



Universitat Autònoma de Barcelona

**LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO
ORIENTADA HACIA LA TRANSFORMACIÓN
DE LA IDENTIDAD DOCENTE.
UNA PROPUESTA BASADA EN INCIDENTES CRÍTICOS.**

Postulante: Claudia Contreras Contreras

Director: Dr. Carles Monereo Font

Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación
Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación

Barcelona, septiembre de 2013.

*A Dani, mi curruñis. Gracias por tu cariño
y por darme ánimos para que esta tesis viera luz.
Desde donde estés, sé que compartes esta satisfacción conmigo.
Te voy a extrañar mucho!*

Quiero agradecer ...

A los profesores que hicieron posible esta investigación por la confianza. Mi reconocimiento especial a l@s seis profesionales que participaron en la formación, mi admiración por su compromiso con la enseñanza y la docencia universitaria de magisterio.

A Conicyt, ese pequeño margen de Estado sólido que nos va quedando en Chile, y que me ayudó a cumplir un anhelo.

A Carles por confiar y desafiarme en este trabajo, por ser un amigo y apoyo en mi vida catalana.

A los profesores y mis compañeros del MIPE, por haber compartido un valioso espacio y tiempo de aprendizaje.

Als meus companys i companyes del grup IdentitES -SINTE, als que hi són i els que s'han anat, la meva gratitud per acompanyar-me i ajudar-me a aprendre, especialment merci a Carola, Ana, Andy, Toni, Núria y Mariela.

Per la mia famiglia in questa parte del pianeta, Valentina, Elizabetta, Cesare e Andrea, per l'accoglienza, la preoccupazione e la cura dall'inizio.

A mis amig@s en Barcelona y Chile, por su importante compañía. Especialmente a Moni por ofrecer su “ayuda ajustada”, a Anita por su escucha activa, a Euge y Sole por su oportuno apoyo en este trabajo.

A mi mamá y mi papá, maestros normalistas, que han sabido entenderme en los caminos emprendidos, coincidiendo conmigo en el valor transformador de la educación. A mi hermano Coto que ha sido ejemplo de fortaleza, a mi hermano Paulo por su valoración sobre mi trabajo, y a mi Tata por mantenerse presente y estar. A mis sobris que siempre son fuente de inspiración y alegrías.

Finalmente espero retribuir a la confianza y el cariño de todos quienes me han acompañado en este proceso.

*“Para comprender algo humano, personal o colectivo,
es preciso contar una historia”.*
(Ortega y Gasset)

*“Una teoría no es el conocimiento; permite el conocimiento.
Una teoría no es una llegada; es la posibilidad del inicio.
Una teoría no es una solución, es la posibilidad de tratar un problema”.*
(Morin)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	11
PARTE I. MARCO TEÓRICO.....	15
CAPÍTULO 1. LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL SIGLO XXI.....	15
1.1 La enseñanza universitaria y las competencias del profesorado.	16
1.2 Desafíos en la formación del docente universitario.....	19
1.3 Algunos lineamientos para la formación continua del profesorado.	24
CAPÍTULO 2. LA IDENTIDAD DOCENTE DEL PROFESORADO.....	28
2.1 La identidad docente: concepto, distinciones y dimensiones.	29
2.2 La construcción identitaria del profesor universitario en tiempos de cambio.	32
2.3 La identidad docente como unidad de análisis e intervención.	36
CAPÍTULO 3. LOS INCIDENTES CRÍTICOS COMO ESTRATEGIA PARA LA INVESTIGACIÓN Y EL DESARROLLO DOCENTE.	37
3.1 Los incidentes críticos, evolución del concepto.	38
3.2 Los incidentes críticos en la investigación y la formación docente.	40
3.3 Los incidentes críticos en el aula de formación de magisterio.	42
PARTE II. MARCO CONTEXTUAL.....	44
CAPÍTULO 4. LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN CHILE.....	44
4.1 La institucionalidad.	46
4.2 El alumnado y el profesorado universitario.....	51
4.3 La formación universitaria de magisterio.	55
PARTE III. MARCO METODOLÓGICO.....	59
CAPÍTULO 5. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA, SUPUESTOS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.	60
5.1 Problema de investigación.....	60
5.2 Supuestos de investigación.....	62

5.2.1. Supuestos en la fase inicial de investigación:.....	63
5.2.2. Supuestos en la fase intermedia de investigación:	63
5.2.3. Supuestos hacia el final de la investigación:	63
5.3 Objetivos de investigación.	64
5.3.1 Objetivo general.	64
5.3.2 Objetivos específicos.....	64
CAPÍTULO 6. DISEÑO METODOLÓGICO.....	65
6.1 Enfoque de investigación.....	65
6.2 Rol de la investigadora	68
6.3 Características de los participantes.....	69
6.3.1 Participantes de la primera fase.	71
6.3.2 Participantes de la segunda y tercera fase.	72
6.4.1 Justificación previa a la recogida de datos.	74
6.4.2 Instrumentos y procedimientos para la recolección de datos.	75
6.5 Análisis de datos.....	78
6.5.1 La Grounded Theory como enfoque de análisis de datos.....	78
6.5.2 Definición de la unidad de análisis.....	80
6.5.3 Herramientas de análisis.....	81
6.5.4 Construcción de Categorías.....	82
6.5.5 El proceso de análisis.	84
6.6 Validez y fiabilidad de la información.	87
6.6.1 Validez de los instrumentos diseñados.....	87
6.6.2 Fiabilidad de las categorías elaboradas.	89
PARTE IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	92
CAPÍTULO 7. LA IDENTIDAD DEL DOCENTE UNIVERSITARIO.....	93
7.1. Categorías asociadas a las concepciones del docente universitario.	94

7.2 Categorías asociadas a las metodologías docentes.....	98
7.3 Categorías asociadas a los sentimientos docentes.	100
CAPITULO 8. LOS INCIDENTES CRÍTICOS EN LAS AULAS DE FORMACIÓN DE MAGISTERIO	103
8.1 Características y consecuencias de los incidentes críticos.	105
8.2 Variables asociadas a los incidentes críticos.	109
8.2.1 Variables asociadas a la enseñanza:	110
8.2.2 Variables asociadas a la relación profesor/a –alumno/a (s):.....	112
8.3 Formas típicas de enfrentamiento de los incidentes críticos.	114
CAPÍTULO 9. UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN BASADA EN INCIDENTES CRÍTICOS.	117
9.1 Estado inicial: necesidades y críticas en torno a la formación docente.....	118
9.2 Enfoque y características del programa propuesto.	120
9.3 Indicios de cambio posteriores a la formación docente.....	123
CAPÍTULO 10. DISCUSIÓN.....	133
10.1. Discusión en relación a la identidad docente del profesorado universitario de magisterio.	133
10.2. En relación a los incidentes críticos en la formación de magisterio.....	135
10.3. En relación a un programa de formación basado en incidentes críticos.....	136
PARTE V. CONCLUSIONES.....	138
REFERENCIAS	141
ANEXOS IMPRESOS.....	151
Anexo 1: Ejemplo de guión de entrevista inicial.....	152
Anexo 2: Ejemplo protocolo de validación entrevista pos-intervención.....	154
Anexo 3: Tabla ejemplo validación por jueces pares - entrevista final.....	159
Anexo 4: Inventario de registro de audio	160
ANEXOS VERSIÓN DIGITAL (CD adjunto)	
Archivo 1: Ejemplo de entrevistas inicial y final	
Archivo 2: Ejemplos de incidentes críticos analizados	

- Archivo 3: Ejemplos de pautas de análisis de incidentes críticos
- Archivo 4: Ejemplos de sesiones
- Archivo 5: EPIC-2
- Archivo 6: Artículos publicados

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Dilemas en la formación del profesorado.....	23
Tabla 2. Cambios en las perspectivas del desarrollo docente.....	26
Tabla 3. Configuración de la identidad docente	32
Tabla 4. Componentes de la identidad del docente universitario	35
Tabla 5. Universidades chilenas según afiliación/dependencia.....	49
Tabla 6. Número de docentes por género y tipo de universidad	53
Tabla 7. Cantidad de docentes con posgrado por tipo de universidad	54
Tabla 8. Características del enfoque cualitativo	65
Tabla 9. Antecedentes de los académicos participantes	71
Tabla 10. Inventario de instrumentos/técnicas para el registro de datos	75
Tabla 11. Resumen de juicios para la validación de un guion de entrevista	88
Tabla 12. Ejemplo fiabilidad de categorías elaboradas a partir de la primera entrevista. ...	91
Tabla 13. Categorías de análisis de la identidad del docente universitario	93
Tabla 14. Categoría de análisis para incidentes críticos- primera fase.....	104
Tabla 15. Variables asociadas a la emergencia /desarrollo de los incidentes críticos.....	110
Tabla 16. Cuadro resumen del programa de formación	122
Tabla 17. Cuadro de asistencia a las actividades de formación.....	123

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Caracterización del grupo de profesores participantes (N=20).....	70
Figura 2. Esquema ilustrativo del proceso de codificación	83
Figura 3. Ejemplo de una categoría y sus códigos constituyentes.....	86
Figura 4. Fórmula para medir acuerdo porcentual Kappa de Cohen.....	90
Figura 5. Esquema para una caracterización de los IC.....	105
Figura 6. Modelo de formación propuesto	121

INTRODUCCIÓN

En la actualidad el mundo evoluciona rápidamente, afectando distintos ámbitos de la sociedad, entre los espacios que mayormente se han visto influenciados están las aulas universitarias, su alumnado y la docencia. En dichos espacios podría señalarse que el cambio es lo permanente, pues la sociedad de la información y el conocimiento, así como el aumento en la cobertura y la heterogeneidad del estudiantado, han modificado los escenarios a los que tradicionalmente se apuntaba como nichos formativos, influyendo en las demandas que la sociedad hace a este tipo de institución educativa y su profesorado (Hargreaves, 2005; Zabalza, 2003).

Por otro lado, bajo la premisa de que las universidades ocupan un lugar fundamental en el desarrollo de las sociedades, especialmente en el ámbito de la investigación, la formación de profesionales, académicos e idealmente colaborando en la solución de los problemas enfrentados por la comunidad, reiteramos la importancia de estas instituciones educativas, como un espacio especialmente sensible de ser estudiado e intervenido.

Hoy en día la enseñanza universitaria debe diseñar e implementar nuevas maneras de educar y abordar las relaciones que se establecen dentro del aula, pensar en el desarrollo y la innovación en el conocimiento, potenciar habilidades sociales, afectivas y comunicativas de sus alumnos (las llamadas *soft skills*), hacerse cargo de formar a sujetos participativos, creativos, proactivos, etc., con el fin de responder a las expectativas que la sociedad se ha formulado, a partir de una nueva realidad más compleja y globalizada (Martínez y Viader, 2008).

En consecuencia, si podemos identificar las demandas en un contexto complejo y los resultados a los que se aspira llegar en la educación universitaria, nos queda pendiente el desafío de investigar qué sucede en el proceso de búsqueda y consecución de los retos propuestos, cómo logramos una docencia que efectivamente responda a cambios y demandas permanentes, cómo llegamos a una enseñanza abierta a la incertidumbre sin desorientarnos. El panorama que se abre en medio de estos dos polos se problematiza en la medida en que reconocemos los sujetos y la meta, pero teniendo en frente un horizonte confuso.

Cada vez más, resulta frecuente escuchar discusiones en torno a la calidad de los sistemas educativos, sobre la necesidad de llevar a cabo procesos de diagnóstico, de mejora e innovación, que permitan diseños y evaluaciones ajustadas para lograr dicha calidad.

Como sabemos, la calidad de un programa formativo depende fundamentalmente de las condiciones de enseñanza y desarrollo a las que se ven expuestos los futuros profesionales, derivándose de esto que las habilidades e intervenciones pedagógicas de los profesores cobren especial relevancia. Son los docentes quienes deben procurar el mejoramiento continuo de una enseñanza que impacte efectivamente en el aprendizaje de los sujetos en formación, por lo que este tema debe ser parte central en la discusión sobre la calidad universitaria.

Lo mencionado anteriormente resulta de especial importancia considerando que muchos profesores deben formar en un contexto tan complejo como el señalado, sin tener los recursos suficientes para enfrentar los desafíos de la docencia universitaria actual.

En el caso particular de Chile, el énfasis de las políticas públicas en educación ha puesto el foco en el aseguramiento de la calidad de los programas y titulaciones, esto ha generado nuevos retos a la educación universitaria. Uno de esos desafíos se evidencia con los procesos de acreditación de las universidades y de los programas de formación impartidos, en donde se pone en juego la calidad de la enseñanza desarrollada y de los recursos disponibles para la formación de los futuros profesionales, lo cual debe demostrarse través de procesos de auditoría y sistemas de medición externos (OCDE, 2009).

En consideración a los argumentos anteriormente expuestos es que resulta relevante hacer un aporte en torno al desarrollo del profesorado universitario, pensando sobre todo en que debemos poner en el centro de la discusión el cómo fortalecer y ampliar las competencias psicoeducativas de quienes se desempeñan en las aulas, particularmente en el caso de los formadores de los futuros maestros.

El presente documento está constituido por cinco apartados, desde los cuales se desglosan los diferentes capítulos que conforman el texto:

En primer término, presentamos un *marco teórico* formado por tres capítulos que abordan los ejes conceptuales del presente trabajo, la docencia en la educación superior del siglo XXI, la identidad docente del profesorado y los incidentes críticos como estrategia para la investigación y el desarrollo docente.

En segundo término exponemos el *marco contextual*, en el cual presentamos temas relativos a la educación universitaria en Chile, en particular la institucionalidad, su profesorado y el alumnado de magisterio. A continuación, en un tercer apartado abordamos el *marco metodológico*, esta sección está compuesta por dos capítulos, en los cuales exponemos la definición del problema, objetivos y supuestos de investigación, en tanto que un segundo capítulo presentamos el diseño metodológico.

En un cuarto apartado exponemos los *resultados*, dividiendo éstos en tres capítulos. En el capítulo 7, abordamos las categorías de análisis de la identidad docente del profesorado universitario; en el capítulo 8, presentamos los resultados en relación a los incidentes críticos registrados en la formación inicial de magisterio, en tanto que en el capítulo 9 exponemos la propuesta de desarrollo profesional y las categorías derivadas para su análisis, junto con la evaluación de su impacto. Al cerrar este apartado, en el capítulo 10, desarrollamos la discusión y síntesis de los resultados obtenidos.

Finalmente, en el quinto apartado presentamos las *conclusiones* derivadas de este estudio, abordando alcances, limitaciones y perspectivas futuras.

Ya presentado el contenido que abordaremos en este documento, podemos señalar que el pronóstico final que orienta esta investigación se relaciona con *El desarrollo del profesorado universitario orientado a la transformación en la identidad docente. Una propuesta basada en incidentes críticos*.

PARTE I. MARCO TEÓRICO

En lo que sigue, exponemos el marco teórico que sustenta la elaboración conceptual y los postulados que se desarrollan a lo largo de este escrito. De manera secuencial presentamos los tres capítulos que componen el presente apartado: Primero, la docencia en la educación superior, con las particularidades que en la actualidad sitúan a éste ámbito de la educación como particularmente desafiante de investigar e intervenir, dada la influencia de los cambios sociales y las demandas a las que debe responder; en el segundo capítulo abordamos la identidad del profesorado universitario, profundizando en su conceptualización, construcción y en la relevancia de su transformación para el desarrollo o la formación continua de los académicos; en tercer lugar exponemos un capítulo dedicado a los incidentes críticos como estrategia para la investigación y la formación del profesorado, en la medida que surgen como puerta de acceso a la identidad docente, y que responden a nuestro interés como una posibilidad hacia la transformación de esta identidad.

CAPÍTULO 1. LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL SIGLO XXI.

Actualmente la universidad refleja y compone al mismo tiempo, un mundo social amplio y globalizado, pudiendo ser vista como una realidad compleja, formada por una diversidad de actores, organismos, proyectos, programas formativos, etc. Es en este espacio donde se originan múltiples relaciones, significados y concepciones acerca de lo que allí se debe enseñar, aprender y trabajar para formar a los futuros profesionales que luego serán parte de ese mundo más amplio.

De acuerdo a un correlato histórico, actualmente la universidad tiene como misión facilitar el desarrollo de los individuos llevando su potencial al máximo, para posibilitar una inserción laboral exitosa que se traduzca en contribuciones productivas y la realización plena de las personas en la sociedad (Feixas, 2007; Fullan, 2002).

Ciertamente, hoy en día se ha intensificado el rol que tiene la universidad como institución de desarrollo, demandándole una mayor adaptación a las necesidades

productivas y sociales, no sólo del entorno inmediato, sino que también de la comunidad global. Desde este punto de vista podríamos describir el mundo universitario situándonos desde distintos focos, sin embargo, y más allá de posicionarse en la educación possecundaria, podemos establecer que una característica central de la universidad se relaciona con su tradición como generadora de conocimiento y por otro lado, como encargada de la formación de los futuros profesionales e investigadores (Benito y Cruz, 2005; Sánchez, 2011; Zabalza, 2002). Debido a lo anterior, la enseñanza y el profesorado universitario cobran vital importancia para alcanzar aquello que la sociedad espera de este tipo de institución, como parte de una cultura que combina tradición y posmodernidad dentro de un mismo escenario (McInnis, 2000; Villegas-Reimers, 2003; Zabalza, 2009).

Siguiendo esta línea, en el presente capítulo se abordan tres temáticas que consideramos centrales en el ámbito de la educación universitaria: Primero, la enseñanza universitaria y las competencias del docente; segundo, los desafíos en la formación del profesorado universitario y, en tercer lugar, hacia donde debería orientarse el desarrollo profesional docente en este tipo de instituciones educativas.

1.1 La enseñanza universitaria y las competencias del profesorado.

Como es sabido, los cambios en el conocimiento, la política, la economía, demografía y todos aquellos que afectan a nuestra sociedad, han anticipado las demandas futuras hacia la educación, repercutiendo en sus necesidades, funciones y fines, y por tanto en los enfoques de desarrollo o formación docente, teniendo implicancias en las culturas institucionales, en el ejercicio profesional y en las prácticas de aula (Hargreaves, 2005; Zabalza, 2003).

Hoy en día, la universidad posee un espacio consolidado en todos los ámbitos del conocimiento, ocupando un lugar fundamental como activador cultural y social. En este sentido, las universidades están llamadas a servir a la sociedad contribuyendo desde tres frentes: la enseñanza, la investigación y la resolución de problemas comunitarios colectivos. Adicionalmente, al formar parte de un macrosistema, podríamos establecer que la universidad cobra cada vez mayor importancia, en la medida que la sociedad de la información y el conocimiento deposita gran parte de sus expectativas, demandas y recursos en este tipo de institución educativa (Gairín, 2012; Martínez y Viader, 2008).

A partir de lo anterior, podemos comprender la educación universitaria como un proceso de búsqueda, descubrimiento y de trabajo en comunidad, hacia la construcción crítica y científica del conocimiento. En consecuencia, la función docente se entiende desde una amplitud de roles y tareas en las que el profesor debe investigar, mediar, gestionar, innovar y evaluar aprendizajes, sin dejar de considerar que su trabajo y los resultados alcanzados pueden ser parte de procesos de auditoría o *accountability*, en donde se le exigirá rendir cuentas sobre su investigación, gestión y enseñanza, siendo esto último lo menos considerado tradicionalmente dentro de sus actividades académicas (Feixas, 2002; Zabalza, 2002).

Hasta hace un tiempo, y desde una lógica acumulativa, se entendía que el docente universitario en su rol de enseñante, debía ser un repositorio y transmisor de conocimiento, sin embargo, con la influencia de los cambios sociales, el desarrollo de nuevas teorías epistemológicas y del aprendizaje, esta forma de comprender el trabajo docente se ha ido transformando, añadiéndose otras miradas que complejizan y amplían el trabajo del profesor en la universidad (Briggs, 2005; De la Cruz, 2003).

El intento de elaborar un listado de aspectos deseables en un académico universitario puede resultarnos una tarea interminable e imprecisa, sin embargo al revisar la literatura rescatamos algunos requerimientos que perfilan lo que podríamos llamar *un buen profesor*. En relación a esto, algunos autores señalan que el docente universitario además de ser un experto en su disciplina, debe dominar temas genéricos relacionados con las competencias para enseñar, estos serían: La ética (o los valores que desea promover en sus alumnos), la reflexión, la innovación y el aprendizaje permanente; así como las habilidades sociales requeridas para relacionarse de manera adecuada con una diversidad de alumnos, colegas y autoridades académicas (Badley, 2000; OCDE, 2001; Tedesco y Tenti, 2002; Tomàs, 2007).

Avanzando en esta línea, podemos señalar además que el profesor junto con ser un experto en su disciplina, un investigador y un gestor, debe de manera específica, saber enseñar, lo cual implica facilitar las condiciones de aprendizaje, considerando las características del estudiantado universitario de hoy en día y el perfil profesional que se le demanda formar. De acuerdo a esta realidad, algunos autores precisan una serie de

competencias específicas necesarias en el profesorado universitario, a partir de las cuales podemos concluir algunos dominios esperables o al menos deseables (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995; Cano, 2005; Zabalza, 2009). Esta experticia debería apreciarse en:

- Los conocimientos disciplinares, métodos y técnicas que deben ser enseñados críticamente, así como la utilización efectiva de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Las habilidades pedagógicas necesarias para la enseñanza (estrategias, planificación, recursos didácticos y tecnológicos, etc.) y unido a esto, una permanente reflexión e indagación tanto en su docencia, como en la disciplina.
- El uso de estrategias para la integración de la enseñanza con la actividad de investigación, de manera de impactar en el aprendizaje profesional propio y de los estudiantes.
- Los conocimientos en estrategias pedagógicas que hagan efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje y que le permitan relacionarse de manera constructiva con el alumnado, por ejemplo incorporando la evaluación como un proceso comprensivo-formativo o preocupándose por conocer a sus estudiantes como aprendices.

Es entonces a partir de lo anteriormente señalado, que el profesor universitario se define como un profesional experto, que suele ejercer como investigador y docente, entregándose a estas actividades de manera parcelada de acuerdo a las condiciones y demandas que la institución le impone, aún cuando se espera que estas actividades estén vinculadas y tengan impacto en su trabajo cotidiano (Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato y Weise, 2009).

En resumen, si bien es cierto frente a este tema se abren muchas aristas, por el momento podemos reflexionar en torno a tres ejes problemáticos que cruzan la docencia universitaria en la actualidad:

- Por una parte, la carrera académica del profesor universitario, que se traduce principalmente en dos ámbitos de difícil encuentro, la investigación y la enseñanza; claramente se ha establecido que una actividad debe nutrirse de la otra, no obstante históricamente se ha tendido a ignorar la profesionalidad docente como una disciplina o quehacer distinto que debe integrarse a otras experticias, teniendo métodos y demandas particulares propias del enseñar.

- Adicionalmente, el docente universitario debe ir evolucionando y mejorando su manera de hacer docencia, para ir atendiendo a la diversidad del alumnado con variadas estrategias de enseñanza y recursos didáctico-pedagógicos, en razón a que cada día la población estudiantil es más numerosa y heterogénea. Éstas, entre otras razones, hacen que su propia experiencia y formación inicial no sean suficientes para guiar y atender a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

-Por otro lado, a las actividades propias de investigar y enseñar, se suma la gestión tanto de la docencia, como de otros aspectos administrativos vinculados a la enseñanza y la búsqueda de financiación para proyectos de investigación o extensión. A este tipo de gestión suelen añadirse tareas asociadas a los cargos que pueden asumirse dentro de la institución (por ej. director de carrera, director de programas, coordinador de práctica, etc.), funciones de todas maneras relevantes, pero que excluimos del marco conceptual del presente trabajo, al abordar cuestiones más bien alejadas de lo que sucede en el aula.

Finalmente, cabe señalar que al revisar la literatura experimentamos cierto grado de incertidumbre respecto de si estos ejes- problema están recibiendo la atención que merecen en la actualidad. En este sentido podemos afirmar desde distintos autores, que la enseñanza universitaria como ámbito distintivo es de alguna manera de tardía discusión entre las investigaciones y la literatura especializada (Cornejo, 2007; Tomàs, 2007; Zabalza, 2009).

1.2 Desafíos en la formación del docente universitario.

Antes de seguir, debemos aclarar que hemos adoptado la visión de desarrollo y de la formación profesional docente como conceptos similares. Aunque hay autores que establecen diferencias entre estos conceptos, en la mayor parte de la literatura revisada predomina una caracterización y aplicación similar (Feixas, 2002; Fullan y Hargreaves, 2002; Marcelo y Vaillant, 2009). Aún cuando podemos señalar que el concepto de desarrollo docente es mayormente utilizado en los contextos latinoamericano y anglosajón, y que en ocasiones el término formación reemplaza la noción de curso o programa, siendo parte de una planificación más amplia, ambas consideraciones no resultan suficientemente relevantes para un uso distintivo en el marco de nuestro trabajo.

Uno de los autores clásicos de referencia en este ámbito define el desarrollo docente como un proceso continuo de formación, mediante el cual los profesores revisan y despliegan su compromiso como transformadores sociales, ya sea en espacios colegiados o de forma individual (Day, 2005). Además, para este autor, es en estos espacios de desarrollo que los profesores deben tener la oportunidad de aprender y consolidar habilidades o conocimientos relevantes para el ejercicio profesional docente.

En la anterior definición, Day (2005) hace alusión a dos elementos que nos resultan importantes de considerar en el presente trabajo; por una parte, el rol de enseñante, que sitúa al profesor como un agente de cambio en la relación con sus alumnos y el entorno, y por otra parte, la visión de que la formación docente implica elementos que van más allá de lo declarativo-conceptual.

En complemento, otros autores señalan que el desarrollo docente resulta ser un fenómeno complejo, multivariado y difícil de definir (Bredeson, 2002; Fullan y Hargreaves, 2002; Keltchermans, 2004; Timmerman, 2009). En este sentido rescatan el valor del aprendizaje como un continuo; la reflexión y la creatividad como habilidades fundamentales; el impacto en las prácticas y la consideración del docente como un sujeto multidimensional, todos aspectos de importancia a la hora de plantear una estrategia de desarrollo docente.

En sus planteamientos, estos autores destacan además el problema que surge al intentar separar el desarrollo profesional del personal, debido a que el profesor vivencia su crecimiento en una constante interacción con el entorno, las prácticas y sus concepciones, y que en su evolución profesional influyen sus experiencias como estudiante desde mucho antes de ingresar a la carrera docente. Desde nuestra perspectiva, con esto último los referentes señalados aluden indirectamente a la estrecha relación entre identidad docente y desarrollo profesional, cuestión que se tratará más adelante.

En consecuencia con lo descrito, los términos “formación permanente” y “desarrollo profesional”, serán utilizados indistintamente para referirnos a los procesos diseñados para el aprendizaje profesional del profesorado universitario. Por consiguiente, en el marco de este trabajo y a partir de los autores revisados, definimos la formación docente como un proceso de aprendizaje intencionado, permanente, evolutivo y sistémico, que genera

transformaciones en el profesor, de manera de impactar en su trabajo, sus relaciones y en el aprendizaje de sus estudiantes (Fullan, 2002; Guskey, 2000).

Avanzando en esta línea, podemos señalar que tradicionalmente la formación del profesorado ha estado expuesta a múltiples revisiones, las cuales no necesariamente han confluído en transformaciones y menos aún han significado un impacto en los aprendizajes de los futuros profesionales universitarios. Tal como históricamente ha sucedido con los estudiantes en la enseñanza escolar, muchas veces se ha puesto mayor atención en las carencias y no en las fortalezas de los profesores en ejercicio, poniendo con ello distancia entre requerimientos, posibilidades y metas (Cornejo, 2007; Day, 2005; Montecinos, 2003).

Visualizando lo anterior como un nudo crítico, surge la oportunidad de revisar e intervenir en el modelo deficitario de desarrollo profesional de los profesores, con el propósito de establecer puentes que permitan atender a las necesidades formativas de este grupo de profesionales, especialmente cuando hablamos de aquellos encargados de formar a los futuros maestros de primaria y secundaria (Lieberman y Miller, 2004).

Profundizando en este tema, dentro de la literatura revisada encontramos autores que ponen el acento en distintos aspectos problemáticos del desarrollo docente. En esta línea Marcelo y Vaillant (2009), establecen que una de las principales debilidades en el diseño de la formación para el profesorado está en la arraigada creencia de que se aprende a enseñar enseñando, es decir, en la práctica. En tal sentido, esta confusa idea ignora la necesidad de investigar y formarse para una enseñanza efectiva. Igualmente estos autores señalan que el desarrollo profesional docente en general se propone desde un aislamiento e individualismo que dificulta la transferencia, la colaboración y la problematización de las necesidades de aprendizaje.

En adición a lo anterior, Zabalza (2009) señala también que, aún cuando la experiencia tiene mucha importancia en el trabajo docente y en cierto grado puede ser reconocida, ésta no bastará para convertir a un sujeto en un experto, pues una buena docencia no es sólo cuestión de práctica. Sabemos que la experiencia también puede consolidar errores que posiblemente son enseñados, si no se cuenta con referentes claros para una revisión del propio desempeño.

En complemento a lo señalado por Zabalza (2009), González (2010), nos plantea de manera muy precisa lo siguiente:

La formación sobre pedagogía o metodología docente es exactamente la formación que habilita para ser un profesor, de la misma forma que la enseñanza de una carrera o profesión proporciona las competencias que hace falta para ejercerla. Es éste un tema tan obvio, pero tan poco reconocido... a ser profesor se aprende. Hay quienes lo llevan dentro, como también hay quien dibuja o canta bien desde niño, pero la mayoría necesitamos aprenderlo o al menos perfeccionarlo (González, 2010, p. 16).

Este autor, como otros a los que ya hemos hecho referencia (Day, 2005; Marcelo y Vaillant, 2009; Zabalza, 2003), hace hincapié en un asunto bastante significativo, y es que la enseñanza experta no se aprende de la improvisación, ni es equivalente al desarrollo erudito en otras disciplinas que pueda mostrar el docente. Ciertamente romper con esta premisa y las barreras que aquello supone, es uno de los principales desafíos en la docencia universitaria actual.

Desde esta óptica, una consideración importante en el contexto de la educación superior es que por lo general el docente se ha formado en una disciplina, y a partir de ella se ha involucrado en la tarea de enseñar, extrayendo desde su experiencia herramientas para diseñar programas, desarrollar una clase y relacionarse con sus alumnos, para hacer de su docencia una experiencia gratificante y efectiva, lo cual, como ya se ha mencionado, será insuficiente para enfrentar los desafíos que actualmente encontrará en el aula.

Por otro lado, tal como en la enseñanza escolar, desde la cultura universitaria el trabajo docente se entiende como una carrera individual y con una formación en general descontextualizada. Sin embargo, a diferencia de lo que sucede con los maestros, en la universidad la retribución al mérito y logros del docente se aleja de lo que ocurre en la sala de clases, centrándose en la investigación y las publicaciones científicas, más que en el impacto que el desempeño pueda tener en el aprendizaje de los estudiantes (Sánchez y Mayor, 2006). Aún cuando en el discurso se reconoce la importancia de la enseñanza desarrollada con los futuros profesionales, este reconocimiento difícilmente se ve reflejado en acciones o propuestas concretas (De Ketele, 2003).

Continuando en esta línea, Zabalza (2002), propone una serie de temas a discutir en la formación del profesorado. A partir de un conjunto de preguntas como, ¿Por qué y para qué formar?, ¿Sobre qué formar?, ¿Con qué formatos o metodología?, este autor pone en relieve una serie de cuestionamientos de respuesta compleja que debieran ser tomados en consideración, para dar una orientación adecuada y específica a la formación del docente universitario en cualquier institución (ver tabla 1):

Tabla 1. Dilemas en la formación del profesorado

Tema	Dilemas
a. Sentido y relevancia	<ul style="list-style-type: none"> -Una formación para el desarrollo personal v/s para la resolución de las necesidades de la institución: - La obligatoriedad v/s la voluntariedad de la formación - La motivación intrínseca v/s la motivación por el reconocimiento
b. Contenido	<ul style="list-style-type: none"> -Formación generalista (pedagógica) v/s una específica y vinculada al área de conocimiento -Formación para la docencia v/s formación para la investigación: -Una formación para la enseñanza y el aprendizaje v/s para tareas de gestión, relaciones externas, etc.
c. Destinatarios	<ul style="list-style-type: none"> - De la formación sólo para noveles o para todos - De la problemática específica del profesorado asociado y a tiempo parcial - De las distintas culturas del profesorado y otros miembros
e. Organización	<ul style="list-style-type: none"> -La formación basada en sujetos o en los grupos/unidades funcionales -Las iniciativas de formación a corto plazo, o a mediano y largo plazo -Considerar diversas modalidades de formación y sus aportaciones - Entre modelos participativos o gerencialistas
d. Agentes	<ul style="list-style-type: none"> - De la responsabilidad de la formación - Del debate sobre las competencias de los formadores - De la formación con personal propio o externo - De la profesionalización de los formadores

Fuente: Adaptado de Zabalza, 2002

A partir de esta propuesta, comprendemos cómo en su análisis Zabalza invita a tomar postura respecto de cuáles son las prioridades que debieran ser defendidas en el diseño de una formación docente continua. Siguiendo lo postulado por este autor, sería relevante

discutir sobre cuáles serán las opciones que permitirán atender a las necesidades del profesorado, qué y a quiénes incluir, cómo debieran considerarse estas participaciones al planificar y realizar la formación, a qué demandas responder y en qué escenarios resultaría más apropiado concretar una formación, entre otros asuntos relevantes de revisar y considerar.

En complemento a lo anteriormente abordado, Guskey (2000) enfatiza que debe darse una discusión previa y recurrente a la formación, que permita clarificar los intereses y objetivos de ésta, así como un camino para alcanzarlos. Sin lo anterior como premisa, resultará difícil mejorar la calidad del desarrollo profesional docente, teniendo en cuenta los dilemas planteados.

Atendiendo a los argumentos descritos, desde nuestra perspectiva las universidades deberían proyectar la formación de su profesorado de manera continuada y en distintos formatos, a partir de un diagnóstico que considere el contexto, puesto que tal como se ha reconocido, “Ninguna profesión hoy en día puede desempeñarse a partir de conocimientos espontáneos o intuitivos adquiridos de manera informal y asistemática gracias a la experiencia acumulada, por muy larga que sea” (De la Cruz, 2003, p. 43). Adicionalmente, pensamos que es necesario que esta formación rompa con el esquema de aprendizaje profesional basado en el ensayo y el error como práctica recurrente, considerando sobre todo que la enseñanza del error es una posibilidad que no debe tener cabida en el aula universitaria.

1.3 Algunos lineamientos para la formación continua del profesorado.

Como es sabido, el mundo actual exige situarnos desde una perspectiva más amplia, flexible y problematizada de la educación, de manera de poder plantear múltiples interrogantes y miradas de la formación profesional y en especial del desarrollo docente de su profesorado. Este nivel de complejidad implica la aventura de asumir nuevas posturas frente a la realidad, desde visiones que inquietan, que reconocen la incerteza y la ambigüedad del mundo educativo reciente.

En términos generales, la formación permanente del profesorado universitario debe responder a fenómenos continuos, dinámicos y multidimensionales, desde una visión cualitativa y de proceso, en donde las tareas sean contextualizadas, es decir, a partir del

conocimiento condicional o estratégico, que se deriva de una relación ajustada con el entorno, fundamentada en la realidad y la teoría (Badía y Monereo, 2004; Monereo *et al.* 2009). En este sentido, es importante que la formación permanente no sólo asegure espacios de aprendizaje de forma tradicional, sino también ambientes diversificados, donde el trabajo permita una revisión de las representaciones del profesor (creencias, conceptos, roles, sentimientos, etc.) en pos de trabajar sobre una redescipción representacional de la realidad (es) para desaprender y re-aprender en el ejercicio y la acción profesional (Karmiloff – Smith, 1994).

En suma, el foco de la formación continua del profesorado en la universidad debe responder al contexto y por tanto, al igual que con los estudiantes, tender hacia la actualización de zonas de desarrollo próximo que se hayan identificado (Vigotsky, 1979).

En coherencia con lo anterior, cuando proponemos dejar atrás la tradición seguida en el desarrollo profesional docente, nos referimos a que debemos cambiar un enfoque de formación profesional más bien rígido, aislado y homogéneo, para orientarnos a consolidar espacios de construcción colegiados, diversos y que atiendan a problemas auténticos. Una formación del profesorado en entornos de aprendizaje que repercutan en las posibilidades de éxito de los enseñantes y los aprendices en determinado escenario formativo, implicando con ello un punto de inflexión, una transformación del profesor, un giro cultural hacia la colaboración y una observación sistemática de la realidad docente universitaria, teniendo como base para ello la investigación en el ámbito psicoeducativo.

Es entonces que, considerando lo anteriormente descrito, nos preguntamos, ¿Hacia dónde focalizar el desarrollo profesional del docente universitario?, ¿Cómo encauzar todos los dilemas, demandas y problemas en un proceso tan complejo?. Sin la intención de buscar respuestas acabadas, encontramos aportes desde distintos autores que nos dan algunas señales respecto de este tema. Entre estas contribuciones encontramos lo siguiente:

La formación del profesor universitario como profesional de la docencia tiene que permitirle desarrollar una comprensión crítica del proceso de aprendizaje-enseñanza y del escenario institucional en que éste tiene lugar. Es necesario que se proporcione al docente una formación crítica y adaptada al contexto que

le ayude a cambiar y mejorar el sistema, más que adaptarse a él (De la Cruz, 2003, p. 16).

Con lo anterior, esta autora nos reafirma la idea de que debemos avanzar hacia una atención de las demandas del propio profesorado, pero junto con ello, nos expone dos cuestiones fundamentales a la hora de proponer nuevas perspectivas en la formación docente. Por una parte, la necesidad de considerar el escenario como parte de la formación, y por otra, el impacto que dicha formación debe tener en el trabajo docente, es decir, las necesarias repercusiones en el aula, en las relaciones con los estudiantes y en una integración entre la disciplina y la manera en que debe facilitarse su aprendizaje.

Siguiendo esta línea, otros autores han recopilado una serie de características en relación a los cambios que se han producido en la formación del profesorado (Badia y Monereo, 2004; Montecinos, 2003; Fullan 2002; Gusky, 2000; entre otros). A partir de la literatura revisada, se ofrece el siguiente cuadro resumen (Tabla2):

Tabla 2. Cambios en las perspectivas del desarrollo docente

Rasgos	Anteriores perspectivas	Perspectivas actuales
Enfoque	Transmisivo-directo	Socioconstructivista
Rol del formador	Presentador de información	Facilitador, guía o asesor
Metodologías	Pasiva y generalista	Activas y en contexto
Organización	Prediseñada	Negociada y ajustada
Estructura	Individual/ fragmentada	Colaborativa/colegiada
Actividades	Cursos/conferencias	Auténticas/análisis de casos
Duración	Corto plazo/intermitente o puntual	Largo plazo/ dinámico/continua

Fuente: Adaptado de Badia y Monereo, 2004; Montecinos, 2003; Fullan 2002; Guskey, 2000.

A partir de este resumen, podemos hacernos una idea del camino que debería seguir una formación permanente para el profesorado, más respondiente a los desafíos y dinámicas de la enseñanza universitaria, y al perfil docente que se demanda actualmente. Un profesorado que se prepara para una sociedad cambiante y un alumnado diverso, considerando el contexto y las condiciones para la transformación.

Por otro lado, a partir de la caracterización de las perspectivas actuales, podemos enfatizar que los procesos de desarrollo o formación del profesorado deben implicar una problematización de la realidad, conformación de equipos; espacios para la indagación permanente y la búsqueda de soluciones o estrategias en el contexto, otorgándoles sentido al contenido de la formación docente (Martínez y Viader, 2008).

Profundizando en este tema, podemos reconocer en las últimas décadas el surgimiento de modalidades de formación alternativas y específicas, más en la línea de las perspectivas actuales y que se orientan en buena medida a un cambio integral de la identidad profesional del docente. Entre ellas cabe destacar propuestas como: la investigación-acción, el asesoramiento colaborativo, el autoestudio, el análisis de las prácticas o situaciones didácticas y el análisis de incidentes críticos, entre otras (Carretero y Pérez, 2005; Monereo, Weise y Alvarez, 2013; Montecinos, 2003; Sánchez y Mayor, 2006).

De manera resumida, podemos señalar que estas modalidades suponen en cierto grado mayor perspectivismo, complejidad y apertura, considerando por ejemplo las habilidades sociales y comunicativas del profesor, su experiencia y la posibilidad de dialogar con pares, pero sin dejar de lado que el profesional debe dominar la disciplina, unas estrategias de enseñanza, conocer a sus alumnos, además de ser un “experto” en sí mismo en su calidad de docente, es decir, siendo consciente de sus habilidades y aspectos a mejorar como enseñante.

En el conjunto de propuestas mencionadas, consideramos que el uso de incidentes críticos en particular, puede propiciar buena parte de los procesos que hemos comentado: conflictos entre representaciones, impacto emocional, necesidad de transformación, relación conceptual-práctica, etc. y, en determinadas circunstancias, llegar a poner en jaque la propia identidad docente (Contreras, Monereo y Badia, 2010; Monereo *et al.*, 2009).

Por otro lado, trabajar con incidentes críticos se plantea como una perspectiva auténtica y emergente, y apela al conocimiento estratégico, en términos de desarrollar las habilidades para una toma de decisiones oportuna, pertinente, con conocimiento del contexto, por lo que resulta adecuada para atender a las necesidades del profesorado que ya hemos adelantado, pero que revisaremos más profundamente en el apartado de resultados (Ver apartado IV).

Fundamentalmente, a partir de las premisas presentadas argumentamos la necesidad de responder al desafío de encontrar el equilibrio entre una formación centrada en la reflexión, que focaliza el aprendizaje docente en procesos intrapsicológicos y, por otro lado, una formación basada en técnicas y métodos que focalicen el aprendizaje docente en un cúmulo de procedimientos por hacer.

Desde nuestra perspectiva, un equilibrio entre ambos polos que considere la reflexión para la transformación y la acción, nos ayudaría a proyectar una formación docente que evalúe posibilidades e impacto de los cambios necesarios, orientada hacia tareas auténticas y por otro lado, que ponga en juego al profesional como sujeto multidimensional, una formación en busca de transformaciones significativas y profundas, que puedan ser sostenidas en el tiempo y que faciliten un cambio identitario en el profesorado.

A continuación, en la misma línea de lo que hemos argumentado, presentamos el capítulo dedicado a la conceptualización de la identidad docente, en tanto la situamos como base y objetivo fundamental en el ámbito de la formación del profesorado.

CAPÍTULO 2. LA IDENTIDAD DOCENTE DEL PROFESORADO.

Tal como señala Gergen (1991), la comprensión de la identidad ha transitado desde una visión moderna que la conceptualizaba como una unidad individual, estable, lineal e independiente de la cultura, hacia una visión más acorde con la posmodernidad, que se distancia de una mirada acumulativa y estática de este constructo. Aquel tránsito, nos ha llevado a una reformulación que hoy en día nos explica la identidad como un relato personal, un proceso permeable a la cultura, multidimensional y construida en contextos, acercándonos así a su complejidad, y conjuntamente con esto, abriendo nuevos desafíos para la investigación sobre este tema (Hermans, 2001).

Siguiendo esta línea, a continuación presentamos el marco conceptual que aborda la identidad docente del profesorado, éste se presenta a partir de tres bloques: En primer lugar, definiciones, distinciones y estructura de la identidad docente, definiendo así cómo comprendemos este proceso; en segundo lugar, la construcción identitaria del docente en

los tiempos actuales, y finalmente, la identidad docente como unidad de análisis e intervención desde la perspectiva de la formación docente.

2.1 La identidad docente: concepto, distinciones y dimensiones.

Podríamos establecer que la historia social reciente ha demandado una nueva comprensión de la identidad, en donde los distintos escenarios movilizan al sujeto a encontrarse con unas versiones de sí mismo que le permiten interactuar en comunidad, resolver conflictos y mantener una continuidad biográfica, dentro de un marco de repertorio de multivoques que componen su identidad y orientan su accionar (Hermans, 2003).

Es así como en la conceptualización de la identidad docente existe un antes y un después, a partir de la reformulación que han realizado distintos autores contemporáneos (Akkerman y Meijer, 2010; Day, 2006; Gergen, 1991, Hermans, 2001; Marcelo y Vaillant, 2009). Esta visión clasificada como posmoderna, ha reconfigurado la identidad, planteándola como más flexible y entrelazada por líneas que intersectan lo personal y lo profesional, donde los recursos personales (cognitivos, sociales, y afectivos) se ponen en juego, trasladándose o reorganizándose para responder a los distintos contextos en los que interactuamos.

En este sentido, si nos apropiamos de esta visión posmoderna de la identidad, su construcción debiera ser entendida a partir de distintos factores en interacción o diálogo, donde los otros sujetos en el proceso de socialización, así como los entornos cercanos y la cultura, influirían permanentemente, y en donde además es difícil establecer el límite entre lo individual y lo social. Finalmente desde la óptica de los autores antes mencionados, la identidad docente es un proceso que experimentamos subjetivamente, pero nunca aislados.

En coherencia a ésta visión de elementos que confluyen y dialogan, una identidad docente articulada hablaría de un sujeto en unidad que se sitúa desde diversos frentes, cuyas versiones permitirían asumir distintos posicionamientos en esa identidad o *I-Positions*, desde donde surgirían recursos que se trasladarían de un contexto a otro y que serían útiles a estos distintos posicionamientos identitarios (Akkerman y Meijer, 2010; Hermans, 2001; Hermans, 2003). En otras palabras y tal como señala Hermans (2001): “La

identidad conformaría una multiplicidad dinámica de *I-Positions* relativamente autónomas” (p. 248).

Adicionalmente, en su conceptualización, la identidad profesional del profesor puede ser entendida como un proceso de doble faz, conformada por el discurso y la praxis. En tanto que ambas caras del sí mismo reflejan una parcela de la identidad.

Por un lado, una faceta de la identidad responde a un relato acerca del propio sujeto, de lo que entiende que es y de lo que ve como reflejo de sí mismo en los otros. Tal como señala la literatura, la construcción de la identidad también se nutre de lo que los otros reportan, una narrativa, un *lenguajear*¹ de aquello que se es, una construcción mental que permite un relato propio, que otorga estabilidad y facilita tener una historia.

Desde un lugar distinto, la otra faz de la identidad refleja un ser en el estar, una identidad que es actuada, que convive con otros en el hacer, que comparte, negocia y entra en conflicto en la medida que se encuentra o desencuentra, de acuerdo a su propio relato lo que se propone, realiza y alcanza algunas veces en esta tensión-negociación (Monereo, 2010).

En este sentido, defenderíamos la premisa de que en paralelo a una identidad narrada, se ha establecido una identidad en acción (Monereo y Badia, 2011), pues en este relato de contarse a sí mismo y a los otros quien soy, habría también en un correlato actuado. Esta identidad en acción se acerca a una concepción de identidad situada, en tanto una identidad puesta en contexto y en presente (Galaz, 2011; Woods y Jeffrey, 2002). A partir de aquí entonces, la identidad se ubica desde una base que contiene múltiples versiones que se conjugan en una narrativa y una acción que otorgan continuidad a una identidad que es al mismo tiempo sustancial y encarnada.

Al proponernos la tarea de definir la identidad docente, nos encontramos con autores que ponen el acento en distintos aspectos del hacer y el ser profesor. Considerando estos distintos aspectos podríamos establecer que la identidad del profesor responde a preguntas

¹ Maturana (2001) utiliza este concepto para referirse a la comunicación como una relación basada en coordinaciones comportamentales propias del ser humano.

del tipo: ¿Quién soy o quiénes soy?, ¿Qué siento, qué conozco, qué digo y qué hago en relación a mí trabajo y lo que soy?, ¿Cuáles son los significados relacionados a mí mismo en el trabajo?, ¿Es ello coherente con los objetivos personales y profesionales que persigo?

En respuesta a estas preguntas y sin olvidar lo complejo que esto puede ser, podríamos definir la identidad docente como un proceso en permanente construcción, por tanto dinámico, que involucra concepciones personales sobre roles y funciones, sobre procedimientos y estrategias de enseñanza y aprendizaje; y sobre sentimientos vinculados al desempeño como docente.

Adicionalmente comprendemos que junto con una base más estable llamada identidad (como representación autoreferencial), pueden existir otras versiones de esa identidad que se ajustan al contexto, que sitúan o posicionan al profesor en él, permitiéndole responder en condiciones más o menos óptimas a las contingencias que pueden emerger (Akkerman y Meijer 2010; Day, 2006; Monereo, 2010; Monereo y Badia, 2011; Woods y Jeffrey, 2002; Zabalza, 2002).

Profundizando en esta línea, también se puede establecer que la identidad profesional docente se desarrolla en base a tres dimensiones: por un lado una dimensión *individual/social*, en la medida que se considera el rol que juegan los otros en el desarrollo del ser y se internalizan en el yo; luego una dimensión *continua/discontinua*, dado que la identidad recupera recursos biográficos a la vez que se ajusta al aquí y ahora, respondiendo por una parte a quién soy siempre y en el momento, pero también en respuesta a la relación con lo que hay de los otros en mí como ser social; y finalmente, la dimensión *múltiple/única*, como proceso dinámico y dialógico que se basa en un dualismo entre el “núcleo identitario” – qué profesor considero que soy- y las sub-identidades o posiciones del sí mismo, en un constante proceso de negociación y contradicciones (Akkerman y Meijer 2010; Hermans, 2001).

Esta mirada de la identidad docente, en la que están presentes muchas voces, implica entonces la presencia del otro como sujeto simbólico, en tanto hay discursos que se integran, confirman o rechazan. Existiría una construcción de base que es social e individual, y que por tanto no es distinguible o excluyente. Pero por otro lado tendríamos aspectos de la identidad que son transcontextuales, al mismo tiempo que elementos

alternativos que se conservarían en una parcela identitaria particular en correspondencia con un escenario determinado (sub-identidades).

Como una manera de graficar los aspectos identitarios hasta aquí presentados, exponemos una tabla que se ofrece a manera resumen (Tabla 3):

Tabla 3. Configuración de la identidad docente

Descriptor	Componentes
Naturaleza	Procesual, dinámica y dialógica
Dimensiones	En tres polos: social/individual, múltiple/única, continua/discontinua
Estructura	Nuclear y posicionada
Historicidad	Pasado evocado, presente vivenciado, futuro proyectado
Expresión	En el relato (interno), en interacción (internalizada) y actuado

Fuente: Propia

Aún cuando intentamos reflejar los aspectos centrales de la identidad y la complejidad que abarca este proceso, quedan todavía algunos aspectos que profundizar y que se relacionan directamente con el desarrollo de la identidad del profesorado universitario. Estos aspectos serán expuestos en lo que sigue.

2.2 La construcción identitaria del profesor universitario en tiempos de cambio.

Como ya hemos mencionado, la identidad profesional del docente se construye y reconstruye en un espacio y en un tiempo determinado, en donde el sujeto se nutre y aporta en el entorno. En este espacio, desde un marco de historicidad en que la acción se ubica en la actualidad, desde un pasado que es evocado y traído al presente, en sincronía con una imagen futura respecto de quien se quiere ser, es que la identidad se desarrolla (Monereo y Badia, 2011). Es aquí entonces cuando creemos necesario integrar una característica de la identidad como compromiso futuro, una visión proyectada del sí mismo que además tiene un reflejo en la actividad, proyectada en el quehacer docente que es más que un discurso.

En adición a lo anteriormente expresado, los cambios identitarios no sólo se corresponden con el ciclo vital y formativo del sujeto, sino que también con el contexto histórico en que se sitúa, con las demandas a las que se ve expuesto el sujeto, influenciado

por el ambiente (tecnologías, economía, política, etc.) y los interlocutores, pero también por el proyecto de vida que se ha propuesto (Zabalza, 2003).

Siguiendo esta línea, distintos autores señalan que la construcción de la identidad docente comienza a muy temprana edad, durante las primeras experiencias escolares, sin embargo también se ha establecido que ésta identidad, se inicia siendo estudiante trascendiendo el espacio escolar, en tanto se va transformando y ampliando a medida que se viven nuevas experiencias según los niveles educativos, en diferentes etapas de la vida y luego en el ejercicio pre-profesional y como graduado (Day, 2006; Marcelo y Vaillant, 2009).

Sin embargo, en el caso particular del profesorado universitario esta construcción identitaria sería un tanto distinta y más difusa, en la medida que la experiencia del grado se vincula directamente con una formación disciplinar específica y a partir de ahí, dependiendo de la orientación profesional, derivaría el desarrollo de una identidad docente en que se rescatarían elementos biográficos previos, transitando igualmente entre posiciones de aprendiz y enseñante (Zabalza, 2009).

Por otro lado, desde el ámbito particular de la docencia universitaria, debemos considerar dentro de esta identidad, los roles asumidos por el docente y las demandas a las que deben responder. Estos roles dependen del contexto, sin embargo se vinculan al menos con cuatro de las funciones clásicas que los docentes desempeñan en la universidad: enseñante, investigador, profesional experto y gestor. Sin embargo, en complemento podemos señalar que en la universidad estos roles se configuran en los espacios de actuación del docente, ya sea en forma combinada o sólo desempeñando algunos de éstos, de acuerdo a la demanda y recursos de la institución, así como el compromiso contractual asumido (Gewerc y Montero, 2000; Monereo, 2010).

Considerando los roles ya señalados, hoy se habla de que a las funciones tradicionalmente asumidas se integrarían otras como, relacionador institucional, al asumir funciones de representación y vínculos con el medio local, nacional e internacional, y por otro lado funciones más asociadas a las empresas en las tareas de asesoría y búsqueda de financiación para proyectos y su administración posterior, cuestiones que bajo el propósito de este trabajo resultan secundarias, por lo que no profundizaremos en ello.

Por otro lado, en relación a una visión general de la identidad docente, Zabalza (2003) señala la existencia de tres dimensiones de rol; una la de profesional, refiriéndose a todo lo relacionado con el desempeño; otra, la dimensión laboral, relacionada con la situación contractual y la cultura institucional; y por último la del rol personal, como la historia de vida que influye en el ser profesor.

De la misma manera, Gewerc y Montero (2000) conectan en la identidad a las dimensiones personales y profesionales, en términos de las funciones sociales asignadas al sujeto, como por ejemplo el ser profesional, padre y vecino, cuestiones que se alejan del marco de la problematización a la que atendemos, pero que creemos importante señalar al ser constitutivo del estado del arte en este tema.

A partir del contenido hasta aquí expuesto, podemos entonces ir profundizando en los componentes de la identidad docente, para ello definimos tres aspectos identitarios en constante interacción y que resultan relevantes desde el marco teórico propuesto: a) las concepciones personales sobre distintos aspectos de la docencia; b) los procedimientos y estrategias para la enseñanza, y c) los sentimientos vinculados al desempeño como profesor. A nuestro juicio, estos componentes tienen una relación directa con la representación del mundo que tiene el profesor, de lo que se quiere ser y hacer en su profesión, lo que vivencia y como sus acciones encajan en su entorno (Badia, Monereo y Meneses, 2011). A continuación ofrecemos una descripción de cada uno de estos aspectos:

- *Concepciones personales*: Constituyen las distintas representaciones que el profesor desarrolla acerca de lo que es enseñar, aprender y evaluar, así como también sobre el rol o roles que asume en el ámbito universitario. Estas concepciones en forma de conocimientos, creencias o teorías personales explícitas o implícitas, conforman la estructura conceptual de la identidad, en tanto que permiten al profesor interpretar, dar sentido y cierta coherencia a su relación con el entorno laboral, definiendo de esta forma su actuar de manera más o menos deliberada (Monereo y Badia, 2011; Pozo, 2006; Zabalza, 2002).
- *Procedimientos y estrategias docentes*: Asumimos con esto que el profesor desarrolla ciertas representaciones sobre lo que hace en el aula para alcanzar los aprendizajes con sus estudiantes, las expectativas sobre su desempeño, y los

propósitos que se deriven de su actuación. Estas representaciones involucran las maneras en que enseña, evalúa, gestiona conflictos, entre otras; es decir, la configuración del discurso en la práctica (Monereo *et al.*, 2009; Valdés y Monereo, 2012).

- *Sentimientos vinculados al desempeño*: Nos referimos a las representaciones afectivas que pueden abarcar los propios sentimientos del profesor, así como también las interpretaciones de las emociones o sensaciones vinculadas al trabajo docente. Estas representaciones pueden tener una connotación positiva (como satisfacción, compromiso, orgullo, etc.) o negativa (como frustración, tristeza, culpa, ansiedad, etc.), en tanto que dependerán de las asociaciones que el profesor establezca con su trabajo en general, con los incidentes críticos que sucedan, u otros episodios significativos en particular (Hargreaves, 2005; Navarro, López, Climent y Ruíz, 2012).

En adición a lo anteriormente dicho, cuando señalamos estos tres aspectos como contenidos de la identidad, también hacemos referencia a que en su desarrollo se intersectan y movilizan en los posicionamientos identitarios, sin necesariamente guardar una coherencia irrestricta entre los tres aspectos, al menos no de manera consistente.

A continuación ofrecemos una tabla con algunos ejemplos referidos a los componentes de la identidad desarrollados en este trabajo (Tabla 4):

Tabla 4. Componentes de la identidad del docente universitario

Descriptor	Contenidos a modo de ejemplo
Concepciones	Sobre enseñar, aprender, roles del docente, etc.
Procedimientos/estrategias	Evaluativas, didácticas, comunicativas, etc.
Sentimientos	Motivación, frustración, alegría, enfado, etc.

Fuente: Propia

En resumen, asumidos de manera flexible, estos tres pilares igualmente pueden entrar en contradicción (en el posicionamiento), conflicto o negociación, dependiendo de qué resulte dominante o adaptativo entre las concepciones, sentimientos y procedimientos desarrollados por el docente.

Es entonces que de acuerdo a este resumen, la identidad sería el resultado de un dialogo permanente entre los espacios intrasubjetivo - entendiendo éste como las diferentes representaciones e interpretaciones del mundo que desarrolla el sujeto, - y el escenario intersubjetivo por otro lado, en tanto el docente como actor social esté participando de diferentes diálogos, sean ellos reales o imaginados (Monereo y Badia, 2010).

2.3 La identidad docente como unidad de análisis e intervención.

En particular un docente universitario en su quehacer profesional, responde a una realidad o a múltiples realidades en donde va transitando, y en esto su identidad debe ir ajustándose (idealmente) a demandas y contextos. En el ejercicio docente, esperaríamos que esta identidad flexible estuviese mediada por una formación psicoeducativa, que le permitiese al profesor responder a lo que su entorno solicita, sin embargo nuestro planteamiento implica que para ello es necesario desarrollar y desplegar una amplia gama de herramientas, que además sean integradas en una identidad docente estratégica (Monereo, 2010).

Siguiendo esta sentencia, señalamos que la formación docente y su relación con la identidad profesional está condicionada, en tanto que el desarrollo del profesorado debiera propiciar una transformación del sujeto docente, colaborando en que el profesor sea quien quiere llegar a ser y, por otro lado, potenciar una salida desde el ámbito del cuestionamiento, para el despliegue de diversos recursos, discursos y posiciones identitarias.

En consecuencia, lo que proponemos involucra el desafío de no juzgar al profesor cuando hay distancia entre la identidad narrativa y en la acción, sino más bien orientarse hacia el desarrollo de una identidad docente para una enseñanza efectiva y satisfactoria.

Desde esta óptica, en el ejercicio docente se espera que una identidad ajustada esté mediada por una formación psicopedagógica, que le permita al profesor responder a las demandas del contexto, desde una identidad docente flexible y estratégica (Monereo, 2010). Es desde aquí entonces que entendemos la importancia de profundizar en la identidad como dispositivo de análisis e intervención para la formación docente.

Desde el reconocimiento de que la identidad docente es un proceso complejo, amplio, dinámico y multidimensional, asumimos la premisa de que sólo a través de la comprensión del sujeto integral lograremos encontrar alternativas de formación que puedan impactar y perdurar. En consecuencia, resultará más adecuado referirnos a la transformación de la identidad docente, más que a un fortalecimiento o cambio de ella, cuando nos situamos en el marco de la formación del profesorado.

Reforzando lo anteriormente señalado, desde el ámbito de la formación docente nos resultará más adecuado hablar de transformación, que de fortalecimiento de la identidad profesional, puesto que desde nuestra perspectiva las oportunidades de aprendizaje profesional deberían apuntar hacia una transición, en la búsqueda de una identidad docente más flexible y estratégica (Monereo y Badia, 2010).

Finalmente, tal como hemos señalado, en el caso de los profesores la identidad profesional como constructo, debe ser comprendida como un proceso de interacción e integración, de perturbaciones y confirmaciones. Es entonces que a partir de lo anteriormente expuesto, será de suma importancia considerar que el desarrollo docente tenga como propósito un cambio más profundo en el profesional, que implique la transformación de la identidad como objetivo último (Akkerman y Meijer, 2010; Day, 2005).

CAPÍTULO 3. LOS INCIDENTES CRÍTICOS COMO ESTRATEGIA PARA LA INVESTIGACIÓN Y EL DESARROLLO DOCENTE.

En la medida que las situaciones inesperadas se nos vuelven difíciles, no las resolvemos o las enfrentamos de manera desajustada, se convierten en un problema, perturbando el quehacer, sentir y pensar profesional. Es entonces que, a partir de estas situaciones imprevistas se desprende una sensación de inestabilidad o perturbación que nos sitúan dentro de un evento llamado incidente crítico.

Básicamente la unión de estas dos palabras - *incidente* y *crítico*-, delimita en parte de qué se trata este fenómeno y nos adelanta en algún grado la relevancia de su utilización en la formación y la práctica docente.

En términos generales, un incidente nos viene a señalar algo que acontece en el transcurso de un proceso y cambia de alguna manera su dirección, al menos la que teníamos prevista. En tanto que lo crítico estaría dado porque interrumpe aquello que teníamos presupuestado. Quienes interpretamos o vivimos un incidente de este tipo, hacemos eco de su ocurrencia experimentando una crisis más o menos profunda, que en el caso de la docencia dificulta o impide una salida satisfactoria o eficaz en una actividad de enseñanza y aprendizaje (Monereo y Monte, 2011; Tripp, 1993).

Particularmente, y en consecuencia con los fines de esta investigación, estos sucesos sorprendidos que afectan al sujeto en su desempeño, recibirán el nombre de incidente crítico, entendiendo el concepto desde la imprevisibilidad de su ocurrencia, su impacto en el docente y/o sus interlocutores, y su asociación con un momento de crisis.

A partir de aquí, desarrollamos el último eje conceptual de nuestro marco teórico, el cual sitúa a los incidentes críticos como vía de acceso a la identidad docente. Estructuramos este capítulo en tres bloques según lo siguiente: En primer lugar, exponemos algunas definiciones de los incidentes críticos desde su evolución; en segundo lugar precisamos algunas ideas sobre su aplicación como dispositivo para la formación y la investigación en docencia; y finalmente nos focalizamos en la ocurrencia de los incidentes en el ámbito de la formación en magisterio.

3.1 Los incidentes críticos, evolución del concepto.

El origen de los incidentes críticos (en adelante IC), puede situarse en el contexto de la segunda guerra mundial, en los estudios realizados dentro del programa de Psicología de la fuerza aérea estadounidense. Este tipo de eventos se utilizaban con el propósito de detectar errores en el desempeño de los pilotos, y al mismo tiempo contar con información relevante para seleccionar y formar a los soldados en situaciones de combate (Flanagan, 1954). En este escenario, la identificación de incidentes críticos tenía como objetivo recopilar aspectos conductuales acertados o errados de los pilotos en vuelo, es decir, comportamientos en contextos reales de desempeño, dando pie a la formulación de requisitos característicos para el desarrollo de tareas dentro de ese ámbito en específico.

Al iniciar su trabajo, Flanagan (1954) definió de manera genérica los IC, entendiéndolos como un ejemplo de actividad humana observable, suficientemente completo en sí mismo, de tal modo que era posible hacer inferencias y previsiones sobre la acción de una persona que ejecutaba un ejercicio y que era observada. Para este autor, lo crítico de un incidente venía dado por representar una situación en que el propósito era claro para el observador, y donde las consecuencias estaban suficientemente definidas y anticipadas, dejando muy pocas dudas sobre sus consecuencias, permitiendo con ello prever errores o malas decisiones.

Ciertamente, con lo anterior podemos comprender que en sus comienzos los IC eran utilizados en un intento por objetivar y generalizar las respuesta ante situaciones clave, al plantear que la observación de esas situaciones permitiría capturar “la” realidad y desde allí atribuir asociaciones directas del origen-causa de los potenciales errores. Desde esta visión, podemos comprender que un IC debía reflejar lo sucedido y al mismo tiempo evidenciar patrones conductuales a partir de reglas que permitieran extrapolar actuaciones a situaciones instruccionales más amplias.

De este modo, a pesar de que en su origen los IC fueran planteados de una manera más alineada al conductismo y se les utilizara básicamente con fines predictivos, podemos actualmente reconocer en ellos su potencial aporte a la investigación y la formación profesional, en la medida que facilitan recoger y analizar información relevante sobre situaciones profesionales significativas.

En esta línea, a partir del trabajo realizado por varios autores (Monereo *et al.*, 2009; Nail, Gajardo y Muñoz, 2012; Navarro, López, y Barroso, 1998; Tripp, 1993; entre otros), se han ido derivando múltiples posibilidades y aplicaciones asociadas a los IC, ampliando y complejizando su utilización en la investigación y la formación en algunos ámbitos profesionales como la medicina, la administración, el magisterio, entre otros.

Por otra parte, a partir del trabajo de los autores ya mencionados, podemos señalar que resulta difícil establecer o aislar una causa única como origen de un IC, por lo que hablaríamos más bien de variables o factores intervinientes en este tipo de situaciones problemáticas. Estos elementos de acuerdo a distintos escenarios, predisponen o facilitan la emergencia de los IC, lo cual se vuelve especialmente relevante cuando pensamos en el

complejo mundo de la educación en cualquiera de sus niveles, donde interactúan diversos actores, recursos, necesidades, demandas, etc., que ubican a la actividad profesional docente en contextos con elevados grados de incertidumbre y por tanto terreno fértil para el surgimiento de este tipo de eventos.

Profundizando en este concepto y en línea con nuestro trabajo, un IC se comprenderá como un evento de ocurrencia inesperada, que sucede en el marco del trabajo docente y que pone en cuestión algún aspecto que el profesor no ha anticipado, y que al significarse como negativo supera cierto umbral emocional, poniendo al profesor en conflicto (subjetivo o intersubjetivo). De este modo se espera que para sobreponerse, recuperar y continuar con su tarea, al profesor no le sea suficiente aferrarse a una estrategia local, sino que necesitará utilizar mecanismos psicológicos de re-estructuración cognitiva, que configuren una nueva o nuevas versiones de sí mismo, las que podrá ir integrando a su identidad como docente (Contreras *et al.*, 2010; Monereo y Monte, 2011; Monereo, *et al.*, 2009).

3.2 Los incidentes críticos en la investigación y la formación docente.

A partir de lo señalado en el punto anterior, se pueden establecer algunas condiciones que caracterizan un IC de acuerdo a su abordaje en este estudio: a) es un evento inesperado y que por tanto toma por sorpresa al docente, b) su emergencia pone el acento en un conflicto que probablemente ya se ha evidenciado en otras situaciones de enseñanza o con el alumnado, y c) cuestiona aspectos cognitivos, emocionales, actitudinales y procedimentales del docente en relación a su trabajo.

A partir de esta caracterización es que podemos ir visualizando algunas de las potencialidades que ofrecen los IC para la formación del profesorado, en la medida que exponen o develan ciertos aspectos a los que difícilmente tendremos acceso con otro tipo de dispositivos utilizados en la formación. Tal como establecen algunos autores (Monereo y Monte, 2011; Nail *et al.*, 2012), el uso de los incidentes críticos en la formación del profesorado ofrece algunas posibilidades o ventajas particulares en tanto que:

- Explicitan problemas genuinos en el ejercicio docente, los cuales muchas veces permanecen latentes o son vivenciados desde lo implícito. De esta manera ayudan a

explicitar los problemas que ocurren en el aula o en los espacios de enseñanza y aprendizaje, permitiendo profundizar y trabajar con creencias, concepciones, actitudes, sentimientos y actuaciones implicados en la docencia.

- Son un punto de partida para la discusión interpersonal, en la que se entrelazan distintos aspectos del ejercicio profesional (pedagógico, disciplinar, entre otros), facilitando además el acceso al trabajo con la teoría y la práctica de manera integrada.
- Exploran el despliegue de competencias para la resolución de problemas auténticos y la toma de decisiones en la docencia.
- Rescatan el conocimiento profesional desde la práctica (enfoque reflexivo), reconociendo saberes en la experiencia de los propios docentes, en lo individual y colectivo, para una actuación estratégica.

Es así como, a partir de los puntos anteriormente descritos, que comprendemos el IC como un medio y una posibilidad de acercamiento a las dificultades auténticas que enfrentan los docentes en las aulas, proyectándose desde el marco de este estudio el valor agregado de su utilización en la formación docente.

Desde esta óptica, abrir posibilidades en la investigación de los IC y su uso en la formación docente, es un primer encuadre que facilita una mirada más amplia, compleja, comprensiva y crítica de los problemas que enfrentan los docentes en la enseñanza, condición fundamental para un trabajo auténtico y los cambios que sea necesario llevar a cabo para la realización de una docencia efectiva (Contreras *et al.*, 2010; Feixas, 2004).

En complemento a lo anteriormente señalado, para que el uso de los IC sea potente, tanto en investigación como en formación docente, es necesario contar con modelos teóricos, metodologías e instrumentos de recogida de datos y análisis que permitan aprovechar lo que estas situaciones pueden entregar, por tanto un requisito fundamental será contar con un marco conceptual y procedimientos que faciliten la sistematicidad en el trabajo, para evitar sesgos y lograr la rigurosidad requerida.

Como ya se ha mencionado, la utilización de los IC en contextos formativos y de investigación está mediada por diferentes métodos que permiten su identificación y representación (por ejemplo entrevistas, simulaciones e informes), reconociéndose su valor en la formación profesional en campos que van desde la hotelería, hasta el magisterio, pasando por la enfermería o el derecho.

De manera similar y en complemento a lo anterior, se han desarrollado métodos que además de servir a la recogida de datos sobre IC, facilitan su análisis. En este caso encontramos el uso de videgrabaciones, cuestionarios, pautas, portafolios, dramatizaciones, entre otros, y que como estrategias apuntan a profundizar en su comprensión y facilitar su trabajo en la búsqueda del cambio en el profesorado (Monereo, *et al*, 2013; Monereo y Pozo, 2011; Navarro, *et al*, 1998)

3.3 Los incidentes críticos en el aula de formación de magisterio.

Si bien es cierto que un IC puede ser personal y experimentado íntimamente, también puede ser compartido, aunque siempre se buscará identificar aquello que, desde una perspectiva subjetiva, ha afectado la identidad del docente y con ello su ejercicio. En este caso, siendo el profesor quien lo vivencia, experimentará en algún grado una desestabilización o incomodidad que lo puede llevar incluso a confrontar el IC de manera reactiva, forzada e inapropiada.

Tal como en otros espacios sociales, en las salas de clases universitarias ocurren situaciones inesperadas para las cuales, en principio, no hay respuestas aseguradas. Al desarrollar sus clases, un profesor enfrenta muchas veces un horizonte abierto que implica poner en práctica sus competencias para dar respuesta a demandas que con alguna frecuencia no ha podido anticipar. Adicionalmente, si los espacios formativos que le permitan canalizar inquietudes son escasos o poco adecuados, será difícil que podamos problematizar y aumentar las posibilidades de una actuación resolutiva y estratégica en el profesorado.

Como ya hemos señalado, en la medida que las situaciones difíciles e imprevistas no se resuelven o son enfrentadas de manera desajustada, se convierten en un problema latente o

explícito, perturbando al profesor, enfrentándolo a lo que llamamos IC. Ciertamente, cuando ocurre un IC que el profesor ha significado como tal, su estabilidad personal se ve mermada, pudiendo surgir cierta inhibición y quizás agresividad, para poder enfrentar aquello que en el momento le ha perturbado o inquietado, y que no le permite desarrollar su trabajo de manera satisfactoria.

Siendo así, el planteamiento que en este trabajo se presenta es que frente a un IC, se desajusta o desestabiliza la identidad profesional del docente, puesto que se cuestionan aspectos referidos a sus concepciones, sentimientos y/o actuaciones, lo cual lo pondrá en crisis, al no contar con los recursos que le permitan afrontar de manera oportuna y adecuada aquella situación, inhibiendo respuestas de acuerdo a lo que ha planificado, dicho, sentido, pensado y/o actuado en otras oportunidades y que no le resultan útiles o adecuadas en el presente.

De esta forma, al enfrentar un incidente, la variable emocional es la que mayormente se ve afectada, puesto que las interpretaciones sobre las emociones, dan pie a que surjan sentimientos de inseguridad, vulnerabilidad, soledad, extrañeza, desconfianza, que ponen en entredicho aquello que ha servido para enfrentarse al trabajo en lo cotidiano, es decir, creencias, teorías, métodos de enseñanza, y finalmente la identidad del docente (Contreras, *et al.*, 2010; Monereo, *et al.*, 2009; Monereo y Monte, 2011).

Finalmente, sobre esta base teórica es que presentamos una red conceptual que nos permite señalar como ejes centrales de una formación docente auténtica, la transformación de la identidad para la consecución de resultados permanentes y profundos.

PARTE II. MARCO CONTEXTUAL

En lo que sigue, exponemos el marco teórico que sustenta la elaboración conceptual y los postulados que se desarrollan a lo largo de este escrito. De manera secuencial presentamos los tres capítulos que componen el presente apartado: Primero, la docencia en la educación superior, con las particularidades que en la actualidad sitúan a éste ámbito de la educación como particularmente desafiante de investigar e intervenir, dada la influencia de los cambios sociales y las demandas a las que debe responder; en el segundo capítulo abordamos la identidad del profesorado universitario, profundizando en su conceptualización, construcción y en la relevancia de su transformación para el desarrollo o la formación continua de los académicos; en tercer lugar exponemos un capítulo dedicado a los incidentes críticos como estrategia para la investigación y la formación del profesorado, en la medida que surgen como puerta de acceso a la identidad docente, y que responden a nuestro interés como una posibilidad hacia la transformación de esta identidad

CAPÍTULO 4. LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN CHILE.

El sistema de educación superior en Chile ha vivido una importante reestructuración desde hace unas décadas, a partir de un nuevo marco constitucional y con la introducción de políticas públicas con distintos énfasis, se ha modificado gran parte de lo que existía hasta el año 1980 en materia educacional. Es en este año que se inicia la creación de nuevas instituciones en educación superior, mediado por el ingreso de capitales privados y un nuevo sistema de financiamiento, redefiniendo las prioridades, formas de gestión y recursos a disposición de este tipo de instituciones educativas (ley 18962). Esta nueva forma de organización en educación superior, viene luego a reafirmarse con la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE) en el año 1990 (Ávalos, 2003; Salazar y Leihy, 2013; UNESCO, 2010).

Los cambios que surgen por esta época en materia educacional, marcan un antes y un después en la educación superior en Chile, cambios que luego se sostienen con la promulgación de la Ley General de Educación (LEGE) en el 2009. Esta ley, deroga la anterior (LOCE) y se establece como una nueva institucionalidad nacional para la

educación primaria y secundaria, sin embargo mantiene vigente lo establecido hasta entonces en el ámbito de la educación terciaria (Mönckeberg, 2011).

Es así como en la actualidad podemos encontrar que la educación superior en Chile responde mayoritariamente a un modelo privatizado, con ciertas áreas supervisadas por el Estado, pero gestionada en lo financiero y curricular con altos grados de autonomía. Esta forma de gestión, en particular en el caso de las universidades, ha sido seriamente cuestionada en los últimos tres años, al encontrarse deficiencias en los procedimientos de autorregulación, falta de transparencia y problemas en el sistema de acreditación de la calidad a nivel nacional (Brunner y Ferrada, 2011; Jackson, 2013).

Desde nuestra perspectiva, esta mirada crítica hacia el sistema educativo a nivel país, debiera traducirse en la búsqueda de información y referentes que permitan hacer frente a esta crisis de manera efectiva. Al mismo tiempo debieran revisarse las políticas nacionales e institucionales para una reestructuración y una mejora planificada de la universidad como sistema educativo, que cuente con mecanismos de regulación claros.

A continuación describiremos más en detalle algunas características del sistema universitario chileno, contexto en el que hemos desarrollado la presente investigación. Cabe señalar, que si bien es cierto el caso chileno responde a una realidad concreta, visualizamos que los resultados obtenidos pueden ser utilizados para la comprensión de otras realidades y problemáticas similares a las investigadas en este estudio.

En resumen, este capítulo lo desglosamos abordando tres temáticas específicas: En primer lugar, la institucionalidad universitaria en Chile, a partir de la cual describimos la estructura y organización de la universidad como sistema educacional, para ir dando más elementos de comprensión del contexto; en segundo lugar abordamos algunas características de quienes son los actores centrales en estas instituciones, el profesorado y el alumnado universitario; al finalizar, en tercer lugar abordamos aspectos específicos en el ámbito de la formación inicial de magisterio, espacio académico en el que focalizamos el problema y los objetivos que interesan a esta investigación.

4.1 La institucionalidad.

Actualmente en Chile existe una pluralidad de universidades que, de acuerdo a distintos propósitos, niveles de complejidad, dependencia, proyectos educativos, entre otras características, conforman un grupo bastante heterogéneo de instituciones proveedoras de formación profesional. En este sentido, como ya se ha mencionado, la instalación de una lógica comercial y la creación de un nuevo marco legal, ha generado que gran parte de las instituciones universitarias hayan surgido a partir de iniciativas privadas-empresariales y con posterioridad al año 1981, representando éstas actualmente el 58% de las universidades existentes en el país (Espinoza, 2005; Salazar y Leihy, 2013).

Desde esta óptica, los cambios observados en las últimas tres décadas, se han relacionado con algunas condiciones particulares como, la ampliación de la oferta en formación profesional (titulaciones), la participación –cada vez mayor- de instituciones privadas y la entrada al mercado de inversores extranjeros, lo cual ha tenido un alto impacto en términos de cobertura. En este sentido, podemos señalar como ejemplo, que en la actualidad las instituciones privadas concentran el 71% de la matrícula en educación superior a nivel país, evidenciando con esto el nivel de expansión que han alcanzado este tipo de instituciones (Brunner, y Ferrada, 2011).

A pesar de lo anterior, considerando la ampliación del mercado educativo universitario y el aumento en la matrícula, podemos señalar que esto no se ha traducido en un acceso equitativo en todos los estratos socioeconómicos, ni en una oferta de calidad en los programas de formación profesional inicial, como tampoco en una tasa de retorno acorde a la profesionalización de la población (Sánchez, 2011).

Dadas las características estructurales de un régimen educativo segregado, nos encontramos con un sistema de selección que se relaciona directamente con el ingreso económico familiar y, por otro lado, con programas de formación de calidad cuestionable, a los que acceden quienes van quedando marginados de las instituciones más prestigiadas. Lo señalado anteriormente no resulta un dato menor en un país donde sabemos que alrededor del 70 % de los matriculados representan a la primera generación de la familia en ingresar a la Universidad (Mönckeberg, 2011; Sánchez, 2011).

Dentro de la institucionalidad en la educación universitaria chilena, podemos reconocer un hito, cuando en el año 1954 se funda el *Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas* (CRUCH), organismo autónomo creado para reunir a los rectores de las universidades que reciben financiamiento fiscal (Universidades privadas y estatales). Básicamente las funciones del CRUCH se remiten a proponer y coordinar actividades entre las universidades como organismo validado, y aunar acciones para mejorar la calidad de la formación brindada. Este organismo es presidido por el ministro de educación del gobierno en turno o por alguno de los rectores que lo integran, el cual eligen sus propios miembros.

Por otra parte, podemos señalar que el rol del Estado en la educación universitaria se reduce prácticamente en otorgar recursos económicos a las universidades en base a: la matrícula de estudiantes con alto puntaje en la selectividad, becas por mérito de los estudiantes, por concursos competitivos para investigación y desarrollo institucional, llegando con ello a tener escasa injerencia como ente regulador de titulaciones, postgrados u otros aspectos de dominio académico. En consecuencia, desde nuestro punto de vista, ninguna universidad chilena podría ser entendida como netamente pública, en tanto que el Estado no figura como garante de la educación universitaria, ni se establece su acceso como un derecho ciudadano universal.

Aún cuando el control del Estado es mínimo, la institucionalidad en educación superior se ve supervisada –aunque de manera limitada–, desde el Ministerio de Educación, a través de la división de educación superior y la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Este último es un organismo autónomo (dependiente de la estructura estatal), cuya función principal es verificar y promover la calidad de la educación en las instituciones de educación terciarias (titulaciones y programas), velando que ellas cumplan con los procesos de acreditación, a través de agencias privadas externas.

La acreditación institucional de las universidades, se realiza de manera obligatoria en los ámbitos de gestión y docencia del grado, en tanto que es voluntaria en las áreas de investigación, docencia de postgrado y vinculación con el medio (<http://www.cna.cl/>). En relación a las titulaciones, la acreditación es obligatoria en la actualidad solamente para las carreras de medicina y magisterio (pedagogías). Aún cuando se ha establecido la obligatoriedad en la acreditación, éste es un proceso que se ha desarrollado de manera

progresiva y continúa pendiente para 6 de las universidades que actualmente existen en Chile, las cuales representan al 10% del total de instituciones.

Además de los organismos mencionados anteriormente, la institucionalidad del sistema de educación superior es también intervenida por otras instituciones en ámbitos más específicos. Entre estos organismos se cuenta al Consejo Nacional de Educación, que se encarga de otorgar licenciamiento a nuevas instituciones, en tanto que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONYCYT), es el organismo encargado proveer recursos a través de fondos competitivos para el fortalecimiento del capital humano y de la base científica-tecnológica del país, mediante el financiamiento de becas o proyectos de investigación y/o innovación.

Profundizando en el contexto chileno, podemos reconocer la presencia de tres tipos de universidades que coexisten, clasificándose de acuerdo a su forma de gestión, control y financiamiento. Estos tres tipos de universidades se definen de acuerdo a la siguiente clasificación (OCDE, 2009; Parada, 2010; Sánchez, 2011):

- *Universidades estatales*: Forman parte del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) y del Consorcio de Universidades Estatales (se les considera parte de la estructura estatal). El ingreso de sus alumnos, se realiza mayoritariamente a través de un sistema nacional de selectividad, conocido como PSU (prueba de selección universitaria). Reciben aporte fiscal directo (subsidio de libre disposición), indirecto (de acuerdo a los alumnos matriculados con los mejores puntajes en selectividad) y a través de fondos competitivos de desarrollo. Su gestión es supervisada por el Estado, respondiendo a una orientación pública, aún cuando funcionan bajo un modelo más bien autónomo.

- *Universidades tradicionales no estatales*: Son entidades privadas, que a su vez forman parte del CRUCH. El ingreso de sus alumnos se realiza mayoritariamente a través de un sistema nacional de selectividad universitaria (PSU). Reciben aporte fiscal directo (subsidio de libre disposición), indirecto (de acuerdo a los alumnos matriculados con los mejores puntajes en selectividad) y a través de fondos competitivos de desarrollo. Este tipo de instituciones dependen de fundaciones o instituciones confesionales, sin ánimo de lucro, y responden siempre a un modelo de autogestión de recursos.

- *Universidades privadas*: Son parte de iniciativas particulares, creadas todas con posterioridad al año 1980 (a partir de lo establecido en el DFL 1 de 1980 o la Ley 18.962 de 1990) El ingreso de sus alumnos se realiza de manera no selectiva, considerando la prueba de selección (PSU) sólo como un antecedente que confirma el egreso de la educación secundaria, sin embargo, dado el caso, reciben aporte fiscal indirecto si dentro de sus matriculados se encuentran estudiantes con alta selectividad (dentro de los mejores puntajes a nivel nacional). Se distinguen por utilizar distintos mecanismos para obtener ganancias o recuperación de inversión bajo un modelo de universidad- negocio, siendo propiedad de ciertos grupos económicos (de capitales chilenos o extranjeros), de algunas corporaciones o grupos confesionales.

A continuación ofrecemos mayor detalle sobre esta diferenciación entre las universidades, de acuerdo a las características particulares que hemos descrito anteriormente (Tabla 5):

Tabla 5. Universidades chilenas según afiliación/dependencia

Tipo	N	%
Universidades estatales	16	27%
Universidades tradicionales	9	15%
Universidades privadas	35	58%
Total	60	100%

Fuente: Adaptado de Mönckeberg, 2011; Sánchez, 2011.

Con estas cifras, podemos graficar en parte la composición institucional en la educación universitaria y entender mayormente las particularidades del sistema chileno, al mismo tiempo que simbolizar el lugar que ocupa el Estado dentro de este ámbito, en la medida que sólo el 27% del total de las universidades tiene una relación directa y dependiente de la estructura pública.

Por otro lado, y tomando como referencia la propuesta de Gairín (2007), podemos señalar que tanto las universidades estatales, como las privadas tradicionales que forman parte del CRUCH, responden a un modelo “Académico- burocrático”, en respuesta a su estructura, forma de organización, relación con la comunidad y los fines que se propone alcanzar. A diferencia de éstas, las universidades privadas responden más bien al modelo

que este autor ha llamado “empresarial”, que vincula el desarrollo de la universidad a un modelo de negocio.

Una tercera forma de tipificación a la que responden las universidades chilenas, está relacionado con los objetivos o funciones que asumen dentro de su comunidad y la misión que se autoimponen. En este sentido, podemos reconocer un tipo de universidades llamadas *complejas*, que son aquellas que realizan docencia en grado, posgrado, e investigación, y que buscan ser acreditadas en estas áreas, implicándose además en la búsqueda de soluciones de los problemas sociales. Entre ellas identificamos principalmente a las universidades definidas como *estatales* y *tradicionales* que se adscriben al CRUCH.

Por otra parte, reconocemos un segundo tipo de institución, las llamadas universidades *simples* o “docentes”, cuyo foco principal (y casi exclusivo) es desarrollar clases en el grado, con un currículo centralizado-verticalista. En gran parte su planta docente es de carácter transitorio, con una producción de menos de 15 artículos de investigación indexados a nivel internacional al año, estimándose que representan a un 32% del total de universidades del país. A este tipo de instituciones responden especialmente las universidades privadas, entre las cuales se cuenta de manera incipiente una tendencia a la contratación de académicos investigadores, por lo que creemos este panorama puede ir cambiando a mediano plazo (Brunner y Ferrada, 2011; Parada, 2010; Sánchez, 2011).

Como panorama general, todas las universidades en Chile dictan carreras de grado, ofreciendo programas de formación profesional que duran entre cuatro a siete años, otorgando licenciaturas y títulos profesionales. Algunas instituciones además desarrollan programas de Bachillerato de dos años de duración, estos programas son de integración reciente en el sistema universitario chileno, y conducen al grado de bachiller, con una preparación inicial en alguna especialidad, permitiendo la continuación de estudios superiores para la obtención de una licenciatura o título en cualquier universidad.

A nivel de postgrado, algunas universidades dictan programas de magíster, de dos años de duración, y de doctorado, con estudios de 3 a 5 años de duración, más la defensa de la tesis. Estos programas los dictan principalmente las universidades que pertenecen al CRUCH y que se reconocen como entidades de tipo *compleja*. Del total de las 60

universidades que existen, 18 ofrecen programas doctorales, contando con al menos 6 posgrados de este tipo (Brunner y Ferrada, 2011).

Tal como observamos en la tendencia mundial, en el contexto chileno la dicotomía público- privado dentro de la institucionalidad universitaria se va desdibujando de manera progresiva. Esto creemos irá aumentando, en la medida que las instituciones de estudios superiores se vayan permeando de un sistema que las obliga a competir por recursos, ya sea a través de fondos competitivos o por la matriculación de los estudiantes con mayores puntajes. No está demás recordar que en Chile se implementó ésta estrategia en la década de los 80, bajo al supuesto de que la competencia entre universidades obligaría a la mejora, redundando en la calidad de los programas formativos (Salazar y Leihy, 2013; Sánchez, 2011).

Finalmente, un dato relevante con que nos hemos encontrado es que la educación universitaria en Chile ese encuentra actualmente en el centro de atención, las demandas estudiantiles, en principio debido a la tensión, cobertura –tasa de matrícula - garantía de calidad, ha derivado en otros aspectos críticos, generando fuertes movimientos sociales y estudiantiles a partir del año 2011, lo que ha obligado por ejemplo a que la cámara de diputados forme una comisión revisora del sistema universitario. En la actualidad, debido a la presión de un sector de la comunidad, el sistema educativo se encuentra en el centro de las discusiones políticas, demandando con ello un cambio en la estructura de gobierno, financiamiento estatal y, un marco regulatorio más preciso y exigente, entre otros aspectos a revisar (Mönckeberg, 2011; Uribe y Salamanca, 2007).

4.2 El alumnado y el profesorado universitario.

Continuando con una descripción del contexto, podemos referirnos al sistema de matrícula del estudiantado. En Chile todos los alumnos deben pagar una inscripción y aranceles anuales, exceptuando aquellos que reciben una beca o crédito aludiendo a razones económicas o académicas (por mérito). Las tasas de matrícula y arancel son fijados por cada institución educacional, dado que no existe un canon de precios públicos que permitan establecer unos estándares o máximos. En este mismo tema, podemos reconocer que la matrícula universitaria de estudiantes del grado a nivel nacional, es superior al

millón de estudiantes, lo cual representa aproximadamente al 6,5% de la población total país (INE, 2013)

En relación a las exigencias que se realizan a los estudiantes para ingresar a la universidad, podemos definir que se demanda como requisito mínimo, poseer el certificado de egreso de la educación obligatoria y haber rendido la Prueba de selección universitaria (PSU); luego, para acceder a un cupo en las distintas titulaciones este puntaje tendrá importancia, dependiendo de la institución y, los puntajes mínimos de postulación y corte para cada carrera.

Por otra parte, como ya hemos sugerido, en las últimas décadas la matrícula universitaria de grado experimentó un alza, estableciéndose un índice de crecimiento anual cercano al 8%. Estas referencias, nos indican que en Chile cada año se están matriculando en el sistema universitario unos 150.000 mil nuevos alumnos (Mizala, Hernández y Makovec, 2011).

Profundizando en los datos a los que hemos tenido acceso, podemos señalar que el aumento de la matrícula en las universidades chilenas, se ve reflejado en que se ha pasado de un 16% de cobertura en el año 1990, a una cifra aproximada del 23% en el año 2011, lo que por consecuencia también se traduce en una mayor heterogeneidad dentro de la población estudiantil universitaria. Cabe considerar, particularmente por los motivos de este estudio, que actualmente dicha heterogeneidad es uno de los principales desafíos que enfrentan los docentes en las aulas universitarias (Espinoza, 2005; Mizala, Hernández y Makovec, 2011).

En cuanto al profesorado, se estima que en Chile hay unos 59 mil docentes que se desempeñan en el sistema universitario, con distintos compromisos contractuales y grados de formación académica. En términos de género, a diferencia de lo que sucede en la educación escolar, el porcentaje de mujeres es menor, estimándose cercana al 40 %. En relación al promedio de edad de los docentes, éste se ha estimado en 44 años (MINEDUC, 2011).

En relación a la cantidad de profesionales que actualmente realizan docencia, podemos afirmar que su distribución se asocia directamente con el número de universidades por tipo.

Si organizamos la cantidad de profesorado de acuerdo a las universidades en las cuales desarrollan docencia y/o investigación, nos encontramos con que las instituciones *privadas* cuentan con una mayor cantidad de profesores, con indicadores cercanos al 56% del total (una cifra cercana a 33 mil), quienes mayoritariamente se desempeñan en jornadas parciales y con contratos de régimen semestral o anual, lo cual se vincula además con que un 38% de estos profesores, realizan docencia en más de una institución, ya sea de educación superior o escolar.

Otras referencias nos indican que el profesorado de las *universidades estatales* no supera el 26% del total, en tanto que los académicos de las universidades *privadas con aporte estatal* (tradicionales) llega al 18%, con regímenes contractuales que varían dependiendo de condiciones particulares que define cada institución (MINEDUC, 2011). A continuación una tabla que resume estos datos (Tabla 6):

Tabla 6. Número de docentes por género y tipo de universidad

Tipo	mujer	hombre	total	%
Universidades estatales	5.535	9.808	15.343	26%
Universidades tradicionales	3.820	6.851	10.671	18%
Universidades privadas	1.4287	19.199	33.486	56%
Total docentes	2.3642	35.858	59.500	100 %

Fuente: Adaptado de Mönckeberg, 2011; Sánchez, 2011.

Desarrollando este tema, podemos señalar que, según los índices del Consejo Nacional de Educación (CNED), en éstos momentos el 62% de los profesores universitarios de Chile, (36 mil aprox.) se relacionan con sus instituciones mediante contratos sin vínculo laboral permanente, es decir, sin derechos de seguridad social, sin considerar vacaciones, ni acceder a estancias de investigación. En otras palabras, cerca de 36 mil profesores de las universidades chilenas no están amparados por las leyes laborales y desarrollan funciones en condiciones precarias. Al desglosar dicho porcentaje, vemos que en las universidades privadas los profesores sin contrato estable suman un 74%, mientras que en las universidades agrupadas en el CRUCH suman un 46% (OCDE, 2009).

En relación a la formación en posgrados, las cifras nos indican que del total de profesores a nivel nacional (considerando todas las universidades), podemos estimar que

un 26% posee el grado de máster/magister (alrededor de 15 mil), y sólo un 12% ha realizado estudios de doctorado (menos de 7 mil).

Para mayores detalles presentamos una tabla exponiendo estos datos. La información organiza la cantidad de profesores por tipo de posgrado y de universidad en la que trabajan (Tabla7):

Tabla 7. Cantidad de docentes con posgrado por tipo de universidad

Tipo	Máster/magister	Doctorado	Total con posgrado
U. estatales	3.739 (25%)	2.489 (36%)	6.228
U. tradicionales	2.662 (18%)	2.552 (37%)	5.214
U. privadas	8.560 (57%)	1.818 (27%)	10.378
Total docentes	1.4961 (100%)	6.859 (100%)	21.820

Fuente: MINEDUC, 2011

En relación a los indicadores de formación de los cuerpos docentes, las diferencias que se observan entre las universidades *estatales* y las universidades *tradicionales con aporte estatal*, son mínimas. Podemos señalar que la proporción de profesores en posesión de un máster/magister es similar, fluctuando en un 25% del total de la planta docente en ambos tipos de universidad.

En el caso de los docentes en posesión de un doctorado encontramos diferencias considerables, *las universidades tradicionales CRUCH* cuentan con una mayor cantidad de profesores con este grado académico, llegando al 24% ; proporción que resulta menor en el caso de las universidades estatales, alcanzando un 16% de profesores con doctorado; esto se reduce considerablemente en el caso de las *universidades privadas*, en donde solo un 5% de su profesorado posee el grado de doctor (MINEDUC, 2011; Tejeda y Rojas, 2011).

Por otro lado, en relación al compromiso contractual de los docentes, nos encontramos con que las universidades estatales y tradicionales miembros del CRUCH, tienden a poseer una planta académica con mayor compromiso laboral. En este tema encontramos que un 47% de las *universidades estatales* tiene profesores con jornada completa equivalente (JCE), en tanto que en las *universidades tradicionales con aporte estatal*, los profesores

JEC llegan al 57%. Por su parte, en el caso de las *universidades privadas*, este porcentaje disminuye alcanzando el 22%, sobre el total de su planta docente (MINEDUC, 2011) .

Estos últimos datos, dan cuenta de las limitaciones que encontramos en el contexto chileno, para que los profesores universitarios puedan desarrollar una carrera académica más estable, que facilite la realización de actividades de investigación y extensión, las cuales sabemos resultan fundamentales para articular una formación que contribuya en la calidad de los aprendizajes en el aula y en las prácticas de los futuros maestros.

4.3 La formación universitaria de magisterio.

Entre 1980 y 1981, en el marco de una nueva política en educación superior, las carreras de magisterio fueron decretadas como titulaciones “no universitarias”, sin embargo esta situación se modificó en el año 1990, con la promulgación de la LOCE, que regresa la formación inicial docente a la institucionalidad universitaria, agregando como requisito para la obtención del título de profesor (pedagogo en cualquier especialidad), la obtención del grado de licenciado en educación, el cual sólo puede ser entregado por las universidades.

Actualmente, el ingreso de los estudiantes a las carreras de pedagogía (magisterio), se realiza de manera similar al sistema general de acceso universitario, exceptuando algunos programas de continuidad, en donde las licenciaturas, bachilleratos o la práctica docente sin titulación, permiten ingresar a éstos estudios. Sin contar estos casos excepcionales, los requisitos de ingreso a las carreras de magisterio son, poseer el certificado de egreso de educación media y haber rendido la prueba de selectividad (PSU). La selección de los estudiantes para las distintas titulaciones se realiza en función al puntaje obtenido y a las vacantes ofrecidas por las carreras, operando a la base de la selección una lógica de oferta y demanda, en el ámbito de las universidades *tradicionales* y *estatales*. En el caso de las *Universidades privadas* el ingreso es masivo, sin que operen criterios de selectividad.

Por otra parte, podemos señalar que en las últimas décadas, el número de titulaciones en educación se ha cuadruplicado, lo que significó una tasa de crecimiento anual cercana al 14%. Este crecimiento se concentra particularmente en las *universidades privadas* ajenas al CRUCH (20%) e institutos profesionales pos-secundarios (16%).

Lamentablemente el nivel de expansión no se condice con un aumento de los puntajes en las pruebas de selección universitaria (PSU) de quienes ingresan, tendiendo las carreras de magisterio a concentrar los más bajos puntajes en esta prueba, así como un historial de bajo rendimiento en la etapa escolar, lo cual enfrenta al profesorado universitario a importantes desafíos en la formación de estos futuros profesionales (Brunner y Ferrada, 2011).

Profundizando en las titulaciones, encontramos que en el caso de magisterio se ofrece una formación de duración variable según las instituciones y la especialidad. Podemos afirmar que en general los programas se prolongan en promedio 5 años, y que junto con la titulación se obtiene el grado de licenciado en educación, exceptuando aquellas titulaciones impartidas por institutos profesionales, que dictaban carreras de magisterio antes de la promulgación de la LOCE, que sólo entregan el título de maestro o profesor (Ávalos, 2003; OCDE, 2009; UNESCO; 2010).

Otra particularidad en la formación inicial de magisterio en Chile, es que ésta se vincula con los niveles educativos implementados en el sistema escolar, considerando los sectores de aprendizaje del currículo nacional como parte de las menciones o especialidades. Reconociendo esta organización curricular, podemos identificar cuatro tipos de titulaciones: pedagogía en educación parvularia (inicial), educación diferencial (especial), educación general básica (con menciones) y educación media (en distintas especialidades).

Por otra parte, en base a los datos que revisamos, pudimos identificar el desarrollo de 165 programas curriculares en la formación inicial de maestros y profesores. Ahondando en la implementación del currículo de magisterio, podemos señalar que éste se compone de 4 ejes fundamentales: el de formación general (bases sociales y filosóficas de la educación), el de especialidad disciplinar (por titulación o mención), el profesional (conocimiento del educando y los procesos de enseñanza y aprendizaje) y el de prácticas de inmersión progresiva, las cuales se realizan en distintos centros educativos (Ávalos, 2003; Brunner y Ferrada, 2011). Básicamente, estos ejes se desarrollan de manera distinta, de acuerdo al tipo de programa de formación y a las especificidades que las propias universidades estiman pertinentes.

Desde otra perspectiva, y en base a algunos antecedentes adicionales que encontramos, podemos identificar tres modalidades en las titulaciones de magisterio: formación concurrente, formación consecutiva y programas especiales. A continuación los describimos:

- *La formación concurrente*: Este programa es el que encontramos con mayor frecuencia, su foco responde a la formación de profesores y maestros en distintas especialidades. Consiste en el desarrollo de un currículo que simultáneamente aborda la formación general, disciplinaria, la pedagógica y la práctica.

- *La formación consecutiva*: Se focaliza en la formación pedagógica de quienes ya están en posesión de una licenciatura o título profesional, y que continúan estudios de magisterio. Este tipo de currículo aborda asignaturas centradas en temas de pedagogía y didáctica.

- *Los programas especiales*: Se dividen en dos, un tipo son los programas de regularización, destinados a quienes tienen estudios incompletos de magisterio; y un segundo tipo son los programas abiertos, destinados a personas que luego de terminar la enseñanza secundaria, han colaborado o trabajado en establecimientos educacionales, desempeñándose en tareas docentes o como auxiliares de la enseñanza.

Ahondando en la implementación de estos programas, identificamos además tres tipos o roles de los profesionales que intervienen como formadores de los futuros maestros: los profesores (académicos) quienes desarrollan funciones docentes en la universidad; los supervisores de práctica, quienes muchas veces realizan clases en la universidad y asumen al mismo tiempo la evaluación en los centros de práctica, orientando a los futuros profesionales, y finalmente los maestros o profesores mentores, quienes realizan clases en centros de educación primaria o secundaria, y que reciben a los estudiantes de pedagogía en sus aulas, utilizando éstas como espacios de formación externos a la universidad, proceso que acompañan junto con los docentes supervisores.

Por otro lado, podemos señalar que en la composición del estudiantado de magisterio en Chile, se observan una serie de características preocupantes y que han sido observadas en las últimas décadas a nivel latinoamericano. Entre estos rasgos se observa, poco interés de

los estudiantes con alto rendimiento escolar para cursar magisterio, bajos puntajes en la prueba de selección universitaria y una percepción general de que ser maestro es una carrera no recomendable, pues se asocia a bajos ingresos y cierto desprestigio, además de dificultades en la comprensión lectora, debilidades en los conocimientos mínimos, entre otras barreras para el aprendizaje profesional (Ávalos, 2003; Marcelo y Vaillant, 2009; Mizala, Hernández, y Makovec, 2011; Montecinos, Rittershaussen, Solís, Contreras y Contreras, 2010).

La descripción que hemos hecho del escenario universitario, responde a la realidad de las tres universidades en que se realizó la primera fase de este estudio, en la que se consideró a dos tipos de universidades que actualmente existen en Chile (*tradicional* y *privada*). Para el desarrollo de la segunda y tercera fase nos concentramos sólo en una de estas instituciones, la que describimos con mayor detalle en el apartado metodológico (capítulo 6).

PARTE III. MARCO METODOLÓGICO

Como es sabido, en el estudio de las situaciones educativas debemos atender a fenómenos complejos y a múltiples variables. En este escenario, las subjetividades, las interacciones y las perspectivas sociales e individuales, requieren de una planificación, un enfoque, instrumentos, entre otros aspectos, para lograr un acercamiento, comprensión y profundización de la realidad que nos interesa investigar.

De esta manera, para cumplir con el propósito de *diseñar y evaluar el impacto de un programa de formación para el profesorado universitario, basado en el trabajo con incidentes críticos*, se ha desarrollado una propuesta de trabajo de carácter exclusivamente cualitativo, en la perspectiva de acercarnos a conocer una realidad social, compleja y dinámica, como es la identidad docente, el afrontamiento de incidentes críticos en el aula y la formación continua del profesorado universitario de magisterio.

Considerando los antecedentes expuestos en los apartados precedentes, a continuación exponemos el contenido del marco metodológico que ha sido planificado y realizado en la presente investigación.

En forma secuencial exponemos los dos capítulos que componen este apartado: En primer lugar el capítulo 5, en el cual presentamos el problema de investigación, juntos con los supuestos y objetivos que subyacen a este estudio. Luego, en segundo lugar el capítulo 6, en el cual presentamos el diseño de investigación, incluyendo aspectos como, el enfoque de investigación, el rol que de la investigadora, una descripción de los participantes en las distintas fases de investigación, y otros elementos relativos a los procesos de recogida y análisis de datos.

CAPÍTULO 5. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA, SUPUESTOS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.

Tal como hemos revisado en los capítulos anteriores, esta investigación se propone a partir de la identificación de un problema que consideramos de relevancia no sólo para la formación continua del profesorado universitario, sino que también por consecuencia, para la formación inicial de magisterio. A partir de este problema, nos planteamos unos supuestos que sirven para explicitar las premisas que acompañan el proceso y los objetivos que pretendimos lograr en este estudio. En lo que sigue exponemos en detalle el problema, supuestos y objetivos de investigación.

5.1 Problema de investigación.

Actualmente las tareas del profesor universitario establecen altas exigencias en términos de docencia e investigación, el aumento de la cobertura, la heterogeneidad en el alumnado, el acceso a la información cada vez más amplio e inmediato y, la lógica de mercado que ha entrado en la competencia educacional interinstitucional, promueven un clima en que el docente es cada vez más desafiado en una multiplicidad de roles y tareas (Espinoza, 2005; OCDE, 2009; Sisto, 2005).

Ciertamente, en la medida que el contexto universitario se complejiza, van surgiendo una serie de dificultades que se hacen presente durante la clase, abriendo con ello un espacio importante de incertidumbre. Algunos de estos eventos pueden presentar serios problemas, que al transformarse en incidentes críticos, ponen al profesor en jaque, evidenciando con ello conflictos manifiestos y aproximándolos a situaciones de clara vulnerabilidad durante su experiencia profesional cotidiana (Flanagan, 1954; Monereo *et al.*, 2009).

En este contexto, surgen algunas interrogantes en relación a la posibilidad de que actualmente se estén llevando a cabo propuestas de desarrollo profesional que permitan a los profesores universitarios responder a estas contingencias, máxime cuando se considera que estos profesionales ejercen la docencia sin contar necesariamente con una formación psicoeducativa formal previa.

Es así como, con el fin de dotar a los docentes universitarios de recursos suficientes para hacer frente a esos incidentes, resulta imprescindible que desarrollemos un conjunto de conocimientos de naturaleza conceptual, procedimental y actitudinal, que vayan más allá de las conocidas habilidades retóricas vinculadas a clases expositivas, que ya se ha demostrado resultan insuficientes para abordar los desafíos actuales en nuestras aulas universitarias (Feixas, 2007; Zabalza, 2003)

Por otra parte, para evitar que este conjunto de competencias se conviertan en simples conocimientos declarativos y estériles, éstas deben ser desarrolladas en situaciones auténticas y contextualizadas, considerando al docente en su rol protagónico como revisor y constructor de sus aprendizajes como enseñante. Nos referimos a una formación orientada a la enseñanza de competencias y estrategias docentes que habiliten a los profesores para afrontar los distintos eventos que surgen en el aula y, de forma muy especial, los que puedan considerarse como críticos (Monereo *et al.*, 2009; Sánchez y Mayor 2006; Zabalza, 2003).

Como han argumentado distintos autores (Day, 2006; Monereo *et al.*, 2009; Settlage, Sutherland, Smith y Ceglie, 2009), una formación de estas características supone bastante más que un cambio técnico o incluso epistemológico, significa una transformación en el propio perfil identitario del profesor en su calidad de profesional de la docencia universitaria.

A lo anteriormente dicho, en el caso específico de los académicos responsables de la formación inicial de futuros maestros, se añaden nuevas exigencias relativas a los enfoques y estrategias que elijan para enseñar y evaluar, pues éstas formarán una parte sustancial del contenido de la clase. Dicho de otro modo, “la forma” constituirá también “el mensaje” y, por consiguiente, la adopción de unas u otras modalidades didácticas deben ser especialmente pensadas, cuidadas y justificadas.

A partir de lo señalado, hemos de visualizar el cómo se logran las condiciones para alcanzar una propuesta de desarrollo del profesorado que garantice autenticidad y considere el contexto, con el propósito de alcanzar cambios sostenibles, relevantes y profundos. Sólo logrando estas condiciones podremos comenzar a planificar y llevar a cabo propuestas de formación continua que faciliten en el docente el despliegue de

mecanismos de resolución satisfactorios, a partir del trabajo con identidades profesionales ajustadas y estratégicas, lo cual de manera transversal ofrecerá nuevas condiciones para el aprendizaje docente, en un escenario abierto a la incertidumbre y que permanentemente ofrece desafíos profesionales.

En consecuencia, esta propuesta de investigación analiza cuestiones como las siguientes: ¿Cómo definen su identidad profesional los docentes universitarios que forman a futuros maestros?, ¿cuáles son los incidentes críticos que con mayor frecuencia deben afrontar y qué contenidos de estos incidentes críticos pueden resultar significativos para la formación de los docentes universitarios?, ¿cómo es atendida la identidad profesional docente en un espacio de desarrollo profesional?, y por último, a la luz de las investigaciones sobre incidentes críticos y desarrollo del profesorado, ¿qué forma adopta un programa de formación docente basado en incidentes críticos, cuyo propósito apunta a la transformación de la identidad del docente universitario?, éstas entre otras preguntas que sin duda no agotan el tema en cuestión, pero que intentaremos responder en esta investigación.

En resumen, lo que la presente investigación pretende aportar es, en primer lugar, algunos conceptos, procedimientos e instrumentos que permitan analizar con mayor detalle y profundidad la identidad profesional que ponen en juego los docentes universitarios durante su práctica en el aula y los incidentes críticos que enfrentan en la cotidianeidad, para en segundo lugar, proponer modalidades alternativas de desarrollo del profesorado, que amplíen recursos, y promuevan cambios sustanciales y sostenibles en esa identidad docente, de forma que posibiliten el abordaje de incidentes críticos en el aula con ciertas garantías de éxito.

5.2 Supuestos de investigación.

Con el propósito de explicitar algunas premisas en relación al problema de investigación, se fueron elaborando ideas que posteriormente sirvieron como base para tomar decisiones provisionales y orientar las reflexiones en el proceso investigativo. En este sentido, estos supuestos resultan un recurso apropiado en los estudios basados en datos emergentes.

Estos supuestos de investigación, fueron ideas de base para la discusión, que se plantearon y transformaron durante el proceso, por tanto tuvieron un carácter flexible y contextual. Fueron formulados a partir de presunciones, una vez que se comenzó con el trabajo de campo y cuando ya se habían recogido algunos datos. El mismo avance del proceso exigió una transformación o ampliación de estos supuestos, conforme se iba produciendo información y llegando a los análisis en un primer momento (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

5.2.1. Supuestos en la fase inicial de investigación:

La exploración y profundización en la identidad docente y los incidentes críticos en el aula, permiten reunir elementos para el diseño de una propuesta de formación docente. Abrir estas posibilidades y aprovecharlas es un primer encuadre que facilita una mirada más amplia y comprensiva de los problemas que enfrentan los profesores, condición fundamental para la reflexión y el cambio en la identidad docente, como foco central en una propuesta de formación permanente.

5.2.2. Supuestos en la fase intermedia de investigación:

La exploración, profundización y problematización de la identidad docente y los incidentes críticos naturales e inducidos en aulas de formación de futuros maestros, facilita reunir datos y recursos para plantear una propuesta de desarrollo profesional docente auténtica, basada en la transformación de la identidad docente.

5.2.3. Supuestos hacia el final de la investigación:

La indagación, profundización y problematización de la identidad docente y los incidentes críticos naturales y auténticos que emergen en el terreno, permiten sistematizar datos y recursos que forman parte de una propuesta de desarrollo profesional docente contextualizada, cuyo foco es la transformación de la identidad docente del profesorado universitario de magisterio.

5.3 Objetivos de investigación.

Con el propósito de abordar el problema descrito, orientar la investigación y focalizar la toma de decisiones, se propusieron los siguientes objetivos:

5.3.1 Objetivo general.

Diseñar, aplicar y evaluar el impacto de un programa de formación para el profesorado universitario, basado en el trabajo con incidentes críticos, como medio para la transformación de la identidad profesional docente.

5.3.2 Objetivos específicos.

1. Identificar y analizar los componentes de la identidad profesional docente que surgen a partir del discurso de los profesores universitarios, en relación a concepciones, metodologías de enseñanza y sentimientos asociados a su experiencia como profesores en la formación inicial de maestros.

2. Analizar y caracterizar los incidentes críticos que han afrontado los profesores universitarios en su experiencia como formadores en magisterio, así como las maneras típicas de enfrentamiento de dichos eventos.

3. Construir, aplicar y comprobar el impacto de un programa de actividades teóricamente fundamentado para la formación docente del profesorado universitario de magisterio, basado en incidentes críticos.

4. Promover una transformación significativa y permanente en la identidad profesional de los profesores universitarios a través del trabajo con incidentes críticos auténticos.

CAPÍTULO 6. DISEÑO METODOLÓGICO.

A continuación se exponen los elementos que definen el diseño de este estudio. En primer lugar, se presenta el enfoque-marco de esta investigación, lo cual nos permite explicitar con mayor detalle la perspectiva de acercamiento al contexto de investigación; en segundo lugar, el rol de la investigadora, describiendo el posicionamiento asumido al realizar este estudio una vez en terreno; como tercer elemento se definen las características del grupo de docentes participantes y los criterios utilizados para su inclusión en las distintas fases de esta investigación; en cuarto lugar se describen los instrumentos y procedimientos utilizados en la recogida de datos; en un quinto punto, se describe el proceso llevado a cabo para el análisis de resultados; finalizando en sexto lugar, con los procedimientos realizados para asegurar la validez de los instrumentos y la fiabilidad de las categorías elaboradas a partir de los datos.

6.1 Enfoque de investigación.

Este estudio se ha planteado desde un enfoque cualitativo (descriptivo-interpretativo), desarrollando un proceso investigativo de intercambio y construcción compartido entre la investigadora y los participantes. De esta forma, aseguramos la correspondencia entre la realidad estudiada, su complejidad y los sujetos involucrados, con una perspectiva de investigación flexible y comprensiva. Para mayor detalle hemos resumido algunas características de este enfoque, lo cual presentamos a continuación (Tabla 8):

Tabla 8. Características del enfoque cualitativo

Dimensión	Descripción
Visión	Holística y concreta, en busca de una interpretaciones de los significados y experiencias de la realidad de los participantes/actores
Marco inicial	Proceso inductivo/abierto
Objetivo	Registrar y reconstruir significados
Lenguaje	Desde narraciones y descripciones que rescatan lo conceptual, metafórico e interpretativo
Recolección de datos	Prolongada, lenta, sistemática, flexible y desestructurada. Generalmente a través de la observación natural y las entrevistas en distintos formatos

Fuente: Adaptado de Ruiz, 2012, p. 23

Tal como señalamos en la tabla anterior, desde esta perspectiva y de acuerdo a la las realidades del contexto de estudio, se estableció una relación con la información que operaba en una dinámica circular, de manera que en la observación, registro y análisis, se mantuvo un diálogo continuado entre los “datos” y la investigadora, desarrollando un proceso permanente de reflexión, en una lógica recursiva de inducción – deducción (Ruiz, 2012).

Desde el punto de vista empírico, fue a través de la obtención de datos narrativos-biográficos, que se indagó en las experiencias, interpretaciones y significados asociados a la identidad docente, la ocurrencia y afrontamiento de los incidentes críticos, y la participación en las actividades de desarrollo profesional propuestas a los profesores.

Es así como desde una mirada *émic* (desde los participantes) y *étic* (desde el investigador) se exploró, amplió y profundizó en la realidad estudiada, en una relación flexible con los datos, tanto en su recogida, como en la elaboración y el análisis. Esta relación con el contexto de investigación es mayormente descrita al abordar más adelante el rol de la investigadora (Harris, 2001; León y Montero, 2003;).

En esta misma línea, y considerando que nos situamos desde un enfoque cualitativo, trabajamos particularmente en el marco del “Estudio de casos” como estrategia global de profundización. Esta estrategia es definida como una forma de aproximación a una situación, persona, grupo o interacción específica, multivariada y en funcionamiento (el o los casos), que requiere ser abordada, descrita y analizada en su complejidad para ser conocida y explicada, pero que, al mismo tiempo demanda un acercamiento empático y no impositivo de esa realidad (Flick, 2007; Hernández, *et al.*, 2010; Stake, 1998).

De esta manera, podemos señalar que, utilizar la estrategia del “Estudio de casos” nos permitió dar sistematicidad a esta investigación, ofreciendo al mismo tiempo la flexibilidad necesaria para indagar en los datos y tomar decisiones en torno a los supuestos elaborados, para finalmente evaluar el impacto que tuvo la propuesta de desarrollo profesional en que participaron los docentes universitarios (objetivo específico 3).

En consecuencia a lo anterior, la elección de ésta estrategia, respondió a la necesidad de interactuar con el contexto, asumiendo un vínculo de colaboración con los docentes,

adaptándonos a la información emergente para profundizar en una realidad, que resultaba dinámica e impredecible, permitiendo al mismo tiempo lograr la profundidad necesaria para una interpretación fundamentada y llegar a realizar aseveraciones confiables, rescatando los puntos de vista *émic* y *étic*, los cuales resultan fundamentales para el conocimiento social y el desarrollo de investigación cualitativa.

En adición a lo anterior, el “Estudio de caso” como estrategia metodológica resultaba del todo adecuada para este estudio, en la medida que éste se diseñó considerando 3 fases: con un número mayor de participantes y de menor implicación al inicio, para avanzar progresivamente en la implicación por parte de los participantes y una disminución en el número de involucrados.

Es así como en una primera etapa, se planteó como una investigación exploratoria, de manera de llevar a cabo un acercamiento empírico al problema, abarcando a un mayor número de profesores (n=20). Luego al desarrollar la segunda y tercera fases, se propuso con una orientación en que prevaleció una visión de investigación –asesoría, la cual se desarrolló solo en una universidad, con un grupo de seis profesores, permitiéndose con esto profundizar en el problema definido (Ver en este mismo apartado, sección 6.3).

Por otro lado, y en coherencia con los objetivos ya señalados (ver capítulo 5), dentro de la segunda y tercera fase de la investigación ya descritas, se optó por abordar la investigación a partir de un estudio de casos múltiples no comparativo, como una variante de esta estrategia metodológica (Cáceres, 2003; Stake, 1998)

Finalmente la utilización del “Estudio de casos”, permitió alzar datos para la construcción de categorías de análisis, las que fueron revisadas a través de procesos de fiabilidad interjueces con el propósito de lograr una interpretación sustentada de los resultados (Hernández, *et al.*, 2010; Ruiz, 2012)

6.2 Rol de la investigadora

Durante gran parte del desarrollo de este estudio, utilizamos estrategias de indagación y recolección de datos que situaron a la investigadora como parte del contexto, así fue como pudimos establecer que el papel de quien investigó transitó entre una observación no participante (visión *étic*) y una observación participante (visión *émic*). Sin poder clasificar dicha posición en uno de los dos polos, al menos no de manera excluyente, tomamos la decisión de definir esta participación desde una posición intermedia y flexible.

Al iniciar el proceso de investigación, asumimos el rol de la investigadora desde una recogida de datos empática y comprensiva, pero siempre desde una mirada no intervencionista, en el sentido de abstenernos de proporcionar un *feedback*, así como de realizar una evaluación de lo que reportaban los participantes, cuestión que además resultaba imposible, si pensamos que al iniciar la investigación, el contacto con el grupo de participantes se remitió a uno o dos encuentros.

Este papel de mayor “distancia”, asumido al inicio de la investigación, cambió de orientación en la segunda fase del trabajo, donde fuimos conocedores del contexto de manera previa y establecimos una relación más horizontal, simétrica y cotidiana con los participantes, en este espacio la investigadora jugaba un papel de interlocutor, tanto en las sesiones de grupo, como en las sesiones individuales, asumiendo así un papel de par colaborador o asesor, en un estatus definido como flexible, adaptado a la realidad y a los objetivos propios del estudio (Carretero y Pérez, 2005) .

Respondiendo a una mayor comprensión del proceso, podríamos definir este *status* de la investigadora como de un *observador semiparticipante*, considerando que al iniciar las observaciones y registros, nos propusimos familiarizarnos con el medio por algún tiempo, transitando, como ya se ha dicho, entre los puntos de vista *émic* y *étic* (Harris, 2001). Este concepto de semiparticipación, responde además a que al investigar debemos considerar el papel que desempeñamos y la influencia que podría implicar nuestro trabajo en el entorno inmediato, así como la importancia de comprender el contexto y empatizar con los participantes (Hernández, *et al.*, 2010; López y Willis, 2004)

Junto a lo anterior, como parte de la construcción de este rol de *investigadora semiparticipante*, durante el proceso de inmersión en el ambiente de investigación consideramos actividades e interacciones facilitadoras del proceso tales como: a) al acercarse a los participantes, otorgamos tanta importancia a la relación, como al registro de datos; b) desarrollamos un proceso comprensivo y empático, ajustando expectativas e involucrándonos con los participantes de la investigación, propiciando un ambiente cálido y de confianza; y c) permaneciendo atentos a los antecedentes o condiciones de la cultura institucional, cuestiones que resultarían relevantes a la hora de plantear actividades u objetivos de trabajo con los docentes participantes.

6.3 Características de los participantes.

Para definir al grupo de profesores participantes en el estudio, se utilizaron los criterios propuestos por León y Montero (2003), quienes definen las condiciones de representatividad, idoneidad y accesibilidad, como estándares para muestras intencionadas en investigación cualitativa. A continuación describimos cada uno de estos criterios y su aplicación en esta investigación:

a) *Representatividad*: Los profesores participantes fueron invitados de manera intencionada a formar parte de la investigación, por cuanto presentaban un conjunto de rasgos que resultaban similares a los de otros profesores del sistema universitario chileno, contexto en el cual se realizó la investigación (ver gráfico 1).

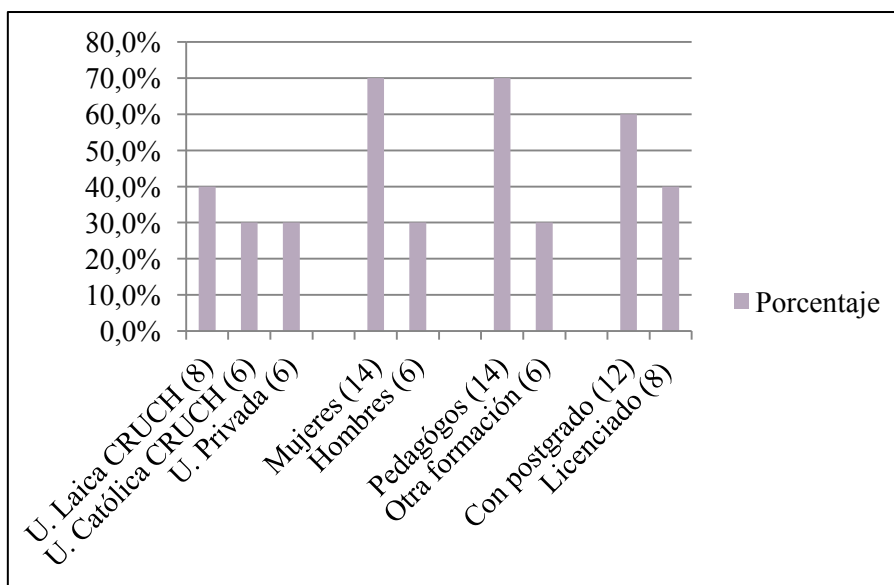
b) *Idoneidad*: Los docentes respondían a una serie de características requeridas en relación al fenómeno estudiado, como por ejemplo realizar clases en la formación inicial de magisterio (ver tabla 8), y por lo tanto eran los participantes adecuados.

c) *Accesibilidad*: El desarrollo del trabajo ha sido posible considerando los requisitos imprescindibles de primer contacto, entrada, espacios de observación y permanencia en terreno. Cuestiones muy relevantes, sobre todo considerando las características de la segunda fase de investigación, que requería mayor disponibilidad de tiempo y compromiso de parte de los docentes.

Tomando como base los criterios ya mencionados, se estableció además como requisitos complementarios, para la participación en la primera fase de la investigación, que los docentes impartieran al menos una asignatura a futuros maestros durante el período de investigación, que tuvieran una relación contractual de, al menos, media jornada con la Universidad y que como aspecto fundamental aceptaran voluntariamente nuestra invitación para participar.

Para mayor detalle, a continuación presentamos un gráfico que expone los principales antecedentes socio profesionales del grupo de profesores colaboradores en la primera fase de investigación (Gráfico 1):

Figura 1. Caracterización del grupo de profesores participantes (N=20)



Fuente: Propia

Al iniciar la investigación, los docentes fueron contactados a través del director de departamento o carrera, con quienes se sostuvo un primer encuentro para explicar el proyecto y solicitar los datos de los profesores a quienes podíamos contactar. Una vez obtenidas las direcciones electrónicas, se procedió a enviar un correo invitando a los docentes a colaborar con la investigación.

A mediados del año 2010, se envió un mail a un grupo de alrededor de 25 profesores y posteriormente recibieron una visita personal en la universidad para comentar algunos aspectos del proyecto de investigación, y confirmar su participación. Desde finales del año

2010 y hasta mediados del 2011 se realizaron las reuniones preliminares y las entrevistas contempladas en la primera fase de la investigación.

6.3.1 Participantes de la primera fase.

Del total de profesores que contactamos, finalmente entrevistamos a un grupo de 23 (en las tres universidades contempladas). Del total de entrevistas sólo se utilizaron 20, en la medida que estas permitieron profundizar y obtener información que era susceptible de analizar para los fines de esta investigación. A continuación, presentamos una tabla que desglosa de manera resumida los principales antecedentes socio-profesionales del grupo de 20 profesores universitarios que se consideraron finalmente como participantes de la primera fase de nuestra investigación (Tabla 9):

Tabla 9. Antecedentes de los académicos participantes

Caso	Edad	Grado académico	Formación inicial	Facultad
Caso 1 *	33	Máster/Magister	Pedagogo	C. Sociales
Caso 2 *	33	Doctor	Pedagogo	Educación
Caso 3 *	37	Máster/Magister	Otra	C. Sociales
Caso 4 *	32	Máster/Magister	Otra	C. de la Salud
Caso 5 *	34	Máster/Magister	Pedagogo	Educación
Caso 6 *	37	Licenciado	Pedagogo	Educación
Caso 7	40	Máster/Magister	Pedagogo	Educación
Caso 8	37	Máster/Magister	Otra	C. Sociales
Caso 9	42	Máster/Magister	Otra	Educación
Caso 10	41	Máster/Magister	Otra	Educación
Caso 11	37	Máster/Magister	Otra	Educación
Caso 12	38	Licenciado	Pedagogo	Educación
Caso 13	34	Licenciado	Pedagogo	Educación
Caso 14	38	Licenciado	Otra	Psicología
Caso 15	34	Máster/Magister	Otra	Psicología
Caso 16	33	Máster/Magister	Otra	C. Básicas
Caso 17	52	Máster/Magister	Otra	C. Básicas
Caso 18	34	Doctor	Pedagogo	Educación
Caso 19	33	Licenciado	Otra	C. Básicas
Caso 20	48	Licenciado	Pedagogo	Educación

(*) Docentes que participaron en las 3 fases de investigación, y que en la segunda fase son llamados casos usando los números del 1 al 6.

Fuente: Propia

Desde esta óptica, cada profesor participante se estimó como un *caso independiente* durante el proceso de investigación, desde las entrevistas exploratorias, hasta la evaluación del impacto del programa de desarrollo profesional. En otras palabras, los profesores participantes fueron los protagonistas de este estudio y se les consideró fuente primaria de información para acceder a su experiencia como docentes, al mismo tiempo que se les valoraba como conocedores de la realidad estudiada en la amplitud y profundidad que requirió la investigación, convirtiéndose en nexo central entre el problema y la investigadora.

6.3.2 Participantes de la segunda y tercera fase.

Entre los meses de marzo y junio de 2012, desarrollamos el trabajo correspondiente a la segunda fase de investigación; en tanto que desde el mes de agosto hasta el mes de octubre del mismo año, realizamos las entrevistas telefónicas de evaluación final, las cuales fueron parte de la tercera fase del estudio.

Como ya hemos señalado, para el desarrollo de la segunda y tercera parte de esta investigación, nos focalizamos en un grupo de seis profesores que realizaban docencia en una universidad en particular.

La elección se fundamentó principalmente en que ésta institución nos ofrecía condiciones idóneas para el trabajo en terreno y la permanencia allí, además de espacios para realizar las reuniones presupuestadas, y por otro lado, porque contábamos con el compromiso de los profesores para colaborar en las diferentes actividades como: videograbar al menos un par de sus clases en el semestre, entrevistarlos antes y después de las clases observadas y que asistirían a la mayor parte de las sesiones de formación que realizamos (grupales e individuales). Esto último era un aspecto imprescindible y que no pudo ser consensuado con los docentes de las otras dos universidades.

En relación a la Universidad en que trabajan estos docentes, podemos señalar que fue fundada en la década del 50 y se encuentra en la zona sur de Chile. De acuerdo a la clasificación presentada anteriormente en el marco contextual, esta institución es definida como una “universidad tradicional con apoyo estatal”, formando parte del Consejo de

Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). Posee una orientación pública- laica, y se encuentra acreditada en todos los ámbitos que el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior establece, tanto en las áreas obligatorias, como optativas, estos ámbitos son: docencia de grado, gestión institucional, docencia de posgrado, investigación, y vinculación con el medio.

En cuanto a su estructura académica, esta casa de estudios desarrolla actividades en cuatro campus distribuidos en distintas ciudades del sur de Chile, en donde se ubican sus nueve facultades. En relación a los programas de estudio, encontramos 50 titulaciones, además de diversos magísteres y doctorados en diferentes disciplinas. Posee una matrícula aproximada de 13 mil estudiantes en el grado, en tanto que su cuerpo docente está compuesto por alrededor de 730 académicos, con jornadas completas cercanas al 40%. La mayor parte del estudiantado y profesorado desarrolla sus actividades en el campus donde realizamos la segunda y tercera fases del estudio.

Como panorámica general, los seis profesores de este grupo adscribían a distintos departamentos, impartiendo clases en la formación inicial de magisterio, en las siguientes titulaciones: Pedagogía en lengua inglesa, Pedagogía en educación física y deportiva, Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, Pedagogía en lengua castellana. Los profesores del grupo, también impartían docencia en titulaciones de otras facultades, sin embargo esto no lo consideramos, dado que es ajeno a los fines de nuestro estudio.

Como características particulares del grupo, podemos señalar que la mitad de los docentes eran mujeres y la otra mitad hombres; en relación a su formación de origen, cuatro de ellos se formaron inicialmente como pedagogos, cinco poseían alguna titulación de postgrado, dos poseían una experiencia docente en la universidad menor a cinco años, en tanto que los otros cuatro tenían una experiencia de entre cinco y diez años. El promedio de edad del grupo era de 34 años.

6.4 Recogida de Datos.

Abordar la transformación de la identidad docente requiere metodologías, procedimientos e instrumentos que permitan detectar con suficiente amplitud y profundidad un proceso cambiante, dinámico y complejo. En este sentido la utilización de una narración propia de los profesores se volvió fundamental y dio valor a la experiencia profesional, a través de la voz de sus protagonistas (Gewerc y Montero, 2000; Monereo *et al.*, 2009; Settlage *et al.*, 2009; Woods y Jeffrey, 2002).

6.4.1 Justificación previa a la recogida de datos.

Una de las premisas establecidas para esta investigación fue que los profesores universitarios construyen un relato acerca de ellos mismos, de su trabajo y lo que para ellos significa; una narración estructurada acerca de lo que son, sienten y hacen, en tanto asumen desafíos y complejidades propias de la enseñanza universitaria (Day, 2006; Weise, 2011).

En consideración a lo anterior, los instrumentos de recogida apuntaron primero a explorar y luego a profundizar en la información, a través de lo que los profesores relataban sobre ellos mismos y en la emergencia de datos en el día a día de la práctica docente. Se trataba pues de registrar las narraciones de los participantes, en tanto se traducían en descripciones, interpretaciones, reflexiones, cuestionamientos, y evaluaciones, respecto a su identidad profesional docente, los incidentes críticos experimentados y su participación en las actividades de formación, en paralelo al desarrollo de las fases de exploración, intervención y evaluación de impacto considerados en esta investigación (Bolívar, 2002; León y Montero, 2003).

Los criterios de utilidad de los instrumentos y procedimientos para la recogida de datos, se aplicaron en razón a que debían asegurar el cumplimiento de ciertos aspectos o dimensiones que a continuación señalamos:

a) *Credibilidad*: Facilitando que los datos recolectados fueran verosímiles, en términos de que existió la posibilidad de aclarar dudas y alcanzar una comunicación efectiva entre el/la entrevistado/a y la investigadora.

b) *Profundidad*: Permitiendo alcanzar el fondo en las respuestas, pues se podía continuar preguntando o confrontando, cuando el tema en cuestión seguía una línea de interés, era novedoso o había sido insuficientemente abordado por el entrevistado/participante.

c) *Perspectivismo*: Posibilitando la indagación intencionada en las actitudes de los entrevistados/as, en relación a las variables, problemas o la información requerida para los objetivos de la investigación.

En coherencia con lo anteriormente planteado, los procedimientos e instrumentos utilizados en este estudio se correspondieron con una observación de datos que entendían la realidad como subjetiva, en la experiencia vivida y su representación en el relato; por tanto su selección también se fundamentó en la necesidad de una búsqueda, profundización y registro de los significados e interpretaciones, en la voz de los participantes.

6.4.2 Instrumentos y procedimientos para la recolección de datos.

En el caso concreto de este estudio, se recurrió principalmente a seis instrumentos o técnicas de recolección de información, los cuales fueron utilizados en las distintas fases del proceso. A continuación una tabla que los resume (Tabla 10):

Tabla 10. Inventario de instrumentos/técnicas para el registro de datos

Instrumento	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Total
Entrevistas S-E	20	14	5	27
Pautas de análisis	0	17	0	17
Grupos de enfoque	0	4	0	4
EPIC-2	5	0	6	11
Videograbación de clases	0	11	0	11
Notas de Campo	0	1	1	2

Fuente: Propia

Profundizando en este punto, pasamos a describir cada uno de los instrumentos utilizados y su función en el marco de este estudio:

a) *Entrevista semi-estructurada (S-E)*: Este tipo de entrevista se realizó partir de un guion, el cual orientó los temas a abordar y al mismo tiempo permitió al entrevistador incorporar nuevas cuestiones o preguntas conforme surgían temas de interés para la investigación. De esta forma, realizar este tipo de entrevistas facilitó el uso de una estructura predeterminada, lo cual permitió anticipar algunos de los temas relevantes de precisar o profundizar con los participantes, además de registrar aquellos temas emergentes o novedosos que surgieron en el proceso (ejemplo en Anexo 2). Previo a su utilización, su estructura y contenidos fueron revisados a partir de un proceso de validación con expertos, en el cual se examinaron las preguntas de opinión, de antecedentes, de conocimientos, de expresión de sentimientos, y de simulación que se incluían en el guion (Hernández, *et al.*, 2010; Mertens, 1998).

b) *Pautas de análisis de IC*: Es un instrumento que permitió la representación externa de un incidente crítico, abordando a través de preguntas o requerimientos específicos, descripciones, variables, reflexiones y otros aspectos que fueron de utilidad para el análisis de dichos incidentes (Monereo, 2010). El reporte a través de estos documentos sirvió como base para conocer la opinión e interpretaciones por escrito y en un formato individual, de los profesores, en relación a temas específicos abordados en casos de incidentes críticos auténticos (ajenos o propios), trabajados en sesiones individuales o grupales (Ver ejemplo en anexo7).

c) *Grupo de enfoque*: Este procedimiento se desarrolló en base a una reunión grupal, cuyo contenido se definió en torno a un tema que fue orientado por la investigadora, quien fue guiando la conversación hacia temas o problemas de interés para el estudio. En nuestro caso, la realización de grupos de enfoque sirvió para registrar discursos sobre incidentes críticos auténticos- ajenos o propios- (ver ejemplo de transcripción en anexo 10). Específicamente, resultó útil como técnica para el acercamiento, recogida y profundización de datos alrededor de distintos problemas o temáticas abordadas a través de casos o discusiones en sesiones del grupo (Hernández, *et al.*, 2010).

d) *EPIC-versión 2*: Este instrumento llamado “Cuestionario de Evaluación del profesorado frente a Incidentes críticos” (EPIC, en su segunda versión), consta de seis apartados: a) antecedentes socioprofesionales; b) concepciones sobre el rol del profesor universitario; c) condiciones de contexto para la toma de decisiones, d) enfoques de enseñanza; e) valoraciones emocionales sobre la docencia, y f) ejemplos de incidentes críticos (Badia, Monereo y Meneses, 2011; Trigwell y Prosser, 2004). Este cuestionario se utilizó con el propósito de complementar la información obtenida a través de las técnicas cualitativas, particularmente aportó información relevante en torno a los tópicos específicos que aborda en sus apartados y que sirvieron como perfil inicial o como antecedentes para la planificación de instrumentos de registro y de las actividades de formación desarrolladas con los profesores participantes (ver Anexo 12).

e) *Registro de clases*: A través de vídeo, se registraron 11 clases de futuros maestros realizadas por los profesores universitarios participantes en el estudio. Antes y después de cada sesión grabada, se realizaron breves entrevistas en relación a la clase. Al plantearnos este formato de registro buscábamos obtener datos en torno a incidentes críticos auténticos para un análisis descriptivo-inferencial, en particular buscábamos obtener un registro de ellos en el momento de su ocurrencia para un posterior análisis en conjunto con el profesor y desde allí profundizar en sus distintas dimensiones, sin embargo este propósito no se logró, dado que la ocurrencia de IC fue prácticamente nula durante las clases videograbadas.

f) *Notas de campo*: Instrumento de registro en el cual se efectuaron descripciones, comentarios e interpretaciones de las observaciones que realizó la investigadora. En respuesta a la necesidad de registrar sucesos o cuestiones emergentes y que no formaban parte del contenido a recoger en ninguno de los instrumentos mencionados anteriormente, se llevó a cabo un registro de datos emergentes de forma relativamente sostenida durante el proceso de investigación (ver ejemplo en anexo 14). Este sistema permitió tener en cuenta observaciones relevantes para el proceso y realizar ajustes pertinentes en la fase de intervención (Hernández, *et al.*, 2010).

Los instrumentos y técnicas descritos nos facilitaron el proceso y aportaron elementos de retroalimentación que permitieron ir comprendiendo la realidad estudiada, en la profundidad y la amplitud que tomaron los temas objeto de investigación. En coherencia

con lo anterior también debimos considerar un ajuste de los instrumentos, en la medida que esto fue haciéndose necesario.

En el mismo sentido de lo anteriormente señalado, cobró valor una recogida no sólo metódica, sino también un proceso que considerara las particularidades de los distintos escenarios, sus participantes y los cambios que iban produciéndose en el contexto a partir del uso de diversos instrumentos de recogida. Como consecuencia, se desarrolló un muestreo sistemático con períodos de registro ajustados a las actividades planificadas, la disponibilidad de tiempo de los participantes y a las dificultades que fueron emergiendo.

6.5 Análisis de datos.

Para el tratamiento de los datos y la elaboración de los resultados adoptamos la *Grounded Theory* como enfoque metodológico (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002). Esta perspectiva teórica de análisis nos facilitó una revisión amplia y en profundidad de la información que fuimos recabando, con la flexibilidad que ameritaba la investigación. A continuación describimos este enfoque, las unidades de análisis seleccionadas y el procedimiento que hemos seguido para efectuar dicho análisis.

6.5.1 La *Grounded Theory* como enfoque de análisis de datos.

En coherencia con el carácter cualitativo de esta investigación, los procesos de recolección, organización y análisis de los datos se ajustaron a los postulados de la *Grounded theory*. En sus orígenes, esta perspectiva teórico-metodológica fue desarrollada por Glaser y Strauss en la década del 60, con el propósito de encontrar respuestas a problemas complejos y multidimensionales de la realidad humana, y al mismo tiempo rescatar la importancia de contar con una teoría sustentada empíricamente, atendiendo así a una necesidad de distanciarse de la construcción teórica general y especulativa que predominaba por esa época (Glaser y Strauss, 1967; Trinidad, Carreo y Soriano, 2006).

Por definición, entendemos la *Grounded theory* como una meta-teoría derivada de datos, los cuales son recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de exploración continua, para una posterior organización conceptual (Strauss y Corbin, 2002). Las delimitaciones subyacentes de esta meta –teoría permiten su utilización

como marco empírico en una investigación y, a partir de un trabajo de codificación y microanálisis de los datos, podemos comprender que este enfoque:

Denota un conjunto de categorías bien construidas, por ejemplo, temas, y conceptos, interrelacionados de manera sistemática por medio de oraciones que indican relaciones, para formar un marco teórico que explica algún fenómeno social, psicológico, educativo, de enfermería o de otra clase (Strauss y Corbin, 2002, p. 25).

En resumen, desde esta perspectiva metodológica, la recogida de datos, el análisis y la teoría que emergen guardarán una íntima relación durante todo el proceso investigativo. En consecuencia a lo anterior, la *Grounded theory* postula la noción de que una nueva teoría puede ser sustentada a partir de los datos que recoge el investigador de una realidad concreta, de allí a que también sea llamada *Teoría fundamentada* (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006).

Adicionalmente, este enfoque defiende la interacción entre los datos y el investigador como sustento del análisis y la nueva teoría, en tanto que en el proceso de investigación se mantiene una dinámica que es cíclica y es posible una revisión constante de la información recopilada. En la medida que una posible teoría se vaya elaborando conforme avanza la investigación, la orientación será siempre hacia un área empírica y esencial para el contexto en el cual se sitúa el problema de investigación, y desde allí que su construcción busque un vínculo directo con realidad estudiada, cuyo fin último será la comprensión de un fenómeno para explicarlo, anticiparlo y orientar acciones en contexto.

Por otro lado, hemos privilegiado este enfoque entendiendo que es un entramado teórico que apoya un método general de análisis y guía procesos cualitativos de investigación, al mismo tiempo que permite argumentar hechos, interacciones u otros datos a nivel conceptual, reconociendo con esto el valor del desarrollo y la argumentación teórica a partir de referentes concretos de realidad; tomando así distancia de las teorías formales, aún cuando finalmente la construcción teórica obtenida pueda derivar en una teoría sustantiva (disciplinar) o formal (amplia).

En otras palabras, este marco general de análisis orientó nuestro proceso y nos facilitó el revelar, comprender y explicar una teoría, considerando un contexto concreto de

indagación, descubrimiento y construcción, en torno a los problemas o situaciones complejas que se presentan en la práctica docente en la universidad (Age, 2011; Cáceres, 2003; Hernández, *et al.*, 2010; Mayring, 2000; Raymond, 2005; Ruiz, 2012).

En consecuencia, en el presente estudio desarrollamos el análisis basándonos en los tres ejes que conforman el entramado fundacional de este enfoque teórico: conceptos, redes y categorías (con sus respectivos códigos) y, a partir de proposiciones, es decir, a partir de datos en bruto convertidos en texto, se construyeron indicadores de las variables estudiadas.

Siendo fieles a lo dicho anteriormente, la información que recopilamos fue examinada, organizada y procesada con el propósito de convertirla en conceptos y categorías analizables (desde los datos), que fueran útiles para la generación de sustratos teóricos en relación al problema investigado (interpretaciones). Es así como, analizamos los datos recogidos a partir del relato o lo narrado por los participantes, teniendo en cuenta las reglas de análisis y unidades definidas para tal efecto. Con posterioridad, en el proceso de codificación, definimos las categorías y continuamos con la discusión e interpretación de la información recogida.

6.5.2 Definición de la unidad de análisis.

Los datos recogidos fueron organizados de manera tal que pudiéramos realizar inferencias específicas sobre segmentos de la narración de los participantes (registrados mediante los instrumentos presentados en el apartado 6.4.2). En consecuencia, definimos como unidad de análisis -entendida como unidad pragmática que expresa el contenido en una proposición, deseo o creencia-, a los enunciados del relato que se relacionaron con la construcción, definición y transformación de la identidad docente, así como con los incidentes críticos a los que se referían los docentes y su experiencia en las actividades de formación realizadas. Los procedimientos sucesivos de análisis, se llevaron a cabo sobre proposiciones verbales completas, con sentido o significado asociados al problema de investigación.

Específicamente, las unidades de análisis abordaron: a) concepciones sobre enseñanza, aprendizaje, roles y principios educativos, estrategias docentes y sentimientos acerca de la experiencia como profesor universitario; b) elementos relativos a incidentes críticos que

habían ocurrido en sus clases con futuros maestros, frente a escenarios pasados, actuales e incluso supuestos, c) así como otros aspectos referidos a su experiencia durante el proceso de formación (fase 2).

6.5.3 Herramientas de análisis.

En relación a los procedimientos de organización y análisis de datos, utilizamos dos programas informáticos que apoyaron el procesamiento de la información. Ambos programas poseen funciones distintas y complementarias; lo cual facilitó el trabajo de análisis inferencial, sintético y relacional. A continuación describimos los dos programas utilizados:

-*Transana V 2.41*: Este programa fue desarrollado por el *Winsconsin Center for education research*, sus principales características se resumen en que facilita la transcripción y gestión de datos provenientes de archivos de audio y video. Junto con lo anterior, posibilita asignar palabras clave a los segmentos de transcripción, organizar y revisar segmentos, crear agrupaciones complejas de los conjuntos conectados entre sí y compartir el análisis con otros usuarios. En el caso de nuestra investigación, la principal utilidad de esta herramienta residió en que nos facilitó la transferencia de audios hacia texto, otorgando con ello mayor comodidad al transcribir, al realizar revisiones y análisis preliminares. En resumen *Transana*, nos sirvió para gestionar grandes volúmenes de archivos digitales, de manera eficiente y estructurada.

- *Atlas.ti, 6.0*: Este programa informático desarrollado en la Universidad de Berlín, es una herramienta que responde al carácter cualitativo, descriptivo y analítico de este estudio, auxiliando en la organización y codificación de datos cualitativos, a partir de un trabajo inferencial riguroso, dinámico y recursivo. Particularmente al ser una herramienta que permite una revisión constante de la unidad de análisis, el desarrollo de etiquetados y la construcción de categorías mediante codificación abierta y axial, nos ayudó la organización y elaboración conceptual previa a la elaboración de la teoría (Hernández, *et al.*, 2010; Muñoz, 2006) .

Finalmente ambos programas resultaron ser un excelente apoyo, ya que nos facilitaron de manera sustantiva en la manipulación en pantalla de los contenidos a analizar y, por otro

lado llevar registros anexos para su posterior revisión (notas, destacados o comentarios), sirviendo de base de datos para los textos construidos.

6.5.4 Construcción de Categorías.

En coherencia con el enfoque de la *Grounded Theory*, nos planteamos una vía de codificación que permitió el microanálisis de los datos, en otras palabras, pudimos desarrollar un proceso detallado que posibilitó la generación de categorías, así como combinar procesos de codificación abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin, 2002).

Desde el enfoque de análisis ya mencionado, entendemos que el proceso de codificación tiene como propósito, suministrar recursos para la gestión de grandes volúmenes de datos, facilitar la interpretación alternativa del problema estudiado e identificar, elaborar y relacionar una red conceptual para la construcción de teoría (más que para su verificación). Por tanto, en el trabajo analítico procedimos a realizar una revisión recursiva de la información, utilizando las propuestas de Cáceres (2003) y Mayring (2000), quienes formularon algunas directrices para el examen y reducción constante de datos procedentes de estudios cualitativos a través de un proceso de codificación interpretativa.

En particular, en este estudio utilizamos un método combinado de generación de códigos, por una parte aplicamos etiquetas que respondían más a una naturaleza deductiva y por otro, etiquetas de corte inductivo. En consecuencia, pueden identificarse dos tipos de categorías derivadas de esta investigación, las cuales durante el proceso de análisis y discusión de resultados van siendo relacionados constantemente. Estas categorías, pueden comprenderse de acuerdo a su sustento argumental dominante, de la siguiente forma:

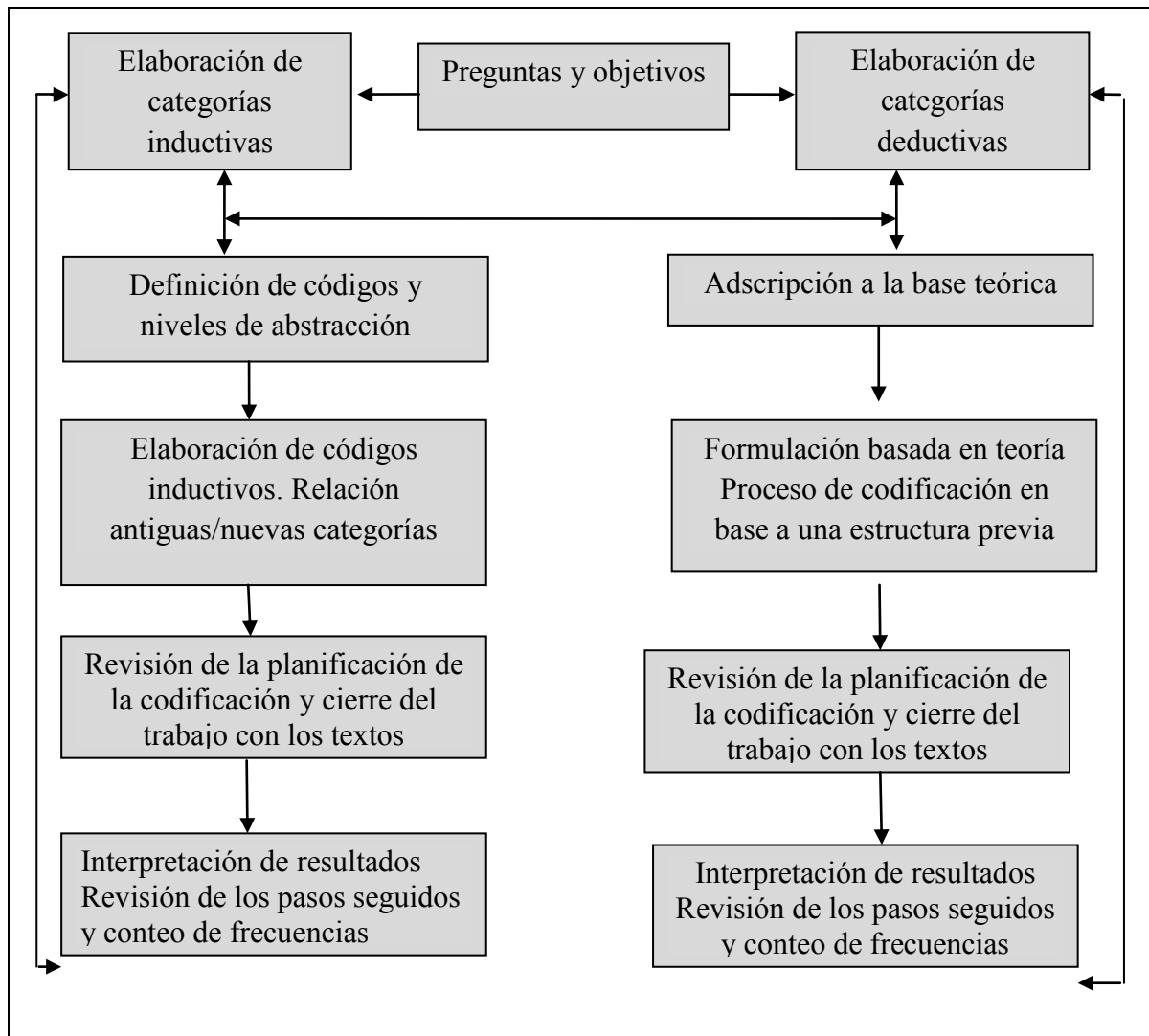
a) *Categorías deductivas*: Se aplicaron en función de la literatura revisada y pusieron en relieve elementos conceptuales específicos previamente definidos. Se sustentaron exclusivamente en referentes obtenidos de la revisión y construcción teórica (ordenamiento conceptual) previa a la investigación, y por tanto, ello se ajusta o coincide con los datos elaborados; más que una construcción, es una aplicación de una categoría preexistente.

b) *Categorías inductivas*: Son el contenido de análisis que predominan en este estudio y, básicamente fueron construidas a partir de la codificación de la información (unidades)

por tanto, de naturaleza emergente, es decir, el procedimiento sobre los datos fue lo que permitió la construcción conceptual inferencial.

A continuación presentamos un esquema que grafica el proceso de construcción de códigos y categorías (Figura 2):

Figura 2. Esquema ilustrativo del proceso de codificación



Fuente: Adaptado de Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Mayring, 2000.

De este modo, tal como se muestra, ambos tipos de categorías – con sus respectivos códigos- aportaron en la elaboración de conceptos, la discusión y comprensión del problema, así como en la elaboración de resultados y desarrollo de nuevas teorizaciones.

Finalmente, debemos agregar que el proceso de codificación se ha orientado en base a dos principios que rigen para la investigación cualitativa: a) la codificación puede hacerse y rehacerse continuamente, en tanto lo consideramos un proceso inacabado y permanente hasta la saturación; y b) las categorías y códigos, derivados de este proceso analítico, pueden usarse en nuevas entrevistas, encuestas u otros instrumentos de recogida de datos durante el mismo proceso de investigación (Kelle, 2005; Ruiz, 2012).

6.5.5 El proceso de análisis.

Como una forma de clarificar el procedimiento seguido para el análisis de la información, a continuación describimos los pasos realizados. En esta descripción profundizamos en el proceso, pero de ninguna manera lo presentamos desde una visión rígida, sino que bajo los criterios de flexibilidad y pertinencia en función de los hallazgos, (Cáceres, 2003; Mayring, 2000; Strauss y Corbin, 2002).

-Paso 1. Definición del objeto final de análisis: Para esta investigación en particular, hemos definido como objeto/meta de análisis, el impacto de un programa de desarrollo profesional para el profesorado universitario, basado en el análisis de incidentes críticos, como medio para la transformación de la identidad profesional docente.

-Paso 2. Desarrollo del análisis preliminar: Delimitamos como corpus de contenido, el material resultante de las transcripciones de los registros de audio, y el material escrito elaborado por los profesores participantes. Para una primera aproximación a los datos, realizamos transcripciones, lecturas y revisiones de estos documentos, utilizando el programa informático *Transana*.

-Paso 3. Definición de las unidades de análisis: En esta fase extrajimos proposiciones y enunciados significativos, correspondientes a segmentos de información completos, desde las transcripciones de entrevistas, pautas de análisis, grupos de enfoque, entre otros documentos.

Como ya adelantamos, las unidades de análisis estuvieron compuestas por aquellos enunciados relacionados con la construcción, definición y transformación de la identidad

docente (concepciones, estrategias y sentimientos acerca de la docencia), así como los incidentes críticos que los docentes referían y la experiencia de formación de la cual participaron.

Específicamente, este trabajo de análisis fue desarrollado apoyándonos en el programa *Atlas.ti.*, a partir de lo cual se constituyeron las unidades significativas que sustentaron organización conceptual.

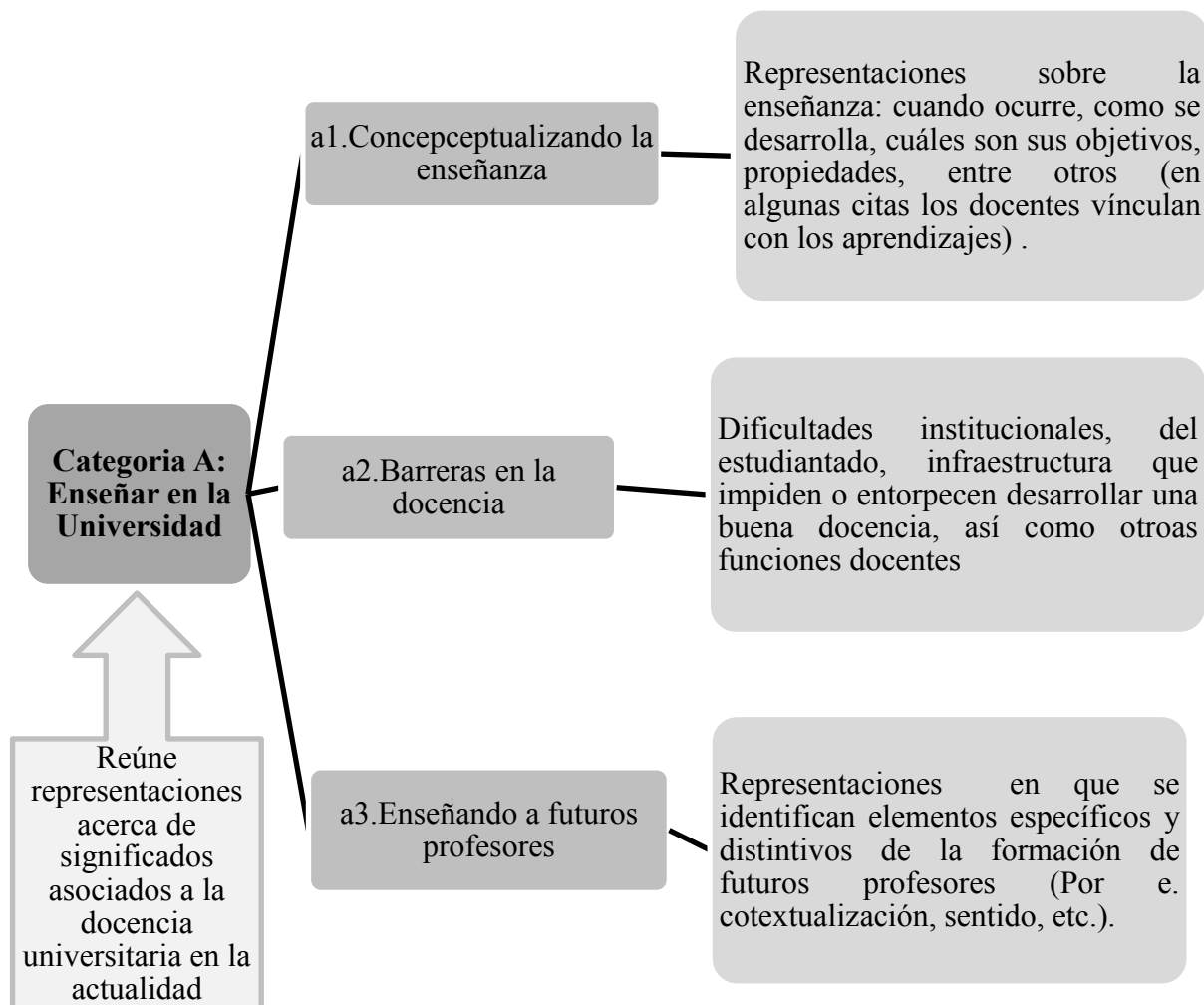
- *Paso 4. Establecimiento de las reglas de análisis y de clasificación:* A partir de las unidades de análisis ya definidas, procedimos a seleccionar los datos, separando el contenido según etiquetas que permitían identificar segmentos altamente representativos o significativos. Respondiendo a un proceso de “codificación abierta”, fuimos elaborando los criterios de aplicación y/o construcción de códigos, los cuales fueron modificados a medida que se revisaban más segmentos o textos y se avanzaba en el análisis. Esto responde a lo que la *Grounded Theory* llama retroalimentación constante entre los datos y la formulación de criterios de codificación flexibles. Desde las unidades organizadas y agrupadas bajo un mismo criterio surgieron los códigos, que son explicados de acuerdo a los propósitos de investigación (Ver apartado de resultados, capítulo 7).

-*Paso 5. Definición de las categorías:* En continuidad a lo anterior, en esta etapa de la clasificación se agruparon los códigos que abordaban contenidos relacionados, bajo criterios discriminadores que permitieron la construcción de las categorías. Proceder de esta forma nos permitió mantener el grado de flexibilidad requerido para un proceso predominantemente inductivo (“desde los datos”). Esta etapa dentro de la elaboración de resultados, responde a lo que metodológicamente se define como “codificación axial”, en el sentido de que obliga a una búsqueda de propiedades abriendo la información que ya se ha elaborado, para la construcción de segmentos que reflejen conceptos.

Luego, a partir de estos segmentos realizamos los análisis que nos permitieron identificar los temas y vinculaciones más relevantes, así como un examen más profundo entre códigos y categorías, llegando a la integración y síntesis conceptual por medio de la “codificación selectiva” (Cáceres 2003, Hernández, *et al.*, 2010).

Siguiendo esta línea, y con el propósito de organizar el proceso, y otorgar una mayor comprensión del mismo, elaboramos una estructura que incluía la definición de cada categoría, criterios asociados a su elaboración, códigos contenidos en cada categoría y un segmento (frase-idea) seleccionado como representativo de cada código. A continuación presentamos un diagrama a modo de ejemplo:

Figura 3. Ejemplo de una categoría y sus códigos constituyentes



Fuente: Propia

Finalmente, tal como sugieren Strauss y Corbin (2002), desarrollar un análisis de datos respaldado por el procedimiento anteriormente descrito, nos permitió entre otras cosas: a) estimular procesos inductivos, b) develar suposiciones hechas por nosotros -en tanto investigadores inmersos en la realidad investigada -y por los participantes-, c) facilitar el desarrollo conceptual y el etiquetamiento; y como resultado de un arduo proceso, d) revelar propiedades y dimensiones de las categorías.

6.6 Validez y fiabilidad de la información.

Asumiendo lo importante que es explicitar el desarrollo de un proceso riguroso y sólido de análisis sobre los datos, y de esta manera argumentar los resultados y las conclusiones a las que hemos llegado, nos dedicamos a realizar los procedimientos que permitieron sostener niveles ajustados de validez de los instrumentos utilizados y la fiabilidad de las categorías derivadas del proceso de investigación; teniendo además en consideración que los resultados de nuestra investigación hubieran perdido potencia, sino considerábamos un proceso de validación que confirmara un trabajo y unas conclusiones suficientemente fundamentadas.

A continuación, presentamos los procesos que realizamos en la búsqueda de validez de los principales instrumentos para la recolección de datos y posteriormente los procesos que desarrollamos para una interpretación sustentada de las categorías elaboradas.

6.6.1 Validez de los instrumentos diseñados.

Con el propósito de que las entrevistas abordaran los contenidos que interesaban a la investigación y, al mismo tiempo alcanzaran la precisión a la que aspirábamos, sometimos los guiones utilizados para este procedimiento de recogida, a una evaluación de jueces independientes, tanto en el caso de la entrevista inicial, como para la de evaluación final. Los profesionales que asumieron el rol de jueces-pares, provenían del ámbito de la psicología de la educación y, realizaban investigación en temas relativos a la identidad docente y la utilización de incidentes críticos en la formación del profesorado, en distintos niveles educativos, asegurándonos así su cercanía con el marco conceptual que delimita el problema de estudio.

Para la estimación de la validez de los guiones mencionados, llevamos a cabo dos procedimientos similares, a continuación presentamos una breve descripción de ambos:

Antes de comenzar la primera fase de recogida de datos, sometimos a evaluación el guión de la entrevista inicial que realizaríamos. Esta evaluación buscó llegar a acuerdos a partir del análisis de cada pregunta y la dimensión sobre la cual nos proponíamos recoger datos. Una vez identificados los puntos de desacuerdo o confusión, se fue llegando a consenso para cada una de las preguntas consideradas en la pauta. En este procedimiento participaron 3 jueces. Tomando como base que se requería obtener evidencia empírica sobre la validez y ajuste de los instrumentos, se consideró que los expertos debían llegar a un consenso cercano al 70% (por ejemplo cuando participaron 3 jueces, que hubiera consenso entre al menos 2), para considerar un ítem válido y ajustado a los objetivos perseguidos.

-Para la segunda fase, se envió el guion de la entrevista de evaluación final a tres profesionales, quienes emitieron sus juicios de manera independiente, registrando su opinión en planillas destinadas para este propósito. Estos jueces pares analizaron las preguntas en relación a los objetivos propuestos en la investigación, considerando que formulamos preguntas orientadas a abordar algún objetivo en específico y por lo tanto debían manifestar el grado de acuerdo sobre la concordancia objetivo-pregunta.

Los resultados de este procedimiento se reflejan de acuerdo a porcentajes (Para mayor detalle ver Anexo 3. A continuación se presenta una tabla resumen a modo de ejemplo:

Tabla 11. Resumen de juicios para la validación de un guion de entrevista

Objetivos	Preguntas	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3	Acuerdo
1	1 a la 7	71%	86%	71%	Alto
1 y 2	8 a la 11	100%	100%	100%	Alto
3 y 4	12 a la 17	100%	83%	100%	Alto

Fuente: propia.

Esta tabla muestra una síntesis de los juicios obtenidos en este segundo procedimiento de validación, los porcentajes presentan la presencia del juicio “Muy de acuerdo”. Tal como se observa, hubo un alto grado de acuerdo en la vinculación preguntas /objetivos,

confirmando la validez interna del guión utilizado para la entrevista final (de evaluación de impacto).

6.6.2 Fiabilidad de las categorías elaboradas.

Comprendemos que la fiabilidad se define a partir del grado de congruencia o coincidencia entre diferentes jueces evaluadores, para asignar o confirmar segmentos en los mismos códigos que componen las distintas categorías. Este tipo de fiabilidad también la podemos entender como validez semántica, dado que nos propusimos que los jueces utilizaran sus propias interpretaciones sobre los segmentos que seleccionamos y que conformaron los códigos, señalando con su opiniones similitudes o desacuerdos en la codificación o asignación de segmentos a cada código/categoría (Cáceres, 2003; Rourke y Anderson, 2001).

Por otro lado, cabe mencionar que para todos los procedimientos de fiabilidad, establecimos un mínimo de tres jueces evaluadores por cada caso, como una forma anticiparnos a la posibilidad de empate en la emisión de juicio, y así prever una forma de actuación que nos liberará de tal posibilidad.

Profundizando en este punto, el procedimiento que desarrollamos se puede describir en función a 3 etapas:

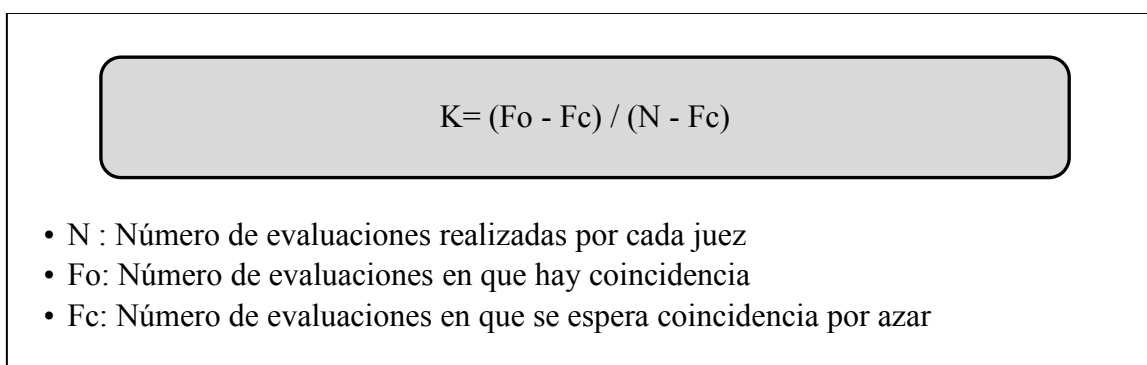
- *Primero*: Examinamos cada uno de los juicios emitidos por segmento de análisis, comparándolos y revisando las observaciones que hacían los evaluadores. Los segmentos que fueron objetados por al menos dos jueces fueron eliminados, aquellos que fueron puestos en duda se revisaron de manera de asegurar su pertinencia, de acuerdo al código en que lo habíamos asignado.
- *Segundo*: El examen que realizamos dio como resultado que aquellos segmentos objetados fueran integrados en otros códigos/categorías, en tanto que los que no se ajustaron fueron eliminados o se modificaron, quitando o agregando información desde las citas/segmentos.

- *Tercero*: Adicionalmente, el *feedback* entregado por los evaluadores en relación a las descripciones entregadas para cada código/categoría, permitieron orientar mejor las observaciones y proporcionaron precisiones para la mejora en el procedimiento de codificación.

En este proceso, establecimos el grado de acuerdo, a partir del uso del índice Kappa de Cohen (Cohen, 1960). Este índice evidenció el grado de concordancia, tomando en cuenta además la posibilidad de llegar a acuerdos por casualidad. En este sentido, y en consideración a la propuesta de algunos autores (Gros, 2008; Rourke y Anderson, 2001), en esta investigación adoptamos como grado de acuerdo aceptable, cuando las coincidencias entre los evaluadores alcanzaron o superaron el 75%, en relación al total de segmentos codificados, entendiendo la coincidencia a partir de la pertenencia de un segmento respecto a determinado código.

El cálculo del coeficiente Kappa de Cohen se realizó a partir del resultado de la frecuencia de acuerdo, menos la de azar, dividido por una N, es decir, en torno al grado de concordancia interpretativa entre diferentes evaluadores (Cohen, 1960; Gros, 2008). A continuación se presenta una figura que ejemplifica la forma en que este índice fue calculado:

Figura 4. Fórmula para medir acuerdo porcentual Kappa de Cohen



A continuación, en una tabla presentamos los resultados de un cálculo de Kappa de Cohen como ejemplo.

Tabla 12. Ejemplo fiabilidad de categorías elaboradas a partir de la primera entrevista.

Categoría	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3
1	0,91	0,85	0,87
2	0,91	0,94	0,76
3	0,80	0,77	0,93
4	0,91	0,90	0,81
5	0,92	0,89	0,70
6	0,87	0,76	0,74

Fuente: propia

Con el propósito de que esta información pueda ser revisada con mayor detalle, hemos incluido una tabla más extensa en el anexo 4 En ella se presentan los datos completos para el cálculo realizado en el ejemplo y en el caso de otras codificaciones de datos para las que calculamos Kappa de Cohen como índice de fiabilidad.

PARTE IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En lo que sigue, presentamos y discutimos los resultados a los que hemos llegado en este estudio, sin embargo, como consideración previa quisiéramos recordar que el propósito final que hemos formulado establece el *diseño y la evaluación de impacto de un programa de formación para el profesorado universitario, basado en el trabajo con incidentes críticos*.

Adicionalmente, en este punto cabe explicitar el reconocimiento de ciertos marcos de referencia que nos permiten alcanzar los propósitos antes señalados, es decir, la conceptualización que presentamos en el apartado teórico, los antecedentes del marco contextual y las decisiones metodológicas que hemos expuesto y fundamentado.

En lo que sigue, desglosamos los resultados en tres capítulos, vinculando cada uno de ellos con los objetivos específicos que nos hemos propuesto conseguir (apartado 5.3). Al iniciar la presentación de resultados, -capítulo siete-, presentamos las categorías de análisis en torno a la identidad del profesorado universitario de magisterio.

Posteriormente, en el capítulo ocho exponemos una caracterización, de los incidentes críticos que los docentes han referido como típicos y/o significativos en las aulas de formación. En complemento, realizamos además una categorización de ellos y describimos las formas en que estos incidentes críticos son afrontados por el profesorado, ofreciendo algunas interpretaciones desde la perspectiva de los participantes.

Al finalizar este apartado, presentamos el noveno capítulo, con los resultados en relación al programa de formación realizado. Iniciamos el capítulo referido, presentando algunas necesidades y críticas en torno a la formación permanente del profesorado universitario, a partir de los relatos de los participantes en la primera fase.

Posteriormente, exponemos de manera breve la propuesta de formación desarrollada y las categorías de análisis elaboradas desde las entrevistas realizadas a los seis docentes participantes en la segunda fase. Finalmente, al cierre de este capítulo abordamos los resultados alcanzados, presentando brevemente a cada uno de los docentes (como casos), para luego exponer los indicios de cambio recogidos posteriormente a la formación.

CAPÍTULO 7. LA IDENTIDAD DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

En el presente capítulo exponemos las categorías de análisis en torno a la identidad del profesorado universitario de magisterio, abordando sus distintos componentes. Éstos componentes los dividimos en tres ejes articuladores: concepciones vinculadas al rol docente y sobre enseñar y/o aprender en la universidad; concepciones en relación a metodologías de enseñanza; y sobre sentimientos o elementos afectivos vinculados con sus experiencias como docentes universitarios, particularmente en la formación inicial de magisterio.

Para el proceso de codificación y análisis se han utilizados los datos extraídos de las 20 entrevistas iniciales (fase 1), las cuales nos permitieron elaborar una red categorial con cuatro conjuntos temáticos que dan cuenta de los ejes conceptuales orientadores de este trabajo en relación a la identidad docente. A continuación una tabla que grafica las categorías y códigos elaborados como resultados en este capítulo:

Tabla 13. Categorías de análisis de la identidad del docente universitario

Categorías	Códigos
<i>Enseñar en la universidad</i>	a.1 Conceptualizando la enseñanza a.2 Barreras en la docencia a.3 Enseñar a futuros maestros
<i>Ser profesor universitario hoy</i>	b.1 Hacerse docente universitario b.2 El profesor “pasajero” b.3 Roles en interacción –contradicción
<i>Estrategias, metodologías y prácticas</i>	c.1 Un modelo pedagógico propio c.2 Premisas para una buena clase c.3 Lo importante en la enseñanza
<i>Sensaciones y sentimientos en la docencia</i>	d.1 El significado de ser docente d.2 Preocupaciones en la enseñanza d.3 Qué sienten al enseñar

Fuente: Propia

7.1. Categorías asociadas a las concepciones del docente universitario.

- a) Categoría: Enseñar en la universidad.

Esta categoría reúne las concepciones asociadas al proceso de enseñanza, sus objetivos, condiciones y características, que permiten o dificultan orientar el proceso de aprendizaje. Particularmente se hacen alusiones a cómo se entiende y se realiza la enseñanza en aulas de magisterio, y las dificultades que se encuentran en dichos escenarios.

A continuación presentamos una descripción de cada código, acompañado con un par de ejemplos de segmentos utilizados para su construcción, de manera de facilitar la comprensión:

a.1 Conceptualizando la enseñanza: Este código reúne referencias vinculadas con las representaciones de los profesores sobre la enseñanza, cuándo ocurre, cómo se desarrolla, cuáles son sus propiedades en la cotidianeidad, entre otros aspectos (28 segmentos, 9 docentes).

- Ejemplo 1: “...las metodologías que yo escojo, dicen que los alumnos, lo dice Flores creo, que los alumnos replican lo que ven en el aula, en sus aulas, en el fondo en sus universidades, replican sus modelos , eh (...) yo no quisiera que replicaran mi modelo en el sentido de que soy una profesora expositora, si quisiera que replicaran mi modelo en el sentido de que soy una profesora que estudia mucho, eso si me gustaría , pero también hay algo que hago que en el fondo que hace que a los estudiantes les haga sentido los ramos de educación, que los conecto mucho con el tema, con mis temas de cuando yo era profesora de aula” (Profesor/a 2, segmento 69).

-Ejemplo 2: “Pero claro con un curso <grupo> grande muchas veces hay que hacerlo expositivo, yo aprendí del modelo en la universidad el modelo ABP, justo me encontré en la transición, yo estuve los dos primero años con clases expositivas y justo cambiaron el modelo y nos pasamos a ABP, entonces para mí ABP todavía deja muchas falencias porque no todos aprenden y yo lo viví en carne propia, donde podemos estar en una misma sala conversando y no todos llegan con el material de trabajo, como que todavía no estamos preparados para el ABP y con la clase expositiva ahí si o si tienes que estar estudiando digamos, entonces para mí el equilibrio entre los dos tipos de clases sería lo

bueno, ahora voy a probar con ABP porque son poquitos, pero aquí es porque me voy a asegurar de cada uno de ellos” (Profesor/a 12, segmento 56)

a.2 Barreras en la docencia: Este código agrupa aquellos segmentos de relato en los cuales los docentes aluden a dificultades institucionales, del estudiantado, infraestructura, entre otros que impiden o entorpecen desarrollar una buena docencia, así como otro/as funciones docentes asociadas. Estas barreras pueden identificarse dentro o fuera del aula, pero su repercusión se relaciona con el proceso de enseñanza y aprendizaje (28 segmentos, 11 docentes)

- Ejemplo 1: *“Al final uno termina en una acción individual se producen muchas incoherencias, entre lo que hago yo como profe, lo que hace el otro, lo que hace el otro <profesores> y el estudiante viven en un mundo que “¿y para dónde voy? si aquí todo el mundo hace lo que quiere, lo que puede o lo que le interesa” y yo creo que también ahí hay un punto que hay que ver” (Profesor/a 9, segmento 71)*

- Ejemplo 2: *“A mí me pasa que, veo que es generación marcada, fundamentalmente, por la revolución tecnológica, por visiones que son cortoplacistas respecto de sus proyectos de vida, entonces muchas veces es complejo que ellos puedan insertarse, por ejemplo en una visión respecto de lo que es la Educación y puedan proyectarse desde ahí, porque quieren todo ahora ya, y eso lo lleva muchas veces a desilusionarse del contexto educativo, de tener una, muchos miedos respecto a cómo enfrentarse a la realidad educativa, de ver todo problemático” (Profesor/a 8, segmento 84).*

a.3 Enseñar a futuros maestros: Representaciones en que se identifican elementos específicos y distintivos de la formación de futuros profesores. Estos elementos consideran cuestiones relevantes en la formación, que en ocasiones preocupan y que por tanto se proponen integrar en sus clases, como por ejemplo la aplicación del contenido (29 segmentos, 11 docentes).

-Ejemplo 1: *“Yo hago diferencias porque entiendo que ellos después van a estar en el mismo lugar, entonces uno va generando esta situación empática “tu vas a estar aquí también”, si, “si tu escribes así a ti también te va a tocar leer estas letras que tú estás escribiendo”, a modo de chiste no de amenaza por supuesto,... lo mismo que con esta idea*

de investigar, el inculcar este espíritu de cuestionamiento, uno no solamente lo transmite a los estudiantes de cualquier carrera sino que particularmente al de Pedagogía creo yo, porque de alguna forma cuando nos acercamos a las metodologías cualitativas en las etnografías dentro del aula por ejemplo, que tu tratas de decir, "bueno, trata de criticar aquí mismo la teoría en la que has estado " (Profesor/a 10, segmento 30).

-Ejemplo 2: “... un ingeniero por ejemplo no tiene porque demostrarles a los otros como estudiantes que es ser un buen profesor, en cambio que uno tiene que ser un buen profesor, y en ese sentido creo que hay un matiz didáctico, importante...” (Profesor/a 13, segmento 20).

- b) Categoría: Ser profesor universitario hoy

Esta categoría recoge representaciones en relación al trabajo cotidiano y los desafíos enfrentados en los distintos roles del docente en la actualidad, principalmente en la enseñanza. Se puede identificar que el profesor de hoy es descrito como un modelo de actitudes, conductas y de pensamiento, que debe responder a múltiples demandas y que junto con esto debe ser un movilizador de recursos para el aprendizaje.

A continuación los tres códigos constituyentes de esta categoría, los cuales acompañamos con un par de ejemplos de segmentos constituyentes de dichos códigos:

b.1 Hacerse docente universitario: Este código recoge concepciones en torno a cómo el profesional ha ido construyendo su identidad docente o ha ido “haciéndose a sí mismo. Los docentes relatan el camino seguido para ir definiendo “quién es” en la actualidad. Se recogen experiencias del aprender en la práctica, de la formación de grado y de experiencias vividas en espacios cotidianos como en la propia familia (43 Segmentos, 14 docentes).

- Ejemplo 1: “*igual con algunos cuestionamientos porque uno no ha, a uno no le enseñan a ser profesor universitario...*” (Profesor/a 4, segmento12).

-Ejemplo 2: “*uno en cierta medida se ve uno como estudiante y que no tuvo muy buenos, por decirlo no tuve muy buenos parámetro en los cuales pararme cuando fui formado como profesor, por lo general mis profesores de la universidad no eran muy*

comprometidos con la pedagogía... en el caso de mi carrera de origen, teníamos Geografía, teníamos Política, teníamos Historia, teníamos Educación, Sociología, entonces era mucho y cada uno disparaba para su lado, los sociólogos que fuéramos sociólogos, los psicólogos que seamos psicólogos, los pedagogos, pedagogos, entonces no había sintonía entre ellos...”(Profesor/a 13, segmento 14).

b.2 El profesor “pasajero” Se recopila información sobre esta nueva condición del profesorado universitario, en tanto es parte de un espacio despersonalizado y por un tiempo indeterminado. Los docentes evalúan las dificultades de proyección, y compromiso, así como la transitoriedad de su posicionamiento, entre otros aspectos que complejizan la docencia en la universidad actualmente. Este profesor (también llamado “taxi”) desarrolla su labor en condiciones laxas y precarias, mayormente asociado al rol docente, pues para los otros roles que tradicionalmente se conocen no se dispone recursos, apoyo, ni tiempo (14 segmentos, 6 docentes).

-Ejemplo 1: *“Por eso te decía que hacer docencia a honorarios es complejo porque te contratan solamente para ir a hacer la clase, pero no te asignan tiempo o te digan, que sería ideal ‘usted hace cuatro horas de clase a la semana, pero le vamos a pagar una más para que tenga tiempo para planificar, para enviar los talleres y pueda reproducir los materiales”* (Profesor/a 4, segmento 114).

-Ejemplo 2: *“Es que en la otra (universidad), voy a ser dura, pero tú prestas un servicio, y prestar un servicio lamentablemente en términos laborales... es como prestar cualquier tipo de servicio y no quisiera menospreciar ninguna carrera en ese sentido, entonces por ahí termina un poco, tu vas haces lo que tienes que hacer y luego te vuelves, no tienes un espacio físico donde estar, no tienes un computador, no tienes una sala de profesores...”* (Profesor/a 10, segmento 51).

b.3 Los roles en interacción -contradicción: Este código recoge representaciones acerca de los diferentes papeles (incluyendo funciones o tareas), asociadas a la docencia universitaria. Las apreciaciones del profesorado implican coincidencias, distancias y contradicciones entre éstos roles, lo cual, dependiendo del escenario representa en ocasiones conflicto, tensiones o satisfacciones (39 segmentos, 13 profesores).

- Ejemplo 1: *“yo cuando hago clases a pesar de mi corta experiencia trato de entregarles la experiencia a los chicos, siempre intentar comentarles, ‘miren yo tuve un caso como éste y lo resolvimos de esta manera’, creo yo que a través de la investigación nos da un peso extra contar ese tipo de experiencias ¿ya?, con datos, con referencias, bueno generalmente yo referencio todo pero con referencias propias de lo que nosotros estamos haciendo...”* (Profesor/a 12, segmento 27).

- Ejemplo 2 *“... en las universidades privadas al menos en las que yo he estado, parte importante es absolutamente centralizada, en donde yo estoy... las decisiones se toman en otro lado y por lo tanto bajan por un tubo, total y absolutamente impersonal, uno es un profesor adjunto, y aquí también yo soy adjunta, pero uno es un profesor adjunto que hasta el año pasado durante 5 años marcas tarjeta, ¿ok? que llegaste un minuto tarde, dos minutos tarde, eres responsable...”* (Profesor/a10, segmento 45).

7.2 Categorías asociadas a las metodologías docentes.

c) Categoría: Estrategias, metodologías, y prácticas: Se agrupan representaciones sobre el quehacer en el aula, con el propósito de alcanzar los aprendizajes de los estudiantes, las expectativas sobre su desempeño, y los propósitos que se deriven de su actuación. Estas representaciones involucran las maneras en que enseña, evalúa y gestiona conflictos, entre otras.

c1. Un modelo pedagógico propio: Representaciones acerca de "un modelo" que los profesores universitarios reconocen en sus clases, de manera general o difusa se intenta rescatar del discurso aquel marco que orienta la docencia: las prácticas docentes y las relaciones con los estudiantes (48 segmentos, 14 docentes).

-Ejemplo 1: *“Siempre la evaluación es un tema crítico, si, yo trato de ser bastante alternativa en las estrategias evaluativas, evaluar de distintas maneras para poder potencias las distintas inteligencias que tienen las personas y no centrarme en la prueba, o en una sola forma”* (Profesor/a 18, segmento 34).

-Ejemplo 2: “Yo no tengo formación pedagógica, puedo saber que dice Paulo Freire y enseño el valor que tiene la educación en términos de socialización de las personas, pero no conozco un modelo educativo que te podría decir constructivista, Montessori, no, no los identifico ...tengo un modelo de referente a lo mejor autoconstruido de alguna forma porque lo que uno va entendiendo que es correcto, es deseable, que tiene que ver con de donde uno viene con tus propias experiencias como alumna y también con lo que uno se encuentra” (Profesor/a 10, segmento 69).

c2.Premisas para una buena clase: Representaciones acerca de las características y condiciones que los profesores identifican como necesarias para desarrollar una buena clase y que de cierta manera facilitan la consecución de buenos resultados en la docencia (15 segmentos, 7 docentes).

- Ejemplo 1: “mi experiencia con pocos alumnos y haciendo un trabajo más dirigido, efectivamente me rinde mayores frutos, desde mi perspectiva, puedo estar súper equivocado, pero desde mi perspectiva pasa que mientras más grande es el curso por ejemplo tengo más nivel de reprobación y eso creo tiene que ver con que le dedico menos tiempo a los alumnos” (Profesor 3, segmento 20)

- Ejemplo 2: “Algún problema en la interacción en definitiva, porque yo creo que si, si los estudiantes empiezan en masa a no ir a clases, yo creo que algo tu misma tienes que comunicar lo que quieres, y si los estudiantes no están respondiendo del todo bien, es porque, es cierto que tampoco hemos podido generar la retroalimentación que efectivamente genera el diálogo, entonces yo creo que eso es, es el, el elemento más importante, yo creo que la pedagogía en todo sentido digamos, en todos los niveles es fundamentalmente diálogo, y si quedas hablando sola, en el fondo no se van a producir los aprendizajes” (Profesor 5, segmento 80)

c3. Lo importante en la enseñanza: Concepciones docentes referidas a aquellos elementos que resultan muy relevantes o imprescindibles en la docencia, esto puede ir desde dificultades a superar, valores a rescatar y potenciar, contenidos relevantes, habilidades, además de otras condiciones o elementos imprescindibles en la enseñanza (19 segmentos, 8 docentes)

- Ejemplo 1 “... *mi intención desde hace dos años y después de estar ligado con ciertos autores que para mí son importantes, ligados me refiero en algunos únicamente leyendo y otros más cercanos, mi única intención es democratizar el aula universitaria, es que si estoy planteando que hay participar socialmente es importante, que esta participación social debe ser un referente que guíe la formación de profesores*” (Profesor/a 9, segmento 46).

- Ejemplo 2: “*Dependiendo del contenido de lo que uno tiene que hacer y también a quien uno se enfrente ah, por ejemplo un curso cuando los empieza a conocer, hay cursos <grupos> que aguantan más escuchando, hay cursos más críticos, hay otros que uno va teniendo que ir cambiando ciertas estrategias, no siempre es la misma, aunque los contenidos puedan repetirse yo trato de no repetir y cambio*” (Profesor/a 10, segmento 87).

7.3 Categorías asociadas a los sentimientos docentes.

d Sensaciones y sentimientos en la docencia: Esta categoría recoge sentimientos del profesor, así como también las interpretaciones de las emociones o sensaciones vinculadas al trabajo docente. Estas representaciones pueden ser de naturaleza positiva o negativa.

d1.El significado de la docencia universitaria: Representaciones desde lo afectivo acerca la importancia de la docencia en un escenario de valoración social particular. Se asume la universidad como un escenario trascendental, y la valoración que para los profesores tiene la formación de magisterio (31segmentos, 12 docentes).

- Ejemplo 1: “*siendo parte del Ministerio de Educación <su otro trabajo>, donde uno recibe información y tiene otra, o te manifiestan o se explicitan y uno ve las falencias de los profesores en aula, entonces uno dice "como me gustaría contribuir en la mejora de estos aspectos" es por eso que era un desafío desde hace mucho tiempo de yo llegar a la Universidad, bueno o volver a la Universidad, ahora no como estudiante sino como docente, entonces es un desafío permanente, sobre todo porque la academia o las características de la academia donde yo hago clases no son las mismas en las cuales yo me formé*” (Profesor/a 1, segmento 12).

- Ejemplo 2: : *“De impacto social, yo creo que eso es súper relevante porque tu como docente en el colegio tienes claro que hay un impacto y que tu trabajo es trascendente, pero cuando tú te instalas en la formación inicial docente la perspectiva es que efectivamente esa utopía de cambiar el mundo es posible, o sea efectivamente en pequeños cuotas, si es posible hacer cosas, claro ya no es un grupo de 10 alumnos como tengo yo aquí, sino que pueden ser 10, 12 alumnos, pero que van a tener 45 alumnos y el replicar todo eso, es como , como el sentido de trascendencia, el sentido del impacto de transformación social”* (Profesor/a 5, segmento 18)

d2.Preocupaciones en la enseñanza: Representaciones acerca de aquello que les preocupa a los docentes en o de su clase, de alguna manera los docentes rescatan aquellos factores que condicionan su enseñanza o el aprendizaje , remitiéndose particularmente a su rol en el aula o como tutor, vinculando estos a las sensaciones de malestar o preocupación (19 segmentos, 13 docentes).

- Ejemplo 1: *“Creo que me falta relajarme un poco en algunos temas, a veces me noto un poco tensa por querer que las cosas salgan óptimas, entonces siento que me falta un poco de madurez pedagógica para ir un poco más suelta y un poco más entregada, no tanto en prepararme para llevar, sino que para recibir más de mis estudiantes, relajarme en algunas cosas”* (Profesor/a 18, segmento 22)

- Ejemplo 2: *“... me refiero fundamentalmente, por una parte, a que todavía gran parte de las escuelas de educación, los temas educativos pasan todavía por esta concepción positivista de la construcción del conocimiento ¿ya?, todavía por ejemplo hay una disociación entre lo que es la formación en valores con la formación cognitiva, eso ya, bueno es cosa de ver las mallas <programas de carrera> que uno ve que eso es que todavía no se entiende la renovación o por donde pasan hoy día los debates educacionales, cuando por ejemplo tú tienes ramos y algunas mallas que dicen "educación en valores".”* (Profesor/a 8, segmento 56)

d3. Qué sienten al enseñar: Manifestaciones en el discurso que expresan las sensaciones o sentimientos frente a los desafíos de enseñar y trabajar con los estudiantes universitarios, Estas expresiones pueden señalar afecto, aspectos positivos, negativos o ambivalentes al vivenciados al realizar una clase (59 segmentos, 11 docentes)

- Ejemplo 1: *“hay clases que uno disfruta y sale como contenta, con un placer de haber estado y hay otras como que uno como que va padeciendo, producto probablemente de la inexperiencia en algunos casos, que son, bueno ya, pero si hay veces en que uno tiene que manejar situaciones que de estudiantes que uno se queja que no participan, pero cuando participan y te descuadran un poco hay que ver ahí la forma en que lo trabajas”* (Profesor/a 10, segmento 142)

- Ejemplo 2: *“Me gusta el diálogo con los estudiantes, el poder sentir en el fondo que lo que yo enseño tiene algún sentido en sus vidas hoy, eso para mí tiene un gran valor, es decir que la enseñanza no es sólo un capital que ellos van a utilizar cuando se titulen, sino que, que lo que yo enseño y dialogo con ellos les hace un sentido en sus vidas, a lo mejor en su vivencia”* (Profesor/a 8, segmento 68)

En resumen, esta categoría revela aspectos que se ponen en juego en la interacción con los estudiantes, y que tensionan ciertos posicionamientos del docente, en cuanto es un desafío ser aquello que se ha internalizado como positivo, para reflejarlo en el discurso y la acción. Finalmente ser un “buen profesor”, implica el desarrollo de una identidad integrada entre mente, cuerpo y afectividad (Day, 2005) y con ello desplegar recursos desde una identidad multidimensional. Desde esta óptica, el desafío de ser un profesor competente resulta difícil de resolver cuando se evidencia una complicada caracterización los estudiantes (pasivos, inmaduros, etc.) y las condiciones desfavorables que ofrecen algunos contextos, un ejemplo de esto sería el ratio al que deben atender actualmente los docentes en la universidad. Al mismo tiempo la emocionalidad o los sentimientos, son un aspecto de la identidad docente que no emerge en el discurso espontáneo de los docentes, con lo cual su integración resulta complicada.

CAPITULO 8. LOS INCIDENTES CRÍTICOS EN LAS AULAS DE FORMACIÓN DE MAGISTERIO

En las actividades de aula, puede reconocerse que el profesor va recogiendo *feedback* o ciertos mensajes que refleja de alguna manera el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, en la docencia universitaria, los estudiantes permanentemente van nutriendo o dando señales sobre los medios que utiliza el profesor, aportan información sobre su comprensión del contenido, su nivel de motivación, entre otros factores que resultan útiles para auto-regular acciones y discursos docentes.

Sin embargo, dentro de las actividades de enseñanza, habrá situaciones en que el desafío será mayor, en las que al profesor le costará más calibrar e integrar esta información o *feedback*, de manera tal que genere una ganancia para el trabajo o para la clase, situaciones a las que en nuestro marco teórico hemos llamado incidentes críticos (IC).

Continuando en esta línea, si volvemos a nuestra propuesta conceptual, reconocemos un IC como un evento emergente, que destaca por interrumpir en la clase y que al perturbar al docente le desestabiliza, incomoda o le provoca sentimientos y sensaciones desagradables. En otras palabras, esta situación interpela al profesor y al ocurrir inesperadamente le tensiona y obliga a proponer algo distinto a lo que tenía previsto en su enseñanza (Contreras *et al.*, 2010; Monereo y Monte, 2011; Monereo, *et al.*, 2009; Navarro, *et al.*, 1998; Tripp, 1993).

Avanzando en el desarrollo de los resultados en este capítulo, dentro de los 62 segmentos seleccionados para el análisis, hemos podido identificar una diversidad de IC, entre los que hay algunos que resultan significativos, en tanto otros resultan más bien típicos, dada la frecuencia con que encontramos ciertos temas en el relato de los docentes. De la misma manera, hemos logrado una caracterización, a partir de los relatos que realizan los profesores participantes.

En la elaboración de resultados hemos producido una categoría, la cual contiene tres códigos (Tabla 14). Esta categoría de análisis expone los diferentes temas que serán desarrollados en el presente capítulo.

Tabla 14. Categoría de análisis para incidentes críticos- primera fase

CATEGORIA : LOS INCIDENTES CRÍTICOS	
Código	Definición
<i>Explicando los incidentes críticos</i> (26 segmentos)	Aborda hipótesis, fuentes o variables que los profesores consideran que intervienen en la ocurrencia de un IC. Esto puede incluir pensamientos inmediatos, interpretaciones posteriores, generalizaciones
<i>Consecuencias de un incidente crítico</i> (13 segmentos)	Secuelas o efectos que se derivan o suponen a partir de la ocurrencia de uno o más IC. Esto puede incluir cambios en la planificación docente, en la relación con estudiantes, en actitudes o creencias del profesor, entre otros
<i>Reacción ante los incidentes críticos</i> (23 segmentos)	Formas de enfrentamiento, evitación o respuesta dada al momento en que el profesor vivencia o interpreta un IC

Fuente: propia

A continuación, a partir del segundo objetivo específico propuesto para este estudio (ver apartado 5, capítulo 5.3), presentamos el análisis de los incidentes críticos organizados en dos niveles. En un primera sección (8.1), exponemos un panorama general, a partir del análisis realizado a las 20 entrevistas realizadas en la primera fase de investigación. Este análisis, nos permite una primera aproximación a los incidentes en sus características y consecuencias. Posteriormente, en una segunda sección (8.2), nos adentramos en las variables asociadas a los IC en la docencia de magisterio, de manera de contar con un análisis más pormenorizado. Luego, en una tercera sección (8.3) revisamos las formas típicas de afrontamiento utilizadas por los docentes. En esta revisión, hemos centrado nuestro análisis en el relato de los seis docentes que participaron en la 2da fase del estudio (6 casos), dado que nos interesaba revisar con mayor profundidad el material con que contaríamos para la formación.

En resumen y en coherencia con los objetivos propuestos para el presente capítulo, a continuación ofrecemos algunas interpretaciones desde la perspectiva de los participantes en relación a las IC, lo cual esperamos contribuya en una comprensión más profunda de este tipo de situaciones, en particular sobre aquellos que ocurren en las aulas de formación inicial de magisterio.

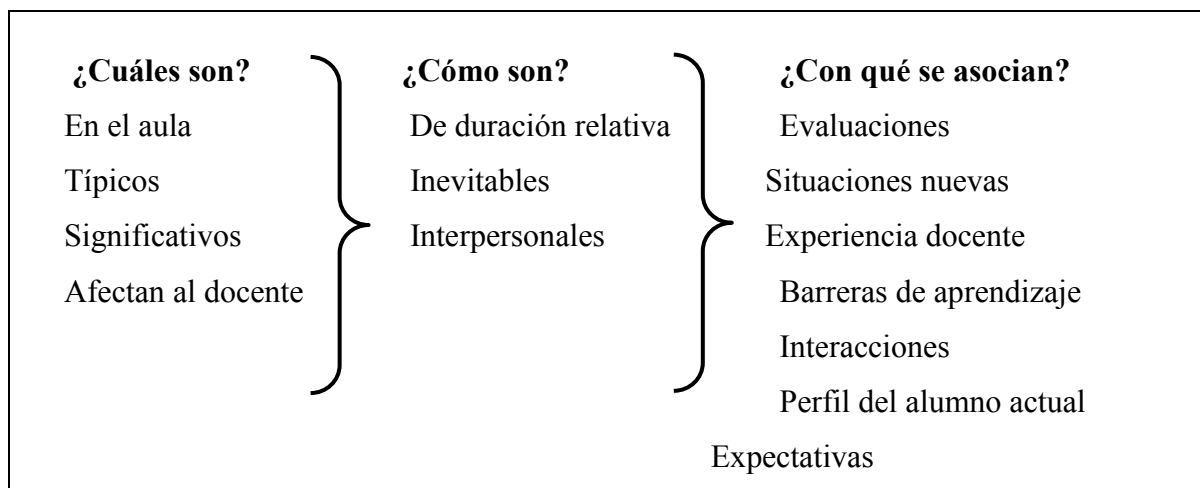
8.1 Características y consecuencias de los incidentes críticos.

Esta primera aproximación y caracterización la hemos elaborado como una estructura inicial básica, para luego ir profundizando en el análisis de la información presentada. De tal manera, esta organización nos permitió contar con un mapa conceptual emergente, que pudo ser utilizado como marco comprensivo general en las actividades de formación.

A partir de los segmentos analizados, al iniciar esta sección podemos establecer como premisa que un *IC* puede ocurrirle a todo profesor, cualquier día de clase o con cualquier grupo de estudiantes, para ello bastará con que uno o varios de los miembros del aula se resistan a seguir instrucciones, encuentren una “distracción” que los aleje de la tarea de aprendizaje, o no encuentren sentido a la actividad de evaluación que el docente ha planificado, estos sólo por nombrar algunos ejemplos que pueden darse en la docencia universitaria.

A continuación, la figura que sigue grafica algunas de las preguntas y respuestas que podemos formularnos en torno a los IC y hacia las cuales se orienta en parte este estudio (figura 5).

Figura 5. Esquema para una caracterización de los IC.



Fuente: Propia

Tal como podemos apreciar, en relación a la pregunta “¿Cuáles son los IC?” que identifican los profesores participantes, encontramos que la ocurrencia de este tipo de eventos supone un momento particular en la clase, que en cierto modo resulta accidental, pero que puede tomar distintas trayectorias, dependiendo de su afrontamiento. En otras palabras, éste imprevisto puede resultar de suma importancia, si se considera la interpretación que puede hacerse de ellos y la respuesta o estrategia que puedan desplegar los profesores para su resolución.

En esta línea, dadas las asociaciones que establecen los docentes cuando mencionan su ocurrencia, hemos encontrado IC típicos, en otras palabras los profesores suelen referirse a temas en común cuando hablan de distintos episodios de IC, y por otro lado, han emergido los IC que denominamos significativos, por su repercusión o impacto en el docente, y que quedan muy presentes en su recuerdo. A continuación un par de citas que ejemplifican lo que hemos señalado anteriormente:

“yo pensaba, dentro de la libertad que pueden tener los chicos, que era un poco rígido, pero parece que no soy tan rígido, que puedo poner un poquito más de rigidez en ese sentido, y ahora en ese sentido por eso te digo que he ido aprendiendo de este proceso ahora la lista <de asistencia> va todos los días, y es más los cuento de nuevo porque justamente me pasó de que eran quince alumnos, aparte que súper pocos, quince alumnos los que tenían que participar en un práctico y tenía o eran 16, tengo en la lista 16, los cuento, y eran quince” (Profesor/a 12; párrafo 113, primera entrevista)

“yo creo que los incidentes críticos que he vivido internos a la clase, no externos como una toma (ocupación del edificio), que de estudiantes que genera un clima y después no vuelven clases y volvió la mitad, no, sino como internos tienen que ver con, como con la crítica, pero como una confrontación de personalidad, una cuestión que se torna personal con estudiantes problema, es así, también a nivel de grupo yo te diría que he tenido grupos más apáticos que otros, o grupos más difíciles como grupo que otros, que ha hecho más difícil mi labor en términos de disfrutarla” (Profesor/a 10, párrafo 142, primera entrevista)

Por otro lado, en relación a “¿Cómo son los IC?”, podemos definir de acuerdo a la información elaborada que, son de duración variada, algunos ocurren en un momento de la clase y suceden como episodios determinados, identificándose su inicio y fin claramente. En cambio otros se desarrollan durante varios momentos en distintas clases, manteniéndose como parte de un conflicto latente, prolongado o como consecuencia de episodios anteriores, concatenando distintos sucesos.

Junto a lo anterior, los docentes describen que la irrupción de los IC en el aula son inevitables, interpretándose más bien como sucesos inherentes a las relaciones con sus alumnos y al quehacer docente, y que por tanto sucederán más allá de la planificación, por ejemplo facilitado por la alta diversidad de estudiantes que acuden a sus clases actualmente.

Otro aspecto que emerge es el de los involucrados en el IC, dado el marco de este estudio se consideraba de manera preliminar que la interpretación y significación de un IC siempre provendría del relato docente, sin embargo al constituirse mayormente como eventos que emergen en la interacción, surgen los estudiantes como principal interlocutor en estos episodios y en algunos casos, hemos encontrado en los datos referencias a otros actores ausentes, como miembros de la familia u otros profesores universitarios que desarrollan clases para el mismo grupo de alumnos a los que se hace referencia en el relato de los IC.

A continuación algunas citas vinculadas a las características anteriormente descritas:

“Lo que pasa es que tú dices en el fondo es “Cómo puedo hacer para que estas cosas no ocurran”; por un lado, pero también pienso, “No, es que estas cosas ocurren”; entonces uno no puede controlar todo el proceso, y ocurren y ocurren, hay gente responsable y gente irresponsable, ahora después viene otra parte, ok, asumo que tengo gente irresponsable “¿cómo hago para que esto no se vuelva a repetir?”, (Profesor/a 9, párrafo 104 , primera entrevista).

“Bueno con que, como te digo un poco descontento, frustración de no haber digamos seguido la planificación, de no haber seguido la línea de lo que estaba planteando, pero

son eventualidades que siempre pueden ocurrir”, (Profesor/a 7, párrafo 130, primera entrevista).

Desde otra perspectiva, ahondamos en las consecuencias que los profesores asocian, entendiendo éstas como secuelas o efectos que se derivan o que los docentes suponen a partir de la ocurrencia de uno o más IC, se desprenden distintos efectos, sin embargo para los docentes las principales consecuencias se relacionan con sentimientos negativos de tristeza y frustración, la interferencia que los IC provocan en las relaciones con sus estudiantes y al mismo tiempo la preocupación por no tener el suficiente repertorio de recursos para dar una respuesta ajustada a los IC que enfrentan.

A continuación segmentos de relatos que grafican dichas algunas de estas consecuencias:

“...es triste, ese es el tema, uno dice “hasta que punto vale la pena dar tanto” <como docente>, porque ese dar tanto, no todo el mundo lo sabe recibir, entonces yo me cuestioné y finalmente este año me puse más bruja, más exigente con los horarios, con que si faltó a practico, yo no les tomo los prácticos atrasados, si faltan a un practico aplico el reglamento, porque yo soy de la política de que mi misión es hacer que ellos aprendan, no es reprobar a la mitad del curso, para mí eso no es un éxito, es un fracaso, te fijas?, entonces yo trato de apoyarlos en todos sus procesos, me empeño en eso, en cambio que en la generación de ahora no, “ahí está el reglamento y lo aplico” (Profesor/a 4, párrafo 50, primera entrevista)

“Uno empieza a, (...) cómo sería, a recogerse un poco, recogerse del escenario y uno empieza a evitar volver a caer en eso hasta que la cosa (situación de evaluación en que hubo problemas), prefiero evitar que eso se vuelva a dar y que mientras tanto avanzar con lo que es una homologación de criterios de los profesores que participamos de una asignatura” (Profesor/a 19, párrafo 99, primera entrevista)

Ahondando en estos temas comienzan también a emerger el tema de las consecuencias en la relación profesor-estudiante. Dada la estructura curricular los profesores a veces son responsables de asignaturas en los primeros años de la carrera, pero también después avanzados un par de años, este hecho influye en que algunos planteen

como una de las consecuencias de la vivencia del IC el daño en la relación, al existir una posibilidad o compromiso de relación futura, se cree que un IC mal resuelto puede exponerlos a una relación dañada con sus estudiantes en el presente, pero también en el futuro. Como ejemplo, un profesor señala lo siguiente:

“... yo asumo que estas cosas ocurren y lo que creo que hay que conversarlo en clases, y claro, pero hay que conversarlo cuando la conversación no está ligada a una relación afectiva fuerte la relación se daña, se daña, entonces es probable que este último semestre haya habido daño, y daño no me refiero así como te digo para ir al psicólogo no, no me refiero a eso, sino daño que la relación se quiebra y si se quiebra no hay confianza, ni de un lado, ni de otro y si no hay confianza la cosa no funciona, entonces al final terminamos haciendo que como que parece que funciona, es decir, terminamos como que yo hago que enseñe y él hace como que aprende, pero ni yo enseñe, ni él aprende” (Profesor/a 9, párrafo 69, primera entrevista)

Por otro lado, en relación con las variables que se asocian a los IC, encontramos distintas temáticas, entre las que se pueden distinguir principalmente las referidas a situaciones de evaluación o calificación, barreras en el aprendizaje de los estudiantes, innovaciones en la docencia, entre otros aspectos. Estas variables las hemos clasificado en dos grupos, de acuerdo a si estos factores se insertan dentro del ámbito de las relaciones interpersonales o bien, se asocian más a aspectos propios de la enseñanza, sin embargo, en este tema profundizaremos en la siguiente sección.

8.2 Variables asociadas a los incidentes críticos.

Al iniciar esta sección, podemos acordar que existen múltiples variables que confluyen en el origen de un IC, como escenarios o factores que intervienen en situaciones de crisis, que facilitan su ocurrencia o surgimiento en el aula. De esta manera, si pensamos en el complejo mundo de la enseñanza universitaria, donde interactúan diversos actores, recursos, necesidades, expectativas, demandas, etc., podemos entender que la docencia universitaria se sitúa en ambientes en donde los IC estarán presentes.

A continuación exponemos una organización básica de los datos, la cual contiene un conjunto de variables y las clasifica en dos grupos. Se ha elaborado esta clasificación como

organización conceptual inicial, para luego ir detallando en la información presentada (Tabla 15).

Tabla 15. Variables asociadas a la emergencia /desarrollo de los incidentes críticos

Asociación	Variable
<i>Asociaciones entre IC- Enseñanza</i>	a) Evaluaciones
	b) Innovaciones
	c) Experiencia como docente
	d) Barreras en el aprendizaje
<i>Asociaciones entre IC - relación profesor/a con alumno/a y entre alumnos</i>	a) Interacciones en el aula
	b) El alumno actual
	c) Expectativas docentes

Si bien es cierto, la enseñanza y el aprendizaje se dan en una relación social, hemos diferenciado los dos conjuntos temáticos utilizando una distinción un tanto ficticia, con el propósito de facilitar la comprensión de las variables a las que hacen referencia los profesores participantes.

Profundizando esta sección, pudimos identificar un primer grupo de códigos en los que se abordan aspectos propios de la enseñanza, como son las situaciones de evaluación, las innovaciones metodológicas y la experiencia previa del docente, conformando la categoría IC-enseñanza. En tanto que, una segunda categoría la conforman un conjunto de códigos en que predomina la relación con y entre los alumnos y el profesor/a, éstas son interacciones en el aula, el perfil del alumno en la actualidad y las expectativas del docente sobre el desempeño o habilidad social del alumnado.

En lo siguiente definimos cada una de las variables, introduciendo algunos ejemplos de segmentos que formaron parte de la elaboración de estos resultados.

8.2.1 Variables asociadas a la enseñanza:

-a) *Evaluaciones*: En su relato los docentes asocian la ocurrencia de los IC a situaciones de evaluación y / o calificación. Esto se concreta en momentos de pruebas,

exposiciones, trabajo en grupo y momentos de calificación. En seguida un par de ejemplos:

“Por ejemplo tengo una alumna que yo le presento situaciones de trabajo que están organizadas por sesiones, con productos, justamente para que ellos vayan optimizando el tiempo, ..., y resulta que a ella le carga la estructura entonces me termina cambiando los productos, entonces es todo un debate cuando de pronto yo espero ver un producto porque eso es lo que va a ser evaluado, está la rúbrica y toda la cosa, y ella me presenta otra cosa, por ejemplo, que tu le pidas un mapa conceptual y ella dice , ‘No, yo aquí presento mis apuntes, porque a mí no me gustan los mapas conceptuales y yo preferí hacerlo así’, entonces y se enoja, entonces eso resulta bastante desgastante...” (Profesor/a 14, párrafo 75, primera entrevista).

- b) *innovaciones*: Los IC se asocian a una propuesta de cambio o una situación nueva que representa nuevos desafíos o demandas para los estudiantes, y que comprenden con una dificultad o complejidad adicional. A continuación un par de ejemplos extraídos de las entrevistas:

“Había uno por ejemplo que yo creo que era anti-computador, no tenía ni siquiera correo electrónico, estamos hablando de tres años atrás, no es mucho, y claro tu efectivamente lo ponías de todas las formas posibles e intentabas hacerle ver digamos de la necesidad de por último contextualmente saber dónde vives y con quién vives, aunque te guste o no, pero no, no había caso y en el fondo no sólo él quizás, sino que ese grupito fue como bien reticente a desarrollar por ejemplo módulos en que había que trabajar con recursos informáticos para elaborar guías de aprendizaje, yo no logré generar el diálogo como para hacer sentido del uso por ejemplo y eso me generó bastante frustración...” (Profesor/a 5, párrafo 104, primera entrevista)

-c) *Experiencia docente*: Esta variable apunta a que los profesionales vinculan la ocurrencia de un IC con sus vivencias docentes previas, esto en términos del dominio sobre ciertas situaciones, su inexperiencia, así como vivencias que les hayan impactado en el pasado.

“Tener la seguridad de que lo que estás respondiendo es realmente lo adecuado, como

una inseguridad de uno cuando comienza, en términos de decir "Bueno yo soy psicóloga, no soy profesora de profesión", por lo tanto también ahí como que hay una movilización distinta, una postura distinta y muchas veces claro, sobre todo al inicio cuando te hacen preguntas quizás como bien complejas y que pasan a ser muy inesperadas uno responde desde lo que uno cree saber, pero de repente igual tú dices "¿Bueno estaré respondiendo lo que es pertinente, lo que es realmente adecuado para ellos, me faltará mayor nivel de manejo en este ámbito?"(Profesor/a 18, párrafo 66, primera entrevista)

-d) Barreras de aprendizaje: En este caso los IC se vinculan con la distancia entre lo esperado y lo que los estudiantes muestran en competencias o habilidades para el aprendizaje en la universidad, específicamente se habla de competencia lectora, en la escritura, compromiso o autonomía en su aprendizaje, etc.

"...cómo hago que un niño que tiene 18, 19 años, que me hace una prueba , me responde una prueba y yo no entiendo, ¿qué hago, lo devuelvo al colegio?, le pongo un cuaderno de caligrafía, entonces el contexto es súper complicado, en cambio en la otra universidad <UTL> por lo menos los cabros llegan, uno asume que, primero están ahí porque quieren estar, postularon con un puntaje a esa carrera, muchos de los de acá probablemente vengan porque quizás es buena onda venir a la universidad..."(Profesor/a 3, párrafo 106, primera entrevista)

8.2.2 Variables asociadas a la relación profesor/a –alumno/a (s):

-a) Interacciones en el aula: Los IC se asocian desempeño social y al comportamiento poco adecuado de los estudiantes, lo cual influyen en el clima de la clase o que dificulta una organización óptima para el aprendizaje.

"yo llegaba a hacer la clases y los alumnos me decían, esto fue el año pasado, "No, la profesora dijo que usted tenía que hacer tal cosa con nosotros, que tenemos que planificar o que nos apoyara en esto o lo otro", entonces todo lo que habíamos acordado quedaba en nada y yo me sentía súper, súper, súper perdida, muy angustiada porque quedaba ¿no es cierto?, en mí la sensación y la claridad en los alumnos de que había una desorganización tremenda y eso claro me traía muchas complicaciones y terminé con una crisis de estrés más o menos fuerte..." (Profesor/a 20, párrafo 16, primera entrevista).

-b) *El alumno actual*: Los profesores en su relato asocian la emergencia de los IC con una imagen del estudiante como un sujeto pasivo, inmaduro, bastante dependiente y poco comprometido. Aspectos que juegan en contra de la relación y de la enseñanza. A continuación un ejemplo:

“...creo que tiene que ver con la juventud, con la juventud y con el tema que lo hemos hablado un montón de veces, súper inmediatista, hoy en día ellos viven en una sociedad y en una cultura donde, primero todo es desechable, está toda la cultura del cliente, que el cliente tiene la razón y en la cual muchas veces los derechos prevalecen a los deberes, siendo que ambos son parte de la misma moneda, entonces yo les digo "Este tema no es disociado, yo no tengo derechos disociados de mis deberes porque por lo general en la medida que yo un derecho, por ejemplo sólo me centro en un derecho y no en un deber, hay alguien más al que le estoy quitando ese derecho", entonces el tema es bastante complejo...” (Profesor/a 14, párrafo 91).

c) *Expectativas*: Los IC se asocian a expectativas no satisfechas sobre sí mismo/a y los estudiantes. Expectativas tanto de desempeño académico, como social.

“...el año pasado probablemente, un alumno que en la mitad de la clase comentó que ella tenía una experiencia de maltrato terrible desde niña...y lo contó en clase, se da la instancia y yo siento que ese es un error, si, porque finalmente sin darme cuenta, porque no es consciente creó un clima en donde se da ese tipo de cosas, el alumno se siente con la libertad, y no sé si con la necesidad de decir qué es lo que le pasa y un poco por las dinámicas que yo misma formo... Entonces empezó a hablar su experiencia, y ante esto yo quedé súper interferida, tuve que hacer un señalamiento en clase, trabajé redes con ella...” (Profesor/a 6, párrafo 38).

En este último ejemplo además, hay una visión de dos roles que se distancian en el aula, la de profesional experto y la de docente que hace la clase, hay una disonancia que desemboca en un incipiente IC, principalmente explicado por un clima que se crea en la clase (de catarsis en este ejemplo) en donde el profesor se ha posicionado fuera de su rol pedagógico. Sin embargo, no desarrollamos más en este aspecto, dado que no contamos con mayores datos para su análisis en profundidad.

8.3 Formas típicas de enfrentamiento de los incidentes críticos.

Recuperando los objetivos específicos propuestos, en esta sección abordaremos las formas de respuesta o afrontamiento que utilizan los profesores cuando experimentan un IC. Específicamente, en esta parte del estudio centramos el análisis de los incidentes que relatan los seis profesores que participaron de la segunda y tercera fase de la investigación, esto con el propósito de lograr una mirada más profunda en los datos obtenidos y al mismo tiempo contar con material para la formación (Ver capítulo 9).

En principio, debemos recordar como antecedente que, experimentar un IC puede sumergir al profesor en una serie de sensaciones y sentimientos que resultan desestabilizantes. El IC al trastocar su estado de bienestar o al sacarlo de un espacio de comodidad, lo aleja de un cierto dominio de la clase, dado que no se han anticipado algunas variables que en el momento del IC se escapan de control, y por tanto este será el escenario en que elaborará una respuesta o afrontamiento.

En el mismo sentido,-como ya se ha mencionado-, la aparición de un *incidente* será el resultado de la interpretación personal que el docente le atribuye a una situación/interacción particular en la clase, por tanto tendrá relación con lo que se experimenta en el presente o se ha vivido anteriormente como una dificultad u obstáculo en los aprendizajes o en la relación que se quiere lograr con los alumnos (Monereo y Monte, 2011; Tripp, 1993).

Vinculado con lo anterior, podemos señalar que como panorámica general, en el relato hemos encontrado que los profesores reaccionan de distintas formas ante un IC, incluso en ocasiones juzgan su acción como inapropiada, dado que en paralelo se refieren a una actuación ideal, por ejemplo cuando una profesora dice que no debería “engancharse” en ciertas dinámicas con los estudiantes, sin embargo lo hace. En este sentido, de alguna manera los docentes distinguen una distancia entre la reacción (hacer) y el deber como en una actuación que eventualmente no se logra. A continuación algunos segmentos de relato que representan lo expuesto:

“Yo de enganchar, voy a enganchar, en el sentido de que no voy a hacer como que no lo han dicho, pero(...) no sé de qué depende, del momento yo creo, del tipo, de quien sea y que este adelante también porque sé quién es (el estudiante)” (Profesor/a 10, párrafo 154).

“En el minuto que tú tienes la crisis, te cuestionas un poco, pero revisas y hay gente egresada y que estás teniendo logros, entonces ya es menos la crisis, eres capaz de soportarlo mejor digamos“(Profesor/a18, párrafo 84).

Otra de las forma de afrontamiento que ha sido mencionada por los docentes, responde a una manera rígida de reacción ante los IC, particularmente los profesores dan cuenta de una respuesta autoritaria o bien manteniendo el discurso aún cuando surjan problemas, por ejemplo interpelando al estudiante, pidiéndole al estudiante que se retire de la sala de clases, entre otros. A a continuación un par de segmentos que ilustran dicha forma de respuesta:

“Claro, algunas veces me he ido, pero no molesto, les he dicho “usted no cumplió con su compromiso, yo no puedo seguir porque yo no vengo a acá a hablar así como el que sabe, entonces ustedes escriben, no, si dijimos que había que leer ciertas cosas y yo me la leí y usted se la leyó, y usted, y ustedes no se la leyeron, o se van ustedes o me voy yo”, entonces algunas veces me he ido yo” (Profesor/a 9, párrafo 144).

“...siempre está el estudiante que , y es súper complicado discriminar si es por causa de personalidad, de interés, de responsabilidad, de carga familiar, de obligaciones, donde el estudiante anda cumpliendo al mínimo conmigo, ahí si tengo roces <discusiones> y el cambio es simplemente a veces es ser más cara de palo no más <más rígido>, es como blindarte un poco también” (Profesor/a 10, párrafo 103).

Frente a esta visión de una rigidez en la respuesta esto se complejiza, pues también hay un cuestionamiento al cómo se enfrentan en el momento los IC, reconociéndose lo complicado que resulta manejar ciertas situaciones en el mismo momento en que acontecen. Esto puede verse reflejado en lo planteado en los siguientes segmentos de relato:

“No soy de los profes que si se sacó un 3,8 es un 3,8 y no hay discusión, no. Lo he conversado con ellos, creo que eso ha sido valioso fijate, en momentos de crisis en que vienen a la oficina, alteran la voz ellos, y que yo no sé evaluar, y que no considero tales aspectos, que quizás de repente te dicen “profesora usted es poco consecuyente”, ¿te fijas?, cosas así que te dicen los alumnos, entonces yo digo “bueno, conversémoslo, estoy dispuesta, conversémoslo, lleguemos a un acuerdo, veamos dónde las crisis, sean ustedes autocríticos, yo también soy autocrítica conmigo y lleguemos a un acuerdo de evaluación”, lo he resuelto así” (Profesor/a 18, párrafo 88).

“Sentir, no sé cómo explicarlo (ríe), no es algo que me angustie, ni que exteriorice la rabia, pero es como que lata <aburrido>... yo creo que se me pasa en la medida de que el diálogo permite, permite otras voces que comparten esa visión de que esa discusión no tiene mucho sentido” (Profesor/a 8, párrafo 158).

De cierta manera, se puede apreciar una preocupación cuando los docentes manifiestan que los alumnos han pasado ciertos límites y no han cumplido con algún aspecto esperado o un compromiso asumido, en este escenario la respuesta que emerge es una rigidización de los procedimientos o incluso de la relación profesor -alumno. Por ejemplo cuando un docente menciona que a partir de la conducta de un grupo de estudiantes ha decidido volver al procedimiento de pasar él personalmente la lista de asistencia, volviendo a una antigua práctica por desconfianza en la clase. A continuación un par de segmentos como ejemplo:

“Hablé con ellos, primero que nada, lo primero que les dije y se los conversé a la clase siguiente “chicos me acabo de dar cuenta que ustedes al parecer son muchos más de los que están acá(en la lista de asistencia), y quiero que se den cuenta que con las diapositivas y se va a ver reflejado en sus notas” <calificaciones>y así fue” (Profesor/a 12, párrafo 111).

“Si, ignoro el episodio en el sentido de que no tengo por qué preocuparme porque ya pasó, si ya la cosa ya no se hizo, no se cumplió, como te digo yo no me puedo responsabilizar de la falta de cumplimiento del otro, eso es problema del otro, ahora eso no significa que el episodio quedó olvidado, el episodio habrá que retomarlo, habrá que conversarlo, habrá que dialogarlo” (Profesor/a 9, párrafo 152).

En consecuencia de lo anterior, igualmente se puede comprender que los *incidentes* pueden ser tan desafiantes que impactan de inmediato, aunque también pueden dejar al maestro en un estado de inquietud por largo tiempo, trascendiendo una clase; concatenando una serie de sucesos como en algún minuto mencionamos en la sección anterior.

En resumen, en el enfrentamiento de un IC pueden reconocerse sentimientos de descontento, frustración, confusión, angustia o enfado (descritos como molestia o enojo), en donde se reconocen reacciones o respuesta como omitir o evadir, ignorar o dialogar con los alumnos para llegar a un acuerdo, aunque también surgen respuestas que suelen darse en el mismo escenario de la clase, llevando al profesor a una reacción más agresiva, intentando muchas veces confrontar o cuestionar al estudiante, hasta encontrar una salida. Cabe mencionar aquí que uno de los aspectos de influencia en este tipo de reacción es el perfil percibido del estudiante y las expectativas como ya abordáramos en la sección 8.2.

CAPÍTULO 9. UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN BASADA EN INCIDENTES CRÍTICOS.

Como bien podemos recordar, nuestra intención última en esta investigación involucró la puesta en marcha de una formación del profesorado a pequeña escala, para lo cual se realizó un primer acercamiento a la realidad (fase 1). En esta línea debemos reiterar que resulta fundamental que una formación permanente asegure espacios donde puedan revisarse las representaciones del profesor (creencias, teorías personales, sentimientos, etc.), en pos de una transformación identitaria. En consecuencia, al iniciar este capítulo debemos considerar como premisa que hablamos de una formación que valora el contexto, a sus participantes y la identidad docente como parte de un escenario que resulta fundamental.

Iniciamos este capítulo exponiendo un estado inicial, en donde abordamos necesidades y críticas en torno a la formación permanente del profesorado universitario en la actualidad.

En una segunda sección describimos resumidamente el programa de formación diseñado y realizado con los 6 docentes participantes de la segunda fase del estudio. A continuación en la tercera sección, desarrollamos una revisión de dicha formación, para lo cual consideramos la elaboración de categorías de análisis.

Finalmente en la última sección de este capítulo, presentamos brevemente a cada uno de los 6 académicos que componen el grupo de participantes de la formación, para luego ir vinculando interpretaciones e indicios de cambio evidenciados en el discurso, los cuales tomamos como resultados alcanzados con posterioridad a la formación.

9.1 Estado inicial: necesidades y críticas en torno a la formación docente.

Como primera aproximación a la formación permanente del profesorado universitario y con el propósito de obtener resultados que nos permitieran hablar de un estado inicial, hemos desarrollado un proceso de codificación y análisis, utilizando los datos extraídos de las 20 entrevistas iniciales (fase 1), las cuales nos permitieron elaborar la siguiente estructura categorial:

a) La formación y aprendizaje profesional del profesorado universitario

a1. La institución como espacio de contradicciones

a2. Necesidades de formación y encuentro

Tal como se puede observar, en esta categoría recogemos representaciones que caracterizan los entornos institucionales, haciendo referencias a las barreras que entorpecen el desarrollo profesional o las condiciones para una formación docente óptima o ajustada. Lo anterior se vincula a interpretaciones de la realidad institucional, exigencias, condiciones o prioridades, entre otros aspectos relacionados con la formación permanente.

A continuación presentamos los dos códigos constituyentes de esta categoría, los cuales acompañamos con un par de ejemplos de segmentos constituyentes:

a1. La institución como espacio de contradicciones: Esta categoría recopila representaciones sobre estas instituciones, las cuales son visualizadas como escenarios profesionales más bien individualistas, poco abiertos a la innovación y colaboración entre colegas, esto puede ser visto como una contradicción considerando el rol social atribuido a

la universidad. La variable contractual y el ambiente laboral resultan fundamentales en la construcción de unos espacios descritos –o imaginados- como deseables (17 segmentos, 9 docentes).

- Ejemplo 1: *“Oportunidades hay, pero no lo que, oportunidades hay, lo que no hay es un diseño de, no hay un camino, o sea en el fondo no son oportunidades institucionalizadas, no es que haya un programa de formación, o sea algo que sea atractivo, que sea dialógico, que sea contextual, y que esté al día con lo que esté sucediendo a nivel mundial, no, eso no hay, lo que hay es la oportunidad para que el que está atento, lo busca de acuerdo a sus intereses”* (Profesor/a 19, segmento 107)

- Ejemplo 2: *“En el último tiempo me estoy dando cuenta que pareciera ser que hay un criterio común que comparten esta Universidad con las anteriores <privadas>, no estoy seguro que así sea, ni siquiera lo explicitan, pero tengo la leve sensación de que están infantilizando, a lo mejor la palabra no es muy adecuada, están escolarizando el mundo universitario, principalmente la docencia, eso es algo que me molesta, entonces uno ve cosas muy extrañas como por ejemplo que el alumno rebota en la asignatura y entonces hay que buscar el mecanismo para que pueda ... al final se convierte en un paternalismo exacerbado y creo que eso está perjudicando, hacia dónde nos va a llevar no lo sé, pero que nos está perjudicando, yo diría que sí”* (Profesor 9, segmento 22).

a2. *Las necesidades de formación y encuentro*: Este código reúne representaciones acerca de las necesidades de formación del profesorado universitario y la importancia de tener espacios de encuentro con pares; igualmente se rescata una visualización de las posibilidades que abre un aprendizaje a partir de trabajo colegiado y una formación desarrollada a partir de necesidades emergentes (39 segmentos, 12 docentes).

- Ejemplo 1: *“Algo más colegiado si, de repente uno como muy sola tratando de resolver los conflictos, a lo mejor uno no lo hace ni bien , ni mal, sino que es parte de, incluso de las misma relaciones que uno establece, pero sería creo yo una condicionante, creo una condición importante, ahora lo estoy mirando, una de las cosas que yo observo en la universidad es el poco trabajo entre los profesores, y esa si que para mí sería una condición para sentirme más seguramente más preparada frente a los distintos grupos”* (Profesor/a 5, segmento 123).

- Ejemplo 2: “... en la carrera concretamente en la carrera de Pedagogía en Educación Física esos espacios bien no están, no se hace bien, pero están, bueno, tu estuviste en una reunión ¿cierto?, una vez al mes por lo menos que antes era más pero por diferentes problemáticas eso no ha, me imagino que eso va a cambiar, pero una vez al mes por lo menos se reúne todo el cuerpo de profesores, ahora yo no sé si es por falta de experiencia o falta de conocimiento, el espacio y el tiempo están, pero no está organizado de tal manera que permita un trabajo donde efectivamente se trabajen las emergencias o las dificultades, o los problemas que puedan surgir de la docencia que se realiza” (Profesor/a 9, segmento 36)

Aún cuando los resultados en esta sección pueden ser muy acotados, estos nos permitieron acercarnos a elementos preliminares y exploratorios a considerar en la formación. Entre los aspectos que podemos destacar se encuentra el reconocimiento de la universidad como un espacio para el aprendizaje y la formación de profesionales, que al mismo tiempo se distancia de las decisiones y prioridades que los profesores identifican en la institución en relación a sus propias necesidades de formación permanente. Por otro lado la percepción de la formación como un camino en solitario y en donde la autogestión es la vía de solución también llama la atención dado que nos situamos en una institución dedicada a la enseñanza.

En resumen, a partir de los códigos elaborados, podemos señalar que los profesores tiene identificadas ciertas necesidades y pueden manifestar con claridad algunas características de la formación que requieren, pues son ellos los que intuyen o reconocen sus habilidades o dificultades cuando enfrentan desde conflictos emocionales, barreras en el aprendizaje, hasta las altas capacidades o talentos de los estudiantes de magisterio que participan en sus clases.

9.2 Enfoque y características del programa propuesto.

Tal como se ha señalado en varias oportunidades dentro de este estudio, una de las principales críticas a la formación docente radica en la lejanía del contexto y su verticalidad, cuestión que consideramos debe ser superado para lograr los cambios que la misma formación permanente plantea para la enseñanza en la actualidad.

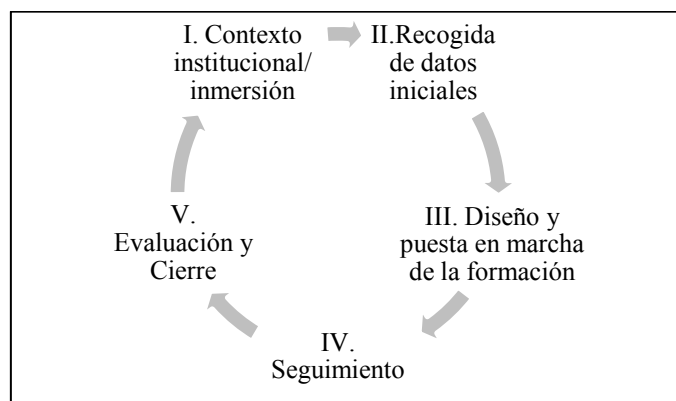
Siguiendo el modelo propuesto por Clarke y Hollingsworth (2002), podemos señalar que el desarrollo docente debe promover cambios a partir de un modelo auténtico, en el cual la mediación entre un proceso de diseño, aplicación y reflexión facilite transformaciones en las representaciones y prácticas docentes, involucrando con esto la propia identidad docente. En este sentido, nuestra propuesta de formación con incidentes críticos apuntó a una transformación de la identidad, y por tanto consideró los tres ejes conceptuales que hemos expuesto como sus constituyentes.

Lo anteriormente señalado implica la adopción de un modelo alternativo que se focaliza en el dominio personal del profesor, en tanto están implicada la identidad docente y con ello sus conocimientos, concepciones, metodologías, sentimientos o elementos afectivos vinculados a la docencia universitaria (Clarke y Hollingsworth, 2002; Marcelo y Vaillant, 2009).

Desde la perspectiva de este estudio y bajo la premisa de que los programas de formación deben responder a las necesidades y problemas reales que enfrentan los profesores, organizamos la segunda fase de la investigación tomando en cuenta la inmersión en el contexto y el establecimiento de vínculos de confianza como parte de la esfera vinculante. Considerando además los criterios de pertinencia, el contenido de la formación estuvo delimitado por los resultados obtenidos en relación a la identidad docente y a los incidentes críticos enfrentados en las aulas de formación

A continuación presentamos de manera gráfica el modelo seguido que nos permitió dar una estructura de base al proceso de formación (Figura 6).

Figura 6. Modelo de formación propuesto



Tal como se puede apreciar, planteamos un programa desde dos visiones de aprendizaje docente: un enfoque auténtico, en tanto consideramos la formación como un proceso de aprendizaje desde la experiencia y situado en un contexto determinado, en tanto durante la formación se recogieron datos desde la práctica o la vivencia de los participantes con sus estudiantes, principalmente de magisterio. Por otro lado, desde la visión de la formación en donde el formador cumple un rol de asesor-par que contribuye con orientaciones al cambio y la transformación docente, y que atiende a las necesidades desde la pertinencia y la inmersión en la realidad estudiada, para esto consideramos actividades de formación en grupo, así como formaciones en solitario con cada uno de los docentes.

Por otro lado en relación a las características del programa, podemos señalar que este se desarrolló en seis sesiones, sin embargo antes de dar inicio se realizó una sesión de introducción con el objetivo de presentar una propuesta preliminar y comprometer a los docentes con su participación.

A continuación una tabla que resume los temas trabajados en las sesiones, así como la modalidad y el número de asistentes (Tabla 16):

Tabla 16. Cuadro resumen del programa de formación

Sesión	Tema	Formato	Participantes
Primera	Desafíos del docente	Grupal	6
Segunda	Incidentes en el aula	Individual	5
Tercera	Análisis de un caso (1)	Grupal	5
Cuarta	Cómo enfrentamos un IC	Individual	5
Quinta	Análisis de un caso (2)	Individual	4
Sexta	Un caso real compartido (3)	Grupal	4

Fuente: propia

Si defendemos que la mejor forma de provocar cambios en el aula y promover la formación auténtica es impulsar observaciones y mejoras en la práctica, colaborando en el desarrollo de relaciones profesionales implicadas, conscientes de las propias limitaciones, concepciones y atentaos a las necesidades emergentes.

En relación al papel que jugaron los IC en la formación, debemos señalar que como dispositivo fueron utilizados a partir de tres fuentes, primero como ejemplos cercanos a la realidad en una primera instancia, luego como fruto de una investigación desarrollada con anterioridad y luego como producto del mismo estudio y de los cuales los participantes eran protagonistas, lográndose con ello un grado mayor de autenticidad.

En relación a la asistencia, podemos reconocer que salvo una participante, todos los demás docentes tuvieron una asistencia igual o superior al 83%. A continuación una tabla que resume los datos de la asistencia a sesiones formativas (Tabla 17) :

Tabla 17. Cuadro de asistencia a las actividades de formación

Docentes	1^a	2^a	3^a	4^a	5^a	6^a	Total (%)
Caso 1	Si	Si	No	Si	No	No	3 (50%)
Caso 2	Si	Si	Si	Si	Si	No	5 (83%)
Caso 3	Si	No	Si	Si	Si	Si	5 (83%)
Caso 4	Si	Si	Si	No	Si	Si	5 (83%)
Caso 5	Si	Si	Si	Si	Si	Si	6 (100%)
Caso 6	Si	Si	Si	Si	No	Si	5 (83%)

Fuente: propia

A partir de esta información, podemos darnos cuenta del alto compromiso con las actividades desarrolladas, más cuando tenemos conocimiento de las múltiples tareas o funciones a cargo los docentes implicados en esta fase de la investigación.

9.3 Indicios de cambio posteriores a la formación docente.

En esta sección exponemos algunas señales o evidencias de cambio, la cuales, a partir del análisis, hemos tomado como reflejo del impacto que buscaba la formación realizada. Con el propósito de graficar la experiencia en los participantes, describimos algunos detalles que dan mayores datos de cada caso, de cara a abordar los resultados obtenidos.

En consideración a que comprendemos los cambios perseguidos desde una lógica flexible, recursiva e variable, presentamos los resultados que nos permiten argumentar en algún grado la evolución o cambio en cada uno de los docentes, organizados

individualmente. A continuación presentamos un breve descripción de cada docente, seguido de una selección de segmentos relevantes en relación al proceso, desde las sesiones iniciales de formación hasta la entrevista de evaluación final, realizada con posterioridad.

Caso 1.

Se trata de una profesora que imparte docencia en el grado, con una experiencia docente de 10 años aproximadamente, aunque en la universidad actual lleva trabajando menos de 3 años. Está en proceso de realización de su tesis doctoral. En la primera reunión manifestó sus resistencias en participar de la investigación, por falta de tiempo. También puso en duda la idea inicial de videogravar sus clases, así como introducir incidentes en el aula, bajo el argumento que su sala de clases no era “un laboratorio experimental”.

En general esta docente fue interviniendo poco en las sesiones, se ausentó en tres ocasiones, finalmente con ella no se pudo realizar la entrevista final acordada, en principio por problemas con sus horarios se fue postergado para otro momento, sin embargo fue imposible volver a contactarla.

Debido a que identificamos a esta docente como el primer caso, hemos decidido por comenzar exponiendo su participación, pues nuestra experiencia en la relación con ella representa en parte las dificultades enfrentadas en el proceso de investigación.

Caso 2.

Este caso, es un profesor de nacionalidad extranjera que realiza clases en grado y posgrado, con una trayectoria docente menor a los 10 años y que al igual que en el caso anterior, en la universidad actual lleva trabajando menos de 3 años. Al inicio de la investigación depositó su tesis doctoral y la ha defendido antes de comenzar el trabajo en terreno.

Durante las primeras sesiones fue muy crítico de las condiciones y perfil que observa en sus estudiantes de magisterio, sobre todo en lo referido al nivel de exigencia en académico en la universidad. Se ausentó sólo en la última sesión, debido a un viaje.

Desde un principio planteó su disponibilidad a trabajar y se mostró abierto a exponer sus inquietudes y experiencias como docente, aunque particularmente en lo referente a los incidentes vivenciados, no reconocía muchas experiencias significativas, lo cual fue evolucionando en el tiempo.

A Continuación un par de citas en relación a su experiencia dentro del proceso formativo y el cambio

“... en algún momento te hablé de eso, no recuerdo muy bien lo que te dije, yo creo que así como que esto me haya servido para tener un proceso de aprendizaje yo creo que no, que lo que si conceptualizar una realidad siempre es enriquecedor, entonces claro una realidad que a lo mejor antes de participar en este trabajo únicamente era una vivencia a la cual yo no le había puesto nombre y como no le había puesto nombre probablemente no hubiera generado mucha reflexión al respecto ahora se enriquece, ahora se enriquece... en algún momento te hablé de eso, no recuerdo muy bien lo que te dije, yo creo que así como que esto me haya servido para tener un proceso de aprendizaje yo creo que no, que lo que si conceptualizar una realidad siempre es enriquecedor, entonces claro una realidad que a lo mejor antes de participar en este trabajo únicamente era una vivencia a la cual yo no le había puese nombre y como no le había puesto nombre probablemente no hubiera generado mucha reflexión al respecto ahora se enriquece, ahora se enriquece ”
(segmento 51, entrevista final)

“ ... pareciera ser que uno planifica y de ahí se va a la práctica y todo tiene que fluir de manera natural y bueno de manera natural si va a fluir , pero entendiendo que en esa naturalidad están implícitos, o están aquellos que pueden ser conflictos o incidentes críticos , vale, si sabemos que no significan lo mismo , pero de alguna manera yo hago esa relación, porque , porque muchas veces veo que los profesores noveles se aproblemán, se conflictual mucho cuando surge algo que rompe la planificación lineal que habían elaborado, y hay que asumir que eso es parte del proceso educativo y cómo aprovechamos esto para contextualizar mejor nuestra práctica docente ” (Segmento 61, entrevista final).

Dentro de la entrevista de evaluación vuelve a emerger el tema de la formación permanente del profesorado y las contradicciones enfrentadas en la universidad, si bien

estas contradicciones no se relacionan directamente con los indicios de cambio en la identidad, si reflejan en parte un malestar que se mantiene latente y que es reconocido:

“La universidad no atiende nada de tu proceso de aprendizaje, de hecho no tienen ni idea de cómo uno está aprendiendo, no tienen idea, entonces las Universidades en general y está en particular no está preocupadas de tu aprendizaje, vamos, yo ni siquiera lo he leído, a lo mejor lo dicen en algún sitio , pero ni siquiera me asusta , ellos están preocupados de otras cosas, asumen que las cosas por las que están ocupados te permiten seguir aprendiendo, pero eso no es cierto, ¿ah?, ellos están preocupados de mayor productividad científica asumiendo que cuando tu publicas más aprendes más, bueno aprendes cosas muy concretas” (Segmento 65, entrevista final).

“... para mí fue enriquecedor, más enriquecedoras las conversaciones contigo que las del grupo, pero tampoco pude asistir a muchas, y el grupo me sirvió para reafirmar ciertas cosas, que los profesores tenemos miedo a que nos miren, que los profesores tenemos miedo a que nos digan y que cuesta mucho trabajo cambiar, eso ya lo sabía , pero el grupo me permite de alguna manera reafirmarlo (Segmento 67 , entrevista final)

Finalmente, en relación a este docente recogemos una cita que nos da indicios de un cambio fundamental, y es la visión de otro que ya no resulta una amenaza dentro del territorio que es el aula.

“ ... yo ya había tenido experiencia de gente que había ido a observarme pero habían sido experiencias muy puntuales y de gente con la cual tenía mucha confianza y mucha amistad, entonces ahí el proceso es diferente, entonces cuando tú me dices de venir a una clase y yo acepto y yo me siento bien, en ningún momento me siento incómodo, en ningún momento siento que me están evaluando, aunque a lo mejor si me estás evaluando (Segmento 69 , entrevista final)

En relación a esto nos atrevemos a decir que esta visión incorpora un cambio en la conceptualización de evaluación entre pares más enjuiciadora, hacia una visión de colaboración:

Caso 3.

Este caso, es una profesional de nacionalidad extranjera, que imparte docencia en el grado y posgrado, con una experiencia en la docencia menor a 10 años, siempre ha trabajado en la misma universidad, aunque en paralelo también ha trabajado en otras casas de estudio privadas. Está en proceso de realización de su tesis doctoral. Aunque al inicio manifestó su acuerdo de videograbar las clases, durante el proceso esta decisión cambió, al mismo tiempo descartó la idea de introducir incidentes en el aula, sumándose al argumento de que estos resultaban poco auténticos. En general intervino bastante en las sesiones y se justificó al ausentarse en la segunda sesión.

Dentro del análisis en la entrevista de evaluación, realiza una nueva conceptualización de los incidentes, manifestando lo siguiente en distintos momentos de la entrevista:

“Yo creo que en términos generales siempre hay incidentes críticos cuando se llega a los límites de la normalidad, como en cualquier sociedad, cuando llegaste al límite de lo que la norma permite, en el sentido de que claro las excepciones generan ... generalmente hay incidentes que tienen que ver con salirse de eso, de la normalidad, de seguirle el ritmo a la clase, de respetar la autoridad del profesor, las notas, cuando se desestructura”
(Segmento 50, entrevista final)

“... está claro que nunca los había nombrado, me parecía hasta como, no sé, no tengo la palabra chilena seguramente si la uso me equivoco, pero debe haber algo más específico a lo mejor, lo que me sirvió de esta experiencia es ver de alguna manera la normalidad del asunto” (Segmento 58, entrevista final).

“... hay más que eso, y ahí sigo, nuevamente el incidente crítico pasa a ser un pequeño grano frente a una situación mayor aún...” (Segmento 60, entrevista final)

En resumen, a partir de los segmentos de discursos anteriores, podemos encontrar de manera predominante, indicios de cambio a nivel conceptual en relación a los incidentes críticos.

Por otro lado, en vinculación a lo anterior, encontramos nuevamente una evaluación de la cultura docente en la universidad como un espacio que se reduce al actuar individual:

“lo frecuente que sucede, y que tiene que ver y yo creo que la sorpresa tiene que ver un porque en nuestras universidades tampoco generan, ya lo conversamos alguna vez, espacios o momentos donde esto pueda ser discutido, en un trabajo con otros de tipo trabajo en par, acá cada cual va a lo suyo...” (Segmento 60, entrevista final)

La manifestación de este tipo de juicios nos parece relevante en la medida que explicita ciertos elementos de la cultura, pero también como un factor que desafió la realización de esta propuesta

Caso 4.

Se trata de un profesional que realiza clases en grado, con una trayectoria docente menor a 3 años, la única universidad en la que ha trabajado, es en la que se encuentra actualmente desarrollando docencia. Desarrolla docencia en la Facultad de educación aunque su especialidad y adscripción institucional es del área de la Salud.

Desde un principio este profesor se presentó muy abierto a compartir experiencias y reflexiones, su disponibilidad a trabajar era plena y se mostró muy interesado en compartir espacios fuera de las sesiones planificadas. En general, durante las sesiones muy crítico del trato y perfil que observa en sus estudiantes de magisterio, sobre todo en lo referido al nivel de exigencia que debería esperarse en la formación universitaria, más cuando comparaba este perfil con el de estudiantes de otra facultad. Se ausentó en la cuarta sesión, debido a un viaje.

Este docente durante el proceso se fue haciendo más consciente de que la desarrollar docencia en magisterio, tanto el mensaje, como la forma en que es comunicado tienen suma importancia, fue así como un matiz metodológico fue impregnando su discurso. Al respecto nos señaló:

“... lo otro que me he dado cuenta últimamente es que debe tener mucho conocimiento acerca de cómo impartir una clase, de cómo hacer docencia digamos” (segmento 7, entrevista final)

En relación a otros indicios de cambio, encontramos alusiones directas a sus aprendizajes, A continuación un par de segmentos de relato que explicitan dichos aprendizajes:

“Creo que dentro de las cosas que aprendí de alguna manera estrategias de cómo responder ante algunos incidentes críticos, lo habíamos conversado durante las reuniones, de que todos los docentes habíamos tenido algunos incidentes críticos y la propia experiencia hace que uno vaya respondiendo distinto y que de cierta manera ya no sean incidentes críticos los que eran ayer, yo creo que me ha dado un poco de experiencia, y lo otro de ponerme a pensar de cuáles son los incidentes críticos que me han ido ocurriendo, y cómo tendría que reaccionar en las siguientes ocasiones ...” (Segmento 37, entrevista final)

“A mí , la verdad es que me gustó bastante, estaba bien dispuesto a participar, a pesar del miedo que te comentaba, de ser dentro del grupo de estudio, el menos docente o el menos profesor de los que estábamos allí, me sentía, la verdad es que tenía bastante miedo de las respuestas que diera o de cómo yo reaccionara ante algunos incidentes críticos no sea la manera correcta o no sea la manera en que mis colegas hubieran reaccionado, y la verdad es que me dió confianza, porque después cuando teníamos las reuniones los colegas decían que hubieran reaccionado igual o tuvieron reacciones similares, la verdad me sirvió bastante para darme cuenta que las decisiones no están tan alejadas de lo que pasa con el resto de los docentes” (Segmento 61, entrevista final)

Finalmente, en relación a los incidentes críticos, pudimos identificar evidencias de cambio cuando el docente manifestó lo siguiente:

“Me doy cuenta de los incidentes que me ocurrieron, porque no lo había tomado, porque no sé, terminaba la clase y quedaba medio aporreado por lo que había sucedido en la clase, pero la verdad es que no le había prestado mayor atención, de qué es lo que había ocurrido, de qué es lo que podría responder con una experiencia similar, hasta ahora lo veo” (Segmento 39, entrevista final)

“No, ahora trato de incorporarlos(los incidentes críticos), es difícil incorporar el incidente como para proponer algo nuevo en la clase, pero trato de incorporar a los sujetos con que tengo el incidente de alguna manera en la clase, para que se sientan comprometidos con lo que estamos haciendo” (segmento 45, entrevista final)

Como bien podemos apreciar en estos relatos, hay un cambio tanto en la conceptualización, como en las estrategias para su utilización. Ambos elementos nos indican un cambio más profundo en relación con la identidad de este docente.

Caso 5.

Se trata de una profesora que imparte docencia en el grado, con una experiencia docente menor a 10, de los cuales la mayoría ha estado trabajando en la universidad donde actualmente desarrolla su trabajo. Esta profesora desde el inicio reconoció en su experiencia incidentes críticos, tanto en su experiencia como docente universitaria, así como en su experiencia como maestra, este reconocimiento facilitó que compartiera algunos episodios vivenciados, así como sus reflexiones e inquietudes en torno a ellos.

Esta docente asistió a todas las sesiones y, por iniciativa propia fuera de lo planificado, acudió un par de veces en búsqueda de asesoramiento en relación a su clase.

A continuación exponemos un segmento de relato , en el cual la docente reconoce un cambio en la vivencia del incidente:

“Cuando llegaste hablando de los incidentes críticos en la primera encuesta, los primero correos , la verdad es que no estaba muy involucrada, hasta que se vivió, por eso te hablo de la vivencia, desde la práctica (rié) , tú fuiste testigo de uno de los incidentes, que de repente pasan muchos más, y cuando compartimos con los demás colegas también me quedó mucho más claro, qué se considera como incidente crítico, a pesar de que no manejo la conceptualización teórica que tú tienes , pero si entiendo que , y hoy día soy capaz de decir que cuando se genera un problema me cuestiono otra vez para cambiar algunas estrategias, entonces encontré súper valioso la investigación que tu realizabas para hacerte un poco más consciente de que esas tensiones, esas problemáticas , esos incidentes en el aula, ahora, si le sirven a los estudiantes mejor, aprovecharlos, reciclar” (Segmento 73, entrevista final)

Pese a la dificultad que implica el reconocimiento de ciertos elementos afectivos en la identidad, a continuación presentamos un par de citas que insinúan un cambio en relación a al significado y utilización del incidente en el aula:

“Claro, porque lo que a lo mejor antes era un tremendo problema, un caos casi sin poder de resolución, hoy hay como una fotografía que se queda y dice "a ver, tranquila, esto puede servir" (ríe), claro, te relajas un poco más, ahora no sé que irá a pasar” (segmento 97, entrevista final)

“... porque siempre yo me reía contigo porque cuando estaba pasando algo malo, malo, digamos incómodo para los estudiantes, incómodo para mí, y se me aparecía la Claudia, entonces (risas) pero tenía la imagen ¿cachai? <entiendes> tenía la imagen, pensaba "aquí hay un incidente crítico (risas), "analicemos", entonces claro, hace un tiempo atrás "se desconfigura todo, todos peleando, todo mal" y ahora no, claro también se pone cierto freno, ..., no sé si lo hubiera hecho hace un año atrás” (Segmento 99, entrevista final)

Tal como podemos apreciar hay un cambio en la concepción del incidente, esto con repercusiones en las estrategias que puedan implementarse, así como en la emocionalidad experimentada.

Caso 6.

Este caso es de un profesor que realiza clases en grado, con una trayectoria docente menor a 10 años, de los cuales 2 ha trabajado en la universidad donde se encuentra actualmente desarrollando docencia. Desde un principio este profesor se presentó disponible a compartir vivencias, sin embargo en los primeros encuentros manifestó que era difícil para él reconocer incidentes o momentos críticos en su experiencia, por su forma de enfrentar y comprender la docencia. Se ausentó sólo en la quinta sesión, debido a un viaje.

Uno de los aspectos que llaman la atención al realizar la evaluación con este docente es que vincula los incidentes con otras propuestas en relación a su disciplina, a continuación lo que nos ha señalado:

“Es súper sencillo, imagínate tres círculos así como el logo de pinturas "ceresita", entonces este tipo le llama a la zona del centro, la zona de confort, situaciones donde se tienen estímulos a las que el sujeto ya tiene respuesta, después al círculo de en medio le llama zona de aprendizaje, situaciones que generan estímulos para las cuales la persona no tiene respuesta, pero está dentro de su capacidades generarlas, y el tercer círculo que está fuera le llama zona de pánico, demanda de respuesta que está fuera del alcance de las posibilidades de la persona en general, entonces en algún minuto me hizo el click el cruce entre todo lo que tú estabas proponiendo, trabajando , conceptualizando como incidente crítico, pero lo vi a la luz de lo que este autor describía como zona de pánico” (segmento 51 , evaluación final)

Por otro lado, la experiencia con los otros se indica un cambio en el posicionamiento dentro de una comunidad, el docente nos ha señalado lo siguiente:

“El legado más intenso es enriquecer tu propia percepción del fenómeno viendo realidades equivalentes, pero no iguales en ningún caso iguales de otros colegas, más que nada eso, identificar semejanzas, diferencias, equivalencias, entre similares estados de ánimo por decirlo así, pero con distintas causas, distintos contextos y los puedas, hacer esa comparación, discutir, debatir, te amplía lo que significa la visión del quehacer universitario más allá de tu mundillo” (Segmento 55, evaluación final)

Este profesor realiza una crítica, que tiene mucha relación con las dificultades enfrentadas durante la fase de intervención en el proceso de investigación. A continuación lo que nos ha descrito en la entrevista: .

“ Bueno metodológicamente creo que no se me ocurre nada para complementar, era más que nada la constitución del grupo, ..., metodológicamente descartar de plano todo lo que significa completación de cuestionarios fuera de los tiempos de encuentro, se hacía muy complejo destinarle tiempo al proceso más allá de las reuniones, y lo otro quizás más estratégico, yo valoro mucho, mucho lo que tú hiciste, pero hacerlo como estudiante de postgrado en base a la buena onda de la gente es súper tortuoso, tendría mucho sentido como un, nos molestan tanto en el (Departamento encargado de la calidad docente) acá para cuestiones que claramente no son tan, me refiero por ahí, podría entrar como un

programa institucional, y tener otro respaldo, ese sería un paso alterno, los resultados de tu trabajo darían para avanzar en ese sentido” (Segmento 61, evaluación final)

Finalmente, al contrario de lo que podría señalarse esta crítica reconoce en la formación su utilidad, y por tanto un reconocimiento al potencial a un impacto de mayor envergadura si se desarrollara en un contexto de mayor formalidad y con un apoyo institucional.

CAPÍTULO 10. DISCUSIÓN

Una vez presentados los resultados, procedemos a desarrollar la discusión, de manera de realizar el contraste con el marco teórico expuesto en los capítulos 1, 2 y 3 de este documento. En esta discusión revisaremos los resultados obtenidos para cada uno de los objetivos de investigación, de manera de abarcar los temas de análisis propuestos.

10.1. Discusión en relación a la identidad docente del profesorado universitario de magisterio.

En relación a la conformación de la identidad docente, entendiéndola desde las preguntas sobre, ¿quién o quiénes soy como profesor?, ¿cuáles son los significados vinculados a mí mismo y mi trabajo?, ¿qué tengo que hacer y por qué?, podemos señalar que de manera general que la identidad docente, se vincula tanto con el ciclo vital y formativo del sujeto, sino que también con el contexto histórico en que se sitúa, con las demandas a las que se ve expuesto el sujeto, influenciado por el ambiente (tecnologías, economía, política, etc.) y los interlocutores, pero también por el proyecto de vida que se ha propuesto (Feixas, 2004; Zabalza, 2003).

Por otro lado, los docentes desarrollan concepciones acerca de la enseñanza, en un tránsito entre la transmisión del conocimiento y la construcción de los aprendizajes, sin identificar corrientes pedagógicas específicas. En este sentido, su identidad como enseñantes responde más bien a un modelo ecléctico o híbrido que van ajustando según las ciertas condiciones percibidas desde el entorno, particularmente desde el perfil de sus estudiantes

En relación a las particularidades de la identidad docente de los formadores de futuros maestros, podemos reconocer la existencia de significados importantes vinculados a la responsabilidad de ser un modelo de identificación para sus estudiantes, visualizando que en el futuro también se desempeñarán en el aula. Esto último otorga un especial valor a la noción de ser o no ser pedagogo, más allá de la formación previa en el grado, como una condición del espacio del cual se es responsable de enseñar, pero también una forma en que ese contenido es enseñado (Day, 2006; Monereo y Badía, 2011).

Otro aspecto distintivo en relación a la identidad es su proyección a futuro, básicamente esto hace referencia a un compromiso de futuro en la relación con los estudiantes, que al continuar en la carrera generan una expectativa de encuentro en el aula en el futuro (Maturana, 2001), razón por la cual se procuraría proteger un vínculo que debe perdurar. De la misma forma, esto también apuntaría a la existencia de una identidad proyectada, ya que no sólo se establecería en el presente-en la narrativa y en la acción-, sino que también en respuesta a la pregunta de quién quiero llegar a ser, dado que como proceso en el presente, la identidad asume posición que va quedando atrás emergiendo al necesidad de un nuevo posicionamiento (Marcelo y Vaillant, 2009).

Por otro lado, en relación a su posicionamiento en la institución, los docentes participantes del estudio en la primera fase desarrollan una multiplicidad de roles, los cuales se visualizan más o menos integrados o en relación. De esta manera mayor es el valor del vínculo investigador-docente, en tanto que la relación peor evaluada es la de gestor-docente, rol que resulta más débil en los 6 profesores que participaron de la formación (Segunda fase). Esta problemática identitaria, igualmente se relaciona con las condiciones que emergen en las universidades docentes, donde predomina el docente “pasajero” o también llamado “taxi” (Weise, 2011)

Por otro lado, si bien la literatura señala la existencia de roles docentes consolidados y transversales en la cultura universitaria (Gewerc y Montero, 2000; Monereo, *et al.*, 2009; entre otros), a partir de los datos podemos señalar que estos roles dependen en una medida considerable, de las condiciones y posibilidades institucionales. Éstos aspectos limitan o favorecen que las distintas posiciones identitarias sean desplegadas, sin embargo también puede observarse que hay identidades que permanecen de cierta manera encapsuladas, como esperando emerger en la medida de los recursos que pueda ofrecer el contexto o en la

media que se pueda atender a una inquietud personal, por ejemplo la integración del docente como profesor-investigador o consolidar una identidad emergente como enseñante).

Finalmente, vemos reforzada una identidad que se relaciona con un compromiso social por la tarea docente y la aspiración de impactar, a través de su enseñanza, en el sistema educativo, mediante la formación de buenos maestros, denotando con esto un componente ideal en su identidad, frente a un rol social más amplio.

10.2. En relación a los incidentes críticos en la formación de magisterio.

En relación a los IC, que se ha revelado en gran parte éstos se asocian a una imagen que se tiene del alumno con quien se interactúa en la ocurrencia de este tipo de incidentes, según esto si se está discutiendo o confrontando a un alumno cuya imagen es de alguien irresponsable, confrontaciones, opinante, versus un estudiante que es comprometido, dialogante, que argumenta, aquí otra vez nos surge la relación como escenario. De cierta manera los profesores al enfrentar los IC validan cierto prejuicios como que los estudiantes de magisterio son flojos, inmaduros, irresponsables, o características de ese estilo que van transmitiéndose a través de conversaciones más o menos informales con los colegas. Esto puede ser un riesgo que a pesar de la casuística o de aislados que puedan ser los episodios, puede tener como consecuencia que se validen ciertos prejuicios o juicios con escasos referentes empíricos

Por otro lado, tal como hemos señalado en la sección anterior, existe el temor a que un IC mal resuelto pueda exponer a los docentes exponerlos a una relación dañada con sus estudiantes en el presente, pero también en el futuro. Podríamos establecer que desde aquí emerge un posicionamiento docente desde lo formativo o en otras palabras enseñar a ser docente, modelando una conducta apropiada.

Un grupo de variables que surge son aquellas que aluden barreras para desarrollar la clase, como por ejemplo la apatía de los estudiantes, una actitud opositora, que no lean los documentos necesarios para la clase, la irresponsabilidad (lo que dos profesores llaman también inmadurez), ello los posiciona en un conflicto donde llegan a confrontar a sus estudiantes

Por otra parte, a través de los resultados hemos confirmado la idea de que la percepción de tener control sobre un conflicto permite al docente visualizar alternativas de solución o ignorar situaciones que son relativamente controlables o que simplemente están lejos del alcance. En esta línea, este tipo de situaciones se acercaría más plantean Monereo, Weise y Alvarez (2013), como un indicador de un conflicto que aunque puede mantenerse latente, no llega a convertirse en un incidente crítico.

10.3. En relación a un programa de formación basado en incidentes críticos.

Actualmente, es frecuente que a un académico universitario se le contrate por sus antecedentes profesionales y en investigación, sin embargo poca referencia se hace a su preparación como profesor, aún cuando sea una de sus funciones principales. En los ejemplos presentados, vemos como la enseñanza, su organización y evaluación, es una preocupación permanente en el profesorado, otro aspecto más que debería reafirmar la necesidad de responder a demandas de formación de manera ajustada. Por otro lado, una vez más vemos como los escenarios institucionales marcarán ciertos obstáculos a la hora de desplegar una identidad y proyectar una formación que atienda a las necesidades reales del profesorado, se reconocen barreras comunicativas y temporales entre otras, para poder generar un encuentro entre expectativas, demandas y el contexto actual.

Dentro de los conflictos que emergen en esta categoría, destaca el tránsito entre dos polos, la independencia/soledad del trabajo docente versus la necesidad de construir complicidad/ colaboración dentro de la comunidad de pares, cuestión de suma relevancia si se quiere proyectar un trabajo a largo plazo, lograr transformaciones permanentes y cambiar la cultura institucional (Montecinos, 2003).

Aún cuando se recogen datos en torno a las necesidades de formación, éstas se plantean mayormente como necesidades personales, que dadas ciertas condiciones institucionales deben ser satisfechas de manera individual, entendiéndose que esto sería lo natural, llegando incluso a plantear que la formación se obtiene desde la práctica de manera espontánea por autoaprendizaje.

En algunos casos se reconoce la necesidad de crear espacios institucionales para la formación en colectivo y entre pares; para así construir sinergia y aportar en un escenario colegiado (Carretero y Pèrez, 2005). En este sentido, se pone acento además en un problema de enfoque, en la medida que se reclama mayor horizontalidad, perspectivismo y diversidad en los enfoques de formación permanente en la universidad, y junto con ello, un acompañamiento que trascienda el espacio formativo

Por otro lado, se hace patente la necesidad de una formación que responda a un diagnóstico previo y al contexto (Cornejo, 2007; Monereo, 2010), construida sobre la autonomía y la comunidad, más que sobre la verticalidad y la autogestión, encontrar el equilibrio entre estas disyuntivas es uno más de los dilemas que hemos encontrado y se han expuesto en este texto

En esta línea, hemos de pensar en una formación pertinente y eficaz, que permita enfrentar las tradicionales y nuevas demandas que la sociedad le ha encargado a la educación universitaria, es necesario que las instituciones que forman a los futuros profesionales contribuyan en investigación emergente, que potencie las fortalezas de su profesorado, para poder así asumir de manera contextualizada la responsabilidad de alcanzar con todos los estudiantes el pleno desarrollo de su potencial. En este mismo sentido, resulta indispensable pensar en una sistematización y formalización de las necesidades de formación como parte de los espacios institucionales y, dentro de éstos el diseño e implementación de propuestas que permitan a los docentes sentirse preparados y orientados, para lograr una mayor amplitud de recursos (Contreras *et al.*, 2010).

Se identifican ciertos espacios de formación, los cuales se concretan en algunas sesiones monográficas sobre algún tema específico, generalmente en formato de conferencia o seminario intensivo, y en algunos estudios de diplomado, sobre todo relativos a aspectos formales del quehacer docente como son los sistemas de gestión de la información académica o la evaluación de los aprendizajes, por ejemplo.

En resumen, si se piensa en los problemas a los que debe hacer frente la formación inicial docente en Chile, uno de los aspectos que debiera focalizar la atención y recursos institucionales sería la formación de los formadores de profesores, claro está que una

formación que responda a las necesidades docentes, a un diagnóstico y a un contexto (Cornejo, 2007; Monereo, 2010; Zabalza, 2003).

PARTE V. CONCLUSIONES

Una vez realizada la discusión, y en respuesta a los objetivos planteados, a continuación se describen las principales conclusiones derivadas de este estudio:

- Uno de los aspectos más destacables es que la identidad del docente universitario está fuertemente influenciada por la relación entre el contenido y la vía en que éste es trabajado en clase, lo cual se refleja en una representación del docente como un modelo, pero al mismo tiempo como un experto y un creador de espacios de aprendizaje, con lo cual el mensaje y su formato cobran mucha importancia.

- Aún cuando se reconoce que los sentimientos son una dimensión en la identidad docente, éstos emergen débilmente y de manera ocasional en el discurso. Este es un aspecto que se debe tener en cuenta, dado que es reconocida la importancia de la dimensión afectiva en situaciones de cambio educativo, satisfacción laboral y la motivación, afectando las decisiones de los docentes en su actividad de enseñanza razones suficientes para considerar esta dimensión en la formación continua del formador de maestros.

- A pesar que la alta demanda de funciones o actividades en el profesorado, estos consideran valioso contar con un tiempo para la reflexión, resolver las preocupaciones por la calidad de su enseñanza y las relaciones con su alumnado son un tema siempre presente. Claramente el docente universitario debe ser un profesional reflexivo, que pueda generar conocimiento, colaborar con colegas, enfrentar incidentes y mejorar su enseñanza. Sin embargo también es imprescindible que esto se refleje en la acción, en tanto que para ello se requiere contar con espacios y estrategias de desarrollo que atiendan en lo individual, además de lo colectivo.

-Si pensamos que el aporte de este trabajo recae en la posibilidad de utilizar los IC como medio de entrada a la identidad, al trabajo con la emocionalidad y la actuación docente, así como también contar con un dispositivo para la investigación en distintos

ámbitos de la docencia y la formación inicial de profesores en los distintos ciclos de enseñanza. Si materializamos el enfoque estratégico en la formación del docente universitario unido al trabajo con IC, se abrirán nuevas oportunidades para una formación auténtica, contextualizada y transformadora del profesorado universitario.

-Necesitamos que a partir de la reflexión se desarrollen y articulen cambios profundos en concepciones sentimientos y acciones del los profesores, finalmente en la identidad, para dar continuidad a un círculo de cuestionamiento-reflexión- transformación. En este sentido, tal como ya hemos mencionado, un IC tendrá un alto impacto cognitivo y emocional en los participantes involucrados, y al mismo tiempo también podría llegar a tener consecuencias a corto o largo a largo plazo dependiendo del manejo y orientación que se le otorgue. un curso distinto si se utiliza para el aprendizaje docente.

-Junto con lo anterior, se identifican barreras para la transformación de la identidad, requisito indispensable para lograr impactos profundos y permanentes en la docencia, en esta línea se observan distancias entre el rol de investigador y profesor, aún cuando los profesores lo consideran ámbitos complementarios y que son parte de un desarrollo profesional a integrar.

-Aún cuando se recogen datos en torno a las necesidades de formación, éstas se plantean mayormente como necesidades personales, que dadas ciertas condiciones institucionales deben ser satisfechas de manera individual. los resultados de este estudio sugieren que la formación docente es un tema pendiente en Chile, en la medida que es mayormente vista como una responsabilidad personal, solitaria y distante de lo que significa ser docente en la actualidad.

- Aunque en todas las universidades se realizan críticas a un sistema de reciente desarrollo, generalista y centrado en la teoría, es en las universidades “docentes” donde se refleja mayor precariedad tanto por las condiciones contractuales, como por los fines que la formación docente persigue. En esta misma línea, se rescata la importancia de una formación permanente del profesorado con una aproximación auténtica, así como la promoción de un desarrollo profesional docente permanente y con apoyo institucional.

-Se reconoce la necesidad de crear espacios institucionales para la formación en colectivo y entre pares; para así construir, lograr sinergia y aportar en un escenario colegiado, se identifican algunas barreras para la transformación de la identidad, requisito

indispensable para lograr impactos profundos y permanentes en la docencia, se visibilizan los incidentes críticos como un valioso recurso para el diseño de propuestas de formación pertinentes y ajustadas. En este sentido se valora el espacio de formación desarrollado, sobre todo desde la perspectiva de un trabajo colegiado y las posibilidades que ofrece el asesoramiento en un contexto colaborativo.

- Finalmente, si tenemos en cuenta que las posibilidades de impactar con un proceso de formación del profesorado está en relación con las posibilidades de transformación de la identidad profesional (Galaz, 2011; Monereo, 2010), difícilmente tendremos resultados satisfactorios en la medida ésta siga siendo descontextualizada y sin tener en cuenta elementos afectivos, comunicativos y emergentes. Abrir posibilidades y aprovecharlas es un primer encuadre que facilita una mirada más amplia, comprensiva y crítica de los problemas que enfrentan los docentes, condición fundamental para un trabajo reflexivo y los cambios que sea necesario llevar a cabo en la formación del profesorado y para facilitar el impacto en su trabajo desde los múltiples roles que desempeña en la universidad.

REFERENCIAS

- Age, L-J. (2011). Grounded Theory Methodology: Positivism, hermeneutics, and pragmatism. *The qualitative report* 16 (6) 1599-1615.
- Ávalos, B. (2003). *La formación docente inicial en Chile*. Digital observatory for higher education in latin america and the caribbean. IESALC Reports.UNESCO.
- Akkerman, S. & Meijer, P. (2010). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teacher and teaching education*, vol. 30, 1-12.
- Badia, A. y Monereo, C. (2004). "La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica". *Anuario de Psicología*. Núm. 35 (1), 47-70.
- Badia, A., Monereo, C. y Meneses, J. (2011). El profesor universitario: identidad profesional, concepciones y sentimientos sobre la enseñanza. En Román, J.M.; Carbonero, M.A. y Valdivieso, J.D. Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural. (pp. 5647-5661). Valladolid: Asociación nacional de Psicología y Educación.
- Badley, G. (2000). Developing Globally-Competent University Teachers. *Innovations in Education & Training International* 37 (3), 244-253.
- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M. y Tindall, C. (2004). *Métodos Cualitativos en Psicología: Una Guía Para la Investigación*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Benedito, V.; Ferrer, V. y Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Servicio de Publicaciones, Universidad de Barcelona.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación superior*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/contenido/vol4no1/contenido-bolivar.pdf>
- Bredeson, P. (2002). The architecture of profesional development: material, messages and meaning. *International journal of educational research*, 37 (8), 661-675.
- Briggs, S. (2005) Changing roles and competencies of academics. *Active learning in higher education*, 6 (3), 256–268.

- Brunner, J. y Ferrada, R. (Eds.) (2011) *Educación superior en Iberoamérica. Informe2011*. Centro Interuniversitario de Desarrollo. Santiago de Chile: RIL Editores.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 1 (1), 53-81.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó
- Carretero, M. y Pérez, M. (2005). "El asesoramiento educativo como medida facilitadora de los cambios que la Convergencia Europea plantea a la universidad", en *Revista de la RED-U*, 4(2), 21-30.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 18, (8), 947-967.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological measurement*, 20 (1), 37-46.
- Contreras, C., Monereo, C. y Badia, A. (2010). Explorando en la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores?. *Estudios pedagógicos*, 36 (2), 63-81.
- Cornejo, J. (2007). La formación de los formadores de profesores ¿Para cuándo en Chile?. *Revista Pensamiento educativo* 41 (2), 37-55.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- De Ketele, J. M. (2003). La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: Luces y sombras. *Revista de educación*, 331, 143-169.
- De la Cruz, M. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de educación*, 331, 35-66.
- Espinoza, O. (2005). Privatización y comercialización de la educación superior en Chile: Una visión crítica. *Revista de educación superior*, 135 (3), 41-60.
- Feixas, M. (2002) *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. (Tesis doctoral no publicada) Departamento de pedagogía aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España.

- Feixas, M. (2004). Las influencias de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*, 33, 31-59.
- Feixas, M. (2007). Los cambios en la docencia universitaria. En M. Tomàs (Coord.) *Reconstruir la universidad a través del cambio cultural* (85-105). Barcelona: Servicios de publicaciones, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Flanagan, J. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*. 51 (4), 327-358.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2da Edición) Morata: Madrid
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2002). *Teacher development and educational change*. Hong Kong: Routledge falmer.
- Fullan, M. (2002). *La fuerza del cambio: explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal
- Gairín, M. (2007). La cultura institucional y la universidad. En M. Tomàs (Coord.) *Reconstruir la universidad a través del cambio cultural* (13-49). Barcelona: Servicios de publicaciones, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gairín, J. (2012). La transformación en la universidad. En J. de la Herrán y J. Paredes (Coord.) *Promover el cambio pedagógico en la universidad* (25-39). Madrid: Pirámide.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo?. *Estudios pedagógicos*, 37 (2), 89-107.
- Gergen, K. (1991). *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic books.
- Gewerc, A. y Montero, L. (2000). Víctor: ¿profesor, médico o científico? Un estudio de caso de catedráticos de la Universidad de Santiago de Compostela. *Revista de Educación*, 321, 371-398.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *Discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- González Fernández de Valderrama, F. (2010). *Profesor el que lo lea: El libro para profesores universitarios que no deberían leer sus alumnos*. Málaga: Sepha.

- Gros, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, California: Corwin Press
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado (5ª ed.)*. Madrid: Morata.
- Harris, M. (2001). *Cultural Materialism. The struggle for a science of cultura (Ed. Actualizada)*. Walnut Creek, California: Altamira press.
- Hermans, H. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & psychology*, 7 (3), 243-281
- Hermans, H. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of constructivist psychology*, 16, 89-130
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación (5ª ed.)*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Jackson, G. (2013). *El país que soñamos*. Santiago de Chile: Debate- Random House Mondadori S. A.
- Karmiloff-Smith, A. (1994) *Más allá de la modularidad: La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice. In C. Day & J. Sachs (Eds.) *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Maidenhead: McGraw-Hill International.
- Kelle, U. (2005). "Emergence" vs. "Forcing" of Empirical Data? A Crucial Problem of "Grounded Theory" Reconsidered. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), Art. 27, Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502275>.
- León, O. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw Hill.
- Lieberman, A. & Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lopez, K. & Willis, D. (2004). Descriptive versus interpretive phenomenology: their contributions to nursing knowledge. *Qualitative Health Research*, 14(5), 726–735.

- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?*. Madrid: Narcea.
- Martínez, M. y Viader, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de educación*, (número extraordinario), 213-234.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen Ensayo.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1, (2). Recuperado de www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385
- McInnis, C. (2000). Changing academic work roles, the everyday realities challenging quality in teaching. *Quality in Higher Education*, 6 (2), 143-152.
- Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology. Integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- MINEDUC (2011). *Informe de Personal Académico 2010*. Santiago de Chile. Servicio de información de educación superior. Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.mifuturo.cl/index.php/servicio-de-informacion-de-educacion-superior>
- Mizala, A., Hernández, T. y Makovec, M. (2011). *Determinantes de la elección y deserción en la carrera de pedagogía*. Fondo de investigación y desarrollo en educación. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Mönckeberg, M. (2011). *El negocio de las universidades en Chile*. Santiago de Chile: Debate- Random House Mondadori S. A.
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M. y Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico, cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21 (3).
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-162.
- Monereo, C. y Badia A. (2011). Los heterónimos del docente. Identidad, *selfs* y enseñanza. En C. Monereo y J. Pozo (2011). (Eds.), *La identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites* (pp.57-76). Madrid: Narcea.
- Monereo, C. y Pozo, J. (2011). (Editores) *La identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites*. Madrid: Narcea.

- Monereo, C. y Monte, M. (2011) *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en Educación Secundaria*. Graó: Barcelona.
- Monereo, C.; Weise, C. y Alvarez, I. (2013) Cambiar la identidad docente en la Universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y aprendizaje*, (36) 3 323-340.
- Montecinos, C. (2003) Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2, 105-128
- Montecinos, C., Rittershausen, S., Solís, M. C., Contreras, I., y Contreras, C. (2010). Standards-based Performance Assessment for the Evaluation of Student Teachers: A Consequential Validity Study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 38(4), 285- 300.
- Muñoz, J. (2006). *Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas.ti5*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Nail, O., Gajardo, J. y Muñoz, M. (2012) La Técnica de Análisis de Incidentes Críticos: Una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 11 (2) 56-76. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242012000200004&script=sci_arttext
- Navarro, R., López, A., Barroso, P. (1998). El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. 1 (1). Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>
- Navarro, Y., López, M., Climent, J. y Ruíz, M. (2012) Desarrollo de competencias de gestión de conflictos en la formación universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*. 60 (2)
- OCDE (2001). *Schooling for tomorrow. What school for the future? Educational and skills*. Paris: Center for educational research and innovation.
- OCDE (2009). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación superior en Chile*. Organización para la cooperación y el desarrollo económicos -Banco Mundial. Santiago de Chile. Ministerio de Educación MINEDUC.
- Parada, J (2010). Universidades públicas y privadas: Un enfoque tridimensional. *Estudios públicos*, 120.
- Pozo, J. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz (Coord.) *Nuevas*

formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos (29-53). Barcelona: Graó

- Raymond, E. (2005). La teorización anclada (Grounded Theory) como método de investigación en ciencias sociales: en la encrucijada de dos paradigmas. *Cinta de Moebio*, 23, 1-11.
- Rourke, L. & Anderson, T. (2001). Methodological issues in the content analysis of computer conference transcripts. *International journal of artificial intelligence in educación*, 12, 8-22.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto
- Salazar, J. & Leihy P. (2013) The Invisible Handbook: Three decades of higher education policy in Chile (1980-2010). Education policy analysis archives. 21, Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1127>
- Sánchez, I. (2011) *Los desafíos de la educación superior en Chile*. Centro de políticas Públicas-Pontificia Universidad Católica de Chile: Santiago.
- Sánchez, M., y Mayor, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de educación*, 339, 923-946.
- Settlage, J., Sutherland, S., Smith, L. & Ceglie, R. (2009). Constructing a doubt-free teaching self: self –efficacy, Teacher Identity and science instruction within diverse settings. *Journal of research in science teaching*, 1(46), 102-125.
- Sisto, V. (2005). "Flexibilización laboral de la docencia universitaria y la gest(ac)ión de la universidad sin órganos: Un análisis desde la subjetividad laboral del docente en condiciones de precariedad". En P. Gentili. y B. Levy (Eds.), *Espacio público y privatización del conocimiento: Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata S. L,
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría fundamentada (1ª ed.)*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tedesco, J. y Tenti, E. (2002). *Nuevos tiempos, nuevos docentes*. Buenos Aires: Instituto Internacional de planeamiento de la educación-UNESCO.

- Tejeda, I. y Rojas, A. (2011). Educación Superior en Chile-Informe Nacional. En G. Zapata, (Coord.) *Educación Superior en Ibero América: Informe 2011*. Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA: Santiago de Chile.
- Timmerman, G. (2009). Teacher educators modelling their teachers?. *European journal of teacher education* 32 (3), 225-238
- Tomàs, M. (2007). (Coord.) *Reconstruir la Universidad a través del cambio cultural*. Barcelona: Servicios de publicaciones, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Trinidad, A., Carreo, V., Soriano, R. (2006). *Teoría Fundamentada “Grounded Theory”. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional (1ª ed.)*. Madrid: CIS.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Education psychology review*, 16 (4) 409-424
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching. Developing professional judgment*. Londres: Routledge
- UNESCO (2010) Datos mundiales de Educación (7ma Edición). Oficina internacional de Educación:Unesco Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/publications/wde/2010/pdf-versions.pdf
- Uribe, D. & Salamanca, J. (2007) *country background report - Chile OECD thematic review of tertiary education*. Ministerio de Educación: Santiago de Chile.
- Valdés, A. y Monereo, C. (2012) Desafíos a la formación del docente inclusivo. La identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6 (2), 193-208
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of literatures*. Paris: UNESCO.
- Weise, C. (2011). *La atención a contextos de alta diversidad sociocultural en la universidad. Un análisis de la identidad y la práctica docente a través de incidentes críticos*. (Tesis doctoral no publicada) Departamento de Psicología básica, evolutiva y de la educación. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España.
- Woods, P. & Jeffrey, R. (2002). The reconstruction of primary teacher's identities. *British Journal of Sociology of education*, 23 (1), 89-106.

Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5, 69-81.

ANEXOS IMPRESOS

Anexo 1: Ejemplo de guion de entrevista inicial.....	152
Anexo 2: Ejemplo protocolo de validación entrevista pos-intervención.....	154
Anexo 3: Tabla ejemplo validación jueces pares - entrevista final.....	159
Anexo 4: Inventario de registro de audio.....	160

Anexo 1: Ejemplo de guión de entrevista inicial

Guión de entrevista inicial²

Introducción:

- ¿Qué es para ti ser profesor(a) universitario? ¿Cómo te has formado?
- ¿Hay algo que crees hace falta en tu formación como docente universitario(a)?

Preguntas orientadoras:

1. Dentro de tu trabajo en la universidad ¿Cómo te sientes más cómodo/a, como investigador/a, gestor/a, profesor/a, profesional experto/a? ¿Qué hace que te sientas más o menos cómodo/a?
2. ¿Ves alguna relación entre estas distintas funciones? ¿Cómo las relacionas?
3. ¿Cómo interpretas o concibes el ser profesor/a universitario/a de estudiantes de pedagogía?
4. ¿Ves matices o distinciones de acuerdo lo que hacen o deben hacer los docentes en otras áreas de formación?
5. Como profesor/a, ¿Dirías que tienes algún (s) modelo(s) o referentes educativos que usas o te han influido al momento de enseñar? ¿Cómo los definirías?
6. En relación a este marco referencial ¿Ves algunas particularidades al comparar con otras carreras en las que impartes clases?
7. En la práctica, ¿Cómo crees que debe enseñarse a los futuros profesores para que aprendan? ¿De qué depende que se produzca el aprendizaje?
8. ¿Qué es lo más importante que tomas en cuenta a la hora de enseñar a futuros profesores? ¿Cómo esta variable te ayuda o te hace más difícil la toma de decisiones?
9. ¿Qué métodos de enseñanza sueles utilizar? ¿Planeas el uso de estos métodos antes? ¿En qué basas tu elección? ¿Hay algo que te pueda hacer cambiar de decisión en el camino?
10. En la forma que planeas y realizas tus clases ¿Qué piensas que deberías o te gustaría hacer y no haces? ¿Por qué no ocurre?

² Esta entrevista aborda los objetivos específicos 1 y 2. Explorando y profundizando en los enfoques de enseñanza, el rol profesional, estrategias de enseñanza utilizadas, sentimientos del docente en relación a su trabajo, entre otros.

11. ¿Cómo te sientes cuando das clases? ¿Es distinto cuando enseñas en pregrado, que en un magister o doctorado, o en la formación continua?, como profesor ¿En qué condiciones te sientes más o menos cómodo/a y por qué?
12. ¿Qué te preocupa antes de una clase y por qué?, ¿qué sientes frente a eso que te preocupa?
13. ¿Te han sucedido algunas situaciones emocionalmente intensas dando clases a futuros profesores o en la formación continua? ¿Cómo reaccionaste y por qué crees que fue así?
14. ¿Hay algún aspecto que consideres particularmente importante en tu desempeño y que crees que influye en que se den estas situaciones críticas en tus clases?
15. ¿Cuáles consideras que son las situaciones críticas más típicas ocurridas en tus clases con futuros profesores? ¿Por qué crees que han ocurrido?
16. ¿Qué es lo que frecuentemente haces cuando enfrentas una situación como esta?
17. ¿Qué tendría que ocurrir o haber ocurrido en tu formación para que te sientas más preparado para enfrentar esas situaciones críticas? ¿Podrías darme un ejemplo?

Anexo 2: Ejemplo protocolo de validación entrevista pos-intervención

Protocolo de entrevista pos-intervención. Documento para expertos evaluadores

I. TÍTULO DE LA TESIS: La formación del profesorado universitario orientada hacia la transformación de la identidad docente. Una propuesta basada en incidentes críticos.

II. OBJETIVO GENERAL:

Diseñar y evaluar el impacto de un programa de desarrollo profesional para el profesorado universitario de magisterio, basado en el trabajo con incidentes críticos, como medio para la transformación de la identidad profesional docente.

III. PRESENTACIÓN E INSTRUCCIONES

Teniendo presente los objetivos propuestos para la tesis, se ha diseñado el siguiente protocolo de entrevista, el cual será utilizado como instrumento de cierre del proceso de investigación y como evaluación final.

Todas las preguntas tienen como propósito iniciar una profundización en los temas que son foco central de la investigación, por tanto más que ser un guión, son un marco orientador para dar espacio a que surjan el o los discursos del profesor entrevistado.

Al inicio de cada apartado se mencionan el o los objetivos específicos que el grupo de preguntas se propone abarcar, en tanto que en cada pregunta hay un recuadro en el cual usted puede marcar, con una (X), si está muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo parcial, o en desacuerdo total con la pregunta. Sus reparos pueden apuntar su desacuerdo en la manera en cómo está formulada la pregunta o en relación con los objetivos que se propone cubrir. Además se ha dispuesto un espacio para que plasme comentarios o sugerencias que permitan mejorar la pregunta.

IV. PROTOCOLO (objetivos /preguntas)

a) Preguntas 1 a la 7:

Objetivo abordado: 1. Identificar y analizar los componentes de la identidad profesional docente que surgen a partir del discurso de los profesores universitarios, en relación a sus concepciones, metodologías de enseñanza y sentimientos asociados a su experiencia en la formación inicial de maestros.

1. ¿Qué caracterizaría a un buen docente de futuros maestros?

Muy de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo parcial	Desacuerdo total

Sugerencias:

2. ¿De acuerdo a las funciones que desempeñas en la Universidad, hay algún espacio de trabajo o rol en el que te sientas más cómodo?, ¿De qué depende?, ¿Esto ha cambiado con el tiempo?

Muy de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo parcial	Desacuerdo total

Sugerencias:

3. ¿Cuáles son los modelos o referentes educativos que orientan tu enseñanza? , ¿En el desarrollo de tu trabajo has ido modificando estos referentes? ¿Cómo y por qué?

Muy de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo parcial	Desacuerdo total

Sugerencias:

4. En la práctica ¿Cómo crees que se les debe enseñar a los futuros maestros para optimizar sus aprendizajes? ¿De qué depende? ¿Cuáles son las dificultades/ facilidades que tu encuentras para desarrollar estas prácticas?

Muy de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo parcial	Desacuerdo total

Sugerencias:

5. ¿Qué es lo más importante para ti a la hora de enseñar a futuros maestros? , si pudieras recordar, ¿Cómo esto ha cambiado con el tiempo? ¿Por qué?

Muy de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo parcial	Desacuerdo total

Sugerencias:

6. ¿Cuáles son los elementos que te ayudan a tomar decisiones en la clase? ¿Esto ha cambiado con el tiempo? ¿Cómo?

Muy de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo parcial	Desacuerdo total

Sugerencias:

7. ¿Qué es lo que más te gusta de ser docente universitario de futuros maestros? , y ¿Qué es lo que encuentras más complicado? ¿Cómo y en qué te afectan ambas sensaciones?

Muy de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo parcial	Desacuerdo total

Sugerencias:

b) Preguntas de la 8 a la 11.

Objetivos abordados:

1. Identificar y analizar los componentes de la identidad profesional docente que surgen a partir del discurso de los profesores universitarios, en relación a sus concepciones, metodologías de enseñanza y sentimientos asociados a su experiencia en la formación inicial de maestros.

2. Analizar y caracterizar los incidentes críticos que han afrontado los profesores universitarios en su experiencia como formadores en pregrado, así como las formas típicas de enfrentamiento de dichos eventos.

8. ¿Cuáles son las ideas que tienes actualmente en relación a los incidentes críticos (IC)?, ¿Hay diferencias respecto de cómo los visualizabas al iniciar el trabajo conjunto? ¿De qué manera?

Muy de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo parcial	Desacuerdo total

Sugerencias:

9. ¿Cuáles consideras que son IC más típicos ocurridos en tus clases con futuros profesores? ¿Con que problemas los relacionas? y ¿Por qué crees que han ocurrido?

Muy de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo parcial	Desacuerdo total

Sugerencias:

10. ¿Hay algún aspecto de tu desempeño que crees influye en cómo surge y evoluciona de un IC?

Muy de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo parcial	Desacuerdo total

Sugerencias:

11. ¿La forma en que afrontas los IC y los temas que los atraviesan han ido cambiando con los años?

Muy de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo parcial	Desacuerdo total

Sugerencias:

b) Preguntas de la 12 a la 18.

Objetivos abordados:

3. Construir, aplicar y comprobar el impacto de un programa teóricamente fundamentado de actividades para el desarrollo profesional docente del profesorado universitario, basado en incidentes críticos.

4. Promover una transformación significativa y permanente en la identidad profesional de los profesores universitarios a través del trabajo con incidentes críticos.

12. ¿Cómo definirías tus propios procesos de aprendizaje profesional?, ¿Cómo sientes que la universidad atiende hoy tus necesidades de aprendizaje?

Muy de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo parcial	Desacuerdo total

Sugerencias:

13. ¿De la experiencia de desarrollo en la que participamos, qué podrías comentar? ¿Qué cambiarías y qué mantendrías?

Muy de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo parcial	Desacuerdo total

Sugerencias:

14. ¿Qué tendría que ocurrir para que te sientas mejor preparado para enfrentar los IC? ¿Podrías darme un ejemplo?

Muy de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo parcial	Desacuerdo total

Sugerencias:

15. ¿Con que sensación te quedas después de las actividades que desarrollamos, en reuniones de grupo y en pares?, ¿Hubo algo que llamó más tu atención de las actividades, metodologías, etc.?

Muy de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo parcial	Desacuerdo total

Sugerencias:

16. ¿Hay algo que crees haga falta en tu desarrollo profesional como docente universitario(a)? ¿Cómo te imaginas esto?

Muy de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo parcial	Desacuerdo total

Sugerencias:

17. ¿Hay algo sobre tu trabajo o la experiencia en que participamos que no te he preguntado y te parece importante compartirlo?

Muy de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo parcial	Desacuerdo total

Sugerencias:

Anexo 3: Tabla ejemplo validación por jueces pares - entrevista final

Cuadro resumen resultados validación por jueces pares Entrevista final de evaluación

Objetivos	Preguntas	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Grado de acuerdo
1	1	MA	MA	MA	100%
1	2	DA	MA	DA	100%
1	3	MA	MA	MA	100%
1	4	MA	MA	DA	100%
1	5	MA	MA	MA	100%
1	6	DA	MA	MA	100%
1	7	MA	DA	MA	100%
1y 2	8	MA	MA	MA	100%
1y 2	9	MA	MA	MA	100%
1y 2	10	MA	MA	MA	100%
1y 2	11	MA	MA	MA	100%
3 y 4	12	MA	MA	MA	100%
3y 4	13	MA	MA	MA	100%
3y 4	14	MA	MA	MA	100%
3y 4	15	MA	DA	MA	100%
3y 4	16	MA	MA	MA	100%
3y 4	17	MA	MA	MA	100%

Simbología:

Muy de acuerdo	MA
De acuerdo	DA
Desacuerdo parcial	DP
Desacuerdo total	DT

Anexo 4: Inventario de registro de audio

Inventario de registro de audio

Entrevista/sesión	Participantes	formato	Horas de audio
Entrevistas inicial	20	Individual	15,70
Sesión de introducción	6	Grupal	-
Segunda sesión	5	Individual	3,50
Tercera sesión	5	Grupal	1,11
Cuarta sesión	6	Individual	2,1
Quinta sesión	4	Individual	3,05
Sexta sesión	4	Grupal	1
Entrevista de cierre	5	Individual	3,23

Fuente: Propia

ANEXOS VERSIÓN DIGITAL (CD adjunto)

Archivo 1: Ejemplo de entrevistas inicial y final

Archivo 2: Ejemplos de incidentes críticos analizados

Archivo 3: Ejemplos de pautas de análisis de incidentes críticos

Archivo 4: Ejemplos de sesiones

Archivo 5: EPIC-2

Archivo 6: Artículos publicados