la enseñanza para que los jóvenes aporten en la sociedad (N2)*

6. Rol orientador

- *Si uno es docente debe orientar al estudiante a absolver sus dudas vocacionales (N2)*



Apéndice I

Ejemplo de Ficha de registro de observación

Comparación de práctica pedagógica y discurso

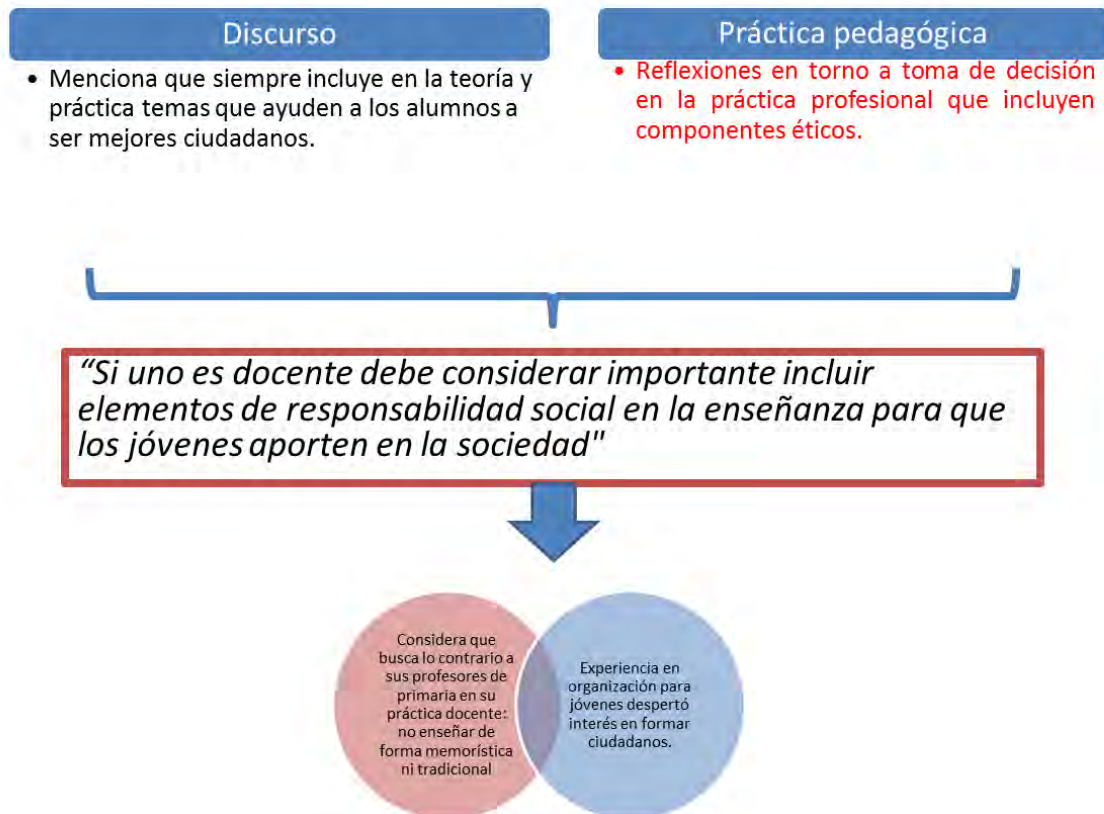
Aspectos observados en la sesión de clase	Aspectos relevantes de la entrevista
<p>El docente controla con exactitud el tiempo utilizado en los trabajos grupales, indicando la hora de finalización de cada uno de ellos.</p> <p>El docente ha incluido en su ppt todos y cada uno de los temas, ideas y ejemplos que se discuten en la clase. Siendo casi el final del ciclo, el docente no conoce los nombres de sus estudiantes.</p> <p>El docente utiliza un puntero electrónico para pasar las diapositivas de su ppt y así poder desplazarse por el aula sin complicaciones.</p> <p>El docente presenta un programa detallado del desarrollo de las clases donde se mencionan todos los temas a tratar, los trabajos a realizar y los detalles de la presentación y entrega de los mismos.</p> <p>El docente pide a sus estudiantes que expliquen pautas que él mismo ha dado en clases anteriores.</p> <p>El docente fomenta la participación en clase, para esto los estudiantes deben alzar su mano y esperar a que se les autorice a intervenir.</p> <p>El docente presente términos en su idioma original.</p> <p>El docente muestra sus referencias bibliográficas.</p> <p>El docente propone trabajos en grupo dentro del aula.</p> <p>Los trabajos en grupo dentro del aula se realizan con un desplazamiento mínimo por parte de los estudiantes.</p> <p>El docente reparte material impreso para los trabajos grupos.</p>	<p>El docente menciona que la planificación de la clase es muy importante.</p> <p>El docente afirma que organizar sus clases le toma muchas horas porque le gusta tener todo bajo control.</p> <p>El docente planifica y controlar sus clases es la manera que tiene de manejar su nerviosismo.</p> <p>El docente considera la planificación como el momento sublime de la enseñanza porque implica que su Power Point es muy didáctico.</p> <p>El docente menciona que siente gusto por controlar sus clases.</p> <p>El docente afirma que recibe feedback positivo porque, en una clase, sus estudiantes han rescatado como positivo que tenga tanto control sobre sus clases.</p> <p>El docente valora el reconocimiento de sus estudiantes.</p> <p>Preferencia por enseñar Economía II porque es más “aterrizado” que Economía I</p> <p>El docente menciona que su método se basa en exponer, poner ejemplos y situaciones difíciles.</p> <p>El docente se considera más un profesor expositor que un profesor participativo.</p> <p>El docente siente gusto por exponer porque quiere llamar la atención de sus estudiantes.</p> <p>El docente considera que los profesores eligen esa carrera porque quieren ser el centro de atención.</p> <p>El docente considera que genera una conexión con sus estudiantes.</p> <p>El docente valora ser recordado con cariño por sus estudiantes.</p> <p>El docente menciona que se produce un cariño hacia el profesor y hacia el tema cuando los estudiantes perciben que éste ha generado un método que vuelve más sencillo el aprendizaje de un tema que, explicado de la manera</p>

Aspectos observados en la sesión de clase	Aspectos relevantes de la entrevista
<p>El docente realiza una broma al lanzar su chompa detrás de él, luego de sacársela, mientras sonríe a los estudiantes.</p> <p>El docente finaliza la clase de forma abrupta.</p>	<p>incorrecta, puede considerarse complicado de entender.</p> <p>El docente menciona que dedicarse a labores administrativas – académicas le ha permitido ganar bien, lo que le ha permitido disfrutar la docencia.</p> <p>El docente considera la docencia como hobby.</p> <p>El docente considera la docencia relacionada con su verdadero yo.</p> <p>El docente menciona que es relevante leer los textos en su idioma original para evitar confusiones de traducción.</p>



Apéndice J

Ejemplo de TGE: Teorías subjetivas



Leyenda:

Letra roja o círculo rojo: añadidura del participante

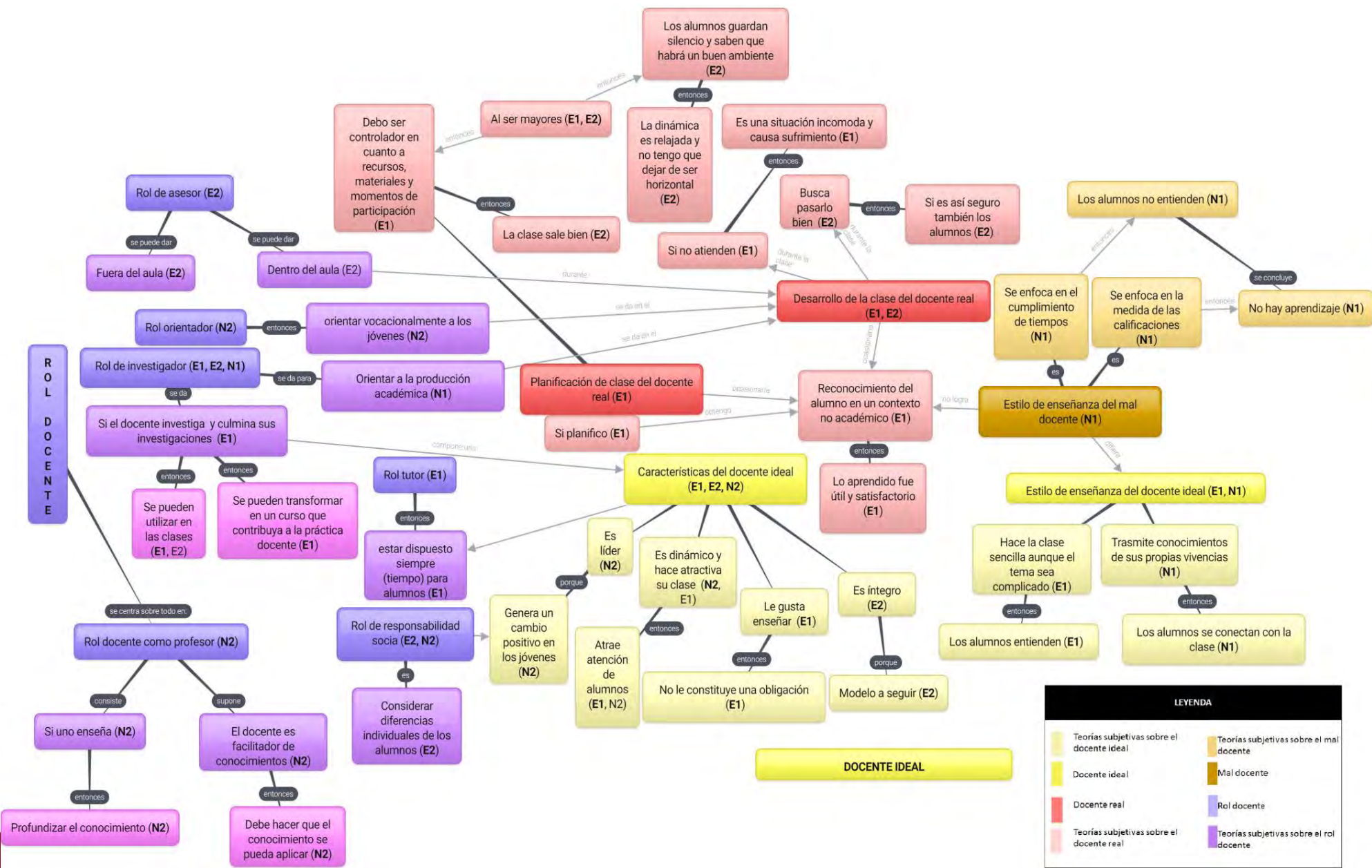
Apéndice K

Codificación selectiva de teorías subjetivas



ROL DOCENTE

MAL DOCENTE



LEYENDA	
 	Teorías subjetivas sobre el docente ideal
 	Docente ideal
 	Docente real
 	Teorías subjetivas sobre el docente real
 	Teorías subjetivas sobre el mal docente
 	Mal docente
 	Rol docente
 	Teorías subjetivas sobre el rol docente

DOCENTE IDEAL