

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA

Estudios con reconocimiento de validez oficial
por decreto presidencial del 3 de abril de 1981



LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE:
UN ANÁLISIS DESDE LA PRÁCTICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

Directores del trabajo

Dra. Carlota Guzmán Gómez

Dra. Laura Angélica Bárcenas Pozos

TESIS

que para obtener el Grado de

DOCTORADO INTERSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

presenta

María Luisa Madueño Serrano

Puebla, Pue. 2014

Índice

Índice de tablas y figuras	6
Resumen	7
Introducción	8

Primera parte.

Aspectos teóricos y metodológicos para el abordaje de la identidad docente

I. La identidad docente del profesor universitario: planteamiento del problema.....	13
1.1. La identidad docente como línea de investigación	13
1.1.1. La formación de la identidad docente: demanda para el profesor de las IES	13
1.1.2. Intereses y aportaciones de estudios previos en torno a la identidad docente	18
1.1.3. Características de la investigación	29
1.2. El problema de investigación	34
1.2.2. Preguntas de investigación	38
1.2.3. Objetivos	39
1.2.4. Delimitación analítica	39
1.2.5. Supuestos.....	40
1.2.6. Justificación.....	41
1.3. Contexto institucional	43
II. La identidad construida en la práctica: mirada teórica.....	48
2.1. Psicología cultural.....	49
2.1.1. Características de la psicología cultural.....	50
2.1.2. Referentes conceptuales para la comprensión de la perspectiva sociocultural	51

2.2. De la participación a la construcción de la identidad	56
2.2.1. Conceptualización de la identidad.....	57
2.2.2. La identidad en la práctica	63
2.2.3. Identificación y construcción de significados: compromiso, imaginación y alineación.....	69
2.2.4. Participación Periférica Legítima: identidad al aprender en la práctica.....	73
III. La narrativa a partir de los relatos de vida temáticos: referente metodológico	79
3.1. Método biográfico narrativo	79
3.1.1. Relatos de vida temáticos centrados en la práctica	81
3.1.2. La entrevista a profundidad: herramienta para la recuperación de información..	82
3.2. Procedimiento del trabajo de campo.....	83
3.2.1. Selección y descripción de los profesores entrevistados	83
3.3.2. Instrumentos para la recuperación de información.....	88
3.3.3. La obtención del relato	89
3.3.4. Reflexiones metodológicas	92
3.4. Procedimiento de análisis de los resultados	93
3.4.1. Análisis de casos y entre casos	94
3.4.2. Ejes y categorías de análisis.....	97

Segunda parte.

La construcción identitaria en la práctica docente

IV. El punto de partida hacia la identidad docente	103
4.1. Experiencias previas hacia el encuentro con la función docente	103
4.1.1. La invitación como punto de partida	103
4.1.2. Identificarse a sí mismos como buenos para explicar	109

4.2. Los inicios en la construcción de la identidad docente en la práctica	112
4.2.1. Preparación y desarrollo de las primeras clases.....	113
4.2.2. La mediación requerida para las primeras clases.....	117
4.3. Reflexiones en torno al punto de partida en la construcción identitaria docente	123
V. Desarrollo de la identidad docente en la práctica	130
5.1. Actividades de la práctica docente que conforman la construcción de la identidad ..	130
5.1.1. La preparación de la clase.....	131
5.1.2. El desarrollo de la clase.....	138
5.1.3. La tutoría.....	150
5.1.4. La participación en proyectos de vinculación e investigación.....	153
5.2. Los artefactos culturales en el desarrollo de la identidad docente en la práctica	156
5.2.1. Los sujetos culturales.....	156
5.2.2. Los objetos culturales	165
5.3. Reflexiones en torno al desarrollo de la identidad durante la práctica.....	167
VI. Cambios en el proceso de construcción de la identidad docente en la práctica.....	171
6.1. Cambios en la participación del profesorado.....	172
6.2. Modificaciones en torno a los significados	179
6.3. Reflexiones en torno a los cambios.....	183
VII. Reflexiones finales.....	189
Referencias	204
Anexos y apéndices	216
Anexo 1. Programas de formación del modelo curricular ITSON. Enfoque por competencias plan 2009	217

Anexo 2. Mapa Curricular 2009 del Programa Educativo de Ingeniería Industrial y de Sistemas	218
Anexo 3. Oferta de capacitación docente ITSON	219
Apéndice A. Caracterización de los dispositivos de formación de las IES. Región Noroeste (ANUIES).....	221
Apéndice B. Formato guía para la selección de candidatos	224
Apéndice C. Notas de campo de entrevista con pares	227
Apéndice D. Instrumento para la recuperación de los datos de identificación del participante.....	229
Apéndice E. Guía para la primera fase de entrevista	230
Apéndice F. Guía de entrevista para segunda fase.....	233
Apéndice G. Solicitud de acceso al campo	236
Apéndice H. Notas de campo entrevista a profundidad	240
Apéndice I. Fragmento inicial de la transcripción y primer nivel de análisis. Ejemplo a partir de la primera entrevista con Arturo	242
Apéndice J. Categorías inductivas respecto a la identificación docente del profesor Arturo.....	250
Apéndice K. Cuadro de resumen temático a partir de los relatos del profesor Arturo. Análisis por caso (primer nivel de análisis).....	251

Índice de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1	Características de los participantes.....	86
Tabla 2	Ejes transversales y categorías de análisis.....	100
Tabla 3	Participaciones docentes apoyadas por los pares como mediadores.....	157
Tabla 4	Participaciones docentes apoyadas por los estudiantes como mediadores.....	150
Tabla 5	Participaciones docentes apoyadas por expertos como mediadores.....	163
Tabla 6	Participaciones docentes apoyadas en objetos como mediadores.....	166
Tabla 7	Cambios de participación hacia la práctica, hacia los demás y hacia sí mismo.....	173

Figuras

Figura 1	Ejes verticales de análisis: momentos para la descripción del proceso identitario.....	198
Figura 2	Proceso de construcción de la identidad docente en la práctica a partir de experiencias de participación relatadas por profesores universitarios..	191

Resumen

El objetivo de la presente investigación consiste en analizar el proceso de construcción de la identidad docente durante la práctica. En particular, el estudio se dirige al profesorado que no cuenta con una formación didáctica pedagógica antes de iniciarse en dicha función. La orientación teórica parte de las aportaciones de la psicología cultural y la concepción de identidad sugerida por Wenger (2001). Para ello se utiliza una metodología con énfasis interpretativo sustentada en relatos de vida temáticos centrados en la práctica con fundamento en Bertaux (1999; 2005), mismos que se recuperan por medio de entrevistas a profundidad realizadas a diez profesores del Programa Educativo de Ingeniería Industrial del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). A partir de los relatos se identifican tres momentos claves que se desprenden del análisis del proceso identitario, los cuales se definen como: punto de partida, el desarrollo en la práctica y los cambios advertidos durante la construcción de la identidad. Se puede concluir que en el proceso de la construcción de la identidad docente es fundamental la participación comprometida y el sentimiento de satisfacción por parte del profesor universitario, también destaca la reflexión de los logros y las dificultades que se originan en y desde la práctica docente. Con base a estos aspectos, los profesores dan significado a su quehacer en la medida que se imaginan y constatan que se pueden aproximar mejor hacia la formación de los estudiantes. Durante la construcción identitaria los profesores hacen uso de los sujetos y objetos culturales que funcionan como mediadores en sus experiencias de aprendizaje en la práctica, lo cual es crucial si se considera que el ser humano es social y se transforma al interactuar con los artefactos que forman parte de su entorno cultural. Además, esta construcción identitaria es gradual, dinámica y contextualizada, es decir, se reconstruye poco a poco en la medida que se experimenta la complejidad docente después de los primeros encuentros con dicha práctica y al tener la necesidad de realizar ajustes a su quehacer, a su dominio en el área didáctica pedagógica y sobre todo al resignificar el compromiso que se adquiere hacia la formación del estudiante.

Introducción

En esta investigación se analiza cómo, el profesor universitario construye su identidad como docente durante la práctica. En específico, el interés se centra en tres objetivos: a) analizar de qué manera, las experiencias de aprendizaje en la práctica del profesor universitario, repercuten en el proceso de construcción de su identidad docente; b) caracterizar la forma en la que dicho profesor desarrolla las actividades con las que se identifica mejor, las ayudas a las que recurre para construir su identidad en la práctica y los significados que subyacen en el desarrollo de la misma; c) y por último, diferenciar los cambios presentados en las participaciones del quehacer docente, en el transcurso de su formación identitaria, desde sus inicios hasta su presente.

El propósito de esta investigación se fundamenta en la necesidad de favorecer estudios encaminados al proceso de la construcción de la identidad de profesores que imparten cursos a nivel licenciatura, esto por varios motivos. Por una parte porque de acuerdo con Zabalza (2007) es deseable que el profesorado de las IES atienda los desafíos propios de su función a partir de asumir una doble identidad, la de la disciplina de las asignaturas que tiene a su cargo así como la docente. Por otra parte, se ha identificado que hay una mayor producción de investigación que da cuenta de la formación de la identidad de quienes se inician como profesores con una licenciatura relacionada con la función docente, que están en proceso de formación en dicha área o que son formadores de otros; es decir, se observa que hay menos aportaciones al campo de la identidad de profesores universitarios, con la característica de haberse iniciado en esta práctica sin contar con una preparación previa en el área didáctica pedagógica. El tercer motivo obedece a los hallazgos de estudios antecedentes, los cuales advierten sobre la importancia de la formación identitaria, esta idea se fundamenta con el argumento de que la identidad incide en la práctica y que al no considerarla será difícil actuar a partir de ella, lo cual tendría repercusiones negativas, en este caso en la función docente.

Además de lo anterior, Imbernón (2007) expresa que es deseable mejorar las estrategias de apoyo al profesorado, así como tomar en cuenta que dicho agente es un sujeto y no un objeto de formación. Este autor precisa la importancia de realizar esfuerzos

para favorecer la formación de los profesores sin perder de vista que es una persona de quien se puede aprovechar su experiencia y más aún cuando el profesor universitario se forma a través de la práctica. Al considerar este planteamiento, no es posible ni deseable que las iniciativas o dispositivos de apoyo para la formación docente, que ofrecen las IES, se orienten con mayor énfasis a alternativas en la modalidad de diplomados o cursos que omiten tomar en cuenta la perspectiva o necesidades reales de dichos actores educativos.

Las ideas de Imbernón (2007), así como las de Zabalza (2007) fortalecen la postura e interés personal de este estudio. Es decir, esta investigación también surge ante la preocupación por ampliar el campo de conocimiento relacionado con la formación del profesorado universitario. Por otra parte, destaca la inquietud por aumentar las posibilidades de reflexión respecto a los actuales dispositivos, empleados por las IES, para apoyar a sus profesores y los procesos de mejora de su práctica. Las intenciones enunciadas surgen desde dos funciones de quien realiza esta investigación: como profesora de nivel universitario y como formadora de profesores que no cuentan con una preparación como docente antes de su inserción en las IES.

El presente trabajo es relevante porque permite analizar cómo interviene la práctica del profesor en la construcción de la identidad docente, lo anterior porque dicha identidad puede limitar o impulsar la acción, lo cual propicia repercusiones en el proceso de enseñanza aprendizaje. También es importante porque sirve de base para la generación de alternativas de reflexión del docente en torno a su quehacer. Además, constituye un apoyo para quienes se interesan en la formación del profesor en las IES, lo anterior debido a que la recuperación del desarrollo identitario brinda una mejor comprensión de los sistemas de significados que forman parte de las experiencias y aprendizajes que construye este actor educativo cuando participa como docente.

La postura teórica en la que se fundamenta esta investigación pone en primer plano un principio básico de la psicología cultural, el cual sustenta que individuo y cultura se co-construyen de manera mutua, por lo que el ser humano, dada su naturaleza social, al participar en una práctica específica es modificado por su contexto, a la vez que él lo modifica al ser parte de dicha cultura (Cole, 2003; Wenger, 2001; Bruner, 1991a). También

se asume que la psicología cultural concibe la construcción identitaria como un proceso de índole sociocultural. Dicha postura sostiene la conceptualización de identidades múltiples y parciales, las cuales están en función de los contextos en los que participa la persona. Esta noción de identidad se encuentra eslabonada entre la vivencia del sujeto y los recursos culturales que le permiten visualizarla, sentirla y narrarla. Con la idea anterior, se destaca la importancia de la interacción de las personas con los artefactos culturales y por ende con otros sujetos, de igual manera cobran relevancia los significados construidos en el transcurso de su acción. Los principios que dan sentido a la construcción de la identidad, a través de la participación en una práctica social, se sostienen en los planteamientos de Wenger (2001) para explicar la formación de la identidad.

También se considera la aportación teórica de la participación periférica legítima, dicha decisión obedece a que brinda elementos para dar cuenta de las transformaciones en la forma de participación, que experimenta el docente como parte de su proceso de conformación identitaria, esto con base en las diversas experiencias de aprendizaje que modifican al docente durante su práctica en contextos socioculturales.

El estudio se realiza a partir de la perspectiva de diez profesores del Instituto Tecnológico de Sonora, adscritos al Departamento de Ingeniería Industrial, los cuales además de identificarse a sí mismos como docentes, son reconocidos por sus pares como buenos profesores en el desarrollo de su quehacer. La investigación se sustenta en una metodología cualitativa con base en el método biográfico narrativo, que a su vez parte de relatos de vida temáticos centrados en la práctica, sugeridos por Bertaux (1999; 2005). Las decisiones metodológicas obedecen a la posibilidad que ofrece el enfoque cualitativo para captar significados, comprender los fenómenos de carácter social y porque permite recuperar la voz de los sujetos a quienes se desea estudiar. Por cuestiones de tiempo se delimita el trabajo a la recuperación de los relatos del profesorado como única fuente. En dicho sentido, es oportuno señalar que la elaboración narrativa que los profesores hacen de su trayectoria, sin duda es un dato que puede interpretarse sin tener que estar presente durante la vida de la persona, sin embargo, también se admite que las narraciones realizadas por los participantes, corresponde a una reconstrucción subjetiva

de cómo sucedieron los hechos. Es decir, lo que se recupera por medio del relato es la perspectiva del sujeto.

Este documento se organiza en dos partes. En la primera se presentan los aspectos teóricos y metodológicos para el abordaje de la identidad docente, para ello se integran tres capítulos que incluyen el planteamiento del problema, la mirada o perspectiva teórica y el referente metodológico. En la segunda parte se exponen tres capítulos que reportan los resultados de la investigación y se concluye con las reflexiones finales.

En el capítulo inicial, que refiere el tema de la identidad del profesor universitario, se incluye un apartado que da cuenta del estado del arte de la identidad docente como línea de investigación. Primero se describen las demandas o expectativas atribuidas al profesor universitario, ahí se destaca la necesidad de su formación y la urgencia de asumir una doble identidad, la disciplinar y la docente, esto en el marco de la tendencia curricular en las Instituciones de Educación Superior (IES) en México e Iberoamérica. Por otra parte, se mencionan los estudios publicados en los últimos años en el campo de la identidad docente con el fin de exponer cómo se concibe dicha identidad y para presentar los intereses de las investigaciones en el campo citado, así como sus principales reflexiones y conclusiones en torno a la construcción identitaria. También se expresa la postura tomada para el desarrollo del presente estudio a partir de la revisión de la literatura en esta área del conocimiento. Enseguida se presenta el planteamiento de la investigación, mismo que describe el problema, las preguntas, los objetivos, los supuestos, la justificación y la delimitación de este trabajo. Para finalizar se caracteriza la institución en la que se realizó el trabajo de campo.

En el capítulo dos, como referente teórico, se aborda la identidad construida durante la práctica. En primer término, se refieren las aportaciones de la psicología cultural, sus intereses de estudio y los supuestos que la sostienen. Se enuncia la concepción de identidad, así como cuatro ejes que servirán de base para la construcción identitaria en la práctica: la noción de participante en una práctica social, cómo se desarrolla la identidad en la actividad, la identificación y construcción de significados, así

como la propuesta de la participación periférica legítima, esto último, como una forma de concebir la identidad al aprender.

A continuación, se desarrolla el referente metodológico. En dicho capítulo se ubica el estudio en el paradigma interpretativo, en específico en el método biográfico narrativo y en los relatos de vida temáticos como dispositivos para la recuperación y el análisis de la información. De igual manera se refiere la entrevista a profundidad como herramienta para la obtención de los relatos de los sujetos. En esta descripción metodológica, se refiere el trabajo de campo, en él se señalan las características de la población, los instrumentos y los pasos desarrollados en la obtención del relato, además se mencionan las consideraciones y reflexiones referidas a la validez del estudio. Por otra parte, también se indica el procedimiento llevado a cabo para el análisis.

En los capítulos cuatro, cinco y seis se exponen los resultados. Para facilitar la presentación de dichos resultados éstos se describen en tres apartados o momentos clave, que son definidos como ejes de análisis vertical, los cuales ayudan a dar cuenta del proceso de la construcción de la identidad docente en la práctica: el punto de partida es el proceso de desarrollo en la práctica, así como la caracterización de los principales cambios presentados en las participaciones del profesorado durante la construcción de su identidad.

En el último capítulo están integradas las reflexiones finales sobre el estudio. En este sentido se incorporan los hallazgos en torno a las preguntas de investigación. Se establecen conclusiones relacionadas con el sustento teórico metodológico empleado, además se abre un espacio para emitir recomendaciones y enunciar las limitaciones que se desprenden del proceso y los resultados de la investigación.

Al final del documento se encuentran las referencias bibliográficas, así como los anexos y los apéndices que complementan la presentación de este escrito.

Primera parte.

Aspectos teóricos y metodológicos para el abordaje de la identidad docente

I. La identidad docente del profesor universitario: planteamiento del problema

El capítulo que se desarrolla a continuación se organiza en tres apartados. Primero se exponen diversos hallazgos que provienen de la revisión del estado del arte en torno a la formación de la identidad del profesado, para ello se define una sección en la que se describe la identidad docente como línea de investigación. Enseguida se presenta el problema del que se parte y desde el cual se establecen las preguntas, los objetivos, la delimitación analítica, los supuestos y la justificación que explica la importancia de llevar a cabo este estudio. Por último se describen las características del contexto institucional en el que se realiza este trabajo.

1.1. La identidad docente como línea de investigación

En esta investigación se presenta un panorama de los hallazgos sobre las expectativas atribuidas al profesor universitario, esto en el ámbito curricular predominante de las IES de México e Iberoamérica, así como la relevancia que cobra la identidad de la profesión de la materia a impartir y la docente, esto último responde a una de las exigencias deseables de las IES que trabajan por competencias. En un segundo momento, se exponen los principales intereses y aportaciones que se desprenden de estudios previos, los cuales conducen a la autora de la investigación a decidir ampliar los estudios en el campo de conocimiento de la identidad de los profesores universitarios. Por último, se citan las características que distinguen el desarrollo de este estudio.

1.1.1. La formación de la identidad docente: demanda para el profesor de las IES

En las decisiones de carácter curricular, tomadas por las autoridades de las instituciones educativas, subyacen expectativas con relación al docente y a su práctica (Díaz-Barriga, 2010). Como ejemplo de ello, Cabalín y Navarro (2008) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 1998) mencionan que las reformas curriculares vigentes en las IES nacionales y latinoamericanas siempre traen

consigo exigencias y características deseables en torno al profesor (ANUIES, 1998). La postura de los autores antes citados, deja en claro la importancia atribuida al rol del docente en la formación del estudiantado. Además, esto conduce a reflexionar que sin lugar a dudas, el desarrollo de las actividades que dan vida a los planes y programas de estudio se funda en gran medida en aquello que los docentes, se supone deben hacer. Por ello, para aproximarse al contexto general de la presente investigación es importante partir de aquello que los responsables de los Programas Educativos, en su calidad de autoridades curriculares de IES, esperan de los profesores y de la naturaleza sociocultural de sus prácticas.

A propósito de las expectativas que las IES y la ANUIES ponen en el docente, es oportuno mencionar que en el enfoque curricular por competencias, los profesores de dicho nivel educativo deben ser competentes, tanto en lo disciplinar como en lo docente (Zabalza, 2007). Esta idea es central, ya que el problema de la presente investigación parte de la necesidad de no descuidar la competencia docente, que comprende, entre otras cosas, la construcción de la identidad en dicha función. De manera breve, cabe señalar que en la definición de políticas educativas de los procesos formativos para el profesorado de educación superior, se presentan dos líneas principales: a) valorar la formación profesional en el área de especialidad de los cursos a impartir, como suficiente para ser considerado como candidato a profesor universitario y b) la idea de que la formación profesional disciplinar, aunada a la formación docente, son aspectos que se deben promover como requisitos deseables por parte de quien se desempeña en dicho quehacer. En este estudio se asume la importancia de la segunda línea por atender. La razón por la que se toma esta postura es por la necesidad de contar con un profesorado que cuente con las competencias para ayudar a aprender a los estudiantes con base en los fundamentos propios de la docencia, además de la expertis¹ profesional propia de la disciplina de origen.

Según Sacristán (2003) en las IES de Iberoamérica predomina la presencia de profesionales de diversas disciplinas en la función docente. Además, el autor antes referido

¹ Expertis. Se emplea este término para referir experiencia aunada al dominio de un conocimiento en el área de desempeño profesional. Esta forma de expresión supone una orientación hacia el saber hacer, con sustento en un saber (conocer)

expone que esta situación obedece a que las autoridades de las IES consideran que una sólida formación científica y profesional en la disciplina es suficiente para que un profesional imparta clases. Esta tendencia resta importancia a la formación docente, y con ello al desarrollo de su quehacer y a su responsabilidad ante el aprendizaje del estudiantado. Al parecer, la noción de que lo disciplinar cobra mayor peso es una idea vigente por parte de las autoridades de las IES. Lo antes expuesto por Zabalza (2007) y Sacristán (2003) coincide con la postura de Medina (2002), quien indica que es paradójico que la persona que forma a otros no cuente con la acreditación para tal efecto.

La concepción basada en el profesional (médico, psicólogo, ingeniero o contador) como docente, constituye un problema educativo. Esto es, cuando un profesor sostiene la idea de que un conjunto de conocimientos y habilidades de una disciplina es suficiente como requisito para la función docente, puede conducirlo a actuaciones equívocas en su quehacer (Gómez, 2004, Galaz, 2011). Además, un profesor universitario, suele ignorar u omitir las complejidades propias de la práctica docente. Por otro lado, también constituye un problema que las dificultades o retos de la docencia pretendan resolverse con alternativas provenientes del sentido común, por ensayo y error o a partir de soluciones experimentadas como estudiante, porque se dejan de lado los fundamentos teóricos de la docencia y la reflexión de las decisiones. Sin duda, en diversas ocasiones esto podrá resultar apropiado, pero no debe descartarse la relevancia que la complejidad docente tiene en sí misma. El problema no es la incorporación de un ingeniero, químico o doctor a la docencia, sino dejar de lado la competencia propiamente docente.

Con la postura de la presente investigación, se reconoce la importancia de contar con profesionistas de un área disciplinar específica para formar a otros profesionistas. Admitir las ventajas que tiene el que un profesional de una disciplina ajena a la docencia imparta cursos² de licenciatura, parte de dos supuestos básicos: primero, que al incorporarse como profesor cuenta con experiencia profesional para ayudar a aprender a los alumnos aspectos prácticos y explicativos de un quehacer especializado; segundo, que

² Se emplea como sinónimos las palabras curso, materia o asignatura, para referir las clases que los profesores imparten.

dicho profesional ya vivió el proceso de aprendizaje como estudiante. Pero cabe aclarar, que de los supuestos mencionados se consideran como algo relevante, más no suficiente para el desempeño del quehacer como docente.

En las IES, las principales acciones desarrolladas para la iniciación o actualización en el ejercicio de la función del profesorado consisten en ofrecer programas a partir de cursos, seminarios o certificaciones. Por ejemplo, en el Apéndice A, se puede observar una caracterización general de la orientación y modalidad de los dispositivos de formación empleados por algunas IES de la región Noroeste del país. Con base en la información descrita en los sitios Web oficiales de las instituciones citadas en el Apéndice A, se advierte que por lo general, la modalidad de la oferta de apoyo hacia la formación del profesorado se concreta como cursos, talleres o seminarios y que la orientación en cuanto a su contenido está focalizada en: a) la inducción o actualización hacia la práctica docente; b) tres de las funciones sustantivas del profesor universitario como lo son la tutoría, la gestión y la investigación; c) así como en el uso de tecnologías.

Respecto a lo anterior, Imbernón (2000; 2007) sostiene que la formación docente no debe ser solo un requisito de actualización sino un aspecto nodal. De acuerdo con Cutti, Cordero y Luna (2011) la formación docente se ha descuidado en las IES, por ejemplo, ellos reportan algunas limitantes, los autores señalan que los programas e iniciativas ofrecidas están sujetas a necesidades de naturaleza política o personal de quienes se encargan de apoyar dicha formación y que ello repercute en la desarticulación de las acciones con respecto al contexto de práctica que los profesores viven, también mencionan que suelen abordarse contenidos repetitivos. Por su parte, Arquero, y Donoso (2004) reportan una carencia de esquemas de apoyo a la formación docente apegados a las necesidades y expectativas de dicho sujeto; además se plantea que cuando sí se considera la percepción del profesorado, se presenta la limitante de quienes imparten la formación, que omiten tomar en cuenta las características del contexto institucional. Esta forma de desarrollar las iniciativas de apoyo al profesorado conduce a señalar que faltan mayores esfuerzos para propiciar que el docente sea parte del proceso de su propia construcción docente.

El aprendizaje en la práctica es una razón de peso que sostiene la participación de los profesionistas como docentes, a pesar de no contar con una formación para dicha función. A este respecto, la literatura y las reflexiones en torno a la complejidad de la docencia dentro de las IES, señalan que los profesores principiantes adquieren las herramientas necesarias para su quehacer cotidiano durante su trayectoria en las universidades donde laboran. En particular, esto ocurre cuando experimentan los problemas reales del contexto curricular en el que participan. De esta manera, la institución donde los profesores ejercen su función representa un espacio de desarrollo que repercute en su forma de ser, de pensar, de percibir y de actuar (De Lella, 1999).

En el ámbito del enfoque curricular por competencias, Zabalza (2007) afirma que las IES de Iberoamérica deben atender y dar relevancia tanto a la identidad profesional en el campo disciplinar del profesor universitario como a la identidad docente. Es decir, en el enfoque curricular por competencias, que predomina en la actualidad, el profesor universitario además de considerarse como ingeniero, químico, médico o psicólogo, por citar algunos ejemplos de profesión, debe asumirse como docente. La insistencia en el doble compromiso, disciplinar-docente, radica en que el profesor universitario es un agente necesario para obtener mejores resultados en los procesos académicos y en la excelencia de los egresados de las IES (Palomero, 2003; Salas & Murillo, 2007).

Por último, las expectativas de formación e identidad docente amplían las demandas profesionales que se tienen del profesor. Esto en el contexto de las tendencias curriculares por competencias dentro de las IES. La presente exigencia hacia el profesor radica en la preocupación por favorecer el aprendizaje del estudiante y con ello su constante desarrollo. Por lo tanto, el profesor universitario debe asumir su identidad profesional tanto en la disciplina que imparte como en la docencia.

1.1.2. Intereses y aportaciones de estudios previos en torno a la identidad docente

En este apartado se presentan hallazgos identificados en estudios³ de la última década respecto a la identidad docente. Cabe mencionar que la producción revisada en este campo del conocimiento, conduce a señalar que se ha presentado un mayor interés por el análisis de elementos de influencia tanto internos como externos al sujeto y hacia la formación de su identidad. También se identifica la narrativa como mecanismo de reconstrucción, así como una tendencia metodológica de tipo descriptivo e interpretativo con fundamentos teóricos diversos. Para la descripción de la caracterización de dichos aspectos, a continuación se presenta tanto la noción de identidad abordada en los estudios de esta línea de investigación, así como los intereses hacia los cuales se han orientado dichos estudios. Después se describen las reflexiones que surgen de los abordajes y las conclusiones de la producción científica sobre identidad docente.

Noción de identidad

En los estudios y reflexiones alrededor de la identidad se distinguen dos tendencias teóricas: como esencia que refiere atributos fijos o como una caracterización cambiante del ser humano en el continuo de su vida. Ambos aspectos son referidos a continuación.

En el primer caso, se concibe la identidad como algo inamovible que ilustra las características de una persona. Por ejemplo Benítez, Dema, Lucero, Martínez y Pacheco (2010) describen la identidad para referir tanto lo idéntico como lo diferente que caracteriza y enmarca lo que un individuo o grupo es con respecto a otros. Dicha descripción hace suponer que hay un punto de llegada en la vida del hombre en el que se termina por conformar como tal, lo cual limita la posibilidad de una construcción identitaria permanente. Esta precisión de identidad es la menos defendida, sin embargo

³ Los estudios y respectivas aportaciones referidas a continuación son producto de: reportes de investigación publicados en revistas, congresos o como tesis de posgrado, así como de artículos de reflexión. Aproximadamente una tercera parte de estos estudios, corresponde a producción realizada en IES nacionales, el resto son de investigadores o especialistas de América Latina y Europa. La revisión corresponde a trabajos de la identidad docente en los que participan profesores de educación superior. Un aspecto fundamental que destaca en la revisión de literatura, es la presencia de una menor cantidad de artículos que consideran como sujetos de investigación a profesores universitarios, sin formación inicial como docentes.

sigue presente la idea de atributos característicos en los estudios de identidad, lo cual no significa que en todos los casos predomine la noción de estaticidad.

Por otro lado, se distingue un grupo más numeroso de estudios y aportaciones teóricas que asumen la conceptualización de identidad múltiple, cambiante y en oposición a la idea de esencia nata o inamovible. Esta postura es la que se considera con mayor presencia en los planteamientos teóricos que sustentan los estudio de identidad de la última década.

La identidad no es una sustancia, tampoco algo adquirido o formado de una vez y para siempre (Bruner, 1991a; Hall, 2003; Galicia, 2005; Navarrete, 2008). La limitante del atributo como sustancia, obedece a que no es un conjunto de cualidades que definen una forma única y determinada de lo que es la persona. Por ejemplo, Marcelo (2009) acepta la noción de identidad cambiante, continua y múltiple cuando expresa que la identidad docente no es algo que se adquiere con la posesión de un título o grado académico, sino que se forma poco a poco a partir del trabajo docente. De igual manera, esta identidad admite que su construcción o reconstrucción de desarrolla en el contexto en el que se desenvuelve el profesor (Gómez, 2004; Preciado, Gómez & Kral, 2008). Otra manera de ejemplificar la presente postura conceptual es desde Navarrete (2008), dicho autor enuncia que el sujeto construye la identidad al asumir diversos roles y posiciones de identitarias experimentadas en su recorrido histórico como pedagogo, padre, deportista, por citar algunos roles.

Por otra parte, la identidad expresa el sentido de sí mismo que orienta las acciones de los sujetos (Remedi, 2008; Ávalos, Cavada, Pardo & Sotomayor, 2010). Cuando una persona adquiere perspectivas diferentes o aprende algo nuevo con relación a una práctica específica, la concepción sobre su quehacer sufre transformaciones, y a partir de ello no puede permanecer inerte respecto a su identidad (Larreamendy, 2011). Por ejemplo, es factible que un profesor novato reconstruya su sentido identitario desde sus experiencias de participación en la docencia.

El concepto que un profesor tiene y asume de sí mismo representa, a la vez, una limitante subjetiva y un impulso para la actuación (Ávalos, 2009; Ávalos et al., 2010;

Remedi, 2008). Esta idea es clave ya que la identidad asumida define ciertas formas de participar o las restringe. La identidad dispone al profesor a realizar acciones propias de la docencia y/o le proporciona condiciones para analizar su práctica con base a lo que él concibe que debe hacer como profesor (Day, 2006). En general, la identidad orienta a la persona a decidir conducirse de una forma específica, en un contexto dado. Por ejemplo, el que alguien opte por no participar en una actividad es un ejemplo de limitante subjetiva que puede orientar al sujeto a permanecer al margen de una actividad. Las limitantes e impulsos pueden orientar las actuaciones valoradas negativas o positivas. El profesor se desempeña en función de lo que valora que debe hacer como docente ante situaciones como dirigir un grupo, planear una clase o tomar decisiones estratégicas frente a un problema de aprendizaje, por citar algunos ejemplos. Esto último no pretende afirmar que el docente siempre tendrá la intención de comprometerse con lo esperado sobre su práctica. El planteamiento que se desea poner en primer plano es que el docente estará en disposición de actuar a partir de su identidad.

Intereses de investigaciones realizadas en el campo de la identidad docente

Como parte de la revisión de literatura, sobre identidad docente, se observan que se destacan resultados referidos a los procesos de construcción de identidad y hacia la importancia de la identidad docente vinculada con la mejora del profesorado. En ambos casos existe una preocupación ligada a la formación de dicho sujeto.

En el primer caso, se identifica que hay una preocupación dirigida a la *comprensión o exploración del proceso de construcción de la identidad*. En estos estudios se buscan elementos constitutivos, factores de influencia, rutas de formación y mecanismos para su construcción. Entre los autores que abordan dichas investigaciones se puede mencionar a Gómez (2004), Preciado et al. (2008), Romo (1996), Galadí (2010), Rickenmann (2007), Navarrete (2008), Segovia y Soriano (2009), Venegas (2011), Lopes (2007), Almeida y Amaral (2009) y Prieto (2004), entre otros. También se observa una línea de trabajo centrada en cómo se desarrolla la identidad docente a partir de trayectorias profesionales (Marcelo, 2009; Viscaíno, 2006; Mórtola, 2006).

En segundo orden de ideas, hay un grupo de *estudios sobre el tema de identidad que tienen su origen en la preocupación por la incorporación y mejora del profesorado a la función docente* (López de Maturana, 2010; Contreras & Villalobos, 2010; Vaillant, 2009; Preciado, et al., 2008; Marcelo, Mayor & Murillo, 2009; Castro, 2010). En estos trabajos se vincula la complejidad docente con los cambios derivados de los modelos curriculares y las demandas emanadas de políticas educativas en el entorno social, cultural y económico. Sus reflexiones parten de la necesidad de asumir o contar con una identidad docente para poder actuar en consecuencia. También señalan que la identidad incide en el desarrollo del quehacer del profesorado al favorecer la reflexión y mejora de su práctica. López de Maturana (2010) concluye que la identidad en cuestión debe asumir las exigencias de una actuación acorde a las prioridades de los tiempos actuales. La misma autora asegura que no se han desarrollado mecanismos y espacios suficientes que coadyuven tanto a la mejora del desempeño profesional como al fortalecimiento la identidad y autonomía del profesorado.

En los argumentos teóricos que sustentan los estudios sobre identidad docente destaca un énfasis social y cultural. Se identifican posturas epistemológicas que guardan relación con supuestos de naturaleza sociocultural, también de estudia la comprensión identitaria al articular procesos individuales y sociales en los que el escenario social reconstruye la mente. Por ejemplo, en los reportes de Almeida et al. (2009), Rickenmann (2007), Preciado et al. (2008), Romo (1996) y Galicia (2005) se observa la influencia de Vygotsky con la teoría histórico socio cultural; la postura de Bourdieu, que enmarca la identidad como producto histórico y que a su vez tiene una connotación social; así como la incorporación del enfoque sociocultural con un acento en la identidad narrada de Bruner. Otro referente que sostiene las investigaciones de identidad es Dubar, sus aportes conducen a atender la participación en actividades desde contextos de práctica y con ello las trayectorias profesionales del docente (Rickenmann, 2007). En las ideas centrales que sostienen los estudios de identidad de Viscaíno (2006) y Eirín, García y Montero (2009), destaca la relación con los otros y el análisis del contexto de acciones situadas. Por su parte Galadí (2010) le otorga un peso preponderante a la cultura en general.

Como parte de los fundamentos teóricos de los trabajos antes referidos, el ser humano es concebido como sujeto social y cultural por naturaleza. Dicha concepción, asume una identidad recreada en actos subjetivos ya que el hombre está inmerso en un espacio sociocultural. Esto significa que la identidad nunca adquiere una forma acabada porque se configura en el tiempo. Lo cual supone una dialéctica de transformación en la que la cultura, al ser cambiante, transforma a la persona, de igual manera que esta última contribuye al cambio cultural.

La narrativa es considerada como marco interpretativo para el estudio de la construcción de la identidad docente. Mórtola (2006), Viscaino (2006), Sisto y Fardella, (2009) y Rogers, Marschall y Tyson (2008) presentan estudios de identidad al retomar aportaciones de Bajtin, ellos sostienen que la identidad se construye a partir de la naturaleza dialógica del discurso, donde la narrativa constituye uno de sus géneros. Por otra parte, al considerar a Ricoeur (2006), se observa que el recurso para la construcción de la identidad es el relato, en el cual el sentido identitario es resignificado en el transcurso del tiempo a través de la reflexión de nuevas experiencias que emergen de dichos relatos. Tanto Ricoeur (2006) como Bruner (1991b) conciben una identidad narrativa. Ambos consideran la narración como un medio de construcción identitaria que a su vez es temporal y relativa desde el actor. La tendencia de identidad narrada es congruente con la concepción de la identidad múltiple y cambiante, por lo que constituye un proceso constante de re-construcción por parte del sujeto.

Respecto a la naturaleza metodológica de los estudios de identidad, predominan los trabajos de tipo cualitativo, con dispositivos que se ubican tanto en el método biográfico narrativo como en la etnografía. La entrevista surge como la técnica preponderante, y por supuesto, en el caso de los reportes etnográficos se suma la observación. En general, las investigaciones sobre la identidad, utilizan el método biográfico narrativo apoyado en la historia o el relato de vida. Estos métodos dan relevancia a la narración y al sujeto como contador de historias. Otra de las coincidencias se ejemplifica en el uso de las autobiografías y el estudio de la identidad como trayectoria de vida.

Por lo común, los planteamientos que justifican el abordaje de la identidad del docente se centran en necesidades relacionadas con: resistencia y/o estrés docente provocado ante los cambios del contexto socio educativo (Eirín et al., 2009; Lanati, Terés & Cadahia, 2009; Mérida, 2006; Esteve, 2003); situaciones de incertidumbre o demandas de apoyo experimentadas por los profesores, en sus primeros años de ejercicio profesional, previo a asumirse como docentes (Galadí, 2010); los desencuentros entre la formación inicial disciplinar y el identificarse con la docencia (Gómez, 2004; Romo, 1996); la relevancia de la identidad para actuar en consecuencia (Remedi, 2008); apoyar al profesor en ejercicio para consolidar, construir, co-construir o reconstruir su identidad docente (Vaillant, 2007); así como reconocer aportaciones relativas a la conformación de la identidad con el fin de diseñar alternativas de apoyo y mejora para la práctica docente del profesorado, lo cual incluye repensar su formación inicial para responder a las exigencias y dinámicas del quehacer docente (Almeida & Amaral, 2009; Bobadilla, Cárdenas, Dobbs & Soto, 2009; Benítez et al., 2010).

Aportaciones de estudios previos

El aprendizaje en y a través de la práctica es un aspecto muy importante para la construcción identitaria (Gómez, 2004; Rickenmann, 2007; Segovia & Soriano, 2009; Benítez et al., 2010). A este respecto, los reportes de investigación señalan la relevancia de tomar en cuenta aspectos como los que se citan a continuación: la interacción a través del ejercicio profesional (Navarrete, 2008); los espacios de reflexión por parte del docente sobre aciertos y problemas enfrentados durante su función (Gómez, 2004; López de Maturana, 2010; Vaillant, 2007; Ávalos, 2009; Almeida & Amaral, 2009); la experiencia como fuente de identidad (Segovia & Soriano, 2009); el abordaje de desafíos y temores, así como aprender del error y del sentido común (López de Maturana, 2010). Cabe señalar que una construcción de la identidad en la práctica requiere inversión de tiempo y dedicación (Ávalos, 2009; Parra-Moreno, Ecima-Sánchez, Gómez-Becerra & Almenárez-Moreno, 2010; Viscaíno, 2006).

Asumir la identidad demanda la colaboración e interacción de y con los otros⁴. Esta forma de desarrollar la identidad repercute en los significados de la acción de los profesores (Viscaíno, 2006; Soyago et al., 2008; Galadí, 2010) así como en la imagen que éstos reconstruyen de sí mismos y de los demás, ante los cuales se representan y se tipifican (Viscaíno, 2006; López de Maturana, 2010; Marcus, 2011). Esta idea de socialización e intercambio ilustra cómo la presencia de otros ayuda en la construcción de identidad y en el significado atribuido a la práctica.

Mórtola (2006) y Soyago et al. (2008) reportan que la identidad docente se sostiene en experiencias de aprendizajes de otros maestros que son vistos como modelos, así como de las propias al vivir el rol de estudiante. Los profesores, a pesar de no contar con estudios en docencia, poseen aprendizajes previos sobre dicha práctica, esto porque en su vivencia como aprendices valoraron acciones de sus profesores que deseaban repetir o evitar. Es decir, el profesorado recupera aprendizajes para el desarrollo de su función cuando se posiciona como estudiante, por ejemplo, cuando reflexiona sobre su pasado como alumno.

Otro aspecto importante para comprender el desarrollo de la identidad docente es la empatía que el profesor muestra ante las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Para un docente, ponerse en la postura del alumno es un factor clave en su identidad. La formación identitaria en torno a la docencia supone, entre otras cosas, asumir un modo determinado de disponerse ante la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes (Mérida, 2006).

Gómez (2004), Navarrete (2008), Galaz (2011) y Contreras, Monereo y Badía (2010) expresan que la construcción de la identidad docente debe entenderse como proceso.

⁴Cuando se habla de interacción con y de los otros, éstos pueden ser pares académicos (otros docentes), autoridades de las IES o los mismos estudiantes. Por otra parte, es importante tomar en cuenta la relevancia que tienen las preposiciones *de* y *con*, ya que se pretende destacar la relevancia de una colaboración e interacción de los demás, en el sentido que hay quienes aportan ideas o invitan a reflexiones, pero de igual forma es necesario un involucramiento activo por parte del sujeto que construye su identidad cuando es partícipe. Por ejemplo, en un trabajo colegiado, las sugerencias brindadas por parte *de otros* profesores para resolver una situación problemática del quehacer docente, representa una colaboración e interacción *de otro* y cuando se presenta un diálogo sostenido en el que se intercambian puntos de vistas argumentados entre el grupo del profesores se habla de una interacción *con los otros*.

Aquí, la práctica juega un papel crucial en la formación de la identidad docente. Sin embargo, no se puede comprender la experiencia sin considerar la intención del actor, en este caso el profesor universitario. Por ejemplo, aquellos profesionistas que no encontraron trabajo en su campo profesional y optan por dar clases, tienden a manifestar despreocupación por la labor propiamente docente porque están en la búsqueda de un mejor puesto laboral dentro de su disciplina. Con respecto a esto último, Galaz (2011) reporta la presencia de una identidad intermedia o transitoria que refleja falta de compromiso del profesor con su quehacer.

Por otra parte, el contexto curricular que orienta las decisiones de los programas educativos forma parte de la construcción de la identidad docente (Preciado et al., 2008; Romo, 1996). El docente adquiere una identificación específica con la IES en cuestión, a partir de la interacción experimentada al trabajar con los planes de estudio (Segovia & Soriano, 2009; Vaillant, 2007; Venegas, 2011). Por ejemplo, se ha reportado que el vínculo que desarrolla el profesor en torno a las IES le ayuda a sentir que forma parte de la universidad y ello favorece la formación de identidad (Parra-Moreno et al., 2010; Navarrete, 2008; Viscaíno, 2006).

Las interacciones del individuo con el mundo social y con el entorno externo a la institución educativa también inciden en el proceso de construcción de identidad (Gómez, 2004; Viscaíno, 2006). La identidad y actuación docente sufren modificaciones al asumir las exigencias que establecen las políticas educativas de los organismos externos a las IES. Como ejemplo de la influencia de una normatividad externa, en la identidad y práctica docente, se puede mencionar la manera en que los lineamientos del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) regulan y evalúan el perfil deseable del profesor universitario y su producción (López de Maturana, 2010; Esteve, 2003; Mérida, 2006). En este caso, el profesor atiende los requisitos de dicho programa y los asume como parte de las características de sus funciones. En este mismo sentido Venegas (2011), López de Maturana (2010) y Prieto (2004) señalan que la investigación promovida por PROMEP contribuye a la formación identitaria y a la consolidación del quehacer en torno a la docencia.

Remedi (2008) hace un análisis a partir de diversas investigaciones, en el que expone que la configuración identitaria se produce gracias a tres aspectos que convergen: el recorrido biográfico, las relaciones grupales y las formas de identidad propias de cada institución. Además, este autor, expresa que en México predomina la genealogía del nosotros y los rasgos culturales del grupo. Esta noción, conduce a otorgar valor a procesos en los que las construcciones de apoyo mutuo, de interacción e intercambio social, son concebidas como mecanismos involucrados en la construcción de identidad como configuración social.

En resumen, algunos aspectos que inciden en la construcción identitaria del profesorado universitario son: el aprendizaje durante el trayecto de desempeño docente (Gómez, 2004; Rickenmann, 2007); la influencia de los otros como producto de las interacciones (Galadí, 2010); las políticas educativas como disposiciones interinstitucionales o institucionales (Preciado et al., 2008; Romo, 1996); la historia escolar y formativa del profesor aunada a los agentes con los que se relaciona (Galadí, 2010) así como el vínculo institucional y el tiempo de dedicación a la enseñanza (Parra-Moreno et al., 2010).

Como parte de las reflexiones en torno a la identidad, a continuación se enuncian *problemas y tensiones* que enfrenta el profesorado en su incorporación a la docencia universitaria. También se mencionan las *exigencias* atribuidas al profesor en combinación con ausencias de los programas de formación de dicho agente.

Incorporación del profesor universitario como docente: problemas y tensiones

El ingreso a la docencia sin una formación inicial didáctico pedagógica, puede conducir a ideas equívocas de lo que implica el quehacer docente. Durante los primeros años de desempeño existen tensiones e incertidumbres para llevar a cabo la docencia (Marcelo, 2009) e incluso el profesor se percibe a sí mismo como menos capacitado (Ávalos, 2009). Tales ideas y auto percepciones del profesor universitario que no tiene una identidad profesional como docente, repercuten en el aprendizaje del estudiantado así como en el desempeño general de su función. Estos planteamientos constituyen un riesgo

mayor cuando el profesor se dedica a dicha función por cuestiones de azar y/o sin haber elegido la docencia como una profesión en la que se debía formar (Gómez, 2004).

Marcelo et al. (2009) y Castro (2010) consideran que los problemas y tensiones de la identidad docente tienen origen en deficiencias relacionadas con los requisitos de contratación. Las IES omiten pedir al profesor de nueva incorporación las acreditaciones para llevar a cabo su labor en la docencia. Se establece como deseable contar con el grado de maestría, pero no se exige una preparación formal en el área didáctica pedagógica. De esta manera, predomina el pensamiento de que cualquier persona que posee un conocimiento específico tiene la posibilidad de fungir como profesor.

Cambios curriculares y formación docente: exigencias hacia el profesorado

Vaillant (2009) afirma que los cambios sociales repercuten cada vez más en las responsabilidades atribuidas al profesor, y que esto hace su función más compleja, además de conducirlo a re-significar la concepción de su quehacer. La docencia, la tutoría, la gestión académica, además de la divulgación e investigación forman parte de la diversidad de funciones que debe atender el profesorado como parte de las exigencias de su contexto actual, el problema de lo anterior es que ante esta multiplicidad de responsabilidades, se concibe la docencia como una práctica más. De acuerdo con Preciado et al. (2008), la situación antes planteada es un ejemplo de las demandas que surgen de políticas educativas y modificaciones curriculares.

En continuidad con lo anterior, es necesario destacar que en los últimos años se ha complejizado más la práctica del docente en el contexto de las IES, lo cual en gran medida obedece a la diversificación sus funciones. Por ejemplo para cumplir con el perfil deseable, según las demandas de PROMEP se debe atender lo siguiente: *docencia*, este quehacer comprende analizar el contexto del estudiante, diseñar planes de clase, elaborar material de apoyo y para la evaluación, impartir la clase y a la vez tomar en consideración las estrategias y habilidades para dirigir o conducir el grupo hacia el aprendizaje (sin perder la mirada en el estudiante como persona); *tutoría*, en la actualidad esta función tiene diversas connotaciones como orientar al alumnado en aspectos relacionados con el curso que se imparte, asesorarlo en prácticas profesionales, ofrecerle apoyo a través de

programas de atención al estudiante como lo es su proceso de incorporación a la universidad, los apoyos de tipo psicopedagógico, así como en asuntos de carácter metodológico y/o disciplinar; *gestiones académicas*, en este rubro se incluyen actividades como dirigir proyectos de vinculación, administrar de bloques curriculares, ser responsable y/o miembro de academias, dirigir o participar en acciones que coadyuven en el diseño y desarrollo de currículum, entre otras; y como *investigador*, se espera que además de desarrollar proyectos se divulguen los resultados obtenidos.

En los primeros años de su desempeño, es común que los profesores de las universidades requieran ayudas para desarrollar su práctica y para asumirse como docentes (Esteve, 2003; Contreras et al., 2010), en estos casos suele requerirse mayor dedicación y apoyos de otros docentes más experimentados (Eirín et al., 2009). Cabe enunciar que según Ávalos (2009) el profesorado novato acreditado como docente también necesita la asistencia y orientación para el ejercicio de su función, sin embargo el profesor novato, que además proviene de una profesión distinta a la docente, requiere profesionalización temprana y mayores alternativas de práctica (Rickenmann, 2007). Una situación por atender con respecto a estos profesores, es que llegan con poco conocimiento sobre el quehacer docente (Gómez, 2004). Este desconocimiento provoca dificultades relacionadas tanto con el diseño de la clase, como con el desarrollo de la misma, lo cual incluye problemas de conducción grupal (Esteve, 2003). A partir de situaciones como éstas, una sugerencia es acudir al apoyo de mentores, por ser quienes tienen la función de integrar a otros profesores a la institución, en especial en docencia (Marcelo et al., 2009). Cabe señalar que lo anterior depende de la existencia de la figura del mentor en las IES.

En el desarrollo de la identidad docente se reportan crisis entre la profesión inicial y la asumida en el ámbito de la docencia en profesores que no tuvieron una formación para dicho desempeño (Gómez, 2004; Eirín et al., 2009). Para Castro (2010) la crisis de identidad es una fase previa a la construcción de una nueva. Una de las ventajas que representan estas alteridades para el profesor de las IES es la posibilidad de reflexionar en torno a su quehacer docente a partir de los problemas (crisis) experimentados en el transcurso de su

práctica. Sin embargo también puede suceder que el profesor no llegue a asumirse como tal.

En resumen, se mencionan al menos cuatro asuntos no deseables en el proceso de asumirse como docentes, y que en gran medida obedecen a carencias propias de los profesores que ingresan a la docencia universitaria sin una formación inicial en el área educativa: considerar la docencia como una actividad intermedia o como un trabajo de poca valía (Lanati et al., 2009; Gómez, 2004), lo cual pone en riesgo el compromiso del quehacer en la docencia; hay un proceso de aprendizaje más amplio en el tiempo, con la presencia de desaciertos en la práctica e incertidumbre en la misma; para fungir como docente es preciso recurrir a aprender durante el desarrollo de la función, con la desventaja de no estar preparado ante la responsabilidad de ayudar a aprender a otros desde que se inicia como profesor; y además se demanda un mayor número de apoyos lo cual conduce al profesorado novato a la dependencia.

1.1.3. Características de la investigación

En este apartado se ubica la investigación en el campo de conocimiento sobre la identidad. Una aportación de este estudio es analizar tanto lo que el profesor refiere como importante o significativo en su proceso de construcción identitaria, como la narración de lo que hace. Además, desde el relato, el propósito es recuperar las actividades realizadas como docente, por ello se busca atender los ejemplos dados por el participante, y a su vez establecer un vínculo entre la acción (¿cómo lo haces?) y el significado adherido a dicha práctica (¿por qué o para qué lo haces?), no a un significado general. Es decir, se considera que el significado de la acción es fundamental para la construcción identitaria porque esta última se desarrolla en interacción con los significados.

El relato de vida temático centrado en la práctica se recupera en la modalidad de identidad narrada. Para dicha construcción narrativa son fundamentales el lenguaje y el intercambio intersubjetivo. Estos relatos permiten analizar cómo se construye la identidad y en particular la de los profesores que son reconocidos por su quehacer como docentes y que no tuvieron la oportunidad de formarse en el área didáctica pedagógica, previo a su

inicio como profesores de las IES, sino que se construyeron como docentes al participar en dicha función.

Respecto a *los sujetos de investigación*, una particularidad de este estudio es el interés por el profesor universitario que no se ha formado previamente en una licenciatura que lo acredite como docente. Lo anterior, porque en la investigación del campo de la identidad docente se encontró mayor producción con sujetos que son profesores en proceso de formación y/o bien con docentes que cuentan con una formación inicial para dicho desempeño, así como con formadores de formadores. En este caso, el propósito central versa en el proceso que construye el propio profesorado, además se tiene una intención particular en la recuperación de sus experiencias. Por otro lado, al considerar la noción de complejidad y dinamismo, la construcción de la identidad docente es doblemente importante para profundizar tanto en el tema, como en la voz de los profesores que se iniciaron sin un perfil profesional docente.

La *noción de identidad* que se sustenta en este trabajo, se define como múltiple, subjetiva, compleja, dinámica e inacabada. En esta investigación se coincide con la postura de una identidad conformada en la actividad, durante el ejercicio, o bien a través de participaciones. De esta forma, el profesor es parte activa de su propia formación identitaria ya que se construye en la práctica, es decir, sin una preparación formativa previa, llega a asumirse y a ser reconocido como bueno como docente, por sus pares. Dicha afirmación concuerda con la idea de que el título no basta para asumir la identidad docente, porque de ser así, un profesor obtendría una identidad determinada al concluir un proceso educativo en un tiempo dado. Se sostiene que la formación identitaria docente no se consolida durante una experiencia educativa escolarizada debido a su complejidad y situación dinámica e inacabada.

La perspectiva de la identidad en su concepción dinámica e inacabada, conduce a reconocer la tensión entre esta postura y la de identidad que apela a la importancia de atributos fijos. Sin embargo la postura tomada en esta investigación, pone especial atención a la identidad del docente como un proceso en el que intervienen ciertos elementos que lo distinguen, pero que éstos no son estáticos. El ser humano se construye

y reconstruye en un continuo en el que adquiere y modifica ciertos rasgos, cualidades o formas de actuar.

En este trabajo es valioso reconocer la ventaja de comprender aquello que está presente en la construcción identitaria de los profesores universitarios que son reconocidos como docentes. Dicho interés permite identificar lo que caracteriza a la persona en un contexto o función específica, al mismo tiempo que ofrece la posibilidad de tomar en cuenta la noción no determinada, subjetiva y cambiante que representa la formación de esta identidad. Por lo tanto, investigar sobre el cómo es la construcción identitaria ayuda a reconocer y recuperar aquellos factores que son movilizados por el profesor universitario como mediaciones o artefactos culturales. Una idea medular en esta investigación es aceptar la naturaleza situada, procesual y continua de la identidad. Se pretende develar experiencias de práctica significativas a fin emplearlas como ejes de análisis de la ruta formativa que construye el profesor universitario al asumir su identidad docente durante el ejercicio de su quehacer.

En congruencia con la noción de identidad dinámica e inacabada, se parte de un concepto de *identidad construida en la práctica*. Con base en reportes de estudios previos, la identidad es pensada como un proceso de construcción o reconstrucción a partir de las diversas participaciones en un quehacer en el que se valoran las respectivas significaciones del propio sujeto al formar parte de su contexto sociocultural. Esta investigación se sostiene en la perspectiva de la psicología cultural. La idea central desde la que se fundamenta el presente trabajo es que las actividades en las que participa el profesorado son sustantivas para la formación de la identidad debido a que ésta se construye en la práctica. Esta identidad es congruente con la noción de identidad subjetiva, que parte del sujeto y de sus experiencias, y que se puede recuperar y reconstruir a través de la narración. Otorgar importancia al quehacer docente como fuente de construcción identitaria, conduce a tomar en cuenta los fundamentos comunes desprendidos de la psicología cultural y a definir la identidad en la práctica a través de formas de participación en la actividad docente. Para esto, se recurre a la identidad actuada o construida en la práctica (Wenger, 2001).

Cabe hacer notar que en los reportes de investigación revisados, aun cuando no existe una declaración explícita de la relevancia que guarda la psicología cultural en el estudio identitario, se identifica la presencia de ideas que dan evidencias que el aprendizaje se genera en la interacción con otros y como resultado de la participación en la práctica.

Con respecto a la tendencia de las investigaciones existentes, el abordaje metodológico presente retomó las ventajas de los dispositivos de los métodos biográficos narrativos. En este sentido, se considera que *la identidad es narrada y construida a través del relato temático*. Sin embargo, a diferencia de emplear la autobiografía, las biografías, las trayectorias, las historias o relatos de vida en general, esta investigación partió de la modalidad del relato de vida temático centrado en la práctica. Con el uso de dichos relatos es posible recuperar experiencias de participación del quehacer como docente. Para la conformación de los relatos, la reflexión juega un papel fundamental ya que se emplea como una invitación para que el profesor describa aquello que contribuye a su desarrollo como docente desde el ejercicio de su práctica. Dicho abordaje metodológico, permite articular la noción de identidad narrada de Bruner.

La narrativa como relato es considerada un vehículo de construcción del proceso identitario. En el análisis de la literatura se identifica el uso de la identidad narrada así como el análisis de la narración como elemento que hace emerger la identidad del sujeto e incluso hay quienes definen la identidad como un relato (Bruner, 1991a; Ricoeur, 2006; Bolívar, Fernández & Molina, 2004). Para esta investigación el relato es una estrategia para recuperar la identidad, donde el lenguaje es fundamental tanto para la construcción del significado como para propiciar la socialización (Bruner, 1991b; Shweder, Goodnow, Hatano, LeVine, Markus & Miller, 1998). Entonces, en esta alternativa de reconstrucción identitaria, el lenguaje y la socialización juegan un papel central.

La narración como relato permite estudiar la identidad (Bruner, 1991a). En su modalidad de dispositivo de recuperación, el relato de sí mismo es una descripción de lo que la persona es, lo que ha realizado y lo que pretende ser (Bruner, 1991a; Hall, 2003). Dichos relatos expresan y configuran la identidad. Galicia (2005) enuncia que es factible

estructurar la identidad por medio de la construcción narrativa del propio sujeto. La identidad narrada es un recurso necesario en este trabajo porque además de permitir la descripción de lo que se es, no se limita a determinar a la persona. Con esta forma de narración se recupera qué se ha hecho, cómo, por qué y en qué contexto (Galicia, 2005).

Para el desarrollo de la presente investigación se considera la noción de identidad descrita por Wenger (2001) que refiere la experiencia de participación en la práctica como fuente de identidad. Se pretende hacer un acercamiento desde los relatos de práctica para recuperar aquellas variantes de participación que le han permitido al profesor aproximarse a una identidad docente en el transcurso de su quehacer. La recuperación y reconstrucción de lo que sucede en dicho proceso identitario contribuye a la comprensión, tanto del presente como del futuro a partir de la reflexión del pasado, es decir, se toman en cuenta tanto las situaciones gratas como las problemáticas traducidas en aprendizajes sobre su actuación docente. Muchas veces se pretende integrar sistemas de ayuda o de formación para el profesorado, sin tomar en cuenta aquello que en realidad es significativo para quien aprende. En este estudio la perspectiva del propio actor es fundamental para reconstruir caminos de apoyo diversos como andamiaje a favor de una mejor práctica docente. De esta forma, se considera importante comprender cómo se objetiva el proceso de una identidad a partir de la narración del docente por medio del relato de vida temático centrado en la práctica (Bertaux, 1999; 2005).

Una última precisión respecto a las características de este estudio, es sobre el *concepto de práctica docente* que se asume. Este término delimita lo que ocurre dentro del espacio áulico o ámbito de enseñanza, con sus respectivas complejidades y relaciones (García-Cabrero, Loredó & Carranza, 2008). Rodríguez (2007) coincide en esta acepción, al señalar que la práctica docente tiene como prioridad la interacción didáctica entre profesor-estudiante y entre estudiante-estudiante. Vergara (2005), además de concebir las acciones del espacio áulico como parte de la práctica docente, sugiere tomar en cuenta los significados que sirven de base para el desarrollo de las actividades del profesorado. Desde otra mirada, Bazdresch (2000) incluye el proceso de reflexión sobre el quehacer y su impacto en el estudiante cuando se refiere la práctica docente.

En este estudio se considera a la práctica docente como una función que trasciende al aula. Dicha idea concuerda con Pou, Aguirre y Cordero (2009) quienes la refieren como todas aquellas acciones que realiza el profesorado desde diversos escenarios para promover el aprendizaje del estudiante. Por otra parte, también se comparte la noción de Fierro, Fortoul y Rosas (1999) porque consideran que el quehacer del docente no debe restringirse al trabajo de aula.

Con apoyo en las ideas de Vergara (2005), Bazdresch (2000), Pou et al. (2009) y Fierro et al. (1999) se toma una postura amplia de la concepción de práctica docente. Esta conceptualización destaca la importancia de los significados que orientan las actividades docentes y la reflexión sobre la práctica. La noción de práctica docente incluye las diversas actividades que el profesor realiza para concretar sus planeaciones de clase, las acciones que inciden en la toma de decisiones y que repercuten en el proceso enseñanza aprendizaje, así como la reflexión-acción en torno a su mejora.

En resumen, lo particular de la presente investigación respecto a otros estudios del mismo campo del conocimiento, es la reconstrucción subjetiva de la identidad docente desde el relato de práctica. La finalidad es recuperar experiencias de un profesor reconocido por otros a partir de su buen desempeño como docente, a pesar de que no se formó en una disciplina para tal efecto. Además cobra relevancia el énfasis hacia las diversas formas de cómo llega a asumirse como docente dicho profesorado. Por otro lado se aborda una identidad narrada desde el propio sujeto por medio de su relato de vida temático centrado en su quehacer docente. Por último, es importante precisar que debido al interés por recuperar lo que ha favorecido la formación de la identidad docente durante la práctica, la modalidad narrativa que predomina en esta investigación tiene una orientación hacia lo positivo o lo que le ha sido significativo y de utilidad al profesorado para su construcción identitaria.

1.2. El problema de investigación

En primer término, cabe señalar que la inquietud por este estudio surge al valorar la importancia de explorar cómo el profesor universitario, que no se formó como docente,

construye su identidad. Esta idea se funda en recuperar experiencias de un profesorado que además de concebirse como docente, es referido y reconocido como bueno, por parte de sus homólogos o pares, a partir de su quehacer.

La identidad es considerada como un proceso permanente e inacabado que representa una manera de concebir a alguien en un ámbito de desempeño. En este estudio, la atención está centrada en la identidad porque se espera que si alguien se asume como docente es más factible que actúe en congruencia con dicha identidad. Es decir, cuando alguien se dice médico lo esperado es que actúe como médico, que el químico haga lo suyo, y de igual manera pasa con las demás profesiones, sin excluir la docencia. Por ejemplo, lo deseable es que un profesor universitario, que es ingeniero de profesión, posea una experiencia y dominio temático respecto a los cursos que imparte, y que asuma una identidad docente, con sus respectivas complejidades.

Si una persona se inicia como profesor, con una profesión ajena a la docencia, corre riesgos relacionados con la identidad docente y su quehacer, como los siguientes: construir una identidad parcial, intermedia o no asumida del todo (Gómez, 2004); la presencia de desencuentros entre la formación inicial disciplinar y la concepción de sí mismo como docente (Gómez, 2004; Romo, 1996) lo cual propicia problemas en la práctica; realizar interpretaciones equívocas de lo que representa la identidad docente y la forma de conducirse en su función (Gómez, 2004, Galaz, 2011); de igual manera se origina la falta de compromiso del profesorado para llevar a cabo sus funciones (Preciado et al., 2008). Estos inconvenientes, además de constituir indicios relevantes que emergen del campo de investigación, propician problemas que repercuten en el aprendizaje y la formación del estudiante, razón por la cual se torna prioritario analizar el proceso de construcción identitaria del profesorado.

De acuerdo con los reportes de investigación expuestos por Galadí (2010), Eirín et al. (2009), Lanati et al. (2009), Mérida (2006) y Esteve (2003), todo profesor pasa por etapas de problemas e incertidumbres, en particular en los primeros años de su desempeño. Sin embargo, la situación se complica cuando la decisión de ingresar como profesor de universidad es por necesidad económica, por cuestiones de azar o porque los

requisitos de contratación no se apegan a un perfil propiamente docente (Gómez, 2004; Galadí, 2010). Sin embargo, el panorama de incertidumbre se acentúa en los profesores de las IES que son contratados sin una acreditación o preparación en el área didáctica pedagógica (Galadí, 2010; Gómez, 2004; Marcelo et al., 2009; Castro, 2010).

Es oportuno señalar que los problemas y retos de la complejidad docente no son ajenos para quienes se formaron para dicha labor (Galadí, 2010). Es decir, quienes estudiaron una licenciatura para ser pedagogos, licenciados en educación u otra licenciatura o posgrado relacionado directamente con la docencia, viven los obstáculos propios de dicha práctica. Por este motivo es importante tomar en cuenta lo siguiente: si para los profesores que poseen una formación definida para el ejercicio docente hay tensiones o dificultades referidas a su quehacer, entonces quienes no poseen tal formación tendrán mayor probabilidad de experimentar ideas equívocas de su actuación como docentes (Gómez, 2004; Eirín et al., 2009).

La falta de formación del docente amplía las necesidades de aprendizaje para el desempeño de su quehacer (Rickenmann, 2007; Ávalos, 2009; Parra-Moreno et al., 2010; Viscaíno, 2006). Un ejemplo es cuando el profesor demanda ayudas para el ejercicio de su función por no haber elegido la docencia desde que decidió incursionar a una carrera profesional, sino que ingresó por azar, invitación, necesidad o incluso por inquietud personal (Romo, 1996).

La ausencia de requisitos de ingreso alineados a la docencia es una situación que se presenta en el proceso de contratación de los profesores de las IES (Galadí, 2010; Gómez, 2004; Marcelo et al., 2009; Castro, 2010). Lo común sobre los requerimientos para la incorporación del profesorado en las universidades, consiste en solicitar un título de licenciatura relacionado con las asignaturas a impartir, experiencia en su disciplina y que acrediten poseer un grado superior con respecto al programa educativo en el que se desempeñarán. Ante esta situación, los profesores universitarios muestran interés por los posgrados en un área afín a la especialización de la disciplina en la que imparten clases y no en la docencia misma. El problema en este caso es que predomina la idea de que lo disciplinar es suficiente para llevar a cabo la práctica docente.

En el plano de lo esperado, las exigencias para el profesor universitario apelan tanto a su identidad docente como a la disciplinar. Esto se declara como deseable en el marco actual de las innovaciones curriculares de las IES circunscritas en el enfoque por competencias. Además, en los últimos años se reitera la complejidad de la función docente y se prioriza la relevancia de responder a los desafíos formativos en las IES (ANUIES, 1998; Cabalín & Navarro, 2008; Vaillant, 2007; Segovia & Soriano, 2009; Venegas, 2011). En este sentido, si se considera que todo docente tiene la tarea de formar a otros, resulta imprescindible que el profesor universitario asuma una doble identidad, la docente y la disciplinar (Zabalza, 2007). La exigencia identitaria fortalece la necesidad de abordar el presente estudio, ya que es preciso ampliar el campo de investigación de la identidad docente sugerido en el marco de las competencias del profesorado que labora en las IES. Cabe señalar que la identidad disciplinar como tal no es parte del interés de este trabajo, es decir, el proceso de construcción de la identidad del profesorado como ingeniero no es objeto de análisis en la presente investigación.

De acuerdo con Vaillant (2007), la construcción identitaria docente comienza con la formación inicial, pero de igual forma, la autora advierte que la identidad se fortalece o desarrolla durante el desempeño de la profesión. Un aspecto interesante, desde la postura de la identidad como proceso de construcción subjetiva (Mórtola, 2006; Soyago et al., 2008; Almeida & Amaral, 2009; Marcús, 2011) es que ésta no se acredita con un título (Viscaíno, 2006; Galadí, 2010). En este caso, cabe aclarar que quien cuenta con una formación como docente, también construye su identidad como tal en la práctica. La constante formación identitaria es moldeada o co-construida en la medida que el sujeto participa en su contexto sociocultural, durante el trayecto de su labor profesional (Navarrete, 2008; Segovia & Soriano, 2009). Por ello se debe estudiar la identidad desde los contextos de práctica. De acuerdo con el interés de este estudio se prestará atención a los procesos de tránsito hacia la identidad durante el ejercicio de la función, de un profesorado que no contó con la oportunidad de formarse en cuestiones referidas a la docencia antes de iniciarse como tal.

Es necesario atender la esfera de lo que implica la construcción y reconstrucción como docente porque cuando el profesorado no asume su identidad surgen problemas en su quehacer (Gómez, 2004). Resulta difícil que un profesor de una IES se desempeñe como docente, con la complejidad que representa dicha función, si no se asume como tal, (Parra-Moreno et al., 2010; Remedi, 2008), o bien si se construye una identidad transitoria, en el sentido que se le asigna poco valor a la docencia al considerarla como una actividad laboral provisional (Lanati et al., 2009; Gómez, 2004).

La razón para analizar la forma en la que se construye la identidad docente a partir de su quehacer, es porque el profesor universitario se forma en la práctica al iniciarse como docente con una formación que lo distingue como ingeniero, médico, psicólogo, administrador, contador, entre otros. En este sentido, se considera pertinente investigar respecto a la identidad del profesor universitario que no es egresado de una formación como docente, pero que es reconocido por su buen desempeño de su quehacer por sus pares y estudiantes, esto para recuperar cómo es su trayectoria formativa y cómo la experimentan. Investigar respecto la construcción de la identidad docente constituye una tarea digna de reconstruir a fin de potenciar estrategias de apoyo para el profesor como sujeto de formación (Imbernón, 2007). El interés es analizar de qué manera las actividades específicas del quehacer del profesor, que son referidas como significativas, favorecen la construcción identitaria, además de identificar las diversas ayudas o artefactos culturales que utiliza el profesor como mediaciones en dicho proceso. En este sentido las preguntas de investigación son las siguientes:

1.2.2. Preguntas de investigación

¿Cómo se desarrolla el proceso de construcción de la identidad del profesor universitario que no cuenta con una formación didáctica pedagógica previo a su ingreso a la docencia?

Preguntas secundarias:

- ¿Cuáles son las experiencias de aprendizaje del profesor universitario que intervienen en el proceso de construcción de su identidad, durante la práctica docente?

- ¿Con qué actividades se identifica el profesor universitario, en tanto docente?, ¿cómo las caracteriza? y ¿qué significado les atribuye, en el proceso de su construcción como docente?
- ¿Cómo cambia la participación del profesor universitario, en tanto docente, durante el proceso de construcción de su identidad?

1.2.3. Objetivos

A continuación se enuncian los objetivos que orientan el desarrollo de la investigación.

Objetivo general:

Analizar el proceso de construcción de la identidad docente en la práctica del profesor universitario, que no cuenta con una formación didáctica pedagógica.

Objetivos particulares:

- Analizar de qué manera, las experiencias de aprendizaje derivadas de la práctica del profesor universitario, repercuten en el proceso de construcción de su identidad como docente.
- Caracterizar la forma en que el profesor universitario desarrolla las actividades en las que participa como docente y los significados que les atribuye, en el proceso de construcción de su identidad.
- Diferenciar los cambios presentados en las participaciones del profesor universitario, durante el proceso de construcción de su identidad como docente identidad.

1.2.4. Delimitación analítica

Esta investigación se reporta desde la perspectiva del propio profesor, quien a través del lenguaje narra la construcción de una identidad en la práctica. No se considera la observación porque se parte de los relatos del profesor como vehículo de recuperación de la información porque dicho actor es quien experimenta el proceso identitario.

El foco de interés está centrado en cómo se hace el docente en la práctica. El estudio llega hasta una fase descriptiva e interpretativa, más no se pretende evaluar si la identidad construida corresponde con lo que se hace o con lo esperado en la institución. Por otra parte, es oportuno considerar que el hecho de que los profesores sean reconocidos como

buenos en el desarrollo de su práctica, no significa que asuman su identidad como docente. Además, se tiene claridad que quienes no cuentan con el reconocimiento como buenos docentes, pueden aportar información relevante para ampliar estudios de este tipo, sin embargo, por cuestiones de tiempo no se considera la participación de estos últimos sujetos como parte de la presente investigación.

1.2.5. Supuestos

El desarrollo de este estudio tiene como base la idea de que la identidad se construye en la práctica. En este sentido, la construcción o reconstrucción de una identidad puede estudiarse desde las experiencias derivadas de la acción, que en este caso es el quehacer docente. Además, se considera que lo que las personas son en un momento determinado de su vida no permanece inerte porque el ser humano está inmerso dentro de una cultura. Se asume que la cultura es cambiante y por ende el individuo modifica la cultura y a la vez es modificado al participar en ella.

También se parte del supuesto de que los escenarios culturales en los que se desarrolla el hombre constituyen espacios de formación permanente. La construcción identitaria no ocurre por casualidad, no es algo que sucede solo por el paso del tiempo. Las diversas experiencias de participación en su quehacer, así como la recuperación de ellas a través de la reflexión, le permiten a un profesor aproximarse de diversas maneras hacia un proceso de construcción, co-construcción o reconstrucción de identidad docente. El desarrollo identitario debe partir de las personas mismas. La construcción de la identidad ocurre cuando la persona participa con otros en contextos sociales de práctica. Si bien los maestros elaboran una versión narrada de su historia de formación, en los hechos lo que logró construir fue con y a través de los demás. Si la identidad es construida durante la práctica, es factible recuperar su construcción por medio de relatos de la actividad, desde y con el propio docente.

Los supuestos de la presente investigación encuentran su fundamento desde la psicología cultural, lo cual permite abordar el proceso de identidad durante la práctica. Los argumentos teóricos de partida son: La cultura e individuo se construyen uno a otro

(Shweder, 1990; Bruner, 1991a; Cole, 2003); el ser humano, es un ser social (Wenger, 2001; Wertsch, 1985/1988) y por tanto construye su identidad en contextos socioculturales (Wenger, 2001; Holland & Lachicotte, 1998); la identidad se forma gracias a la comprensión de las formas de participación de los individuos en actividades situadas con y a través de las demás personas (Lave & Wenger, 1991) de tal forma que su construcción puede comprenderse desde la práctica (Wenger, 2001) y la identidad construida en actuación se logra a través de la participación, lo cual sugiere un proceso dialéctico entre identidad y práctica (Wenger, 2001; Larreamendy, 2011).

1.2.6. Justificación

En primer término, si el profesor constituye uno de los pilares que sostiene o hace posible el acto educativo, es necesario tomar en cuenta su perspectiva a fin de recuperar lo que a él le ayuda a formarse como docente. El estudio permite analizar qué experiencias de aprendizaje le son significativas en el proceso su identidad como profesor universitario, así como caracterizar las actividades y participaciones que construyen dicha identidad. Por ello, esta investigación representa una oportunidad para ampliar el campo de estudio de la identidad del profesorado universitario.

Es importante tomar en cuenta que para asegurar un mejor desarrollo de los Programas Educativos de las IES, los profesores deben asumir lo que representa la identidad docente y no solamente la referida a la especialidad temática de los cursos que imparten. En este sentido, una razón para efectuar este tipo de estudios es favorecer análisis posteriores referidos a la formación y la práctica docente.

Entre las ventajas de investigaciones como la presente, está el valorar las formas de participación en la práctica docente que conducen a profesionistas disciplinares (en este caso a ingenieros) a construir su identidad docente, lo cual ayuda a incorporar al estado del conocimiento saberes desprendidos a partir de la perspectiva y la experiencia del profesor. Además los hallazgos permiten potencializar la reflexión respecto a la aportación de las situaciones y competencias previas incorporadas en la experiencia docente de los profesionistas que no se habían pensado como profesores y que en su contexto de práctica

son reconocidos como buenos, por otros y por sí mismos, en dicha función. Incluso, los resultados constituyen una herramienta para la reflexión del propio docente, porque cuando el profesor se narra a sí mismo, piensa no solo en lo que él ha sido y es, sino también en aquello que desea o pretender llegar a ser.

Por otra parte, desde el contexto de las tendencias curriculares dominantes en las IES es deseable la incorporación de competencias docentes en la práctica de los profesores. En dicho contexto, es razonable tomar en cuenta que el profesor en el rol de aprendiz, puede y debe aprovechar la oportunidad que representa aprender en escenarios reales. Los espacios de práctica, seguidos de la reflexión constituyen oportunidades valiosas en los diversos escenarios de aprendizaje y formación en general. En este caso, llegar a comprender cómo construye la identidad del profesor en y a través de la práctica docente, ofrece un marco de referencia para hacer un análisis posterior en torno a la formación de competencias. Esto por varias razones: la primera porque se valora el aprendizaje adherido a la práctica, en segundo término, porque no se debe pensar al docente como un objeto a quien se debe dar una forma sin tomar en cuenta que es una persona con antecedentes y experiencias previas, tercero, porque las competencias docentes consideran tanto la identidad profesional, en el ámbito disciplinar en el que se imparte clase, como la identidad docente y cuarto, porque en la formación docente por competencias el docente dese ser considerado como un aprendiz constructivo.

Para quien realiza este trabajo y para las personas interesadas en el área de formación de competencias docentes, resulta necesario tomar en cuenta la perspectiva del propio profesor, a través de relatos de práctica, con el fin de comprender aquello que es significativo en la construcción de la identidad docente.

Otro aspecto que justifica el desarrollo de la presente investigación se relaciona con el argumento de que las acciones que hace o deja de hacer el profesor en las IES, con respecto a su función docente, son orientadas a partir del sentido de identidad del profesorado, de tal manera que la comprensión de la construcción identitaria ofrece caminos de reflexión en torno a aquellas experiencias que son significativas para el profesor en su trayectoria de formación.

Además, se considera importante que todo apoyo brindado al docente parta de las reflexiones de sí mismo. Esta investigación permite analizar situaciones de aprendizaje en la práctica que son útiles para repensar los modelos de formación del profesorado. Por otra parte, al considerar que queda mucho por hacer en torno al apoyo y mejora del profesorado, cobra mayor sentido las reflexiones sobre la práctica docente surgidas en los relatos del profesor respecto al proceso identitario.

Por último, se puede decir que este estudio beneficia al profesor o cuerpo de profesores del área de la Ingeniería Industrial. Es decir, tanto su participación como sujetos de la investigación como los resultados obtenidos, les brindan la oportunidad de reflexionar sobre su proceso de construcción docente. Por otra parte, los resultados de la investigación también representan una plataforma de aprendizaje sobre nuevos caminos y rutas de formación para quienes están interesados en ofrecer apoyos o ayudas dirigidas a profesores que no son docentes de profesión inicial. Además, respecto a los posibles usuarios o beneficiarios de los resultados, se incluye a las autoridades de las IES que toman decisiones en torno a la mejora y aprendizaje del profesorado, a los responsables de la generación y operación de alternativas de formación permanente y a los formadores de formadores.

1.3. Contexto institucional

El Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) es parte del sistema de universidades públicas y autónomas del Noroeste del país. De igual manera, pertenece a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Se ubica en el sur de Sonora, cuenta con seis campus distribuidos en Guaymas, Empalme, Obregón y Navojoa. La institución atiende una matrícula promedio de 17 mil alumnos al año a través de 23 programas de licenciatura, una especialidad, un profesional asociado⁵, nueve maestrías y dos doctorados (ITSON, 2010).

⁵ En el Instituto Tecnológico de Sonora los Programas Educativos denominados como Profesional Asociado tienen una duración de dos años y su orientación formativa es similar a la una preparación técnica para el trabajo.

En la actualidad, el ITSON cuenta con los servicios de 1425 profesores, de los cuales menos del 20% corresponde a la categoría de Profesor de Tiempo Completo (PTC). La mayoría de los docentes son auxiliares⁶ y para contratarlos bajo dicho esquema deben ser profesionistas que laboren en el área de desempeño de la asignatura o cursos que imparten. La condición citada, representa un mecanismo para favorecer que los profesores incorporen a su práctica docente situaciones de aprendizaje relacionadas con la formación de los estudiantes.

Es oportuno señalar que para las autoridades del ITSON, un requisito básico para la incorporación de un profesionista como profesor universitario es acreditar un grado superior con respecto al que se aspira impartir clase. Dicho requerimiento aplica tanto al PTC como a los docentes auxiliares o de asignatura, esto por sugerencia de la SES. En atención a ello, quienes se integran a la docencia, adscritos a Dependencias de Educación Superior (DES) de áreas académicas como ingeniería, recursos naturales y ciencias administrativas, deciden cursar posgrados en su disciplina de origen. Dado que los posgrados se orientan a la disciplina a impartir, por lo regular, los jefes de departamento académicos recomiendan al profesor novato tomar los cursos básicos para la incorporación docente que ofrece la Coordinación de Desarrollo Académico (CDA)⁷. Esta sugerencia se hace ante la carencia de experiencia o formación para la docencia de quienes ingresan como profesores.

Respecto a la oferta educativa que ofrece la institución en la que se desarrolla la investigación, es importante señalar que se orienta bajo el enfoque por competencias desde agosto de 2002. A partir de dicha fecha todos los programas de licenciatura se ofertan bajo dicho enfoque (ITSON, 2009). El origen de esta iniciativa fue parte de los compromisos ante el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) apoyado por la Secretaría de Educación Superior (SES). Los Programas Educativos de Licenciatura, que

⁶ Se emplea el concepto de profesor auxiliar para referir a quienes ejercen la docencia bajo una contratación por horas dentro de la IES referida en el estudio. Otra denominación empleada es la de profesor de asignatura.

⁷ Los responsables de dirigir la CDA de ITSON son responsables de las iniciativas para apoyar de forma permanente la formación del profesorado.

entraron en vigor en 2002 y que a su vez se reestructuraron para su desarrollo a partir de agosto de 2009, centran su interés en priorizar el énfasis en el aprendizaje y la actuación del maestro como mediador. De igual manera, se pretende consolidar el logro de competencias profesionales al priorizar las prácticas profesionales para crear un vínculo con la realidad. El esquema curricular de las licenciaturas de ITSON incluye tres áreas (ver Anexo 1): formación general, formación especializada y ciencias básicas, y formación especializada. Con las prácticas profesionales se pretende promover la integración de saberes de las distintas áreas formativas, y en particular de los cursos del área especializada aplicada en contextos reales de desempeño profesional.

Como es natural, cada Programa Educativo tiene una orientación distinta. A continuación, se describen las características particulares del programa de Ingeniería Industrial y de Sistemas (IIS) debido a que los profesores que participan en este estudio se desempeñan en esta licenciatura. En la carrera de IIS se busca formar recurso humano integral, con una visión empresarial e innovadora, competente en la administración y mejora de sistemas productivos, logísticos y de gestión de calidad, que contribuya a la competitividad de las organizaciones como base para el desarrollo de la sociedad y la preservación del medio ambiente, lo anterior a partir del desarrollo de tres *competencias profesionales*: 1) administrar sistemas logísticos de abastecimiento y distribución en las organizaciones de manera eficiente y cumpliendo con los requerimientos del cliente; 2) desarrollar procesos productivos que mejoren la eficiencia del uso de los recursos para generar bienes o servicios de acuerdo a los requerimientos del cliente; y 3) administrar procesos del sistema de gestión de calidad para mejorar el desempeño de los sistemas productivos tomando como base un modelo de referencia.

En el anexo 2 se puede consultar el mapa curricular de dicho Programa Educativo, en él se ilustran los bloques curriculares que agrupan el total de las asignaturas. De igual manera, en los bloques citados se pueden distinguir los cursos de práctica profesional, los cuales se ubican en el cuarto y octavo semestre. Otro aspecto que se considera conveniente mencionar (y que se enuncia en dicho anexo) es que el servicio social es parte del proceso formativo, éste se encuentra integrado a la práctica profesional como una

estrategia para que el estudiante cuente con mayor número de horas en el ámbito de su futuro desempeño laboral. No está demás señalar que las prácticas y el servicio social se llevan a cabo en empresas locales, mismas que tienen un giro acorde a las competencias declaradas en el currículum del programa de IIS.

Una iniciativa para favorecer la implantación de las acciones curriculares desde el profesorado, es el trabajo e intercambio de experiencias docentes mediante actividades desarrolladas en las academias. Es necesario mencionar que las academias están conformadas por un grupo de profesores de un mismo curso o bloque curricular⁸. Dichos profesores son corresponsables de desarrollar acciones colegiadas relacionadas con la práctica docente y el logro de las competencias profesionales de los estudiantes del Programa Educativo en cuestión. Las academias son dirigidas por un profesor, quién es comisionado como coordinador para propiciar que el grupo docente: estandarice contenidos, realice la planeación de la asignatura, identifique necesidades de materiales de apoyo, genere estrategias para lograr los resultados esperados, sugiera alternativas de apoyo mutuo (estudio) y forme comunidades de trabajo (ITSON, 2013). Es importante señalar que en el ITSON, la labor colegiada surge al ponerse en marcha el plan curricular de agosto de 1995, sin embargo, el funcionamiento de las academias cobró relevancia a partir de 2002 como una estrategia institucional ante la incorporación del enfoque de competencias.

Para dar inicio a la implantación de modelo curricular por competencias, se llevó a cabo un programa intensivo de capacitación para los docentes durante el verano de 2002. Esta propuesta de habilitación consistió en cuatro módulos formativos: teorías de aprendizaje, estrategias y modalidades de evaluación, mediación pedagógica y estrategias docentes. La alternativa de formación modular se consolida como diplomado de competencias básicas docentes con el propósito de favorecer la incorporación del profesorado en su quehacer en el marco del enfoque curricular aquí referido (ITSON,

⁸ *Bloques curriculares.* Con el diseño curricular basado en el enfoque por competencias se organizó la estructura curricular en bloques. Se denomina bloque curricular al conjunto de cursos o asignaturas que contribuye al logro de las competencias profesionales. En el anexo 2 se puede observar el mapa curricular del Programa Educativo de Ingeniería Industrial y de Sistemas, en él se ilustran los bloques de dicho programa.

2009). En la IES en la que se desarrolla la investigación, las propuestas y la puesta en marcha de los dispositivos de formación docente⁹ son responsabilidad de la CDA. En el Anexo 3 se ilustra un ejemplo de las alternativas de capacitación que ofrece la institución a través de la CDA en un semestre. De igual manera se describe la orientación y modalidad de los dispositivos de formación institucional en el Apéndice A.

Por último, es importante señalar que la generación de alternativas de apoyo para el profesorado surge de necesidades de capacitación identificadas a través de: la solicitud de los Jefes de Departamentos Académicos (JDA), los resultados de la evaluación docente advertidos como áreas de oportunidad, los reportes de academia o desde las directrices derivadas del diseño y puesta en marcha de los planes y programas de estudio en los que participa el profesor (ITSON, 2010). Cabe señalar que de acuerdo a lo informado por la responsable de la CDA y la encargada de Cualificación Docente de dicha coordinación, lo que tiene mayor peso para definir la oferta de capacitación es el análisis de los resultados de la evaluación docente institucional, así como las solicitudes de los JDA.

⁹ Se entiende por dispositivos de formación docente a las diversas opciones de capacitación ofrecidas bajo la modalidad de cursos, talleres, seminarios, diplomados y eventos académicos (estas opciones se pueden ver enunciadas en el Apéndice A), así como a los foros, encuentros, congresos y/o conferencias de apoyo a la docencia. Cabe hacer mención que en ITSON se promueven otras modalidades de apoyo al profesorado como lo son los intercambios, estancias académicas, las redes de colaboración, innovación e investigación, así como el apoyo para la salida a eventos académicos. Sin embargo, dichas oportunidades son dirigidas a los PTC. Son pocas las ocasiones en las que se extienden estos beneficios a los profesores auxiliares o de asignatura.

II. La identidad construida en la práctica: mirada teórica

La presente investigación se sustenta en la psicología cultural porque parte de la importancia de lo social en la interrelación entre individuo y cultura. De esta manera, una premisa clave en esta postura epistemológica elegida es la imbricación dialéctica entre cultura e individuo, ya que la cultura transforma al individuo y éste a su vez a la cultura. Esta perspectiva permite comprender la conformación de la identidad como un proceso que se construye a partir de la participación en contextos de práctica, en el cual son fundamentales la reflexión, el compromiso, la satisfacción, la intencionalidad y los significados.

Es importante aclarar que la psicología cultural no constituye un campo homogéneo de posturas teóricas, es decir, quienes se posicionan en esta denominación epistemológica concuerdan con la idea de la co-construcción entre mente y cultura, pero cada corriente dentro de esta perspectiva enfatiza diferentes unidades de análisis (Saucedo & Pérez, 2013). En esta investigación, con base en Bruner (1991a) se recupera el giro narrativo, desde Wenger (2001) se presta atención al individuo en comunidad, así como a su trayectoria en contextos de práctica social, y desde Lave y Wenger (1991) se recupera la noción de la participación al aprender debido a que se parte del supuesto de que el aprendizaje modifica al ser humano. En síntesis, la presente postura integra las tendencias de los autores antes citados para analizar cómo se desarrolla el proceso de construcción de la identidad docente desde la práctica.

En este capítulo se exponen aportaciones de la psicología cultural identificadas como ejes relevantes para la comprensión del proceso de formación identitaria. La concepción de la identidad en la práctica expresada desde Lave y Wenger (1991) se define como un proceso co-construido al aprender en el que las personas se conciben como participantes. Para ello es importante considerar la noción de Participación Periférica Legítima (PPL) como una alternativa para comprender la formación identitaria a partir de la participación en diversas actividades del contexto social del cual es parte el docente. Cabe hacer mención que en este estudio no se aborda el análisis de la comunidad de

práctica, es decir, el énfasis se encuentra en la identidad construida al participar en una práctica social, que en este caso es el quehacer docente.

Para este estudio, otro referente epistemológico clave es Bruner (1991a), esto en dos sentidos. Por un lado porque contribuye a la comprensión y construcción de la identidad narrada basada en los relatos. Y por otro lado, porque se advierte que este autor coincide con la noción de identidad construida en la práctica que parte de supuestos de la psicología cultural, en este sentido Bruner (1991a) ofrece un marco interpretativo relevante para la comprensión de la acción desde los significados. De acuerdo con Camargo y Hederich (2010), Bruner se posiciona como psicólogo culturalista y le da especial relevancia a la narración en la construcción identitaria así como al sentido de los significados en la acción humana.

2.1. Psicología cultural

Respecto a la psicología cultural, Baerveldt (1999) hace una acotación importante al señalar que no es una rama separada de la psicología, como la social, la del desarrollo, la clínica o incluso la transcultural. Esta psicología representa una postura relevante en el ámbito de las ciencias sociales (Baerveldt, 1999; Bruner, 1991a; Wenger, 2001; Cole, 2003) porque responde a fenómenos que no tienen respuestas unívocas y universales (Cole, 2003). Por otra parte, permite comprender que a las explicaciones de carácter social le subyacen supuestos y puntos de vistas culturalmente arraigados, los cuales son divergentes y dan cabida a la subjetividad. En palabras de Bruner (1991a, p. 106), la acción humana no debe explicarse sólo de adentro hacia afuera, por medio de factores intrapsíquicos (disposiciones, capacidades o motivos), dicha acción debe exponerse en situación con respecto al mundo cultural ya que la realidad que el ser humano construye es social, negociada con otros y contextualizada. Por su parte, Álvarez y Del Río (1990) expresan que a esta postura teórica también se le conoce como enfoque sociocultural.

2.1.1. Características de la psicología cultural

La psicología cultural se ocupa de los significados antes que las causas (Baerveldt, 1999; Bruner, 1991a) así como de la comprensión de situaciones a partir de la acción (De la Mata & Cubero, 2003). Esta postura pone en primer plano el análisis de las vivencias, así como la forma en la que el ser humano valora e interpreta lo que le ocurre o le rodea (Esteban, 2009). El interés de esta psicología versa en las formas en que sujeto y objeto, el sí mismo y el otro, psique y cultura, persona y contexto, figura y fondo, practicante y práctica, viven unidos o requieren uno del otro de manera dinámica y dialéctica, ya que se constituyen en forma mutua (Shweder, 1990). La presente investigación es un ejemplo que recurre al significado y comprensión de las acciones desde la experiencia de participación. La exploración de la acción y sus significados parten de la interacción dialéctica sujeto-cultura. Con este estudio se pretende la comprensión de cómo se construye una identidad docente en la práctica a partir de la perspectiva del propio sujeto.

Bruner (1991a) concibe a la psicología cultural como una ciencia interpretativa, en la que los actos no se comprenden sin los significados, ya que estos últimos permiten advertir mejor la relación individuo y cultura. Respecto a estas ideas es oportuno citar dos precisiones: la cultura se entiende como un sistema de significados que dan sentido a la acción humana, y a su vez, la acción humana es un acto de significado. Para dicho autor, los significados construidos por el hombre son parte de la cultura y el sujeto está envuelto en la actividad en busca de significados, mismos que tienen una naturaleza social.

En esta psicología, los principales ejes de análisis forman parte de la cultura (De la Mata & Cubero, 2003). Un aspecto nodal de la psicología cultural es que estudia la mente humana como algo arraigado en la experiencia personal e inmersa en el contexto en el que se vive (Baerveldt, 1999). Con respecto a lo anterior, puede decirse que la persona y la cultura comparten significados y valores. En este orden de ideas, el origen de la acción humana no está en lo biológico sino en la relación indisoluble entre mente y cultura, así como en los significados que son mediados culturalmente (Bruner, 1991a; Álvarez & Del Río, 1990). Como lo menciona Bruner (1991a) esta psicología muestra cómo las mentes y las vidas humanas están imbricadas en la cultura y la historia.

La psicología cultural comparte con otras psicologías contextuales el supuesto de que la mente de los seres humanos (saber, querer, sentir, valorar, etc.) puede comprenderse por medio de procesos “mentales” situados y circunscritos a: significados compartidos, objetivos, recursos disponibles y artefactos culturales, entre otros (Shweder et al., 1998). Cuando Shweder et al. (1998) se refieren al contexto, lo ejemplifican de manera simbólica a través de costumbres, tradiciones, acciones y significados. En este sentido, tanto Shweder et al. (1998), como Bruner (1991a) y Baerveldt (1999) coinciden en que el estudio de las prácticas del ser humano y sus respectivos significados son parte del interés de la psicología cultural. Es importante precisar que desde esta perspectiva los contextos son construidos por las personas al interactuar con los sujetos y objetos culturales.

2.1.2. Referentes conceptuales para la comprensión de la perspectiva sociocultural

Las bases del desarrollo y del aprendizaje del ser humano son de naturaleza social. Sin embargo, antes de que se posicionara la idea anterior, los estudios de lo cognitivo omitían o daban poca relevancia al contexto socio cultural (Bruner, 1991a; Daniels, 2003; Lave & Wenger, 1991; Dreier, 1999; Larreamendy, 2011).

Para Wenger (2001) las experiencias de aprendizaje que viven las personas dentro del entorno social son un vehículo para el desarrollo de identidades y su transformación. Esta precisión es fundamental para comprender cómo aprende el profesor universitario a formarse como docente. El fundamento principal en las aportaciones socioculturales es la concepción social del aprendizaje. Los supuestos de la teoría social se sintetizan de la siguiente manera: las personas son seres sociales por naturaleza; el conocimiento es una cuestión de competencia en relación con empresas valoradas por quien aprende; conocer requiere comprometerse de forma activa con el mundo así como asumir significados (Wenger, 2001).

Para Baerveldt (1999), Cole (2003), Holland y Lachicotte (1998), una de las mejores bases conceptuales para la psicología cultural es el trabajo de Lev Vygotsky¹⁰. Dicha base refiere la tesis central sobre la que se fundó la escuela cultural-histórica rusa, la cual sostiene que la estructura y el desarrollo de los procesos psicológicos humanos surge en la actividad práctica mediada por la cultura y desarrollada a través de la historia (Cole, 1999). Como ideas clave de la tesis enunciada es necesario referir lo siguiente: la mediación cultural del pensamiento y la acción es un concepto humano; la cultura es un medio para el desarrollo humano en el que la persona se convierte en un ser cultural que contribuye a que otros se conviertan en seres culturales; por ello, las funciones psicológicas superiores (hablar, pensar, actuar) tienen un origen social, mismas que ocurren primero en el plano de lo interpersonal y después en el plano intramental, siempre y cuando estén mediadas por instrumentos de naturaleza simbólica; por último, las funciones psicológicas humanas tienen su fundamento en la actividad práctica (Cole, 1999).

La vida del hombre no es posible sin los instrumentos producidos en lo social. Las actividades psicosociales están mediadas por eslabones generados en la vida social y dan relevancia a las leyes de la evolución socio-histórica (Vygotsky, 1987). De esta forma, lo que se aprende es social, requiere de la cultura, la historia, las relaciones e interacciones con otros, el lenguaje y demás mecanismos de mediación. En general, las diversas experiencias realizadas por el aprendiz, a través de la práctica y en el ámbito de su propio contexto, posibilitan el desarrollo y el aprendizaje. En resumen, se aprende en la acción mediante las diversas formas de participar.

A continuación se describen *conceptos centrales* en la comprensión de estudios con fundamento en la perspectiva de la psicología cultural o sociocultural:

Socialización e interacción social

El ser humano actúa a partir de las interacciones con los otros, así como a partir de la noción que él construye de sí mismo cuando le otorga significado a lo que los otros le asignan (Bruner, 1991a; Cole, 1999). De esta manera, las personas evolucionan gracias a la

¹⁰ El apellido del teórico ruso Lev Semiónovich se puede encontrar como “Vigotsky” o bien como “Vygotsky”. En este trabajo se utilizan ambas formas de citarlo. La diferenciación corresponderá a la forma en la que lo citen los autores referidos en el presente escrito.

socialización en la que ocurre su formación. Los individuos no están determinados por completo, sino que se encuentran abiertos a la relación con otros que lo modifican por interacción. En este ámbito de relación, el proceso de construcción de sí mismo tiene concordancia directa con la significación (Gijón, 2004) y además se explica socialmente.

De acuerdo con Hernández (2006) aprender de los otros y con otros es una máxima fundamental del paradigma sociocultural. El aprendizaje se desarrolla en la medida que las personas establecen relaciones sociales con los demás y elaboran representaciones de sí mismos, las cuales lo transforman (Antúnez, 2003). El ser humano, y por ende el aprendiz, es un ser cultural que aprende con y de los demás, es decir, unos a otros se co-construyen y comparten productos culturales. Esta concepción de aprendizaje pone en primer plano las relaciones interpersonales, los mecanismos de mediación y la participación en actividades en las que se socializa con otros en contextos situados.

La socialización permite al individuo interiorizar la sociedad y hacerse miembro significativo. Con respecto a dicho proceso, Fernández (2003, p. 16) precisa que “una persona se define por el sentido que un individuo adquiere en el contexto social en el que vive y no se puede concebir sin una definición y un significado del individuo en relación al resto de los individuos de la misma sociedad”. Además, según Wertsch (1985/1988), para Vigotsky la construcción de conocimiento favorece a la generación de significados que son producto de la interacción social, misma que está implícita en la Ley General del Desarrollo (LGD). La LGD, sostiene la tesis del origen social de los procesos psicológicos superiores, explica que las funciones que están presentes en el desarrollo cultural aparecen dos veces en planos distintos, primero desde lo social (interpsicológico) para luego pasar al psicológico (intrapsicológico).

Mediación simbólica y artefactos culturales

Existen dos supuestos fundamentales de la psicología cultural: que una mentalidad se transforma en múltiples mentalidades por medio de la mediación simbólica de la experiencia y que las capacidades conceptuales humanas por las que se mantiene la cultura se apoya en el uso del lenguaje. De acuerdo con esta idea, el lenguaje es el principal medio para transmitir la herencia simbólica y conductual de una tradición cultural

o de una generación a otra (Shweder et al., 1998). Por ejemplo, los seres humanos negocian puntos de vista divergentes y construyen realidades culturales compartidas cuando tienen la oportunidad de interactuar entre sí a través del diálogo. En este mismo sentido es importante la siguiente afirmación de Bruner (1991a, p. 279): “Los sistemas simbólicos empleados por los individuos para construir significados, están arraigados al lenguaje y a la cultura”.

Para la psicología cultural los seres humanos viven en un mundo de artefactos (herramientas, palabras, rutinas y rituales) que no deben ignorarse, puesto que son depositarios del pensamiento y el juicio de otros humanos (Cole, 2003). Dichos artefactos son constituyentes clave en la cultura, por ello Vygotsky señalaba la necesidad de comprender la vida humana en conexión profunda con los objetos en el mundo que los rodea (Cole, 2003). Por ejemplo, las prácticas y productos elaborados por el ser humano son reflejo temporal de la persona es en ese momento de su historia.

Es necesario señalar que en campo de la psicología cultural, son las personas quienes utilizan los recursos o artefactos culturales y que ello les permite estabilizar y condensar la identidad que se busca posicionar. De esta manera, el uso del lenguaje, los artefactos materiales, las formas de percibir y pensar la realidad, las narraciones y hasta las relaciones sociales, son recursos culturales que forman parte del legado histórico cultural (Saucedo & Pérez, 2013).

El lenguaje es un artefacto mediador indispensable en la interacción social. El lenguaje cumple diferentes funciones, conduce a la construcción del significado y a la socialización, así como a la conformación de identidad (Bruner, 1991a; 1991b; Shweder et al., 1998). El sentido que adquiere un individuo en socialización emerge en y a partir del lenguaje como artefacto de mediación. Esto coincide con el planteamiento de Ochs (1991) quien señala que la socialización se desarrolla a través de las prácticas del lenguaje y de interacciones que vinculan a los aprendices con una variedad de roles comunicativos y situacionales.

El concepto de mediación se refiere a las ayudas de otros con un nivel de aprendizaje superior, a fin de que el aprendiz traspase los límites de sus capacidades

presentes (Ríos, 1997; Daniels, 2003; Díaz-Barriga, 2002; Baquero, 2009; Rodríguez, 2009). Desde la perspectiva de la teoría sociocultural de Vygotsky, la mediación es facilitada por otros agentes que interactúan con el aprendiz. Como ejemplo de agentes destaca la participación valiosa de los padres, los pares (o iguales) u otros aprendices que se encuentren en un nivel superior de aprendizaje (experto). Sin embargo, con base a este último respecto, Kohl (1996) expresa que cuando se habla de alguien que enseña, se debe pensar tanto en alguien que funge como enseñante, como en un objeto, suceso, experiencia(s), o en el lenguaje. Es decir, en los procesos de aprendizaje, las mediaciones o ayudas no solo provienen de personas, también los objetos culturales fungen como artefactos mediadores cuando son usados por el ser humano con una intencionalidad formativa. Por lo tanto, los sujetos y objetos son considerados como artefactos culturales que actúan como mediadores en los procesos de desarrollo y aprendizaje del ser humano.

Los procesos formativos se desarrollan con el apoyo de personas, cosas, situaciones, sucesos o experiencias que fungen como artefactos mediadores. Se aprende en la escuela, a través de cursos, talleres, práctica o mediante reflexiones del ámbito de la educación formal, pero también se aprende en otros contextos no escolarizados por medio de las interacciones que ocurren de forma natural e intencional, al estar en relación con el medio social y al participar en diversas actividades. Es importante señalar que la mediación no solo facilita la acción humana, sino que la transforma y le da sentido (Rodríguez, 2009). Cuando el ser humano, entra en contacto con los artefactos ocurre un proceso de modificación o transformación. Por ejemplo, un profesor cambia la percepción que tiene del quehacer docente cuando otro profesor, a quien considera un modelo a seguir, le comparte una estrategia de aprendizaje exitosa, en este caso, es muy probable que el primer docente se disponga a poner en práctica la idea del segundo.

Intencionalidad

Shweder (1990) señala que uno de los temas fundamentales que aborda la psicología cultural es el papel de la intencionalidad tanto en la vida del individuo como en el mundo en el que actúa. Para este autor la incertidumbre (la búsqueda de sentido) y la concepción intencional de los mundos constituidos son premisas de la existencia humana. Desde el

nacimiento, las personas se motivan por la necesidad de encontrarle sentido a su ambiente sociocultural y con ello a su vida.

Un ambiente sociocultural es un mundo intencional poblado de artefactos culturales diseñados por el hombre (Shweder, 1990). Es importante entender la intencionalidad del mundo, ya que ésta va más allá de conocer la función que tienen los objetos. Un objeto, en tanto medio, puede servir para múltiples fines, su naturaleza simbólica se explica en el contexto de su uso y manifestación. Los artefactos son producidos, creados, descubiertos, redescubiertos, construidos y co-construidos en forma continua por diferentes sujetos en múltiples comunidades.

De acuerdo con Shweder (1990), cada ser humano posee una subjetividad y vida mental que cambia por medio del proceso de hacer significados y al emplear recursos de los ambientes socioculturales en los que participa. El autor antes citado expresa que el ser intencional piensa y construye su vida a partir de diversas concepciones, evaluaciones, juicios de valores y fines encarnados en los objetos culturales (instituciones, artefactos y discursos). Lo anterior, le da valor sustantivo a la mente, al espíritu, a la voluntad y a la dirección de las acciones del ser intencional. Cabe señalar que la intencionalidad se concibe en articulación con los significados y las actividades humanas (Bruner, 1991a).

En el apartado siguiente se conceptualiza lo que se entiende como identidad, para ello se consideran los fundamentos y aportaciones de la psicología cultural ya que se parte de una noción de identidad desde su naturaleza social.

2.2. De la participación a la construcción de la identidad

El desarrollo del ser humano es un proceso de construcción cultural que ocurre por socialización mediante la realización de actividades conjuntas (Lave y Wenger, 1991), es decir, el individuo se co-construye socialmente (Bruner, 1991a; Shweder, 1990). La incidencia social, está presente tanto por la acción de quienes interactúan, se comunican, se moldean o persuaden, como por las prácticas y los objetos sociales construidos alrededor de un individuo. En el campo de la psicología cultural, el mundo de la

experiencia es fundamental para comprender lo que la persona es y cómo se conforma poco a poco en el ámbito en el que participa.

El hombre es un ser no determinado por completo ante la necesidad de actuar de diversas formas frente a las demandas de su entorno (Dreier, 1999). El carácter indeterminado obedece a que los individuos están inmersos en un medio en constante movimiento en el que ciertas cosas se dejan atrás y otras se modifican. Es decir, se vive en contextos cambiantes donde es válida una forma de ser y actuar a partir de una situación dada, que por su particularidad demandará ajustes si se circunscribe en otro momento y lugar. Los escenarios y las prácticas sociales favorecen y/o limitan la construcción de lo que el ser humano puede llegar a ser o con lo que se identifica. Por ejemplo, quien se asume como docente, al reconocerse como tal, actúa desde la interpretación que él mismo hace de dicha función. Por otra parte, el significado que un profesor le otorga a la identidad docente en una institución educativa puede modificarse a partir de los esquemas predominantes en la organización escolar.

2.2.1. Conceptualización de la identidad

Antes de señalar el concepto de identidad es oportuno mencionar que, en el campo de la psicología cultural, el análisis sobre lo identitario rechaza el carácter de esencia atribuido desde la visión unilateral de la psicología (Palacios, 2007). Los conceptos de identidad referidos a continuación tienen en común la naturaleza social en la construcción de la identidad. Cabe señalar que aun cuando este estudio no se fundamenta en forma específica en las aportaciones de autores como Giménez (2005), Giddens (1991), Holland y Lachicotte (1998) y Dreier (1999), se considera pertinente retomar sus conceptos debido a que ellos comparten la idea de identidad con origen social y/o cultural a la que se suscribe esta investigación.

La identidad a partir de repertorios culturales

Respecto al concepto de identidad, Giménez (2005) establece una vinculación estrecha entre cultura e identidad en la que conjuga el estudio de la sociedad y del hombre. De esta forma, la identidad constituye una apropiación distintiva de

determinados repertorios culturales ubicados en el entorno social o en el grupo con el que se interactúa, esto ayuda a delinear fronteras entre unos y otros, o bien, entre un nosotros y un otro. Por su parte, Giddens (1991) expresa que las teorías de origen social definen identidad como formas de situar a la persona en un contexto de construcción mutua en la que es fundamental la relación individuo-grupo. Tanto Giménez (2005) como Giddens (1991) entretienen el binomio cultura e identidad en sus definiciones.

Holland y Lachicotte (1998) reconocen que el estudio identitario está ligado a aspectos de origen sociocultural. Al referir el tema de lo identitario, las autoras reconocen la importancia de la postura histórica cultural con base en Vygotsky, ya que este último concibe la identidad como función psicológica superior. En este sentido, las autoras definen la identidad como una organización compleja de pensamientos, sentimientos, recuerdos y experiencias que las personas evocan como una plataforma de acción y de respuesta para pensarse a sí mismas. Un aspecto que queda claro en estos planteamientos es que la formación de la identidad no obedece en exclusiva a lo que un individuo advierte de sí mismo, sino que es algo que está en relación con los demás. La idea de un sí mismo con respecto a otros también está presente en la concepción de Giménez (2005) cuando menciona que la identidad surge y se reafirma a través de procesos de interacción social al confrontarse con otras identidades. Esta noción identitaria da sentido al conocimiento intersubjetivo.

De acuerdo con Holland, Lachicotte, Skinner y Cain (1998), la identidad se define como un proceso que se desarrolla siempre dentro de una práctica social. En este sentido, las identidades son vividas en y a través de la actividad. Este concepto de identidad combina el mundo íntimo de las personas con un espacio de relaciones sociales y refleja el imaginario del ser en acción como proceso de origen social.

En la concepción de Dreier (1999), la identidad es la composición subjetiva y particular de cómo se ubica una persona en el mundo. La identidad emerge gracias al sentido de pertenencia que una persona adquiere al ser parte de prácticas específicas. Por ejemplo, la identidad se construye en interacción con otros en contextos particulares cuando se reflexiona sobre la propia postura de lo que la persona representa y respecto al

lugar al que pertenece. De esta forma, el desarrollo de la identidad puede comprenderse a través de formas de participación. De acuerdo con Palacios (2007) el sentido de pertenencia aparece cuando se forma parte de prácticas sociales y cuando estas últimas conducen a la reflexión de lo que dicha práctica representa para la persona. Con esta idea, el autor destaca la importancia de comprender el proceso identitario desde el involucramiento de los sujetos en contextos de práctica social, misma que debe situarse en un contexto particular debido a la relación bidireccional entre actividad e identidad.

Identidad al aprender

Wenger (2001) sostiene que aprender es una experiencia de identidad y no un conjunto de información. Esta idea de aprendizaje se toma de la teoría social del aprendizaje y de las aportaciones de la perspectiva sociocultural. Aprender contribuye a la formación de identidad, para Wenger (2001) quien aprende algo sobre una práctica específica de desempeño no permanecerá inmóvil en su forma de actuar y de ser. El aprendizaje transforma, porque de no ser así se le denominaría conocimiento. Por ejemplo, un profesor que dice que aprendió sobre la importancia de emplear estrategias para la conducción del grupo, pero continúa sin emplearlas, no puede presumir que aprendió. Dicho docente tiene conocimiento sobre el uso de las estrategias, pero hasta que aplique eso que dice haber aprendido será un profesor distinto. En la presente situación importa el cambio, mismo que es un reflejo del aprendizaje, lo cual conduce a actuar como una persona distinta.

Lave y Wenger (1991) suponen que aprender es volverse una persona diferente con respecto a las posibilidades que los sistemas de relaciones generan. La participación en actividades diversas y mediante sistemas de relaciones, provee experiencias de aprendizaje que se incorporan al proceso de construcción de la identidad. La participación es indispensable para la generación de los cambios.

La concepción de aprendizaje relacionada con la identidad supone que quien aprende adquiere características y posibilidades de actuación diferentes a las que tenía en su pasado. Además, dicha concepción deja ver que aprender es algo permanente y que por tanto no concluye en un momento de la vida. Esta postura de identidad como experiencia

de aprendizaje es congruente con la de identidad flexible y en constante reconstrucción. Por lo tanto, aprendizaje e identidad son procesos inacabados e infinitos.

La identidad comprendida desde el aprendizaje se construye de forma social e intersubjetiva. Dicho así, la noción identitaria es concebida como un proceso de formación en la práctica y derivada de las participaciones que cada persona desarrolla. Lave y Wenger (1991), Wenger (2001) y Larreamendy (2011) ponen en primer plano la importancia de la relación entre la persona y la práctica social para que el aprendizaje, en su carácter social, transforme la construcción de identidad.

La identidad narrada

La identidad es una narración o historia de vida expresada en función de sistemas culturales de coherencia (Bruner, 1991a; 1991b; Ricoeur, 2006). La identidad narrada es reconstruida al interactuar por medio del lenguaje. El lenguaje es fundamental no solo para la construcción del significado y los procesos de socialización, sino para la formación de la identidad (Bruner, 1991a; Shweder et al., 1998).

La concepción de la identidad narrada acepta que la persona se constituye de una forma específica en la medida en la que se ve a sí misma (Bruner, 1991a). Lo relatado es un vehículo que reconstruye los actos que adquieren significado en torno a la identidad de quien narra. Los significados, alrededor de sí mismos, favorecen la construcción de la narrativa de la propia identidad, para ello Bruner (1991a; 1991b) sugiere la historia narrada como instrumento cultural porque posibilita recrear y crear una idea de quién se es, qué se quiere llegar a ser y quiénes son los otros. Por lo que se afirma que lo identitario es un fenómeno narrativo.

En la identidad narrada, el participante describe su trayectoria de vida y los incidentes que la modificaron, dicha narración puede desarrollarse por medio del relato. La identidad que emerge de los relatos da coherencia a diversos episodios vividos, además de expresar proyectos o formas de participación asumidas (Hernández, 2007). Lo narrado también considera el futuro a manera de plan de vida, además brinda sentido a la identidad de los individuos al momento de expresar los relatos de sí mismos (Bruner,

1991a). En estos casos, la identidad personal requiere una actitud reflexiva de las relaciones significantes a partir de las cuales se reconstruye la propia historia.

Saucedo (2007) expresa que la noción de sí mismo, requiere la versión narrada que la persona ha construido en el tiempo, y que ello permite contar con un referente respecto a quién es, cómo es, cuál es su pasado, cómo piensa el presente e imagina el futuro dicha persona. En este sentido, de acuerdo con la autora, las narraciones establecen relaciones entre un yo que sintió y actuó en el pasado, con un yo actual que siente y actúa, así como un yo hipotético a través del que se proyecta.

Según Bruner (1991a, p.133), “la vida y los yoes formulados por el ser humano tienen su origen en la construcción de significados”. Dicho autor menciona que los yoes están distribuidos interpersonalmente porque son producto de la interacción con otros; además se da prioridad a la influencia de las circunstancias históricas que dan forma a la cultura. El ser humano se modifica en forma constante, por lo que los yoes están en imbricación dialéctica con la cultura, y en ese proceso de co-construcción, los significados también son transformados en socialización con los demás miembros de dicho entorno sociocultural.

Para Bruner (1991b), la identidad es un proceso intersubjetivo. La interacción con otros ilustra la intersubjetividad en la formación de la identidad. Lo anterior, en tanto que la persona participa y se involucra en situaciones de comprensión hacia sí misma y hacia los otros a través del lenguaje. También cabe precisar que de acuerdo con éste autor, la identidad se co-construye y reconstruye a partir de la interacción entre un participante que narra y un investigador que entreteje los relatos narrados como trayectoria o experiencias identitarias.

Bruner (1991a; 1991b) destaca el rol central que juega el lenguaje en la estructura del discurso narrativo. La narración, en tanto lenguaje es el instrumento cultural que con mayor fuerza y eficacia construye mundos posibles. Entre otras alternativas, los relatos: proporcionan marcos o esquemas de conocimiento (creencias, valores, situaciones canónicas y contextos) desde los cuales se construyen explicaciones del mundo y de la vida; ofrecen elementos para establecer empatías por la vía de analogías con el fin de

relacionarse con otros al compartir subjetividades; e indican contextos y circunstancias que permiten descubrir el sentido mediante la interpretación de intenciones. Los relatos o narraciones tratan de sucesos, estados mentales o acontecimientos en los que los seres humanos participan como actores de una trama con secuencia temporal. Lo más relevante del relato es el sujeto y su circunstancia (Camargo & Hederich, 2010).

La principal ventaja de la identidad narrada es el juego de subjetividades a partir del cual el propio sujeto aprende a conformarse. Con ello continúa proyectándose hacia un proceso de ser en el tiempo, por lo que no termina de construirse debido a la naturaleza cambiante tanto de la cultura como del ser humano.

Las teorías de la identidad buscan la comprensión de la formación de la persona como resultado de relaciones complejas de mutua constitución entre individuos y grupos (Wenger, 2001). En general, las funciones del conocimiento identitario refieren aspectos como: delimitar lo que se es en relación con otros (Giménez, 2005); definir un sentido de pertenencia a una práctica en la que se participa (Dreier, 1999); y encontrar significado en los actos así como expresar proyectos de vida que se han asumido como relevantes en un contexto específico (Bruner, 1991a).

En resumen, la identidad responde a las formas en las que se aprende a participar en diversos entornos. Además, lo que la persona expresa como modificaciones en sus acciones, se advierte como aprendizaje y como un volverse alguien para conducirse de cierto modo. Los cambios en el proceso de construcción identitaria parten de las experiencias de aprendizaje en la práctica, cada nueva vivencia moviliza la posibilidad de ajustes. Por ejemplo, el profesor que ajusta la manera de estructurar las actividades de clase en función de las necesidades de apoyo requeridas por los estudiantes, transforma su identidad y la manera de conducirse. En dicho caso, la incorporación del nuevo aprendizaje modifica su forma de ser docente, lo cual ayuda a reafirmar el sentido de proceso no determinado de lo que implica la formación de la identidad.

2.2.2. La identidad en la práctica

Respecto a la formación identitaria, Cuevas (2002) señala que las personas pasan por un proceso de construcción de sí mismas y que son capaces de expresarse por medio de dos fuentes principales. Primero, se requiere la participación situada en el ambiente sociocultural y el involucramiento activo en contextos sociales de práctica ya que esto genera una trayectoria y una postura personal. En segundo término, el autor hace énfasis en la reflexión o valoración de la actividad y desempeño práctico. Cabe enunciar que estas dos fuentes de construcción de la persona, de acuerdo con lo citado por el autor antes referido, se fundan en Lave y Wenger (1991), Dreier (1999) y Bruner (1991a).

Para explicar la construcción de la identidad es importante tomar en cuenta la idea de participación e involucramiento de la persona en contextos sociales. En este caso, aun cuando autores como Giménez (2005) y Dreier (1999) no se posicionan en la psicología cultural, éstos otorgan un peso importante a las interacciones sociales y al reconocimiento intersubjetivo en contextos de práctica social para hacer emerger o reafirmar la identidad. De esta forma, no se puede concebir al individuo como alguien ajeno a prácticas de carácter social. Giménez (2005) denomina al individuo como un actor social y Dreier (1999) como participante. Ambos autores consideran a la persona como social y activa.

Giménez (2005) acepta como un postulado básico del campo de la teoría identitaria, la aportación weberiana que expresa que la acción dota de sentido y que a su vez las acciones no existen sin los actores. El mismo Giménez (2005) expresa que el ser humano como actor: ocupa diversas posiciones dentro de la estructura social; está en interacción con otros (a distancia o presencial); dispone de recursos que le dan el poder para plantearse objetivos y lograrlos; tiene una identidad como imagen de sí mismo, con relación a los demás (no como esencia) a manera de atributo relacional; se marca proyectos o compromisos en congruencia con su identidad y está en constante socialización y aprendizaje, por lo que no termina por formarse o hacerse.

Dreier (1999) define a la persona como participante para enfatizar que está involucrada en prácticas sociales. Además, el autor expresa que las actuaciones toman diversas formas a partir de los recursos disponibles, del nivel de involucramiento, así como

de las restricciones, facultades o ventajas que se presentan. La noción de participante, requiere concebir al individuo como un sujeto situado en una práctica y estructura social con un propósito a la luz de la situación o ambiente. Para el participante, el significado de una actividad tiene sentido en la práctica social experimentada, por dicho motivo para comprender acciones, pensamientos y emociones, se analizan las participaciones del sujeto (Dreier, 1999). En estos casos, la sugerencia es preguntar respecto a la posición que guarda el sujeto con el contexto, la amplitud de participación, los conflictos o posibilidades y las razones de participar, por citar algunos ejemplos.

Para Lave y Wenger (1991) ser parte de diversos contextos de práctica es algo fundamental en la construcción de la identidad porque esta última se reconfigura a partir de los tipos de participación. La identidad se construye en la participación social, en grupos o comunidades, durante el ejercicio de una práctica específica (Wenger, 2001). En el proceso de construcción de la identidad, la participación en la práctica es fundamental. Participar es construir identidad. Un ejemplo de cambio sería cuando un profesor se incorpora a un equipo de diseño de plan de clase, al inicio adopta las ideas de otros docentes, pero poco a poco se involucra más y hace propuestas.

Un aspecto importante derivado de la relación identidad y práctica es el encuentro iterativo entre el significado y la actividad (Lave & Wenger, 1991; Holland & Lachicotte, 1998; Holland, Fox & Darn, 2008). Desde la postura de Wenger (2001) construir identidad es negociar los significados de la experiencia de afiliación a comunidades sociales, de esta manera la identidad actúa como un pivote entre lo social y lo individual. En el sentido anterior, se considera un error querer disociar comunidad y persona para referir lo identitario.

En la formación de identidad, el aprendizaje representa una fuente de significado y energía tanto personal como social. Lo aprendido es un eslabón de identidad. Respecto al aprendizaje como andamiaje de identidad, Lave y Packer (2011) mencionan que aprender es una reconstrucción de la forma en que un sujeto se involucra con el mundo. Para estos autores una persona cambia cuando aprende, y con ello modifica lo que produce.

Con base en la teoría social del aprendizaje, así como en la dialéctica entre práctica e identidad, Wenger (2001) señala que la identidad puede entenderse por medio de pautas de acción que se sustentan en las relaciones sociales como ejes vectores de dicho proceso.

La identidad como experiencia negociada a partir de la participación e identificación

Al interpretar la identidad como práctica se requiere que la persona sea miembro de una comunidad o grupo. Ser participante demanda “negociar” formas de llegar a ser miembro de un contexto o un grupo. El compromiso en la práctica favorece la participación, en este sentido, lo que se es, se expresa en la manera de vivir el día a día. En la forma en la que se desarrollan las participaciones subyacen significados que reflejan por qué ser de una cierta manera. La identidad representa formas de ser en el mundo que no son únicas o estables. La identidad como experiencia negociada es una superposición de diversas participaciones e identificaciones a través de roles conformados mutuamente (Wenger, 2001). Así, la identidad no es solo lo que los otros dicen y piensan de lo que cada quien es. Las percepciones identitarias de los otros, así como la propia, se transforman a partir de prácticas compartidas.

Ser conscientes de las experiencias vividas reafirma la identidad y con ello el sentido de ser y hacer. Por ejemplo, convertirse en docente supone que quien funge como profesor universitario asuma serlo, y que también le otorgue significado a su identidad en el desarrollo de dicha práctica. Las formas de participación develan la identidad y ayudan a la formación de la misma, esto genera vivencias que reconstruyen lo que se piensa que se es y lo que se desea ser. En este último caso, como lo señala Ricoeur (2006), pasado, presente y futuro están implicados en la identidad.

La identidad como afiliación a comunidades

Una práctica define la identidad si se presenta la afiliación a una comunidad o grupo en tres dimensiones: el compromiso mutuo, la empresa conjunta y el repertorio compartido.

El *compromiso mutuo* pone en primer plano aprender a participar a través de la acción con los otros. La persona refleja identidad a través del compromiso mutuo, ante sí mismo y ante las acciones a las que debe responder cuando se afilia a una comunidad. En esta dimensión, la generación de expectativas depende de la interacción, del trato recíproco y del trabajo conjunto, esto lleva al individuo a convertirse en quién es y en lo que es capaz de desempeñar en el entramado de relaciones al interior del grupo en el que se desenvuelve.

La *responsabilidad ante una empresa*. La identidad desarrollada a partir de participaciones en contextos de práctica social conduce, a quien se construye, hacia la comprensión de las condiciones y posibilidades que se poseen para contribuir al logro de la empresa, meta o fines de la práctica a la que responde dicha identidad.

La *negociación de un repertorio*, como dimensión de identidad, reconoce la historia de la práctica a través de los artefactos, las acciones y el lenguaje de la comunidad. Hay un juego personal de eventos, referencias, recuerdos y experiencias que favorecen relaciones individuales de negociación a partir del repertorio de la práctica.

Finalmente, la afiliación a la comunidad de práctica se identifica como identidad en la modalidad de competencia (de saber hacer). En la práctica, la persona llega a conocerse a sí misma, a saber quién es desde lo familiar y comprensible, y queda claro lo que no se es por aquello que le es ajeno e improductivo. De esta manera se es lo que se hace y por lo que, la identidad se refleja a través de las formas en las que se participa. Cabe señalar que el compromiso mutuo, la responsabilidad ante una empresa y la negociación de repertorio tienen sentido para analizar la identidad como afiliación a comunidades de práctica, por lo que la forma en la que se puedan o no presentar las participaciones que hacen alusión a dichos aspectos, dependerán de las características de los grupos de trabajo o práctica en cuestión.

La identidad como trayectoria de aprendizaje

La identidad se conforma de manera constante y da paso a renegociaciones a lo largo de la vida. Es temporal, implica un trabajo continuo, no lineal en el tiempo y se construye en contextos sociales. Esta definición identitaria necesita de la interacción de múltiples trayectorias convergentes y divergentes.

Desde las comunidades de práctica, se identifican cinco tipos de trayectorias (Wenger, 2001). Las *periféricas*, que aun cuando no suponen una participación plena, contribuyen a la identidad. Las *trayectorias entrantes*, en las que los principiantes se unen a la comunidad para involucrarse con plenitud. Trayectoria *de los miembros*, la cual establece que la formación de identidad no culmina con la afiliación y que el involucramiento en nuevas experiencias, exigencias y eventos, favorece la renegociación de identidad. Las *limitáneas* señalan que las trayectorias encuentran su valor en los límites y vínculos con las comunidades de práctica. Y por último, las *trayectorias salientes*, donde lo que interesa es qué forma de participación ofrece posibilidades para el futuro; salir de una comunidad propicia el desarrollo de nuevas relaciones y se asume una postura distinta ante sí mismo y su entorno.

La noción de trayectoria permite diferenciar lo importante de lo que no lo es. Ofrece perspectivas distintas de participación, ya que comprender algo (método, estrategia, teoría, material) es un evento que le da significado al compromiso en la práctica de la identidad que está en desarrollo. En este caso, una participación periférica constituye un vehículo de identidad si se le encuentra significado.

En la identidad, las trayectorias paradigmáticas de los otros forman parte de los procesos de aprendizaje. Por ejemplo, interactuar con expertos ofrece referentes posibles para la actuación futura de los principiantes; sin embargo es necesario que el novato construya su propio recorrido e identidad. Cabe indicar que aprendices o novicios también aportan con su participación, aun cuando sus contribuciones sean percibidas como periféricas o limitadas. Otro aspecto relevante en la identidad como trayecto de aprendizaje es el encuentro generacional que permite compartir historias de práctica entre personas con diferentes niveles de experiencia.

La identidad como nexo de multiafiliación

Las diferentes formas de participación dentro de las comunidades de práctica favorecen el desarrollo identitario. Esta noción de identidad supone la multiafiliación y la habilidad de conciliar una identidad entre diversos patrones culturales. Afiliarse a una comunidad de práctica es solo una posibilidad hacia la construcción identitaria. El ser humano es parte de distintas comunidades, por ejemplo, una persona puede ser miembro de un grupo de padres y al mismo tiempo ser trabajador de una institución en particular. Ambas afiliaciones, establecen límites así como distintas formas de participación. Por ende, la identidad no se construye con una única trayectoria, antes bien, supone un nexo de multiafiliación.

El cómo se compromete una persona con una práctica refleja una particularidad y concreción de la acción. El sentido de responsabilidad exige respuestas diferentes ante circunstancias similares, ya que un repertorio de actuación correcta en una comunidad no lo es en otra. Un desempeño que refleja capacidad de actuar y negociar significado pone de manifiesto una identidad. Comprometerse o no hacerlo, son indicios clave de participación e identidad.

La identidad como relación entre lo local y lo global.

Desde la perspectiva de Wenger (2001), la identidad puede presentarse a través de la negociación de formas locales de pertenecer a constelaciones más globales en las que se manifiestan discursos más amplios. La identidad se enriquece por medio de relaciones locales que impactan en contextos más generales.

Las connotaciones de identidad, antes mencionadas, no son excluyentes entre sí. Dichas concepciones brindan diferentes estructuras para el análisis o la comprensión de la identidad. Cada una de ellas posibilita significaciones (o valores de juicio) que dan estructura a la identidad.

A continuación se presentan tres aspectos fundamentales para el abordaje de la identidad construida en la práctica de Wenger (2001): compromiso, la imaginación y la alineación.

2.2.3. Identificación y construcción de significados: compromiso, imaginación y alineación

La identidad es un proceso iterativo entre las formas de identificación y los significados que son relevantes al participar en una comunidad o al interactuar en un contexto específico. Esta interacción pone de relieve la capacidad de actuación hacia una empresa y favorece la identidad.

Wenger (2001) señala que la identificación está vinculada con el compromiso y que además conduce a las personas a asumir una categoría o función. En estos casos, las participaciones de dichas personas son un reflejo de quien se es y los ayuda a pensar en sí mismos a partir de las etiquetas. Además, una identificación orienta al ser humano a tomar la decisión de participar o de no hacerlo.

La negociación de un significado, puede ir o no en paralelo con la identificación. Esta última ayuda a establecer la relevancia del significado sin llegar a su negociación. Negociar es hacer factible el significado y ello está en relación con la configuración social o con la posición ocupada. En algunas ocasiones, los significados son adoptados por otros, pasan de ser locales a formar parte de una economía del significado, lo cual imprime una relación de legitimidad y de poder.

Los significados tienen las siguientes propiedades: diversos grados de valor y de control, así como capacidades para emplearlos y modificarlos; su negociación puede compartirse y ampliar la participación; además es factible la presencia de más de un significado ligado a un evento o acción. Dichas propiedades son la manera en que el significado y la capacidad de negociarlo contribuyen a la formación de la identidad (Wenger, 2001).

A continuación se describen tres aspectos que ayudan a caracterizar la participación como forma de construcción de identidad: *el compromiso, la imaginación y la alienación*. Dichos aspectos propician la identificación ante una práctica y la negociación de significado (Wenger, 2001). Por otra parte, se refiere la reflexión en y sobre la práctica como un aspecto importante en dicha construcción.

El compromiso

El compromiso contribuye a que las personas identifiquen sus efectos y favorece la posibilidad de explorar la capacidad propia ante lo que les es posible o no hacer. Comprometerse es asumir una postura, experimentar una identidad o aproximarse a ésta última.

Sin embargo es importante señalar que el compromiso es previo a la acción, de tal manera que la identificación se consolida en el hacer, lo que supone participar. Esta precisión reitera la relación dialéctica identidad-práctica. La identidad en actuación se define como una experiencia que parte de lo familiar a lo desconocido, de ahí que lo relevante de atender sean los límites del compromiso (Wenger, 2001). Habrá ocasiones en las que el desempeño de alguien, en su calidad de novato, no sea el idóneo porque se actuará a partir de los saberes de los que se dispone en ese momento o lo que considera valioso a partir de otros a quienes reconoce como modelos, sin embargo, es de esperarse que si el compromiso se presenta en ese actor definido como novato, será más probable que sus actuaciones futuras se dirijan hacia una participación cada vez más comprometida, misma que a su vez estará relacionada con una mejor identificación y negociación de significados en torno a su función.

La negociación del significado por medio del compromiso, supone procesos de producción y adopción de significados. De cierta forma, asumir un compromiso mutuo o individual ante una práctica ayuda a compartir los significados. Aunque por otra parte, cuando se ignoran ciertas aportaciones e ideas de un miembro del grupo, quien ha sido un participante activo podría decidir ya no aportar. Lo que pasa en este último caso es que se favorece una no participación, de tal manera que esa persona permanecerá al margen y no deseará involucrarse, cuando no se tomen en cuenta sus contribuciones en el grupo de práctica al que pertenece o con el que se relaciona desde su quehacer.

La imaginación

Es el proceso de ampliar la imagen de sí mismos y del mundo que trasciende tiempo y espacio. La imaginación permite al ser humano situarse en el mundo o en su contexto histórico e incorporar en su identidad significados, posibilidades y perspectivas,

también favorece poder mirar hacia el pasado y proyectar nuevos desarrollos como alternativas hacia el futuro. Una imagen del mundo y de lo que la persona puede ser permite probar, tomar libertades, reflexionar y situarse en un contexto. Sin embargo también puede basarse en estereotipos que proyectan prácticas concretas, que así como propician la participación pueden orientar la decisión a no participar o bien a permanecer inerte ante la posibilidad de cambios. Por otro lado, la imaginación puede originar una postura de oposición o de no afinidad que impide la identificación. No se debe perder de vista que imaginación y compromiso van de la mano. La imaginación representa una forma de crear una realidad, y también es parte del proceso de construcción de la identidad.

La imaginación originada en contextos sociales amplía la perspectiva de identidad. La experiencia compartida a través de los relatos de otros juega un papel preponderante en la negociación de significados. La imaginación a partir de narraciones, de parábolas, del juego o de situaciones ficticias propicia la reflexión. En este sentido, se requiere mayor acceso a la práctica y a la apropiación de los significados de otros.

La alineación

En tanto identificación, es probable que la alineación se presente como concentración y atención a una actividad, o bien como resistencia al compromiso de actuar. Alinear esfuerzos es mostrar un compromiso con una institución, con un sistema o con una práctica. La alineación supone poder o competencia (capacidad), lealtad y conformidad.

Por otro lado, la alineación conduce a la economía del significado. Dicha alineación requiere negociaciones ante los conflictos que se presentan en las interacciones sociales de las prácticas. Cuando surgen situaciones de desacuerdo o falta de consenso con respecto a los significados, se justifica la necesidad de negociar, y en todo caso es deseable que esto suceda. Sin embargo la habilidad para negociar cuando se comparten significados requiere acciones como llegar a arreglos, persuadir, inspirar, confiar y delegar. Por lo contrario, si no hay negociación es posible que surjan conflictos, violencia, sumisión o inconformidad entre los participantes.

El compromiso, la imaginación y la alineación, ayudan a comprender cómo se desarrolla el proceso de identificación a través de la participación en una práctica social y la forma en que se incorporan los significados durante la construcción de la identidad.

Por otra parte, es importante señalar que un eje común de las teorías que abogan por el aprendizaje en contextos situados de práctica es el papel activo del sujeto en la construcción de su experiencia así como su capacidad de reflexión (Saucedo & Pérez, 2013). En este sentido, además de tener en cuenta las nociones que ayudan a analizar la formación de la identidad desde la participación, también es necesario no descuidar la acción reflexiva que puede presentarse durante el desarrollo de la identidad. En este orden de ideas, se recurre a la postura de Schön (1987) quien entiende la reflexión como el análisis que orienta la acción. El mismo Schön precisa que se puede **reflexionar sobre la acción** con base al propio pensamiento sobre lo realizado, esto con el propósito de descubrir cómo el conocimiento en la acción contribuye o no a los resultados esperados, lo anterior a través de dos opciones: *a)* después de la actividad o bien, *b)* al hacer una pausa durante la acción; otra modalidad es **reflexionar en la acción** sin llegar a interrumpirla, en este caso el pensamiento sirve para reorganizar lo que se hace durante la acción. En estos casos la actividad reflexiva es parte del proceso de aprendizaje que transforma al ser humano.

A partir de lo referido por Saucedo y Pérez (2013), la reflexión en la práctica constituye un diálogo reflexivo que los profesionales realizan consigo mismos, en las situaciones en las que desarrollan su actividad para resolver problemas específicos. Además, estos autores expresan que tanto la reflexión en la acción y sobre la acción sugerida por Schön (1987) complementa la actividad compleja de participar para la búsqueda de soluciones. De esta manera, es factible que cuando una persona forma su identidad durante el desarrollo de la práctica, su participación se apoye en la reflexión en y sobre la práctica llevada a cabo.

2.2.4. Participación Periférica Legítima: identidad al aprender en la práctica

En el desarrollo identitario en actuación, la propia práctica con respecto a la de los otros es clave. La participación de y con otros incide en la práctica, y en este caso en la identidad. Es decir, cobran importancia las participaciones del propio sujeto al interactuar con otros en prácticas de naturaleza social toda vez que juntos construyen una idea, propuesta o artefacto; pero también se le da un alto valor a las diversas acciones de quienes inciden de forma directa en el actuar de la persona que aprende en la práctica. Ejemplo de esto último es la influencia que tiene una persona de mayor experiencia o competencia durante un proceso de socialización, como lo es el especialista que dirige un curso de capacitación.

En la perspectiva que se expone en este apartado importa el escenario de la actuación en el que se desarrolla el quehacer del profesor. En este sentido, se acepta la naturaleza socio-cultural tanto de la identidad como del aprendizaje situado en contextos de participación. Es decir, cobra relevancia el supuesto de que se aprende al participar, en el caso de esta investigación, a través de la práctica docente.

A manera de antecedente respecto a la Participación Periférica Legítima (PPL), Lave y Wenger (1991) parten de una visión de aprendizaje como algo vinculado con la práctica social. Según Larreamendy (2011) la teorización de Lave y Wenger (1991) se fundamenta en el trabajo de Vygotsky, de Scribner y Cole, así como en desarrollos de la sociología (particularmente de Giddens) y de la antropología. La PPL no es en sí misma una forma educativa, ni una estrategia pedagógica o técnica de enseñanza, es una perspectiva analítica para comprender el aprendizaje, éste último en su sentido amplio (Lave & Wenger, 1991) ya que su función no se reduce a la adquisición de conocimientos sino que se le considera como proceso que transforma al ser humano.

La PPL, según Roth, Lee y Hsu (2009), acepta cambios en el nivel e intensidad del involucramiento en una práctica, lo cual conduce a la transformación, al proceso de ser y al de pertenecer como practicante. Dichos autores retoman la relación entre aprendizaje e identidad cuando afirman que aprender es construir identidad, de igual manera señalan que cuanto más se involucra una persona en una actividad se generan aportaciones más útiles con respecto a la práctica en la que participa. Es decir, el participante puede transitar

de ser un asistente o colaborador, a ser un líder o responsable de una actividad determinada. La intensidad de participación favorece una mayor competencia y compromiso en lo que se hace.

En el proceso de la PPL son fundamentales los andamiajes, las negociaciones y las luchas para propiciar confianza en la forma de participar (Roth et al., 2009). Los andamiajes son todas aquellas ayudas a las que accede quien aprende. Como ejemplo de andamiaje pueden ser: las explicaciones y organizadores gráficos empleados por el profesor para auxiliar al estudiante en la comprensión de una teoría o las reflexiones compartidas que un grupo de docentes realiza en torno a la mejora de su práctica. Las negociaciones requieren diversos momentos en los que dos o más personas deben interactuar para llegar a una solución, acuerdo o propuesta. La confianza suscitada en la participación es elemental si se tiene en cuenta que la PPL va de participaciones sencillas a complejas o de menor a mayor compromiso. En virtud de lo anterior, al considerar la naturaleza de construcción paulatina de la PPL son necesarias las ayudas recibidas, las negociaciones a través de la interacción para concretar propuestas o avances, así como la confianza que obtiene un participante al involucrarse cada vez más en una actividad.

Con respecto a lo situado del aprendizaje y la actividad, Lave y Wenger (1991) afirman que el proceso de aprender no se deriva solo de la acción. Este aprendizaje supone la posibilidad de transformación de las personas o de volverse en un participante pleno ubicado desde un contexto histórico-cultural. La actividad situada sugerida por los autores, no es una simple característica atribuida al resultado de una acción cotidiana, tampoco surge de forma espontánea a partir del aprendizaje informal que proviene de la experiencia. La noción de actividad situada está orientada a la *negociación entre el significado* y el *compromiso* ante un quehacer en el que se involucra la persona.

Lave y Wenger (1991) transitan de la idea de aprendizaje situado a la de PPL, al definir el aprendizaje como PPL. El proceso de participar representa un compromiso en la práctica social en la que se involucra el aprendiz. Visto de esta forma, el aprendizaje no está situado en un lugar de la práctica, sino que es parte integral de la misma. Hay un desplazamiento de la teoría de la actividad situada con la visión de aprendizaje como un

tipo de actividad, hacia una teoría de la práctica de naturaleza social que concibe al aprendizaje como un aspecto de la práctica. En la PPL, los conceptos *participación, periférica y legítima* son considerados en forma articulada.

La participación comprende todos aquellos eventos en los que se asume el compromiso en la actividad. Las participaciones de las personas forman parte del proceso de co-construcción identitaria con relación a la comunidad. Por ejemplo, ser miembro de un grupo de trabajo es a la vez un tipo de acción y una alternativa de afiliación que apoya la conformación de identidad, así como la interpretación de lo que la persona hace (Wenger, 2001). Respecto a los conceptos comprendidos en la PPL cabe especificar lo que se entiende en cada caso:

Lo *periférico* corresponde a la multiplicidad de formas más o menos comprometidas al posicionarse en un campo de participación definido en un grupo o bien respecto a una práctica social. Las participaciones periféricas representan un proceso de aprendizaje hacia el desarrollo de identidades y de las diversas afiliaciones de los actores.

El adjetivo *periférico* tiene una connotación positiva por lo valioso que es el proceso de construcción de un aprendizaje. Una participación periférica puede ejemplificarse como una posición parcial o menor, también está conectada a una práctica social o actividad en curso en tanto que comprende un desarrollo susceptible de mejora. Por otra parte, el valor de lo *periférico* también se justifica porque el ser humano vive en un contexto social multicultural y cambiante, con reglas de participación que se modifican. Esto supone que la persona, en forma constante, enfrentará situaciones nuevas y dinámicas, ubicándola como participante periférica. En los procesos de aprendizaje, la tipificación de perifericidad debe considerarse positiva en tanto que refiere a una participación que ubica a alguien en un estado de aprendiz o novato, también porque supone que durante el proceso de involucramiento en la acción, la persona que aprende experimenta avances hacia un nivel de mejor desempeño. En este sentido, una participación periférica es también legítima en tanto que forma parte de un proceso de transformación de la persona.

La noción de *periférico* no se determina sobre criterios temporales tales como la permanencia del ser humano dentro de una actividad o la edad para definir quién es

novato y quién es experto. Por ejemplo, ni la experiencia en años, ni la edad cronológica definen por sí mismas la posición periférica o central de un participante. Esta acepción es útil para expresar o referir una trayectoria entrante en el marco de la negociación de significados de la práctica, situándose como punto intermedio entre la no participación y la participación plena (Garrido, 2003).

Una participación periférica responde a la forma de acceder al aprendizaje dentro de la comunidad o del grupo en el que se desarrolla la práctica. De esta manera, aprender no necesariamente demanda una instrucción formal, también se logra gracias a la observación, la escucha activa, cuando se pregunta o al imitar una acción, por citar algunos ejemplos, sin embargo, sí contempla una intencionalidad por parte de quien actúa como aprendiz. La participación periférica se reconoce como legítima, aun en las circunstancias ejemplificadas, por el hecho de que los participantes se identifican como miembros de ese grupo de práctica y porque en todo caso, la experiencia de participar es decisiva para aprender e involucrarse en procesos de cambio.

La legitimidad de una participación define una forma de pertenencia. El atributo de legitimidad es empleado en la medida que la actividad del individuo contribuye a la práctica que caracteriza al grupo en cuestión, así como a la identidad personal o colectiva. Lo *periférico legítimo* denota movimiento hacia una participación más intensa, de camino a una posición de empoderamiento en la que la persona aún tiene dificultades para participar, pero en la que a la vez existe una disposición de actuación para el desarrollo de la acción en cuestión. Este tipo de participación depende de posiciones de poder y del grado de competencia de los individuos (Wenger, 2001).

Una participación periférica legítima permite aprender en la cultura de la práctica, a través de la cual un novato o aprendiz tiene la posibilidad de hacer suya una función en forma paulatina. Este tránsito o cambio será posible si existe acceso legítimo para que el principiante se involucre en lo que otros aprendices hacen para transitar a practicante pleno. Este proceso contribuye a la comprensión de cómo, cuándo y en qué colaboran los expertos. La periferidad legítima es una noción compleja, implicada en estructuras

sociales que involucran relaciones de poder (Lave & Wenger, 1991) y que se fortalecen en la acción.

El participante pleno es parte de un ambiente o territorio en el cual la forma de actuación denota competencia y compromiso. La connotación de *central o plena* en torno a la forma de participación, define por un lado el compromiso por parte de los actores hacia una práctica social; por otra parte, refleja la capacidad de desarrollar las acciones con competencia. Un aspecto que es necesario aclarar, es que la idea de participación central no tiene una delimitación estricta como punto de llegada a un estado ideal de desempeño o actuación. En general, no hay una diferenciación precisa entre los tipos de participación entre sí, pero lo interesante de esta propuesta es que permite destacar características cualitativas que a su vez dan cuenta de un desplazamiento de mejora, de una posición de menor a mayor participación, en tanto compromiso, y de menos a más competencia. Por otra parte, en los desplazamientos hacia el centro se advierte la necesidad de menos ayudas y por ende se presenta mayor seguridad en el desempeño de la actividad, pero también se hace necesaria una mejor disposición hacia la negociación de ideas, pensamientos, formas de trabajar y/o actuar para acceder a posibilidades de transitar hacia participaciones de tipo central.

Además de la importancia de la delimitación de los conceptos que comprenden la PPL, es necesario señalar que al emplear esta perspectiva hay la posibilidad de considerar las relaciones desiguales de poder como fuente de análisis e interpretación. Es decir, la persona enfrenta el control hegemónico de los recursos para el aprendizaje y la participación total alienada en la realización histórica de la práctica (Lave & Wenger, 1991). Entonces la delimitación conceptual que refiere los tipos de participación tiene relación con el control que las personas, en tanto sujetos de una actividad, tienen de su proceso de aprendizaje en el contexto específico de una práctica. Por otro lado, toda persona que participa en una práctica enfrenta relaciones de poder en las cuales tendrá que aprender a negociar para ampliar su participación de manera progresiva y así adquirir acceso a los recursos materiales y simbólicos que le permitirán ampliar sus posibilidades de tránsito de una participación periférica hacia una de tipo central. Como ejemplo de dichos recursos se

encuentran el reconocimiento social, el estatus, los accesos a estímulos económicos, el poder y la competencia, entre otros.

Se puede decir que en la PPL la posición de aprendiz o de experto obedece en gran medida a la necesidad que tiene una persona de formar parte en comunidades o grupos cambiantes y multiculturales. Desde este referente teórico la dialéctica cultura e identidad, así como la de identidad y práctica adquieren matices de importancia ya que la participación se sostiene a partir de la naturaleza social del ser humano. Por ello, la identidad en la práctica a través de la participación de posiciones periféricas a centrales constituye una alternativa para comprender procesos de identidad no acabados.

A manera de cierre de este capítulo, se considera necesario reiterar que para el desarrollo de la presente investigación se parte de la perspectiva de la psicología cultural porque permite analizar el proceso de construcción de la identidad al asumir que el ser humano es social y que la cultura es parte integral de la formación de uno mismo. Se toma una postura que concibe al profesor universitario como un sujeto que se desarrolla en la práctica y por ende en su contexto. Es por ello que para el análisis de los resultados se parte de la concepción de identidad construida en la práctica sustentada en Lave y Wenger (1991), de igual manera se sostiene la idea de que el individuo se construye al participar en contextos de práctica social toda vez que experimenta las necesidades de su entorno e interactúa con los artefactos que forman parte de la cultura. Además, como se ha señalado en este capítulo, en la presente postura teórica se asume la construcción de la identidad como un proceso en el que destaca la importancia del compromiso, la satisfacción, la intencionalidad, los significados y la reflexión de los participantes.

III. La narrativa a partir de los relatos de vida temáticos: referente metodológico

En este capítulo se describe la metodología empleada para el proceso de recuperación y análisis de la información que conduce a los resultados de este estudio. Se inicia con la presentación de los rasgos generales del enfoque interpretativo. Enseguida se establecen las características del método biográfico narrativo y la propuesta de los relatos de vida centrados en la práctica como dispositivo para la recuperación de las narraciones, también se refiere la entrevista en profundidad como herramienta para generar el relato. De igual forma, se expone el procedimiento empleado en el desarrollo del trabajo de campo y de la fase de análisis. Es oportuno señalar que en la explicitación del proceso de análisis se hace referencia a los ejes de análisis y las categorías utilizadas para llevar a cabo la presentación de los resultados de esta investigación.

3.1. Método biográfico narrativo

Antes de explicar por qué emplear este método, es importante hacer algunas precisiones respecto al tipo de investigación empleada. Para realizar este estudio se adopta un enfoque cualitativo con énfasis en la interpretación. La intención está en la comprensión y el análisis, así como en aprovechar la ventaja de posicionar a la persona, en este caso al docente, como actor del proceso educativo, en el núcleo de interés. Ruíz (2007) expresa que los paradigmas cualitativos se orientan a lo inductivo y hermenéutico, así como a lo subjetivo, los significados y los sentimientos. Este autor propone observar, describir, comprender e interpretar. Por lo anterior, dicho enfoque es pertinente para el estudio en cuestión, ya que se desea conocer la perspectiva del actor y llegar a un nivel de comprensión respecto a cómo se construye la identidad docente del profesor universitario.

Esta orientación parte de la perspectiva de los sujetos, en donde un investigador escucha su voz y recupera sus experiencias de participación como evidencia empírica. Además, este abordaje da sentido, forma y respuesta a las preguntas de esta investigación. Es oportuno mencionar que en estudios con énfasis interpretativo, la comprensión emerge desde la postura de los actores (Maxwell, 1992), por dicho motivo y de acuerdo con Taylor

y Bogdan (1986), es necesario tomar en cuenta que la metodología empleada genera datos descriptivos que surgen de las palabras de los participantes. El método empleado parte de la narración de las experiencias de la práctica docente, que hace el propio profesor, puesto que es él quien puede dar a conocer dicho proceso a través de relatos de vida temáticos centrados en su práctica. Este tipo de investigación, de acuerdo con Flick (2007) conduce a quien la desarrolla, a observar el mundo desde el sujeto estudiado. De ahí la importancia de encontrarse con las concepciones del otro, para entender lo que hace y reconstruir su punto de vista.

Es preciso mencionar que narrar es un recurso para explicitar lo consciente y lo inconsciente, ayuda a mirar a otros y mirarse, por lo que también es un camino para la reflexión (Paniagua & Palos, 2009). El método narrativo permite la obtención de la información porque es una alternativa para mostrar experiencias más o menos exitosas y para aprender tanto de los otros como de sí mismo. Además, representa una opción que coadyuva a la mejora de la práctica docente. De acuerdo con estos autores, la narración promueve aprendizajes en quienes se relatan porque en el momento en el que cuentan lo que sucede surgen posibilidades de interpretación o re-significación de los sucesos compartidos.

Las investigaciones que se basan en el método biográfico narrativo se estructuran “alrededor de un núcleo: la existencia de un ‘yo’ (*self*) que ha participado de los sucesos o experiencias recogidos en un texto, ésta es una biografía, autobiografía, historia de vida o relato de vida, testimonio, trayectoria, narración, carta, diarios personales, etc., que comienza por ubicar al sujeto-protagonista en su contexto histórico y social, para después desplegar el tema o historia que constituye el argumento de la narración” (Sautu, 2005, p.93). La narrativa invita a un proceso de recordar, volver a vivir, recuperar aspectos significativos del pasado para traerlos al presente y para reflexionar.

Los métodos biográficos, incluyen la historia de vida como una alternativa de investigación (Santamarina & Marinas, 1999; Sanz, 2005; Mallimaci & Giménez, 2007), su ventaja radica en revelar en relatos personales la vida interior del ser humano (Taylor & Bogdan, 1986; Ruíz, 2007). De acuerdo con Bertaux (2005), los relatos acceden solo a una

parte de la vida, además pueden acotarse a un tema o un tipo de actividad en momentos históricos determinados. Esta delimitación ayuda a conocer un aspecto de la realidad seleccionado, en este sentido, otra manera de referirlos es como relatos de práctica.

En este estudio, el método biográfico narrativo se utiliza en la modalidad de relatos de vida temáticos centrados en la práctica porque ayudan a focalizar la atención en el tema de investigación y recuperar solo una parte de la vida del participante. A continuación se describen las características y ventajas que hacen del relato una opción metodológica adecuada para este trabajo.

3.1.1. Relatos de vida temáticos centrados en la práctica

Los relatos de vida son descripciones aproximadas de historias vividas. Son útiles para captar experiencias desde el interior de la persona y cuando se busca un fragmento de una realidad social-histórica (Bertaux, 2005). Una de las ventajas de los relatos de vida consiste en captar elementos de ambigüedad y cambio, así como la visión subjetiva con la que una persona se ve a sí misma y al mundo. Además, permiten descubrir las claves de interpretación de fenómenos sociales del ámbito general e histórico (Ruíz, 2007, p. 280).

La postura de Bertaux (1999; 2005) surge de las historias de vida acotadas a dimensiones específicas y situadas en un fragmento de la vida en correspondencia con el objeto a estudiar. Para dicho autor, los relatos de vida ayudan a centrar los estudios en un punto particular de interés. Bertaux (1999; 2005) considera que los relatos de experiencias personales tienen un punto central o tema específico, a partir del cual los sujetos que participan en una investigación se convierten en protagonistas.

Una precisión importante es que los relatos de vida equivalen a los relatos de práctica al mantener una fuerte relación con la "*actividad en situación*" (Bertaux, 2005, p. 21). De esta manera, el relato posibilita rescatar la adquisición de conocimiento práctico y describir experiencias vividas e identificadas como significativas en contextos de actividad. Un aspecto clave en esta modalidad, es precisar las facetas o eventos que se van a relatar a fin de no desvirtuar la exploración y al mismo tiempo lograr profundidad y dirección en lo que se desea investigar. Por lo tanto, la posibilidad de explorar desde la persona y a partir

de sus recuerdos, para descubrir cambios o transformaciones mediante la narración, constituye una alternativa válida para responder a las preguntas de este estudio.

Para el desarrollo de trabajos con base en el relato, Bertaux (2005) sugiere dos fases. La primera es la *obtención del relato*, para este efecto el autor recomienda dos pasos previos como parte de la apertura al campo: la concertación y la preparación de la entrevista. La segunda fase corresponde propiamente al *análisis*, el cual comienza en una etapa temprana de la investigación, es decir, se lleva a cabo desde el momento de las entrevistas, al reportar las notas de campo y durante el proceso de la transcripción. Los análisis pretenden extraer solo aquellos significados pertinentes con relación a los fines del estudio y que representan indicios para el mismo. Las consideraciones clave que forman parte del modelo de análisis incluyen el momento de transcripción y el análisis de contenido.

3.1.2. La entrevista a profundidad: herramienta para la recuperación de información

Para este estudio se acudió a la entrevista a profundidad como herramienta¹¹ para la recuperación de la información por su ventaja para captar y transmitir significados, y debido a que favorece la recuperación de los relatos. Esta opción de encuentro con los sujetos de la investigación supone la ignorancia consciente del entrevistador, quien asume el compromiso y necesidad de preguntar para aproximarse al mundo simbólico e interior de los otros en forma gradual (Ruiz, 2007). Dicha modalidad de entrevista consiste en saber preguntar y evocar comentarios o respuestas a partir de recuerdos y experiencias, lo cual también requiere promover la reflexión de los sujetos.

De acuerdo con las sugerencias de Ruíz (2007), durante el desarrollo de la entrevista se cuida no perder el hilo conductor que engarza el proceso de la interacción social entre los profesores y el investigador ya que esto es fundamental para profundizar en la conversación y captar información sustantiva. También se busca el balance entre iniciar

¹¹ Cabe señalar que la utilización del término herramienta obedece a la intención de recuperar información valiosa desde el sujeto, con una connotación más humana y menos *técnica*. Se busca evitar el uso del término "técnica" ya que se le asocia con la recogida de información como un proceso que consiste en "tomar datos" de forma operativa.

con una estructura tenue y cuidar no perder de vista los tópicos y preguntas detonadoras para la recuperación de los relatos de práctica.

Según la propuesta de Bertaux (2005), las entrevistas con énfasis en la recuperación de lo narrativo deben ser a profundidad. Esto requiere dejar fluir la entrevista y estar atento a los detalles que permiten dar continuidad a los relatos durante la narración.

3.2. Procedimiento del trabajo de campo

En esta exposición del trabajo de campo se presentan los criterios y los pasos que sirvieron de base para la selección de los sujetos de este estudio, acto seguido se describen las características de los profesores entrevistados. Después se definen los instrumentos de apoyo para la recuperación de la información, los momentos clave para la obtención del relato y las principales consideraciones o cuidados de tipo metodológico en torno a la rigurosidad de la investigación.

3.2.1. Selección y descripción de los profesores entrevistados

El desarrollo de la investigación se lleva a cabo en el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) con profesores del Programa Educativo de Ingeniería Industrial. Los requisitos para la selección de los profesores que formaron parte del universo de estudio parten de los siguientes *criterios*: al ingresar como profesores universitarios no contaban con una formación inicial en el área didáctica-pedagógica para ejercer la docencia; son reconocidos por su práctica docente desde la opinión de sus pares académicos y a partir de los resultados de las evaluaciones del profesor desde el punto de vista del alumno; se asumen a sí mismos como docentes y aceptaron participar en la investigación.

Para efectos de este estudio, la decisión de involucrar a los profesores reconocidos por su práctica docente se funda en la necesidad de recuperar experiencias de los profesores, quienes además de ser identificados por el desempeño de su práctica como docentes por sus pares, se asumen a sí mismos como tales. Esta condición considera la posibilidad de acceder a su reflexión como sujetos que se construyen y reconstruyen en la práctica. Para la selección de candidatos se procedió de la siguiente manera.

Procedimiento de selección de los profesores entrevistados

En primer término se busca *obtener el listado de candidatos referidos por pares*. Para ello se solicitó a los administradores de bloque¹², en su calidad de pares académicos, que nombraran al menos a cinco profesores a quienes ellos reconocían como docentes a partir de su desempeño en la docencia. El desarrollo de este proceso de nominación se lleva a cabo a través de una entrevista con los responsables de bloque. Para esta acción se empleó un instrumento (Apéndice B) que guió la entrevista y que facilitó la organización de la información de los profesores reconocidos por los administradores de bloque. Al cierre de cada entrevista se tomaron notas de lo sucedido en el transcurso de la misma en un diario de campo (Apéndice C).

Como segundo paso se procedió a *corroborar el listado de profesores potenciales con la opinión de alumnos*. Se solicitó, al Jefe de Departamento de Ingeniería Industrial, el concentrado de los resultados de la evaluación docente del cuestionario de opinión estudiantil de los dos últimos semestres. La consulta del reporte de la evaluación citada se efectuó con el fin de descartar o corroborar la factibilidad de participación de los profesores referidos, es decir, el profesor permaneció en la lista de candidatos si su resultado de evaluación se ubicaba dos veces consecutivas en el rango de “en el estándar o por arriba del estándar”¹³. Este procedimiento permitió cruzar información respecto a la opinión estudiantil y de los administradores de bloque. De este proceso se obtuvo un listado de 28 profesores a quienes hasta ese momento se les denominó candidatos referidos.

Por último, el investigador llevó a cabo un primer encuentro con algunos de los candidatos referidos para seleccionar a los profesores. Para ello se organizó una entrevista

¹² La administración de bloque es una función otorgada a un profesor para que organice acciones hacia la mejora del diseño, desarrollo y evaluación de una o varias competencias de un área específica del plan de estudios. Como parte de dichas funciones, el administrador es responsable de coordinar y dar seguimiento a la participación de los docentes que están al frente de los cursos que forman parte del bloque en cuestión.

¹³ Los resultados de la evaluación docente del profesor del ITSON se clasifica en tres categorías. Por arriba del estándar, en el estándar y por debajo del estándar. Los dos primeros rangos posicionan al profesor dentro de una clasificación de aceptable, en tanto que quienes se ubican por debajo son valorados por los estudiantes como docentes que no cumplen con la función de docente mediador y que les falta evidenciar actitudes referidas al quehacer docente.

preliminar de los candidatos la cual fue breve y con los siguientes propósitos: verificar que el profesor no contaba con formación didáctico pedagógica antes de iniciarse en la función docente, esto a fin de descartar a algún candidato; invitarlos a participar en forma voluntaria y para compartirles la intención de la investigación; darles a conocer dos aspectos importantes para el desarrollo del estudio en caso de acceder a colaborar, por un lado la necesidad de contar con su disposición para más de una entrevista, así como para asegurar su autorización para hacer uso de grabaciones de audio. Como instrumento de apoyo se empleó un formulario (Apéndice D) que permitió la recuperación de los datos de identificación de los sujetos que aceptaron colaborar en la investigación.

Del listado original de 28 profesores referidos como posibles sujetos de investigación, primero se invitó a siete, de los cuales un profesor decide no participar, por lo que primero se contó con la disponibilidad de seis sujetos. Cabe señalar que los primeros en recibir la invitación, salvo un profesor, fueron referidos por los pares en más de una ocasión. La etapa de inicio del estudio contó con seis profesores, sin embargo se consideró necesario llevar a cabo una segunda etapa de trabajo de campo y se extendió la invitación a otros cuatro sujetos a partir del mismo procedimiento de selección. En total se contó con la colaboración de diez profesores.

Descripción de los profesores entrevistados

Los profesores entrevistados están adscritos al Departamento de Ingeniería Industrial de tal forma que ofrecen sus servicios docentes en el Programa Educativo de Ingeniería Industrial. Cinco de ellos han impartido clase en otras áreas académicas de la Dependencia de Educación Superior de Ingeniería, dos a nivel licenciatura y tres en posgrado. Los cursos en los que desarrollan la docencia tienen una relación directa con la experiencia profesional ganada en el sector productivo así como con sus estudios de licenciatura y posgrado. Como se puede observar en la tabla 1, la mitad de los sujetos son Profesores de Tiempo Completo (PTC) y el resto son interinos o auxiliares, estos últimos cuentan con menos años de experiencia en la docencia universitaria, es decir, en promedio tienen 7 años en dicha función a diferencia de los PTC quienes tienen 19 años en promedio. Respecto a la experiencia como Ingenieros Industriales la antigüedad se

invierte, esto es, los PTC han tenido menores oportunidades de laborar en la industria, antes y durante su desempeño como profesores, en comparación con quienes tienen un contrato como auxiliares e interinos.

Tabla 1

Características de los participantes

Profesor (nombre ficticio)	Género	Tipo de contrato	Edad	Años de experiencia docente	Formación profesional	Experiencia como industrial (años/puesto)
Pavel	Masculino	PTC	44	19 (1 año como auxiliar)	Ingeniero Industrial Maestría en Ingeniería de Sistemas Productivos	1 (Jefe de producción y calidad)
Arturo	Masculino	PTC	48	26 (1 año como auxiliar)	Ingeniero Industrial Mecánico Maestría en Optimización de Sistemas. Doctorado en Planeación Estratégica	2 (Realiza trabajo independiente. Nota: no hay una definición del puesto)
Flor	Femenino	PTC	48	20 (2 años como auxiliar)	Ingeniero Industrial Maestría en Administración con especialidad en Finanzas	2 (Administrador de proyectos y responsable de sistemas de calidad)
Linda	Femenino	Interino	31	5 (un semestre como auxiliar)	Ingeniero Industrial en Administración	4 (Gerente administrativo)
Félix	Masculino	Auxiliar	34	2	Ingeniero Industrial Maestría En Ciencias	8 (Ingeniero en mantenimiento; Responsable de de producción)

Profesor (nombre ficticio)	Género	Tipo de contrato	Edad	Años de experiencia docente	Formación profesional	Experiencia como industrial (años/puesto)
					(matemáticas educativa)	
Luz	Femenino	Auxiliar	28	5 años	Ingeniero Industrial Maestría en Ingeniería de Sistemas Productivos	2 (Promotor empresarial, asistente de proyectos en gestión de procesos)
Gloria	Femenino	Auxiliar	46	7 años	Ingeniero Industrial Maestría en Ingeniería de Sistemas Productivos	21 (Supervisor de control de calidad)
Geral	Femenino	Interino	40	14 (10 años como auxiliar)	Ingeniero Industrial Maestría en Ingeniería de Sistemas Productivos	9 (Evaluador de proyectos de inversión)
Barba	Masculino	PTC	42	13 (1 semestre como auxiliar)	Ingeniero Industrial Maestría en Administración en Finanzas	6 (Jefe de área/zona, supervisor de control de calidad)
Servando	Masculino	PTC	44	17 (1 año como auxiliar)	Ingeniero Industrial Maestría en Ciencias de Ingeniería Industrial	4 (Responsable de producción, control de calidad, administrador de proyectos)

Todos los profesores son egresados de Ingeniería Industrial con diversas áreas de especialidad laboral, uno de ellos tiene doctorado y los demás cuentan con maestría, de estos últimos dos están en proceso de titulación. Solo uno de los profesores auxiliares decidió estudiar una maestría relacionada con la enseñanza, en este caso de las matemáticas, el resto de los profesores hicieron sus estudios de posgrado en su área disciplinar sin relación con lo didáctico-pedagógico.

Los rasgos comunes de los sujetos de este estudio es que se iniciaron como docentes de asignatura, tienen la misma formación de origen, imparten clases en el área profesional de la que egresaron y en la que han adquirido experiencia laboral. En general, la edad está entre los 40 y los 48 años, quienes tienen menor edad a su vez cuentan con menos años de labor como docentes. Además todos mostraron disposición para el desarrollo de las entrevistas, se asumen a sí mismos como docentes, son reconocidos por otros como buenos en dicha función y ninguno de ellos contaba con formación inicial en la docencia al momento de su ingreso como profesores.

Es importante señalar que por motivos de confidencialidad, para el manejo de la información y para cuidar el anonimato de los profesores que accedieron a narrar sus relatos de práctica, se recurrió a la asignación de nombres ficticios, mismos que se refieren en la tabla antes citada.

3.3.2. Instrumentos para la recuperación de información

Los instrumentos empleados para el desarrollo de esta investigación corresponden a dos etapas: la selección de informantes clave y el proceso de obtención de los relatos.

Para el primer caso se diseñó un *formato guía para la selección de candidatos* (Apéndice B) el cual se empleó en las entrevistas con los coordinadores de bloque. Este instrumento consta de cuatro apartados: datos de identificación del informante (coordinador), propósito de la entrevista, tópico a tratar por parte del entrevistador, así como una tabla para concentrar los datos del profesor referido y las razones por las cuales se le reconoce como docente desde la perspectiva del coordinador. Por otra parte, para la

entrevista preliminar con los profesores, a quienes se invitó a participar, se elaboró un *instrumento para la recuperación de los datos de identificación* (Apéndice D).

En el proceso de obtención de los relatos se emplearon *dos guías de entrevistas*. La inicial (ver Apéndice E) y la de seguimiento (ver Apéndice F). La primera consta de tres tópicos: los inicios como profesor universitario, las actividades como docente y la práctica diaria. Dicha guía cuenta con un apartado para registrar lugar, fecha, hora, nombres de entrevistado y entrevistador, los momentos de la entrevista con los respectivos tópicos, preguntas para propiciar el inicio del relato por tópico, y una serie de preguntas susceptibles a retomarse a partir de la forma en que se desarrollan los relatos. Para la segunda guía se retomaron los aspectos o relatos en los que se consideró necesario profundizar, es importante señalar que éste es diferente para cada sujeto debido a que se elaboró a partir de los tópicos y/o preguntas en las que se requiere profundizar en la segunda fase de entrevistas con cada profesor.

3.3.3. La obtención del relato

Los relatos surgen de las entrevistas a profundidad, por ello, durante el proceso de recuperación de información, se consideraron las sugerencias para la obtención del relato de Bertaux (2005). En este apartado se describen las acciones previas a la concreción de las entrevistas así como los detalles de la fase de desarrollo de las mismas en donde se detallan las dos fases de encuentro con los sujetos.

Entrada al campo y preparación de las entrevistas

Una aclaración previa a la presente descripción es que la entrada al campo, inició con el proceso de identificación de candidatos. El procedimiento general que corresponde a este momento del trabajo se cita a continuación.

En primer lugar se hizo la solicitud de apertura al campo a nivel institucional, a través de la Vicerrectoría Académica, ya que es la autoridad máxima de la que depende el profesorado. Después se realizó una entrevista con el jefe del Departamento de Ingeniería industrial para favorecer las condiciones de acceso al campo (Apéndice G). Dicha entrevista ayudó para hacer el primer contacto con los docentes susceptibles a participar a través de

una presentación breve de la intención del estudio durante una reunión con los PTC del departamento en cuestión. Como parte de los beneficios del encuentro antes referido, se logró que los profesores se mostraran dispuestos como “pares” para referir a posibles candidatos del estudio; otra ventaja fue la sensibilización de los PTC ante la investigación. Esto último ayudó al investigador para dar a conocer la relevancia del estudio y para propiciar la disposición por parte del profesorado.

Establecidas dichas condiciones para el inicio del trabajo de campo, se contactó a los profesores seleccionados. De acuerdo con la disponibilidad por parte de los profesores, se concertaron las citas respectivas para las entrevistas y se identificó dónde llevarlas a cabo. Se programó cada cita en un lugar con las menores distracciones posibles, en este caso en aulas de tutorías o de taller reservadas para tal efecto y en cubículos, excepto un caso en el que la participante sugirió un espacio abierto para estar más relajada. El uso del correo electrónico fue fundamental para mantener comunicación con los sujetos del estudio.

Antes de concertar las entrevistas, se realizó la preparación de las mismas sin perder de vista el objetivo, los tópicos y las preguntas bajo la modalidad de final abierto. La preparación incluyó tener presentes los datos de identificación de los profesores del estudio y/o el contenido de los relatos anteriores, esto último cuando se trató de la segunda entrevista a un mismo sujeto. Como parte de la preparación fue necesario verificar los instrumentos empleados como las guías de entrevistas, el cuaderno de notas, el funcionamiento de la grabadora de audio y confirmar las citas.

Desarrollo de entrevistas

Las entrevistas a profundidad se desarrollaron en *dos fases de exploración*. Este trabajo de campo se realizó con los diez profesores. Primero se llevó a cabo el proceso con seis sujetos y posteriormente se sumaron cuatro. La decisión de incluir un segundo grupo de profesores como informantes del estudio fue con la intención de ampliar la perspectiva de análisis. Con el total de diez sujetos se siguieron dos fases de entrevistas.

La *primera fase de entrevistas a profundidad* consistió en un encuentro inicial de recuperación de relatos de los profesores. Este procedimiento se realizó a partir de los ejes temáticos de la guía de entrevista (ver Apéndice E) con la finalidad de identificar los relatos

de práctica relevantes para la investigación, así como para localizar segmentos de la narración que invitaban a continuar con una exploración más a detalle en una segunda etapa de entrevista y/o si se decidía invitar a otros informantes. La primera decisión fue una segunda entrevistas con los primeros seis profesores y después se decide incorporar un segundo grupo con cuatro personas más, esto para tener mejor claridad del criterio de saturación de información. Una ventaja de esta decisión fue que a partir de lo relatado por el segundo bloque de profesores se identificaron nuevos significados para desarrollar el análisis de los relatos, es decir se advirtieron fragmentos o indicios no valorados en la primera etapa de recuperación relatos.

Este momento preliminar de exploración incluyó la redacción de notas de campo (Apéndice H). El trabajo correspondiente a esta etapa se desarrolló en un periodo de cuatro meses con los seis profesores del primer grupo y un mes para el segundo grupo de cuatro.

La *segunda fase de entrevistas* a cada participante permitió recuperar aportaciones de los relatos preliminares a fin de ampliar o profundizar en lo identificado como relevante para dar respuesta a las preguntas de investigación. Este proceso se realizó en un periodo de dos meses para el grupo uno y en un mes para el grupo dos. Para ambos casos fue necesario preparar una segunda guía de entrevista (Apéndice E), acorde a cada participante a partir de los primeros análisis.

Respecto a las consideraciones generales de las dos fases de entrevistas, los principales cuidados e incidentes se reportan a continuación:

Se tomó en cuenta el inicio o apertura para la entrevista, el desarrollo y el cierre. Al empezar cada entrevista se propició un momento de confianza a través de comentarios relacionados con la labor docente y/o personales, se reiteraron las gracias por colaborar en el estudio, se recordó el propósito de la entrevista, así como la necesidad de grabar audio. Después, al plantear los tópicos, se cuidó interrumpir lo menos posible, retomar comentarios del participante para ayudarlo a profundizar o suscitar que se ampliaran las narraciones clave. Por parte del entrevistador fue de mucha utilidad retomar frases de la voz del participante para promover la secuencia de ideas, recapitular y/o pedir que se

ampliara un recuerdo o argumento. Para el momento de cierre, se daba la pauta para agregar comentarios adicionales y se cerraba de nuevo con las gracias.

Durante las entrevistas surgieron inconvenientes con relación a cambios de fecha e interrupciones o distracciones. Los cambios de fecha alteraron la agenda tanto en el primer grupo de entrevistas como en el segundo. De las veinte entrevistas realizadas a los diez profesores, hubo necesidad de reprogramar cinco citas. Otro aspecto, que se debió cuidar por parte del investigador fue el aceptar la sugerencia de una profesora para entrevistarla en un espacio poco propicio, como lo es la cafetería, porque el ruido del lugar requirió mayor atención y concentración del investigador para llevar la secuencia de lo que se debía preguntar. Este incidente fue menor debido a que la conversación se escuchó con claridad. Es preciso mencionar que al final de la primera etapa de entrevistas, en todos los casos, los docentes se mostraron abiertos para una siguiente participación.

Al finalizar cada entrevista se revisaron los audios. Después se transcribió cada grabación en la computadora y se resguardó la información en dos carpetas distintas. También se procedió a registrar en las notas de campo algunos incidentes y comentarios relacionados con los momentos de la entrevista.

3.3.4. Reflexiones metodológicas

Previo a la presentación de los resultados de la investigación, se explicitan las principales consideraciones de carácter metodológico que sostienen la rigurosidad del estudio. Con base en Salgado (2007) la validez y confiabilidad son cuestiones objeto de crítica en investigación cualitativa versus en la cuantitativa. Ante esto se cuidó el proceso metodológico a partir de criterios como consistencia lógica, credibilidad, auditabilidad y transferibilidad.

Respecto a la *consistencia lógica* se eligió una estrategia metodológica congruente con el propósito del estudio. En este caso, la orientación hacia el proceso de la construcción de la identidad construida en la práctica, de acuerdo con Bertaux (2005) y a Bruner (1991a; 1991b) es factible recuperarse mediante la noción de identidad narrada y en actuación por medio de relatos acotados o centrados en la actividad del profesorado.

Con relación a la *credibilidad* se verificó el contenido de las transcripciones. Tanto el investigador como una persona auxiliar, a quien se capacitó como asistente del estudio, cotejaron la correspondencia del audio con el texto de la recuperación de las narraciones. La sistematización de los datos se desarrolló con apego a las transcripciones como un rasgo de honestidad que contribuye a la credibilidad de los resultados. Por otra parte, las notas de campo permiten corroborar la información.

La *auditabilidad* está relacionada con el punto anterior. Por ello se pone a disposición las notas, grabaciones, transcripciones y los documentos que concentran la información recuperada a fin de que otros verifiquen lo que se hizo. En el caso particular de esta investigación, el registro y la documentación son elementales para este criterio. Como evidencia de la documentación disponible para auditoría se puede consultar la sección de apéndices del presente informe.

Es oportuno señalar que la ética del investigador es un componente clave en todos los momentos del estudio, pero de forma específica es indispensable para la fiabilidad del proceso y sus resultados. En dicho sentido, en los cuidados respecto a la credibilidad y a la auditabilidad subyace el compromiso ético del investigador.

La *transferibilidad o aplicabilidad* consiste en la posibilidad de que los resultados puedan ser un referente para otros estudios. Este criterio requiere que los hallazgos y reflexiones se reporten en forma detallada y sistemática. Las diversas modalidades de difusión del presente trabajo, como lo son los informes de resultados parciales, los futuros artículos de divulgación y el presente documento de tesis, constituyen ejemplos y evidencias de transferibilidad.

3.4. Procedimiento de análisis de los resultados

Para la descripción del análisis, se tomaron en cuenta las sugerencias metodológicas de Bertaux (1999; 2005) y de Coffey y Atkinson (2003), lo cual condujo a considerar la transcripción como acción inicial para luego continuar con el proceso del análisis de contenido, el cual se presenta como análisis de casos y entre casos. Como parte de la

presentación del procedimiento de análisis se hace una descripción de los ejes y categorías empleados para la presentación de los resultados de este estudio.

La transcripción como fase de análisis preliminar. En el presente estudio se empleó el concepto transcripción en su connotación de acción y como resultado del proceso (Bertaux, 2005); es decir como la acción de pasar a texto una narración que está en audio y como el producto que da testimonio de un relato recuperado como evidencia empírica. La transcripción corresponde a una etapa preliminar del análisis. Esta actividad además de apoyar la sistematización de lo narrado constituye el insumo para la tarea de codificar o categorizar.

Para el desarrollo de las veinte transcripciones (dos por participante) se emplearon las grabaciones de audio y se generaron los códigos para facilitar la homogenización del texto para su posterior análisis (Apéndice I). Una vez efectuada cada transcripción, se revisó el audio a partir del escrito para cuidar la fidelidad del mismo. Además de eso, como criterio ético se solicitó la revisión de las transcripciones a un lector externo (auxiliar de investigación) solo con la finalidad de cotejar el texto con el audio.

Cada una de las transcripciones contó con tres apartados. Primero los datos de identificación en los que se describe: una clave que identifica si es primera o segunda entrevista, nombre del participante, fecha, hora, duración y lugar de la entrevista. En segundo término se registraron los códigos empleados en la transcripción, y por último el texto transcrito (ver Apéndice I).

3.4.1. Análisis de casos y entre casos

El análisis se realizó a partir de una sistematización de la información recabada. Se inició con la codificación e identificación de fragmentos relevantes de los relatos transcritos hasta llegar a la descripción de los resultados por categorías y ejes analíticos. El procedimiento de análisis de contenido se desarrolló en dos niveles descritos a continuación.

Análisis de casos: primer nivel

Este proceso también se define como análisis de primer nivel porque ofrece una perspectiva de la identidad narrada de cada uno de los sujetos. Además, este análisis constituye un proceso de sistematización y clasificación de información relevante para la concreción de los resultados finales de la investigación. Su desarrollo consta de cinco momentos que ayudaron para la descripción de la información de cada caso o sujeto.

Momento 1. Recuperación de indicios y reducción de información. Una vez realizadas las transcripciones se inició la búsqueda de pasajes significativos con respecto a los tópicos y preguntas de la guía de entrevista, para ello se siguió el orden de la narración. Se recurrió al sistema de colores para clasificar relatos y favorecer el proceso de reducción de datos. La síntesis de la información relevante se puede observar en la segunda columna del formato de primer nivel de análisis (Apéndice I). También se utilizó el subrayado con el fin de destacar frases o palabras que se identifican como indicios significativos para el análisis de la información. Para esta primera aproximación del análisis se elaboró una tabla que describe las categorías inductivas y principales indicios a través de los cuales cada sujeto expresaba su identificación como docente (ver Apéndice J).

Momento 2. Análisis hacia la reflexión de la segunda fase de entrevistas. Debido a la importancia del carácter flexible de la investigación y a la modalidad de la entrevista a profundidad, se consideró fundamental identificar los relatos de prácticas que ya se habían recuperado, y que servirían para el siguiente nivel de análisis. Se identificó lo que era necesario retomar en una segunda exploración a fin de ampliar lo ya narrado o bien para definir nuevas preguntas en la guía de tópicos de la entrevista de la segunda etapa. En el formato en el que se ilustra o ejemplifica el desarrollo de las transcripciones y el primer nivel de análisis (Apéndice I) se aprecia una tercera columna que refiere notas de preparación para entrevistas posteriores y para continuar con el análisis. Las preguntas a contemplar en una segunda guía de entrevista se marcaron como texto en color azul y en forma cursiva.

Momento 3. Reducción de información de las segundas entrevistas. Este proceso corresponde a la fase dos de las entrevistas. Los pasos para su desarrollo consisten en la

recuperación de indicios y la reducción de información. Sin embargo, la principal función de este momento es la integración de indicios relevantes de los relatos de las dos entrevistas realizadas a cada participante para continuar con la profundización del análisis.

Momento 4. Identificación de categorías inductivas. El proceso de identificación de categorías inductivas parte de la reducción de información, lo cual originó como resultado cuatro aspectos que distinguen la identificación del profesorado como docente (Apéndice J): satisfacción, compromiso, reconocimiento y competencia o capacidad. La denominación de categoría inductiva se otorga a las dimensiones que agrupan frases, eventos o acciones que forman parte de los relatos de práctica y que por lo tanto se hacen explícitos en los textos que condensan las transcripciones. También se les llama inductivas porque surgen de la voz de los sujetos participantes. Estas categorías emergen y son construidas por medio de un proceso de identificación del investigador a través de los indicios o fragmentos que son considerados más relevantes.

Momento 5. Definir categorías del campo a la teoría. En esta etapa del análisis inicia el proceso iterativo de construcción de categorías entre lo que surge del campo y el referente teórico. La teoría que sustenta el presente estudio constituye un referente para prestar atención a posibles formas de agrupar frases e indicios en el procedimiento de reducción de información. Cabe señalar que se pone en primer plano el carácter inductivo y por ende las etiquetas surgen de los relatos. Una vez que se tienen las primeras categorías con sus respectivos indicios, éstas se sitúan en relación con los referentes provenientes de la teoría dando prioridad a aquellas que proceden del trabajo de campo, es decir de la reconstrucción con y desde el profesorado.

Como producto de los cinco momentos antes referidos se concretó el análisis caso por caso y se obtuvo como resultado la caracterización de los relatos de práctica de cada profesor. En el Apéndice K se cita un ejemplo a manera de cuadro de resumen en el que se ilustra el análisis de uno de los profesores que colaboraron en esta investigación.

Análisis entre casos: segundo nivel

El proceso de análisis de cada caso o sujeto representó un procedimiento indispensable para hacer la revisión integral de las narraciones y lograr el análisis entre

casos. Para facilitar este segundo nivel de análisis se consideró el cuadro de resumen temático con las respectivas categorías inductivas de cada participante (ver un ejemplo de este ejercicio en el Apéndice K). Con base en ello se organizó y analizó la información con la finalidad de estructurar las principales coincidencias de los relatos de todos los sujetos. Para establecer las relaciones entre casos y la presentación de los resultados se incorporaron detalles de los relatos transcritos y codificados de cada caso o sujeto (ver columna uno y dos del Apéndice J). En este segundo nivel de análisis, también fue fundamental la recuperación de viñetas que ya estaban identificadas por medio de los códigos de colores y el subrayado de indicios clave en los relatos de cada profesor.

En este nivel de análisis se buscaron recurrencias y particularidades en las narraciones de los diez profesores. Un aspecto fundamental en esta fase de la investigación fue el proceso iterativo establecido entre los datos que surgen de los relatos y la reflexión a partir de la perspectiva epistemológica desde la que se posiciona el estudio, en este sentido, las recurrencias y particularidades emergen tanto de trabajo de campo como de la teoría. Por ello, un proceso clave en el análisis entre casos fue la precisión de relaciones o discrepancias con respecto al sustento teórico de este estudio, así como la identificación de aportaciones en torno a la construcción de la identidad docente desde la práctica. Por otra parte, se tomó en cuenta que en los relatos se expresan los actos significativos de los profesores universitarios. Dicha acción permitió centrar la atención en las narraciones de las prácticas docentes y en los argumentos de por qué un profesor actúa de cierta forma, esto último se consideró como los significados de su práctica.

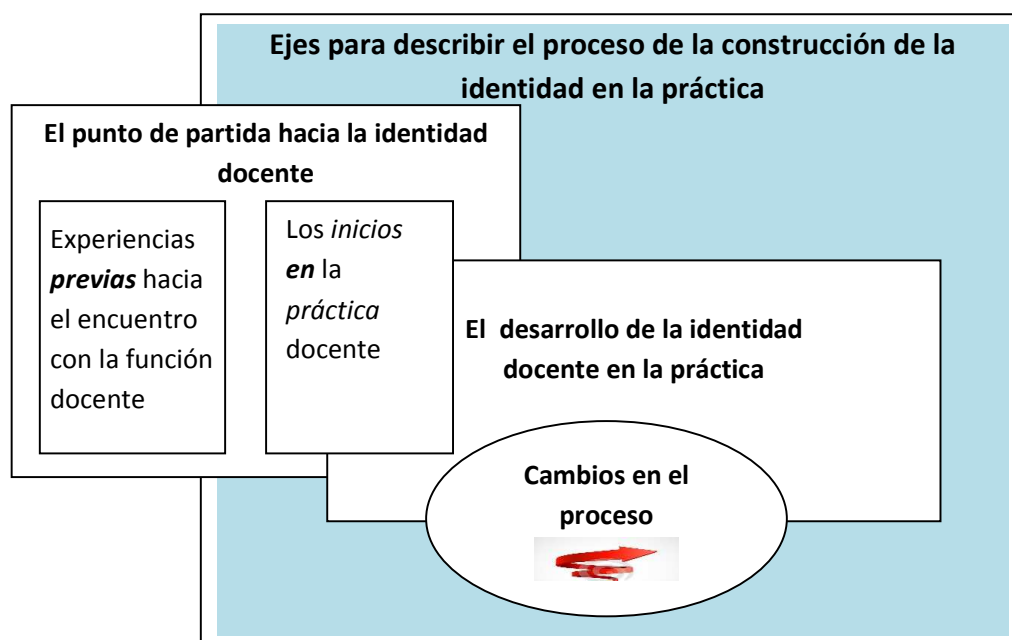
3.4.2. Ejes y categorías de análisis

El producto del análisis entre casos se describe en los capítulos que dan cuenta de los resultados de la presente investigación. Pero antes de su exposición se definen los ejes y categorías que se emplearon en la presentación de los resultados.

La descripción de los resultados se realizó a partir de ejes verticales y transversales. Por una parte se determinaron *tres ejes verticales* delimitados para dar cuenta del proceso de construcción de la identidad docente: *los inicios, el desarrollo en la práctica y por*

último, los indicios de cambio durante la construcción de la identidad. Los ejes verticales ayudaron a establecer una estructura para la presentación de los resultados y para diferenciar las primeras experiencias derivadas de la práctica docente con relación al presente. De igual manera, la definición de estos ejes facilitó la organización de la información para responder a las preguntas de investigación. A continuación se ilustra los ejes verticales en la figura 1.

Figura 1. Ejes verticales de análisis: momentos para la descripción del proceso identitario



Por otra parte, las categorías de análisis que emergen de la reflexión, al poner en relación las aportaciones empíricas y los supuestos teóricos, se agruparon en *dos ejes transversales* para el análisis. Es necesario hacer notar que se les denominó *transversales* porque pueden estar presentes en los tres ejes verticales. Antes de presentar los ejes transversales y sus categorías se considera oportuno presentar las categorías que emergen de los relatos y después exponer cómo quedaron definidas al establecer la relación con la teoría.

En primer término, las categorías que emergen de los relatos centrados en la práctica son el compromiso, la satisfacción, el reconocimiento y la competencia o capacidad. La descripción de cada una de ellas, a partir de las aportaciones de los sujetos de este estudio es la siguiente:

Compromiso. Surge en términos de obligación, responsabilidad y/o del deseo de actuar de cierta forma a partir de algo considerado como idóneo o esperado por el propio docente o por otros integrantes del contexto, pero sobre todo como resultado de asumirse en una función en la que el profesorado se ve a sí mismo como docente. El compromiso, es referido por el profesor como una característica de su actuación que lo impulsa a responder o participar ante diversas actividades, problemas o comisiones que se le presentan a partir de sus funciones en la docencia.

Satisfacción. Se refiere al gusto, placer o alegría que siente el profesor universitario por su práctica como docente. Esta categoría agrupa indicios que revelan seguridad, confianza y capacidad (competencia). El sentimiento de satisfacción del profesorado emerge tanto desde de sí mismo, al constatar que su desempeño incide en el aprendizaje de sus alumnos, como desde el reconocimiento de su labor a partir de los demás.

Reconocimiento. Es una distinción emitida por los otros y por sí mismo que impulsa al profesorado para mantenerse o actuar como docente. El reconocimiento, además de presentarse como una atribución desde sí mismo a partir de la propia práctica, se presenta en gran medida a partir de los estudiantes y los pares, y en menor grado desde autoridades educativas y en algunos casos a partir de valoraciones de su desempeño por parte de empleadores.

Competencia o capacidad. Es mencionada por los participantes como conocimientos, actitudes y experiencias que facilitan su desempeño en la práctica docente. Se expresa en términos de sentirse capaz y como atributo o necesidad para asumirse como docentes.

Las cuatro categorías antes descritas emergen de los relatos como características distintivas en la construcción de identidad docente tanto en el análisis caso por caso como entre casos. Sin embargo, al poner en relación estas categorías con la perspectiva de la psicología cultural y en particular con la construcción de la identidad en la práctica de

Wenger (2001) se hace necesario reagrupar y definir las categorías que darán sustento al análisis. La siguiente tabla ilustra los ejes transversales y dichas categorías.

Tabla 2

Ejes transversales y categorías de análisis

Ejes transversales	Categorías
<p>1. Identificación y significación en la práctica docente.</p>	<p><i>Compromiso</i> Refiere la responsabilidad hacia la práctica y hacia los estudiantes en el contexto de práctica. El compromiso se relaciona con la <i>imaginación y la alineación</i>. En la significación son indispensables la <i>economía y negociación</i> de significados. A través del compromiso se agrupan y expresan los <i>significados</i> que hacen al profesor experimentar el proceso de identidad docente. El significado que se atribuye al compromiso representa el por qué de la acción docente.</p> <hr/> <p><i>Satisfacción</i> Es expresada por el <i>gusto</i> hacia la práctica docente y como resultado del <i>reconocimiento</i> de la misma. La satisfacción se presenta como un significado que orienta la acción docente.</p>
<p>2. Participación en la práctica.</p>	<p><i>Socialización e interacción en el contexto de la práctica docente.</i> Proceso de intercambio de experiencias en contextos situados de práctica que favorecen el desarrollo y el aprendizaje. Durante este proceso es indispensable considerar la <i>acción mediadora</i> que se desarrolla a partir del uso o interacción que los participantes hacen de los artefactos culturales: sujetos y objetos.</p> <hr/> <p><i>Intencionalidad.</i> Característica que refiere la inclinación o disposición que tienen los seres humanos hacia un fin determinado. Dicha intencionalidad tiene relación con los significados, los cuales le dan sentido a la identidad y la acción como docente.</p>

Como se puede observar en la tabla 2, el *primer eje transversal* corresponde a la *identificación y significación en la práctica docente*. Este eje agrupa dos categorías fundamentales que guían el análisis de la identidad en la práctica: el *compromiso* y la *satisfacción* de quien se forma como docente. Ambos aspectos forman parte de la identidad al participar en la práctica, es decir, los actos de quién se advierte en un proceso de construcción o reconstrucción como docente tienen sentido toda vez que los sujetos le encuentran significado a su quehacer; cabe citar que dichos significados son expresados como compromiso y/o satisfacción derivados de la participación como docentes.

Es importante precisar que de acuerdo con Wenger (2001) tanto el compromiso, la imaginación y la alineación son aspectos que experimenta el profesorado como parte de una identificación y significación identitaria en la práctica. Sin embargo, en el presente estudio se pone en primer plano el compromiso ya que se observó que cuando se presentan ejemplos de participaciones relacionadas con la alineación, los sujetos hacen referencia a acciones de compromiso, por ejemplo, cuando se les pregunta a los profesores el por qué de su acción, responden en términos de responsabilidad o sentido de obligación hacia su quehacer como docente. De igual manera, la imaginación se presenta en gran medida como sentimiento de ser capaz o de competencia, cabe señalar que la categoría que en un inicio emerge como competencia es incorporada a los criterios para referir el compromiso. Además, en este primer eje son indispensables la economía y negociación de los significados. Por su parte, la categoría definida como satisfacción se describe a partir del gusto por la práctica docente, así como por el reconocimiento.

El *segundo eje transversal* para el análisis que se observa en la tabla 2 se centra en la *participación en la práctica*, en este eje se destaca la importancia de *la socialización e interacción en el contexto de la práctica docente* por parte del profesorado en formación, así como la *intencionalidad* que dinamiza su acción hacia ciertos fines.

Segunda parte.

La construcción identitaria en la práctica docente

En los capítulos que comprenden esta segunda parte se exponen los resultados y las conclusiones de la investigación. Los resultados se organizan a partir en ejes verticales de análisis. Dichos ejes se identifican como momentos centrales que surgen a partir de la recuperación de los relatos de los profesores y se definen como: *a) el punto de partida hacia la identidad docente*, el cual incluye las experiencias previas hacia el encuentro con la función docente y las primeras experiencias (inicios) del profesorado en este quehacer; *b) el desarrollo en la práctica y c) los cambios* en el proceso de la construcción de la identidad (ver ilustración de los ejes en la figura 1). La precisión temporal o histórica que surge al analizar los relatos del profesorado marca una diferencia de participación durante sus primeras experiencias en dicha labor con respecto a las actividades que caracterizan su quehacer después de ese periodo. Al tomar en cuenta la dimensión temporal y el propósito de la investigación, que se centra en el *proceso* de la construcción identitaria, se considera viable exponer los resultados a partir de los tres ejes analíticos citados. La principal ventaja de esta estructura, para la presentación de los resultados, es que permite enfatizar tanto las características de las participaciones referidas como punto de partida para el desarrollo del quehacer docente, aquellas que se llevan a cabo durante el trayecto de dicha práctica, así como los cambios o transiciones que forman dicho proceso, el cual es dinámico.

En los capítulos IV, V y VI se integran los resultados del estudio y el capítulo final corresponde a las reflexiones finales a manera de conclusión de esta investigación. Se considera pertinente recordar al lector que dado que se utilizó una narrativa con énfasis en lo positivo, los resultados presentados destacan de forma particular los aspectos que favorecen la construcción identitaria.

IV. El punto de partida hacia la identidad docente

En el proceso de la construcción identitaria en la práctica del profesorado universitario se advierte la necesidad de presentar lo que en este capítulo se define como *punto de partida*. Con base en los resultados de la investigación, este se presenta en dos modalidades: por una parte hay una serie de relatos que remiten de forma reiterada a experiencias que anteceden al ingreso del profesor a la universidad, ese sería *el punto de partida previo* al inicio de la función como profesor; por otra parte, se considera otro referente que se gesta *en la práctica*, es decir *en los inicios como profesor*.

4.1. Experiencias previas hacia el encuentro con la función docente

Es importante tomar en cuenta que con base en los relatos recuperados desde y con los sujetos, se identifica que las experiencias antecedentes a la decisión de ingresar y permanecer en la docencia son referentes de importantes para analizar cómo se construye la identidad docente del profesor universitario.

Se advierte que los profesores entrevistados se incorporaron al trabajo docente a partir de una invitación y/o al descubrirse a sí mismos como hábiles para explicar o ayudar a aprender a otros. A continuación se presentan las situaciones que sostienen la identificación de dichos profesores como docentes y que determinaron su permanencia en esta labor a partir de su incorporación a la IES.

4.1.1. La invitación como punto de partida

La invitación surge en gran medida a partir del reconocimiento que hace un docente en ejercicio o una autoridad de la IES (Jefe de Departamento o Coordinador de Programa Educativo) hacia un Ingeniero Industrial que ejerce su profesión. Además, quien es invitado, en la mayoría de los casos, se considera como un buen candidato para dar clases debido a su experiencia profesional y/o su especialización temática con relación a una o varias asignaturas del Programa Educativo de Ingeniería Industrial. Al recuperar los recuerdos de los sujetos se localizan evidencias a este respecto, algunas de ellas se citan a continuación.

Geral comenta que la experiencia que tenía en la empresa como evaluadora de proyectos fue decisiva en su ingreso como docente. Ella evoca que su práctica como industrial *“estaba relacionada con el curso que se le ofrece”* (el cual lleva el nombre de Ingeniería Económica). Cuando la invitan a dar ese curso ella menciona que ya tenía referencia del mismo como estudiante, pero suponía que dicha asignatura había tenido cambios, sin embargo en su relato lo que la impulsa a aceptar, ella dice: *“yo traía la experiencia práctica de cómo se aplicaba la materia”*. A este respecto también menciona *“lo practicado en la empresa me dio seguridad”*. Es decir, el dominio y experiencia disciplinar que la docente obtiene en su trabajo en la industria está vinculado con la asignatura que le ofrecen al integrarse para dar clases lo cual la anima para aceptar dar la clase.

Otra modalidad que permite reconocer la competencia disciplinar del Ingeniero Industrial, y que a su vez motiva a las autoridades de las IES a convocar a los futuros profesores, es el nivel de especialización que se le atribuye al candidato por el trabajo desarrollado en su tesis. Esta situación la refirieron Luz, Linda y Barba. Por ejemplo, un coordinador de academia de la IES le propone al profesor Barba dar clases, esto después de titularse de licenciatura. La propuesta obedece al dominio de Barba en un tema que, desde la perspectiva de dicho coordinador, es difícil de desarrollar si no se conoce bien, por eso Barba constituía una alternativa deseable para dar el curso relacionado con la temática de su trabajo de titulación. Barba relata lo siguiente: *“mi asesor era responsable de la academia, entonces cuando terminé (la tesis) él me decía que ocupaba a alguien que le ayudara a dar la clase, porque él era el único que daba la clase y que en mi caso, yo dominaba el tema más complicado, [...] inclusive me decía: conoces hasta más detalles que yo”*.

La situación de Luz y Linda es similar a la de Barba, ellas son identificadas como posibles docentes por el dominio teórico-práctico que obtienen de sus trabajos de tesis. Ambas profesoras participaron en proyectos vinculados con los programas educativos del área de Ingeniería Industrial para obtener el grado de maestría. Esa experiencia propició que las profesoras recibieran la invitación de iniciarse en la docencia. Linda relata: *a partir del tema que estaba manejando en mi tesis de maestría me invitaron a dar el curso para*

nivel licenciatura (de esa misma temática) fue como ingresé ya propiamente al aula. Para Linda fue muy importante saber que lo que hacía como parte de sus prácticas y el desarrollo de su trabajo de tesis era útil para la formación de los estudiantes. La profesora, con expresión de satisfacción dice: “confiaron en mí... yo era capaz para colaborar”.

Otro caso es el de Arturo, quien es reconocido por los docentes del área de matemáticas por su dedicación como estudiante de maestría y por su experiencia como asesor. Ambos aspectos propiciaron que el coordinador de la academia de matemáticas le solicitara cubrir un grupo que se había quedado sin maestro. En la situación de Arturo se advierte el reconocimiento de un coordinador sobre el conocimiento de este profesor en el contenido de la asignatura, sin embargo la invitación recibida para dar clases no se basa solo en su dominio temático para la enseñanza de las matemáticas sino que en su caso, se valora la función que ha desempeñado como asesor. La situación referida por este profesor ayuda a advertir un caso en el que se valora la experiencia como asesor y el dominio teórico-disciplinar, como antecedentes previos para emitir la invitación como profesor a un Ingeniero Industrial.

Una situación singular es la de Félix ya que él decidió buscar la oportunidad de dar clases. Él no recibe invitación como los otros sujetos de este estudio, sino que solicita dar clases por una inquietud de desarrollo personal y laboral. Félix expresa que siempre se interesó en “*ser maestro*”, por ello después de titularse como Ingeniero Industrial decidió trabajar en dicha profesión a fin de contar con experiencia y después buscar oportunidades como docente.

Félix recuerda: *“siempre había tenido la inquietud de ser docente o profesor, (continúa su narración) dije, si estudié Ingeniero Industrial... pues primero voy a trabajar, agarrar (ganar) experiencia como Ingeniero Industrial y eso me sirve para transmitir experiencias, conocimientos o ideas sobre la disciplina (continúa con una reflexión de naturaleza práctica) y me ha servido mucho para orientar a los estudiantes”.*

Félix señala que para ser aceptado como docente, lo invitaron a dar una clase para observar y probar su desempeño. Durante el desarrollo de la clase, el coordinador verificó

su grado de competencia en el manejo de una herramienta (software) que forma parte del curso que deseaba impartir. Cabe señalar que en lo que lo pusieron a prueba era parte de las actividades profesionales que Félix desarrollaba en sus funciones como Ingeniero Industrial. Por otra parte, como profesor candidato se le solicitó acreditar un diplomado de matemáticas como requisito de aceptación y lo hizo.

El ingreso de Félix es el único caso en el que se refieren dos condiciones para comprobar su experiencia disciplinar y didáctica previo a ser programado como profesor de asignatura. Además, es oportuno mencionar que de los profesores que formaron parte de esta investigación, solo Félix eligió un posgrado relacionado con una formación de carácter didáctica-pedagógica sin descuidar la preparación disciplinar del área de la ingeniería ya que su posgrado es en la enseñanza de las matemáticas. También es importante comentar que él elige estudiar el posgrado como parte de su inquietud e interés por desempeñarse como profesor en la universidad. Por lo regular los profesores que laboran en las universidades optan por posgrados en el área de su formación inicial, en este caso, nueve de los diez docentes consideran que dichos estudios son importantes para ejercer una mejor función como profesores, sin embargo preponderan la disciplina de origen al elegir su maestría.

Cabe mencionar que Barba y Servando decidieron no aceptar trabajar como profesores la primera vez que los invitan. El rechazo obedeció a que no se imaginaban como docentes y/o por temor a pararse frente al grupo. Sus argumentos fueron:

“No porque estoy trabajando, me quiero titular... y yo no me veo como docente” (Servando). O bien el comentario de Barba: *“Yo no quise porque le tuve temor, le tuve miedo, porque era una materia de octavo semestre, yo iba recién egresando y mis futuros alumnos iban a ser prácticamente mis compañeros [...], iba a estar dándoles clase a mis amigos [...] le tuve mucho miedo y no le entré. Aparte que yo no me veía como profesor”*.

Para los profesores, la experiencia desarrollada en la industria es crucial en su decisión de ingresar a la docencia. Dicho aspecto hace sentir seguridad al futuro profesor para estar frente a grupo impartiendo clases. De esta manera se siente capacitado para

desarrollar los temas de los programas de curso de la carrera de Ingeniería Industrial. Ante situaciones como éstas, cuando el profesor se imagina a sí mismo como competente a partir de su experiencia laboral como industrial, se asume como alguien apto para iniciarse como profesor.

Por ejemplo Barba se advierte a sí mismo en condiciones para aceptar ingresar como docente, hasta después de siete años de experiencia en tres empresas en las que lleva a cabo labores de su disciplina de origen. La trayectoria de desempeño de Barba aminoró su temor inicial para fungir como docente, a este respecto él expresa: *“cuando llegó el momento yo ya estaba preparado”*. De acuerdo con lo citado por Barba, sentirse preparado para asumirse como docente se relaciona con imaginarse competente por poseer experiencia como industrial y porque a partir de ello se identifica como alguien apto en la dimensión teórica-práctica de los cursos en los que es invitado a participar. Para los sujetos del estudio la aptitud como profesor está vinculada con la experiencia obtenida en el área de la Ingeniería Industrial, lo cual les brinda seguridad para dicho desempeño.

El dominio disciplinar sumado a la experiencia en la práctica de una o varias funciones como Ingenieros Industriales incide de forma importante en su ingreso como docente. Es decir, Pavel, Flor, Arturo, Linda, Luz, Barba, Gloria, Servando, Geral y Félix refieren ambos requerimientos como ejes nodales para su contratación. En todos los casos hay un reconocimiento de capacidad o competencia del campo disciplinar que se asocia con el desempeño profesional de Ingeniero Industrial. Al menos al tomar en cuenta lo que se refiere en el momento definido como punto de partida, se puede decir que las experiencias previas en el campo laboral de la Ingeniería Industrial constituyen un referente muy valioso el proceso de construcción de la identidad docente, los profesores le otorgan un significado de mucho peso al conocimiento y experiencia disciplinar que poseen después de laborar como industriales. Sí reconocen la necesidad de conocer y emplear estrategias didácticas, pero está en primer plano la concepción de que desde los saberes propios de la Ingeniería Industrial podrán formar a los estudiantes.

La imaginación de sí mismos para incorporarse como docentes tiene relación con la seguridad que siente el profesorado a partir de su competencia profesional como

Ingenieros Industriales. Tanto la práctica en el campo profesional de la industria como el reconocimiento de otros y el propio, brindan seguridad al profesor para pensarse a sí mismo como alguien apto para impartir clases. Valorar y reconocer que tienen la capacidad para ofrecer su experiencia práctica y temática a los futuros aprendices los motiva a considerarse como profesores y al mismo tiempo los impulsa para desarrollar sus primeras prácticas docentes. La posibilidad de compartir lo aplicado y aprendido en la empresa, sostiene su seguridad y confianza respecto a sí mismos para impartir clases. Los temores, miedos e incertidumbres que siente el Ingeniero Industrial ante la opción de aceptar incorporarse como docente, se matizan y disminuyen en la práctica.

A partir de los resultados de la fase del análisis que da cuenta de la forma en que se decide ingresar como profesores, se identifica que en el proceso identitario docente hay una re-conceptualización temprana de sí mismo con relación a la práctica. Por ejemplo, hay relatos que citan un cambio en cuanto a la forma en la que se imaginan a sí mismos. Primero se perciben con nula o poca experiencia para poder aportar como docentes a la formación del estudiante y después se advierten en condiciones de iniciarse como profesores. Este cambio en la forma de imaginarse a sí mismos forma parte del proceso de construcción identitaria ya que desde el punto de vista de Lave & Wenger (1991) la identidad formada en la práctica se deriva de diversas experiencias que modifican a la persona. Además, puede decirse que en congruencia con la postura de Wenger (2001) la imagen que se formulan los sujetos, desde sí mismos y desde los demás, constituye un aspecto clave para su identificación en una práctica social determinada, sin embargo la forma de concebirse a sí mismo puede estar limitada o fortalecida a partir de grado de experiencia o de seguridad en la que el profesor se advierte desde su perspectiva o a partir de lo que los demás expresan de él.

En síntesis, la concepción de transformación y cambio en la forma de imaginarse como docente constituye una forma de aproximarse hacia la construcción identitaria en contextos socioculturales, según lo expresado por Wenger (2001) así como por Holland y Lachicotte (1998). Con base en los resultados de este apartado, se advierte una identificación previa hacia la docencia derivada de la imaginación desde sí mismos y de los

otros, misma que surge a partir del reconocimiento en torno al desempeño y la experiencia como Ingenieros Industriales, y de la competencia o dominio teórico-práctico de los futuros profesores. Para el profesionalista que se integra como docente, estas experiencias constituyen un punto de partida importante como antecedente a su ingreso como profesor.

4.1.2. Identificarse a sí mismos como buenos para explicar

A partir del análisis de los relatos se observa que algunos profesores reconocen que adquirieron el gusto por explicar previo a su función como docentes. En los relatos se enfatizan anécdotas que narran un gusto y satisfacción a partir de advertirse a sí mismos como buenos para explicar. Se identifica el gusto por explicar y ayudar a otros a aprender derivado de experiencias en actividades relacionadas con la docencia. La reflexión en torno a las acciones vinculadas con el quehacer docente pueden agruparse desde dos vertientes hacia el encuentro con la práctica como docentes: *asesorar con fines de regularización académica o para realizar tareas escolares, y fungir como instructores en la empresa para capacitar al personal de su área.*

Asesorar con fines de regularización académica o en tareas escolares

Arturo narra su decisión de incorporarse como docente al mencionar su experiencia como estudiante de licenciatura. De manera específica, comparte su rutina de dar asesorías y brindar ayuda en la modalidad de pasantías a estudiantes de colegios particulares de educación media superior. Él menciona que su ingreso como profesor universitario se marca al percatarse de su habilidad para explicar. Al evocar sus recuerdos, Arturo expresa que al valorar la decisión de ingresar como profesor se dijo a sí mismo *“tengo cierta habilidad para ello y... me gustaría desarrollarme por ese lado”*. En este sentido, una forma en la que el profesor comparte su disfrute por lo que hacía como asesor es al darse cuenta de que a quienes ayudaba aprendían. Por ello emite una expresión, con tono de orgullo, sobre las estudiantes a quienes asesoraba en esa época: *“¡no tronaban, pasaban!”*.

Una evidencia que puede servir para reiterar el gusto de los profesores por explicar, como antecedente al interés por la docencia es el de Pavel. A él, desde niño le gustaba jugar a la escuelita, a partir de entonces desarrolla su satisfacción por ayudar a aprender a otros con sus explicaciones. Ese agrado se fortalece en el transcurso de su vida. Pavel relata prácticas previas a su función docente en una IES:

“Siempre asumí el rol de maestro, cuando jugaba con mis primos, cuando estuve en la secundaria y en la preparatoria jugué el rol también. Se me acercaban mucho para que yo les explicara algunos problemas... nunca me molestó, todo lo contrario. En la universidad creábamos comunidades de estudio y siempre me tocó liderarlos (como alumno). Daba clases particulares, se me acercaban jóvenes que tenían problemas de regularización en matemáticas y física. Desde ahí yo empecé a ser mis pininos, por así decirlo, y mi primera experiencia ya formal fue en la universidad”.

Pavel continúa con este relato: *“Nunca me imaginé terminar como maestro. Yo me imaginaba en el sector productivo, sin embargo me llegó una invitación de manera fortuita y es algo que desde agosto de 1992 hasta la fecha lo hago con mucho gusto. Es una profesión que me ha dado muchas satisfacciones y con la cual yo me siento realizado profesionalmente”.*

Como se ilustra en el pasaje anterior, Pavel enfatiza su gusto por explicar y ofrecer asesorías desde antes de iniciarse como profesor. Para este profesor, en la actualidad, al concebirse como docente, dichas acciones son consideradas como fuente de realización profesional.

Cabe señalar que el gusto y la satisfacción por ayudar a aprender, que se refiere en los casos de Arturo y Pavel, son ejemplos de una situación similar a la que relatan Flor y Gloria. En resumen, se puede decir que el brindar asesoría a otros (compañeros, estudiantes de bachillerato o a los familiares), con fines de mejora académica y/o como apoyo en tareas escolares, puede representar un punto de partida importante para el desarrollo de la identidad docente, desde antes de iniciarse como profesores.

Instructor en cursos de capacitación dentro de la empresa

Además de brindar asesorías, fungir como instructor o capacitador en la empresa es una práctica previa a la acción docente que ayuda al futuro profesor a imaginarse a sí mismo como bueno para explicar. Algunos sujetos de este estudio evocan recuerdos de prácticas relacionadas con la docencia relatándose como instructores de cursos de capacitación en la empresa. El Ingeniero Industrial concibe su rol de capacitador como un antecedente o plataforma que le facilitó y le dio seguridad para llevar a cabo su quehacer como docente. Gloria afirma que capacitar a sus compañeros de trabajo representó una oportunidad para aprender aspectos de didáctica ya que en la empresa la prepararon como instructora. Algunos fragmentos de los relatos de Gloria que ilustran esta situación son los siguientes:

“...en el trabajo que yo tengo soy instructora, ahí te dan un curso, te preparan para ser instructora [...] Cuando yo llegué a la universidad yo ya tenía la experiencia de darles esos cursos a los grupos de trabajo [...], ya traía cierta experiencia sobre el manejo de grupo, sobre las técnicas, sobre las cuestiones didácticas”.

Con respecto al relato anterior, Gloria enfatiza que su función como instructora en la empresa fue un aprendizaje y un apoyo clave para su ingreso a la universidad y para dar clases. En particular, Gloria precisa que impartir clase le parece algo más sencillo que capacitar a los trabajadores. A este respecto expresa: *“se me hizo más fácil sobre todo porque el estudiante es más disciplinado”*, según lo expuesto por Gloria, el estudiante asume un rol de aprendiz, dispuesto a desarrollar sus tareas. En este caso, la profesora concibe al alumno más disciplinado que el trabajador en su rol de destinatario de un proceso de aprendizaje.

Barba señala que fungir como instructor le ayudó a tener seguridad para aplicar estrategias en la conducción de grupos. Cuando él era estudiante sufría al exponer, recuerda: *“yo no me veía enfrente (de un grupo) continuamente exponiendo un tema, ¡no!”*. Sin embargo, con la experiencia como instructor dentro de la empresa cambia su percepción hacia sí mismo al tener que estar ante grupos reducidos para capacitarlos. Barba comparte que: *“en el trabajo se dio esa necesidad de capacitar”* así como la

oportunidad de *“dirigir reuniones y juntas”* y que ambos aspectos le permitieron *“sentirse preparado para estar frente a un grupo”*.

Por otra parte, Geral refiere sus antecedentes como instructora del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) como una actividad que le sirvió para sentir seguridad en el proceso de la enseñanza. La experiencia previa de Geral también se relaciona con el gusto y práctica de ayudar a otros en procesos de aprendizaje muy específicos en los que fungió como instructora y asesora.

El desempeño como capacitador o instructor de adultos es una práctica que brinda seguridad para la labor futura en la docencia. Así lo refieren los profesores Barba, Gloria y Geral. Por otra parte, la satisfacción de ofrecer clases informales, asesorías o ayudas en tareas escolares de temas complejos, es algo que destaca como una experiencia de práctica que marca el inicio para la acción docente de Pavel, Flor, Linda y Arturo.

A través del proceso de recuperación de relatos, puede inferirse que los desempeños de asesor e instructor, experimentados por los sujetos de este estudio, constituyen referentes previos relacionados con su construcción identitaria docente. Fungir como asesores o instructores, antes de haberse imaginado como profesores, les hace sentir que son capaces de enseñar. Esto, como lo expresa Wenger (2001) corresponde a la imaginación de poder verse en una función profesional. Esta imaginación surge al sentirse competentes o capaces en una actividad en la que no se habían pensado antes, esta experiencia de reconocimiento de sí mismos favorece el desarrollo de un proceso temprano de identificación como profesores.

4.2. Los inicios en la construcción de la identidad docente en la práctica

Al llevar a cabo la docencia por primera vez, los profesores universitarios deben resolver dificultades relacionadas con dicha función. Los profesores aquí referidos no cuentan con los fundamentos teóricos para el diseño y desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo, como se ha mencionado hasta este momento del análisis, poseen experiencia práctica en torno a la disciplina, lo cual les brinda seguridad y confianza a los nuevos profesores para preparar y desarrollar sus clases. Preparar la clase y

Llevarla a cabo significa un reto que les demanda acudir a diversos apoyos como andamiaje para desempeñar dichas funciones. A continuación se presentan las principales necesidades, limitantes o preocupaciones del profesorado al planear e impartir las clases, enseguida se mencionan de las alternativas de mediación empleadas para cumplir con los quehaceres propios de la docencia, y por último se citan relatos de las primeras clases en las que los profesores expresan interés, satisfacción y compromiso como impulso hacia su gusto e identificación docente.

4.2.1. Preparación y desarrollo de las primeras clases

Se considera necesario recordar que en la IES en la que se desarrolló la investigación se solicita a los profesores trabajar en academias. Una academia de curso o bloque está conformada por los profesores que están programados para impartir las clases en estos. En dicho orden de ideas, una de las principales funciones de quienes integran el grupo colegiado es participar de forma conjunta en la toma de decisiones relacionadas con la planeación y el desarrollo de las asignaturas o cursos en cuestión. Hecha esta precisión, se advierte que en distintos momentos de la presentación de los resultados de esta investigación, se citará el trabajo de academia como una modalidad de trabajo compartido entre los profesores.

Como parte de las acciones que preocupan al profesorado se citan la preparación e impartición de la clase. Estas actividades corresponden al qué y al cómo enseñar o ayudar a aprender a otros. Para atender dichos procesos, el profesor principiante menciona que debe dedicar tiempo al estudio y/o actualización temática; de igual forma, admite que como Ingeniero Industrial desconoce qué estrategias aplicar tanto para promover el aprendizaje como para realizar la evaluación y conducir al grupo. Además, al referir su postura como desarrollador de la clase, reconoce situaciones de nerviosismo e inseguridad de su parte, así como una actuación un tanto exigente en cuanto al trato hacia el alumno. Los sujetos señalan que uno de los aspectos que caracterizaron sus primeras experiencias al frente de los cursos fue que se apegaban de forma rígida o lineal al plan de clase

(estrategias, actividades y tiempos) y a los materiales que les proporcionaban los coordinadores de academia o sus propios pares de asignatura (compañeros de academia).

La preparación de los temas de clase requiere mayor atención y tiempo de dedicación durante el primer año de labor docente. Se identifica que el dominio disciplinar figura como una característica clave en la incorporación de un profesor que proviene del área de Ingeniería Industrial, lo cual no supe la necesidad de investigar y estudiar a detalle los contenidos de la asignatura en cuestión. Es decir, aun cuando se posee un dominio en la disciplina que se imparte, se precisan acciones de preparación por parte del nuevo profesor para llevar a cabo la función de diseñar y desarrollar la clase, esto debido a que como profesores entran a un campo disciplinar diferente al de la Ingeniería Industrial, que en este caso es la docencia. De cierta forma, es natural que la competencia como Ingeniero Industrial provee de seguridad en ciertos temas, sin embargo el profesorado reporta que requiere pasar por un proceso de autoestudio para ampliar o actualizar lo que se verá en clase.

También se presentan relatos que permiten identificar que el profesor reconoce que hay contenidos incluidos en los programas de curso, que adquiere en el transcurso de la práctica docente. Como ejemplo de lo anterior Linda dice: *“ahora ya siento que estoy mejor preparada para abordar esos temas (de formación metodológica)”*, esta expresión la hace para señalar que dicha preparación la obtiene en el proceso de aprender a ayudar a los estudiantes como asesora de proyectos de un curso que le tocó impartir.

Cabe mencionar que la revisión temática a partir de referencias bibliográficas u otras fuentes de consulta requiere de inversión de tiempo que no disminuye, necesariamente, con la experiencia frente a clase. Si bien la dedicación para leer, buscar nueva información y actualizarse es mayor en los primeros semestres del desempeño del profesorado, cuando el docente reitera su compromiso con este quehacer expresa que es indispensable mantenerse actualizado, por lo cual la inversión de tiempo de estudio se considera como una acción que no concluye por contar con una trayectoria como docente.

Los sujetos de esta investigación, también se encuentran ante la necesidad de conocer y poder aplicar técnicas o estrategias para promover el proceso de enseñanza

aprendizaje. Para subsanar esta carencia los profesores recurren a: el ensayo y error a partir de experiencias previas como estudiantes; al apoyo e intercambio de ideas con pares que tienen mayor experiencia en la docencia; a los cursos de inducción a la función docente; y a la consulta de material especializado en el área didáctica-pedagógica. La forma en la que se desarrollan estos procesos de ayuda se detallan en el apartado definido como: la mediación requerida para las primeras clases.

Por otra parte, cuando se trata el tema o contenido de la asignatura (en su versión teórica, taller o práctica profesional) emergen relatos que refieren el nerviosismo como limitante de las primeras experiencias en aula. Pararse frente al grupo e impartir la sesión de clase se relaciona con temores e inseguridades que se presentan como nerviosismo. Linda recuerda: *“para mí era todo un reto porque me daba pánico (dar la clase)”*. Luz, Barba, Servando, Félix y Geral también admiten el nerviosismo ante el grupo. Pavel dice sentir *“mariposas en el estómago”* como una expresión de nerviosismo, aunque en otro momento también emplea dicha frase para describir su satisfacción docente.

Un problema comentado por Linda, Flor y Luz es que en sus primeras clases se les dificultó ser reconocidas por los estudiantes como figura docente debido a su físico y/o edad. Flor recuerda que por su juventud los alumnos la desafiaban. Esta situación solo la comentan mujeres, ante dicha circunstancia, las profesoras expresan que su reacción fue una actitud dura, exigente o inflexible durante las primeras experiencias de práctica.

Al recuperar situaciones que describen la forma de conducir al grupo y de promover la interacción entre profesor-estudiante se presenta una regularidad entre Arturo, Pavel, Linda, Luz, Geral, Barba, Gloria y Félix. Todos ellos refieren que como ingenieros se consideraban “cuadrados” y duros. Se emplea el adjetivo “cuadrado” para explicitar que son metódicos en cuanto a la aplicación de procesos, también reiteran que en las primeras experiencias como profesores se mostraron inflexibles o rígidos en el trato con el estudiante. Esta actitud se presentaba como una forma de imponerse ante el grupo. Dicha postura de dureza es reconocida por Luz, como una limitante en su relación con los aprendices; de su primera clase recuerda: *“me obligué a fingir una personalidad muy dura, muy impenetrable, así como... para generar cierto tipo de sentido de autoridad ante el*

grupo... ¡Generé cierto tipo de imagen de la maestra dura! (esto lo expresa en tono de tristeza –voz baja, sin contacto visual-)”. A este respecto Luz evoca que *“los alumnos no se sentían a gusto, ni relajados”* por ello también reflexiona que dicha situación afectaba su práctica ya que sentía que ella ponía una barrera que limitaba el aprendizaje de los estudiante y la interacción que ella debía favorecer como docente con su grupo de alumnos.

Una limitante de la práctica inicial del profesorado, que proviene de la Ingeniería Industrial, es la rigidez con la que se desenvuelve en los primeros cursos o semestres. La etiqueta de ser cuadrado también es referida al citar ejemplos de la impartición de los planes de clase. Por ejemplo, esta situación condujo a Luz, Linda y Barba a desempeñarse muy apegados a las actividades, secuencias, tiempos y materiales que ya estaban determinados en la planeación de las sesiones de clase. Luz dice: *“era inflexible, de librito”*, es decir, se hacían las cosas tal cual se especificaba en lo planeado, Luz continua en su relato: *“me preparaba desde el inicio como en el plan de clases... ¡inflexible!... ¡voy hacer media hora esto y en la otra media hora esto y voy acatarme a eso, no voy a ir por ninguna otra opción!”*. Linda se describe del mismo modo: *“cuando recién empecé como toda una ingeniera era muy cuadrada... o es blanco o es negro”*, por esta razón se basaba en lo establecido por los profesores de la academia. Esta forma de trabajar restringía la acción docente a lo proyectado sin tomar en cuenta la situación del grupo al momento del desarrollo de las sesiones. En el desarrollo de las primeras prácticas docentes, esta forma de participación es una característica común entre el profesorado del área de ingeniería referida en esta investigación.

Otro motivo por el que los sujetos de este estudio se limitaban a seguir o emplear actividades y materiales propuestos por otros se debe a lo siguiente: porque en dichas producciones se reconoce la contribución de un grupo de profesores a los que se les identifica como autoridad en la función docente y por otra parte, porque como docentes principiantes no tienen la experiencia de otros caminos para desarrollar su quehacer.

Puede decirse que en esta fase, que refiere los inicios del profesorado, no se presenta lo que Wenger (2001) cita como negociación de significados, ya que la utilización

de los saberes y productos de los otros no parte propiamente de una reflexión o valoración de lo sugerido para luego optimizarlo y/o aplicarlo. Sin embargo, es necesario reconocer que la aseveración anterior se hace con base en lo expresado en las narraciones correspondientes a las primeras participaciones como profesores. Además, también hay que tener en cuenta que lo que el profesor omite en los relatos, y que está implícito en la práctica docente, no es parte del presente análisis. De esta manera se admite que sí puede haberse presentado la negociación de significados desde que los profesores desarrollan por primera vez este quehacer, pero no es algo que se pueda advertir en los relatos reportados en esta parte de los resultados.

Por último, es oportuno mencionar que los profesores admiten que como principiantes, durante su participación en las primeras clases, tuvieron poca o nula participación en acciones como el diseño del plan de clase y por ende en la elaboración de los materiales de apoyo

4.2.2. La mediación requerida para las primeras clases

En este apartado se relatan las mediaciones identificadas en el desarrollo de la práctica docente del profesor universitario, durante el desarrollo de sus inicios como docente. En los relatos de práctica se identifican cuatro aspectos que los sujetos de esta investigación utilizan como mediaciones: a) las prácticas de los profesores a quienes se reconocía como buenos docentes, además de la experiencia obtenida como estudiantes; b) la socialización con pares que cuentan con trayectoria en este campo de acción docente; c) los cursos o talleres de formación docente; y d) los recursos o materiales bibliográficos y/o tecnológicos tanto del área disciplinar como del área didáctica-pedagógica.

La experiencia como estudiantes y las prácticas de sus docentes

Las narraciones de los sujetos de la investigación permiten señalar que antes de tener como referente las orientaciones didácticas que reciben de los compañeros (pares) o de los formadores de los cursos, los Ingenieros Industriales basaban su quehacer docente en el ensayo y error, así como en la experiencia ganada como estudiantes y a partir de los modelos de trabajo de quienes fungieron como sus profesores.

Arturo, Luz, Pavel, Servando, Geral y Gloria relatan que en sus inicios sustentaron su práctica de forma empírica, a partir de su vivencia como estudiantes y bajo la influencia tanto positiva como negativa de la práctica docente de sus profesores. En dicho sentido Servando expresa que no tuvo un modelo a seguir, en su narración se encuentran estos fragmentos: *“se me hizo más fácil decir: sigue aquello que no te gustó cuando eras estudiante. ¡Y eso lo evito...al máximo!,* luego complementa su reflexión: *“a veces se tiene más presente lo negativo que lo positivo”*. Servando dice aprender más de lo identificado como prácticas negativas y que eso le ha servido desde que ingresa como profesor para orientar sus decisiones en el aula. De igual manera, Arturo, Pavel y Félix, coinciden que la selección de las estrategias para planear e impartir las clases, en gran medida se debe a los errores y omisiones observados en la labor de sus profesores, los cuales les servían de contraejemplos.

Como ejemplos de referentes positivos para desarrollar las clases, Arturo, Pavel y Luz, relatan con un dejo de admiración y reconocimiento a docentes que les sirvieron de modelos, por dicho motivo ellos aplicaban e imitaban sus estrategias o formas de conducir las sesiones de clase. En el caso de Arturo, él comparte que al iniciarse en la docencia estudiaba el posgrado, esta experiencia en la que era estudiante por las noches y docente de día lo conducen a observar a sus profesores, refiere que de ellos toma lo identificado como bueno, pero al igual que Servando evita lo advertido como malo. Arturo narra:

“Yo empecé a tener referentes de maestros ITSON que eran los mejores y de ahí empecé a ver su didáctica, cómo manejaban los temas y cómo dejaban las tarea. Y lo que uno hace es imitar. Como alumno de maestría hago una réplica de lo que veo, obviamente de maestros ¡de los mejores! Entonces empiezas a mamar (en el sentido de adoptar formas de actuar) pero con la idea de que te tienes que parar frente al grupo, porque ya de estar de alumno a maestro ¡eso ya era mucho!, ¡te sensibiliza! Yo como alumno, lo que sufrí no se lo voy a hacer sufrir a mis alumnos. [...] Lo que aplaudía lo voy a replicar. Y entonces vas encontrando un modelo que vas ajustando poco a poco, lo que veías bueno lo tomabas y lo que veías malo lo evitabas. Y así es como tomé mi camino como profesor”.

Otra forma en la que se sostiene la importancia de la interacción con otros como recursos mediadores es cuando se les identifica como mentores. En diferentes relatos, Luz comparte que durante las prácticas de sus inicios fueron claves dos de sus maestros a quienes refiere como mentores. Dichos mentores la acompañaron de diversas maneras para aproximarse a un mejor desempeño como docente, por ejemplo: la involucraron en proyectos relacionados con la administración de academias; le solicitaban su colaboración para el diseño de programas y planes de clase; recurrían a ella como asistente para la elaboración de material didáctico; y también le brindaron la oportunidad de involucrarse como maestra adjunta.

La experiencia de Luz, al acompañar a uno de los mentores en su clase, le permite observar, practicar y construir con el profesor que la guiaba, una diversidad de estrategias, actividades y materiales. El mentor, además de invitarla a sus clases, la incluía para que diseñara, junto con él, estrategias y materiales para las clases que impartiría dicho docente, así como para las asignaturas que ella tenía programadas. La participación e involucramiento en las actividades docentes, así como la confianza y la responsabilidad que le atribuía el tutor se refieren como experiencias de participación empleadas como andamiaje para Luz, en sus inicios como profesora. De igual forma, el acompañamiento por parte del mentor, constituye un ejemplo del rol mediador que tiene un docente con mayor trayectoria al propiciar la formación de una profesora en calidad de principiante.

La socialización con pares que cuentan con experiencia docente

El apoyo e intercambio de ideas entre pares, representa un apoyo fundamental en el proceso de formarse como docentes en la práctica. En este sentido, los profesores mencionan que al participar en academia se fortalece su proceso de construirse como docentes.

En todos los relatos están presentes las ventajas que tiene el iniciarse en la docencia con el apoyo de pares con mayor trayectoria. En tanto es mayor la participación del profesorado en dicho grupo puede identificarse que esta modalidad de trabajo representa un impulso para un mejor desempeño y sobre todo para favorecer la identificación docente. Las bondades de esta modalidad de trabajo permiten que profesores con

distintos matices de experiencia (e incluso sin ésta) socialicen y gesten alternativas para el abordaje de la práctica docente. Estos ejemplos confirman la postura de Lave y Wenger (1991) quienes señalan que en tanto se transita de una participación periférica o con menos involucramiento hacia una más activa y con mayor nivel de interacción se puede advertir la construcción de la identidad en la práctica y con ello el desplazamiento hacia esquemas de acción de mayor compromiso y satisfacción.

Los docentes que integran las academias cuentan con planes de clase y material didáctico que ponen a disposición del nuevo profesor, lo cual hace más sencillo el proceso de inducción a dicha actividad y además les brinda seguridad para el desarrollo de sus cursos. Los procesos de socialización llevados a cabo en colegiado constituyen un andamiaje fundamental para los profesores en sus primeros años de práctica. Lo antes mencionado ocurre aún cuando la participación sea poco activa en el periodo de incorporación, esto debido a que se involucran, al menos, en calidad de observadores en los momentos de compartir e intercambiar estrategias para el desarrollo de las clases o los planes de las mismas.

Para ilustrar las bondades del trabajo colegiado, como mediación cultural para el profesor novato, se describen fragmentos de los recuerdos de algunos profesores. Linda comparte que está atenta a las orientaciones de otros:

“Escucho comentarios de diversos maestros y ellos me dicen qué puedo hacer aquí (se refiere a la puesta en marcha de un curso práctico) en cuestión de dinámicas de clase (...continúa con su relato) es que no tengo idea cómo les voy a transmitir esta parte porque no es teórica es totalmente práctica y no la puedo ver en aula”. Señala que le dicen: “a pues mira puedes hacer una dinámica con juegos, con legos [...], y ya me aconsejan cómo podría ser y... a partir de eso yo empiezo a modificar, (continúa y comparte sus pensamientos) -bueno acá también podría... en otro curso podría impartir una dinámica, manejarla de tal manera que el alumno capte lo que uno quiere transmitirle-, y en eso también me han ayudado los compañeros”. Posteriormente señala otras contribuciones que recibe de sus pares en la academia: “en la búsqueda de materiales de apoyo, también me dicen a dónde

puedo acudir para buscar artículos o libros sobre temas que pudieran aportar para los cursos. Me dan un norte para seguir”.

Por su parte, Luz relata lo siguiente para señalar los apoyos de los compañeros: *“Son maestros de tiempo completo aquí (ITSON) con bastante experiencia y pues aprendo escuchándolos o viendo sus productos”.* Se considera oportuno referir que esta profesora es quien señala la relevancia de dos profesores a quienes considera sus mentores en su formación como docente. Este relato de Luz es una forma de señalar que cuando se interactúa con los compañeros de una práctica como lo es la docente, dicha experiencia representa una manera de desarrollar la confianza de sí misma para el ejercicio de su quehacer y para su formación como docente. Luz menciona que de sus compañeros docentes recibe orientación, la oportunidad de observarlos, que la aconsejan en forma directa y que además, de manera gradual, la involucran en diferentes actividades relacionadas con la práctica docente y la gestión académica.

La experiencia relatada por Luz, según lo que señalan Vygotsky (1987) y Wertsch (1985/1988), es un ejemplo de la función mediadora de los sujetos y objetos culturales para la co-construcción identitaria. De acuerdo con estos autores, esta mediación entre los sujetos, apoyada en el lenguaje, ayuda a otros en la adquisición de nuevos aprendizajes y favorece a su transformación como ente social.

Al puntualizar la relevancia de la socialización e interacción entre pares, en academia formal o informal (de pasillo), Pavel comparte que la socialización con sus colegas es clave. En sus relatos se escuchó decir: *“el convivir con otros compañeros e intercambiar opiniones... y establecer las mejores estrategias para hacer llegar el conocimiento a los muchachos me ha permitido también engrandecerme... me gusta siempre trabajar de manera colegiada”.* Barba reconoce que lo que más le ha facilitado su proceso de crecer y sentirse como docente es el apoyo de sus pares y la oportunidad que tiene de aprender de ellos tanto en el diálogo informal del día a día como en el desarrollo de la agenda del trabajo colegiado.

La posibilidad de ayuda externa que aprovecha el profesor novato le sirve para aminorar las dificultades que experimenta en los primeros años de su quehacer docente.

No está por demás señalar que por lo regular, los sujetos admiten que al principio su desempeño dependía de las aportaciones de otros, lo que los hace caer en cuenta de que eso llegó a limitar su práctica en las primeras clases o semestres. Linda reconoce: *“al inicio yo me limitaba a los materiales que se usaban en la academia”*, en esos momentos el sentimiento de capacidad o competencia en la docencia era parcial; por ejemplo, esta misma profesora señala en la medida que ganaba experiencia en la práctica llevaba a cabo ajustes: *“lo que fui haciendo es tratar de enriquecer los materiales, las dinámicas, para que fuera más práctico para ellos (alumnos)... ya me sentí capaz de generar materiales”*.

La importancia que el profesorado atribuye a la socialización e interacción con los pares, para compartir experiencias relacionadas con la práctica docente, es un ejemplo de la relevancia que tiene el aprendizaje social en la transformación de las personas, esto de acuerdo a lo que señala Wenger (2001). Además, los profesores con más experiencia docente, que actúan como mediadores durante el proceso en el que un profesor novato avanza hacia niveles de mayor participación, son identificados como sujetos culturales a los que recurre el profesorado durante el trayecto de su formación identitaria.

Los cursos o talleres de formación docente

Los cursos de inducción a la docencia que ofrece la institución en la que se desempeñan los sujetos de este estudio, también son empleados como mediaciones culturales importantes, en los trayectos de aprender a construirse como profesores. Los procesos que apoyan la formación del profesorado a través de programas de capacitación son fundamentales para el nuevo profesor. Flor advierte que en un principio no comprendía a los muchachos, y que ello la condujo a buscar alternativas para prepararse mejor y poder ayudar al estudiante, y para ser mejor docente. Ella decide tomar diplomados y cursos de desarrollo personal, de inducción docente y de estrategias para la enseñanza de las matemáticas.

Pavel, Arturo y Servando recuerdan el curso de microenseñanza como una experiencia de aprendizaje significativa en su conformación como docentes. Para todos los participantes, la oportunidad de tomar cursos relacionados con aspectos teórico-metodológicos que sustentan el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje,

constituye un andamiaje fundamental en los inicios como profesor. Para Gloria, Arturo, Félix, Pavel y Servando, las experiencias derivadas de dichos cursos o talleres les brindan posibilidades para sustentar lo que en sus primeras clases se realizaba de forma empírica. “*Se me abrió el mundo*”, dice Arturo, cuando narra que encontró sentido y aplicación a un diplomado sobre didáctica, también dice: “*ya le pude poner nombre a las cosas*”, es decir, pudo definir una estrategia didáctica o tener claridad del sustento teórico de una acción que antes imitaba de otros.

El uso de recursos o materiales bibliográficos y/o tecnológicos

Durante los inicios, los principales objetos culturales que son empleados como mediadores son los producidos por otros profesores o especialistas en el área psicopedagógica. En este grupo de objetos utilizados como artefactos culturales se encuentran las presentaciones en power point, las notas y/o diseños de los planes de clase, así como los artículos o libros consultados en Internet.

La investigación en fuentes bibliográficas también es citada como una acción que favorece el proceso de incorporación de los profesores hacia la docencia. Pero las consultas se centran en el área disciplinar, ya que entre los sujetos que participan en esta investigación predomina la concepción de que esto es más importante que la búsqueda de sustento teórico para la acción docente. Por otra parte, se debe aclarar que lo aquí descrito obedece de forma particular a las características de la formación en la práctica del profesorado durante sus primeros años, ya que conforme se desarrollan en el ejercicio de este quehacer, se resignifican algunas de sus concepciones, lo cual moviliza la acción del profesor hacia otras iniciativas de búsqueda, consulta, producción y desenvolvimiento como docente.

4.3. Reflexiones en torno al punto de partida en la construcción identitaria docente

Al analizar la información que surge de los relatos de práctica de los profesores, durante las experiencias previas al ingreso como docente y en sus primeras clases, se encuentra que algunos de los sujetos expresan que desde la primera clase sintieron gusto y satisfacción. Otros adquieren dicho gusto y satisfacción en el proceso de interacción con los estudiantes, o bien al comparar el nuevo desempeño como profesores con la actividad

profesional como Ingenieros Industriales. En general, los profesores encuentran en esta función una buena alternativa de actualización como industriales y la mitad de ellos considera que la docencia les puede traer diversas ventajas en su desempeño laboral en la industria. Un aspecto a destacar es que todos relatan que desde que deciden ingresar como profesores, tienen en mente la preocupación por formar de mejor manera a los estudiantes del Programa Educativo de Ingeniería Industrial. El interés mencionado se relaciona con el compromiso hacia la profesión inicial, como ingenieros, ya que su finalidad es preparar mejores industriales.

Satisfacción por la práctica docente

La satisfacción por la práctica docente de los profesores de esta investigación surge de diversas maneras. Hay casos en los que se da por el solo hecho de llevar a cabo la primera clase con los estudiantes, hay quienes creen que es una vocación que no habían descubierto pero que ya tenían esa inquietud, y otros desarrollan dicho gusto o satisfacción al experimentar que pueden apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Además, para el Ingeniero Industrial, incorporarse como docente gesta una nueva posibilidad de desarrollo profesional que emerge durante el trabajo en el aula.

La experiencia en la impartición del primer curso precede y marca el gusto e identificación hacia la función docente. Por ejemplo, cuando los sujetos comparten aquello que los ayuda a identificarse y a verse a sí mismos como docentes refieren relatos como los que se citan a continuación:

Pavel: "Puedo decir que en el momento que toqué el aula... dije, ¡yo quiero ser profesor! En el momento que llegué a abrir mi salón y sentí las mariposas en el estómago... y sentí a mis alumnos, dije: esto quiero ser. No sé, ese día me di cuenta. Y te voy a decir una cosa (en ese instante mira al entrevistador) todos los días, todos los inicios de semestre...me vuelven las mariposas en el estómago a pesar de mi experiencia, aunque sea el mismo curso, el que sea, todavía siento mariposas en el estómago. Pavel cierra su comentario al decir: "el día que no las sienta ¡cuidado!".

Para este profesor, el nerviosismo manifestado en el estómago desde la primera sesión de clase, y cada vez que inicia un curso, representa *“sentir un reto nuevo”* (palabras de Pavel). La advertencia: *“¡cuidado!”*, es una reflexión para sí mismo en la que identifica que no sentir la emoción de ser sensible ante los alumnos, y él que cree que si esto no está presente podría ocasionarle problemas de disposición y compromiso hacia la práctica. Pavel reconoce la presencia de inseguridad en su primera clase: *“como todos, yo creo que empezamos un poquito titubeando”*. Acto continuo emite la expresión *“pero... ¡como que me hizo falta clase!”*, con esta frase da a entender que le faltó tiempo, o dicho en otros términos, que ya iniciada la sesión se sintió en confianza para desarrollarla y que hasta tiempo le faltó. Otro ejemplo de satisfacción en el ejercicio de la práctica es el caso de Arturo quien describe que: *“ser docente y estar pegado a los libros es sentirse como pez en el agua”*, además recuerda que desde sus primeros años en esta práctica siente vocación.

Al continuar con la descripción de lo que marca el agrado por la docencia, Geral descubre el gusto por dicha práctica al desempeñarse en su primer curso denominado Ingeniería Económica. Su expresión *“me gustó dar clases precisamente por esa materia”* se enmarca en un contexto narrativo en el que argumenta que la experiencia ganada en la empresa como evaluadora de proyectos la familiarizó con ese curso. Dicha ventaja se concretó como capacidad teórico-práctica que le permitió apoyar a los estudiantes a aplicar los conocimientos de dicha materia.

Arturo asegura que *“ser docente es mejor que el trabajo en la industria porque nunca se agota”*, ya que le da más satisfacciones, le brinda mayor crecimiento personal y actualización constante. Servando señala algo similar al opinar que dicha labor es mejor que la maquila. Geral valoró la invitación de dar clases porque *“no quería un trabajo de tiempo completo para no descuidar a la familia”*, también considera que la docencia representa una forma de compartir experiencia. Geral relata que ingresar a la docencia significa acceder a una actividad laboral con mejores oportunidades de desarrollo personal y profesional, además de ofrecer un horario flexible y/o con menos desgaste físico. Durante la impartición de los primeros cursos o asignaturas, Servando, Arturo, Geral, Flor, Linda y Pavel consideran la práctica docente como una mejor posibilidad de vida y como

una alternativa de desarrollo profesional ya que les permite estar actualizados en el área de desempeño de su profesión de origen.

Otro tipo de ventajas están representadas por la constante oportunidad de desarrollo al identificarse como profesores, esto ante la necesidad de mantenerse actualizados en el área disciplinar de la Ingeniería Industrial. Además, como docentes se sienten realizados al contribuir en la formación del estudiantado, lo cual les satisface personalmente y los mantiene con ánimo laboral. Un aspecto que fortalece la construcción identitaria en la práctica del profesorado es la satisfacción y la posibilidad de llevar a cabo una actividad laboral que les brinde el impulso hacia un crecimiento en el plano personal, lo cual incide en la formación de los estudiantes. De acuerdo con los supuestos de la psicología cultural y en congruencia con lo que citan Bruner (1991a), Cole (2003) y Wenger (2001), lo anterior se desarrolla gracias a la participación en un contexto situado en el que se desenvuelve el ser humano, ya que en la medida que el profesor se involucra en el proceso formativo se identifica a sí mismo como docente.

Estos resultados presentan congruencia con las aportaciones de Shweder et al (1998) y Bruner (1991a) quienes sostienen que desde la perspectiva de la psicología cultural se señala que el individuo transforma su mente y forma de ser en el tiempo, esto por medio de la interacción con las costumbres y acciones que caracterizan el contexto de una práctica determinada. De acuerdo a los hallazgos de la presente investigación, cuando los sujetos de este estudio se integran como profesores, por lo regular se conciben a sí mismos como Ingenieros Industriales que imparten clases y durante el desarrollo de la práctica docente se asumen como tales, lo cual también los conduce a incorporar satisfacciones propias de un profesor que disfruta de su quehacer al ayudar a otros.

Compromiso con la práctica docente a partir del interés por el estudiante

Los inicios de la práctica docente se marcan por la preocupación de un profesorado que ingresa como docente con idea de que es capaz de subsanar en los estudiantes las carencias que él mismo experimentó como aprendiz en su formación como ingeniero. El

profesor principiante considera indispensable llevar al aula situaciones¹⁴ o acciones problemáticas reales que se presentan en la industria. Estas ideas sostienen una preocupación del profesor novato por contribuir a la preparación profesional de los estudiantes del programa educativo del que egresó.

La participación comprometida es una forma de otorgarle significado a la actuación docente, y por otra parte dichos significados le dan sentido a la acción reflexiva que llevan a cabo los sujetos de la investigación. Además, las decisiones de orientar el desempeño laboral como profesor adquieren un significado de trascendencia marcado por un alto compromiso con el nuevo quehacer. La idea de trascender que refieren los sujetos se funda en el deseo de apoyar a los estudiantes en su formación profesional como industriales, por medio de la práctica docente. Esto impulsa a los profesores a buscar alternativas para formarse como docentes. También se manifiesta una constante preocupación hacia los alumnos y hacia acciones de mejora en torno a su quehacer para contribuir de mejor manera en la formación del futuro Ingeniero Industrial.

La inclinación de Geral hacia la docencia se relaciona con el compromiso que surge en su primer curso para ayudar al aprendiz en su trayecto formativo desde lo que ella domina como Ingeniero Industrial. Un aspecto relevante en la decisión de ingresar y permanecer como docentes es la convicción y el deseo de contribuir con la formación profesional del estudiante.

Las preocupaciones en y durante la acción docente, que como lo señala Schön (1987) surgen de un diálogo consigo mismos a manera de reflexión, giran en torno al compromiso de realizar un buen desempeño para contribuir a la formación del estudiante. Sin embargo, en los inicios del profesorado predomina la idea de que como profesionista (Ingeniero Industrial) se tendrá la oportunidad de transferir y/o ayudar al estudiante a integrar teoría y práctica. De acuerdo con Bruner (1991a) uno de los significados que mueve al profesor es la convicción de que el estudiante requiere conocer las necesidades reales del entorno laboral y por ello se esfuerzan por hacer énfasis en la relación teoría práctica al abordar su

¹⁴ Cuando se habla de llevar al aula situaciones o de incorporar situaciones del campo laboral al contexto de aprendizaje, el término "situación" es empleado para referir acciones que favorecen el proceso de enseñanza aprendizaje.

práctica como docente. En general existe una clara intencionalidad de velar por mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes.

Los profesores, al compartir sus relatos para esta investigación, se imaginan a sí mismos como profesionistas que son capaces de contribuir a la preparación de futuros Ingenieros Industriales, a través de la incorporación o transferencia de su experiencia laboral al aula. Esta forma de imaginarse actúa como un impulso para la actuación que conduce al profesor a advertir la relevancia de su práctica en las empresas, pero también al percatarse de que como docente requiere prepararse.

Es oportuno señalar que durante el periodo de incorporación del profesorado destaca la idea de que la experiencia en el campo laboral y la respectiva competencia ganada como industrial son fundamentales para sustentar su quehacer docente. Pero por otra parte, en los relatos que remiten a las acciones relacionadas con la impartición de las primeras clases, los sujetos de esta investigación coinciden en esta expresión: *“si hay que hacer algo se debe hacer bien a la primera”*. Esta frase es reiterada por Linda, Luz, Arturo, Pavel y Servando en momentos que describen que en el transcurso de su práctica como docentes identifican la necesidad de incorporar nuevos saberes, además de los referidos a la disciplina para desarrollarse como profesores. Sin embargo los saberes del área didáctico-pedagógica son considerados como complementarios.

En el contexto de acción del profesorado subyace la idea de que desde lo disciplinar se pueden resolver las principales deficiencias que ellos vivieron como estudiantes, así como las que se presentan actualmente en el campo profesional de un Ingeniero Industrial. Esta percepción es más fuerte en los inicios de su trayectoria como profesores, pero conforme experimentan las dificultades y retos propios de la docencia, en forma paulatina descubren que los saberes disciplinares no son suficientes para llevar a buen término su práctica docente. No es posible omitir que los profesores principiantes refieren satisfacción tanto por la labor docente en sí misma como por las ventajas que se desprenden de ella.

Para los sujetos de este estudio, incorporarse como profesores y experimentar dicha práctica los orienta a valorar el significado de ser docentes, lo cual en ningún caso quiere

decir que dejen de identificarse como Ingenieros Industriales. Se observa que al menos una tercera parte de estos profesores, desde los primeros años de su actuar en la docencia, se deciden por dicha labor como actividad en la que tienen mayores satisfacciones y oportunidades al compararlo con el trabajo en la industria.

Para finalizar este capítulo es oportuno hacer énfasis que en las primeras prácticas como docentes, los significados que se plantean los profesores y que dan sentido a la construcción identitaria parten del compromiso y la satisfacción en dos sentidos: apoyar la formación del estudiante y el propio desarrollo profesional orientado en el ámbito de la disciplina impartida. De igual manera, lo que destaca en el proceso de la identificación hacia la docencia se desprende del gusto o disfrute que experimenta el profesorado al participar en lo que hace en el aula y al preparar sus clases.

V. Desarrollo de la identidad docente en la práctica

5.1. Actividades de la práctica docente que conforman la construcción de la identidad

Las caracterización de las actividades a través de las cuales el profesorado refiere el proceso de la construcción de la identidad docente en la práctica, surgen de preguntarle a los sujetos qué de lo que hacen como profesores los conduce a sentirse e identificarse como docentes. Al responder, los profesores narran que se ven a sí mismos como docentes a través de cuatro actividades.

En primer término, los sujetos de esta investigación expresan que la impartición de la clase¹⁵ constituye uno de los quehaceres que de forma prioritaria los conduce a identificarse como docentes. En segundo orden de importancia se citó la participación en el diseño del plan clase, cabe aclarar que la acción de diseñar comprende la elaboración o selección de material didáctico. Un tercer aspecto, corresponde a la función de asesoría, la cual tiene como objetivo apoyar el aprendizaje, orientar a los estudiantes en su proceso formativo y ofrecer tutoría para el desarrollo de proyectos. Por otra parte, los PTC y quienes son responsables de asignaturas de práctica profesional reconocen las ventajas de involucrarse en proyectos de vinculación y/o de investigación como una experiencia de participación significativa en la construcción como docentes.

A continuación se describen las actividades de la acción docente que favorecen el desarrollo de su identidad a partir de la práctica en el orden siguiente: la planeación o preparación de clases, la impartición de la misma, la asesoría al estudiante y el involucramiento en proyectos de vinculación y/o investigación. La tipificación de la participación en estas cuatro acciones recupera los argumentos del profesorado a la pregunta por qué lo hace, esto con la intención de revelar los significados adheridos a la práctica docente que movilizan la construcción identitaria.

¹⁵ Las clases pueden desarrollarse en la modalidad de curso o taller. Cabe mencionar que dentro del grupo de cursos están las prácticas profesionales [ver Anexo 2 (mapa curricular)] las cuales pueden tener una orientación teórico-práctica o estar centradas básicamente en el desarrollo de un proyecto de vinculación y/o investigación en el que el aprendiz desarrollará ciertas competencias del campo de la profesión en la que se está formando. Una clase puede desarrollarse tanto en el aula, en un laboratorio o taller dentro de la IES o en escenarios de práctica externos (empresas).

5.1.1. La preparación de la clase

El desarrollo de la acción docente demanda la planeación de la misma. De acuerdo con la expresión de Servando se asume que *“hay todo un previo antes de la clase”*. Se puede decir que Servando hace una analogía al comentar que el docente se pone frente al grupo como si fuera una obra de teatro, de tal manera que *“se da la función pero detrás del telón hay mucho que preparar”*. Esta analogía ilustra la necesidad de cuidar la preparación de la clase como una forma de participación que forma parte de la construcción de la identidad docente en la práctica.

A partir de los resultados de esta investigación, se puede señalar que la fase de preparación incluye acciones como: el estudio y/o actualización de la temática, la determinación de las actividades a desarrollar para el grupo, así como la selección o elaboración de estrategias y materiales de apoyo. Dichas acciones se derivan de propuestas individuales y de grupos colegiados que forman parte de la academia del mismo curso o bloque.

El diseño del plan de clase por lo común inicia con la preparación temática por parte del docente, después se definen las decisiones que caracterizarán las actividades de enseñanza-aprendizaje y los respectivos materiales. La revisión de material relacionado con los temas del programa de curso se apoya en libros, revistas especializadas, periódico y otros materiales publicados en Internet. Dichas acciones forman parte de la rutina de preparación de las sesiones de clase.

La actualización temática es indispensable para poder formar a los estudiantes. Flor menciona que estar siempre a la vanguardia de los nuevos conocimientos favorece la planeación y el desarrollo de los cursos. De igual forma, Pavel señala que en sus actividades de enseñanza-aprendizaje integra noticias del periódico como estrategia de inducción, ya sea para variar el estímulo o para activar la reflexión del estudiante con respecto a la noticia y su relación con lo que se desarrollará como temática. Por su parte, Barba explica que de forma individual lleva a cabo un proceso de investigación para definir las decisiones a considerar en su plan de clase:

“Investigo el tema. Investigo de diferentes autores para ir rescatando lo que me parezca más práctico para mi clase, para ir entendiendo mejor el tema y para ir rescatando las estrategias o los aspectos que me parezcan más positivos del autor (consultado). Posteriormente hago la planeación de tiempo, del alcance y la profundidad de los temas, luego defino los ejercicios, problemas o prácticas que voy a poner. Retomo los ejercicios o ejemplos de los autores, pero yo los resuelvo primero para ir viendo los problemas que se les puedan ir presentando. Yo siempre he ido investigando, para luego planear cómo lo voy a transmitir. Preparo los materiales y luego, pues... ir resolviendo”.

Cuando se le pregunta a Barba por qué lo hace de esa manera, él contesta: *“con la intención de que logren las competencias los muchachos”*. Enseguida añade un argumento en plural, como si su voz fuera la de un grupo de profesores: *“lo que pretendemos es que el conocimiento lo apliquen (los alumnos) en diversos contextos”*. Continúa su narración y expresa por qué da importancia a la solución de los problemas al hacer su planeación, él dice: *“...verlos resueltos antes y observar los detalles (del proceso de solución) me ayuda a que cuando ellos (los alumnos) lo estén haciendo, poderles pedir que pongan atención a detalles que generalmente se les pasan”*.

Gloria también se preocupa por su planeación ya que tiene el interés de brindar apoyos al aprendiz. Ante esto ella narra: *“Me preparo, siempre estoy preparándome. Me gusta ayudar al alumno. ¡Me siento bien ayudando!”*. Enseguida Gloria hace un comentario sobre la actuación de otros docentes que al parecer toman como un reto plantearse *“éste semestre voy a reprobar a tantos”*. Continúa refiriéndose a sí misma: *“Siempre trato de ayudar”*. Con el comentario que la maestra hace sobre la actuación de algunos profesores parece ser que hay docentes que en lugar de disponerse desde que inicia su curso con una buena preparación de la clase para contribuir al proceso de aprendizaje del alumnado, según la percepción de Gloria, se fijan metas respecto al número de alumnos que reprobarán la asignatura. En este caso, la profesora hace una crítica a quienes, desde su perspectiva no se preocupan por apoyar el aprendizaje de los alumnos.

Para Arturo elaborar el material de la clase representa una estrategia para que a sus alumnos les quede más claro lo explicado ya que así los estudiantes aprenden mejor. Esta fase de su quehacer lo hace sentir con entusiasmo, y de acuerdo con sus propias palabras, lo alienta a ser cada día mejor, este profesor manifiesta que al involucrarse en acciones relacionadas con el diseño de la clase lo impulsa a ser cada día mejor y a estar en constante cambio.

Tanto Pavel como Arturo expresaron una particular satisfacción e identificación docente al participar en las acciones relacionadas con la planeación de la clase. Esta actividad los hace sentir más como docentes.

“Cuando estoy planeando mi curso, mi clase, esa es una parte que yo disfruto mucho. Visualizar mi semana, los materiales, lo que voy a hacer con el alumno, el reto que le voy a poner, eso para mí es una parte que me encanta porque es muy creativa y está en mi mente...” (Arturo).

Cuando Pavel comparte sus rutinas sobre la preparación de la clase relata que con anticipación realiza esta actividad. Antes de salir a clase revisa los materiales y el plan a desarrollar, después, de camino al aula repasa lo que hará. Al cuestionarle sobre el por qué lo hace de esta manera expresa:

“Me encanta desarrollar planes de clase, porque ahí dice paso a paso lo que tienes que hacer y no que me des una lista (como temario). Me hace sentir en el ambiente cómo poder ayudar al muchacho, por ejemplo, a entender un concepto. Me hace sentir que en verdad estoy contribuyendo en algo porque estoy plasmando la manera que una disciplina, una materia en particular se la vas a hacer llegar a una persona”.

Al menos la mitad de los sujetos de esta investigación expresan que en la práctica hay dos tipos de academia, la que ellos definen como informal o de pasillo y la que la institución favorece. Para Barba compartir experiencias con sus pares es fundamental en su proceso como docente. Al citar de qué o quién aprende en su proceso de ser docente, Barba señala: *“de los compañeros, pues en la academia compartían sus experiencias y ahí yo trataba de tomar algo. Fue de gran ayuda el compartir”.* En el caso de la socialización

informal Barba expresa las ventajas de valorar opiniones, revisar materiales y/o gestar ideas con sus pares docentes. Él comenta que *“en el pasillo o en la visita con el compañero”* tiene la oportunidad de aprender de los otros. Barba narra esta experiencia:

“Muchas veces estoy preparando un material y voy con un compañero y le digo, oye me lo revisas por favor. O le comento, mira lo que estoy haciendo. Esto lo hago con un compañero que esté dando lo mismo (compañero de academia de curso), o bien le pregunto ¿en dónde vas? (para preguntar en qué tema). Voy y lo visito o él viene y nos compartimos, y así se da la reflexión diaria, se da así, compartida”.

Pavel expone que él ha tenido la posibilidad de intercambiar experiencias con dos tipos de grupos colegiados:

“Tengo un grupo de amigos, los voy a llamar así: un grupo de profesores de una línea dura que me han enseñado o me han transferido sus experiencias... Y tengo otro grupos de buenos compañeros que son de la línea un poquito más, más soft (blanda¹⁶)... y pues de repente me encuentro en la paradoja de que hay que aplicar las dos. Muchos compañeros me pasan tip's¹⁷ y experiencias enriquecedoras que he aprovechado”. Narra que esta forma de trabajar le permite desarrollar mejor los planes y programas de curso.

Al cuestionar a Pavel sobre por qué recurre a trabajar bajo la modalidad colegiada en las tareas relacionadas con el plan de clase, responde: *“a mí siempre me ha gustado el trabajo entre todos, es más lento pero eventualmente reduce el tiempo y es más fácil”.* Dice que no le gusta hacerlo solo a menos que se trate de su preparación individual. Además argumenta que esta manera de participar brinda mayores aportaciones e integra diversas iniciativas o estrategias.

En la actividad de planear las clases, la participación en academia es crucial. De acuerdo con la experiencia de Linda uno de los propósitos del trabajo colegiados es lograr

¹⁶ Cuando Pavel se refiere a un grupo de profesores de la línea blanda está clasificando a quienes se preocupan por la incorporación de estrategias docentes o centradas en el estudiante para facilitar el aprendizaje y no solamente prestar atención al proceso o tema que se quiere enseñar.

¹⁷ Tip's. El participante usa el término “tip's” para indicar que los compañeros le compartían ideas o estrategias para abordar la práctica docente.

que un grupo de profesores elaboren y den seguimiento a un plan de trabajo común con la finalidad de que los alumnos aprendan las mismas cosas. Nueve de los diez sujetos atribuyen un peso importante a la colaboración entre pares para la planeación.

Por ejemplo para Geral, la experiencia adquirida durante sus años de trabajo tiene relación con formar parte de una academia, ella dice que este tipo de participación, amplió sus horizontes y sus conocimientos, ella narra:

“Me involucré mucho en participar con la academia en la preparación de clases y de los temas. Siempre estuvimos ahí involucradas con la academia, entonces eso me ayudó mucho también”. Por otra parte, también comenta que “el trabajo en equipo favorece en gran medida el rendimiento de los docentes, al igual que en los alumnos, ya que al intercambiar opiniones y exponer sus dudas, los demás aprenden a realizar sus actividades, a no cometer sus mismos errores, si una actividad no funciona, se hace de otra manera”. De acuerdo a la narración textual de la profesora, como una anécdota de participación en una academia en particular comparte lo siguiente: “Bueno, al asistir a las reuniones de academia (...) veíamos como que los maestros que también la estaban dando (la asignatura) en ese momento eran nuevos, o sea, la que tenía más tiempo era la maestra Linda (nombre ficticio que corresponde a otra participante de esta investigación). Entonces, veíamos cada tema y analizábamos de qué manera se iba a darla clase y los ejercicios que íbamos a presentar (...) entonces, si participábamos todos en propuestas de cómo mejorar, porque esa materia tenía un alto índice de reprobación”.

Otro caso que ilustra la postura positiva del grupo de profesores ante su participación colegiada en la planeación es lo que narra Flor. Ella comparte que trabajar en conjunto con sus colegas le ayuda a reflexionar sobre su trabajo con sus grupos de clase. En sus comentarios señala: *“...con la experiencia de las demás personas, te das cuenta qué estrategias funcionan más que otras o cuáles son las reacciones de los diferentes alumnos, entonces ya te preparas para la situación que se te pueda presentar, ya conoces algo de los resultados que se pueden obtener con dicha estrategia. Otro aspecto que es necesario destacar, con base en los relatos de Geral y Flor, es que la reflexión sobre la práctica,*

además de realizarse en forma colegiada, se propicia a partir de los problemas e insatisfacciones que se experimentan al impartir las clases.

La socialización e interacción entre profesores, respecto a la acción de diseñar las clases, representa una forma de participación que poco a poco construye la identidad docente desde la práctica, según Wenger (2001). Desde los primeros años como docentes, los profesores recurren a la interacción social con sus compañeros para ayudarse en el desempeño de dicha tarea, lo cual es parte fundamental en cuanto a la caracterización de las acciones y las experiencias que intervienen en el proceso de construcción de su identidad. Esta ayuda a retomar las ventajas que tiene la psicología cultural al poner en primer plano la naturaleza social del ser humano (Cole, 2003) y la concepción de la identidad como proceso de co-construcción al aprender en participación con los miembros de un grupo con los que se comparte una actividad o función específica (Lave y Wenger, 1991).

A partir del contenido de los relatos es posible identificar que en el contexto cultural de la IES en la que se desarrolla la investigación, se priorizan las ventajas del trabajo de academia para generar alternativas de acción y solución con la participación y la negociación de significados de los profesores. Se observa que las producciones que se gestan en academia son fundamentales para orientar el desarrollo de las asignaturas, además de contribuir al logro de los aprendizajes del estudiantado. Mediante el trabajo colegiado también se generan alternativas para seleccionar o adecuar estrategias y materiales de apoyo.

El involucramiento del docente favorece que en el diseño del plan de clase se consideren las características y condiciones del contexto de los grupos de los profesores. Los sujetos de este estudio señalan la importancia de atender las necesidades de los alumnos, esto mediante la reflexión permanente y la respectiva toma de decisiones de las modificaciones requeridas para el plan de clase durante y después de su puesta en marcha. Los profesores, al experimentar su práctica docente, identifican que cada grupo de clase es distinto, que lo que les funciona con un grupo no les funciona con otro, aunque se trate del mismo curso. Geral ha aprendido que *“detrás de la fase de implementación*

hay mucho por hacer y que en ese proceso está la necesidad de ajustes constantes a lo ya planeado". Esta profesora hace modificaciones a partir de las necesidades del grupo con base a lo acordado en la academia.

Desde la perspectiva de la identidad actuada de Wenger (2001), la disposición del profesorado en términos de compromiso es fundamental en los procesos de identificación y negociación de significados para la construcción identitaria. En los resultados de este estudio, se encontró que se presenta la identificación a partir del involucramiento en el quehacer docente cuando el profesorado da indicios de responsabilidad tanto hacia la práctica en sí misma como hacia los demás a partir de la etiqueta de docente. Desde las aportaciones del autor aquí referido, la noción de negociación de significado, posibilita una identificación hacia las acciones que el profesorado asume, modifica o genera a partir de la experiencia propia y la de los demás. Además, el compromiso asumido por el profesorado lo conduce a alinear sus esfuerzos, competencias y significados hacia el desarrollo de mejores prácticas en su función como docente. En lo que respecta a este apartado el profesor advierte una identificación docente a partir de las acciones que tienen relación con la planeación de la clase, y con ello con momentos en los que elabora los respectivos materiales de apoyo. Además, las experiencias de aprendizaje que cobran mayor significado en el proceso de la construcción de identidad durante la práctica se derivan del trabajo colegiado como contexto de participación.

Un aspecto que forma parte de la caracterización del proceso de construcción de la identidad en la práctica son los momentos de reflexión a los que recurren los profesores para pensar sobre lo realizado y para realizar ajustes a la planeación de sus sesiones de clase. Hasta este momento del análisis, de acuerdo con lo que expone Schön (1987), se da una aproximación a la reflexión sobre la práctica, esto con fines de mejora de la misma. Una característica de la reflexión referida en los relatos es que ésta se realiza tanto en el plano individual como a partir del trabajo colegiado.

Cabe precisar que estos resultados destacan los relatos que favorecen la construcción identitaria de los buenos docentes, es por ello que el énfasis de la narrativa del profesorado tiene una connotación positiva, es decir, hacia aquellas prácticas dignas de

recuperarse por ser experiencias que les han funcionado a quienes se integraron como sujetos de esta investigación. Con este tipo de señalamientos no se pretende negar o ignorar que al interior del trabajo colegiado pueden suscitarse problemas, tensiones o diferencias entre los participantes.

5.1.2. El desarrollo de la clase

El trabajo en aula es la actividad de mayor satisfacción e identificación docente en los relatos de todos los profesores que formaron parte de esta investigación. Con comentarios de diversos matices, los sujetos coinciden en señalar que lo que más los hace sentirse docentes es la clase misma, es decir, el estar en contacto con el estudiante al impartir sus cursos. A continuación se enuncian algunas expresiones ante la pregunta acerca de qué de lo que hace como profesor lo hace sentir más como docente:

Arturo: *“La clase misma. El desarrollo de la clase es la oportunidad para integrar teoría-práctica”*. Arturo señala que el trabajo en el aula lo hace sentir pleno y que goza de su actuación como docente.

Félix: *“La interacción directa con cada uno de los alumnos al dar clases (...) ayudarlo a que aprenda a resolver problemas (...) a que se esfuerce”*.

Gloria: *“Durante la clase me brilla el rostro”*. Por otra parte señala: *“Me siento más maestra al explicar cuestiones que son difíciles para el alumno, al dedicarme al alumno y lograr que me comprenda. Eso se refleja en la práctica de ellos. Al observar y revisar sus trabajos y que pueden trabajar solos (...) cuando ya no hay dudas digo, vale la pena”*.

Linda: *“Impartir clase me gusta mucho... no nada más la temática de la materia sino que vean cómo en la vida real lo pueden aplicar. Que ellos le encuentren utilidad realmente a las herramientas que nosotros les proporcionamos eso me gusta mucho. Es mi relax del día irme a dar clases... no solo enseñarles cómo utilizar las herramientas sino también cómo ellos pueden mejorar como personas”*.

Pavel: *“Me siento docente cuando voy al salón bien preparado”*. En otro momento expresa que se sintió docente desde que puso un pie en el aula.

Servando: *“Estar frente a grupo”*.

Las expresiones con las que el profesorado refiere su identificación docente al impartir sus clases se fundamenta básicamente desde dos aspectos: la satisfacción personal y profesional que le representa este quehacer, así como el compromiso que moviliza su acción para formar o preparar mejor al estudiantado. Antes de describir las participaciones que caracterizan e identifican al profesorado a partir del desarrollo de sus clases, es pertinente hacer dos precisiones:

La primera es que las acciones que caracterizan la participación del profesorado durante las clases difícilmente se pueden tipificar de forma unívoca y con un orden lineal. Es decir, no hay una forma única que describa dicha acción ya que un mismo profesor recurre a distintas estrategias, actividades y momentos para abordar una intención de aprendizaje. La divergencia también obedece a que el orden de presentación de las actividades y los tiempos debe ajustarse a partir del grado de avance en torno al aprendizaje o bien al considerar la naturaleza de la temática y/o tipo de asignatura; de igual manera incide el interés, disposición y características del estudiante, así como el estilo del profesor. Este listado de aspectos que diferencian las acciones del proceso de enseñanza-aprendizaje obedece a ejemplos concretos que señalaron los sujetos de este estudio.

En segundo término, y una vez aclarado que no hay una caracterización única en la actuación docente en el aula¹⁸, es preciso señalar que lo que aquí se pretende es hacer énfasis en las diversas formas de participación a través de las cuales el profesorado, que labora en la universidad, se ve a sí mismo como docente cuando desarrolla sus clases. Al momento de describir estas acciones se citan los significados que subyacen a dicha actuación en el proceso de construcción de la identidad docente.

En relación con los resultados obtenidos en el presente estudio se agruparon los relatos de participación durante la impartición de cursos en cuatro acciones. Cuando el

¹⁸ El trabajo en aula referido en este reporte adquiere una connotación amplia que incluye la acción del docente tanto dentro de un salón de clases convencional, como en los talleres o laboratorios asignados para el desarrollo de una asignatura o bien otros escenarios de aprendizaje como lo puede ser un contexto de práctica en el que el profesor interactúa como docente con el estudiante.

profesor relata que se identifica más como docente al impartir clases, describe acciones como las siguientes: *la presentación de información de forma variada; el favorecer en el aprendizaje la integración teórico-práctica; la incorporación de estrategias de aprendizaje, básicamente mediante casos, problemas y proyectos; y el planteamiento constante de preguntas para reforzar lo visto e invitar a la reflexión sobre la aplicación de lo aprendido.* Estas acciones no son excluyentes entre sí. Por ejemplo, la presentación de la información puede acompañarse con estrategias para integrar teoría y práctica o bien intercalar los cuestionamientos y la reflexión. A continuación se explicitan cada una de estas acciones o participaciones docentes.

Exposición o presentación de información

El profesorado relata de forma reiterada su preocupación por ofrecer explicaciones a los estudiantes por medio de la exposición. Se deduce que predomina la presentación o transferencia de información porque los profesores, desde los inicios en la docencia, atribuyen un peso muy importante a la exposición de los temas incluidos en el programa de curso.

Las actividades de enseñanza-aprendizaje desarrolladas por los profesores para exponer los temas de sus clases son diversas y a la vez tienen puntos de encuentro. A continuación se describe el caso de cuatro de los sujetos del estudio para ilustrar algunas particularidades así como participaciones convergentes.

Al describir cómo imparte sus cursos, Geral dice que usa la conferencia así como imágenes y video, también favorece que el alumno realice exposiciones. Geral añade que para guiar al alumno en sus exposiciones, con antelación revisa lo que el estudiante preparó y en el momento de las presentaciones los observa y les ofrece realimentación. Geral también señala que después de las explicaciones de la teoría viene la parte más delicada, esto es, encontrar estrategias para que los aprendices recuerden la información proporcionada. Para ello asigna lecturas y aplica “quiz¹⁹”. Cuando se le cuestionó por qué decide conducirse de esa manera, ella expone “*porque siento que eso me faltó a mí en mi*

¹⁹ La profesora utiliza el término “quiz” para referirse al uso de controles de lectura en la modalidad de exámenes para promover que el estudiante estudie.

formación como alumna". Su postura conduce a inferir que sus decisiones para la actuación en el aula parten de su propia experiencia como aprendiz bajo el supuesto que dicha modalidad de desempeño es lo mejor para los estudiantes. Se favorece la enseñanza a partir de la experiencia como estudiante.

Félix dice que por lo común busca cambiar de estrategias o de técnicas para motivar a los alumnos y evitar caer en la rutina de todos los días. En algunas ocasiones primero les explica, otras veces les solicita a los alumnos que resuelvan problemas en pequeños grupos o bien, les pide que lean teoría en la que explica un tema en específico.

Linda comparte que en el afán de innovar y estar en constante cambio, ella procede a realizar diferentes actividades o estrategias dentro del aula de clase. Su finalidad es que los alumnos discernan la información de la manera más simple y adecuada. En un fragmento de su narración dice que entre la variedad de actividades empleadas están los ejemplos, la incorporación de videos para ayudar en la comprensión de temas que considera de mayor dificultad para alumno, así como el solicitar la participación activa del estudiante por medio de representaciones.

Una estrategia clave para facilitar el desarrollo de la clase, es la consideración de los conocimientos previos. Esta acción docente fue citada por Flor, quien inicia sus clases favoreciendo el recuerdo y la reflexión a partir de experiencias del estudiante. La profesora parte de errores o situaciones clave de un momento dado de la historia de los alumnos, ella narra que su interés es que los estudiantes establezcan relaciones entre lo que ya saben y el nuevo conocimiento. En este contexto del relato Flor dice: *"los hago que trabaje su cabeza"*. La opción de considerar saberes antecedentes también es un aspecto que Pavel, Arturo, Gloria, Servando y Linda enuncian como una de sus decisiones de práctica que los identifica como docentes al impartir las clases y en particular en el momento de ofrecer una presentación o explicación temática.

Entre las estrategias que acompañan la explicación o abordaje de los contenidos del curso se encuentran las siguientes: partir de sus experiencias previas, solicitar al alumno investigaciones, búsquedas y lecturas individuales, además de las exposiciones, las representaciones, el uso de videos, así como la realimentación grupal y/o individual. Por

otra parte, en cuanto al material de apoyo empleado, Luz, Linda, Geral, Arturo, Barba, Servando y Pavel, dan mucha importancia al uso de presentaciones en *power point*.

En general, como lo diría Bruner (1991a), el interés del profesor por integrar diversas estrategias para desarrollar o complementar la exposición de información dirigida a los estudiantes constituye un acto de significado en el que se presenta una participación comprometida por parte de los profesores durante el desarrollo de su práctica lo cual, a su vez, contribuye a la formación de los alumnos.

La incorporación de la experiencia del campo laboral al aula es una de las acciones a las que más recurren los sujetos de este estudio. Los profesores utilizan los saberes que se desprenden de la experiencia profesional al recurrir a explicaciones e ilustraciones de situaciones con ejemplos propios de su participación como Ingenieros Industriales. Los profesores se identifican como competentes y satisfechos cuando pueden incorporar ejemplos, que a su vez contextualizan en casos, problemas y soluciones que provienen directamente de su experiencia en la empresa. Eso los conduce a verse a sí mismos como docentes y a sentir agrado por lo que hacen. La fortaleza de la práctica laboral en la industria es fundamental para el ejercicio docente. En este caso, la construcción de la identidad docente, en parte, se fortalece conforme se pone en práctica la integración de la experiencia profesional en acciones de apoyo al aprendizaje. En congruencia con la postura de la psicología cultural, la persona se construye en el proceso de transitar en diversos contextos de práctica social, en este caso el profesor se forma como industrial en el ejercicio de dicha profesión, y como docente al involucrarse en éste último quehacer. Sin embargo, se reconoce la importancia que tiene el cruce de estos dos contextos, la empresa y la IES en la que labora el profesor. La participación en dichos contextos de práctica fortalece el desarrollo de la identidad del profesorado de las universidades.

Otro aspecto clave al momento de que los profesores llevan a cabo la presentación de la información es la estrategia de ofrecer explicaciones a los aprendices de sus grupos de clase. La orientación directa por parte del profesor es considerada como un momento clave para la apertura y el desarrollo de las sesiones de sus clases. En la diversidad de las concepciones del profesorado, se identificó que hay quienes se asumen a sí mismos como

docentes con la idea de que por explicar bien serán capaces de poder abordar las problemáticas actuales que demanda el mercado laboral del Ingeniero Industrial, así como los propósitos o competencias propios del programa de estudios en el que ejercen la docencia. En estos casos se equipara la acción o habilidad para explicar como un atributo o competencia que los tipifica como docentes. Incluso algunos profesores como Gloria, Linda, Luz y Félix, cuando sintetizan frases para describirse a sí mismos dicen *“soy maestro porque explico bien”*. Sin embargo, en el proceso de construcción identitaria, los profesores pueden percatarse de que explicar muy bien es necesario, pero no suficiente para considerarse como docentes. Quienes se percatan de la necesidad de trascender la idea de explicar bien, reconocen que requieren una preparación en el área docente que los ayude a incorporar diversas estrategias para guiar o promover los aprendizajes.

Favorecer en el aprendiz la integración teórico-práctica

El interés del profesorado por favorecer en el aprendiz condiciones para que pueda integrar la teoría con la práctica lo orienta a dar prioridad a la generación de ejemplos, retos y/o problemas que se desprenden de situaciones reales del campo laboral. Esto a través de la incorporación de las aportaciones que provienen de la teoría para responder en forma concreta a las demandas del ámbito profesional de la Ingeniería Industrial.

Flor asegura que la mejor manera de que el alumno comprenda la información que se le proporciona es situándolo en un contexto real. Por ello trata de trasladar al aprendiz a diversos escenarios para que identifique qué le puede servir y qué de eso aplicará. De forma similar, Pavel promueve actividades de aprendizaje en las que se abordan situaciones académicas relacionadas con el futuro desempeño del estudiante. A este respecto Servando refiere que durante la sesión de clase utiliza casos, prácticas y ejemplos concretos que toma de los proyectos de investigación o vinculación, estas alternativas se sustentan en la intención de dicho profesor por llevar al alumno a escenarios de aprendizaje reales. Servando aclara que la teoría es indispensable y afirma: *“¡Sí!, le estás dando al alumno un curso con su formación teórica, que es muy importante, porque sin la teoría no existe lo otro (la práctica)”*.

En el transcurso de incorporarse y de formarse como docentes desde la práctica, se gestan alternativas de participación que trascienden lo planeado e incluso que conducen al profesorado a incorporar estrategias de naturaleza aplicada en una asignatura teórica. Un ejemplo que ilustra lo anterior es la decisión que toma Servando al llevar al laboratorio del área de ingeniería a sus alumnos de un curso teórico. Dicha alternativa de actuación surge como un compromiso del profesor por el aprendizaje del estudiante, esto al observar la dificultad de los aprendices para la comprensión de la teoría en abstracto. Respecto a dicha situación se cita el siguiente relato de Servando:

“Mira, ahora te puedo decir que en este curso que voy a impartir, hay un tema que al alumno se le dificulta. Y sí, lo explicas, lo vas desarrollando y pasas por todo, desde hacer una dinámica ahí en el grupo, primero individual y luego por parejas para que ya entre dos intercambien opiniones y refuercen lo que se está viendo. Pero vas observando (se refiere a él como responsable del curso) que de repente ¡no! (ese ¡no! enfatiza una insatisfacción respecto a su labor y posteriormente añade que otra parte del grupo si avanza). Hay unos que van muy bien, pero hay otros que no y a veces sientes que en las preguntas, en los cuestionamientos dices tú, ¡no, no! No me está preguntando, no está quedando claro. Entonces, por ejemplo, este curso no tiene laboratorio, pero por ejemplo, hice una práctica y me los llevé al laboratorio. Y entonces les digo haber vamos hacer esto y vamos hacer un proceso y lo vamos a correr (desarrollar). Tú vas hacer esta operación, tú vas hacer esta otra operación y se empieza hacer (...) entonces, lo que allá en aula, lo que allá en pizarrón se vio, les dices: bueno, recuerdan que hacíamos esto...a pues es lo que está ocurriendo aquí, él lo está haciendo y pasa esto (indica lo que hace un estudiante en el proceso que se le asignó). Entonces, trato de llevarlo para que lo vean en un escenario, lo más real posible y ahí es cuando hay muchachos que te dice: ¡ah... así era! Lo que a lo mejor a nivel de aula, salón, no sé si en su mundo no dimensionaban bien, con la práctica queda claro ¿no?”.

Geral al igual que Servando realiza esfuerzos por generar aprendizajes al incorporar estrategias para promover la práctica o ilustrarla en cursos de naturaleza teórica. Esta

profesora, ante la limitante de no poder llevar al grupo a las empresas, utiliza videos para ilustrar problemas y soluciones del ámbito laboral con el fin de representar mejor los saberes o propósitos que deben aprender en una asignatura teórica. Además propicia la solución de ejercicios prácticos. Esta profesora reconoce que su decisión de actuar de dicha manera tiene relación con las experiencias de aprendizaje que a ella le funcionaban como estudiante.

Para el profesor universitario, la competencia en el área disciplinar de la Ingeniería Industrial, que a su vez se fortalece con la experiencia laboral en dicho campo profesional, representa un eslabón fundamental para fungir como mediadores en el proceso de aprendizaje del estudiante. Por ejemplo, Barba tiene la capacidad de compartir experiencias con los alumnos, porque de acuerdo con lo que él mismo comparte, es lo que tiene como referente para enseñar al estudiante, él dice *“es lo primero que tengo para echar a la mano”*. Barba sostiene que alguien que vive algo se acuerda de muchos detalles, más que cuando solamente se lee, y que esa experiencia que él gana y comparte con el grupo, le permite *“llamar la atención a los alumnos”*. Este tipo de participaciones lo conducen a darse cuenta que al incorporar su experiencia en las explicaciones de la clase, gana la atención e interés del estudiante. Esta última reflexión, sobre la práctica de integrar la experiencia y su efecto en la interacción con el estudiante, es narrada tanto por Barba como por Arturo, Flor, Geral, Gloria, Pavel y Servando.

Una de las recurrencias más importantes en las experiencias de participación del profesorado universitario, que también define el proceso de construcción identitaria como docente, es la certeza de ayudarle al alumno a encontrar la utilidad laboral de lo que aprende. De ahí el énfasis de propiciar la integración teoría práctica y de compartir la experiencia laboral con los estudiantes. Aun cuando se han ilustrado comentarios particulares a este respecto, cabe decir que todos los sujetos de esta investigación reiteraron su participación docente en torno a la aplicación de lo aprendido en contextos específicos de práctica o mediante la ilustración de casos reales y vigentes de los problemas y soluciones del ámbito laboral.

Integrar estrategias de aprendizaje como: casos, problemas y proyectos

Las principales estrategias que le permiten al profesor concretar la teoría y encontrarle sentido práctico es el abordaje del proceso de enseñanza aprendizaje con el apoyo de estudios de casos, aprendizaje a partir de problemas reales y sus posibles soluciones, así como la incorporación de proyectos de práctica profesional, vinculación y en algunas ocasiones, también la participación de estudiantes investigaciones.

Un aspecto interesante que se encontró en las narraciones de Arturo, Linda, Luz, Pavel y Servando es que como grupo colegiado han participado en la incorporación de situaciones (eventos, problemas o necesidades derivados del campo laboral) que desde la práctica y/o experiencia profesional se pueden sistematizar para integrar un banco de casos, mismo que sirve como material de apoyo para ciertas asignaturas del Programa Educativo de Ingeniería Industrial. Cabe hacer notar que en el momento que las situaciones problema (derivadas del campo laboral) son planteadas para su uso didáctico, éstas son reconstruidas como un nuevo artefacto cultural que formará parte de un recurso didáctico para propiciar aprendizajes. La alternativa de generar el banco de casos surge como una iniciativa de los miembros de las academias en las que participan los profesores del área de Ingeniería Industrial. Esto es un ejemplo de las bondades que tiene la construcción social en interacción con otros bajo la premisa de que el aprendizaje es social (Wenger, 2001; Larreamendy, 2011). Además, se puede decir que estas iniciativas de participación constituyen evidencias de una identidad docente construida durante el desarrollo de una práctica, la cual se caracteriza por una fuerte interacción entre el profesorado que se integra a la academia. De igual manera, se identifica un interés por generar acciones con la intencionalidad de incidir en la formación de los alumnos, En definitiva, de acuerdo a lo narrado por los profesores, ellos generan esfuerzos por utilizar los diversos recursos que forman parte del contexto cultural, de su desempeño como Ingenieros Industriales y como docentes, para incidir en la formación de los estudiantes En este sentido también es fundamental el compromiso, la imaginación y la alineación que muestran los participantes durante el desarrollo de su práctica.

Otra de las modalidades de participación docente para favorecer el logro de las competencias o aprendizajes del alumnado es la estrategia de aprendizaje con base en proyectos. Arturo, Geral, Linda, Luz, Pavel y Servando hacen mención de la incorporación de proyectos en el desarrollo de sus clases y a su vez señalan que estos surgen de solicitudes del sector industrial de la localidad, los cuales, a su vez se originan a partir de necesidades o problemas reales.

Como responsable de cursos de práctica profesional²⁰, Linda tiene a su cargo proyectos de vinculación en los que el estudiante integra, amplía y aplica aprendizajes que corresponden a los cursos de práctica profesional. Cuando esta profesora aborda la clase a partir de proyectos, primero presenta el esquema del producto que se solicitará, luego ofrece una explicación de los elementos a tomar en cuenta para su desarrollo; después da a conocer el listado de proyectos requeridos por las empresas, luego los asigna a los estudiantes y presenta a cada alumno en el escenario de práctica profesional²¹ correspondiente. Para esto se inicia un proceso de asesoría particular, se realizan visitas de seguimiento a la empresa para verificar los avances de los alumnos y en forma simultánea se desarrolla un proceso que consiste en cuestionamientos dirigidos al estudiante con la finalidad de que éste reflexione sobre su práctica y para que realice mejoras a su trabajo. También Luz describe un proceso similar al referido por Linda.

Servando reitera la necesidad de llevar la teoría a escenarios de casos reales. Aclara que todo caso de aprendizaje debe partir de lo que esté vigente en el área de la ingeniería industrial. En continuidad con dichas narraciones exclama: *“¡Eso yo creo que a mí me encanta!, pues me siento muy cómodo al ir a pararme frente a un grupo y decirles: ¿sabes que esto es lo que ahorita, el mercado laboral les está exigiendo a ustedes?... esto les da un valor agregado”*. Con esta expresión reitera su postura sobre el beneficio que tiene para el

²⁰ En la IES en la que se desarrolló la investigación los Programas Educativos cuentan con un grupo de asignaturas de los planes de estudio que definidas como prácticas profesionales. En Ingeniería Industrial se cuenta con cinco asignaturas denominadas bajo dicho nombre “Práctica Profesional I, II, III, IV y V” (se puede consultar Anexo 2)

²¹ Se entiende como escenario de práctica profesional el contexto físico en el que el estudiante lleva a cabo su proceso de aprendizaje. Cuando los estudiantes cursan las asignaturas de práctica profesional, el escenario de práctica es el área de trabajo de la empresa o institución en la que cada alumno realiza su intervención profesional como parte de un proceso formativo con la asesoría y apoyo de su profesor.

alumno trabajar en clase a partir de casos. Un aspecto importante en el proceso de construcción de la identidad docente es que la oportunidad de narrarse a sí mismo desde la práctica permite a Servando reflexionar y señalar que abordar sus clases por medio de casos apegados al contexto profesional actual, le exige preocuparse por su constante actualización.

La necesidad de desempeñarse en aula con el apoyo de casos reales y actuales, además de sensibilizar al profesor en la necesidad de actualizarse como docente, lo conduce a un proceso de reflexión sobre la propia práctica. A partir de la acción reflexiva en torno a esta forma específica de integrar o aplicar la teoría con el apoyo de casos, Servando dice *“uno va sintiendo el desempeño, el comportamiento de grupo, incluso sabes qué sí te funcionó y dices tú, ¡no, por ahí no es!, y cambias... y sientes que el alumno está aprovechando lo que es el curso. Nunca pierdo de vista esa responsabilidad y voy viendo en el grupo cómo tratar de lograr los aprendizajes”*.

En el proceso de construcción identitario la reflexión de la práctica tiene como finalidad la mejora de la misma y/o la búsqueda de alternativas para contribuir o lograr los aprendizajes de los estudiantes. Las reflexiones en y sobre la práctica, planteadas por Schön (1987), son una posibilidad para acceder a los ajustes respecto a la acción y para alinear los esfuerzos hacia una mejor práctica. Por lo regular, la reflexión en torno a la acción docente se presenta como un diálogo interno que realiza el profesor al cuestionarse a sí mismo qué le funciona o qué no, en dicho proceso valora la necesidad de ajustes con la intención de favorecer los aprendizajes. Otro aspecto que es importante destacar es que el proceso de reflexión en y sobre la práctica, en gran medida obedece a momentos de insatisfacciones respecto al propio desempeño o como una necesidad ante un nuevo reto o dificultad.

También es importante destacar que la intencionalidad es un referente indispensable cuando se trata de comprender el recorrido o proceso que se gesta durante el proceso de la formación de la identidad. Esta idea es fundamental en el marco de la psicología cultural, ya que como lo señala Schweder (1990) toda búsqueda de sentido es una premisa fundamental para la existencia humana, de tal manera que los profesores se motivan y con

ello orientan sus acciones ante la necesidad de encontrarle sentido a su ambiente sociocultural.

Emplear cuestionamientos y promover la reflexión

Todos los sujetos señalan que de forma constante plantean preguntas a los estudiantes. Algunos como Pavel y Arturo al narrar lo que hacen como docentes señalan que siempre desarrollan cuestionamientos para invitar al estudiante a que él mismo construya sus propias respuestas y que no espere a que todo se lo dé el maestro (Arturo) o bien se cuestiona con la intención de provocar la duda del alumno, por ejemplo, Pavel dice *“hacer preguntas a manera de buscapiés”*. De acuerdo con los relatos de Geral, Gloria, Flor, Linda, Luz, Barba, Félix y Servando, en sus prácticas docentes las interrogantes también giran en torno a los conocimientos previos, a lo aprendido y a su aplicación.

En todos los casos, los profesores de este estudio utilizan la pregunta como una estrategia de enseñanza en el inicio, desarrollo y cierre de las sesiones de clase. Algunos planteamientos se realizan con preguntas como: ¿Qué vimos la clase pasada? ¿Para qué creen que sirve esto que estamos viendo? ¿De qué otra forma se puede resolver esto? ¿Estás seguro de esa respuesta? Además, Arturo, Gloria, Pavel y Servando se esfuerzan por acostumbrar al alumno a interrogarse a sí mismo y a plantear preguntas en la clase para favorecer su aprendizaje. Esto lo hacen porque se han percatado que la interacción que se produce entre aprendiz y docente, al favorecer espacios de diálogo bidireccional, fortalece la preparación y crecimiento del profesorado en su función como docente.

El proceso de construir o reconstruir diversas alternativas para ayudar al estudiante, a prepararse e investigar para dar respuesta a las dudas del alumno y estar dispuestos a aprender en el transcurso de la práctica, constituyen parte del proceso formativo del profesorado en torno a su identidad docente. Dichos profesores utilizan la técnica de la pregunta con la intención de promover la reflexión por parte de los aprendices, pero también como una alternativa para realizar ajustes en su propia práctica. Por otra parte, los sujetos aseguran que su práctica se guía por la necesidad de incorporar los problemas reales y/o actuales del campo de la ingeniería industrial, así como por su interés por no ser rutinarios al impartir las clases, en este sentido el profesor gana claridad de las diferencias

que subyacen en el trabajo con los grupos de clase, aun cuando éstos sean de la misma asignatura. También se presenta el interés por evitar la reprobación y apoyar al alumno.

Una de las recurrencias respecto al por qué el trabajo en el aula es lo que les da mayor satisfacción y con lo que se identifican más a sí mismos como docentes es por los resultados de aprendizaje logrados por los estudiantes. Además, los sujetos de esta investigación narran que la reflexión es indispensable para identificar los errores y los aciertos de su práctica docente. Por otra parte se reitera que el aula es un contexto de práctica en el que el docente experimenta el reto de los estudiantes y el sentimiento la satisfacción por su quehacer.

5.1.3. La tutoría

Los profesores refieren a la tutoría básicamente desde dos de sus modalidades: como asesoría para atender dudas específicas de los temas de la clase y la tutoría brindada a los estudiantes que participan en proyectos de vinculación o de investigación. En ambos casos la intención es favorecer el aprendizaje. La decisión de delimitar la descripción solo a estas opciones de apoyo tutorial se debe a que son las experiencias de actividad docente que el profesor cita como más significativa o relevantes en su proceso de construcción identitaria.

La asesoría o apoyo docente para favorecer el aprendizaje del estudiante y para atender sus dudas e interrogantes, constituye una de las formas de participación claves durante la sesión de clases. Esto en dos sentidos, primero porque los profesores consideran que las dudas se deben atender en el momento que surgen y que por ello es fundamental que el estudiante reciba los andamiajes necesarios antes de culminar la sesión. El segundo argumento que señalan los profesores es que la mayor parte de los estudiantes no aprovecha los espacios de asesoría en horario fuera de clase.

Ante la dificultad del alumno para asistir a asesoría Linda relata:

“Me tocó dar clases en verano y en el horario en que daba la clase los alumnos no tenían clases después de mí, entonces me decían ¡pero maestra, haber aquí no entiendo! No pues nos quedábamos y lo revisamos. Otros decían ¡a ver yo también! Y se quedaban un tiempo adicional de clase, de esa forma lo vamos haciendo juntos (lo

que no entienden), les voy ayudando. Fue de una u otra manera la estrategia que seguí para poderles ayudar (...). Pero a la vez me sirvió también a mí para ir midiendo en qué aspectos tenía que atender (corregir) al alumno un poquito más y para darme cuenta en dónde poner un poquito más de detalle”.

Todos los profesores dicen que dedican momentos de asesoría en clase. Por ejemplo, Pavel y Linda abren espacios durante la clase para atender dudas y orientar al alumno, lo cual los conduce a tomar decisiones como volver a ofrecer la explicación o ampliarla y si es necesario se retoman las explicaciones en las clases siguientes. Por su parte Barba refiere la acción de orientación al inicio de la sesión cuando narra: *“antes de decir de qué va tratar la sesión procuro preguntarle al grupo si hay alguna duda, algún comentario con relación a lo que se ha visto hasta el momento. Si hay alguna procuro aclararla ahí... resolver la duda o el problema que se tenga en ese momento, sobre lo que ya se ha visto en las sesiones anteriores [...]”. Durante la sesión, prácticamente todos los docentes se pasean por los pasillos para hacer aclaraciones, lo cual se hace con fines de orientación al alumno respecto a la clase.*

Al progresar en la formación como docentes, los profesores identifican la importancia de atender no sólo a aquellos estudiantes que tienen una duda concreta o problemas para avanzar en sus aprendizajes, sino también a quienes aspiran a ampliar sus saberes e ir más allá de lo que se especifica en el programa de curso. Aunque no es una regularidad, hay profesores que se percatan de que hay estudiantes que muestran un interés por ampliar su perspectiva, por ir más allá de lo que se imparte en la clase y que tienen la inquietud de saber o aprender cosas que trascienden a la temática del programa de curso. Ante la insistencia de un estudiante que hace preguntas ajenas a la sesión pero de interés para su formación general o específica se le debe brindar asesoría más especializada o a detalle, a dicho respecto Arturo dice: *“cuando alguien da más también tú tienes que diferenciarlo y no enfrente del grupo porque pierdes al grupo, es un placer tener un alumno con alto desempeño donde tú puedas dar algo adicional y que puedas dar un trato diferente”.* La observación que hace Arturo lleva a enfatizar la necesidad de asesorar

a los alumnos que quieren aprender aspectos adicionales a los especificados en un documento curricular y que deben ser atendidos por quien ostenta el nombre de docente.

Por otra parte, se identificó que cuando el alumno se da el tiempo de asistir a asesoría fuera de clase surge la oportunidad para que éste se interese por otros temas y/o que se sienta en confianza con el profesor para compartir inquietudes o problemas de tipo personal. La ventaja de esos momentos de apoyo del docente hacia el estudiante es que se aprovecha un espacio muy importante para que el profesor comprenda al alumno y sea empático con él a partir de la escucha. Además, el acercamiento con el alumno permite orientarlo al menos de forma indirecta²² si el problema es ajeno a cuestiones académicas. Esta ventaja también la refieren particularmente Flor, Gloria, Linda, Servando y Pavel. Sin duda la dimensión afectiva no puede dissociarse de la práctica docente. Gloria insiste en varios de sus relatos al expresar *“al alumno hay que quererlo”*, esta frase llamó mucho la atención, lo cual condujo a revisar las narraciones de los otros sujetos del estudio y advertir indicios del interés del total de los profesores por el aprendiz en su dimensión personal y/o humana. Esta preocupación e interés por el alumno se considera como compromiso, el cual es parte de su la identidad docente, ya que su función no se restringe a otorgar conocimientos o promover aprendizajes sino en formar personas.

El compromiso que subyace a la acción de brindar tutoría al estudiante se reitera por parte de Geral, Barba, Linda, Arturo, Pavel y Servando como la preocupación por apoyarlo y ayudarlo a comprender mejor algo que no entendió o bien con la intención de orientarlo para que se desempeñe de forma idónea en los proyectos de vinculación que solicitan las empresas o en las investigaciones desarrollados por los profesores.

Un aspecto que se relaciona directamente con las ventajas de la asesoría como actividad que fortalece la construcción de la identidad docente en la práctica es el

²² Una orientación indirecta consiste en escuchar al estudiante, ayudarlo a que reflexione sobre su situación o en su caso a canalizarlo con quien le pueda dar una ayuda profesional. Los profesores reconocen que los muchachos de la universidad tienen muchos problemas personales y/o familiares que les afectan en su desempeño. La identificación específica de dichas problemáticas se detecta a partir de la confianza que promueve el profesorado ya que el estudiante le comparte sus conflictos. Sin embargo, los profesores admiten que es muy complicado ponerse en la postura de darles consejos. Por ello, optan por orientarlos o canalizarlos con quien les puede brindar ayuda especializada, si fuera el caso.

involucramiento del profesorado en los proyectos de vinculación o práctica profesional de los estudiantes y en los de investigación.

5.1.4. La participación en proyectos de vinculación e investigación

En el análisis de la construcción de la identidad en la práctica se advierte que la participación del profesorado en proyectos de vinculación y de investigación constituye una actividad de importancia es su desarrollo como docente. Es oportuno señalar que este tipo de participación no es común para quienes tienen un contrato como auxiliares o como profesores de asignatura, y por ende sí lo es para los interinos y PTC.

Proyectos de vinculación

Cuando los profesores se involucran en los proyectos de vinculación obtienen referentes clave del contexto laboral actual, lo cual les permite llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje a partir de los problemas cotidianos que se presentan en las empresas. Lo anterior es una ventaja, de forma particular para los PTC y los profesores interinos, ya que por el tiempo de dedicación dentro de la IES dejan de laborar en la industria, a diferencia de los que están contratados como auxiliares. Lo anterior permite a profesores como Pavel, Servando, Barba, Linda y Geral a mantenerse actualizados en su disciplina de origen y también los obliga a incorporar su experiencia como Ingenieros Industriales en sus actividades como académicos. Para Linda, involucrarse como profesora en los proyectos de práctica es lo que más le deja satisfacciones. Linda se pregunta a sí misma y se responde: *“¿qué es lo que más me gusta?, el desarrollo de los proyectos con los muchachos de prácticas profesionales”*. Linda tiene claro que los estudiantes que se integran a proyectos de práctica deben enfocarse en solucionar un problema, y por ende ese es su reto y satisfacción, poder observar los logros de los estudiantes a través del reconocimiento que hace la empresa al desempeño de sus practicantes.

La participación docente en los proyectos de práctica se puede ilustrar a partir de los casos de Flor y Linda. Flor se responsabiliza por mantener el contacto con las empresas, conocer las problemáticas reales de la industria, asesorar los proyectos y colocar a los estudiantes en éstas. Por su parte, Linda también otorga un peso importante a la acción

tutorial en dicha actividad, pero alterna su asesoría con cuestionamientos para propiciar en el alumno la reflexión de sus decisiones para el desarrollo de su trabajo de práctica. Linda también se responsabiliza de la vinculación con las empresas y estructura el trabajo de titulación del alumno.

En el desarrollo de proyectos de vinculación la satisfacción docente se puede sintetizar en cuatro sentidos: por los resultados de los alumnos, por la contribución que se hace a la empresa, por el impacto en el proceso titulación y porque ayuda al alumno a ser contratado por la empresa.

Quienes están al frente de los cursos de práctica profesional tienen la responsabilidad de dar el visto bueno del producto que realiza el estudiante en cada proyecto. La complejidad de la práctica docente, en estos casos, es mayor ya que los resultados del estudiante se entregan en la escuela como un producto o evidencia de aprendizaje, pero de igual forma dicho proyecto se aplica y/o presenta en la empresa. Esta modalidad de trabajo, además de favorecer la vinculación de la IES y del estudiantado con la empresa, debe tener un impacto positivo en el contexto en el que se realiza la práctica. La complejidad y responsabilidad de quien funge como docente es mayor en los cursos de práctica profesional, y son esas situaciones de dificultad las que favorecen que el profesorado permanezca atento en la mejora de su práctica docente, ya que si un estudiante no logra los aprendizajes esperados puede provocar problemas en escenarios reales de su campo profesional cuando se integre a proyectos de vinculación.

La principal ventaja de la participación del profesorado en proyectos de práctica, para la conformación identitaria docente, es la posibilidad de observar el ritmo de trabajo que deben lograr los estudiantes para responder a las necesidades del contexto laboral. La razón de esto es porque representa una exigencia para que el profesor contribuya de manera responsable a subsanar las demandas de las empresas.

Proyectos de investigación

Servando refiere que no sabe explicar si la docencia lo conduce a la investigación o si la investigación lo lleva a ser mejor docente: *“la necesidad de estar investigando y llevar al estudiante a que vea la teoría y la esencia que se desprende de la generación de*

conocimiento de lo que se investigó, se lleva a un nivel de aula. El proyecto surge y encaja de los problemas. A su vez, el manejo en un proyecto encaja en los grupos. No sé qué es primero el huevo o la gallina. De lo que leo o investigo subrayo cosas que me interesan y de ahí puede seguir un proyecto... y eso impacta en el curso, y otra vez huevo-gallina.”

A partir de su trayectoria como docente investigador, Pavel se da cuenta que en sus primeros años como profesor universitario no se imaginaba como investigador. En sus narraciones, él señala que ahora sabe que necesita realizar investigación tanto educativa como disciplinar. Él dice: *“al principio no entendía... me di cuenta de que el profesor que no investiga, ¡ah Dios mío de mi vida!, yo creo que no lo ves hasta que abres los ojos y te das cuenta que no eres nadie si no investigas”*. Luego añade que es una actividad docente que no se ha explotado y que no se ha aprovechado por los profesores para incorporar nuevo conocimiento al aula, según su punto de vista. Pavel considera que *“la verdadera problemática está en la empresa”*. Además dice que la investigación representa una ventaja para su formación docente porque según su narración: aprende a generar conocimiento así como un pensamiento más estructurado, además avanza en su proceso de argumentar y justificar, también se puede apegar a los resultados para incorporarlos en clase y no tener que limitarse a lo que dicen los libros.

Además de los profesores de tiempo completo, Luz se suma al grupo de profesores que consideran que su involucramiento como coordinadores o colaboradores en investigaciones les permite crecer como docentes. Luz ha participado en varios proyectos de vinculación e investigación como colaboradora y tutora de los estudiantes, esta experiencia le ayuda a desarrollarse como profesionista y a partir de ello poco a poco se considera a sí misma como una persona que es capaz de *“bajar la experiencia generada a través de los proyectos al aula de clases, ya como docente”*.

Por lo regular quienes se responsabilizan o colaboran en investigaciones pertenecen al grupo de profesores de tiempo completo o interinos. En este caso los cuatro profesores de tiempo completo citan las ventajas de poder incorporar los resultados de este tipo de proyectos de investigación a estrategias específicas en su modalidad de casos o problemas. Este grupo de profesores considera que esta experiencia de participación les aporta

elementos para apoyar al estudiante, para valorar o reflexionar en torno a las estrategias a emplear dentro del aula y para asesorar con mayor seguridad al alumno.

5.2. Los artefactos culturales en el desarrollo de la identidad docente en la práctica

En la construcción de la identidad en la práctica las personas hacen uso de diversos artefactos culturales. En la psicología cultural, tanto las personas, las cosas y las experiencias son consideradas como artefactos. Es oportuno mencionar que para la presentación de los resultados de esta investigación primero se describen las experiencias que se desprenden de la interacción con los sujetos y después aquellas que surgen de la interacción con recursos, dispositivos o producciones a las que se les nombrará como objetos.

5.2.1. Los sujetos culturales

A partir de los relatos de práctica se advierte la importancia de la socialización con otros como una de las experiencias de aprendizaje más significativas en la construcción de la identidad docente. En las tablas siguientes se explicitan las participaciones de los profesores de este estudio citadas como experiencias de aprendizaje que se desarrollan a partir de la interacción social con pares, alumnos y expertos en el ámbito de la disciplina impartida y/o en docencia. Respecto al contenido de dichas tablas, cabe mencionar que para ilustrar las experiencias de práctica que refiere cada profesor, entre paréntesis se citan los nombres de quienes aportan cada narración, se integra la leyenda “*todos*” en los casos en los que los diez sujetos coincidan en la descripción de la participación citada en las tablas.

Interacción con los pares

En la tabla 3 se resumen los resultados que dan evidencia de la acción mediadora de los pares en el proceso de la construcción de la identidad docente a partir de la práctica. Los profesores se apoyan en sus pares a través del trabajo en academias, del diálogo informal y durante la interacción entre docentes al participar en cursos o dispositivos de formación en el área psicopedagógica. De acuerdo con los relatos de los sujetos de esta

investigación, las experiencias de práctica descritas en la tabla 3 constituyen eslabones que definen el proceso de aprender a fungir como docentes.

Tabla 3

Participaciones docentes apoyadas por los pares como mediadores

Experiencias de práctica	Participaciones derivadas de la socialización con los pares
Desarrolla trabajo colegiado en academia	<p>Revisa materiales realizados por otros. Por ejemplo: presentaciones para las clases, planes de clase, ejercicios, casos y proyectos de práctica (<i>Flor, Félix y Geral</i>).</p> <p>Adopta y/o crea estrategias, actividades y material de apoyo (<i>Todos</i>).</p> <p>Desarrolla proyectos o casos de apoyo al aprendizaje (<i>Linda, Luz, Barba, Arturo, Pavel y Servando</i>).</p> <p>Incorpora experiencias y/o consejos sobre cómo planear la clase, abordarla y tratar al alumno (<i>Pavel, Linda, Félix, Luz, Gloria, Geral, Barba y Servando</i>)</p> <p>Realiza diseño de planes de clase a partir de consensos y trabajo compartido (<i>Flor, Linda, Luz, Geral, Arturo, Pavel, Barba y Servando</i>).</p> <p>Autoevalúa su práctica a partir de las aportaciones del grupo de trabajo (<i>Pavel, Flor, Luz, Geral y Barba</i>).</p>
Interacción con pares en diálogo informal.	<p>Comparte experiencias, ideas o materiales en reuniones permanentes con sus pares o compañeros (<i>Pavel, Flor, Linda, Félix, Gloria, Geral y Barba</i>).</p> <p>Se involucra en debates, discusiones o consultas sobre temas de clase y/o estrategias para conducir al grupo (<i>Pavel, Flor, Linda, Félix y Luz</i>).</p>
Interacción grupal en procesos de formación docente.	<p>Incorpora reflexiones a partir de experiencias con pares cuando participa en discusiones surgidas en cursos o talleres de formación docente (<i>Pavel, Arturo y Flor</i>).</p> <p>Realiza reflexiones personales a partir de las experiencias y aportaciones que comparte con sus pares durante su participación en procesos de formación docente (<i>Servando, Pavel, Arturo, Flor y Gloria</i>).</p>

La alternativa de participación entre pares, con distintos grados de experiencia como profesores y como industriales, integra las bondades de la socialización y apoyo mutuo en beneficio de una producción y reflexión compartida al trabajar en forma colegiada o en otros espacios como lo son los cursos de actualización o formación docente. Esta forma de participación tiene sentido en el carácter social del aprendizaje del ser humano, ya que como lo refieren Wenger (2001) y Larreamendy (2011), las experiencias de aprendizaje social son un puente para el desarrollo identitario y para la transformación de la persona. Además, parece ser que la reflexión que se realiza a partir de la interacción grupal con los pares o especialistas en el área docente, es una de las características deseables de las participaciones de los profesores que co-construyen su identidad durante los momentos de diálogo, en los procesos de formación como lo son los cursos o talleres de formación docente.

La incorporación de experiencias derivadas de la participación con los pares en la academia es fundamental al momento de desarrollar el quehacer docente en el aula. En este sentido, en congruencia con las ideas de Wenger (2001), la academia constituye un escenario de aprendizaje de naturaleza social desde el cual se propicia la participación. Intercambiar opiniones y exponer dudas con sus pares, permite a los profesores a incorporar alternativas para llevar a cabo sus actividades de enseñanza aprendizaje al desarrollar sus cursos; esto también les ayuda a no cometer los mismos errores, ya que si una actividad no funciona se busca cómo hacerla de otra manera a partir de las aportaciones del grupo de profesores. En este caso, las acciones de cambio y mejora suscitadas con el apoyo de los otros, ejemplifican la noción de economía de significados de Wenger (2001) ya que en estos casos los profesores principiantes o con menor experiencia en el ejercicio de la práctica docente, al participar en conjunto con sus pares, tienen la oportunidad de acceder a estrategias o alternativas de acción que les funcionaron a otros y así adquieren la posibilidad de emplear lo aprendido en sus escenarios o grupos de clase.

Las bondades de la participación del profesorado en grupos en los que se propicia la co-construcción de productos culturales se relaciona con la idea de la economía de

significado, según Wenger (2001). Por ejemplo, cuando se comparte un material de apoyo diseñado por los profesores de academia, y dicho material se retoma por otro miembro del grupo para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de sus estudiantes, se accede a una economía de significados. Al socializar ideas o reflexiones respecto a la pertinencia o no de un artefacto, como lo es un material didáctico, se propicia que los profesores con quienes se comparte dicha producción, valoren su posible aplicación y/o adaptación. De acuerdo a Wenger (2001), en el proceso de discusión y consenso sobre el sentido de idoneidad o empleabilidad de los objetos culturales diseñados y sugeridos por otros subyace la negociación de significado y al aprovechar las ventajas de los artefactos de otros para simplificar el quehacer de una práctica propia se presenta la economía de significado a la que hace mención dicho autor.

Cuando se cita la importancia que tiene la interacción con otros en la construcción identitaria, ésta se presenta como una iniciativa inmersa en el contexto institucional denominada academia o como la práctica de socialización informal entre profesores que interactúan entre sí en torno al proceso de enseñanza aprendizaje. Por ejemplo, esto se observa en el uso de artefactos compartidos entre los docentes para el desarrollo de sus planeaciones y sus clases. Cuando los profesores aprovechan los procesos de socialización entre pares para compartir, valorar, adaptar o construir en conjunto productos culturales, se co-construye o reconstruye la identidad docente en la práctica. Además, en estos casos ocurre una negociación de significados. Hasta este momento se ha identificado que la estrategia del ITSON por favorecer el trabajo colegiado representa una experiencia de participación que adquiere significado en la formación de la identidad del profesorado.

Interacción con los estudiantes

En la tabla 4 se ilustran las experiencias de práctica identificadas como acciones de mediación de la construcción identitaria docente cuando los profesores de este estudio interactúan con sus estudiantes. El alumno es uno de los principales sujetos culturales que actúa como mediador para propiciar el aprendizaje social del profesor universitario desde la práctica. Como lo dice Servando, *“el alumno es un termómetro”* que ofrece indicios sobre la pertinencia o no de las decisiones y actuaciones del profesorado.

Tabla 4

Participaciones docentes apoyadas por los estudiantes como mediadores

Experiencias de práctica	Participaciones derivadas de la socialización con los estudiantes
Reflexión de la práctica a partir de los errores, dificultades y aciertos de los estudiantes.	<p>Investiga y/o profundiza en temas específicos a partir de las dudas de los alumnos (Pavel, Flor y Geral).</p> <p>Observa en forma continua el avance y/o dificultades del alumno (Arturo, Flor, Linda, Geral, Barba y Servando).</p> <p>Analiza qué hizo para favorecer los resultados de aprendizaje del alumno (Arturo, Flor, Linda, Luz, Gloria y Geral).</p> <p>Revisa y evalúa los productos de los estudiantes para identificar fallas y logros del alumno y de su práctica (Flor, Linda y Barba).</p> <p>Se pregunta a sí mismo <i>¿cómo le hago para ayudar al alumno?</i> Otra pregunta común es <i>¿qué no me funcionó?</i> (Barba, Arturo, Flor, Linda, Félix, Servando, Geral y Pavel).</p>
Interacción y acercamiento con el alumno.	<p>Es sensible y empático con el alumno (Pavel, Arturo, Gloria, Linda, Félix y Luz.).</p> <p>Escucha al alumno (Pavel, Arturo, Linda, Félix, Luz y Gloria).</p> <p>Muestra interés y preocupación por el estudiante como aprendiz y como persona (Gloria, Pavel y Barba).</p>
Toma en cuenta las críticas y las observaciones que le hace el estudiante.	<p>Identifica aspectos de mejora respecto a la conducción e impartición de la clase a partir de las reacciones negativas del alumno hacia el docente (Linda y Luz).</p> <p>Hace consultas o investigaciones a partir de las observaciones, críticas o quejas del alumno (Arturo, Pavel y Gloria).</p> <p>Hace modificaciones a su práctica, al considerar las <i>lecciones aprendidas</i> que él como docente adquiere, ante las dudas que escucha de los alumnos y con base en los logros de ellos (Pavel, Arturo y Servando).</p>

A partir de la perspectiva de los sujetos de esta investigación, las experiencias docentes más significativas que surgen de la interacción con los alumnos y que repercuten en el proceso de la construcción de la identidad docente constituyen andamiajes o ayudas clave en dicho proceso porque: favorecen la reflexión de la práctica a partir de los errores, las dificultades y las dudas de los aprendices; los sensibiliza para tomar en cuenta la dimensión afectiva hacia el alumno, lo cual conduce a los profesores a interesarse por el estudiante como persona y no solo como aprendiz; propicia la identificación de aspectos a mejorar sobre su ser y actuar como docente al tomar en cuenta las observaciones o críticas que recibe o escucha por parte de sus estudiantes con relación a su práctica. A continuación se citan algunos ejemplos de los relatos expresados por los sujetos de este estudio cuando narran su proceso de identificación como docentes en interacción con los alumnos.

Arturo dice: *“la reflexión de qué funcionó y qué no, es una espiral de aprendizaje”*. En uno de sus relatos, Geral habla de la forma en la que se percata de los aciertos o errores de su práctica al observar a sus alumnos, a este respecto dice: *“muchas veces si se les ve contentos en la clase y otras veces se les nota como que quedaron confusos en la clase o que no fue muy comprensiva la clase, ahí es cuando empiezo a reflexionar ¿Por qué quedaron así? Y trato de que... para las siguientes clases... pues... ¡mejorar!”*. Para esta profesora la reflexión sobre la práctica parte de la actitud que muestran los alumnos al terminar la clase.

En el proceso de identificación docente emerge una dimensión de carácter personal y afectiva derivada de la interacción profesor alumno. Una forma de expresar la relevancia afectiva de quién funge como docente es la frase que de forma reiterada se recupera de los relatos de Gloria. Ella insiste en decir *“al alumno hay que quererlo”*, este fragmento de relato conduce a analizar la importancia de mantener un interés constante ante las necesidades y dificultades de los estudiantes, tanto para apoyarlo en las cuestiones de tipo académico como para orientarlo ante sus problemas de tipo personal. Los profesores aprenden que es indispensable saber escuchar al alumno, para comprenderlo y luego estar en condiciones de ayudarlo desde lo que les corresponde como docentes.

En la tabla 4 también se puede observar que a partir de la socialización con los estudiantes el profesorado adquiere aprendizajes que parten de las críticas, observaciones o sugerencias de mejora que reciben de parte de sus estudiantes. De igual forma, se propicia la apertura por parte de los sujetos de este estudio para tomar en cuenta lo que los alumnos expresan en las opiniones sobre el desempeño del docente. Los comentarios, críticas y observaciones que hace el alumno hacia el profesorado también es una fuente que conduce a tomar decisiones respecto a la mejora de la práctica.

Cabe señalar que el profesorado reconoce que los comentarios del alumno sirven más como experiencia de aprendizaje cuando ellos le hacen observaciones de errores u omisiones, que cuando surgen comentarios de los aspectos positivos. Esto último, debe considerarse como algo a destacar en el proceso de la construcción de la identidad, debido a que los profesores expresan que los aprendizajes que incorporan en su trayecto formativo como docentes, en gran medida se desprenden de resultados poco gratos para ellos (ver tabla 4).

Además, las insatisfacciones respecto a los logros obtenidos, así como los comentarios no gratos que reciben de los estudiantes, representan una experiencia que antecede a la reflexión en y sobre la práctica. En este sentido, cabe señalar que de acuerdo con Schön (1987) la acción reflexiva surge de los problemas e incertidumbres, por ejemplo, si se observan la tabla 4, en los resultados de esta investigación se presentaron participaciones que refieren la reflexión en y sobre la práctica por parte de los profesores. Lo antes citado, obedece no solo a eventos satisfactorios como cuando se analiza qué hizo para favorecer ciertos resultados, sino que en gran medida dicha reflexión se presenta en la modalidad de cuestionamientos tipo como: *¿qué no me funcionó?*

Interacción con expertos disciplinares de la materia impartida y/o en docencia

Las experiencias de práctica que inciden más en el proceso de identificarse como docentes se derivan de los mecanismos de mediación que surgen de la interacción con los pares docentes y con los estudiantes. Sin embargo, en los relatos se encontró que las personas que cuentan con experiencia y/o competencia en el área de la disciplina de los cursos impartidos y en docencia, también son referidos como sujetos a quienes recurren

los profesores durante su construcción identitaria docente. En la tabla 5 se cita el tipo de participación que se lleva a cabo así como las experiencias derivadas de dicha interacción.

Tabla 5

Participaciones docentes apoyadas por expertos como mediadores

Experiencias de práctica	Participaciones derivadas de la socialización con expertos
Socialización con expertos en la disciplina y/o la docencia.	<p>Busca alternativas para la actualización y/o preparación disciplinar del área de la Ingeniería Industrial por medio de la interacción con expertos a través de Redes Sociales o eventos especializados (Pavel y Servando).</p> <p>Desarrolla proyectos o actividades específicas de la práctica docente al trabajar directamente con especialistas del área educativa (Arturo y Félix).</p> <p>Adopta y/o adapta actividades y estrategias sugeridas por los capacitadores de los cursos de inducción docente (Pavel, Arturo, Flor y Félix).</p>
Identificación de prácticas docentes a partir de profesores considerados como modelos.	<p>Valora las actividades o estrategias observadas en las clases de profesores con experiencia docente (Arturo, Luz y Félix).</p> <p>Adopta o adapta prácticas de maestros considerados como modelos (Pavel, Arturo, Flor, Gloria, Linda y Luz).</p> <p>Evita prácticas docentes valoradas como no apropiadas por parte de quienes fungieron como sus profesores (Arturo, Pavel, Geral y Servando).</p>

Como se puede observar en la tabla 5, las participaciones del docente que se apoyan en expertos corresponden a acciones en las que el profesorado narra su preocupación, interés e iniciativa para identificar estrategias y decisiones en torno a su quehacer, lo cual es un indicio clave de su responsabilidad hacia el proceso de enseñanza aprendizaje ya que repercute en su preparación como docentes. Es decir, se relatan participaciones en las que se buscan alternativas para un mejor desarrollo de su práctica como docentes. Los profesores que forman parte de esta investigación recurren a especialistas en didáctica o en la materia que imparten con la finalidad de adquirir las habilidades o competencias

necesarias para su desempeño como docentes. La socialización con dichas personas les permite identificar aquellas prácticas, factibles de ser empleadas al tomar como referentes a quienes fungieron como sus profesores y que consideran como modelos para el desempeño del trabajo en aula.

Los sujetos relatan la importancia de reconocer sus limitantes o falta de competencia para el desempeño de las clases y por ende para favorecer el aprendizaje en los estudiantes. Estas limitantes se expresan como preocupaciones que los conduce a buscar ayudas. De acuerdo con los planteamientos de Wenger (2001), cuando el profesor se imagina a sí mismo como alguien que no es capaz, esto puede limitar su acción, sin embargo, este autor también señala que cuando hay compromiso es más factible la disposición hacia la mejora. En este sentido y a partir de las precisiones de Wenger (2001) respecto a la identificación en la práctica se puede señalar que en el proceso de construcción de la identidad docente del profesorado, expresado en la tabla 5, se encuentran indicios de compromiso e identificación hacia la docencia por parte de los profesores de esta investigación. Los expertos disciplinares de la materia a impartir y en docencia son dos figuras importantes como sujetos mediadores en la construcción de la identidad docente de quien se forma como tal en la práctica, siempre y cuando el profesorado se disponga a buscar dichas opciones de andamiaje como apoyos para su proceso de aprender a desempeñarse como docentes.

En resumen, cada una de las participaciones que se realizan en socialización con los otros conduce al profesor a identificarse a sí mismo como docente y a realizar ajustes en su quehacer como indicio de reconstrucción identitaria. La postura epistemológica del aprendizaje social, ayuda a comprender que hay una aproximación gradual hacia la formación como docente desde la práctica en contextos situados en los que la interacción con los otros es crucial. Es decir, no se puede comprender el camino o trayectoria de construcción de la identidad del profesorado, sin tomar en cuenta dicha perspectiva sobre el aprendizaje. Dicha postura sobre el aprendizaje se articula con uno de los supuestos nodales de la psicología cultural expuestos por Wenger (2001) respecto a la naturaleza social del hombre, así como con la aportación de Wertsch (1985/1988) quién acierta al

señalar que se demanda de las ayudas de los otros en los procesos de aprendizaje y transformación del ser humano.

5.2.2. Los objetos culturales

Los resultados de esta investigación permiten señalar que los referentes bibliográficos, los dispositivos de formación, los productos generados por docentes y por estudiantes, así como la experiencia obtenida en el campo laboral y de la disciplina a impartir son considerados objetos culturales empleados o movilizados por los profesores como artefactos mediadores en la transformación o modificación de su identidad docente. Los objetos antes citados forman parte de la construcción de la identidad en la práctica, porque cuando un profesional que se inicia como profesor entra en interacción con dichos objetos, éstos le sirven de apoyo y con ello se da un tránsito de un estado de menor a mayor conocimiento y desarrollo respecto a la práctica docente. La acción de interactuar con objetos que median en el proceso de aprender a ser docente se ilustra por medio de los relatos de los profesores. La descripción resumida de las participaciones a partir de las experiencias de práctica relacionadas con los objetos mediadores se encuentra en la tabla 6, la cual se expone a continuación.

Tabla 6

Participaciones docentes apoyadas en objetos como mediadores

Experiencias de práctica	Participaciones derivadas de la mediación en interacción con objetos
Realiza búsquedas y consultas a partir de referentes bibliográficos y en redes sociales en línea.	Prepara clases con apoyo en consultas e investigaciones sobre avances en el área de la disciplina: aprovechar los bancos de información, libros y revistas (Pavel, Arturo, Félix, Luz y Geral). Identifica estrategias y técnicas que apoyan el aprendizaje del estudiante con base en la incorporación de aportaciones teóricas del área docente (Pavel, Arturo, Barba y Servando). Diseña y utiliza ejemplos, explicaciones o actividades para el desarrollo de la clase a partir de las aportaciones o resultados de investigaciones educativas (Pavel y Arturo).

Experiencias de práctica	Participaciones derivadas de la mediación en interacción con objetos
Observa, adopta y/o adapta experiencias y prácticas a partir de productos o resultados.	<p>Revisa trabajos (planes de clase, materiales y casos) producidos por los compañeros para aplicarlos con o sin adaptaciones (Linda y Félix).</p> <p>Reflexiona y hace ajustes a partir de la revisión de los productos generados por el alumno: ejercicios, propuestas, presentaciones y prácticas profesionales (Flor, Linda, Félix, Gloria, y Servando).</p> <p>Revisa y usa los manuales que complementan los cursos y/o proyectos de práctica (Arturo, Luz y Geral).</p> <p>Considera los aspectos positivos y de mejora, plasmados en las observaciones realizadas por el estudiante en los informes de los resultados de la evaluación docente, como referentes para la planeación e impartición de las clases. (Pavel, Linda, Luz, Geral y Servando).</p>
Incorpora saberes del ámbito laboral y de los dispositivos de formación.	<p>Emplea los saberes y/o la experiencia como Ingeniero Industrial para generar modelos didácticos. Genera sistemas y procesos aplicados en la industria para emplearlos durante el desarrollo de los cursos (Arturo y Luz).</p> <p>Transfiere los problemas y soluciones abordados en el ámbito laboral como estrategias y/o actividades para el desarrollo de las clases (<i>Todos</i>)</p> <p>Aplica acciones en el aula a partir de lo aprendido en cursos/talleres de inducción docente (<i>Todos</i>).</p> <p>Integra aprendizajes y reflexiones logrados en los estudios de posgrado en el desarrollo de la planeación e impartición de las clases (Pavel, Flor, Félix y Gloria, Linda, Luz y Barba)</p>

Las acciones referidas en la tabla 6 se comprenden mejor como andamiajes del proceso identitario, si se retoma la idea de Cole (2003) quien señala que el ser humano vive en un mundo de artefactos que lo transforman, por ello se considera que cuando los profesores emplean los diversos objetos culturales señalados en la tabla anterior se construye o reconstruye su identidad docente. Además, en acuerdo con el autor antes citado, es importante mencionar que estos resultados ayudan a señalar que no debe

ignorarse que todo artefacto cultural, en este caso los recursos, producciones y saberes, son parte de los recursos utilizados por los docentes como mecanismos de apoyo para el desarrollo de la identidad docente a partir de la práctica. De esta manera, las diversas formas de actuar en interacción con estos objetos, relatadas por los profesores, son parte del proceso de construcción de dicha identidad.

5.3. Reflexiones en torno al desarrollo de la identidad durante la práctica

Al considerar la perspectiva de la psicología cultural, según Cole (2003), los procesos de socialización e interacción entre los individuos favorecen el aprendizaje social. En el presente estudio, lo que delimita y marca los rasgos distintivos de la formación de la identidad docente en la práctica son las diversas experiencias de participación en las que se involucra el profesorado, pero sobre todo, como lo refiere Wenger (2001) de aquellas a las que les asigna un significado asociado con el *compromiso y la satisfacción* ante el quehacer docente.

Compromiso y satisfacción en la actividad docente

En los resultados de este capítulo destaca la relevancia de una práctica que tiene sentido a partir de la participación en cuatro actividades, las cuales, según el concepto de identidad en actuación de Wenger (2001) le permiten al profesor imaginarse como docente y alinear su compromiso hacia dicho quehacer. Lo anterior a partir de: la preparación de las clases, el momento de su impartición, la acción tutorial y la participación en proyectos de vinculación e investigación. Entre las características que subyacen a cada una de las actividades antes citadas se encuentra una intencionalidad común que le da significado al desarrollo de la práctica docente: la *satisfacción y el compromiso* de contribuir de la mejor forma posible a la formación de los estudiantes.

Durante el desarrollo de la práctica docente, el profesorado enfatiza su satisfacción al impartir la clase e incidir de forma comprometida en el aprendizaje de los estudiantes cuando incorpora la experiencia obtenida como Ingeniero Industrial. La preparación de la clase representa un compromiso ante la docencia ya que esta última es relatada como responsabilidad, preocupación y satisfacción por la formación del estudiante. Las diferentes acciones realizadas para la planeación de la clase guardan relación con el interés del

profesorado por mejorar su dominio en la disciplina para así poder desarrollar mejor los contenidos de los programas de los cursos; la necesidad de seleccionar las estrategias pertinentes como apoyo al aprendizaje del estudiante; y el reto de poder conducir al grupo hacia aprendizajes que contemplen la relación teoría y práctica.

Socialización e interacción en el contexto de práctica

Se puede señalar que durante el proceso de la construcción identitaria cobra especial relevancia la socialización e interacción del profesor con sujetos y objetos culturales. De acuerdo con Cole (2003), las bases que aporta Vygotsky a la perspectiva sociocultural conducen a señalar que los seres con quienes interactúa el aprendiz se identifican como mediadores, por lo tanto en este estudio son fundamentales las experiencias de aprendizaje derivadas de la interacción con los estudiantes, con los pares y con expertos docentes y del ramo de la disciplina de la asignatura a impartir. Además, estos resultados ayudan a reiterar la precisión de Kohl (1996) y del mismo Vygotsky citado por Wertsch (1985/1988) quienes plantean que la acción mediadora ocurre cuando las personas actúan con y a través de los sujetos, objetos y sucesos que forman parte de la cultura. Dichos sujetos y los objetos forman parte del proceso de aprendizaje que transforma la acción humana y el desarrollo de la identidad desde la práctica. Lo anterior conduce a reiterar la postura de una concepción que hace referencia al proceso de identidad al aprender y a su vez al de una identidad que se construye a partir de repertorios y contextos de práctica.

Si se retoma la postura de la psicología cultural, expuesta por Cole (2003) y Bruner (1991a) es inevitable considerar la socialización e interacción entre las personas como ejes nodales en la transformación de los seres sociales y en la identidad de quienes están insertos en el entorno cultural en cuestión. Con excepción de un profesor, quienes aportaron sus relatos para este estudio, narran que la creación conjunta de estrategias, actividades y material de apoyo para el desarrollo de las clases son ejemplo de los procesos de ayuda mutua entre ellos y sus pares al formarse en el transcurso de la práctica.

A partir de los resultados expuestos en este capítulo, se puede decir que en la IES en la que se realizó esta investigación, se identifica que la socialización de los profesores en

academia es una estrategia de trabajo cooperativo que contribuye al desarrollo de la identidad docente en la práctica. Esta forma de organización del profesorado promueve la participación de quienes se integran en las academias para tomar decisiones colegiadas con el fin de impactar en el aprendizaje del estudiante. Por ejemplo, los profesores que participan en este estudio narran que el trabajo entre pares les permite la integración de experiencias para el diseño de los planes de clase y sus respectivos materiales. Con estos resultados se advierte la pertinencia de la cultura del trabajo de academia llevada a cabo en ITSON desde 1995, como una alternativa para promover el involucramiento del profesorado en las acciones para la creación de estrategias para la formación del estudiante. En dicho sentido, puede decirse que la modalidad de participación en academia es una iniciativa acertada para la construcción de la identidad del docente en la práctica, en el contexto de la IES en la que se desarrolló la investigación.

Por otra parte, sin duda el lenguaje es fundamental en los procesos de interacción social ya que las experiencias de práctica del profesorado se gestan en el diálogo. Las bondades del lenguaje hacen posible manifestar, compartir y negociar significados para la formación de la identidad, esto según Bruner (1991a) y Wenger (2001). Además, al identificar en primer plano la socialización e interacción con sujetos y objetos culturales, se identifica un acuerdo con las ideas de Vygotsky (1987) quien posiciona el lenguaje como el mecanismo de mediación central en los procesos de desarrollo de las personas.

Intencionalidad

La intencionalidad como inclinación o disposición del ser humano hacia un fin determinado pone de manifiesto uno de los planteamientos que se desprenden de la psicología cultural, el cual precisa las personas tienen la necesidad de encontrarle sentido a sus acciones en contextos socioculturales. En este sentido, los profesores le asignan significados a su acción docente y a partir de ello se entretajan diversas decisiones para llevar a cabo dicha práctica. La orientación de la acción se fortalece a partir de lo que los profesores imaginan que responde de mejor manera a su responsabilidad como docentes, dicha forma de imaginar su actuación constituye una forma de aproximarse poco a poco a la formación de identidad. Este proceso de construcción es paulatino porque como

docentes se modifican cada vez que llevan a cabo su planeación e impartición de clases, al ofrecer apoyo al estudiante y al darse cuenta de la relevancia de involucrarse en proyectos de vinculación e investigación, para contar con mejores alternativas de ayudar a aprender a los alumnos.

Durante el desarrollo de las actividades que adquieren un mayor significado con respecto a la acción docente, el profesor que construye su identidad al aprender aprovecha las ventajas que Lave y Wenger (1991), Wenger (2001) y Larreamendy (2011) asignan a las relaciones entre los sujetos culturales cuando se lleva a cabo una práctica social. Lo señalado por estos autores y los resultados de esta investigación, conducen a mencionar que, en efecto la identidad se puede construir al aprender, y que en dicho proceso son necesarias las relaciones entre los sujetos culturales.

VI. Cambios en el proceso de construcción de la identidad docente en la práctica

Los cambios identificados en el proceso de la construcción de la identidad docente durante la práctica se presentan por medio de una tipología de participación. Esta descripción analítica parte de la postura epistemológica de Lave y Wenger (1991) con fundamento en su propuesta de participación periférica legítima como una alternativa para explicar el proceso de aprendizaje social que transforma al ser humano, en este caso como docente.

Cabe mencionar que se toma la decisión de incluir el capítulo que refiere a *los cambios* al valorar la importancia de complementar el análisis con precisiones que ilustran un proceso que sufre transformaciones y que por ello se modifica en la medida que el propio docente aprende sobre su práctica y sobre las respectivas acciones de mejora. Con la diferenciación de las participaciones y el énfasis en los cambios a desarrollar en esta parte de los resultados se busca caracterizar las regularidades que distinguen el proceso de construcción de la identidad docente durante el desarrollo de dicha práctica, esto a partir del análisis entre casos, es decir entre los sujetos de investigación. Con lo anterior, no se trata de hacer una representación lineal o estricta en cuanto a formas de actuación estáticas, es decir, lo que se pretende es enunciar cambios en la modalidad de espiral.

El término espiral se emplea para indicar un desarrollo o cambio que aumenta en profundidad y amplitud, con reconstrucciones que de manera gradual toman mejor forma, pero que a su vez incluye acciones o momentos en los que pareciera que se dan pasos hacia atrás ante los problemas, errores o incertidumbres, o bien ante las insatisfacciones en torno a la práctica misma y a los resultados logrados en el estudiantado. Los cambios presentados en esta tipología son una forma de ilustrar el proceso mediante el cual se resuelven los problemas, incertidumbres e insatisfacciones en el transcurso de la práctica docente. Para la exposición de los cambios advertidos, en primer término se citan los desplazamientos al participar y después se hace énfasis en las modificaciones identificadas en los significados que orientan la actuación del profesorado.


6.1. Cambios en la participación del profesorado


En las participaciones que dan evidencia de los cambios que conducen al docente a hacerse en la práctica subyacen distintos matices de compromiso, imaginación y alineación, satisfacciones e insatisfacciones en torno a la práctica, la relevancia de la socialización e interacción con otros, así como la acción mediadora que experimenta el profesorado al emplear o aprovechar los artefactos culturales que forman parte de su contexto de práctica. Los cambios que distinguen las participaciones de los profesores son parte de un proceso dinámico y en espiral de la construcción de la identidad docente desde la práctica. La descripción de la tabla 7 aporta una tipología con indicios de cambio hacia participaciones centrales a través de las cuales se resume el proceso de construcción relatado por los profesores.


Para facilitar la lectura de la tabla 7, es importante señalar lo siguiente. Las columnas tres y cuatro ayudan a ilustrar las participaciones periféricas legítimas, la diferencia entre ambas estriba en que en la *segunda columna* se describe una forma de actuación que ilustra *las inicios* (punto de partida) de los sujetos que se incorporan como profesores, dicha descripción caracteriza al profesor en sus primeras clases o acciones en este quehacer. En la *columna tres* se da cuenta de los *primeros avances* en la forma de participar del profesorado, en sí las acciones se siguen caracterizando como periféricas legítimas pero con indicios de mejora respecto a la actuación docente con respecto a sus inicios. Con la *última columna* se pretende exponer los principales *saltos cualitativos* que distinguen la participación de quien se forma en la práctica como docente, lo que se describe en esta sección de la tabla presenta un desplazamiento importante hacia lo que Lave y Wenger (1991) refieren como *participación central*.

Tabla 7

Cambios de participación hacia la práctica, hacia los demás y hacia sí mismo

Categorías en relación y descriptores de cambios	Desplazamientos de una Participación Periférica Legítima  ... hacia una Central		
	PPL		PC
	Los inicios	Primeros avances al participar	Cambios cualitativos hacia el centro
<p><i>Imaginación, socialización e interacción.</i></p> <p>De la dependencia a la interdependencia y/o autonomía en el desarrollo de la práctica docente.</p>	Adopta e imita modelos o acciones (prácticas) de otros.	Hace adaptaciones a partir de acciones o aportaciones de otros.	Reflexiona, crea, propone y negocia acciones para el desarrollo de la práctica docente.
	Solicita la aprobación o revisión de sus pares docentes.	Hace aportaciones a partir de su experiencia.	Analiza, genera y comparte soluciones y significados.
	Requiere del apoyo de profesores experimentados y de especialistas del área educativa.	Hay una coparticipación cuando busca el apoyo de sus pares y especialistas del área docente.	En la interacción con los pares subyace la necesidad de plantear propuestas o participar en la discusión de alternativas de mejora.
	Al buscar o acceder a los apoyos de otros, la participación depende o se limita a las propuestas de las pares.	La interacción con otros se caracteriza por apoyar el tránsito hacia la toma de decisiones independientes o colegiadas.	La interacción con otros apoya la acción interdependiente y colegiada.
	Hay una economía de significados, en tanto que se hace uso de los objetos sujetos que forman parte del contexto de práctica.	Hay economía y negociación de significados. Los profesores son partícipes y copartícipes en las	Se favorece la negociación de significado. Hay un salto cualitativo respecto a las aportaciones

<i>Categorías en relación y descriptores de cambios</i>	Desplazamientos de una Participación Periférica Legítima  ... hacia una Central		
	PPL		PC
	Los inicios	Primeros avances al participar	Cambios cualitativos hacia el centro
		negociaciones.	realizadas.
<i>Compromiso, imaginación e intencionalidad.</i> Variaciones en el desarrollo de las clases, así como en la concepción respecto a sí mismo como docente y la función de enseñar.	Responsabilidad a partir de lo que se interpreta en un programa de curso. Imagina y asume que la experiencia y dominio disciplinar representan la base para el desarrollo de la práctica docente. En la concepción de enseñanza, subyace la idea que lo fundamental es explicar bien y transmitir experiencias laborales.	Responsabilidad por el programa de curso, además de advertir la necesidad de enriquecerlo. Imagina y asume que la formación docente es un complemento para su formación y experiencia en la disciplina. La concepción de enseñanza comprende como acciones fundamentales saber qué enseñar y cómo enseñarlo.	Responsabilidad por el desarrollo de las clases a partir de las competencias formativas a las que responde el curso. Imagina y asume la competencia docente y la disciplinar como prioritarias para el desarrollo de la práctica. Se adquiere una mejor claridad de la complejidad docente. En la concepción de enseñanza subyace la idea que es fundamental tener claridad respecto a qué y cómo enseñar, pero sobre todo, respecto a la intención o el para qué enseñar.
<i>Intencionalidad.</i> Cambios en la intención de la acción docente respecto a la práctica, al	Interés por “ <i>dar o abordar</i> ” el contenido del curso y por transferir experiencias del campo laboral al	Interés por desarrollar los contenidos para que el alumno aprenda y logre establecer	Interés por articular teoría-práctica y la reflexión del aprendiz. El profesorado identifica la

<i>Categorías en relación y descriptores de cambios</i>	Desplazamientos de una Participación Periférica Legítima  ... hacia una Central		
	PPL		PC
	Los inicios	Primeros avances al participar	Cambios cualitativos hacia el centro
estudiante y a su propia formación.	estudiante.	relaciones entre teoría-práctica.	necesidad de apoyar al estudiante en lo personal, sin descuidar lo académico.
	Asiste a los cursos de formación o actualización docente como un requisito de contratación o por solicitud de alguna autoridad de la IES.	Busca alternativas de formación para mejorar como docente. Lo hace por solicitud de IES y por convicción.	Asiste a los cursos de formación docente y genera condiciones para participar en situaciones de aprendizaje. El interés versa en la formación del estudiante a través de la formación propia.

En los inicios de los profesores universitarios que ingresan como docentes sin una formación en el área didáctica pedagógica, predomina una participación de tipo periférica legítima de acuerdo con la noción de aprendizaje social de Lave y Wenger (1991). Por ejemplo, profesores como Flor, Linda, Luz, Gloria, Geral y Barba refieren que en sus primeras actuaciones, en dicha labor, se limitaban a las sugerencias de sus compañeros de academia, tomaban decisiones con base en lo que observaban de otros docentes a quienes consideraban como modelos a imitar o se apegaban a las recomendaciones de los coordinadores de academia o de otras personas a quienes reconocían como autoridad en el contexto de su práctica.

Gloria señala uno de sus cambios en la forma de participar cuando comparte el siguiente relato de práctica: *“Empiezas muy alineada a lo que tu coordinador o tu jefe te pide: éste es tu programa y tienes que aplicarte. Conforme vas avanzando (eh) pues tú ya*

lo vas haciendo... cumples, obviamente con tu programa, pero ya tú vas poniendo de tu cosecha porque dices: oye esto no aplica, esto aplica. Luego añade un comentario que le hace a su jefe con la intención de hacer sugerencias respecto a lo que identifica que “no aplica”. Por su parte, Flor dice: “me di cuenta que al principio, daba las clases como a mí me enseñaban y ya después de estas reflexiones... empecé a detectar la manera en cómo aprendían mejor (los alumnos)... después llegó el momento en que yo marqué un estilo”. Dicha profesora añade: “al principio yo siento que trataba de escuchar a la gente (profesores) que estaba más preparada que yo... quería entender muy bien las cosas para transmitir las... trataba de comparar con otros para estar bien segura de que lo estaba haciendo estaba bien... sobre todo los contenidos y los tiempos”.

Para el ejercicio de las primeras clases, por lo común se parte del programa de curso tal cual. Barba señala lo siguiente: *“cuando voy a dar por primera vez la clase agarro (ilustra esta acción, al tomar en su mano un documento de su escritorio) el programa de la materia, veo cuáles son los temas, investigo, estudio y resuelvo los ejercicios de los temas para ayudar a llevar a la práctica los conocimientos... preparo mis materiales. Más o menos esta es la estrategia que utilizo en mis materias”.* En este caso Barba da indicios de un tránsito al mostrar una intencionalidad por prepararse para desarrollar los contenidos del programa, en este ejemplo se puede decir que se identifica un desplazamiento que amplía la espiral de cambio hacia el compromiso.

Por su parte, Félix dice: *“al principio, yo recuerdo que me apegaba mucho al programa”*, señala que ponía mucha atención en los *“entregables”*, es decir en las evidencias de producto o desempeño que marcaba el programa, pero que después empieza a percatarse que no se trataba de cumplir el programa por cumplirlo. De acuerdo con lo relatado por Félix, la forma de imaginar su acción en esta actividad se modifica y emerge una nueva preocupación al darse cuenta que lo que importa es que él como docente, logre que los aprendizajes de los estudiantes tengan impacto en la sociedad. Él

dice que aprende que lo prioritario es *“dejar satisfechos a los de la empresa²³, a los clientes y no hacer por hacer, sino que realmente lo que entregaran (los alumnos) iba a tener un impacto en la sociedad, y los responsables íbamos a ser nosotros”*. En los casos anteriores, hay un avance en la forma de participar cuando el profesor se imagina a sí mismo y a su práctica con una responsabilidad más amplia que la advertida como de partida en el ejercicio de su quehacer como docente.

Félix advierte que su compromiso por impartir su asignatura no se limita a *“apegarse”* al programa por el solo hecho de cumplirlo, sino por el compromiso docente que asume cuando se da cuenta que lo sustantivo es lograr que los estudiantes apliquen lo aprendido y además, hacer lo posible por favorecer que lo que se aprende tenga un impacto en el ámbito de desempeño que demanda la sociedad. Pavel, Arturo, Linda, Félix, Luz, Gloria y Barba concuerdan en la necesidad de articular la teoría con la práctica para propiciar mejores condiciones hacia el aprendizaje, esta manera de narrar su práctica también constituyen ejemplos de cambios relatados por los profesores como parte de su proceso de construcción identitaria.

Linda señala *“Siempre busqué cómo ir mejorando porque yo me sentía insegura porque sabía que mi responsabilidad no era pararme en frente y dar e impartir una clase sino tener la responsabilidad de que los muchachos adquirieran el conocimiento”*. Geral comparte: *“yo buscaba por mi misma para dar mejor la materia...para mí era mucha responsabilidad el que los alumnos, al salir de aquí, eso que les estaba impartiendo lo iban a utilizar para ellos también tener oportunidades afuera...”*. En este sentido los profesores se desplazan a una participación plena cuando su intencionalidad se centra en la teoría, la práctica y en la reflexión de lo aprendido por el estudiante.

En los inicios, las decisiones docentes con relación al diseño y desarrollo de sus clases parten en gran medida de la experiencia obtenida en la empresa. Esta forma de actuación se ubica como una participación periférica legítima, en tanto que los profesores integran su experiencia laboral con la teoría, para llevar a cabo su ejercicio como docentes. Cabe

²³ Este profesor menciona la figura de empresarios o clientes porque su relato de práctica se contextualiza en un curso en el que se realizan prácticas profesionales en las que los estudiantes deben desarrollar proyectos para una empresa.

señalar que al principio de las prácticas de profesor, éste pensaba que era suficiente explicar bien y transferir lo aprendido en la industria al aula. Respecto a los *primeros avances* se puede decir que Luz, Geral, Linda, Barba, Pavel y Arturo narran que la preparación permanente en la disciplina es indispensable porque deben estar actualizados en los avances de la Ingeniería Industrial. Ante esta modificación de pensamiento Geral dice:

“al principio yo ya tenía la práctica, pero ésta era muy diferente ya con los alumnos (eh), había unos problemas o preguntas que ellos me decían (hacían) con respecto a algo más teórico, ahí si yo no sabía. Yo me tenía que ir a los libros, a pesar de que tenía la experiencia práctica, siempre me iba a los libros a leer, a seguir aprendiendo de la teoría y poder dar una mejor clase”.

En el fragmento anterior solo se ilustra la necesidad de Geral por ampliar su perspectiva teórica en torno a la disciplina, sin embargo al igual que ella el resto de los profesores señalan que el encuentro con la práctica docente, los hizo darse cuenta de la necesidad de prepararse y buscar ayudas para tener un mejor dominio en el área educativa para desarrollarse mejor como docentes. Sin embargo cuando se analizan los relatos de los profesores se encuentra que las preocupaciones y decisiones docentes se orientan más hacia la preparación y actualización en la disciplina y que se deja en un plano secundario y operativo o con fines de una solución práctica la formación en el área didáctica pedagógica. En lo que se refiere a este aspecto, puede mencionarse que no todos los sujetos de este estudio transitan a un nivel de participación central o plena. Al cambiar de una participación periférica legítima hacia una plena, la formación docente debería ser una necesidad de mayor importancia además de la actualización y experiencia en la disciplina.

En la columna que describe las participaciones de profesores en sus inicios, la caracterización de la actuación docente conduce a señalar que según Wenger (2001) no hay negociación de significado, pero si una economía del mismo, debido a que el profesor, desde que se incorpora como tal toma en consideración lo que otros valoran como adecuado y lo incorpora a su práctica docente. Además, a partir de que el profesor se

integra a la labor docente, expresa su compromiso a partir de relatos en los que cita su interés por adoptar los significados de los otros profesores que cuentan con mayor experiencia. En la descripción de los primeros avances surgen actuaciones caracterizadas por intervenciones en las que los profesores hacen aportaciones hacia el grupo de trabajo o academia. En este caso se presenta la negociación de significado a partir de las propuestas de los otros y de la reflexión propia, cabe señalar que estas acciones también contribuyen a una economía de significado de acuerdo a lo referido por Wenger (2001), es decir, se aprovechan las experiencias significativas que son compartidas por otros al incorporarlas en el repertorio de práctica personal y/o en las decisiones grupales entre docentes.

El tomar en cuenta lo valioso de las trayectorias de los pares o especialistas se sigue valorando como algo importante, pero conforme se tiene más experiencia como profesor, la modalidad de adopción irreflexiva de ideas o propuestas pasa a formas más seguras y autónomas. Esto es, conforme se avanza en el ejercicio del quehacer docente se incorporan experiencias de aprendizaje propias como puentes hacia la formación de la identidad. En la mayoría de los casos, para ubicarse en una participación central se integran decisiones o rutinas propias de una participación periférica legítima. Es decir, los saltos cualitativos hacia participaciones plenas en torno a la práctica como docente pasan por momentos o etapas de participación periférica legítima en un ir y venir en espiral.

Por último, es importante señalar que en la descripción de las participaciones definidas como centrales se observa con mejor claridad un nivel de compromiso mayor hacia: la práctica, la propia formación como docente y la del estudiante.

6.2. Modificaciones en torno a los significados

A partir de esta investigación se puede decir que es común que en las participaciones consideradas como inicios o punto de partida del proceso de la formación identitaria docente, los profesores se imaginen a sí mismos como menos capaces y que alinien su acción en dirección de las recomendaciones de quienes son considerados competentes para el diseño e impartición de las clases. En situaciones como estas, la participación es

hasta cierto punto limitada por los significados asumidos en ese contexto y momento histórico de su desempeño. Es decir, cuando el profesor se incorpora como docente e incluso en los primeros semestres de su quehacer, se compromete, imagina y alinea a partir de lo que él conoce y conceptualiza, así como a partir de lo que identifica como satisfactorio, lo cual incluye el reconocimiento de los demás.

La acción del profesorado responde a los significados que le asigna a su concepción de aprendizaje, a la finalidad e intencionalidad del proceso formativo al que se debe como profesor y a las estrategias didácticas a las que tiene acceso para propiciar que el alumno aprenda. Además, los resultados de este estudio permiten señalar que el compromiso referido por los profesores, al relatar las participaciones que forman parte de la construcción de la identidad docente, tiene distintos grados o niveles. Ver tabla 7.

Los significados que el profesorado le otorga a la práctica docente y al proceso de enseñanza-aprendizaje son reconstruidos por los profesores en el trayecto de su formación de la identidad. Por ejemplo para Arturo, Linda, Félix, Gloria y Barba enseñar significaba explicar y transmitir conocimiento. Aún cuando no se puede afirmar que todos los sujetos se aproximan a una participación central en cuando a la concepción de la función de enseñar, profesores como Pavel, Arturo, Luz, Geral, Barba y Servando amplían y modifican la perspectiva en torno al significado de enseñar. Esto se identifica en las narraciones en las que los sujetos expresan que en la acción de enseñar tienen presente el para qué de dicha acción, es decir, su función como docentes es impactar en el aprendizaje. El compromiso es hacia la formación del estudiante, para que éste llegue a ser un profesionista que responda a las necesidades de la empresa y que pueda responder a los retos de su profesión. Esto es lo que orienta la mayor parte de las decisiones y acciones de cambio en la forma de ser y actuar como docente.

Quienes movilizan su proceso identitario también modifican el significado referido a la concepción de aprendizaje. La experiencia vivida en el transcurso de la práctica docente, de acuerdo con lo planteado por Lave y Wenger (1991), favorece que el profesorado se desplace de la periferia hacia el centro. En este sentido se identifica que los profesores se percatan que su idea sobre el proceso de aprendizaje, que ellos deben favorecer, sufre

modificaciones. En la columna definida como los inicios (ver tabla 7), los profesores relataron que para favorecer el aprendizaje era necesario que los estudiantes adquirieran conocimientos teóricos y que los relacionaran con la práctica; sin embargo, conforme se amplía la posibilidad de participar como docente, los sujetos de esta investigación señalan que advierten que el proceso de aprendizaje implica una relación trídica entre teoría, práctica y reflexión. Una de las aportaciones importantes a las que conducen estos resultados es la necesidad de incorporar la reflexión como una estrategia fundamental cuando se dirigen los momentos de aprendizaje durante las clases, los profesores narran que esta integración teoría-práctica-reflexión asegura obtener mejores resultados en torno al aprendizaje de los estudiantes, esta forma de actuar se considera como un ciclo de aprendizaje que es necesario promover como docentes.

Por otra parte, de acuerdo con los diversos relatos, todo parece indicar que a través del sentimiento de satisfacción, los profesores construyen y co-construyen significados en torno a la práctica y que esto los aproxima a asumirse como docentes. En los inicios, algunos profesores como Geral y Servando fundamentan su gusto por la docencia a partir de ventajas personales ajenas a la acción de ser docentes, sin embargo no se encontraron indicios que conduzcan a pensar que por ello se presente un disgusto o falta de compromiso hacia la docencia. En todo caso las satisfacciones que se derivaron del reconocimiento de los otros y de sí mismo motiva su participación hacia acciones cada vez más centrales en torno a las responsabilidades e intereses hacia la docencia.

La mayor satisfacción del docente está centrada en los logros del aprendiz, de acuerdo a lo narrado por Flor, Linda, Félix, Geral, Barba y Servando, eso es para ellos una fuente de realización como docentes. Pavel y Arturo lo expresan de otra manera pero de igual forma sienten el gusto por la acción docente cuando el alumno aprende. Flor dice que se siente realizada como docente a partir de dicha satisfacción: *“considero que tenemos egresados que son exitosos...un docente no es docente solo porque hayan aprendido (los estudiantes)”*, ella asegura que lo que la hace docente es que los alumnos trasciendan a través de ese conocimiento”; además dice *“... cuando los veo que tienen*

buenos puestos y bastantes exitosos ahí es donde digo yo, si soy docente...ahí es donde yo me siento realizada, a mí me gusta mucho que lo que ellos aprendan lo apliquen”.

Con relación a los logros del aprendiz como fuente de satisfacción, Geral comenta: *“me da mucho gusto que realmente hayan aprendido (los alumnos)”* y refiere lo que lo que le satisface es la aplicación constante de lo aprendido, comenta que le gusta que *“después lo sigan utilizando y principalmente esa parte que yo sé que si se utiliza, que si se aplica, que ellos lo puedan aplicar en alguna otra empresa”*. Aún cuando se ha dicho que la satisfacción y gusto por la práctica docente se presentó desde los inicios, es importante señalar que lo que se modifica con la experiencia de diseñar e impartir la clase, de brindar asesoría y de participar en proyectos de vinculación e investigación, es la perspectiva o el criterio a partir del cual los sujetos de este estudio se sienten satisfechos con sus actividades. Es decir, en un momento inicial (punto de partida) narran que encuentran una gran satisfacción por explicar bien o por su capacidad por incorporar experiencias clave surgidas en el campo laboral, y de hecho, en los inicios (sus primeras clases) eso fue narrado como algo que consideraron adecuado, sin embargo, también relatan que después eso ya no es suficiente como indicio de satisfacción. Esto último sucede cuando los profesores se involucran cada vez más como docentes y con ello se percatan de lo dinámico y complejo que es dicho quehacer.

Además, también es preciso considerar que el proceso de aprender es complejo y que por ello se requiere esfuerzo, actualización permanente, reflexión y variaciones para el desarrollo de la práctica, pero como dice Gloria, llegan momentos en los que el resultado de la actuación docente vale la pena aun cuando les implique más tiempo de dedicación y esfuerzo. Esta profesora, en uno de los relatos de práctica narra: *“los muchachos se ponen a trabajar y observo, camino por el aula, paso a sus butacas, reviso los trabajos... cuando el alumno ya me dice entendí perfectamente el tema, entendí bien la práctica, entendí bien el ejercicio, ya cuando las cosas se están haciendo bien... ¡ahí es cuando vale la pena, vale la pena el esfuerzo!”*.

Por otra parte, el profesorado identifica que necesita recurrir al apoyo de sujetos u objetos que le permitan subsanar las debilidades de su formación en el área

psicopedagógica. A este respecto, se encontró que aún cuando a tres profesores se les solicitó acreditar ciertos cursos de formación docente como requisito de contratación, la mayor parte de los sujetos de este estudio señalan que su participación en dichos dispositivos de formación es voluntaria y por convicción. El significado que subyace al interés por la preparación y/o formación como docente se transforma en la medida que el profesor aprovecha las diversas situaciones en la que se involucra. Esto para iniciar o fortalecer su competencia disciplinar y/o en el área didáctico pedagógica. Es decir aprovechar los dispositivos o experiencias de aprendizaje deja de ser un requisito o sugerencia para convertirse en un compromiso consigo mismo, con los demás (alumnos e institución) y con su práctica en general. Lo antes referido sucede cuando el profesor desarrolla sus diferentes participaciones en dirección los retos y las complejidades de la acción docente.

En congruencia con la postura de la psicología cultural de Cole (2003) y con la identidad actuada según Wenger (2001), en la construcción de la identidad en la práctica de los profesores que se inician con una profesión ajena a la docencia, los significados que construyen las personas no son inertes, aun cuando estos sean considerados como valiosos sufren transformaciones, es decir son replanteados porque los contextos culturales cambian. Desde los las primeras experiencias que relatan los profesores, se observó que movilizaban su actuar a partir del compromiso y la satisfacción, ambos aspectos se concretaban como significados que daban sentido a su desempeño docente. De igual manera, la intencionalidad hacia la formación de los aprendices y la reflexión en torno a la posibilidad de hacer ajustes o para aprovechar las ventajas de los aciertos, también destacan como características de las participaciones docentes durante el proceso por el que pasa el profesor para formar su identidad.

6.3. Reflexiones en torno a los cambios

Los cambios en las participaciones surgen en gran medida de las satisfacciones, pero también de las insatisfacciones derivadas del resultado del quehacer docente. En los primeros años de experiencia docente se presenta poco a nula autocrítica por parte de los

sujetos investigados. Luego se incorporan cuestionamientos sobre el desempeño de la práctica, esto les sucede a todos los sujetos. Según lo citado por Pavel, Arturo, Flor, Linda, Félix, Luz, Geral y Barba, después se desplazan hacia participaciones en las que integran y confrontan experiencias, estrategias, materiales, modelos de trabajo y soluciones. Como ejemplos de este tipo de cambios Flor dice:

“Me observo cómo me estoy desempeñando... hacerme preguntas de ¿Cómo le estoy haciendo? ¿Qué me está funcionando? Empecé a combinar la parte de Ingeniería Industrial con la parte humana... La parte de la mejora continua la combinamos los Ingenieros Industriales y estamos aplicando nada más lo que nos funciona”.

Otro ejemplo es el relato de Geral quien comenta que con la experiencia en la práctica hace ajustes durante el desarrollo de las clases, dice:

“A esta materia le he estado haciendo ajustes, porque de repente hay temas que sí, a mí se me hace un poquito complicado, yo sé que no tienen mucho valor práctico, ahí voy haciendo ajustes, sí lo vemos (aclara que no es que se salte temas) pero no como algo que se les vaya complicar[...]. Una actividad que se planeó no es igual a lo que se desarrolló, muchas veces yo hago cambios ahí mismo en el salón, cambio la estrategia mejor y luego lo cambio en el papel (en el plan)”.

También se puede decir que hay cambios que parten de participaciones de nivel operativo hacia reflexiones en las que se cuestionan a sí mismos sobre el desarrollo de su práctica. Las acciones que parten de preocupaciones de tipo operativo, se refieren a cuando los profesores dirigen más sus esfuerzos hacia el qué enseñar y con qué, y no tanto al por qué de esa manera o hacia cuestionamientos que les ayuden a replantear o enriquecer su quehacer. Sin embargo, todos los profesores narran acciones en las que interviene la reflexión como impulso para la acción a partir de satisfacciones e insatisfacciones que resultan del ejercicio docente en el contexto de práctica de la IES en la que imparten clase. La práctica reflexiva es uno de los indicios de los primeros avances hacia participaciones de tipo central. Luz dice: *“cada semestre es la reflexión, ok lo que hice este semestre, qué funcionó y qué no funcionó... busco hacer algo diferente”.* Por su parte, Gloria dice que aprende de las fallas e insatisfacciones, en este orden de ideas ella narra

que es más benéfico observar los trabajos de los alumnos y considerar qué está pasando si reprueba, en esos momentos ella se plantea lo siguiente: *“¿Qué voy hacer? ¿Qué tengo que cambiar? Ahí es cuando empiezas hacer tu cambio en la manera de (dar) tus clases, en las tareas, en los trabajos, en tu tiempo de dudas, yo creo que ahí si es cuando me preocupo más”*.

El significado que los profesores construyen desde una práctica no apropiada los motiva hacia la acción, y esto parece ser una fortaleza en el proceso de la construcción de la identidad docente, porque aún cuando el profesorado, de acuerdo a lo que dice Wenger (2001), imagine que no es lo suficientemente competente, se alinea a acciones para asir el compromiso de su práctica y de esta manera, no permanece estático sino que busca acciones de mejora o en su caso potencia lo que sí le funciona, cuando pasa esto el profesor asume su responsabilidad. Barba dice:

“si el muchacho no captó lo que yo quise transmitir, pues es más mi problema que de él, porque yo no lo supe transmitir de manera adecuada... por eso cuando llego a esos puntos reconozco las deficiencias que traen y mis deficiencias que pude haber tenido [...] y pues trato de mejorarlo, con la simple intención de mejorarme a mí como docente y pues sobre todo para beneficiar a mis alumnos, para ello sea más entendible más claro de explicar”.

En los relatos antes expuestos, también se puede observar un indicio importante del significado que adquiere el compromiso al reconocer las deficiencias del profesorado para dirigir mejor la práctica. En estos casos la reflexión a partir de los logros y dificultades es una acción fundamental para el desarrollo de la identidad docente en la práctica ya que este tipo de acciones forman parte de un proceso que favorece lo que Wenger (2001) cita como economía y negociación de significados a partir de la socialización e interacción con los pares y los estudiantes, de esta manera, también se aprovechan las diversas experiencias de práctica que transforman al docente.

La fortaleza de tomar en cuenta las satisfacciones e insatisfacciones como parte del proceso de hacerse docentes puede relacionarse con lo que sugiere Wenger (2001) sobre los procesos de identificación y negociación de los significados. Es decir, con los resultados

obtenidos se puede decir que en la identificación y negociación de significados es importante la imaginación en la cual el profesorado se permite la oportunidad de probar cosas, tomar libertades, reflexionar, asumir relaciones mutuas y situarse en contextos distintos. De igual manera, la reflexión que realiza el profesorado es una forma de identificación docente que emerge de la imaginación, la cual se afianza en el compromiso y favorece la alineación; lo anterior se apoya en los procesos de socialización y la influencia de los sujetos y objetos que utiliza el profesorado al formar parte de un contexto de práctica social, que en este caso es el quehacer docente. Dicha reflexión se lleva a cabo al pensar en los aciertos y errores de la práctica, al imaginar posibles soluciones y al generar alternativas para llevar a cabo la práctica, estos ejemplos tomados de los relatos coinciden con lo que plantea Schön (1987).

Con base en reportes de estudios previos, la identidad es considerada como un proceso de construcción o reconstrucción a partir de las diversas participaciones en su quehacer y las respectivas significaciones del propio sujeto así como la interacción con los otros. Ante esta situación, se comparte la idea de Wenger (2001) quien sostiene que las actividades en las que se participa son sustantivas para la formación de la identidad.

Además, el ser sensible hacia los alumnos como personas, se fortalece conforme los sujetos de la investigación adquieren experiencia en el quehacer docente. Aprender de y con el alumno se convierte en una experiencia de aprendizaje cuando un profesor asume su compromiso como tal. Incorporar y replantear sus responsabilidades, poco a poco ayuda al profesor a transitar de participaciones periféricas hacia otras de naturaleza plena en tanto docentes.

Cuando el docente se percata que no basta transmitir conocimiento sino constatar que el alumno resuelve o aplica lo aprendido, o al no conformarse con emplear los artefactos culturales producidos por otros para aplicarlos con sus grupos, sino que se preocupa por generar materiales de apoyo que respondan en forma más específica a las necesidades de sus estudiantes, en estas participaciones se ejemplifica el tránsito hacia participaciones cada vez más cercanas a lo que Lave y Wenger (1991) definen como

participaciones centrales. Esto pretende ilustrar que, en este caso, el profesor que se hace en la práctica se aproxima poco a poco a una identidad docente.

Además, es imprescindible señalar que este proceso de construcción es paulatino más no lineal. En este último sentido cuando el profesorado transita de participaciones de menor a mayor involucramiento, compromiso, satisfacción, reflexión, seguridad, necesidad de andamiajes, entre otros aspectos, sus desplazamientos además de ser graduales se movilizan en forma de espiral, con construcciones que en efecto, van de menos a más en el nivel de expertis, pero que a su vez pasan por momentos en los que el profesorado puede tener participaciones en las que, por ejemplo, su compromiso, satisfacción o necesidad de ayuda vuelven a tener matices de mejora. De hecho, la construcción identitaria vista como espiral, sugiere que los aprendizajes que transforman al profesor en docente pasan por etapas, en las que en algunos casos, parece haber un retroceso el cual puede ejemplificarse cuando el profesor experimenta fallas de su parte o insatisfacciones respecto a los logros de los aprendices. Sin embargo, los resultados de la presente investigación, ayudan a señalar que dichas insatisfacciones también son parte del proceso de desarrollo docente. De igual manera, a partir de estas ideas se reitera la necesidad de la reflexión sobre la práctica, la cual, de acuerdo con Schön (1987) surge de las dudas e insatisfacciones como una forma de pensarse a sí mismos desde la práctica.

El hecho que un profesor avance en el proceso de la construcción de su identidad docente no significa que dejará de experimentar fallas e insatisfacciones, lo que se esperaría, en todo caso es que su formación como docente muestre indicios de mejora hacia su acción y que su desempeño sea cada vez más comprometido. El compromiso ante la práctica docente necesariamente conducirá a un profesor a estar en un estado constante de alerta en torno a la mejora de su práctica, y en todo caso, los resultados de esta investigación remiten a relatos en donde las insatisfacciones disponen al profesorado hacia una actitud de reflexión hacia la mejora respecto a la práctica, respecto a sí mismo y con relación a lo que puede y debe hacer por los demás. Cabe aclarar que en este caso, los demás son: los estudiantes, el Programa Educativo en el que se imparte clases, la IES a la que está adscrito el profesor y la sociedad.

En resumen los principales cambios de participación hacia la práctica, hacia los demás y hacia sí mismo se citan a continuación.

Respecto a la práctica. Se desarrollan las actividades con mayor autonomía y por ende se narra que existe menos dependencia con respecto a la orientación o ayuda directa de los compañeros de academia para la toma de decisiones en torno a la práctica docente. Se amplían las aportaciones o propuestas para el diseño de materiales, estrategias o alternativas para la planeación e impartición de los cursos y con ello se dirigen negociaciones de significados con base en la experiencia de aprendizaje y con base en reflexiones propias que emergen de la práctica.

Respecto a sí mismo. Mayor seguridad hacia el desempeño en la práctica, se asume un compromiso para ampliar, por decisión propia, la formación profesional desde el área docente, además de la actualización en la disciplina. Los profesores también re-conceptualizan su función docente y la complejidad de dicha práctica. Por otra parte, se presenta una mejor claridad respecto a la finalidad de la enseñanza, la cual no se limita a saber qué enseñar y cómo, sino que además se incorpora la necesidad de hacer énfasis en los fines de la educación o en el para qué enseñar. Esta última idea también guarda relación con respecto a los demás.

Respecto a los demás. Los principales desplazamientos se relatan, como compromiso hacia el estudiante como persona y hacia su formación como futuro profesionista. El compromiso hacia los demás no se restringe al estudiante, sino que se extiende a su entorno cultural, el cual es referido en los relatos como sociedad.

VII. Reflexiones finales

Los resultados del estudio permiten señalar que las acciones a través de las cuales el profesor experimenta su quehacer forman parte de un proceso dinámico e inacabado de su identidad docente ya que ésta se desarrolla en y a través de la práctica. Desde esta noción identitaria, se pone en primer plano la participación de las personas, quienes influyen y son influidas por su entorno sociocultural, también se destaca la relevancia de la movilización de significados por parte de los profesores al desarrollarse en la práctica.

Al analizar el proceso de la construcción de la identidad del profesor universitario se distinguen tres momentos analíticos clave que forman parte de dicho proceso: a) las experiencias que anteceden a la decisión de ingreso como profesores y las que corresponden a las primeras clases, ambos casos se refieren como *el punto de partida*; b) las diversas participaciones que se desarrollan *durante* la trayectoria como docentes y por último, c) los *cambios* advertidos hacia participaciones cada vez más centrales respecto a su formación como docente. Los dos primeros momentos permiten responder a la pregunta de investigación, y en participar a cuestionamientos secundarios del estudio como: ¿cuáles son las experiencias de aprendizaje del profesor universitario que intervienen en el proceso de construcción de su identidad, durante la práctica docente?, y ¿con qué actividades se identifica el profesor universitario, en tanto docente?, ¿cómo las caracteriza? y ¿qué significado les atribuye, en el proceso de su construcción como docente? El tercer momento reportado da cuenta a la siguiente pregunta ¿qué cambios percibe el profesor universitario en su práctica durante el proceso de construcción de su identidad como docente?

A partir del análisis de *los inicios*, se puede decir que desde las principales experiencias de aprendizaje que anteceden el ingreso del profesorado como tal, así como en las características de las actividades llevadas a cabo en las primeras clases, se encuentra que destacan dos aspectos fundamentales para la comprensión de la construcción de la identidad docente en la práctica: *la satisfacción* y *el compromiso*. Ambos aspectos son forjados en el contexto cultural en el que se desarrolla el quehacer docente y en el que además, la interacción con los pares y con los estudiantes es crucial, en especial en la

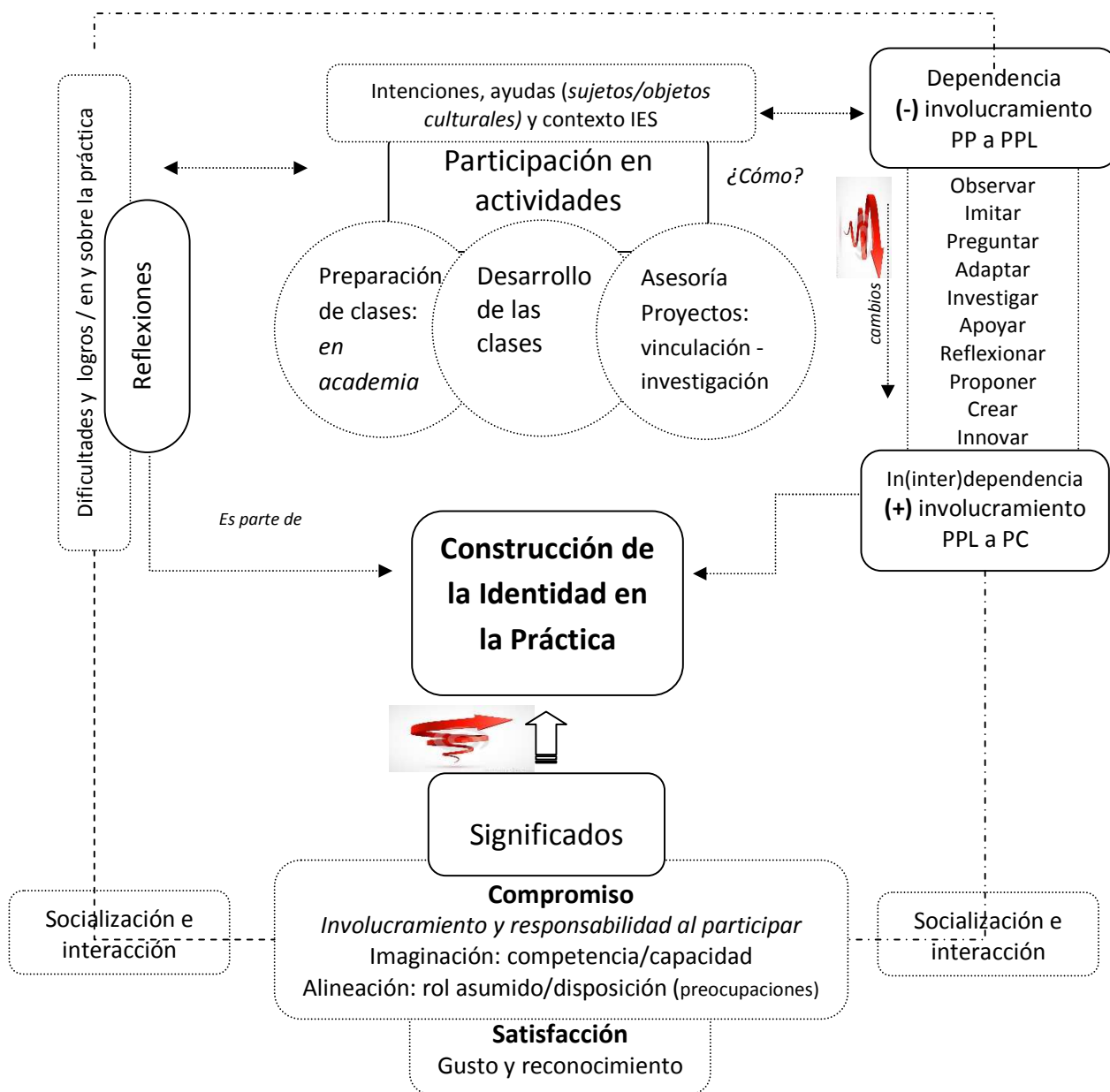
primera etapa del trayecto como profesor, ya que como novatos experimentan retos e incertidumbres en una práctica nueva.

Con base en lo relatado como punto de partida se advierte una identificación previa hacia la docencia. Esta identificación se deriva al imaginarse como buenos para explicar y para ayudar a aprender a otros, esto durante el transcurso se advierte, desde sí mismos y desde los otros, como personas reconocidas a partir de su desempeño y experiencia como Ingenieros Industriales, anterior los conduce a verse a sí mismos como docentes. Al ingresar como profesores, dichos sujetos se imaginan como competentes o con el dominio teórico-práctico, como ingenieros, para formar a futuros profesionistas en el área de la Ingeniería Industrial.

El advertirse con cierta capacidad o competencia temática, así como experimentar la habilidad para desarrollar temas complejos y ayudar a aprender a otros, conduce a los profesores hacia una identificación previa hacia la docencia, incluso antes de iniciarse en esta labor en la universidad. La identificación hacia la docencia es referida como una acción satisfactoria, la cual se expresa también como gusto. Se puede decir que desde los inicios en la práctica del profesor surge una forma distinta de imaginarse y de verse a sí mismo, por ejemplo, el profesor novato transforma los significados que lo hacen sentir satisfecho en el plano personal y profesional al desarrollar actividades relacionadas con la docencia y al contrastar dicha experiencia con su labor en el campo de la ingeniería. La competencia como industriales y la satisfacción de ayudar a aprender a otros favorece que los nuevos profesores alinien sus esfuerzos para atender una práctica en la que no se habían pensado antes.

Respecto a la fase de desarrollo de la identidad *durante* el proceso de participación como docente, se concluye que el profesor se identifica y se siente más en calidad de docente al preparar y desarrollar las clases, al asesorar a los estudiantes respecto a la materia y al participar en proyectos de vinculación e investigación que contribuyen a incorporar situaciones de aprendizaje al aula. La esquematización de estas ideas se puede observar en la figura 2.

Figura 2. Proceso de construcción de la identidad docente en la práctica a partir de experiencias de participación relatadas por profesores universitarios



Durante el proceso hacia la identidad docente en la práctica, los profesionistas que se integran como profesores desarrollan una nueva identidad al participar en diversas actividades, entre las cuales destacan en primer orden la participación en la planeación y el

desarrollo de la clase. Sin embargo, de acuerdo a lo narrado, las actividades citadas en el gráfico, guardan relación entre sí. De esta manera, para concretar una mejor labor como docente, al momento de desarrollar la clase, el profesorado primero que nada advierte la necesidad de articular decisiones y materiales para concretar el plan de clase, es decir la planeación y la impartición de la clase se narran en estrecha imbricación al encontrarle sentido a aquello que los forma en la práctica como docentes. Por otra parte, la asesoría en torno al aprendizaje también es una acción que no puede separarse la responsabilidad por ayudar a aprender al estudiante. De igual forma, la participación en proyectos de investigación y vinculación es relatada como una posibilidad de “llevar” al aula situaciones que se desprenden del campo de la disciplina profesional, en estos casos, dicha participación se cita como una actividad que enriquece las posibilidades de un mejor desarrollo de la clase. En síntesis, la formación de la identidad docente en la práctica, desde la perspectiva del profesorado se entreteje a través de la experiencia de participar en actividades estrechamente ligadas con el proceso formativo de los estudiantes.

La construcción de la identidad en la práctica, vista desde Wenger (2001) se entreteje en un proceso de interrelación y socialización en el que la *economía y negociación de significados* es crucial. En el desarrollo de las actividades docentes que el profesor refiere como más significativas al construir su identidad, destaca la interacción directa con el aprendiz y con los pares como recursos empleados en su trayecto de aprendizaje desde la práctica. Esto es fácil de comprenderse a partir del aprendizaje social que exponen Lave y Wenger (1991). En definitiva, la socialización con los sujetos culturales ayuda al profesor a sentirse y asumirse como docente. Lo anterior ocurre en la medida que se gestan negociaciones hacia un nuevo quehacer en el que destaca el compromiso hacia la práctica docente, y con ello hacia la formación del estudiante; estas dos formas de compromiso son una manera ilustrar la intencionalidad de la acción del profesorado que se desarrolla al participar.

Como se puede observar en la figura 2, *durante* la construcción de la identidad docente destaca la importancia que tiene la reflexión en y sobre la práctica (Schön, 1987) que realiza el profesorado. Las reflexiones se concretan a partir del diálogo interno del

profesor al valorar y analizar los logros y las dificultades provenientes de la práctica. Es necesario señalar que los resultados de esta investigación permiten subrayar que dicha acción reflexiva se lleva a cabo, en gran medida, en y a partir de la socialización con: los pares, los estudiantes y los especialistas en el área temática y/o docente. También debe decirse que durante el desarrollo de la práctica, el profesorado construye, reconstruye o co-construye la imagen de sí mismo como docente. En este proceso, la reflexión de la acción en un contexto situado de práctica juega un papel importante. Además, es preciso puntualizar que la reflexión es una acción individual y colectiva, ya que además de gestarse a manera de diálogo interno, emerge de la interacción con los demás, como lo son los pares docentes, los aprendices, así como los especialistas disciplinares y/o del área didáctica pedagógica.

En este orden de ideas, se identifica que estos hallazgos convergen con la postura teórica de la identidad construida en la práctica enmarcada en la perspectiva de la psicología cultural. Desde este marco teórico, se concluye que las participaciones en contextos sociales conducen al profesor a co-construirse como docente en un proceso que es eminentemente social sin dejar de reconocer su dimensión personal.

Los resultados de este estudio permiten confirmar la complejidad del proceso de la construcción de la identidad, también es claro que se debe reconocer que no puede comprenderse el proceso identitario del todo, si se toma una postura unívoca respecto a la postura de la identidad. Es decir, aun cuando los resultados de este estudio ayudan destacar aspectos importantes que forman parte del proceso de formación identitaria desde un enfoque sociocultural, se identifica que necesariamente dicho proceso también se construye desde el plano de lo personal.

También se puede concluir que las dificultades y logros que se presentan en y sobre la práctica producen satisfacciones e insatisfacciones que dirigen las intenciones del profesor hacia esfuerzos para mejorar su desempeño o para potenciar lo que sí les funcionó. Una práctica necesaria para llevar a cabo el análisis de las dificultades y logros es la reflexión durante y después del desarrollo de las actividades en las que el profesor se ve a sí mismo como docente. La acción reflexiva constituye una acción fundamental en el

proceso de construcción de la identidad de los profesores de este estudio. Los significados que el profesorado construye alrededor de la acción docente y de los efectos deseables en el estudiantado lo disponen a no permanecer inerte ante las dificultades y retos propios de la docencia. Las satisfacciones y los logros que se desprenden de la acción comprometida del profesorado nutren de significado el proceso de construcción de la identidad docente durante la práctica (ver en la figura 2). Como se ilustra en la figura 2 la acción reflexiva y las actividades con las que el profesor se identifica son parte del desarrollo identitario aquí referido.

Los problemas e incertidumbres que experimenta el profesorado, cuando se forma su identidad, no sólo obedecen a los inicios de su práctica, estos se presentan durante el transcurso de la misma, lo cual se comprende dada la naturaleza compleja de dicha práctica. Sin embargo, al considerar el análisis con respecto al proceso de la construcción identitaria docente, se encuentra que las dificultades que experimenta el profesor, disminuyen en la medida que ocurre un mejor involucramiento en la práctica misma y cuando se emplean de forma idónea los artefactos culturales. Por ejemplo, al aprovechar los apoyos recibidos de los pares se fortalece el sentimiento de confianza y al mismo tiempo, los profesores se imaginan a sí mismos con más competencia para desempeñarse en dicho quehacer. En este orden de ideas, lo interesante y digno de destacar, a partir de esta investigación, es la función que tiene la reflexión de aciertos y desaciertos al desarrollar la práctica docente. Es decir, la reflexión en y sobre la práctica representa un impulso para que el profesor se mantenga en un proceso de constante disposición, compromiso hacia su quehacer, hacia la mejora de su formación, pero sobre todo hacia la búsqueda de alternativas para contribuir a la formación de los estudiantes. Esto se considera como un proceso sustantivo que marca la diferencia entre un Ingeniero Industrial que se incorpora como profesor por contar con experiencia profesional en dicha área y alguien que además se compromete con una actividad profesional en la que adquiere un nuevo compromiso, el de formar a otros.

Es oportuno aclarar que la reflexión puede ser una experiencia de aprendizaje muy valiosa y significativa en el proceso de la construcción de la identidad del profesor

universitario. Sin embargo, si no se cuenta con un sustento teórico respecto a la práctica docente, sus resultados podrían conducir a interpretaciones equivocadas o sin fundamentos. La relevancia que cobra la reflexión, de acuerdo con los resultados de esta investigación, permite poner en la agenda pendiente el análisis de las participaciones del docente con respecto a las competencias docentes esperadas en los profesores de las IES, esto como una investigación acción que se oriente hacia la mejora de la práctica profesional del profesorado.

La identidad docente se desarrolla a partir de experiencias de aprendizaje derivadas de una práctica situada en contexto. Las principales experiencias que forman parte del proceso de la construcción de la identidad del profesorado se desarrollan en socialización e interacción con los sujetos y los objetos culturales. Las más relevantes se citan a continuación.

a) *Experiencias con el apoyo de los pares*: el trabajo colegiado desarrollado en academias; el diálogo permanente a través de la interacción con pares durante el semestre y al coincidir entre sí en procesos de formación docente.

b) *Experiencias a partir de la interacción con los alumnos*: identificar la importancia que tiene el acercamiento con el alumno, llevar a cabo la reflexión de la práctica a partir de los errores, dificultades, aciertos de los estudiantes, así como las críticas y observaciones.

c) *Experiencias con el apoyo de expertos*: distinguir, valorar, adoptar y/o adecuar prácticas docentes a partir de profesores considerados como modelos así como tomar en cuenta las aportaciones de los expertos en la disciplina y/o la docencia.

d) *Experiencias derivadas de la interacción con objetos*: capacidad para identificar la necesidad de actualizarse o prepararse para la planeación, impartición y evaluación de las clases; incorpora saberes del ámbito laboral y de los dispositivos de formación a las acciones docentes que apoyan el proceso de aprendizaje del estudiante.

Dichas experiencias repercuten tanto en el proceso de la formación identitaria como en el desarrollo de la práctica docente, lo anterior debido a que desde cada una de ellas se desprenden cambios en la participación del profesorado.

En estudios antecedentes, Mórtola (2006) y Soyago et al. (2008) reportan que la identidad docente se sostiene en experiencias de aprendizajes que parten de maestros que son vistos como modelos, sin embargo en este trabajo, además de lo anterior, en primer término se citan: las experiencias que surgen de la práctica misma, así como la socialización con pares y la derivada del encuentro con el estudiante. La relevancia de la socialización con los pares como andamiaje en el proceso hacia la identidad docente es clave desde los inicios y con el paso de los años de experiencia en esta práctica. La necesidad de recurrir al apoyo de los otros en la estructura de trabajo de academia, formal o informal, conduce al profesor hacia mecanismos de mediación indispensables para la construcción permanente del profesorado como docente, en el contexto cultural en el que se llevó a cabo la investigación.

Con base en los resultados de esta investigación, se sugiere otorgar mayor énfasis a la oportunidad de trabajo colaborativo y de apoyo entre pares. De igual forma, se invita a los profesores y a quienes apoyan sus procesos de formación, hacia una postura reflexiva para tomar en cuenta lo que se puede aprender en y a partir de la interacción con los estudiantes. En definitiva, el alumno debe ser un sensor o termómetro que oriente las decisiones del quehacer docente y con ello la formación en la práctica del profesor, ya que no se debe permanecer inerte ante las necesidades del estudiante.

Las diversas participaciones en las actividades con las que los sujetos se asumen como docentes y las reflexiones derivadas de ellas, originan *cambios* durante el proceso de construcción identitaria. Además, cabe decir que en dicho proceso, las distintas formas de participación se desplazan en forma de espiral, antes que de forma lineal o solo ascendente. Estos cambios también se señalan en forma general en la figura 2. El hecho que un profesor transite hacia participaciones que se ubican como centrales, denota una identidad que se orienta cada vez mejor hacia acciones, en las que los sujetos de la investigación se dicen capaces de resolver las complejidades del quehacer docente, en estos casos parece ser que el docente actúa de forma más autónoma, colaborativa o estratégica. Dicho de otra manera los cambios se aproximan a una mayor independencia o interdependencia, así como hacia un mejor involucramiento respecto a la acción docente.

Los cambios señalados en la figura 2 ayudan a puntualizar que el profesor se desplaza hacia un compromiso que cada vez denota niveles más idóneos de competencia o expertis como docente; además adquiere seguridad respecto a sí mismo y a su práctica; por otra parte aprovecha de mejor manera las ayudas de los otros a la vez que hace aportaciones propias. En estos casos, las participaciones son cada vez más plenas. Las diversas formas de participación en las que los sujetos de este estudio se involucran más y mejor para llevar a cabo las actividades referidas como más significativas, durante su proceso identitario, dan indicios de cambios o ajustes que al contribuir a la formación profesional de los estudiantes, se pueden tipificar como participaciones más cercanas a lo que Lave y Wenger (1991) definen como centrales.

Durante el desarrollo de los ajustes de participación también se presenta lo que Wenger (2001) define como economía y negociación de significados, esto ocurre al compartir significados y negociar posibles acciones o decisiones con base en experiencias de aprendizaje. Por ejemplo, cuando los profesores transitan de una participación periférica a una central, es porque son capaces de emplear, las estrategias o materiales didácticos elaborados y/o sugeridos por otros docentes, no sin antes analizar pertinencia de ello a partir de la intencionalidad formativa de su práctica, así como de las características de los participantes y del contexto que caracteriza dicho quehacer.

Al considerar el objetivo central de este trabajo, el cual se llevó a cabo para analizar el proceso de construcción de la identidad en la práctica del profesor universitario, que no cuenta con una formación didáctica pedagógica, se concluye lo siguiente: a) la identidad aquí referida se desarrolla a través de un proceso de construcción social que se desarrolla a través de la participación de acciones situadas, b) se sostiene en el compromiso y c) se modifica a partir de la satisfacción e insatisfacción personal de los resultados de su labor.

Como parte de las conclusiones de esta investigación es preciso mencionar que en el proceso de la construcción de la identidad en la práctica existe una relación dialéctica entre actos y significados, entre actuaciones e identidad, entre el sujeto y el contexto cultural. De esta manera, al construir su identidad, las personas negocian día a día el significado y sentido de las actividades en las que participan junto con los demás o por

iniciativa propia. Además, se considera necesario que el profesorado se comprometa a desarrollar su quehacer en una constante búsqueda de mejores condiciones para aproximarse a actuaciones cercanas hacia lo que Lave y Wenger (1991) definen como plenas.

Entre las reflexiones finales en torno a este estudio se puede decir el proceso de construcción identitario en la práctica es complejo ya que requiere de un largo camino de aprendizaje, el cual requiere esfuerzo, y con ello desarrollar nuevas competencias, ampliar los límites del compromiso, socializar con otros y ser sensibles a potenciar las oportunidades de aprendizaje que se gestan en la labor docente del día a día, esto sin perder de vista una premisa fundamental que es contribuir a la formación profesional del estudiantado. También es necesario considerar que los cambios y el desarrollo se desprenden de una reflexión constante así como de hacer posibles acciones permanentes para la formación y/o actualización del profesorado en tres dimensiones: la de la disciplina que se imparte, la didáctica pedagógica, pero también la parte humana que demanda querer y comprender al alumno.

Un aspecto que es preciso destacar es la importancia que el profesor le asigna a la interacción con el alumno. Aprender de y con el alumno es una experiencia que cobra especial significado para el desarrollo y mejora como docente. Resulta interesante poder recuperar la relevancia de aprender desde la práctica al poner en el centro de las decisiones al estudiante y su aprendizaje, escuchar sus problemas, atender el por qué de sus logros y dificultades para guiar los procesos de mejora en torno a la práctica misma, a la formación de dicho estudiante y a la del profesor mismo. En el proceso de la construcción identitaria, las reflexiones que se desprenden de y sobre la práctica, en gran medida se gestan en la interacción con los estudiantes.

Cabe señalar que con la identificación de los cambios de participación, más que pretender tipificar tres identidades, se concluye que a partir de los diversos tipos de participación se puede confirmar la propiedad transitoria, cambiante y compleja de la identidad. Esta idea ayuda a comprender las necesidades de apoyo y de mejora que el profesor admite requerir en su trayecto de formación de su identidad. Cabe destacar que

lo importante desde la perspectiva sociocultural es que el ser humano, como ser social, incorpora lo que él mismo construye con otros y desde los otros. Además, cuando el profesional de una disciplina ajena a la docencia se incorpora a esta última práctica, dicha persona es capaz de utilizar o de incorporar las prácticas que otros han construido, así como de plantearse o reconstruir significados. En ese sentido, los otros pueden ser los profesores pares, el grupo de academia de curso o bloque, los alumnos, los especialistas en la disciplina o en docencia, entre otros.

Durante todo el proceso, es decir, desde los inicios en el transcurso de la experiencia como docentes e incluso cuando se hace el análisis en la modalidad que refiere los cambios, destaca la vigencia en el campo de la educación de los planteamientos de Lave y Wenger (1991). Lo pertinente de la postura de estos autores, sobre el concepto de PPL, radica en que se pone en primer plano la importancia del supuesto de aprendizaje social como impulso para el desarrollo de las personas, esto desde su participación en la práctica. La aportación de la noción de la PPL resultó valiosa para esta investigación porque ayudó a analizar una identidad que se construye al aprender, es decir los profesores se inician como novatos o aprendices en una nueva actividad profesional, y después de avanzar en su trayecto en el contexto de práctica en cuestión, pueden llegar a ser reconocidos como docentes. Es decir, el desarrollo identitario inicia con inseguridad, dependencia, rigidez, poco involucramiento, pero de ahí se pasa hacia a formas más seguras, independientes, colaborativas, fluidas, amplias o de mayor involucramiento, al llevar a cabo su quehacer como docente.

Por otra parte, cabe decir que en este estudio se focalizó la atención en la identidad docente, sin embargo en los resultados se señaló que el profesor universitario se construye como docente, en gran medida, al incorporar su experiencia y dominio como Ingeniero Industrial. Además, su compromiso hacia la práctica docente se relata en función de formar mejores egresados en dicho campo laboral. De alguna manera, esto invita a realizar otros estudios en los que se aborde en forma conjunta la identidad docente y la que refiere a la disciplina de origen de los profesores universitarios. La presente sugerencia no

se limita a estudios con profesores que provienen de la Ingeniería Industrial, sino de todas aquellas áreas disciplinares que forman parte de los programas educativos en las IES.

Otro aspecto que no se abordó como parte de esta investigación, pero que se expresa en los relatos de los sujetos participantes, es lo referido a los problemas e interpretaciones equívocas que subyacen a la práctica docente del profesorado que se incorpora en dicha función con una profesión e identidad de origen distinto a la docencia. Por ello se considera que sería interesante analizar lo referente a las ideas equívocas que subyacen en el imaginario del profesorado, durante los primeros años de quienes se forman en la práctica, esto para hacer aportaciones en torno a los procesos de mejora del quehacer del profesorado universitario que ingresa sin una formación y /o experiencia en la docencia.

Debido a que la presente investigación recurre a un género narrativo centrado en la recuperación de experiencias favorables, en el proceso de la construcción de la identidad, los resultados y conclusiones se orientan más hacia lo positivo, de tal manera que queda como agenda pendiente investigar y analizar las implicaciones que tienen las tensiones, problemas e incertidumbres que se presentan en el proceso de la formación identitaria del profesorado. De forma particular, es importante señalar que así como se consideran valiosos los hallazgos que resaltan las bondades del trabajo de academia y la interacción con pares, también se recomienda hacer estudios referidos a las tensiones o conflictos que se gestan en dichos grupos, cuando se debe abordar el quehacer docente en forma colegiada. Además, sería conveniente llevar a cabo una investigación que permite tomar en cuenta la perspectiva de los profesores que no son reconocidos como buenos docentes, pero que ellos mismos sí consideran que poseen una identidad como tales.

Para quienes se interesan en profundizar en el campo temático de la identidad y que a la vez tienen una preocupación por la práctica de los profesores que apoyan en las diferentes IES, sería conveniente realizar estudios con profesores que impartan clases en distintos programas educativos para analizar desde qué campos disciplinares se presentan mayores o menores dificultades, tensiones o necesidades de naturaleza identitaria cuando se pone en juego la función docente. Además, también es conveniente este tipo de

estudios para advertir qué disciplinas o áreas tienen mayor necesidad de apoyo para el desempeño como docentes con el fin de direccionar esfuerzos en los dispositivos de formación dispuestos en las universidades para apoyar a los profesores que más lo necesiten. Por otra parte, también se identifica que la recuperación de experiencias relacionadas con la formación identitaria desde la práctica y sus respectivas implicaciones, constituye una valiosa línea de investigación en educación media superior y en secundaria.

En los estudios a desarrollar en los diversos niveles educativos, en el campo de estudio de la identidad docente, convendría incluir tanto la voz del profesorado como las aportaciones o perspectivas de los estudiantes. Lo anterior es importante porque las dificultades que se pueden suscitar repercuten en los aprendices y por ende en el compromiso que tienen los profesores con las instituciones educativas y a su vez porque la práctica docente afecta a la sociedad.

El análisis respecto al proceso de la construcción de la identidad del profesor que se forma en la práctica no es una acción ajena a dicho agente. Si bien la identidad se construye en socialización y en gran medida se desarrolla gracias a la interacción con los sujetos y los objetos que forman parte del entorno sociocultural, es indispensable que en todas las IES se generen esfuerzos “desde y con el profesor” para construir y/o fortalecer en forma dinámica y continua, condiciones que contribuyan no sólo a la conformación identitaria sino a la puesta en marcha de un quehacer comprometido y pleno como profesores universitarios.

Las posibilidades y ventajas que tiene la co-construcción de la identidad en la práctica, permite reflexionar respecto a la idea del docente como sujeto de formación y no como objeto. Las acciones de formación docente no pueden ser un asunto de modelado externo a la persona, es decir los profesores deben ser concebidos como sujetos, y a la vez como sujetos capaces de aprender y transformarse. El proceso de la construcción de la identidad desde la práctica, que se desprende del presente estudio, permite considerar a los profesores como miembros o participantes de su propio proceso de formación ya que como sujetos sociales se co-construyen al formar parte de prácticas específicas en contexto cultural dados. La precisión a la que se apega quien reporta esta investigación, es

que los cursos de capacitación, diseñados y desarrollados como una estrategia de “modelado externo”, pueden ser muy pertinentes, más no suficientes cuando se quiere favorecer el desarrollo del profesorado universitario, ya que se deja de lado la riqueza de las experiencias de aprendizaje que dicho sujeto construye o co-construye desde su práctica. Al considerar estos resultados, se sugiere que en las IES no limiten las acciones de apoyo para la mejora de la práctica docente a la oferta de cursos de inducción o formación docente o a la posibilidad de participar en eventos de tipo académicos.

Una de las principales implicaciones que representa este estudio, para la IES en la que se hizo la investigación, y en general para otras universidades, es el peso que se advierte en los resultados de la construcción identitaria a las bondades de la estructura o estrategia definida como “academia”. Esta precisión es importante, ya que una constante de los relatos fue que el abordaje de las acciones docentes en academia se concibe como algo fundamental, es decir, constituye un escenario para el aprendizaje y transformación del profesorado. Sin duda, resultados deben ser considerados para repensar los esquemas de apoyo a la formación de los profesores, ya que si los sujetos de esta investigación narran que se forman como docentes al participar en la academia, es posible e incluso deseable, poder potencializar aún más y mejor esta modalidad de trabajo entre los docentes. Lo anterior permite hacer la sugerencia de considerar las academias como escenarios de aprendizaje o formación de las competencias docentes para contribuir a la identidad del profesorado.

Sin duda, la atención a la identidad docente debe ser un aspecto a atender por parte de los responsables de hacer posible generar condiciones para que los profesores cumplan su labor en las IES. En especial, si se toma en cuenta las características de las actuales tendencias curriculares, como lo es el enfoque por competencias, habrá que voltear la mirada hacia la relevancia de favorecer, al menos una doble identidad (Zabalza, 2007): disciplinar (referida a los cursos que se imparten) y la docente. Es necesario señalar que la misma complejidad de este enfoque, demanda que el docente sea una persona competente tanto desde la disciplina, como en ayudar a otros a aprender. Aun cuando en esta investigación el interés está en la identidad docente, se puede decir que la identidad

profesional, en el campo de la profesión con el que se relaciona la materia que se imparte, es un punto de partida para el ejercicio de su identidad como docente universitario. A reserva de investigar a este respecto, en los relatos de práctica de los sujetos, se identifica que el docente toma como base fundamental para su desempeño como profesor su experiencia, dominio, identificación y compromiso como Ingeniero Industrial. En este orden de ideas, parece ser que cuando se presenta una identificación y significación hacia la profesión de origen, se fortalece de mejor manera el desarrollo identitario como docente.

Con base en esta investigación, se desea señalar que tal vez en las políticas de ingreso a la docencia universitaria no sea factible contemplar la acreditación de un grado de estudios en el área didáctico pedagógico, pero lo que sí se debe tomar en consideración es el compromiso con el que el profesorado participa desde el primer día que se involucra en las actividades propias de esta labor. De igual manera, se sugiere prestar mayor atención a aquellos profesores que muestran un verdadero disfrute por la labor docente, porque es muy probable que tengan mucho que aportar como miembros de las academias, así como al momento de ayudar a aprender a los estudiantes e incluso a sus pares. De hecho, en estudios antecedentes (Marcelo et al., 2009) y en los resultados de esta investigación se refiere la figura de mentores, en este caso sería valioso considerar esta alternativa para fomentar el apoyo entre pares como una estrategia de apoyo a la formación del profesorado y para fortalecer el desarrollo identitario. Esto, puede ser muy útil para quienes requieren o solicitan mayores apoyos. De hecho sería valioso que quienes tienen la responsabilidad de apoyar la formación de los profesores en las universidades gestaran acciones diversas y a la medida de las necesidades de los docentes.

Referencias

- Almeida, G. & Amaral, M. E. (septiembre-diciembre, 2009). Identidade de profissional docente: uma construção histórico-sociocultural. *Educação* [Identidad del profesional docente; una construcción histórico-sociocultural. educación], 32(3), 291-300.
- Álvarez, A., & Del Río, P. (1990). Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la Zona de Desarrollo Próximo. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi, (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. II, pp. 93-119). Madrid: Alianza.
- Antúnez, C. (2003). *Vigotsky en el aula... ¿Quién diría?* [Colección en el aula No.12]. México: Editorial Sb
- Arquero, J.L. & Donoso, J. A. (2004). Necesidades de formación docente de los profesores universitarios. Diagnóstico y experiencias. *Revista de Enseñanza Universitaria*. 23. 95-109 http://institucional.us.es/revistas/universitaria/23/art_7.pdf
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1998). Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES. Recuperado de http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/sXXI.pdf
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(1), 43-59.
- Ávalos B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). Profesión docente; temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 235-263.
- Baerveldt, C. (1999). La psicología cultural como el estudio del significado: algunas consideraciones epistemológicas. *Psicología y ciencia social*, 3(1), 3-14.
- Baquero, R. (noviembre, 2009). Zona de desarrollo próximo, sujeto, situación. El problema de las unidades de análisis en psicología educativa. *Actualidades investigativas en educación*. (9), 1-25. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44713052009>

- Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Textos Educar: México.
- Benítez, I., Dema, P. Lucero, C., Martínez, S., & Pacheco, A. (2010). Las narrativas autobiográficas: espacio de construcción de la identidad de docentes en ejercicio. *Instituto de Formación Docente Continua Villa Mercedes (Eje temático: Formación de Educadores)* Recuperado de http://www.colectivoeducadores.org.ar/cd_6to_encuentro/_pages/pdf/eje_2/pdf_2_argentina/A064.pdf
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico. Su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, (29). Recuperado de http://www.sitiosur.cl/publicaciones/Revista_Proposiciones/PROP-29/14BERTAU.DOC
- Bertaux, D. (2005). *Los relato de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Bobadilla, M., Cárdenas, A. V., Dobbs, E. & Soto, A. M. (2009). Los rodeos de la práctica. Representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de pedagogía. *Estudios pedagógicos*, 35(1), 239-252.
- Bolívar, A., Fernández, M., & Molina, E. (noviembre, 2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), Art. 12, Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501125>.
- Bruner, J. (1991a). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1991b). Self-making and world-making. *Journal of Aesthetic Education*. 25 (1), 67-78.
- Cabalin, S., & Navarro, N. (2008). Conceptualización de los estudiantes sobre el buen profesor universitario en las carreras de la salud de la Universidad de la Frontera. *Int. J. Morphol*, 26(4), 887-892.
- Camargo, A., & Hederich, C. (2010). Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Psicogente*, 13(24), 329-346.

- Castells, M. (1997). *The Power of identity*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Castro, H. (enero-junio, 2010). Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 557-576. Recuperado de <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Cantus Editorial Universidad de Antioquia.
- Cole, M. (1999). Vygotsky a los 100 años: Teoría cultural-histórica de la actividad como instrumento para el pensamiento. *Psicología y ciencia social*, 3(1), 17-29.
- Cole, M. (2003). *Psicología Cultural*. España: Morata.
- Contreras, G. & Villalobos, A., (2010). La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. *Educ.Edu*. 13(3), 397-414.
- Contreras, C., Monereo, M., & Badía, A. (2010). Explorando la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? *Estudios Pedagógicos.*, 34(2), 63-81.
- Cuevas, J. A. (2002). Expresión de los puntos de vista acerca del desarrollo psicológico en la concepción y estudio del rendimiento escolar. *Revista Cubana de Psicología* 19(3). Recuperado de pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43222002000300013&lng=pt&nrm=iso
- Cutti, L. Cordero, G. & Luna, E. (2011). Diagnóstico de necesidades de formación pedagógica del profesor universitario. *Revista Educa@rmos*. Recuperado de <http://www.revistaeducarnos.com/art%3%ADculos/educaci%3%B3n/diagn%3%B3stico-de-necesidades-de-formaci%3%B3n-pedag%3%B3gica-del-profesor-universitario>
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. México: Paidós.
- Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesor*. Madrid: Narcea, S. A.

- Del Hierro P. E. & Torres A. G. (2004). *Fundamentos curriculares en Instituto Tecnológico de Sonora*. Coordinación de Desarrollo Académico. Extraído el 20 de mayo de 2009 desde <http://www.itson.mx/cda/innovacioncurricular/documentosbasicos/Modelo%20Curricular%20Itson.pdf>
- De la Mata, M. L., & Cubero, M. (2003). Psicología cultural: aproximaciones al estudio de la relación entre mente y cultura. *Infancia y aprendizaje*, 26(2), 181-199.
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. *Organización de Estados Iberoamericanos para la educación la ciencia y la cultura: Desarrollo Escolar*. Recuperado de <http://www.oei.es/cayetano.htm>.
- Díaz-Barriga, F. (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, (24), 97-98. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/132/13209802.pdf>
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1(1), 37-57.
- Dreier, O. (Eds.). (1999). Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social. *Revista de la UNAM CAPUS IZTACALA y del Colegio de Académicos de Psicología*, 3(1), 30-51.
- Eirín, R., García, H. M., & Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(1), 101-115.
- Esteban, M. (2009). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo, perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, 2(18), 7-23.
- Esteve, J. M. (mayo, 2003). Hacia un nuevo modelo de profesor universitario. Investigación presentada en el ciclo de conferencias sobre modelos y metodologías de formación superior en Europa. Universidad de Málaga. España.
- Fernández, C. (2003). *Psicologías sociales en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Fundamentos.
- Fierro, C., Fortuol, B., & Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. México: Paidós.
- Flick, U. (Ed.). (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata.

- Galadí, J. (2010). Recuerdos de cómo llegué a ser profesor universitario. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 14(3), 229-235.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos* 37(2), 89-107.
- Galicia, G. (Febrero, 2005). La formación de la identidad y la orientación educativa en la perspectiva narrativa de Bruner. *REMO*, 2(4), 13-19.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Garrido, A. (2003). *El aprendizaje como identidad de participación en la práctica de una comunidad virtual* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://www.uoc.edu/in3/dt/20088/index.html>
- Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 5(2), 1-16.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del Yo*. Barcelona: Península.
- Gijón, M. (2004). *Encuentros cara a cara. Valores y relaciones impersonales en la escuela*. Grao: Barcelona.
- Giménez, G. (2005). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, México. Recuperado de http://vinculacion.conaculta.gob.mx/capacitacioncultural/b_virtual/tercer/1.pdf.
- Giddens, A. (1991). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*, trad. de José Luis Gil Arístu, Península, Barcelona, 1994.
- Gómez, E. N. (abril-junio, 2004). El ingreso a la docencia y la construcción de la identidad. *Revista de Educación y Desarrollo*. pp. 77-81.
- Hall, S. (2003). “¿Quién necesita ‘identidad’?”. En S. Hall & Paul du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.

- Handley, K., Sturdy, A., Fincham, R. & Clark, T. (may, 2006). Within and Beyond Communities of Practice: Making Sense of Learning Through Participation, Identity and Practice. *Journal of Management Studies*, 43 (3), 641-653.
- Hernández, G. (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hernández, J. (Diciembre, 2007) (Tesis de grado) La formación de la identidad en el bachillerato: *reflexividad y marcos morales*. México: Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Holland, D., Fox, G., & Darn, V. (2008). Social Movements and Collective Identity. *Anthropological Quarterly*, 81(1), 95-126.
- Holland, D. & Lachicotte, W. (1998). Vygotsky, Mead, and the New Sociocultural Studies of Identity. Recuperado de <http://www.mendeley.com/research/vygotsky-mead-new-sociocultural-studies-identity/>
- Holland D., Lachicotte W. Jr., Skinner D., & Cain C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- ITSON (2009). Instituto Tecnológico de Sonora. Coordinación de Desarrollo Académico. Recuperado de http://www.itson.mx/cda/innovacioncurricular/documentosbasicos/DETERMINANTES_DEL_CURRICULUM.xls
- ITSON (2010). Instituto Tecnológico de Sonora. Oferta académica. Recuperado de <http://www.itson.mx/oferta/Paginas/ofertaacademica.aspx>
- ITSON (2013). Instituto Tecnológico de Sonora. Oferta Académica. Ingeniería Industrial y de Sistemas. Recuperado de <http://www.itson.mx/oferta/iis/Paginas/iis.aspx>
- Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. Conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 37-46.
- Imbernón, F. (2007). *10 estrategias clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar e la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

- Kohl, M. (1996). Pensar la educación: las contribuciones de Vigotsky. En castorina, J. A., Ferreiro, E., Kohl M. & Lerner, D. (Eds.), *Piaget-Vigotsky: contribución para replantear el debate* (pp. 45-68). México: Paidós.
- Lanati, G., Terés, G., & Cadahia, S. (2009). Una aproximación a los procesos de trabajo docente en el nivel superior. *Fundamentos en humanidades*, 20(2), 169-179.
- Larreamendy, J. (2011) Aprendizaje como reconfiguración de la agencia. *Revista de Estudios Sociales*, (40), 33-43. Recuperado de <http://res.uniandes.edu.co/view.php/711/view.php>
- Lave, J., & Packer. M. (2011). Hacia una ontología social del aprendizaje. *Revista de Estudios Sociales*, (40), 12-22. Recuperado de <http://res.uniandes.edu.co/view.php/711/view.php>
- Lave J., & Wenger, E. (1991). *Participación periférica legítima*. New York: Cambridge University Press.
- Lopes, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámicas sistémicas; argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 11(3), 1-25.
- López de Maturana, S. (2010). Las complejidades emergentes en las historias de vida de los "buenos profesores". Polis. *Revista de Universidad de Boliviana*, 9(25), 255-267.
- Mallimaci, F. & Giménez, V. (2007). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis [Ed] *Estrategias de Investigación Cualitativa*, 175-212. Buenos Aires: Gedisa.
- Marcelo, C. (abril, 2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(1), 1-25.
- Marcelo, C., Mayor, C., & Murillo, P. (abril, 2009). Profesorado principiante e inserción profesional a la docencia [Monografía]. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(1), 3-5.
- Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. Intersticios. *Revista sociológica de pensamiento crítico*, 5(1), 107-114.

- Maxwell, J. A. (1992). *Qualitative research desing: an interactive approach*. USA: Sage Publicatios.
- Medina, E. (2002). La formación histórica del docente en la educación superior. Creación de la carrera docente universitaria. En D. Piñera (Ed.), *La educación superior en el proceso histórico de México*. Tomo III. (pp. 465-473). SEP-ANUIES.
- Mérida, R. (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-merida.html>
- Mórtola, G. (diciembre, 2006). Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente. Algunos aspectos biográficos previos a la formación inicial. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 4(4), 83-104. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=33932485&lang=es&site=ehost-live>
- Navarrete, Z. (enero-marzo, 2008). Construcción de una identidad profesional: los pedagogos de la universidad nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 143-171.
- Naval, C. (2008). *Enseñar y aprender. Una propuesta didáctica*. Madrid: EUNSA.
- Ochs, E. (1991). Socialization through Language and Interaction: A Theoretical Introduction. *Regenis*, 2(2), 143-147.
- Palacio, R. (2007). Ser estudiante de bachillerato tecnológico: la incorporación de los alumnos a una escuela no deseada. R. Palacio (Eds.), *La voz de los estudiantes. Pedagogía Mexicana: México experiencias en torno a la escuela* (pp. 127-148). México: Coordinación Guzmán y Saucedo.
- Palomero, J. E. (2003). Presentación: Enseñar y aprender en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado* 17 (3), 17-21.
- Paniagua, M., & Palos, U. (2009). *Narrativas docentes en contextos innovadores*. ITESO: México.

- Parra-Moreno, C., Ecima-Sánchez, I., Gómez-Becerra, M. P., & Almenárez-Moreno, F. (2010). La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana. *Educación y Educadores*, 13(3), 421-452.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pou, S., Aguirre, L. C., & Cordero, G. (2009). La práctica docente de profesores universitarios mediante la reflexión crítica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(1), 2-26. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44713054008>
- Preciado, F., Gómez, A. & Kral, K. (2008). Ser y quehacer docente en la última década. Un estudio cualitativo del impacto de las políticas de formación en el profesorado. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1139-1163.
- Prieto, M. (2004). Construcción de la identidad profesional del docente: Un desafío permanente. *Revista enfoques educacionales*, 6(1), 29-49.
- Remedi, E. (noviembre, 2008). *Sujetos, cultura, proceso en instituciones universitarias*. Conferencia presentada en el IV Congreso Internacional de Análisis organizacional. Las organizaciones en México: Poder, tiempo y contradicción, Veracruz, Ver.
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores, S. A., de C. V.: México.
- Ríos, P. (1997). La mediación del aprendizaje. Lev Vigotsky: sus aportes para el siglo XXI. *Cuadernos UCAB/Educación*, 1, 13-2.
- Rickenmann, R. (2007). Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional. *EcoS*, 9(2), 435-463.
- Rodríguez, W. (noviembre, 2009). Pensamiento de Vigotsky y su influencia en la educación. (9), pp. 1-12. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44713052001>
- Rodríguez, R. M. (2007). Mejora continua de la práctica docente universitaria: una experiencia desde el proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior. *REIFOP*, 10 (1). Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/home/>

- Roger, T., Marshall, E. & Tyson, C. (april-june, 2008). Dialogic narratives of literacy teaching, and schooling: Preparing literacy teachers for diverse settings. *Reading Research Quarterly*, 41(2), 202-224.
- Romo, R. M. (julio- diciembre, 1996). Algunos rasgos constitutivos de la identidad docente en psicología. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 1(2), 378-390.
- Roth, W. M., Lee, Y. J., & Hsu, P. L. (2009). A tool for changing the world: possibilities of cultural-historical activity theory to reinvigorate science education. *Studies in Science Education*, 45(2), 131-167.
- Ruiz, J. I. (Ed.). (2007). *Metodología de la Investigación cualitativa*. España: Universidad de Deusto.
- Sacristán, G. (2003). Profesionalización docente y cambio educativo. En A. Alliaud, y L. Duschatzky (Eds.), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar* (pp. 113-144). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Salas, I. A., & Murillo, F. (2007). Intervención para el cambio curricular en instituciones de educación superior: la vinculación de la División de Electrónica y Comunicaciones del Centro de Enseñanza Técnica Industrial plantel Colmos con el sector productivo de la región. *Educación y futuro digital*, 5(3).
- Salgado, A. C. (2007). *LIBERABIT*. Investigación cualitativa. Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. 13, 71-78.
- Santamarina, C., & Marinas, J. D. (1999). Historia de vida oral. En J. M., Delgado y J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales* (pp. 257-285). Madrid: Síntesis Psicológica.
- Sanz, A. (2005). El método biográfico en investigación social. Potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, 57(1), 99-115.
- Saucedo, C. (2007). La importancia de la escuela en las experiencias de vida de los estudiantes: su valoración retrospectiva a través de relatos de vida. En C. Guzmán y C. Saucedo (Eds.), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. 22-44. México: Ediciones Palomares.

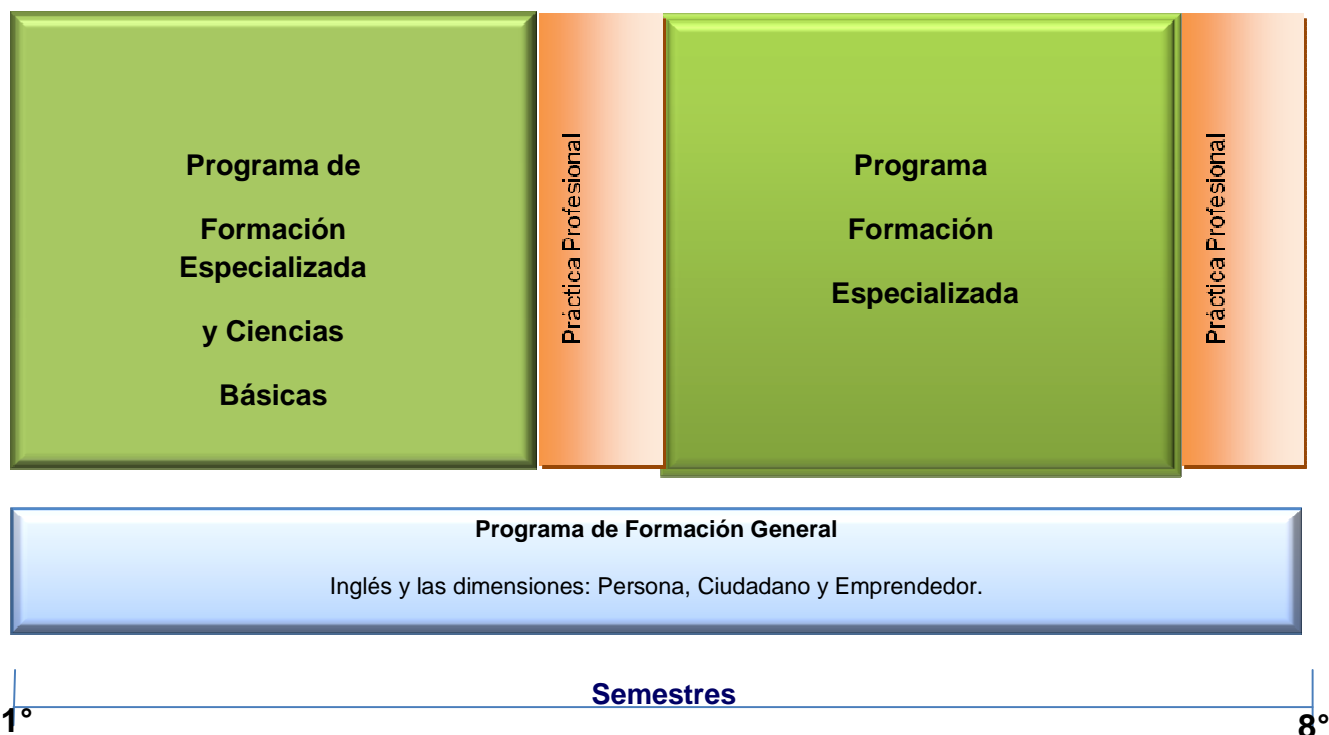
- Saucedo, C. L. & Pérez, G. (2013). ¿Qué significa formarse como psicólogo? Análisis de experiencias de estudiantes universitarios. En C. Guzmán (Ed.), *Los estudiantes y la universidad. Integración, experiencias e identidades*. 307-329. México: ANUIES.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. México: Paidós
- Segovia, M. F., & Soriano, R. M. (Septiembre, 2009). *La construcción de la identidad docente desde el trabajo colegiado en los profesores de Educación Superior*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Shweder, R. A. (1990). Cultural psychology - What is it? En J. W. Stigler, R. A. Shweder, & Herdt, H. (Eds.) *Cultural Psychology: Essays in Comparative Human Development* (pp.1-43). New York, NY: Cambridge University Press.
- Shweder, R. A., Goodnow, J., Hatano, G. LeVine, R. A., Markus, H. & Miller, P. (1998). The Cultural Psychology of Development: One Mind, Many Mentalities. En R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (pp. 865–938). New York, NY: John Wiley and Sons.
- Sisto, V. & Fardella, C. (2009). Control narrativo y gubernamentalidad: La producción de coherencia en las narrativas identitarias. El caso de profesionales chilenos adultos jóvenes en condiciones de vinculación laboral flexible. *Forum Qualitative Sozialforschung /Forum: Qualitative Social Research, 10(2)*, Art. 29. Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902292>
- Soyago, Z., Chacón M. A. & Rojas, M. E. (julio-septiembre, 2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere, 12(41)*, 551-561.
- Suau, J. (junio de 2007). Las voces de las personas y entidades implicadas en la educación como guía para la elaboración de propuestas de formación permanente del profesorado no universitario. Tesis doctoral. Universidad de Lleida
- Taylor, S. T., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. México: Paidós.

- Tobón, S. (2006). *Formación en competencias* [Artículo: Aspectos básicos de la formación basada en competencias]. Talca: Proyecto Mecesus.
- Vaillant, D. (septiembre, 2007). *La identidad docente*. Conferencia presentada en el I Congreso Internacional “Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado”, Barcelona, España.
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: deuda pendiente. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 27-41.
- Venegas, J. A. (2011). *El ámbito educativo constituye un espacio social favorable para la construcción de la identidad, particularmente la profesional* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Vergara, M. (2005). Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y cambio en la Educación*, 3(1). Recuperado de http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Vergara.pdf
- Viscaíno, A. M. (Noviembre, 2006). El aprendizaje de la práctica docente. Ingreso a la docencia: entre mimetizarse, parecerse y diferenciarse. *Cuadernos de Educación*. Issue, 4(4), 201-211. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=31832787&lang=es&site=ehost-live>
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, V. (1985/1988). *Vigotsky y formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M. (Ed.). (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas* España: Narcea.

Anexos y apéndices

Anexo 1. Programas de formación del modelo curricular ITSON. Enfoque por competencias plan 2009

**GRAFICA:
MODELO CURRICULAR ITSON ENFOQUE POR COMPETENCIAS
PLAN 2009**



El diseño de los Programas Educativos de licenciatura se fundamentó en un modelo curricular que se centra en aprender a utilizar el conocimiento en diversas situaciones de aprendizaje y con vínculo directo en las iniciativas estratégicas, que permiten consolidar en el proceso formativo el logro de las competencias profesionales identificadas y diseñadas para una educación con el enfoque por competencias y pertinencia. En la práctica este modelo exige el enfoque centrado en el aprendizaje, el logro de las competencias, la congruencia con la Visión, Misión y Estrategia Institucional, en donde las prácticas profesionales intermedias y finales permiten este vínculo con la realidad, y las competencias genéricas van preparando la interacción del alumno y el maestro con la comunidad en su intervención transversal (Formación General), además considera la inclusión del inglés en nivel avanzado (entre el cuarto y quinto semestre), de manera que se pueda ofrecer los cursos que permitan culminar en 500 puntos de TOEFL. Al inicio del proceso formativo se ofrecerá el examen diagnóstico y el alumno tendrá oportunidad de un año y medio para prepararse para los cursos avanzados. A continuación se presenta el esquema que orienta la estructura curricular de los PE de Licenciatura y Profesional Asociado, de los planes de estudio 2009.

Fuente: Coordinación de Desarrollo Académico

<http://www.itson.mx/empleados/servicios/innovacion/Paginas/documentos.aspx>

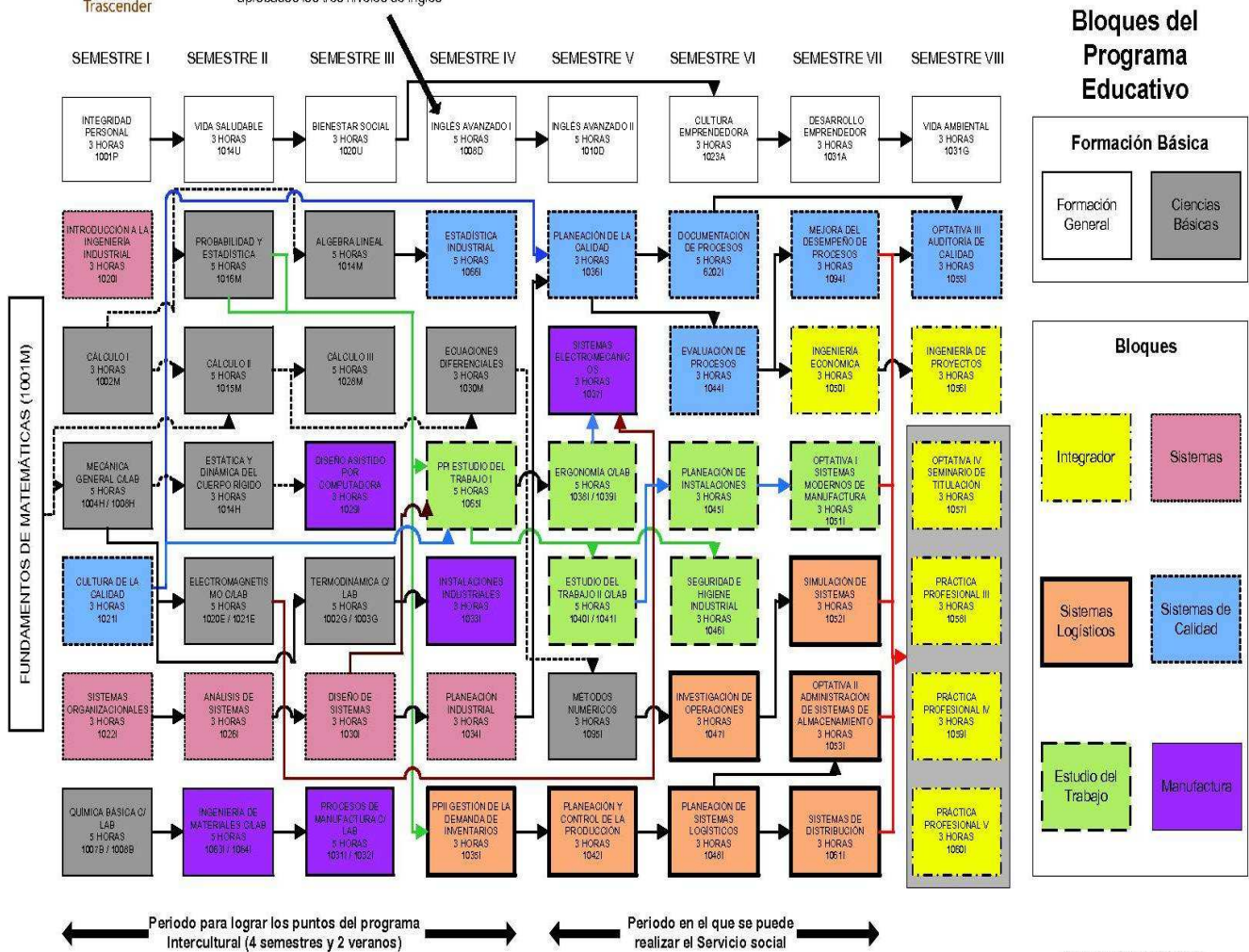
Anexo 2. Mapa Curricular 2009 del Programa Educativo de Ingeniería Industrial y de Sistemas




INGENIERO INDUSTRIAL Y DE SISTEMAS PLAN 2009




Requisito para cursarlo: Tener aprobados los tres niveles de inglés



Anexo 3. Oferta de capacitación docente ITSON




Capacitación Docente




La Coordinación de Desarrollo Académico te invita a tomar los diferentes cursos de capacitación que en este semestre agosto-diciembre 2013 se están ofreciendo.

Agosto




31 Enfoque por Competencias en la práctica docente


Septiembre



7 Taller de Diseño de Programas de Curso y Planes de Clase




21 Taller: Técnicas para el Manejo de Grupos




28 Taller de Estrategias de Aprendizaje, sesión 1


Octubre




5 Taller de Estrategias de Aprendizaje, sesión 2




5 Enfoque por Competencias en la práctica docente



12 Taller de Diseño de Programas de Curso y Planes de Clase




19 Taller de Metodología de la Investigación




26 Taller de Metodología de la Investigación, sesión 2

Noviembre



23 Taller de Evaluación del Aprendizaje y Elaboración de Instrumentos, sesión 1
Principios del Trabajo Colaborativo, sesión 1



30 Taller de Evaluación del Aprendizaje y Elaboración de Instrumentos, sesión 2
Principios del Trabajo Colaborativo, sesión 2

Para inscribirse favor de enviar los siguientes datos:
 Nombre completo
 ID
 Departamento

Mayores informes:
 Mtra. Cecilia Román
 Cubículo 3 planta baja del Edificio de Tutorías, Unidad Náinari
 Ext. 1600, 1606

capacitaciondocente@itson.edu.mx
 Todos los cursos son de 9 de la mañana a 2 de la tarde.



Capacitación Docente



La Coordinación de Desarrollo Académico te invita a tomar los diferentes cursos de capacitación que en este semestre agosto-diciembre 2013 se están ofreciendo.

Octubre



Metodología de la Investigación
2da sesión



Taller de Microenseñanza
1ra sesión

Noviembre



Taller de Microenseñanza
2da sesión



Taller de Aprendizaje Basado en
Problemas



Taller del Método de Casos



Técnicas para manejo
de grupos



Evaluación del Aprendizaje y
Elaboración de Instrumentos
1era sesión



Evaluación del Aprendizaje y
Elaboración de Instrumentos
2da sesión



Principios del Trabajo
Colaborativo

Diciembre



Principios del Trabajo Colaborativo, sesión 2

Para inscribirse favor de enviar los siguientes datos:
Nombre completo
ID
Departamento

Mayores informes:
Mtra. Cecilia Román
Cubículo 3 planta baja del Edificio de Tutorías, Unidad Náinari
Ext. 1600, 1606

capacitaciondocente@itson.edu.mx

Todos los cursos son de 9 de la mañana a 2 de la tarde.

Apéndice A. Caracterización de los dispositivos de formación de las IES. Región Noroeste (ANUIES)

A continuación se presentan dos tablas que ilustran la orientación y la modalidad de los dispositivos de formación que se ofrecen al profesorado de las IES de la región Noroeste de acuerdo a la clasificación de la ANUIES.

Los datos contenidos en las tablas se obtuvieron del sitio web de la mitad de las IES que forman parte del grupo Noroeste. Cabe señalar que las instituciones que no aparecen en la tabla no cuentan con información disponible o suficiente en Línea para obtener los datos requeridos.

Con esta información se pretende tener un referente general respecto al tipo de apoyo que se brinda por parte de las IES a los profesores como apoyo a su proceso de formación durante su estancia en la universidad como profesor.

a) Caracterización de la orientación de los dispositivos de formación docente

Institución	Formación hacia la práctica docente: área didáctica-pedagógica		Formación como profesor universitario: áreas relacionadas con la práctica docente					Formación en área personal	Formación disciplinar
	Inicial: Inducción docente	Permanente: actualización o cualificación docente	Inducción institucional	TICs	Tutoría y/o desarrollo del alumnado	Gestión	Investigación		
UABC		X	X	X	X		X		
UEEP		X	X			X			
UABCS	X	X		X					
UACH		X		X	X	X	X	X	X
UACJ		X		X	X	X			X
UTCH	X		X	X					
UAIM		X				X	X		X
UNISON		X	X			X	X		
ITSON	X	X	X	X	X		X	X	
ITCH		X							

Construcción propia a partir de los datos de los sitios de las IES

b) Caracterización respecto a la modalidad de los dispositivos de apoyo a la formación docente

Institución	cursos o talleres	Seminarios o diplomados	Programas de certificación	Eventos institucionales (permanentes o definidos para tal efecto)	Foros de discusión o aprendizaje entre pares	Investigación-acción	Otros*
UABC	X						
UEEP	X	X					
UABCS	X	X					
UACH	X	X					
UACJ	X						
UTCH	X						
UAIM	X						
UNISON	X						
ITSON	X	X	X	X			
ITCH						X	

Construcción propia a partir de los datos de los sitios de las IES

Datos de las IES

Sigla	Nombre	URL
UABC	Universidad Autónoma de Baja California.	http://pedagogia.mxl.uabc.mx/CIDD/formacion.html
UEEP	Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos.	http://ueep.mx/econt.html
UABCS	Universidad Autónoma de Baja California Sur.	http://www.uabcs.mx/secciones/contenido_pagina/279/292/Direcci%C3%B3n%20de%20Docencia%20e%20Investigaci%C3%B3n%20Educativa
UACH	Universidad Autónoma de Chihuahua.	http://cudd.uach.mx/
UACJ	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.	http://www.uacj.mx/CIE/Paginas/default.aspx

Sigla	Nombre	URL
UTCH	Universidad Tecnológica de Chihuahua.	http://www.cevad.utch.edu.mx/course/category.php?id=2
UAIM	Universidad Autónoma Indígena de México.	http://uaim.edu.mx/cgip/
UNISON	Universidad de Sonora.	http://www.innovacion.uson.mx/mision.php
ITSON	Instituto Tecnológico de Sonora.	http://www.itson.mx/empleados/servicios/cualificacion/Paginas/cualificacion.aspx
ITCH	Instituto Tecnológico de Chihuahua.	http://www2.itch.edu.mx/?page_id=298

Apéndice B. Formato guía para la selección de candidatos

Selección de los sujetos mediante entrevista estructurada a profesores pares

Fase del proyecto: Nominación de candidatos como participantes

Datos de identificación:

Bloque: “Sistemas”

Docente par que refiere a candidatos: María del Pilar Lizardi

Fecha: 13 de octubre de 2011

Lugar: Cubículo en Centro de Apoyo Docente (CAD) de ITSON Unidad Náinari

Entrevistador: Mtra. María Luisa Madueño Serrano

Saludo/propósito de la entrevista: Buenos días/tardes, el propósito de la presente entrevista es solicitar su apoyo para referir a profesores pares de su departamento académico, y en particular del bloque que usted administra. Lo anterior para tomarlos en cuenta en el desarrollo de un proyecto de investigación.

Instrucciones: Apreciable administrador de bloque, favor de enunciar el nombre de al menos 5 profesores pares, de su departamento académico, a quienes usted considera que se distinguen por su desempeño *como docentes*. Al mismo tiempo, y para cada caso, se le pide que describa las razones de su opinión. Preferentemente se le solicita enunciar a docentes tanto de tiempo completo como de asignatura. Cabe mencionar, que si fuera el caso, puede hacer mención de personas con menos de cinco años de experiencia en la docencia al igual que de profesores con más tiempo de dedicación.

Concentrado de respuesta:***Profesores de tiempo completo e interinos referidos como candidatos***

Nombre del profesor (correo)	Se distingue <i>como docente</i> porque....
Arturo	Es un profesor que siempre está innovando, plantea retos a los alumnos para dar siempre más de sí mismos. Siempre va más allá de lo que se solicita en el programa de curso. Es una persona que muestra gran compromiso con sus estudiantes.
Linda	Maestra con gran compromiso con los alumnos. Prepara muy bien sus clases, es de las maestras que elabora materiales de tal forma que encuentra diferentes formas para que el alumno le entienda. Hace diferentes actividades y formas de evaluar, aplica estrategias diversas. Atiende a los alumnos en diferentes momentos y a cualquier hora.
Pavel	Los dos son excelentes maestros, son los dos profesores el departamentos que son más taquilleros, los alumnos lo buscan muchísimo, siempre andan como gallinas con pollitos. Los alumnos dicen que son muy buenos maestros. Son maestros que siempre están para los estudiantes, a cualquier hora los atiende aún fuera de su horario, les dan cita a la hora que los alumnos lo necesitan y otra cosa, titulan hasta a los más difíciles.
Servando	

Profesores de asignatura (auxiliares) referidos como candidatos

Nombre del profesor (correo)	Se distingue <i>como docente</i> porque....
* <i>Profesor no incluido en el estudio</i>	Es un docente a la antigüita pero con un excelente dominio del tema, es un experto en su área. Es una persona exigente va formando a los alumnos en la responsabilidad.
Luz	Sabe mucho, ha ido aprendiendo conforme se va involucrando en el proceso.

	<p>Es una persona que aporta mucho, crea estrategias y las comparte con la academia, con el grupo de profesores con los que trabaja (bloque).</p> <p>Es excelente en el uso de la tecnología y la aplica generando material valioso para el desarrollo de las clases, por ejemplo los objetos de aprendizaje que a su vez comparte con la academia. Se puede decir que ella representa una “fuente” de apoyo para el grupo de profesores de la academia.</p>
<p><i>* Profesor no incluido en el estudio</i></p>	<p>Tiene una actitud muy positiva ante la comunidad de aprendizaje o academia. Está dispuesta hacer, aportar, realimentar en el grupo de trabajo.</p> <p>También es alguien que muestra una actitud favorable con los estudiantes</p>

NOTA: en este documento no se citan los correos por motivos de confidencialidad de datos personales, ni los nombres de los profesores que no participaron en el estudio. Los nombres que aparecen los asignados de forma ficticia a quienes se integraron como sujetos de la investigación.

Cierre y agradecimiento.

Apéndice C. Notas de campo de entrevista con pares

13 de octubre de 2011

Entrevistada: Mtra. María del Pilar Lizardi

Tiempo: 11:35 am a 12:05 pm

Lugar: Centro de Apoyo Docente (CAD) en ITSON Unidad Náinari

Notas del investigador

Del proceso:

La entrevista con la administradora del bloque se desarrolla en un tiempo aproximado de media hora. Previo a dicho momento se había presentado la intención del proyecto y las fases del proceso de recuperación e información del mismo, en el que se explicó la actividad de referir a los pares docentes.

Se inició la charla con preguntas por parte de la maestra respecto al programa de doctorado a manera de “preparación” del ambiente. Entrando en el tema, la maestra fue citando el nombre de los maestros, pregunta que si puede citar a maestros auxiliares, la entrevistadora responde afirmativamente y agrega que si también identifica a docentes que tengan menos de 5 años de experiencia los puede referir. Al recordar a cuatro de los profesores menciona que dichos maestros serían excelentes para la investigación (AA; VA; JP y AN)

Se alude de manera constante al proceso de construcción entre pares en la reuniones de trabajo colegiado bajo la modalidad de “academia de bloque”, esto puede ser porque la maestra que aporta la información coordina el trabajo del grupo de profesores y enuncia características que para ella son evidencia del trabajo conjunto y del que ha sido testigo sea por la observación directa, los productos que realizan los docentes y por los comentarios de los estudiantes que recibe o escucha cuando los alumnos se refieren a sus compañeros

La maestra mostró disposición para dar su opinión respecto a sus pares y se advierte que está orgullosa del trabajo de los compañeros a los que refiere. Adicional a la información requerida preguntó si podía apoyar en algo más, y como respuesta se le solicitó el correo de los docentes. A raíz de lo anterior se consideró importante tomar este dato en las siguientes entrevistas realizadas a los coordinadores de bloque.

Cierra la sesión comentando que está disponible para el apoyo en la investigación.

De la información recabada:

Los aspectos por los que reconoce a sus pares como docentes describen cualidades relacionados con sus saberes, su hacer y su ser. Destaca como un común denominador el compromiso y la atención hacia el estudiante en la dimensión referida al desempeño como docente.

Apéndice D. Instrumento para la recuperación de los datos de identificación del participante.

Participante (clave de registro): _____

Género: Femenino Masculino

Nivel educativo en el que se inició como docente:

Básico Medio Superior Superior

Tipo de contrato en la universidad:

Auxiliar o por asignatura Profesor de tiempo completo o planta

Edad: _____ años

Año en el que se inició como docente: _____

Años de experiencia como docente universitario: _____

Además de trabajar en ITSON, ¿Laboras en otro lugar(es)? ____ ¿Dónde, y que función desempeñas?

Porcentaje en tiempo de dedicación laboral actual como profesor universitario: _____%

Nombre de su carrera profesional _____

Nombre de la maestría (si la tiene) _____

Nombre del doctorado (si lo tiene) _____

Nombre de la licenciatura(s) en la(s) que imparte clases _____

Apéndice E. Guía para la primera fase de entrevista

Lugar. _____

Fecha: ____ de _____ de 20__.

Hora: inicio _____ y término _____.

Profesor _____

I. Datos de identificación [ver formato de registro (Apéndice D)]

II. Momentos

1) Inicio

Apertura de entrevista:

- a) Bienvenida con los datos generales del participantes para efectos del registro en audio (fecha, hora, lugar y nombre del participante)
- b) Recordar el propósito del estudio.
- c) Corroborar la autorización para la grabación y uso del audio.

2) Desarrollo de tópicos

Tópico 1. Los inicios como profesor universitario.

Preguntas detonadoras: ¿Cómo decides ser docente? y ¿porqué?

Preguntas para orientar el relato a partir de las preguntas detonantes del tópico 1.

a) *En torno a la práctica*

b) *En torno al significado*

¿Cómo lo decides?, ¿Cómo vas aprendiendo a ser docente? ¿Qué aprendes o aplicas de eso?

¿Por qué? ¿Para qué? ¿Qué sentiste? ¿Qué te motiva (ó)?



Tópico transversal: ayudas en el proceso

¿Qué necesitaste para iniciarse como docente? ¿Qué o quiénes te han apoyado?, Me puedes compartir eventos o anécdotas que consideres importantes.

¿Por qué son importantes esas ayudas?

Tópico 2: Actividades como docente.

Preguntas detonadoras: ¿Qué haces como docente? ¿Qué de lo que haces como profesor te es más satisfactorio como docente?

Preguntas para orientar el relato a partir de las preguntas detonantes del tópico 2

a) En torno a la práctica	b) En torno al significado
<p>De lo que haces como profesor ¿Qué actividades te hacen sentir que eres docente? ¿En qué consisten esas actividades?</p> <p>¿Cómo contribuyen esas acciones en tu proceso de irte formando como docente?</p> <p>¿Qué caracteriza tus formas de participación en tus inicios como docente?</p> <p>¿Se han presentado cambios, de qué tipo?</p> <p>¿Qué aprendes en eso?</p>	<p>¿Por qué?</p> <p>¿Qué te hace actuar de esa forma? ¿Qué buscas con esa forma de trabajo?</p> <p>¿Para qué lo haces? ¿Qué te motiva (ó)?</p>
<p>Tópico transversal: ayudas en el proceso de irse haciendo docente en la práctica</p> <p>¿Qué o quiénes te han apoyado?... ¿cómo?</p> <p>¿Qué te ha ayudado para verte a ti mismo como docente?</p>	<p>¿Por qué son importantes esas ayudas?</p>



Tópico 3. Práctica diaria.

Pregunta detonadora ¿Cómo es un día de trabajo como docente?

Preguntas para orientar el relato a partir de las preguntas detonantes del tópico 3.

a) En torno a la práctica	b) En torno al significado
<p>En el presente, ¿qué caracteriza lo que haces? Elije una actividad y cuéntame cómo la desarrollas. Si hay problemas, ¿qué haces?</p> <p>¿Qué aprendes en eso?</p> <p>¿Cómo te describes como docente?</p>	<p>¿Por qué actúas o participas de esa forma en tu función como docente? y/o ¿para qué?</p>
<p>Tópico transversal: ayudas en el proceso</p> <p>¿De qué o quiénes te ayudas en tu quehacer?</p>	<p>¿Por qué son importantes esas ayudas?</p>

3) Cierre

- Algo que quiera agregar...
- Despedida/apertura para segunda fase de entrevista.
- Agradecimiento

Apéndice F. Guía de entrevista para segunda fase.

Lugar. Cubículo "Potros", Unidad Náinari

Fecha: 13 de abril de 2012

Hora: 10:30.

Profesor: Félix (*nombre ficticio*)

Introducción

Además de reiterar mi agradecimiento por acceder a participar en la investigación quiero comentarte que en esta segunda entrevista vamos a retomar algunas de las actividades y experiencias que te han ayudado a identificarte y sentirte como docente. Esto a partir de lo que ya me habías compartido en la primera entrevista.

Te darás cuenta que mencionaré frases como "**cuéntame, dime cómo pasó**" mi intención será pedirte que me compartas ese suceso lo más detallado que puedas porque el interés de esta entrevista es que me des más detalles de qué haces, cómo, por qué y de qué o quiénes te has apoyado para llegar a identificarte como docente.

En algunos casos insistiré en que la descripción sea de tus inicios en la docencia o bien te solicitaré que describas tu presente o experiencia actual como docente.

Tópicos

- Clase

Relatos /fragmentos de primera entrevista	Pregunta guía	Preguntas auxiliares	Preguntas emergentes
Clases -Prepara un día antes (plan /actividad) -Lectura e interactuar con alumnos - Realiza prácticas como actividad clave , da importancia a la experiencia - Considera Importante la motivación	¿Cómo es tu primera clase?	¿Qué ha influido en ti para hacer esas modificaciones? ¿Qué cambias de lo que hacías y por qué lo haces de esa forma?	

- **Cursos, materiales, profesores e investigación personal**

Relatos /fragmentos de primera entrevista	Pregunta guía	Preguntas auxiliares	Preguntas emergentes
Cursos tomados: Diplomado de matemáticas, el curso virtual en Saeti 2 y el técnico de II -El maestro dijo: <i>“pero no eran en pedagogía”</i>	De alguna manera ¿influyen esos cursos en ti como docente? ... Cuéntame cómo Por qué hacer esa precisión... <i>“pero no eran en pedagogía”</i>	¿Qué tipo de intervenciones tienes en esos cursos, qué haces y por qué? Cómo te involucras... ¿Por qué así?	
Los compendios <i>“me pueden servir para ajustar lo que yo ocupe”</i>	Cuéntame cómo	Te los dan y... ¿Qué haces, cómo los usas, le pides apoyo a alguien, en el fondo cómo te ayuda esto para identificarte como docente?	
Tomas como referentes a <i>otros profes</i>	Cómo es esto....		
Investigas por tu cuenta	Cuéntame cómo		

- **Planes de clase**

Relatos /fragmentos de primera entrevista	Pregunta guía	Preguntas auxiliares	Preguntas emergentes
<i>Aprender picando piedra...</i> preguntar a otros maestros y/o al coordinador <i>Decías que un plan de clase se va modificando...esa necesidad de ajustarlo ¿Cómo la identificas?</i>	Explícame esto de picar piedra... ¿Qué diferencias ves en la forma en lo hacías en tu primera vez?	Cuéntame ¿cómo lo haces? ¿Cómo preparas la clase actualmente, a diferencia de lo que hacías entonces?	

• Cambios “Soy docente”

Relatos /fragmentos de primera entrevista	Pregunta guía	Preguntas auxiliares	Preguntas emergentes
<p>Hay un momento que expresas:</p> <p><i>¡No somos docentes, somos ingenieros y necesitamos ayuda para saber enseñar...!</i></p> <p>Luego afirmas: <i>“Soy un docente en formación...es un proceso que no concluye si asumes un compromiso”</i></p>	<p>¿Qué de todo lo que has experimentado en tu práctica docente influye en estos cambios?</p> <p>Decías: <i>“Ahora me siento más maestro y trasmito más ese sentir”</i>... ¿Qué hacías entonces y qué haces ahora en el aula? ...</p> <p>¿Y al preparar la clase?</p> <p>¿A qué se deben estos cambios?</p>	<p>¿Qué haces diferente tú? ¿Por qué dices que te has ido construyendo?</p> <p>¿Qué hacías cuando preparabas tu primera clase?... ¡Cuéntamelo!</p>	
<p>En la entrevista pasada cuando platicábamos decías que querías empezar a ser docente, y luego cómo que lo pensaste y dijiste que ya habías empezado a serlo. Lo expresaste así: <u>“Quiero empezar, empecé a ser docente”</u></p>	<p>¿Qué de lo que haces en tu práctica como docente, te indica que has empezado a “ser” docente?</p>		

Cierre y agradecimiento

Función de cada una de las columnas de la tabla que sirve de guía para la entrevista:

- Relatos / fragmentos de la primera entrevista. Sirven como referentes para recuperar información más detallada.
- Pregunta guía. Preguntas para promover los relatos del profesor.
- Preguntas auxiliares. Su uso dependerá de la narración que haga el profesor al responder la pregunta guía.
- Preguntas emergentes. Surgen en el proceso de los relatos, se plantean a partir de las narraciones.

Apéndice G. Solicitud de acceso al campo

Cd. Obregón, Sonora, a 7 de octubre de 2011.

Asunto: Solicitud de acceso al campo de investigación

Mtro. Arnulfo A. Naranjo Flores

Jefe del Departamento de Ingeniería Industrial

Instituto Tecnológico Sonora

En primer término me permito saludarle. El motivo de la presente es solicitar su apoyo como jefe de departamento académico, para colaborar en el desarrollo de una investigación que tiene como finalidad comprender de qué manera se construye, y repercute, la identidad docente del profesor universitario en su contexto de práctica. En el anexo a la presente podrá identificar las generalidades del proyecto.

El interés de considerar a su departamento como universo susceptible para el estudio, se debe que cuenta con profesores que, aún sin haberse iniciado en la docencia con una formación previa en lo didáctico-pedagógico, se les identifica como con docentes que asumen dicha identidad y que por lo tanto, muestran un alto compromiso con la formación del estudiante de la institución.

Cabe enunciar que para el desarrollo del estudio se requiere la participación de un grupo de aproximadamente ocho profesores, deseablemente cuatro PTC y cuatro de asignatura con quienes se trabajará con la técnica de entrevista. Para lo anterior se requerirá de un proceso de identificación de candidatos mismo que se realizará a partir de cruzar información de tres fuentes: 1) los resultados de las opiniones del estudiante que resultan de la evaluación docente; 2) la opinión de pares, a través de una entrevista con los responsables de bloque y 3) a partir del propio profesor, quien deberá asumirse a sí mismo como docente y mostrar disposición para colaborar en la investigación.

En espera de verme favorecida con su apoyo, le agradecería una entrevista previa para presentarle el proyecto y atender a sus inquietudes. De antemano agradeceré una cita con usted lo antes posible.

Atentamente,

María Luisa Madueño Serrano

Profesora investigadora del Departamento de Educación (ITSON)

Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación IBERO_ITESO

Descripción general del proyecto

(Adjunto de la carta de acceso al campo)

Título: Construcción de la identidad docente del profesor universitario

La finalidad del proyecto de investigación es comprender de qué manera se construye y repercute la identidad docente del profesor universitario en su contexto de práctica. Su relevancia versa en torno a la generación de alternativas de acción-reflexión respecto al proceso de construcción del ser docente, y para sentar bases que permitan un análisis de la viabilidad y mejora de las alternativas de formación que predominan en las Instituciones de Educación Superior. De igual manera, se pretende encontrar elementos para diseñar estrategias e impulsar un mejor desempeño respecto a la práctica docente y por ende, en torno al aprendizaje del estudiantado.

La investigación se aborda ante la insatisfacción de la realidad educativa que conduce a mantener la mirada en aspectos que se deben atender desde los diversos actores educativos, por ello, la mirada hacia el docente se asocia con el compromiso de la mejora de su prácticas a través de la comprensión sobre el proceso de construcción de su identidad como docente en el ámbito universitario.

El estudio parte de la idea que el docente es un aprendiz constructivo, y por ello aprende durante el desarrollo de sus prácticas, de igual forma se le concibe como un ser comprometido con su aprendizaje y mejora. La apuesta del docente como uno de los agentes que contribuye a la formación del estudiante, conduce prestar atención hacia qué es lo que hace a un profesor universitario asumir su identidad como docente y cómo se ve reflejada en su práctica.

Respecto al universo de estudio se trabajará con profesores de nivel licenciatura que cumplan con los siguientes criterios: a) al iniciarse en la función docente no hayan contado con una formación inicial *formal* en el área didáctico-pedagógica para desempeñarse en dicha función y a su vez ser profesionalista disciplinar; b) ser reconocido

por otros a partir de su buen desempeño de acuerdo con los resultados de las evaluaciones docentes y por sus pares académicos; c) que se identifiquen a sí mismos como docentes.

Debido a que se trabajará desde la perspectiva del docente, el estudio de campo se realizará con el método biográfico narrativo, por medio del relato de vida temático como dispositivo y con entrevistas a profundidad como técnica de recuperación, éstas últimas se realizan a los profesores que cumplan con los criterios antes citados.

Apéndice H. Notas de campo entrevista a profundidad

14 de septiembre de 2011
 Entrevistado: P1_E1_Pavel
 Tiempo: 16:00 a 17:55 horas,
 Lugar: Aula de tutorías en U. Náinari

Notas de campo	Observaciones/mejora y conclusiones
<p>Contexto: Se hizo el reservado del aula para evitar distractores en la oficina del profesor entrevistado. Hubo un contratiempo al inicio debido a que el aula asignada estaba ocupada, el inconveniente se resolvió a los 5 min de la llegada al escenario de la entrevista, durante la espera el maestro y la entrevistadora conversan con otros docentes del área de trabajo en el que se realizará la entrevista.</p> <p>El aula en la que desarrolla la entrevista es amplia, hay silencio y privacidad, sin embargo se dan dos momentos de interrupción por parte de estudiantes que buscan a otros docentes. La secuencia de la entrevista continúa en ambos casos.</p>	<p>Prever que no se den las interrupciones durante las entrevistas, con una mejor selección del lugar o bien poner letrero en la puerta de ser necesario.</p>
<p>Momentos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Preparación</i> <p>En primer término hay comentarios ajenos a la entrevista relacionados con preguntas de tipo personal familiar del tipo, ¿Cómo has estado? ¿Cómo te ha ido? ¿Qué tal la familia? y se intercambian comentarios relacionados con los hijos y su formación.</p> <p>Como parte del inicio de la entrevista se da a conocer el propósito de la misma y se solicita la autorización de la grabación del audio.</p> <p>El entrevistado da sus datos generales para que se registre en el audio y se inicia con el desarrollo de las preguntas.</p>	<p>El docente muestra disposición desde el inicio de la entrevista.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Desarrollo</i> <p>El investigador cuidó no interrumpir al entrevistado, profundizar a partir de las respuestas o comentarios del entrevistado.</p>	<p>Sonríe al hacerle preguntas relacionadas con su ser docente, especialmente cuando refiere a sus estudiantes y en los momentos en los que señala haber tenido</p>

	<p>satisfacciones.</p> <p>Se cuidó mantener el contacto visual como una forma de manifestar interés con el entrevistado</p>
<p>• <i>Cierre</i></p> <p>El cierre de la entrevista se prolongó debido a que durante el desarrollo de los comentarios adicionales del profesor.</p> <p>Surgió un espacio donde el entrevistador vio conveniente preguntar respecto a los profesores pares que el entrevistado reconocía por su desempeño.</p>	<p>Queda abierta la disposición para continuar con las entrevistas</p>

Apéndice I. Fragmento inicial de la transcripción y primer nivel de análisis. Ejemplo a partir de la primera entrevista con Arturo

1. Datos de identificación de la entrevista.

Entrevista E1_P3_AA (entrevista No. 1, con el tercer participante)

Entrevistado: Mtro. Arturo* (AA)

Fecha: 4 de noviembre de 2011

Hora: 10:00 am; duración: 10:05 am a 11:15 am

Lugar: Cubículo en área del CAD, ITSON Unidad Náinari

Entrevistador: María Luisa Madueño Serrano

2. Uso de códigos empleados en:

a. Transcripción

(...) Indica silencios o pausas

[*Texto en cursiva*] Describe notas del entrevistador referidas al diálogo, ruidos o distorsión en audio

Negrita: señala las preguntas e intervenciones del entrevistador

E= entrevistador; **P=** Diálogo del participante

b. Primer nivel de análisis

Indicios: uso de subrayados, en el texto de la columna de transcripción

Los colores por categorías se ilustran en la siguiente tabla

Tabla

Código de colores para primer nivel de análisis

Caracterización docente	Ayudas	Formas de participación	Prácticas de identidad
a) Descripción general b) Antecedentes formativos: Profesión inicial, formación inicial/actualización para la docencia Inicios en docencia: por qué ser docente	a. Sujetos b. Experiencias de aprendizaje. c. Dispositivos de formación disciplinares o didáctico-pedagógicos d. Herramientas e. Experiencias previas: asesoría, explicar a otros, clases particulares, nivelación Capacidad/interés de relacionar teoría y práctica	Relatos de clase Relatos de práctica profesional: proyectos vinculación Relatos de proyectos de investigación Relatos como asesor/tutor Relatos como diseñador Participación en academias y/o pares Relato como participante en cursos y talleres Reflexión: por qué /para qué -significados	Aprendizajes del docente a partir de su práctica a

Relato (transcripción)	Primer nivel de análisis.	Notas de preparación para: 2a Fase_Ent y análisis
<p>general, o bueno más bien si me describes lo más detallado que puedas ¿Por qué tú decides ser profesor, ser docente?</p> <p>P: Am, bueno desde ya en la licenciatura siempre, yo siempre fui muy buen alumno, muy dedicado y muchos de mis compañeros se acercaban a que yo les explicara pues los temas que a mí se me hacían este pues no tan complejos y me gustaba explicarles y al parecer como que era bueno explicando temas y sobre todo más aquellos que no se me hacían complejos pero yo nunca caí en cuenta de que eso al final de cuenta era, estar haciendo una labor de profesor auxiliar por decirlo de esa manera, porque todo lo que el profesor decía pues yo miraba los libros no, y lo entendía, lo comprendía y los mis compañeros sabían que podían acercarse a mí y les podía aclarar las dudas y me decían mucho mejor que los e que la clase del profesor entonces, pero yo nunca le di a eso más importancia, pero bueno y me servía mucho porque reforzaba yo mismo este los temas, porque a veces me hacían preguntas que yo no me había hecho y me, lo tomaba como reto, lo profundizaba y pues obviamente eso me favoreció mucho en los exámenes, siempre tuve muy buenas calificaciones, y entonces siempre ese gusto por explicar, asesorar, orientar a los, a los compañeros se me dio y eso si que por ahí en uno o dos años al finalizar la carrera me empezaron a llamar para que diera asesoría a, a pues chamaquitos de un colegio, lo que es aquí el equivalente aquí a La Salle, haya en Durango este había un colegio de niñas ricas y pues ahí empecé a ganar mi primer dinero dando pasantías que se les llamamos, e de una, dos, tres horas a alumnos para que rescataran su semestre y pues es algo de que aparte de hacerlo con gusto, pues me daba la posibilidad de tener un ingreso, un buen ingreso, entonces dije bueno, al parecer soy bueno explicando, explicando temas y a la vez eso yo siempre lo complementé con trabajo de ese tipo, pues trabajo este,</p>	<p>por compañeros</p> <p>-Solicitud para explicar temas complejos</p> <p>-Gusto por explicar</p> <p>-Reconocerse a sí mismo como: bueno para explicar</p> <p>-Prácticas: ayudar a otros como si fuera maestro auxiliar.</p> <p>-Solicitudes de ayudas: asesorías</p> <p>-Posibilidad e ingresos</p> <p>-Fungir como asesor</p> <p>Participaciones como ayudas: -relación teoría-práctica</p>	<p>Relatos inicios (previo a ser docente) "Actuaba como profesor auxiliar"</p>

Relato (transcripción)	Primer nivel de análisis.	Notas de preparación para: 2a Fase_Ent y análisis
<p>yo siempre trabaje en mil cosas, aparte de estudiar a este tipo de pasantías que les llamamos yo siempre estuve ligado con este trabajos de tipo oficio o sea, mecánico, plomero, electricista y eso a mí también me ayudó mucho a, a entender y aceptar las realidades, <u>tal vez por eso le encontré mucho sentido práctico a la escuela, y te voy a poner muchos ejemplos, cuando explicaba algún tema porque pues andando por ahí por la vida trabajando en mil cosas e me permitía ese contacto con la realidad y bajar teoría para entender fenómenos y utilizaba para explicar temas académicos y los temas académicos me ayudaban a hacer mi trabajo este como asesor técnico, entonces yo creo que eso explica mucho el cómo pasó mi formación universitaria y ese vínculo entre la práctica y la, y la teoría, eee y bajarla a una asesoría con mis compañeros y de alguna forma también de tener ingreso, este con estas e jovencitas de colegio, de temas muy básicos de matemáticas, física, química, no había tema que me dijeran que no le entrara, pues estudiaba y siempre me gusto él, el saber, conocer y si o sea no había tema que me plantearan y que yo dijera que no</u></p> <p>E: Y ahí en esa pasantía ¿qué roles jugabas? ¿Cómo estabas contratado o nada más, quienes eran los que te invitaban?</p> <p>P: No pues es que, ehh... se corrió también él, de boca en boca, este generalmente, este primeramente a las hermanas de una compañera de generación este, le daba asesorías a sus hermanas y ellas les contaban a sus amigas y las amigas con otras amigas y de repente ya tenía pues bastante clientela para dar asesoría de una o dos horas por las tardes y pues me pagaban bien y aparte los chamacos iban por sus exámenes y yo creo que de ahí nace el gusto por esto de la docencia, es una forma de tener un ingreso muy agradable o sea, el gozo por compartir, explicar y ver como al final también si</p>	<p>Reconocido y recomendado -como asesor</p> <p>Nace: -Gusto y disfrute por docencia</p> <p>Identifica: -Necesidad de posgrado</p> <p>Interés por docencia universitaria</p>	<p>Relato de inicio en prácticas docentes....antes de ser PU -antecedente formativo (en formas de participar o como una experiencia mediadora para el ser docente)</p>

Relato (transcripción)	Primer nivel de análisis.	Notas de preparación para: 2a Fase_Ent y análisis
<p><u>pasaron o no pasaron</u>, tronaron o no la materia y aparte por las satisfacciones y eso me traían mas este, me recomendaban y este me llegaban más clientas y este pues bueno, comparado con otro tipo de trabajos que hacía <u>no hay mas a mí me gusta esto como estilo de vida</u>, porque es un comparativo o sea, comparando en empresas, en empresas de todo tipo y el trabajo en una empresa y el trabajo como docente, <u>sin lugar a dudas como docente es una mejor posibilidad de vida, porque lo disfruto más, porque tengo cierta habilidad para ello y pues me gustaría desarrollarme por ese lado, por eso cuando termino la, la licenciatura mi decisión natural fue pues la maestría (...) seguir estudiando, <u>este es un estilo de vida y me gusta y si quiero ser docente tiene que ser, e tengo que buscar el siguiente nivel, aprender...no puedo quedarme con lo de mi licenciatura, si no voy a ir a parar a una preparatoria y yo quiero pero como docente, como profesor y trabajar en una universidad</u></u></p> <p>E: Entonces ¿ya lo tenias claro? ya</p> <p>P: Si ya, desde los ocho años yo me iba a trabajar con mi padre y me traía trabajando como cualquier otro y pues yo creo que desde los ocho hasta los veintidós años que termite la carrera yo siempre trabaje en una empresa, o por mi cuenta yo hacía trabajos en empresas y es un estilo de vida donde yo me veo, me gusta, sin embargo como docente yo me veo viviendo esa vida y atender las dos alternativas puede elegir lo que me gustaba no por default sino porque esto es lo que me gusta y me gusta más que lo otro y lo otro lo puedo hacer, soy bueno haciéndolo pero como hobby no como para tener de ahí un ingreso y una vida ligada a una empresa, este todos mis hermanos trabajan en empresas, o sea son empresarios o han trabajado en una empresa y <u>mi gusto es siempre por la docencia y de niño siempre me decían tu vas para maestro y si exactamente mi madre que en paz descanse decía tienes la vocación como para ser</u></p>	<p>Reconocer y ser reconocido por habilidades relacionadas con la docencia</p>	

Relato (transcripción)	Primer nivel de análisis.	Notas de preparación para: 2a Fase_Ent y análisis
<p><u>este, para transmitir, para transmitir eres bueno en la oratoria, eres bueno con la facilidad de palabra</u>, te gusta leer, te gusta la, temas complejos, los entiendes, entonces también influyo mucho, <u>este te van dando pista y decir estas hecho para eso</u>, mi padre siempre no fue muy de su agrado que yo me haya inclinado por la docencia, a él le gustaría, y siempre le gusto y le hubiera gustado verme desarrollándome como empresario, como en una empresa, de gerente o director como en el caso de mis otros hermanos. Entonces este hay convicción y el gusto por todo el día estar haciendo algo relacionado este con, con la docencia. No... [<i>Expresión de satisfacción</i>], pegado a los libros, adquirir conocimientos y transmitirlos, entonces este el gusto, el gozo ¡lo sentí!, no sé si es lo que se siente cuando dices tengo la vocación, yo ahorita todavía no me veo trabajando ...si no es en una universidad</p> <p>E: ¿Te sientes a gusto trabajando donde estas?</p> <p>P: Si, y he tenido la posibilidad de trabajar en otro lado, este en empresas y he intentado aprender algo de negocios pero no, no, nomás de jugadito y de ratitos, o sea ya que vas al reto ya, en cambio aquí <u>como docente nunca he sentido eso de que ya agoté lo que puedo hacer, siempre he encontrado a alguien nuevo que te hace y es algo inagotable</u> y en cambio como empresario en el ámbito mismo de negocios yo sé que yo no tengo ciertos genes ahí para desenvolverme como empresario, conozco el negocio, conozco el oficio pero yo sé que no es para mí y no porque haya, porque era lo único que haya hecho en toda la vida si no que estoy, hay otras opciones y confirme que estoy hecho para esto</p> <p>E: Entonces me decías, tú decides, por decisión natural creo que te pones a estudiar la maestría... ¿Sí?, y ¿Cómo llegas a la docencia?</p>	<p>Gusto por la docencia (se siente)</p> <p>Docencias es: inagotable</p> <p>Inicios en docencia</p>	

Relato (transcripción)	Primer nivel de análisis.	Notas de preparación para: 2a Fase_Ent y análisis
<p>P: Bueno pues precisamente cuando tenía la licenciatura busco opciones de estudiar la maestría, busco becas, veo la opción de entrar y me planteo la posibilidad de venirme a estudiar aquí a Sonora, aquí en ITSON una maestría en optimización de sistemas, me gustó como estaba estructurado el programa, me llamó la atención y dije es buena alternativa, estaba en optimización porque me gusta, me gusta el contenido, el enfoque y me da la posibilidad de hacerlo y pues me voy a Sonora y me vine a Sonora y deje todas las cosas y ya estando aquí la beca tardo en llegar, tardo un año y dije pues tengo que sobrevivir, entonces con las personas que conocí ahí en la maestría me dieron la pista, oye <u>te vas a morir de hambre, ponte a dar una clase</u>, no se me hace mala idea y un compañero hubo la posibilidad de un DTSI [departamento de tecnologías de la información] de hacer una monitoria, estar en laboratorio, estar dando asesoría a alumnos</p> <p>E: A si recuerdo, en el laboratorio de computación, alguien quien estuviera viendo a los estudiantes como para las máquinas</p> <p>P: Si, si, si y así empecé aquí en el ITSON, y estando ahí este... [recuerda el participante] Fausto me acuerdo, muy amigo de Roberto, Toño García y todos ellos ahí los conocí, fue el primer grupo en el ITSON que conocí, me dijeron todos nosotros damos clases de licenciatura, que computación, matemáticas, si a ti te gustan las matemáticas entonces porque no hablas con Jaime y a ver si te programa en algo, y curiosamente un maestro que se incapacito, no sé que le paso, dejo tirado un grupo y me dijeron oye pues se ocupa un maestro para matemáticas ¿le entras? Y pues claro que si, y <u>entré a sustituir a ese maestro</u>, fue un grupo que iba a la mitad del semestre y entonces yo recuerdo muy bien que una cosa es estar dando asesorías a alumnos con mucha experiencia a pararse en un grupo</p>	<p>-estudiar maestría como una forma de prepararse para ser docente</p> <p>-Dar clase para obtener recursos económicos</p> <p>Sugerencia y oportunidad: asesorar alumnos de licenciatura</p> <p>-dar clase matemáticas</p> <p>Reflexión -no es lo mismo dar asesoría (como estudiante) que clases</p>	<p>Relato de experiencia (1) primeras clases como PU</p>

Relato (transcripción)	Primer nivel de análisis.	Notas de preparación para: 2a Fase_Ent y análisis
<p>E: ¿Eso pensaste?</p> <p>P: Si dije, entonces pues me acuerdo que le dije a este Fausto, oye Fausto déjame entrar a tu clase para ver cómo le haces ya con la idea que iba a dar una clase sin saber cómo conducir el grupo, y fui una o dos clases, dije yo puedo hacer algo mejor que esto, esta fácil, me presente a mi grupo y dije yo tengo un estilo propio y este, a parte los temas son fáciles y si la primer clase y más con un grupo que ya estaba integrado, conocí a Imelda García ahí la tuve de alumna de matemáticas a grupos grandes, y pues dije que puede ser el tema lo conozco lo que me dio fue solo un temario, mira estos son los temas</p> <p>E: O sea no era propiamente el programa como estaba, era más detallado</p> <p>P: No, no estos son los temas</p> <p>E: Como el índice del libro, casi (risa)</p> <p>P: Si, y pues dije los temas los conozco, tengo que preparar materiales y</p> <p>E: Estamos hablando ¿De qué año Alejandro más o menos?</p> <p>P: En el ochenta y seis, ahí hice mi debut como profesor y esa experiencia me tocó **porque daba asesorías y ya pararse frente a un grupo, llevar el control del grupo, preguntando, viendo y como estaba yo en la maestría esto también me sirvió mucho porque estaba ahí no, y entonces empiezas a ver al maestro de otra manera, a mi me dieron Jaime Pablos muy buen maestro, maestro Chavira muy buen maestro, y como que en esa maestría sacaron los mejores maestros que tenían en el ITSON para darnos clases y pues le puse mucha atención al arranque de la generación y ... (CONTINÚA EL RELATO-TRANSCRIPCIÓN)</p>	<p>Necesidad de prepararse: -observar unas clases</p> <p>Identificar que puedo.</p> <p>Primeras acciones como docente -control de grupo</p> <p>(CONTINÚA)</p>	<p>..... Relato de experiencia (1) primeras clases como PU Me podrías relatar cómo si fuera una película cómo eran esas primeras clases ** (retomar fragmentos de la entrevista en el relato que se construya en la siguiente entrevistas, en caso de que el participante no lo mencione, o bien recordárselo al solicitarle el relato)</p> <p>¿Qué retomas de tus profesores, (decías que ves su didáctica...me puedes contar eso?</p>

Apéndice J. Categorías inductivas respecto a la identificación docente del profesor Arturo

Identificación docente	Categorías inductivas o emergentes	Indicios	Frases
El profesor universitario se asume a sí mismo como docente a través de expresiones sentimientos de satisfacción, compromiso, reconocimiento, capacidad o competencia al intervenir en la práctica docente.	1.1 Satisfacción	<ul style="list-style-type: none"> • Gusto por explicar • Ayudar a otros • Oportunidad de ayudar a otros • Sentirse pleno en docencia • Gozo en la actuación docente • Poder compartir nuevas estrategias en el trabajo colegiado. • Cuando planea cursos (asignaturas y clases) • En el diseño de materiales 	<i>“No hay más, a mí me gusta esto como estilo de vida... y si quiero ser docente”</i>
	1.2 Compromiso	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en diferentes proyectos de la dependencia a la interdependencia • Por la docencia • Por el aprendizaje • Ganas de realizar las actividades • No ser conformista • Ser competitivo e innovador • Identificar lo malo de la práctica 	<i>“Si voy a hacer algo, lo haré bien”</i> <i>“Esto es lo mío y ya nadie me para”</i>
	1.3 Reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Obtención de plaza como maestro por buen desempeño. • De maestros pares en academia y del departamento. • De los alumnos 	<i>“En el trabajo colegiado puedo compartir nuevas estrategias”</i>
	1.4 Competencia - capacidad	<ul style="list-style-type: none"> • Saber explicar • Comprender temas complejos • Profundiza en temas nuevos • Esfuerzo personal • Poder hacer (sentimiento de capacidad) • Empaquetar lo empírico con lo teórico • Poder tener el control de grupo • Diseñar a partir de la teoría 	<i>“Y dije: yo puedo hacer algo mejor que esto”</i>

Apéndice K. Cuadro de resumen temático a partir de los relatos del profesor Arturo.

Análisis por caso (primer nivel de análisis)

Los inicios: experiencias previas y primeras clases	Durante: desarrollo identitario en práctica			Indicios de cambios en la participación como docente
	Actividades que lo hacen sentir docente	Ayudas requeridas (mediaciones)	Aprendizajes que favorecen cambios como docente	
<p>Antes de iniciarse: Ser <i>asesor</i> de otros (1,3 y 4)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poder explicar - Capacidad para comprender temas complejos - Ayudar a aprender a otros - Satisfacción - Reconocimiento como alumno por sus compañeros - Solicitud para explicar temas complejos - Reconocerse a sí mismo como bueno para explicar. <p>Decisión de ingreso Invitación (4)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oportunidad de ingresos <p>Elección por convicción (1,3,4)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gusto por la docencia como estilo 	<p>Clase (1,2,3 y 4)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudiar y preparar material - Preparar temas complejos - Ajustar modelo de enseñar a partir de observar a otros. - Integrar teoría-práctica <p>Planear (1,2, 4)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visualiza la semana, los materiales - Plasma todo lo que hará con los alumnos, los retos que debe resolver. - Considera espacios para regresar a la acción (a lo realizado en la práctica). - La reflexión sobre la práctica es parte de la planeación <p>Reflexión de la práctica (1, 2 y 4)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pensar qué funcionó y qué no. - Observa qué impacto causó en el alumno. - Observa reacciones del alumno. <p>Coordinar de</p>	<p>Clase (2, 3)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Búsquedas - Lectura de materiales del área de educación. - Solicitar apoyo a especialistas - Eventos académicos - Saberes disciplinares como base para modelos didácticos (sistemas y procesos): hacer analogías respecto al proceso educativo. - Teoría de la educación para ponerle nombre a las cosas 	<p>Insatisfacciones y satisfacciones ante el aprendizaje del alumno (1,2 y 4)</p> <ul style="list-style-type: none"> - No me entienden: El alumno reprueba, tiene dificultades para aprender - Comprender necesidades del alumno - Preocupación por aprendizaje. - Buscar alternativas ante la complejidad de los libros para favorecer aprendizaje del alumno - Generar alternativas para que el alumno comprenda mejor - El alumno aprende mejor con casos <p>Reflexión de los problemas y aciertos sobre la práctica en el aula u otro escenario de aprendizaje (3 y 4)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hacer ajustes a lo que no funciona - Rediseñar los planes de clase - Identifica que debe considerar lo humano al 	<p>Clase (1,2,3 y 4)</p> <ul style="list-style-type: none"> - De resolver situaciones en forma empírica a buscar el sustento en los teóricos de la didáctica. De actuar por sentido común a trabajar a partir de la teoría - Transferir conocimientos disciplinares a lo didáctico - Estar atento a cuándo está equivocado y cuando en lo correcto: reflexión de la práctica. - Encontrarle sentido a la actuación en el aula - De imitar prácticas docentes a crear modelo propio - Pasar del amor al arte a la conciencia del trabajo en el aula - Ser sensible con el alumno. - Ofrecer orientaciones más claras al alumno - Búsqueda constante de

Los inicios: experiencias previas y primeras clases	Durante: desarrollo identitario en práctica			Indicios de cambios en la participación como docente
	Actividades que lo hacen sentir docente	Ayudas requeridas (mediaciones)	Aprendizajes que favorecen cambios como docente	
de vida - Disfrute - Posibilidad de desarrollo - Ve la docencia como algo inagotable a diferencia de ser empresario	academias: trabajo colegiado con pares. (1,2,3 y 4) - Hace equipo con las profesoras de la academia - Promueve el trabajo colegiado - Participar en diseño curricular - Tiene una visión de conjunto de las competencias - Buscan alternativas para obtener mejores resultados de aprendizaje - Se comparte una visión de trabajo - Realizar proyectos - Compartir experiencias metodológicas y teóricas - Reflexión sobre el trabajo realizado - Generar tutoriales y metodologías para los cursos - Concretan diseños y planes de clase.		enseñar. - La reflexión de qué funcionó y qué no, es una espiral de aprendizaje. - Generar modelos Aprender de otros y con otros (4) - Aprende del alumno de forma constante: recibe lecciones de ellos cuando le preguntan y con su comportamiento en general. Aprende al sorprenderse con el alumno. Necesidad de profesionalizarse/prepararse(4) - Cursos - Estudio de temas de didáctica - La práctica no es suficiente - Recurrir a teóricos de la educación Otros roles: ser alumno de posgrado (4) - Sensibilidad como docente	alternativas para que el alumno aprenda - Usar la didáctica, no reducir el trabajo docente a transmitir experiencias. Clase/academia/planeación (1,2,3 y 4) - Uso /creación de casos - Innovar. - Generar modelos y sistemas.
Categorías inductivas: 1. Satisfacción 2. Compromiso 3. Reconocimiento 4. Competencia/capacidad NOTA: Estas categorías se presentaron en la descripción de las actividades citadas en este resumen temático, el cual caracteriza la participación del profesor universitario como docente. Entre paréntesis (con número) se establece la relación entre la acción relatada y la categoría que emerge como producto del análisis.				