

Tesis doctoral

LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS PROFESORES
DE MATEMÁTICAS Y CIENCIAS SOCIALES EN LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA

Postulante: Francisco Gómez Torres

Director: Dr. Antoni Badia Garganté

Tutor: Dr. Carles Monereo Font

Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación DIPE

Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación

Facultad de Psicología

Universidad Autònoma de Barcelona

2015

LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE
MATEMÁTICAS Y CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA

Postulante: Francisco Gómez Torres

Director: Dr. Antoni Badia Garganté

Tutor: Dr. Carles Monereo Font

Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación DIPE

Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación

Facultad de Psicología

Universidad Autónoma de Barcelona

Barcelona, Septiembre 23 de 2015

AGRADECIMIENTOS

Al grupo de profesores por permitirme acceder a sus aulas y acercarme a su experiencia en el transcurso de estos años.

A Magaly por su apoyo incondicional, no imaginas cuánto he aprendido de ti en esta experiencia.

A mi querida familia, siempre atenta y dispuesta.

A los queridos amigos y compañeros del DIPE, siempre dispuestos a ayudarme, aún en la distancia: Mariela, Liss, Juan, Shamy, Susy, Faby, siempre los recuerdo.

A Antoni Badía por direccionar mi trabajo.

A la Fundación Carolina que me ayudó a cumplir la meta.

A los amigos que me ayudaron a aproximarme a las escuelas: Ivonne, Mónica...

Finalmente, a todos quienes me colaboraron y que sin querer he omitido...

CONTENIDO

	Página
Introducción	13
Estructura de la tesis	17
PRIMERA PARTE	
I.MARCO TEÓRICO	
CAPÍTULO 1. EL SISTEMA EDUCATIVO EN COLOMBIA.	
1.1 Organización del sistema educativo.	21
1.2 La profesionalización del profesor en Colombia.	24
1.3 La carrera docente.	28
CAPÍTULO 2. LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PROFESOR EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.	
2.1 Perspectivas, caracterización y definición de la identidad profesional del profesor.	33
2.2 La construcción de la identidad profesional del profesor en la educación secundaria.	38
2.3 Componentes de la identidad profesional del profesor en la educación secundaria.	40
2.3.1 El rol profesional en la identidad del profesor.	41
2.3.2 Teorías prácticas profesionales del profesor.	52
2.3.3 Los sentimientos y las emociones en la identidad profesional del profesor.	65
CAPÍTULO 3. ACTUACIÓN DEL PROFESOR Y LAS CONDICIONES DEL CONTEXTO EDUCATIVO.	
3.1 La identidad docente en la acción.	79
3.2 Identidad y enseñanza estratégica.	83
3.3 El contexto educativo en la investigación sobre la actuación del profesor.	86

3.3.1 Condiciones del contexto que influyen en las percepciones del profesor sobre su actividad profesional.	97
--	----

**SEGUNDA PARTE
II. MARCO EMPÍRICO**

CAPÍTULO 4. DISEÑO METODOLÓGICO.

4.1 Introducción al apartado metodológico.	113
4.2 Definición y formulación del problema y objetivos de investigación.	115
4.2.1 El problema.	116
4.2.2 Objetivos.	116
4.2.2.1 Objetivo General.	116
4.2.2.2 Objetivos específicos.	117
4.3 Diseño metodológico de la investigación.	117
4.3.1 Selección de los participantes.	124
4.3.2 Instituciones participantes.	128
4.4 Unidades de análisis.	131
4.4.1 Primera unidad de análisis: Factores del contexto.	132
4.4.2 Segunda unidad de análisis: La identidad profesional del profesor en la educación secundaria, expresada en roles, creencias y sentimientos.	132
4.4.3 Tercera unidad de análisis: La identidad situada, roles, creencias y sentimientos vinculados a la acción.	132
4.4.4 Cuarta unidad de análisis: La interrelación entre la identidad narrada y la situada a partir de los componentes identitarios.	135
4.5 Procedimiento para la recolección de información y el Análisis de Datos.	136

4.5.1 Etapas del proceso de recolección.	136
4.5.2 La entrevista semiestructurada.	139
4.5.3 La observación.	143

TERCERA PARTE
III. RESULTADOS

CAPÍTULO 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Introducción.	149
5.1 Caracterización de la identidad profesional del profesor en educación secundaria.	150
5.1.1 Identidad narrada.	151
5.1.2 Factores del contexto educativo identificados al explorar la identidad narrada.	159
5.1.3 Discusión de los resultados presentados. Síntesis de los resultados para identidad narrada y los factores del contexto.	166
5.2 Identidad situada, la identidad de los profesores vinculada a la acción.	172
5.2.1 Self planificado del profesor para la unidad didáctica (SPUD).	173
5.2.1.1 Factores del contexto educativo identificados en el SPUD.	180
5.2.2 El self planificado del profesor para la sesión (SPS).	185
5.2.2.1 Factores del contexto educativo identificados en el SPS.	189
5.2.3 El self del profesor en la acción (SEA).	194
5.2.3.1 Relaciones entre episodios instruccionales en el SEA y los componentes de la identidad.	201
5.2.4 El self actuado del profesor (SA).	204
5.2.4.1 Factores del contexto educativo identificados en el SA.	209

5.2.5	Discusión de resultados para la identidad situada.	213
5.3	Relaciones entre identidad narrada y la identidad situada.	218
5.3.1	Interrelación por cada uno de los componentes para el grupo de profesores.	218
5.3.2	Factores del contexto y la interrelación entre la identidad narrada y la situada.	224
5.3.3	Resultados de la interrelación para el grupo de profesores de matemáticas.	228
5.3.3.1	Factores del contexto identificados en los profesores de matemáticas.	233
5.3.4	Resultados de la interrelación para el grupo de profesores de ciencias sociales.	237
5.3.4.1	Factores del contexto identificado por los profesores de ciencias sociales.	242
5.3.5	Discusión de resultados para la interrelación entre identidad narrada e identidad situada.	246
6.	CONCLUSIONES, LIMITACIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS	259
	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	275
	ANEXOS	302

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS	Página
Tabla 1. Niveles de la educación formal en Colombia	22
Tabla 2. Subsistemas de formación de profesores	26
Tabla 3. Carrera docente. Estatutos reguladores	29
Tabla 4. Roles de los profesores en la educación secundaria	48
Tabla 5. Dimensiones del modelo semántico contextual	89
Tabla 6. Síntesis del proceso metodológico	137
Tabla 7. Síntesis del proceso de recolección y análisis a las entrevistas	143
Tabla 8. Etapas del análisis a la videograbación	144
Tabla 9. Consolidado de roles identificados para la Identidad Narrada	152
Tabla 10. Consolidado de teorías prácticas del profesor en la Identidad Narrada	154
Tabla 11. Consolidado sentimientos identificados para Identidad Narrada	157
Tabla 12. Factores del contexto identificados para la Identidad Narrada	160
Tabla 13. Roles de los profesores en el SPUD	174
Tabla 14. Teorías prácticas del profesor en el SPUD	176
Tabla 15. Sentimientos de satisfacción e insatisfacción en el SPUD	178
Tabla 16. Factores del contexto en el SPUD	180
Tabla 17. Roles de los profesores encontrados en el SPS	185

Tabla 18. Teorías prácticas del profesor en el SPS.	187
Tabla 19. Sentimientos para el SPS	188
Tabla 20. Factores instruccionales para el SPS	190
Tabla 21. Episodios instruccionales, tiempo total y porcentaje de presentación	195
Tabla 22. Roles y episodios instruccionales en el SEA	201
Tabla 23. TPP's y episodios instruccionales en el SEA	202
Tabla 24. Sentimientos y episodios instruccionales en el SEA	203
Tabla 25. Roles del profesor en el SA	205
Tabla 26. Orientaciones hacia la enseñanza para el SA	206
Tabla 27. Sentimientos de los profesores para el SA	208
Tabla 28. Factores instruccionales identificados en el SA	210
Tabla 29. Roles evidenciados en la identidad narrada y situada	219
Tabla 30. Teorías prácticas profesionales de los profesores	221
Tabla 31. Sentimientos en la identidad profesional del profesor	223
Tabla 32. Factores instruccionales identificados en el grupo de profesores	225
Tabla 33. Consolidado de los roles para los profesores de matemáticas	229
Tabla 34. Teorías prácticas de los profesores de matemáticas	230
Tabla 35. Sentimientos de los profesores de matemáticas	232
Tabla 36. Factores del contexto según los profesores de matemáticas	234

Tabla 37. Roles de los profesores de ciencias sociales	238
Tabla 38. Teorías prácticas de los profesores de ciencias sociales	239
Tabla 39. Sentimientos de los profesores de ciencias sociales	241
Tabla 40. Factores del contexto según los profesores de ciencias sociales	243

FIGURAS	Página
Figura 1. Sistema nacional de formación de profesores	25
Figura 2. Las TPP's en el triangulo didáctico de Stenberg	57

INTRODUCCIÓN

Según el informe de la OCDE (2015) la educación es la actividad clave para lograr un crecimiento inclusivo, por lo que la mayoría de países están transformando sus políticas y prácticas con el objetivo de mejorar las condiciones de sus sistemas educativos, de tal manera que puedan responder a las exigencias de una sociedad globalizada.

En este escenario, la educación secundaria es una de las etapas de formación más importantes, aunque como proceso de formación surgió en Europa hacia los siglos XVI y XVII mediante cursos de tipo preparatorio y humanístico de carácter enciclopédico para el acceso a la universidad, destinado a jóvenes miembros acomodados de elite que tenían entre 10 y 17 años (Muller, Ringer & Simón, 1992), hoy en día su importancia implica otras responsabilidades.

En primer lugar, representa la transición de una etapa de formación esencial para todas las personas hacia el mundo del trabajo y de los que prosiguen con estudios avanzados, de manera que esta etapa debe preparar efectivamente para una vida económica productiva y según los intereses que se persigan, para continuar con estudios terciarios o superiores (Levinson, 2009).

En segundo lugar, la etapa de formación a la que corresponde la educación secundaria hace necesario crear procesos educativos que proporcionen a todos los estudiantes los conocimientos, las competencias, los valores y las aptitudes para desarrollar las potencialidades necesarias para una vida social activa y lograr constituir un proyecto de vida, así como adquirir las competencias que les permitan tomar decisiones, enfrentar el mundo del trabajo y generar valor agregado en sus comunidades.

Estas responsabilidades se definen por desafíos como la universalización de la educación, lo que se ha llamado “educación para todos”, la equidad y lograr la permanencia de los jóvenes en el sistema escolar, con lo cual en las últimas décadas se manifiesta una masificación de la misma y un interés por lograr en plenitud su carácter de obligatoriedad (Ademar, Blanas & Mekler, 2012)

Esto implica unas dinámicas que cambian el funcionamiento de la escuela y las exigencias para los profesores, puesto que la permanencia ha obligado a cubrir las diversas

necesidades con las que asisten los estudiantes, entre otras, los jóvenes reciben ahora alimentación o suplementos que les ayuden nutricionalmente y apoyo para las situaciones sociales conflictivas, de tal manera que a la escuela se le plantea un requerimiento adicional a la distribución de saberes lo que implica que se convierta en un “centro social” (Dussel, 2008).

Esta diversidad de situaciones a atender en la educación secundaria puede limitar los procesos formativos, que deberían orientarse a estrategias que permitan la apropiación del conocimiento para la vida y de los saberes disciplinares especializados en este nivel formativo. La formación disciplinar que debe impartir el profesor compite con la aparición de necesidades de formación conexas, como formación para la convivencia, en valores, o la educación sexual.

Marchesi (2000) indica que ante los cambios del nuevo milenio la educación secundaria debe entenderse de otra manera y por lo mismo la dinámica con la que se lleva a cabo la docencia.

En este sentido, el profesor debe ajustarse al tipo de demandas que plantea la población estudiantil, cada vez más heterogénea y con enormes diferencias en su rendimiento, frente a lo cual no funcionan los criterios curriculares tradicionales.

Por otro lado, el profesor debe replantear los contenidos de la enseñanza, porque la educación secundaria se encamina hacia la instrucción cívica, ciudadana y personal y a la formación en habilidades básicas que le permita a las personas autorregularse y aprender por sí mismos, es decir que los profesores orientan su trabajo también a la formación de actitudes incluso subordinando la organización de las áreas, materias, contenidos, aspectos en los que usualmente se despliegan los esfuerzos de la educación secundaria.

En fin, podemos referenciar un gran número de dimensiones que interfieren en los procesos educativos que debe llevar a cabo el profesor, para responder a las diferentes demandas de un contexto social, sin duda, lo que hemos citado hasta el momento tiene incidencia en la percepción sobre el profesor y del mismo acerca de su profesión, es decir, en su identidad profesional aspecto que determina la pertinencia de esta investigación.

En suma, los cambios plantean exigencias que recaen en la figura del maestro, con lo cual su papel en la educación secundaria como agente dinamizador, se traduce en

enfrentar los desafíos ante las transformaciones sociales y las necesidades del entorno escolar. El profesor en la educación secundaria está inmerso en condiciones que demarcan un tipo de ejercicio profesional y por tanto un modo de ser y actuar, del cual en el contexto que se lleva a cabo en esta investigación no sabemos mucho.

Al maestro se le exige un su ejercicio profesional el conocimiento de una disciplina y de la didáctica para enseñarla y de esto sabemos un poco más, pero menos de los aspectos personales imbricados en la docencia, el profesor no sólo se compromete con impartir un contenido, sino que en la actividad se involucra con sus teorías personales, sentimientos, gustos y metas personales, se compromete con quien es él en tanto docente, es decir, con su identidad profesional.

El profesor es el eje con el cual se posibilita el cumplimiento de los objetivos que se persiguen en la educación secundaria y como hemos visto, muchas condiciones tanto propias como del entorno, pueden incidir en el éxito de su gestión, cuestiones que no se identifican fácilmente sino es accediendo directamente a la percepción que tiene el profesor sobre su trabajo.

Es pertinente esta investigación en el marco de los estudios sobre la identidad del profesor porque posibilita una aproximación integral a la actividad docente, reconoce que en la docencia no sólo los aspectos cognoscitivos asociados a la enseñanza de una disciplina se involucran en la actividad profesional.

El profesor que trabaja en este nivel de formación desarrolla su actividad en uno de los procesos más importantes de la vida de las personas, la transición entre la educación primaria y la universitaria, sin dejar de lado las manifestaciones personales vinculadas al ejercicio de la profesión, como los sentimientos, el desempeño de unos roles, es decir, creemos que en su vida profesional se expresan aspectos personales y el influjo de diversas condiciones, en este proyecto nos aproximamos a la manera en que se revelan estas dimensiones en la docencia.

La aproximación desde la noción de identidad profesional amplía las posibilidades para entender la práctica docente, en un discurso actual basado en la calidad educativa, se necesita hacer un reconocimiento a las diferentes fuerzas que influyen en la profesión

docente, tales como las condiciones externas o internas que pueden afectar el ejercicio profesional.

Desde esta perspectiva se aborda el significado o sentido que tiene una determinada forma de ser en tanto profesional, que puede dimensionarse de diferentes maneras. Por ejemplo, desde las condiciones que define el docente para tomar decisiones, partiendo de un modo de comprender su rol o de las emociones asociadas a una situación de enseñanza futura.

Finalmente, el tema que se discute en esta tesis resulta pertinente para áreas específicas del conocimiento, pues continúa el debate en torno a cuestiones relacionadas con el cambio educativo, el rol del profesor y las variables personales y de contexto en dichas transformaciones. Además se plantea la cuestión sobre la posibilidad de establecer relaciones entre la identidad de los profesores con sus modos de actuación en circunstancias contextuales

ESTRUCTURA DE LA TESIS

Esta investigación está conformada por tres partes: En la primera se desarrolla el marco teórico que se presenta en tres capítulos, en la segunda, conformada por un capítulo, se muestran los aspectos metodológicos asumidos y en la última parte, los resultados, discusión y conclusiones.

En la primera parte, el primer capítulo es una presentación de los aspectos concernientes al sistema educativo al que pertenecen los profesores participantes; el segundo, es la exposición teórica sobre la propuesta asumida para abordar la identidad profesional y la presentación de cada uno de sus componentes. El tercero, nos muestra los aspectos que se asumen para entender la identidad situada y proyectada a la acción, además de los componentes teóricos que nos permiten tomar una postura sobre lo que hemos denominado contexto educativo.

Esta primera parte tiene como propósitos, inicialmente, presentar una caracterización del sistema educativo que arroje información y permita identificar las condiciones en las cuales se lleva a cabo la carrera docente. Posteriormente, ubicar los aspectos conceptuales, modelos y características de lo que se ha venido presentando como la identidad profesional del profesor, para situar el modelo de referencia desde el cual se aborda la identidad de los profesores participantes. Por último, clarificar lo que significa una identidad proyectada y situada, evidenciando la noción de contexto, factores o condiciones y las dimensiones que pueden asumirse en su comprensión.

Un aspecto fundamental en este proyecto es el reconocimiento de las condiciones que influyen en la docencia, para lo cual la aproximación al contexto, desde la perspectiva de los profesores es una actividad que arroja resultados sobre factores que pueden interferir en la docencia.

La segunda parte nos ubica en la perspectiva metodológica que es de carácter fenomenográfica, se detallan los objetivos de la investigación, y las unidades de análisis, además se presentan las características de los participantes y las estrategias metodológicas

asumidas para recolectar y analizar la información, teniendo en cuenta que hemos llevado a cabo dos estrategias, tanto la entrevista semiestructurada así como la observación.

El análisis de resultados es fundamentalmente cualitativo, pero nos apoyamos en un análisis descriptivo con frecuencias relativas, ubicando la proporción en que se presenta una categoría en el grupo total de profesores.

La última parte, corresponde a la presentación de resultados, la discusión y las conclusiones. Se indican en función de cada uno de los cinco objetivos formulados en la investigación, de esta manera, el orden de presentación comienza por los resultados en relación con la caracterización de la identidad profesional del profesor en la educación secundaria, diferenciando cada uno de los componentes definidos. Posteriormente se presentan los resultados sobre las condiciones del contexto que pueden influir en la docencia, de acuerdo a lo descrito por los profesores participantes.

La presentación de resultados continúa con la exposición de la descripción sobre la identidad situada, es decir de la identidad desplegada o proyectada a la acción, en cada uno de sus niveles y componentes, cerrando esta apartado con la presentación de los factores o condiciones que los profesores creen que influyen en la docencia cuando se proyectan hacia situaciones específicas de enseñanza.

Esta parte cierra con la exposición de resultados que emerge del análisis a la interrelación entre la identidad profesional del profesor y la versión de dicha identidad proyectada hacia la docencia en una situación particular, análisis que se hace a cada uno de sus componentes y también a las condiciones que pueden influir en su desarrollo, mostramos cuáles aspectos permanecen o no, cuando se pasa de una idea abstracta sobre la docencia, lo que hemos analizado a través de la identidad narrada, a una situación concreta, esta manera de describir el trabajo del profesor consideramos que es holística y muestra los aspectos multidimensionales y complejos en que se desarrolla esta labor.

Primera parte

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. El sistema educativo en Colombia.

En este capítulo se describe el contexto en el que se forma y desarrolla el profesor de la educación secundaria en Colombia. Iniciamos con una descripción de la organización del sistema educativo, continuamos con la presentación de los procesos que se llevan a cabo para la formación del profesorado y cerramos con una descripción de las condiciones en que ocurre la carrera docente.

1.1 Organización del sistema educativo.

El sistema educativo Colombiano está regulado por lo dispuesto en la constitución política del año 1991 y la ley general de educación del año 1994. En esta normativa se establece que la educación es un servicio público gratuito, obligatorio y garantizado por el estado, además de un derecho fundamental para los menores hasta de quince años, etapa que cubre el periodo de formación de la educación secundaria. En el nivel nacional el Ministerio de Educación (MEN) es el ente rector de las políticas educativas y traza los lineamientos generales para la prestación del servicio educativo.

Aunque la educación se considera servicio público a garantizar por parte del estado, el servicio educativo puede ser prestado también por particulares, quienes tienen amplia participación en la educación Colombiana. Las estadísticas del 2013 (MEN) indican que existen 4600 instituciones privadas y 8200 públicas, este es un aspecto estratégico que muestra a su vez la pobre capacidad de inversión del estado en el servicio educativo público. Esto se ha visto como un mecanismo indirecto de privatización de la educación, que ha repercutido en las condiciones laborales de los profesores, pues las condiciones son más precarias en la función educativa de carácter privado.

En cuanto a la organización del sistema educativo, la educación formal básica se ordena por niveles, ciclos y grados. Los niveles son las etapas de la educación, como se aprecian en la tabla 1, corresponden a preescolar, básica, media y superior.

El ciclo es el conjunto de grados en la educación básica, como el ciclo de preescolar, el de básica primaria y el de básica secundaria y el grado a cada año de

formación dentro de un ciclo: cinco grados de primaria, cuatro grados de básica secundaria, entre otros. Se resumen los niveles, ciclos y grados en la tabla 1.

Tabla 1. Niveles de la educación formal en Colombia.

Niveles	Ciclos y grados
Preescolar	Comprende 3 grados Pre jardín (3 años de edad), jardín (4 años de edad) y transición (5 o 6 años de edad).
Básica	A. Básica primaria Comprende 5 grados (primero a quinto), desde los 7 hasta los 11 años de edad. B. Básica secundaria
Media	Comprende 4 grados (de sexto a noveno), desde los 12 hasta los 15 años. Comprende 2 grados (décimo y once), 16 y 17 años. Ciclo complementario normal superior Integra dos grados más (doce y trece). Forma a docentes normalistas (no profesionales).
Superior	A. Técnico profesional. Comprende de 2 a 3 años. Forma en ocupaciones. B. Tecnológico. Comprende 3 años. Forma en ocupaciones. C. Profesional o pregrado. Comprende 4 o 5 años de formación disciplinar. D. Postgrados. • Especialización. Profundización en un área disciplinar. • Maestría • Doctorado • Postdoctorado

Nota: Fuentes Ministerio de Educación Nacional-cartilla 33. Organización del sistema educativo.

Resumiendo, según el criterio normativo, la educación secundaria corresponde a los grados que van de sexto a noveno, como se observa en la tabla 1. El fin del ciclo se visualiza tras 9 años desde el comienzo de la Educación Primaria. En varios países, incluido Colombia, es el ciclo de finalización de la educación obligatoria.

Se caracteriza por un programa de estudio que propone un conjunto de asignaturas orientadas al dominio de las capacidades y destrezas básicas y constituye el fundamento base de la educación permanente. Se ingresa tras unos 6 o 7 años de Educación Primaria.

Posteriormente, continua con la educación media, etapa de formación con oferta en diferentes modalidades: la media académica tradicional, la media técnica y recientemente la media fortalecida; algunas ofertas son preparatorias para el ingreso a la universidad; otras terminan en este punto y sirven para ubicarse laboralmente.

Por otra parte, la organización curricular del sistema educativo, la regula el decreto 1860 (MEN, 1994) que define aspectos pedagógicos y organizativos a seguir por las instituciones a nivel nacional. A partir del mismo, se organiza el currículo en un 80% a partir de áreas obligatorias y fundamentales: Ciencias naturales y educación ambiental;

ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia; educación artística; educación ética y en valores humanos; educación física, recreación y deportes; educación religiosa, humanidades y lengua castellana e idiomas extranjeros; matemáticas y por último, tecnología e informática.

Esta disposición impone la definición de los planes educativos de las instituciones conocidos como: PEI, Plan Educativo Institucional. Es la representación del modelo pedagógico que construyen y siguen las instituciones. Este modelo debe reflejarse en la vida institucional y en el trabajo docente en las aulas, es un factor que condiciona la docencia, pues el profesor debe enfocar parte de sus esfuerzos a lograr los objetivos propuestos mediante el PEI.

Para orientar la formación de los estudiantes a través del diseño de unidades didácticas y clases se han creado estándares básicos (MEN-2004). Definen las competencias que se esperan alcanzar en las diferentes áreas obligatorias mencionadas anteriormente. Se busca el desarrollo de competencias en: matemáticas, lenguaje, ciudadanía, ciencias naturales y sociales; son directrices usadas para implementar principios y procesos de calidad en la organización curricular. Según el Ministerio:

Un estándar es un criterio que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto, cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media, especificando por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) el nivel de calidad que se aspira alcanzar. (p. 8).

Los estándares motivan a algunos profesores, pero en otros casos se han entendido como doctrinas cerradas a las cuales se ven abocados, e incluso, dependiendo de la institución, pueden ser obligatorios, así los docentes se condicionan por la puesta en funcionamiento de estos estándares.

Un documento conexo al anterior son los lineamientos curriculares (MEN, 1998), el Ministerio de Educación los propone como orientaciones epistemológicas y pedagógicas que responden a la necesidad de ofrecer orientaciones y criterios comunes a nivel nacional, acerca de las estructuras curriculares de las áreas académicas. Contienen un apartado

epistemológico y conceptual sobre el área, así como ideas centrales sobre su enseñabilidad, ubicación y desarrollo dentro del currículo escolar.

Los aspectos de la organización escolar que acabamos de mencionar los tenemos en cuenta por las implicaciones en la docencia, en el rol profesional del profesor y por ende en su identidad, pues este los debe incorporar como parte del diseño que realiza en sus cursos. Se configuran como condiciones contextuales mediadas por la institución escolar, pero, formuladas por las autoridades académicas del sistema educativo. A continuación abordaremos lo concerniente al inicio y desarrollo de la carrera profesional del profesor.

1.2 La profesionalización del profesor en Colombia.

Desde la reforma constitucional que vivió el país en el año 1991 y luego con la promulgación de la ley de educación en el año de 1994, se ha ido desarrollando el marco normativo que regula la profesión docente en la educación escolar.

En la ley de educación se establecen las finalidades de la formación de los profesores:

- Formar educadores de alta calidad científica y ética.
- Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador.
- Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico.
- Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

Sin desconocer la existencia de algunos programas y del plan de formación propuesto por el estado, más allá de la formación básica del pregrado, aún se requiere fortalecer la formación profesional de los profesores, si se espera cumplir con estas finalidades.

Algunos programas emergen, por ejemplo, en el plan decenal del gobierno para la inversión comprendida entre 1996 y 2005, se configura el Sistema Nacional de Educadores, definiendo que la formación y el desarrollo integral del educador es uno de los criterios para alcanzar la calidad educativa, se promulga la necesidad de crear comunidades académicas de pedagogía que impulsen la investigación y contribuyan a la transformación

de los programas de formación, además de establecer los criterios de creación y funcionamiento de instituciones y programas de formación de los educadores.

De esta manera, se formulan en el país la propuesta de formación a través del sistema de formación de educadores (Figura 1).

Figura 1. Sistema nacional de formación de profesores.



Nota: Tomada de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48466.html> 2014

El sistema, como se observa en la gráfica, es una articulación de tres subsistemas: el de formación inicial, en servicio y avanzada, y de tres ejes transversales que articulan dicho sistema: Pedagogía, investigación y evaluación. Debe garantizar el desarrollo del profesor en diferentes momentos de evolución de la vida profesional. Cada subsistema de formación se observa en detalle en la tabla 2.

La *formación inicial* corresponde la entrada del profesor a la profesionalización; se puede dar por tres vías: las escuelas normales superiores, las instituciones de educación superior y los programas para licenciados y los programas de pedagogía para no licenciados.

Tabla 2. Subsistemas de formación de profesores.

Subsistema	Objetivo	Espacios/Programas
Formación inicial	Apropiar los fundamentos y saberes básicos, y desarrollar las competencias profesionales necesarias para la labor como profesional de educación. Incluye la formación disciplinar específica.	Escuelas normales superiores. Instituciones de educación superior y programas para licenciados. Programas de pedagogía para no licenciados.
Formación continua	Actualizar y perfeccionar en lo disciplinar y pedagógico al profesor impactando en sus competencias profesionales, de manera que se cualifique su profesión y, con ello se contribuya al fortalecimiento de las instituciones educativas en las que se desempeñan, al desarrollo de las competencias de los estudiantes y al mejoramiento de sus aprendizajes	Reflexión sobre la acción en la práctica.
Formación avanzada	Proporcionar herramientas a los educadores para la implementación de procesos de investigación, innovación y gestión educativa.	Programas de especialización, maestría y doctorado.

Nota: elaboración propia a partir de fuente MEN. Dirección: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48466.html>

En la mayoría de países Latinoamericanos, la formación de los profesores se direcciona desde las instituciones universitarias, pero en Colombia, México y Honduras, aún las normales tienen esta función (Calvo, 2006) Las escuelas normales superiores forman a los maestros para la educación preescolar y básica primaria.

En Colombia se han mantenido debido a la relevancia histórica, tiene peso su tradición y también la imposibilidad del estado por desarrollar propuestas alternativas de formación de profesores en regiones geográficas donde difícilmente hay cobertura. Recientemente, el estado estableció criterios de calidad para certificar estas instituciones.

Por otra parte, la formación a través de las instituciones de educación superior y los programas para licenciados, lleva a la formación de licenciados, denominación que se da en Colombia solamente a quienes se titulan como profesores. En este sentido, la aparición de las primeras facultades de educación se da en el periodo comprendido entre 1930 y 1946, a través de la evolución de las propias escuelas normales que llevó a la creación de facultades de educación. Actualmente en este escenario se concentra la formación profesional docente. Los programas que ofrece se desarrollan con una duración entre 8 y 10 semestres, organizados por créditos académicos, un programa puede tener en total entre 140 y 170 créditos.

En la docencia no solo se desempeñan quienes se licencian, otros profesionales también pueden hacerlo. Esta posibilidad genera malestar entre los educadores, puesto que profesionales sin formación en educación, ocupan plazas de profesionales formados en la docencia y las exigencias que cumplen con relación a la formación pedagógica son bajas, en comparación a lo exigido a un licenciado en educación. En otros países como Finlandia, se requieren 1400 horas de formación pedagógica para desarrollar la profesión en la educación secundaria.

El subsistema de la *formación continua* está inspirado en la idea de formación en servicio. El lugar donde se da la formación es el escenario de práctica: el aula. Se cuenta con pocas experiencias en este sentido, lo más aproximado tiene que ver con espacios de reflexión vinculados a las áreas de trabajo en las instituciones organizadas por grupos disciplinares, sin embargo, en realidad cumplen funciones administrativas.

La otra experiencia no derivada del ministerio, sino de una entidad pública descentralizada, la secretaria de educación. Realizan lo que se denominan: programas de formación permanente de docentes (PFPD) que exhortan a los profesores a la realización de propuestas de investigación en el aula.

Por último, el subsistema de *formación avanzada* se orienta a la innovación y al desarrollo de capacidades de los profesores que permitan mejorar sus competencias investigativas. Esta estrategia se desarrolla a través de los programas de formación de las universidades a nivel de postgrado, tanto de especialización como de maestría y doctorado.

Con este breve recorrido por el sistema de formación, podemos decir que la oferta formativa del profesorado se concentra en las universidades. Son pocos los programas proyectados por el estado; sin desconocer que desde el año 2011 se viene implementando el fondo de formación.

El plan de formación de los profesores es incipiente, aunque existe una política al respecto, es necesario crear estrategias para la formación del profesor en los diferentes

subsistemas comentados, consideramos que va más allá de los programas ofrecidos por las universidades. Se requiere contar con estrategias para el mediano y largo plazo.

En lo que viene presentaremos cómo se desarrolla la carrera profesional del profesor en el contexto explorado en esta investigación.

1.3 La carrera docente.

La profesión docente no depende solo de la formación y el desarrollo profesional, otros aspectos como el progreso en el desempeño de la función, en las condiciones de vida y la satisfacción hacia la función e incluso la autoestima, son también influyentes (Zabalza y Zabalza, (2012).

Estas condiciones y otras, pueden impactar en el compromiso del profesor con su carrera y en la forma de experimentarla, por citar algunas, depende de factores como la conducta del alumno, el apoyo de los compañeros, las exigencias de los padres, la propia historia profesional, la fase de la carrera y las políticas nacionales de educación (Day, 2006b) En suma, refuerzan o reducen el compromiso en la labor y pueden afectar la satisfacción con la profesión.

En este sentido, el acceso y el ejercicio de la carrera del profesor en la educación escolar en Colombia se lleva a cabo según dos estatutos, que actualmente funcionan a nivel nacional y son centro de debate, pues las condiciones establecidas han debilitado el ejercicio profesional.

La carrera docente en términos de nombramiento, remuneración y ascenso, se reglamenta en lo establecido por los decretos 2277 (MEN, 1979) y el 1278 (MEN, 2002), principalmente en el sector público, como puede verse en la tabla 3. En el privado, los profesores están supeditados a lo establecido por el código laboral nacional. Sin embargo, es usual que dichas instituciones se acojan al escalafón regulado por el decreto 2277 de 1979.

Tabla 3. Carrera docente. Estatutos reguladores.

CARACTERÍSTICA	DECRETO 2277 DE 1979	DECRETO 1278 DE 2002
Carácter profesional	La docencia es profesión. Aplica para entidades privadas, para públicas queda derogado, pero hay docentes cobijados por él.	La docencia es una función. Responde a una actividad académica de planificación, ejecución y evaluación en procesos de enseñanza y aprendizaje.
Consideración docente	Es un docente oficial: Educador que presta servicio como empleado de régimen especial.	Es docente: Desarrolla labores académicas en general, no tiene régimen especial.
Denominación de la carrera	Carrera docente. Régimen legal que ampara el ejercicio docente, garantiza la estabilidad laboral, otorga derecho a la profesionalización, actualización y capacitación permanente.	Carrera docente y escalafón. Régimen legal que ampara el ejercicio de la profesión docente en el sector estatal; depende de idoneidad y competencias del docente.
Escalafón	Los ascensos de dan en hasta el grado máximo: 14. Dependen de cumplimiento de requisitos, es automático.	El ascenso depende de evaluación de desempeño y disponibilidad presupuestal, no de formación. Son cuatro grados cada uno de cuatro niveles salariales. Siendo 1A el menor, para profesor normalista y 3D el mayor para profesor con titulación doctoral.
Evaluación	Fue creada posterior al decreto, no la contempló. Ahora, cada seis años presentan exámenes de idoneidad académica.	Tres tipos de evaluación: Periodo de prueba, de desempeño anual y de competencias para el ascenso. Además de la de ingreso.

Nota: Adaptado de Calvo (2006).

Pese a que las tareas en el sector estatal son las mismas para todo el cuerpo de docentes, las condiciones laborales y profesionales de los profesores difieren de acuerdo a cada uno de los decretos (Bautista, 2009).

A través del 2277, se determina un régimen especial para el ejercicio de la profesión y se crea el escalafón docente, de quienes en este contexto se conocen como los docentes “antiguos”. Consiste en un sistema de clasificación de los educadores de acuerdo con su preparación académica, experiencia y méritos, además contiene requisitos para el ascenso y el retiro del servicio.

Con la aparición de este escalafón el docente es reconocido para ejercer la carrera y en su formación, le permiten optar por el ascenso. Entre los profesores que actualmente se encuentran ejerciendo la función, existen varios que están regulados por este régimen, derogado por el 1278 que según los educadores, tiene menos beneficios.

El segundo estatuto, el de los profesores “nuevos”, acoge a generaciones recientes, es menos flexible en posibilitar el ascenso. Paulatinamente reemplazará al 2277 en la medida en que nuevas generaciones de profesores lleguen al sistema educativo. El estatuto genera enorme rechazo debido a la manera que establece el sistema de evaluación y ascenso.

Los profesores una vez al año deben presentar examen de conocimientos y aptitudes para ser promovidos, y si en el anterior decreto la formación era suficiente para ascender, en este la formación es secundaria, debido a que el ascenso está centrado en los resultados de la evaluación de competencias, esto ha desmotivado a los profesores para entrar en procesos de formación.

En todo caso, por su estructura, el Ministerio de Educación considera que el estatuto garantiza que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, porque reconoce la formación, la experiencia, el desempeño y las competencias como los atributos esenciales que “orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente”, esperando con ello ofrecer una educación con calidad, y el desarrollo y crecimiento profesional de los docentes, a pesar de la formación no constituirse en un criterio de ascenso y mejora de las condiciones en la carrera.

En la tabla 3 podemos ver comparativamente los dos estatutos que actualmente regulan la profesión docente, varios aspectos sobresalen. Primero, la pérdida del carácter profesional, es decir, se pasa de la denominación de profesión del primer régimen, a la de tarea o función del segundo, dando a entender un posicionamiento de la profesión centrada en el trabajo instrumental.

En segundo lugar, en el nuevo decreto la pérdida del régimen especial genera incertidumbre entre los profesores, puesto que es cobijado por los criterios normativos tradicionales de cualquier trabajo en el país, incluso ha significado que la carrera docente sea poco atractiva, lo que ha llevado a la posibilidad de que profesionales de otros campos ingresen por razón del deficiente número de interesados.

En relación con el tercer aspecto, la denominación de la carrera docente, exige a los profesores del nuevo régimen mayor preparación para poder permanecer y ascender en el sistema, pero menor estabilidad, cuestión que en el antiguo régimen se veía de manera contraria. Esto resulta paradójico puesto que realmente en paralelo debería ocurrir que a mayor desarrollo e idoneidad, fuese mayor la estabilidad laboral.

El escalafón en ambos regímenes ha sido limitado, aunque de diferentes maneras, en el primero porque se dan 14 niveles y aunque se podía ascender sin necesidad de mayores titulaciones, la remuneración en realidad no resulta motivadora. En el más

reciente, aunque establece mejor remuneración, lo limitan las pruebas de evaluación de competencias que anualmente los profesores deben presentar y por la culminación de los procesos de formación, aunque este último aspecto es poco significativo, si las pruebas, como se ha demostrado recientemente, no permiten el ascenso.

Así que las condiciones que establecen uno y otro decreto ubican a cada grupo de docentes en escenarios distintos de profesionalización, debido a que su desarrollo y estabilidad dentro de la docencia están mediados por diferentes elementos, de acuerdo al estatuto docente que los rija. Estos decretos son los hitos normativos que configuran la profesión docente actualmente en Colombia (Bautista, 2009).

Por último, en el estatuto más reciente se incorpora la evaluación de los profesionales en carrera docente de diferentes maneras: con una evaluación de ingreso a la carrera docente. Otra que permite la permanencia, es de carácter continuo y se realiza anualmente a través del rector mediante una evaluación de desempeño.

Finalmente, la prueba de ascenso es una prueba anual de competencias profesionales y personales, actualmente en debate, pues la tasa de ascenso por superación de la prueba es bastante baja porque se exige un puntaje superior a 80.

En suma, este es el panorama general de la carrera docente, muchos de los aspectos citados, sobre todo el componente legal al que se sujeta la profesión, constituyen factores que inciden en el ejercicio de la profesión.

Esta profesión en el contexto Colombiano es altamente demandante, exige al profesional trabajar no sólo en la enseñanza y el aprendizaje de un saber, un arte o una disciplina, sino atender diversos asuntos sociales: formar en hábitos, ciudadanía y en campos especializados del conocimiento; orientar en su sexualidad a los estudiantes y en situaciones conflictivas que afectan la convivencia, entre otros.

Ante lo cual es urgente la aproximación a los diferentes factores y sobre todo a la manera en que percibe la docencia y las condiciones en que debe llevarla a cabo.

En lo que sigue abordaremos la noción de identidad, mostrando la propuesta conceptual que hemos asumido para el abordaje a la identidad profesional del profesor

Capítulo 2.

La identidad profesional del profesor en la Educación Secundaria.

La noción de identidad ha presentado importantes transformaciones a lo largo del siglo XX, ocurridas por los cambios que devienen tras las aportaciones y las interpretaciones contemporáneas acerca de la individualidad, basta citar las aportaciones de Mead (1960) y el concepto de encarnación, Goffman (1993) y la presentación de la persona en la vida cotidiana o Giddens (1991) con la identidad y la modernidad del yo, para indicar el interés suscitado.

En este capítulo pretendemos aproximarnos al modo de entender la identidad profesional del profesor y presentar nuestra perspectiva. Para ello inicialmente nos acercamos a lo que se conoce como identidad profesional, posteriormente presentamos la reflexión sobre la construcción de la identidad, y finalmente, los componentes de la identidad profesional.

2.1 Perspectivas, caracterización y definición de la identidad profesional del profesor.

En este apartado presentamos la definición asumida con relación a la identidad profesional del profesor. Para ello, primero exponemos los antecedentes en su estudio y posteriormente nos referimos a la naturaleza y caracterización de la identidad.

Para comenzar, la revisión nos indicó que en las últimas décadas la identidad profesional del profesor se convirtió en un campo independiente de investigación que revela la complejidad que tiene la práctica docente (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). Varias razones destacan su importancia como aproximación a los procesos educativos.

A través de la identidad profesional de los profesores se ha accedido al significado que tiene la profesión y la docencia, ingresando a variados aspectos como la motivación y la satisfacción hacia la labor (Day, Kington, Stobart & Sammons 2006), e incluso a su conexión con la vida afectiva (Settlage, Southerland, Smith & Ceglie 2009).

Asimismo, se ha estudiado como una proyección de la imagen personal, construida a partir de una práctica situada en un contexto, abordada a través del discurso del profesor y del análisis sobre las decisiones que se toman en la docencia. (Day, Kington, Stobart & Sammons, 2006; Hamman, Gosselin, Romano, & Bunuan, 2010)

Se ha estudiado también como una manera de identificar la capacidad y voluntad para el cambio y el desarrollo profesional del profesor (Cohen, 2010), sugiriendo que la identidad nos puede facilitar información que sirve para el desarrollo de innovaciones educativas (Beauchamp & Lynn, 2009; Enyedy, Goldberg & Muir, 2005).

De esta manera, la tradición que tienen los estudios sobre la identidad profesional del profesor, se remontan a múltiples perspectivas que emergen de dos polos que aparentemente son visiones antagónicas, primero el carácter fijo, inmutable y esencial de la identidad y segundo el carácter variable cambiante y fluido.

La primera se refiere a una dimensión individual, caracterizada por un sustrato corporal con un yo único y permanente, esta es una postura que puede ser considerada como esencialista (Engelken, 2005; Iñiguez, 2001).

El esencialismo se refiere a un conjunto de rasgos (Ruvalcaba-Coyaso, Uribe, & Gutiérrez, 2011) que conforman una estructura interna, singular, única y permanente, en este sentido la experiencia psicológica tiene un fundamento biológico (Iñiguez, 2001).

En la segunda, como extremo del que acabamos de presentar, la identidad puede considerarse como una dimensión del yo definida por las exigencias y vivencias en los individuos de los contextos por los que transitan (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004).

En esta última, la identidad es eminentemente social, e incluso se afirmarían que no existiría una dimensión individual, sino que habría múltiples sentidos de vida e identidades, dependiente de los “múltiples mundos sociales”.

Estas distinciones extremas han sido superadas por posiciones integradoras, con lo cual las concepciones acerca de la identidad se acercarían más a una perspectiva en que lo individual y lo social confluyen.

Partiendo de esta idea, la identidad en su naturaleza sería a la vez relativamente estable y dinámica, es decir, habría una identidad central que posibilita un tipo de persona en un contexto, diferenciada de algunas formas de esta identidad que permiten adaptarse a diferentes contextos (Beauchamp & Lynn 2009).

Lo cual quiere decir que aunque no hay necesariamente una identidad sustancial, en todo caso en el yo se manifiesta una constancia que permite al sujeto reconocerse como un tipo de persona, y a la vez ser reconocido en los diferentes contextos por los que transita (Day, et al., 2006) además, esta identidad puede descentrarse y ajustarse según las condiciones de una situación.

Profundizando en esta perspectiva, podemos decir que en la identidad se diferencian tres dimensiones. Una de carácter individual y social que expresa la identidad como una participación de los otros en la configuración del yo individual. Otra dimensión continua y discontinua, que revela el proceso de acomodamiento a las circunstancias diversas de las situaciones y contextos educativos, pero manteniendo un posicionamiento de lo individual relativamente estable en el tiempo, y la última dimensión, única y múltiple, entendida en un proceso dinámico que se basa en un esfuerzo entre mantener la unidad, pero también proveer sub-identidades o posicionamientos de sí mismo, en un constante proceso de negociación (Akkerman & Meijer 2010; Hermans, 2001).

Resumiendo, la identidad se puede entender a partir del encuentro entre dos formas de concebir el yo, un espacio mental privado y subjetivo que da continuidad autobiográfica a la vida de la persona y coherencia a las actuaciones en diversos contextos, en este sentido, nos referimos a una identidad única, continua y de naturaleza individual, otro espacio múltiple, discontinuo y social, centrado en lo que la persona hace, que además tiene repercusión social.

De esta manera, como lo expresan Monereo y Badia (2011), en la identidad se diferencia un modo estable y permanente de ser profesor, de unas versiones de ese ser profesor que permiten adaptarse a las demandas cambiantes de cada contexto educativo,

con lo cual asumimos para esta investigación que la identidad se manifiesta de dos maneras: la identidad narrada, más estable en el tiempo e independiente de las situaciones específicas y la identidad situada, sujeta a determinados espacios de acción e interacción.

Esta distinción nos permite aproximarnos a la figura del profesor en su desenvolvimiento en contextos particulares, diferenciando dos posicionamientos, uno expresada en quién es en tanto profesional, desde una perspectiva conceptual y abstracta y otro, quién es en tanto profesional de la educación secundaria, situado en una institución y contexto educativo particular.

Reconociendo este marco en el que establecemos nuestra posición sobre la identidad profesional del profesor, podemos resumir las diferentes asunciones que se encuentran en la literatura y caracterizar la identidad de la siguiente manera:

- La identidad tiene un origen y un desarrollo social y relacional, con lo cual está construida por la persona en correspondencia con los múltiples dominios y marcos sociales que le dan sentido (Iglesias, 2009).
- El yo integra la dimensión psicológica individual y la social, permitiendo al sujeto reconocerse como persona, diferenciado del mundo que le rodea y a la vez incluido en ese mundo (Bedacarratx, 2009).
- En la identidad se conjugan procesos interpsicológicos e intrapsicológicos, como una construcción mental y discursiva que los individuos emplean para expresar un determinado modo de verse y sentirse en relación con su medio (Monereo & Badia, 2011).
- La identidad es una entidad en construcción, por ende dinámica (Akkerman & Meijer, 2010) y subjetiva, pero demarcada por las posiciones y roles que se desempeñan (Kreber, 2010).

De lo anterior se desprende que la identidad es una construcción no solo sujeta a condiciones subjetivas y privadas, sino que es una dimensión personal con un claro origen social. En la identidad se integran procesos interpsicológicos e intrapsicológicos, de tal manera que la relación establecida con otros y la interiorización personal de esta interacción, da lugar a construcciones mentales o representaciones acerca del sentido sobre el lugar que se ocupa y el papel a llevar a cabo en el mundo.

De esta manera, la identidad profesional emerge del significado que tiene el trabajo en la vida de las personas, que para el profesional de la educación tiene origen en procesos de formación, en los intercambios con pares en el marco del ejercicio profesional y de socialización (Cattonar, 2006) y por supuesto en la experiencia profesional que se va haciendo día a día.

En esta investigación asumimos la identidad profesional del profesor en una perspectiva relacional, dinámica, fluida y dependiente del contexto, además consideramos que está en un proceso continuo de construcción. (Beauchamp & Lynn 2009; Cohen, 2010; Enyedy, et al., 2005; Flores & Day, 2006; Settlage, Southerland, Smith, & Ceglie 2009; Sutherland, Howard, & Markauskaite, 2010).

La identidad profesional del profesor se desarrolla por la construcción y reconstrucción del significado del ejercicio profesional en un contexto, implicando la legitimación de funciones y dinámicas propia de este ejercicio, esto quiere decir que la identidad se define y redefine por el conocimiento personal, experiencial y situado al compartir los criterios establecidos por una comunidad de profesionales (Sutherland, Howard & Markauskaite, 2010).

Por último, definimos la identidad profesional del profesor como un conjunto de representaciones que pueden ser relativamente estables en el tiempo, con un contenido definido por roles, creencias y sentimientos vinculados al ejercicio de la profesión y a situaciones específicas en determinados contextos en desarrollo de la función docente.

Al respecto, nos posicionamos en la idea de que a la par con una identidad narrada se establece una identidad en acción (Monereo & Badia, 2011), en razón a que frente al posicionamiento personal, habría también un correlato actuado, esta identidad en acción se acerca a una concepción de identidad situada en tanto identidad puesta en contexto y en presente (Contreras, 2013; Galaz, 2011; Woods & Jeffrey, 2002).

A continuación abordaremos los aspectos que inciden en la construcción de la identidad profesional.

2.2 La construcción de la identidad profesional del profesor en la Educación Secundaria.

Una vez hemos definido la identidad del profesor, en este apartado hacemos una aproximación a los aspectos que condicionan la construcción y el desarrollo de la identidad profesional del profesor en la educación secundaria.

Diferentes factores, además de los procesos formales de formación del profesorado, confluyen para dar lugar a la aparición de la identidad profesional. Desde los inicios del ejercicio profesional, la práctica real y situada posiciona al profesor como profesional en un ámbito, con lo cual creemos que la experiencia es determinante para la construcción de los hitos autobiográficos, se generan en espacios donde se anidan y cultivan prácticas profesionales.

En la configuración de la identidad profesional del profesor en la educación secundaria resaltamos tres procesos. El primero, tiene que ver con modelos aprendidos mediante la observación de buenas prácticas, más que el mismo proceso formativo, la carrera puede iniciar con la replicación de modelos aprendidos como estudiantes (Flores & Day, 2006) se trata de prácticas que parecen imitar los profesores que inician su carrera, posteriormente se nutren de los aprendizajes que dimanen de las demandas del ejercicio profesional. Este puede considerarse uno de los primeros hitos que determinan la construcción de una biografía personal o una historia de vida (Cohen, 2010; Jephcote & Salisbury, 2009).

El segundo proceso tiene que ver con la construcción de estructuras discursivas y narrativas que den sentido a la experiencia, estas son dependientes de la participación en comunidades de práctica. En tanto fenómeno discursivo, la identidad del profesor está vinculada a determinados contextos (Sutherland, Howard & Markauskaite, 2010; Urzúa & Vásquez, 2008).

Esta relación entre contexto y experiencia tiene varias implicaciones. Cohen (2010) encuentra que la identidad profesional del profesor se posibilita mediante los intercambios dialógicos que mantienen los profesores entre sí.

No en vano se habla de las posibilidades para el desarrollo profesional, de la generación de espacios en las instituciones educativas que promuevan intercambios entre los docentes, donde se suscite el reconocimiento de las experiencias y la apropiación de discursos, reglas, formas de sentir propias de un gremio. Wenger (1998) menciona que la identidad se da por un proceso de construcción de significados con respecto a la educación y respecto a si mismo en relación con la educación.

Lo que quiere decir que la función docente adquiere sentido con la reflexión sobre la acción y se evidencia a través de los discursos. Generar espacios en los que se den nuevos discursos y tal vez identidades con las cuales enfrentar los retos educativos, es útil para mejorar la práctica docente en las escuelas.

Al respecto conviene decir que en el estudio de Timostsuk y Ugaste (2010) encuentran que la identidad se constituye a través de procesos permanentes de aprendizaje basados en interacciones recíprocas, al interior de una comunidad que comparte emociones, conocimientos y experiencias alrededor de un objetivo, incluso es posible que la experiencia de aprendizaje sea más significativa, es decir, es más efectivo aprender a ser profesor cuando se comparten experiencias con otros.

El tercer proceso, se asocia a lo que ocurre al interior de las comunidades disciplinares en el desarrollo de la identidad. La especificidad del campo disciplinar es un referente para entender la configuración de la identidad docente. Las comunidades disciplinares como las de profesores de ciencias sociales y matemáticas, pueden contribuir al desarrollo de identidades diferenciadas.

Esta es la importancia de hacer estudios comparativos con profesores que pertenecen a ámbitos profesionales específicos, puesto que podemos ver la existencia de identidades diferenciadas, que indican formas específicas de asumir los procesos educativos. Becher (2001) quien se interesó por comunidades disciplinares, muestra cómo las culturas disciplinares son formas identitarias que tienen rasgos más o menos reconocibles y estables que dan al profesorado un sentido de pertenencia.

A partir de lo expresado hasta el momento, concluimos que el contexto tiene importantes implicaciones en la construcción de la identidad, por los escenarios de práctica,

la interacción con otros, las diferentes condiciones que impone al desarrollo de la profesión y los contrastes entre enfoques disciplinares.

De esta manera, notamos que la identidad profesional del profesor en la educación secundaria se desarrolla como una forma de la identidad personal, construida al participar en escenarios concretos. Esta identidad se versiona en formas de actuación que están relacionados con el ejercicio profesional y las experiencias vividas en la institución.

Una vez hemos definido la identidad del profesor y reflexionado sobre su construcción, a continuación expondremos cada uno de los componentes, en diferentes trabajos se enfatizan tres: roles, creencias y sentimientos asociados a la docencia. (Darby, 2008; Monereo, Weise, Alvarez & Badia, 2008; Zembylas, 2003).

2.3 Componentes de la identidad profesional del profesor en la Educación Secundaria.

En este apartado nos proponemos presentar cada uno de los componentes de la identidad profesional del profesor identificados a partir de la revisión bibliográfica realizada.

Lo desarrollamos haciendo la presentación de cada uno de los componentes identificados, iniciamos con los roles, continuamos con la aproximación a las teorías prácticas profesionales del profesor y cerramos con la presentación de los sentimientos y su papel en la identidad profesional del profesor en la educación secundaria.

A partir de los componentes identificados, suponemos que en la identidad del profesor interrelacionan lo que hace, con lo que piensa acerca de los que hace y lo que siente en relación con la profesión y su ejercicio.

En cuanto a lo que hace, consideramos que el rol profesional del profesor surge en el escenario de comunidades que comparten objetivos y prácticas, con lo cual, hay un conjunto de tareas que caracterizan a los profesores que participan en esa comunidad (Cohen, 2010; Settlage, Southerland, Smith & Ceglie, 2009). Los profesores comparten el modo de hacer las cosas, debido a que se identifican con tareas específicas (Monereo & Badia, 2011).

Por otro lado, lo que piensa acerca de lo que hace corresponde a teorías personales o formas de conocimiento sobre la manera en que debe actuar un profesor. Estamos hablando así de las teorías prácticas personales o conjunto de creencias que orientan la práctica.

Finalmente, los sentimientos tienen que ver con el significado atribuido a la profesión y su ejercicio (Beauchamp & Lynn, 2009; Flores & Day, 2006). Por ejemplo, las emociones positivas y negativas pueden vincularse a aspectos como la satisfacción con la profesión o el trabajo realizado con un grupo de estudiantes.

Los tres componentes interaccionan, así que la satisfacción que siente un profesor sobre la docencia, tiene que ver con las teorías desde las cuales la orienta y al mismo tiempo, hay relación con las tareas que se deben llevar a cabo, como lo indica Kreber (2010), la enseñanza y la satisfacción docente se sujetan a las propias teorías personales sobre la enseñanza y el contexto social en el que se desarrollan unos roles particulares.

A continuación profundizaremos en cada uno de los componentes que hemos mencionado.

2.3.1 El rol profesional en la identidad del profesor.

En este apartado nos proponemos presentar nuestra postura sobre el rol del profesor en la educación secundaria. Para este propósito, comenzamos por la aproximación a dos formas esenciales de entender la emergencia de un rol: la visión funcionalista o normativa y la visión interaccionista.

Posteriormente, consideraremos cómo se entiende el rol profesional en tanto componente, para continuar con la revisión de antecedentes y su caracterización, cerrando con la definición y la propuesta en la investigación.

La definición tradicional de Rol la indica el diccionario de la RAE, que lo sitúa como la función que alguien cumple. Sin embargo, en aras de una mayor profundidad, en la cognición social, el rol más que una función es un esquema o unidad estructurada de conocimiento que reúne conceptos y relaciones entre ellos, en conjuntos de conocimiento basados en la experiencia social.

Entendido de esta manera, un rol obedecería a un tipo de estructuras cognitivas que organizan el conocimiento sobre el conjunto de normas y conductas asociadas a una posición social. (Páez, Marques & Insúa, 1997).

Así que el rol de un profesor, respondería inicialmente a un conocimiento sobre una categoría social que incluye rasgos, intereses, principios y sobre todo acciones que comúnmente realizan las personas que pertenecen a una clase de grupo: el de los profesores de la educación secundaria.

Con esto queremos decir que como categoría social, la idea del rol profesional se puede entender desde dos perspectivas, una de carácter funcionalista y normativa y la otra de carácter interaccional.

La primera asume el rol como una adopción de comportamientos basados en las expectativas de un contexto social, establecidos por norma, se conoce comúnmente como la noción normativa del rol (Alvaro, Garrido, Schweiger, & Torregrosa 2007). En este sentido, el supuesto es que los profesores llevan a cabo tareas que son coherentes con las imposiciones normativas basadas en funciones legales o demandas sociales sobre el papel que debe llevar a cabo un profesor.

La segunda perspectiva, de carácter interaccionista, ubicada en los trabajos del interaccionismo simbólico (Mead, 1960), asume el rol como un proceso, es decir una adecuación de conductas al contexto social en el cual se lleva a cabo un conjunto de tareas. En esta perspectiva los roles son parte de los procesos de interacción social (Alvaro, et al., 2007):

Si bien podemos entender que todo actor precisa de una cierta idea de lo que la sociedad espera de él, como ocupante de una posición social, lo cierto es que en la interacción cotidiana los roles están sujetos a un proceso de acomodación que depende de la interacción con otros. (p. 77)

En el interaccionismo simbólico, la distinción establecida entre el mí y el yo, ayuda a explicar esta forma de entender el rol. El mí, es la parte que responde a las actitudes de los otros de manera determinada, el yo supone una dimensión más innovadora.

El mí responde por una acción en función de las expectativas de otros, mientras que el yo posibilita la transformación de los significados, la reinterpretación de las experiencias,

de esta manera, el supuesto es que el profesor no actúa reproduciendo lo que establece el sistema social en relación con el ejercicio de esta profesión, sino mediante la apropiación de nuevos sentidos, transformando la idea de lo que debe ser su rol.

Así que en el enfoque normativo, el rol es asumido, mientras que en el interaccionismo está mediado por nuestras estructuras simbólicas o por el sentido o el significado atribuido.

A partir de lo expuesto inferimos que el rol profesional del profesor como conocimiento de una determinada categoría social, sigue en parte las convenciones establecidas para un determinado tipo de actuación, pero también las interacciones fundadas en el contexto institucional y las condiciones conexas hacen posible que emerjan ciertas maneras de entender y llevar a cabo el rol profesional.

Para colegir, podemos decir que el rol en tanto conocimiento sobre una categoría social, es una conjunción entre criterios normativos definidos por las exigencias sociales asignadas a la tarea del profesor y las atribuciones que surgen en las interacciones con otros en determinado tipo de situaciones. De tal manera que el rol profesional del profesor dimana de un proceso de negociación, se constituye por la capacidad de responder a las demandas sobre cómo debe actuar y a la vez tener la capacidad de trascender esas demandas.

De esta manera, encarnar una tarea en tanto profesor, significa asumir y llevar a cabo un conjunto de actividades que dependen de atribuciones del propio profesor sobre lo que cree que debe hacer, según experimenta un contexto educativo, y de las expectativas de un contexto social, la influencia social que deviene de las funciones establecidas por una colectividad sobre lo que debe hacer un profesor.

Una forma de entender esta diferenciación, la podemos ver en las exigencias que se plantean a los profesores participantes en esta investigación, según el contexto normativo que regula la función docente del magisterio en Colombia, las tareas que debe llevar a cabo el profesor son:

“Además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos, las actividades de

actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional, y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo (Decreto 1278 de Junio de 2002. Ministerio de Educación).

Para contrastar con las funciones normativas descritas, no encontramos estudios que directamente en el contexto de referencia, hayan identificado roles atribuidos por el profesor.

En todo caso, más allá de las funciones descritas, asignadas por el ordenamiento normativo, las investigaciones etnográficas en educación han mostrado que la vida cotidiana escolar, genera en los profesores maneras particulares de entender y asumir sus tareas. Resultado de las posibles combinaciones entre las variables contextuales, la historia institucional y personal de los docentes, las características de la población que atienden, las modalidades organizacionales, las tradiciones pedagógicas, las formas de apropiación del discurso oficial, entre otros (Diker, Suasnábar & Laies, 2010)

Es posible que al indagar sobre los roles de los profesores, nos encontremos con una sumatoria de tareas que tenga relación con funciones asignadas y otras asumidas, como respuesta a los desafíos que plantean las situaciones que enfrentan en contextos educativos cada vez más complejos.

Esta manera de asumir el rol indica un posicionamiento identitario del profesor basado en atribuciones que dan sentido a una función en un contexto, (Weise, 2011, Stillwagon, 2008; Wenger, 1998) una forma de construir relaciones significativas con la realidad, así que la imagen de sí mismo como alguien que realiza determinada tarea, es parte de la constitución de una identidad profesional (Cohen, 2010; Settlage, Southerland, Smith, & Ceglie, 2009) las tareas que se realizan tienen un papel mediador en la constitución de la identidad profesional.

Lo que hemos expuesto nos ubica en una perspectiva holística sobre los roles, con lo cual, para completar esta caracterización, es necesario insistir en dos aspectos: el carácter contextual y el mediado.

Asumimos que el carácter contextual de una profesión, delimita el número y tipo de tareas que pueden llevarse a cabo (Van Veen, Slegers & Van de Ven, 2005), los roles están condicionados por el entorno organizativo y social en el que el profesor desarrolla su actividad, dando origen a diferentes tipos de tareas.

Según un contexto, hay diferencias con relación al papel o la tarea que se lleva a cabo. En el nivel de secundaria, por ejemplo, se dan un conjunto de circunstancias frente a alumnos, condiciones sociales y políticas educativas, entre otros, que inciden en la ecología del trabajo, un poco diferente a lo que podría ser en los niveles de primaria. (Trickett, Rukhotskiy, Jeong, Genkova, Oberoi, Weinstein, & Delgado, 2012).

En cuanto a su carácter mediado, asumimos que las representaciones sobre determinado rol, nacen como parte de la lectura que realiza el profesor acerca de la naturaleza de las funciones a desarrollar, las tareas posibles y las limitaciones para su realización. Según el aula, los estudiantes a quienes enseña, la escuela, el sistema educativo y las condiciones sociales en las que se desarrollan los procesos educacionales

En este sentido, los roles pueden obedecer a mediaciones dadas por muchas influencias situadas y discursos educativos más amplios, con lo cual se puede decir que proveen una unidad social de análisis como lo muestra el estudio de Kelly, Dorf, Pratt y Hohmann, (2013), en el que el rol permite diferenciar posiciones asumidas por los profesores de educación secundaria en dos contextos, el Danés y el Inglés, identificando las discrepancias en el discurso pedagógico de los dos países, como reflejo de una forma de entender la enseñanza y las prácticas educativas de cada sistema educativo.

Por lo tanto, no se trata sólo de adoptar y llevar a cabo unas tareas, los roles se pueden asignar, resistir o adaptar mostrando que obedecen a un discurso pedagógico en un contexto educativo, como en el estudio comparativo de Kelly et al. (2013).

No hay acuerdo sobre el conjunto de tareas que pueden realizar los profesores en la educación secundaria, de hecho, no hay una manera particular de definir estas tareas que puedan considerarse un marco común para aplicar a todos los profesores que trabajan en este ciclo de formación, incluso se ha reclamado, al analizar los currículos de las universidades, que a los profesores no se les está formando para las actividades esenciales que constituyen su trabajo (Graham & Pelps 2003;Stanislaw, 2012).

A pesar de la inexistencia de ese marco común, Graham y Pelps (2003), consideran que las tareas más importantes que deben ser resultado de los procesos de formación son: desarrollar y aplicar estrategias y métodos, enseñar en contexto siguiendo una enseñanza y aprendizaje situados, integrar teoría con práctica, responder a demandas y problemas sociales, crear una atmósfera que facilite el aprendizaje, trabajar en grupo con pares y evaluar y formar hábitos de vida.

En este sentido, Salandanan (2006) se refiere al menos a cinco roles esenciales: organizar el conocimiento, ofrecer a los estudiantes diversas oportunidades educativas, investigar reflexionando sobre la propia práctica, actuar éticamente ejerciendo influencia positiva en los estudiantes y por último, actuar como modelo, en el sentido de ser un constructor de la moral, un padre sustituto, un amigo y líder de grupo.

Al respecto conviene decir que la formación profesional proporciona habilidades y conocimiento que facilitan la construcción identitaria del profesor, pero en realidad la experiencia profesional es la que tiene mayor repercusión en la asunción de tareas, a partir de las responsabilidades que plantea ejercer la docencia, por ejemplo cuando un profesor dice comportarse como un padre sustituto.

En la experiencia profesional los roles emergen como tareas que varían en función de los aspectos organizativos y sociales de cada contexto. De tal manera que el rol se presenta como una adaptación a una situación que incluye a los estudiantes, los cursos, el currículo y la cultura de la escuela. Se desarrolla vinculado a lo que hace el profesor en una situación educativa, con lo cual las experiencias prácticas son determinantes en la imagen que construye el profesor sobre su rol (Ben-Peretz, Mendelson & Kron, 2003; Opfer, Pedder, & Lavicza, 2011).

Las tareas que los profesores creen que desempeñan pueden ser comunes para quienes participan en un mismo contexto educativo, serían el resultado del conocimiento práctico de un grupo de profesores para guiar sus acciones. (Levin & He, 2008; Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi, & Maaranen, 2014; Van Driel, Beijaard & Verloop, 2001).

De esta manera, el rol del profesor, entendido como un papel a llevar a cabo en relación con el ejercicio profesional, emerge también del conocimiento del maestro sobre la práctica según sus vivencias.

Por otro lado, en la práctica puede ocurrir que los roles no se expresen tal como los enuncia el profesor (Bosch, 2002) se puede encontrar que un profesor considera que su rol es de educador, es decir, de alguien destinado a ayudar a sus alumnos a la expresión y desarrollo de su afectividad y personalidad, mientras que en la docencia se revelen otro tipo de tareas presentándose una distinción que depende de lo que piensa sobre las tareas que desempeña y lo que finalmente hace.

La variedad de énfasis que se pone a las tareas que realiza un profesor en la educación secundaria, puede notarse en la aproximación a estudios que mostramos enseguida.

En la actualidad contamos con estudios suficientes que nos aproximen a una idea sobre cómo entender los roles en la educación secundaria y cuáles serían las tipologías. En la tabla 4 presentamos las clasificaciones que se han encontrado en la literatura que refleja la variedad de roles identificados y las definiciones posibles. Tenemos evidencia de la existencia de estudios, que muestran cómo las tareas atribuidas por los profesores no sólo están vinculadas a las necesidades del aprendizaje de una disciplina o contenido en el aula.

También tenemos evidencia de la existencia de roles o tareas que son netamente instruccionales e incluso tienen un trasfondo institucional.

En cuanto al primer grupo, el estudio, de Trickett, Rukhotskiy, Jeong, Genkova, Oberoi, Weinstein, y Delgado, (2012), situado en escuelas multiculturales de inmigrantes con dificultades propias de su condición sociodemográfica, indaga por las tareas que los profesores enuncian según las condiciones en que desarrollan la docencia.

En este estudio encuentran que en el aula los profesores se plantean tareas tales como: preparar la clase, enseñar en la diversidad, planear el trabajo, desarrollar la autonomía, dar retroalimentación.

También indican otras tareas que se distancian un poco del aula y corresponden a las instituidas, como organizar y desarrollar actividades administrativas, apoyar y acompañar a los estudiantes y padres.

Lo que es llamativo en la investigación, es la emergencia de los roles formativos, como los de apoyo y promoción de los estudiantes, acompañándolos para que en el ambiente complejo que viven como inmigrantes, no los lleve a vincularse a pandillas o

grupos similares, e incluso apoyar a los padres en su proceso de acomodación a las nuevas condiciones de vida.

Tabla 4. Roles de los profesores en la educación secundaria.

Estudio	Tipos de roles y definiciones
Trickett, Rukhotskiy, Jeong, Genkova, Oberoi, Weinstein, y Delgado, (2012)	<i>Enseñar:</i> Preparar clase, enseñar en la diversidad, prever el trabajo, actuar autónomamente, retroalimentar, administrar, organizar. <i>Apoyar:</i> Dar soporte afectivo. <i>Promotor:</i> Dar oportunidad a los estudiantes y sus familia, informar sobre mejores oportunidades.
Ben-Peretz, Mendelson y Kron, (2003)	Cuidador: En estudiantes con mejor rendimiento cuidar es promover el fortalecimiento y la autonomía personal mientras con menor rendimiento es proteger.
Waeytens, Lens, y Vandenberghe, (2002)	Dar apoyo: Trabajar sobre el rendimiento del estudiante para que adquieran mejores calificaciones; Rol de corrector: Solucionar problemas de aprendizaje y el rol de desarrollo, que se relaciona con una función en que es prioritario enseñar a procesar nueva información.
Nargund-Joshi, Rogers, y Akerson,(2011)	Facilitador o guía- (En la planeación) procurar la colaboración en un ambiente de aula interactivo, enseñando conocimiento útil para la vida diaria, Conferencista. (En la práctica) centrado en la memorización de contenidos, la práctica de respuestas estructuradas y la preparación hacia los exámenes oficiales.
O'Connor (2008)	Cuidador: Motivar, ayudar e inspirar a los estudiantes.
Gil y Rico (2003)	Diseñador: De materiales y actividades implicando la búsqueda, elaboración del material así como la reflexión sobre los procesos educativos y la innovación mediante diferentes actividades.
Carvajal y Gómez (2002)	Conferencista: Impartir la teoría. Orientar: Brindar apoyo emocional a los estudiantes. Guía: Conductor y motivador de los estudiantes.
Levin y He (2008)	Proporcionar experiencias de aprendizaje que incluyen estrategias para mejorar el aprendizaje; el rol primario del profesor es servir como facilitador, es decir, el profesor es un motivador.
Arancibia (2012)	Expositor. Tutor: Responsabilizarse del aprendizaje del estudiante. Guía y Orientador: Del proceso de aprendizaje.
Engels (2008).	Organizador: Establecer tiempos, objetivos educativos, reglas que regirán participación. Promover la socialización: Promover interacción personal, apoyo para lograr cohesión. Facilitador: Contribuir a conocimiento especializado. Evaluador: Valoración de los aprendizajes.

Este tipo de estudios muestra aspectos en los que ya insistimos en la presentación de este apartado, y es que evidentemente hay un proceso de negociación entre las imposiciones y las necesidades manifiestas al participar en un proceso educativo en un contexto.

Hay un grupo de tareas que definen la función y estas no sólo responden al cumplimiento de lo establecido en los manuales, incluso en el estudio se indica que los profesores llegan a hacer sacrificios cuando se comprometen con tareas de acompañamiento como las que tienen que ver con el rol de educador.

Así que unos roles emergen como tareas propias del contexto instruccional o del aula y otros como complemento a la función educadora de la figura del profesor, de quien se espera compromisos diversos, no solo con la enseñanza de una disciplina, sino de acompañamiento, apoyo y ayuda personal.

Monereo y Monte (2011) citando a Putnam y Borko (2000), en la educación secundaria, han comentado que los profesores pueden considerar que su función consiste en transmitir un saber disciplinar, equivalente al rol de experto o especialista en una materia, en dotar al alumno de ideas, procedimientos y recursos para indagar sobre la materia, equivalente a lo que se conocería como el rol de animador o guía y en educar al alumno en un conjunto de hábitos y valores, que corresponde a un rol de educador.

En esta misma línea, el estudio de Ben-Peretz et al. (2003) revela también la incidencia de condiciones diversas en la definición de las tareas a las que se refieren los profesores, mostrando que la percepción del grupo de estudiantes y de su rendimiento afecta la idea de las tareas que se deben llevar a cabo.

Los profesores se atribuyen el rol de cuidadores, con un matiz establecido por el comparativo que se realiza con estudiantes de alto y bajo rendimiento. Los resultados indican que los profesores con estudiantes que tienen alto rendimiento consideran que cuidar, es promover el fortalecimiento y la autonomía personal, mientras en los profesores con grupos que tienen menor rendimiento, cuidar significa proteger, en el sentido de ayudar a la manera de “niñera” a los estudiantes a resolver sus problemas.

Desde otra perspectiva se encuentran los roles de tipo instruccional que se han estudiado en ambientes virtuales (Guasch, Espasa & Álvarez, 2010), los estudios se han centrado en considerar los roles del profesor como una extensión o transferencia de las funciones necesarias para enseñar en un ambiente cara a cara, en estos ambientes se ha dicho que el rol del profesor debe pasar de experto transmisor de conocimientos a guía o facilitador que ayuda a encontrar, organizar y gestionar conocimientos. ¿Cómo se definen?

Evidentemente las denominaciones son similares y resultan relevantes para representar a lo que queremos llegar con esta presentación.

Los roles que se indican son las siguientes: Diseñar y planificar el entorno virtual, por otro lado, la función social, que implica la promoción de acciones relacionadas con la

intervención de los profesores, para mejorar la relación con los alumnos y entre los propios estudiantes. La función de instructor, se refiere a tareas vinculadas con enseñar la materia como presentar contenidos y facilitar las herramientas para lograrlo. Funciones asociadas a dominios tecnológicos, implican tareas propias del uso de la tecnología, como manejo de software. Tareas de gestión, implican acciones planificadas y adaptadas para supervisar y ajustar el proceso en curso. Como puede verse, a excepción de la última, algunas de estas funciones son también comunes al escenario presencial.

Al mismo tiempo, en esta línea Engels (2008) trata de diferenciar roles específicos del ambiente virtual: el rol organizativo, en el que la tarea del profesor se define por el establecimiento de los tiempos, objetivos educativos y las reglas que regirán la participación del curso. El rol social, relacionado con funciones en las que se promueve la interacción interpersonal y el apoyo para la cohesión de grupo. El rol intelectual, en el que el profesor es un facilitador que contribuye con conocimiento especializado. El rol técnico, función propia del ambiente virtual para el manejo de las herramientas tecnológicas y el rol evaluador, que incluye la valoración de los aprendizajes y de los procesos formativos.

Siguiendo esta línea de tareas propias del contexto instruccional, otras dimensiones posibles que influyen en la representación del rol, se relacionan con la disciplina y el nivel escolar, como se evidencia en matemáticas (Gil & Rico, 2003) y en la enseñanza de las ciencias. (Carvajal & Gómez, 2002)

Otras tareas que se promueven en el desarrollo de la instrucción, corresponden al diseño y la generación de ambientes de aprendizaje y el desarrollo de actividades que promuevan la interacción, tareas que se indican para mejorar las condiciones de la enseñanza, en especial el rendimiento de los estudiantes (Ben-Peretz, et al. 2003; Waeytens, Lens, & Vandenberghe, 2002).

De acuerdo con lo apreciado en los estudios, corroboramos el carácter contextual con el cual se deben entender las tareas que realiza el profesor, así que se asumen como posicionamientos que no se sitúan sólo como parte de las funciones delegadas por la institución.

Estas tareas además se desarrollan vinculadas a determinadas condiciones de la situación educativa, dependen de una “lectura” que el profesor realiza a las prioridades

establecidas hacia donde orientar su acción, entre una y otra posición existe un proceso de negociación, con lo cual, es posible que un profesor manifieste varios y diversos roles ante una misma situación.

Por lo tanto, hay roles académicos, como los que se refieren a tareas vinculadas con la docencia y el diseño de la docencia, al acto educativo en aula o proyectado al aula, pero también hay roles relacionados con procesos más amplios, los formativos, que tienen que ver con tareas asumidas como responsabilidades del profesor por la necesidad de educar, para hacer frente a problemáticas y retos sociales.

Para cerrar, hemos asumido para esta investigación siguiendo a Badia y Alvarez (2010) que: Un rol profesional consiste en autoatribuciones del profesor en la educación secundaria, acerca de cómo se ve a sí mismo en relación con diversos roles profesionales que puede ejercer en su actividad profesional.

El rol profesional es “asignado”, pero a su vez, hay un posicionamiento por parte del profesor frente a las posibles formas en que cree que debe experimentar la actividad profesional, dándose un proceso de negociación en la definición de las funciones y su sentido (Weise, 2011). Así que los roles se expresan mediante tareas que tienen un carácter contextual y situado, son por lo mismo mediados por diferentes circunstancias del contexto.

Aunque como vimos en las investigaciones antecedentes, se pueden explorar roles diversos según los posicionamientos del profesor, nosotros nos interesamos en la búsqueda y definición de los roles docentes que están más estrechamente relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, al existir varios mecanismos a través de los cuales un contexto puede dar origen a determinados roles, las posiciones ocupadas por el profesor pueden ser múltiples, no hay un solo rol, aun cuando pueda haber en cierta medida una función prioritaria, las tareas del profesor en el contexto de la educación secundaria dan origen a múltiples roles, como hemos dicho, emergen como parte del sentido que el profesor asigna a las relaciones con otros, a las estrategias de enseñanza, a las concepciones de enseñanza y aprendizaje, es decir, a las condiciones de la situación educativa (Levin & He 2008).

Una vez hemos presentado la postura asumida en relación con los roles, en desarrollo de esta investigación continuamos con el segundo componente de la identidad profesional del profesor: las teorías prácticas profesionales.

2.3.2 Teorías prácticas profesionales del profesor

Desde las investigaciones pioneras de Clark y Peterson (1997) y Shulman (1987), se han venido estudiando los contenidos de las representaciones del profesor sobre temas centrales que constituyen su trabajo.

Lo que lleva a avances en la investigación psicoeducativa acerca del pensamiento del profesor, en relación con las decisiones que toma en la docencia y con diversos aspectos asociados a su trabajo, como las formas de conocimiento que emergen en el ejercicio profesional (Kane, Sandretto & Heath, 2002)

El auge de las investigaciones en el campo ha llevado a la existencia de un lenguaje polisémico en relación con el conocimiento del profesor (Kane, Sandretto & Heath, 2002; Kagan, 1992; Norton, Richardson, Hartley, Newstead & Mayes 2005).

Frente a la emergencia de diferentes tendencias sobre el conocimiento del profesor, nos hemos orientando siguiendo lo referido por Badia y Monereo (2004), quienes proponen las creencias como el constructo a partir del cual se puede acceder a las autorepresentaciones identitarias.

Desde este punto de partida, nos aproximamos a la caracterización de las creencias y posteriormente, ubicados en este escenario, analizaremos el lugar que tienen las teorías prácticas del profesor, también conocidas como TPP's.

De acuerdo con diferentes referentes bibliográficos (Enyedy, et al., 2005; Meirink, Meijer, Verloop, & Bergen, 2009; Nargund-Joshi, Rogers, & Akerson, 2011) es Pajares (1992) quien inicia la aproximación a la cognición de los profesores a través del estudio de las creencias, al respecto, podemos citar tres aspectos claves que las caracterizan. El primero, su carácter subjetivo. El segundo, se refiere al cambio o transformación de las creencias y el tercero, se vincula a la preocupación por la relación entre las creencias y la acción humana.

En primer lugar, las creencias dimanar como formas de conocimiento subjetivo que tienen cierto grado de valor epistemológico, pues explican de qué manera las personas comprenden el mundo y qué tipo de conocimiento tienen de él.

Por el mismo carácter subjetivo, según Pajares (1992), las creencias tienen problemas de validez, pues todo juicio basado en creencias, puede ser una representación más o menos cercana de la realidad, tal vez una explicación poco razonable de un modo de ser, o en nuestro caso, de explicar la actividad profesional.

Sin embargo, consideramos que las creencias permiten a las personas orientarse con relación a diferentes hechos o experiencias, en razón a que por su naturaleza, se articulan en sistemas más amplios (Van Driel, Bulte, & Verloop, 2007) formando una red o un conjunto organizado de principios y conocimientos sobre diverso aspectos del mundo (Kane, et al., 2002).

De esta manera, las creencias de los profesores aparecen como conocimientos, con algún grado de explicación sobre el objeto en que recaen, por tanto, pueden reflejar las orientaciones del profesor acerca del sentido que tiene ese objeto, como puede ser su profesión y su trabajo.

En segundo lugar, frente a las posibilidades de cambio de las creencias, en algunos estudios se insiste en la fuerza con la cual se fijan en la conciencia de las personas para explicar un fenómeno, mientras justifiquen al sujeto y tengan poder explicativo, serán mucho más firmes y con menos disposición al cambio (Levin & He, 2008; Van Driel, et al., 2007).

Frente a esta aparente imposibilidad de modificación, hay otras maneras de entenderlas en una perspectiva más dinámica. A pesar de su permanencia en el tiempo, pueden ser filtros de naturaleza afectiva y evaluativa (Gil & Rico, 2003; Van Driel, et al., 2007) a través de los cuales los profesores adquieren e interpretan nuevo conocimiento y toman decisiones, desechando o permitiendo determinados conocimientos que dan origen a la aparición de nuevas creencias, cuya persistencia depende de la consideración de compatibilidad o incompatibilidad con las preexistentes (Nespor, 1987; Pajares, 1992; Weinstein, 1989).

Por tanto, se dan ciertos dispositivos de cambio que pueden ser aprovechados en procesos formativos que vinculen la reflexión y valoración de esta forma de conocimiento.

Estudios han mostrado que es posible activar dispositivos de cambio a través de estrategias específicas de formación, como en la investigación reportada por Meirink et al. (2009), siguiendo los pasos de Dilema y Know (1997) o la experiencia de incidentes críticos (Monereo & Monte, 2011) resaltando que el trabajo en equipos interdisciplinarios, de procesos activos de práctica y autorregulados, pueden contribuir a dicho cambio.

La tercera característica se refiere a la articulación de la creencia con la acción humana. En algunos casos, se ha considerado que son un conocimiento tácito o implícito y por esta razón, al no poder traérlas a la conciencia, resultan difíciles de articular con la práctica (Ethell, 1997; Clark & Peterson, 1997; Nespor, 1987).

Para explicar esta relación entre pensamiento y acción Kane, et al (2002) hacen una distinción entre tipos de creencias, como teorías expuestas, es decir, las teorías que abarcan intenciones y objetivos, diferenciadas de teorías en acción o teorías en uso, estas últimas son las que en realidad describen la acción o permiten entender de qué manera se sitúa la persona en la práctica. Esta distinción posibilita indagar la relación entre creencias y acciones.

Con esto se quiere decir que el intento de caracterizar las creencias de un profesor sobre la enseñanza no debe limitarse a un análisis de las opiniones que profesa, debe incluir un examen de la relación entre ellas y la práctica real. Es posible que este conocimiento sea implícito, pero creemos que una persona puede construir una opinión cercana de sus actuaciones evocando la situación puesta en análisis. En todo caso, como lo revela Boulton-Lewis, Smith, McCrindle, Burnett y Campbell (2001) puede haber fuertes contradicciones entre las creencias y el comportamiento en las aulas, sin descartar que de alguna manera la creencia guíe la acción (Bernardo & Amérigo, 2006; Traver, Sales, Dómenech & Moliner, 2006).

En suma, las creencias aparecen como formas de conocimiento que pueden ser orientaciones justificadas empíricamente acerca de la práctica docente (Levin & He, 2008), verdades personales indiscutibles sustentadas por cada uno, derivadas de la experiencia o de la fantasía, con un fuerte componente evaluativo y afectivo (Gil & Rico, 2003.),

orientaciones hacia la enseñanza y el aprendizaje (Samuelowicz & Bain, 2001), conocimiento personal y supuestos implícitos acerca de los estudiantes, el aprendizaje y diferentes aspectos de la enseñanza. (Kagan, 1992), representación de la información que alguien tiene sobre un objeto -persona, grupo de personas, para comprensión de sí mismo y de su entorno (Fishbein & Ajzen, 1975).

De estos referentes, nos posicionamos en la asunción de las creencias como teorías prácticas personales (TPP's), a continuación explicaremos brevemente la postura asumida para entender las creencias.

El término conocimiento práctico lo presenta inicialmente Elbaz (1981) para referirse a cinco formas de conocimiento: situacional, personal, social, experiencial y teórico o conceptual. Posteriormente le llaman conocimiento práctico personal (Connelly & Clandinin, 1985) y es especialmente con el trabajo de Levin y He, (2008) que se presenta la relación entre conocimiento y creencias bajo el nombre de teorías prácticas personales, identificadas con la sigla PPT's.

El concepto de conocimiento práctico es desarrollado con la finalidad de incluir el “uso personal del conocimiento”, lo que lleva a interesarse por comprender la manera en que los docentes expresan su experiencia, como lo menciona Clandinin, el conocimiento práctico personal es un conocimiento experiencial construido a partir de las narraciones de la vida de un maestro.

Según Levin y He (2008) se trata de un tipo de teorías pedagógicas que guían al profesor en sus acciones, por ejemplo, al planear un curso e impartir formación, hay un conjunto de principios e ideas que guían las prácticas.

Desde esta perspectiva, constituyen ideas justificadas empíricamente acerca de la práctica docente. Un conocimiento sobre lo que el profesor cree, sabe y conoce desde la práctica. Emerge en la medida que se indaga en el profesor por los aspectos esenciales que explican lo que es y hace como docente.

Dimana de allí la idea que, en sí mismo, este tipo de conocimiento experiencial se manifiesta en términos de creencias, por estar relacionado con formas de interpretación sobre estas experiencias de la vida cotidiana, en el día a día de la práctica escolar. Según

Stenberg et al. (2014) los profesores usan las teorías prácticas como un marco teórico para planear, interactuar y reflexionar acerca de la enseñanza.

En síntesis, las teorías prácticas personales de los profesores se entienden como grupos de creencias que se derivan de la práctica y la experiencia personal del maestro, o como Stenberg et al. (2014) aclaran, las TPP's, vinculadas a la identidad del maestro, son un conjunto o variedad de creencias sobre el trabajo cotidiano del profesor.

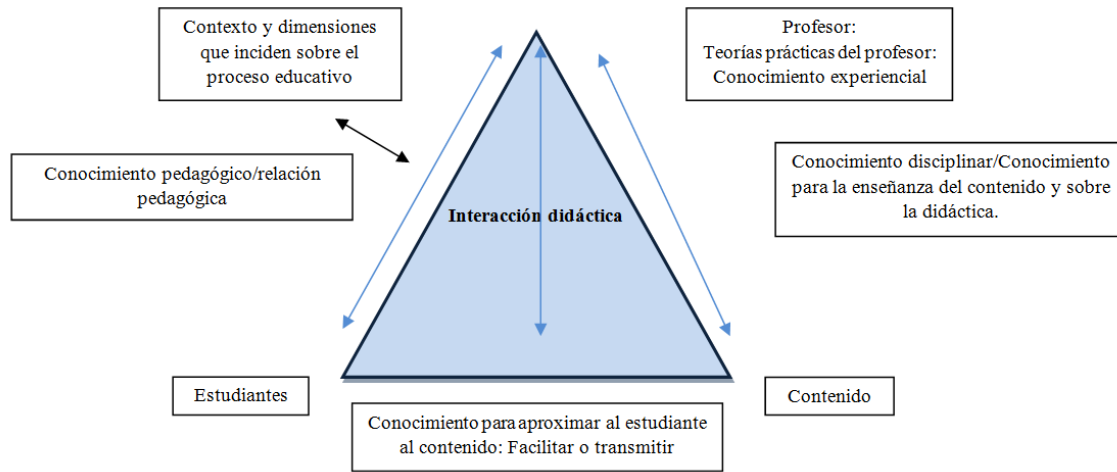
En un intento de caracterización Levin y He (2008) indican, primero, que las teorías prácticas personales tienen tres fuentes: los procesos de formación, la experiencia y la interacción con pares, de las que tiene menor influencia los programas de formación.

En segundo lugar, las teorías prácticas se articulan con diferentes aspectos de la experiencia profesional. Tomando el triángulo didáctico propuesto por Stenberg et al. (2014) en la figura 2, dichas teorías nutren la interacción didáctica, las relaciones entre profesor, estudiante y el contenido, se trata de una interacción sujeta a condiciones del contexto, a dimensiones que influyen en el proceso educativo y entran a formar parte de conocimiento experiencial del profesor.

De acuerdo con la figura 2, las teorías prácticas personales en relación con el contenido, se expresan como conocimiento asociado a la disciplina y la manera en que debe ser enseñada, también con conocimientos vinculados al diseño y al desarrollo de la práctica educativa general que faciliten la aproximación del estudiante al objeto de conocimiento.

La interacción didáctica es el corazón de la obra de un maestro, que depende de aspectos que dimanen del propio profesor, de la manera en que percibe su propia práctica.

Figura 2. Las TPP's en el triángulo didáctico de Stenberg.



Teniendo en cuenta el triángulo didáctico, podemos intuir que si las TPP'S, contienen creencias sobre diversos aspectos de la práctica, creemos que hay tres dominios hacia los cuales se orientan: la enseñanza y el aprendizaje, el contenido disciplinar y la manera de entender el conocimiento y el conocer, equivalente a lo que en diversos estudios se han denominado como creencias epistemológicas.

En cuanto a las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, equivalente a las creencias pedagógicas (Chai, 2010) o creencias generales (Van Driel, et al., 2007) exploramos no sólo lo que se ha encontrado con relación a las TPP's (Levin & He, 2008; Meirink, et al., 2009; Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi & Maaranen, 2014) sino también desde otras perspectivas. (Boulton-Lewis, et al., 2001; Doménech, Traver, Moliner & Sales, 2006; Gow & Kember, 1993; Norton, et al., 2005; Samuelowics & Bain, 2001).

Las creencias generales se revelan como teorías basadas en conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje, corresponde a lo que se ha denominado conocimiento pedagógico e implícito, que en algunos estudios se presenta de manera general, es decir, referidos solo al proceso y en otros vinculados a diversos aspectos de la actividad profesional del profesor como la reforma educativa y su relación con la enseñanza y el aprendizaje, el cambio en las prácticas educativas y el desarrollo profesoral, Kagan (1992) les llama también creencias instruccionales.

En este enfoque aparece la distinción referida a dos ideologías prototipo, que están en los extremos de las relaciones que pueden emerger entre el profesor y el estudiante: las creencias orientadas al profesor o al objeto de enseñanza y las creencias orientadas al alumno o el aprendizaje (Meirink, Meijer, Verloop, & Bergen, 2009).

Las creencias centradas en el profesor o en la enseñanza, representan orientaciones del profesor en las que se posiciona como responsable de los procesos de regulación del aprendizaje, el profesor imparte el contenido y de alguna manera el aprendizaje implica la capacidad de reproducir dichos contenidos, mientras que en el otro polo, las creencias orientadas al aprendizaje, se develan creencias en las que el profesor se considera como facilitador del aprendizaje. Se evidencia en discursos en los que el profesor enseña a los estudiantes a aprender y antes que la repetición de contenidos, es esencial la construcción de conocimiento y la toma de una postura por parte del estudiante.

En una orientación hacia el aprendizaje, facilitar significa que los estudiantes son estimulados a asumir la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje, además a trabajar y aprender juntos. Diferentes trabajos nos muestran las perspectivas a las que nos referimos tanto dentro como fuera del marco de las TPP's.

Dentro del primer grupo de trabajos se encuentra la propuesta de Samuelowicz y Bain (2001) quienes encontraron la existencia de tres categorías: la primera centrada en el profesor u orientada a la transmisión de conocimiento. La segunda, una categoría intermedia que recoge formas de interacción entre el profesor y los estudiantes, con aspectos como ayudar a los profesores para que los estudiantes desarrollen los conceptos y mejoren la comprensión. Finalmente, una categoría denominada facilitación del aprendizaje, se concentra en creencias centradas en el trabajo con los estudiantes, incluye cuestiones como lograr el cambio conceptual a través de la facilitación de procesos.

En esta clasificación, encuentran que un profesor puede exhibir más de un posicionamiento simultáneamente, orientarse hacia la enseñanza y al mismo tiempo hacia el alumno.

En otro trabajo, Boulton-Lewis et al. (2001) observan que las creencias de los profesores tienen diferentes focos: en el profesor y el contenido, en la orientación del profesor hacia el estudiante y en la interacción profesor-estudiante y finalmente en el

estudiante. Cada foco con orientaciones precisas en cuanto al lugar en el que se ubica la docencia.

El primer caso implica impartir información, el segundo, supone ayudar a desarrollar habilidades, en el tercero, se espera que los estudiantes logren profundizar mejorando su comprensión y en el último, se procuran cambios, mejorando procesos de pensamiento en el estudiante a través de múltiples experiencias de aprendizaje.

Desde el enfoque que concibe las creencias como teorías prácticas personales, las categorías obtenidas se han clasificado de manera similar. Levin y He (2008) proponen cuatro maneras que tienen a su vez cuatro criterios curriculares con los que se vinculan, interrelacionando las creencias de los profesores con aspectos prácticos de la experiencia. A diferencia del anterior ejemplo, se reconoce la existencia de creencias específicas del profesor vinculadas al currículo.

De esta manera, hay creencias vinculadas a lo que hace el profesor, los contenidos se relacionan con la organización y planeación, el desarrollo profesional, los roles y las responsabilidades, así como las cualidades de un buen profesor. Otro tipo de TPP's se relacionan con la instrucción, concretamente asociadas a aspectos estratégicos como la evaluación y las condiciones de la enseñanza.

También hay teorías prácticas personales relacionadas con el salón de clases y las condiciones óptimas para la enseñanza. En especial vinculadas a aspectos relacionales, dando importancia a lo que debe hacer el profesor para tener vínculos adecuados con los estudiantes y la organización de la clase. Por último, teorías prácticas sobre la naturaleza del aprendizaje, en relación con el estudiante.

En otra investigación en el marco de las TPP's, Meirink et al. (2009) indican dos categorías globales que agrupan cada una cuatro tipos distintos de creencias.

La primera categoría tiene que ver con creencias orientadas al contenido, se manifiestan de cuatro formas. Las dos primeras son de regulación externa, se dirige del profesor al estudiante, el impone estas estrategias: regulación afectiva y cognitiva, se trata de generar confianza para que los estudiantes sigan la propuesta formativa que se encuentra orientada al contenido.

En esta categoría se encuentran también las creencias sobre la reproducción de conocimiento. La última, se relaciona con el aprendizaje individual, referido a las condiciones en que aprenden mejor los estudiantes, en un caso, cuando adoptan los temas dados por el profesor y en otro, cuando trabajan independientemente.

La segunda categoría agrupa creencias orientadas al estudiante o al aprendizaje, son de regulación cognitiva y afectiva interna, contiene creencias en que los profesores asumen que la responsabilidad en el aprendizaje está en el estudiante, con lo cual se busca que sean capaces de alcanzar, con la guía del profesor, el dominio de su proceso de aprendizaje. En esta misma categoría también se encuentran TPP's sobre la construcción del conocimiento y el aprendizaje colaborativo, creencias que muestran la importancia de que el profesor aliente a los estudiantes a mejorar la comprensión sobre el contenido y a aprender con otros.

En la investigación de Stenberg et al. (2014) partiendo de una perspectiva dialógica, muestran que las creencias se relacionan con cuatro posiciones identitarias.

La posición valorativa implica creencias sobre la formación personal que debe impartir el profesor. La posición práctica, con creencias pedagógicas y didácticas que aseguren las condiciones para lograr los objetivos del aprendizaje.

La tercera posición contiene creencias vinculadas directamente con el profesor, *Teacher position*, como las cualidades personales necesarias para desarrollar un buen trabajo, incluyendo el desarrollo profesional.

La cuarta posición, contiene creencias asociadas al ambiente en que los profesores desarrollan su trabajo, *Context position*, implicando aspectos que pueden ayudar a un contexto significativo, como los padres de familia, la comunidad escolar y los grupos de trabajo e incluso el trabajo en equipo.

Aunque emergen diferentes clasificaciones en las investigaciones, lo común ha sido el intento de catalogar las creencias de los profesores dentro de una perspectiva para tratar de entender su naturaleza.

Las clasificaciones pueden depender de diferentes criterios en su operacionalización y no se observan aisladamente, es tal vez necesario apreciarlas como un sistema, un conjunto de disposiciones que adquieren significado con relación a situaciones complejas.

De acuerdo con lo mencionado, se destaca que establecer correlaciones entre TPP's con creencias pedagógicas diferentes como la enseñanza y el aprendizaje, demarcando las relaciones o concordancias entre las dos, se llega a conocer el lugar que ocupa el estudiante, el docente y el contenido en la docencia. En este sentido, reflexionar sobre la docencia desde las TPP's puede ayudar a que el profesor se oriente hacia el cambio, logrando identificar el lugar de cada uno de los aspectos que intervienen en ella.

Por otra parte, las variaciones en el pensamiento del profesor también se expresan en las creencias con relación a un saber específico. Nos estamos refiriendo al segundo grupo que hemos considerado, correspondiente a las creencias disciplinares.

Como creencias focalizadas a un saber, tienen que ver con el papel mediador de la disciplina, aspecto central en la educación secundaria, etapa escolar en que la especialización del conocimiento es fundamental y se demarca en el perfil identitario del profesor.

Se expresan en las teorías del profesor sobre el área de conocimiento, el objeto de formación, sus contenidos prioritarios y sobre todo las posibilidades para ser enseñada a partir del modo en que se concibe, aspecto que se refiere a la enseñabilidad del cuerpo específico de conocimientos que integran la disciplina, según Flórez, (1995):

La enseñabilidad se considera una característica derivada del estatuto epistemológico de cada ciencia o disciplina referida a sus rasgos de racionalidad y sintaxis, de contenido teórico y experiencial, que distingue el abordaje de sus problemas y condiciona específicamente la manera como cada disciplina puede o debe enseñarse (p1).

La enseñabilidad responde a la pregunta ¿Por qué las matemáticas requieren enseñarse de manera diferente a la historia? Es esta perspectiva la que nos aproxima a una comprensión de las variaciones y vínculos que establece el profesor, entre el tipo de conocimiento en el que se ha formado y cómo cree que se enseña y aprende mejor.

En el ámbito de la educación secundaria, la especialidad profesional comienza a tener mayor peso, en el sentido que los planes curriculares se compartimentan y se marcan límites muy precisos. Ante lo cual las creencias sobre el contenido disciplinar son definitivas en las decisiones finales sobre cómo llevar a cabo la instrucción.

Una experiencia en este sentido la desarrolla Kagan (1992) quien muestra las relaciones entre el modo de entender la ciencia y las orientaciones del profesor sobre su enseñanza. Indica cuatro orientaciones del profesor sobre la ciencia que dan lugar, cada una de ellas, a diferentes creencias sobre los mecanismos para su enseñanza. Una de ellas, implica que un profesor cuyas creencias se orientan a los aspectos procesuales de la ciencia, se relaciona con creencias sobre la enseñanza orientadas a la reproducción del método científico y el desarrollo de demostraciones sobre los pasos que lo constituyen, y el aprendizaje, consiste en la capacidad del estudiante para asimilar y reproducir dichos pasos.

En otra investigación Gil y Rico (2003), abordan creencias específicas en relación con las matemáticas y encuentran que hay dos tipos de creencias que justifican su enseñanza: la utilidad social y el carácter formativo. Por otra parte, en relación con el aprendizaje identifican creencias distintas: los estudiantes aprenden matemáticas incrementando sus conocimientos, estimulando los procesos cognitivos, su interés y como resultado del ciclo de explicación, resolución, corrección y ejercitación.

En cuanto a la enseñanza, las orientaciones indican que en las matemáticas el profesor es agente principal de cambio, dado que es responsable de buscar, elaborar materiales, reflexionar sobre los procesos llevados a cabo e innovar mediante actividades diversas. Consideran que la organización del conocimiento matemático se debe hacer atendiendo a criterios cognitivos como el desarrollo de las capacidades de los estudiantes y posteriormente, los criterios disciplinares temáticos.

En otro estudio, Van Driel et al. (2007) categorizan las creencias en generales y específicas. Las primeras hacen alusión al sentido global que el profesor asigna a la enseñanza y el aprendizaje, mientras que las específicas, hacen énfasis en lo que se considera importante enseñar a los estudiantes en relación con el contenido disciplinar de la química.

Clasifican las creencias específicas en tres niveles: en primer nivel están las creencias relacionadas con que la química sirve para entender el mundo natural. El segundo nivel, evidencia que los contenidos permiten a los estudiantes comunicar y tomar decisiones sobre situaciones sociales aplicadas propias de la disciplina y en el tercer nivel,

los contenidos se entienden relacionados con un contexto sociohistórico, determinado por el desarrollo cultural del conocimiento que permita resolver problemas teórico-prácticos.

Otro estudio focalizado en las matemáticas y la ciencia lo realizó Contreras (2008), partiendo de la diferenciación entre las creencias curriculares, de las creencias de actuación curricular. Encontrando que los profesores se muestran más constructivistas sobre lo que creen que se debe hacer, que sobre lo que hacen en sus clases, esto es que, en relación con los contenidos, creen enseñar conocimiento científico simplificando y secuenciando el contenido, cuando en realidad, es el libro de texto el mediador principal para abordar el contenido.

En cuanto a la metodología, creen que se debe planificar en unidades didácticas, pero en la práctica prefieren las lecciones y la reproducción de teoría. Finalmente, en la evaluación, pretenden llegar a demostraciones teóricas, cuando en realidad la finalidad es reconocer el nivel de conocimiento acumulado por el estudiante. En síntesis, encuentran pocas relaciones entre los tipos de creencias propuestos, lo que sería equivalente a decir entre el pensamiento y el enfoque de la enseñanza, en términos de Norton et al. (2005).

En la investigación de Pérez y Guillen (2008) se interesan por las creencias de los profesores asociadas a los contenidos de la geometría en la educación secundaria obligatoria. Los resultados evidencian orientaciones de los docentes de tipo curricular e interdisciplinar; consideran necesaria su presencia en la formación por su aporte a la comprensión total de las matemáticas y su conexión con el entorno. Sin embargo, conciben que la enseñanza se reduce a la aplicación de fórmulas algebraicas, cuando debería ser enseñada pensando en contextos cotidianos donde se vea su aplicación.

En la investigación de Lee y Mc Dougall (2010) focalizada en la enseñanza de los calculadores gráficos en matemáticas, indagan por las creencias disciplinares en relación con la naturaleza de esta disciplina. Concluyendo que la conciben como un campo no mecánico y dinámico que requiere la comprensión y no la memorización para poder ser aprendida.

Los estudios sobre creencias específicas además han centrado su atención en las ideas o convicciones que los profesores de ciencias y matemáticas en formación tienen sobre la implementación de la investigación guiada en la enseñanza (Abril, Ariza, Quesada,

& García 2014) estableciendo una relación entre creencias pedagógicas y creencias didácticas.

En suma, puede notarse que las creencias disciplinares están vinculadas a diversas dimensiones de la actividad educativa, como lo indica Boulton-Lewis et al. (2001) hay unos modos de relacionarse con los estudiantes que pueden derivarse del interés por la asignatura. Si los profesores ven la física como la reproducción de fórmulas y cálculos anclados, el aprendizaje puede involucrar simplemente la aplicación de estos. Si ven la física como un conjunto de teorías que proporcionan un sistema explicativo, el aprendizaje puede ser entendido como el desarrollo de la capacidad para resolver problemas a partir de los mismos sistemas.

La exploración de creencias asociadas a la disciplina refleja formas específicas de entender cómo se enseña y aprende la misma. Indica orientaciones diferenciadas en cuanto al modo de concebir, qué es lo importante para un profesor en la educación secundaria con relación a su dominio sobre un saber, además son importantes para la actualización permanente en el estudio didáctico aplicado.

De esta manera, cuando abordamos la identidad profesional del profesor desde un enfoque disciplinar, nos encontramos con creencias de dominio específico (Van Driel, et al., 2007) sobre el sentido del saber que enseña y sobre lo que debe ser enseñable.

En el marco de esta investigación, suponemos que este tipo de creencias debe indicar disposiciones diferenciales, entre los profesores de ciencias sociales y de matemáticas, que guardan relación con el tratamiento que se da a la disciplina.

Para sintetizar, en esta investigación nos hemos orientado por las teorías prácticas personales, consideramos que éstas contienen creencias o formas de conocimiento de origen práctico y experiencial sobre los estudiantes, los contenidos, la enseñanza y el aprendizaje, que están además influidas por condiciones contextuales.

Adicionalmente las TPP's tardan en formarse y al ser esquemas de conocimiento, pueden ejercer un fuerte control sobre las percepciones, los pensamientos y las acciones cotidianas, de tal manera que también pueden estar vinculadas a la práctica.

A continuación revisamos el tercer y último componente relacionado con los sentimientos del profesor, con lo cual cerramos la aproximación a los componentes de la identidad.

2.3.3 Los sentimientos y las emociones en la identidad profesional del profesor

A continuación abordamos el tercer componente que hemos asumido para explorar la identidad. Con este propósito, ubicamos el papel que tienen las emociones en la vida profesional del profesor, para lo cual hemos decidido iniciar con la exploración a la relación entre emoción e identidad. Posteriormente indagamos por las perspectivas teóricas que permiten tener un panorama sobre el estudio de las emociones, la distinción entre sentimientos y emociones y cerramos con la presentación del enfoque tomado.

Para comenzar, es necesario reconocer que la actividad profesional del profesor es exigente desde el punto de vista emocional, puesto que implica un compromiso para cautivar, motivar y acercar a los estudiantes a la propuesta formativa. Dice Day et al. (2006) que los maestros empeñan su yo personal y profesional en sus puestos de trabajo, en razón a que deben ser capaces de generar un repertorio emocional subyacente, necesario para mantener a diario y durante toda su carrera una enseñanza entusiasta y de calidad, a pesar de las condiciones en que desarrollan la docencia, que a veces pueden ser adversas.

Varios estudios indican que las emociones se vinculan con la identidad profesional del profesor (Kimura, 2010; Lasky, 2005; O'Connor, 2008; Reio 2005; Schutz & Lee, 2014; Shapiro, 2010; Van Veen & Lasky, 2005; Van Veen & Slegers, 2006; Zembylas, 2003) y se conectan de diferentes maneras.

En primer lugar, dan sentido a las situaciones y demandas de un contexto educativo. Segundo, se vinculan con la activación, curso y permanencia en la actividad profesional, por ende con el gusto, la motivación y satisfacción hacia el trabajo y tercero, según se afecte el profesor, pueden actuar como dispositivo para el cambio.

En cuanto al primer aspecto, las emociones se relacionan con la percepción personal y los juicios del profesor al interpretar las demandas de un contexto educativo (O'Connor, 2008; Lasky, 2005) proporcionando una valoración sobre las experiencias vividas en el

ejercicio de la profesión, por ejemplo, el ambiente cultural de una institución facilita determinadas formas de experiencia emocional que el profesor puede percibir con agrado o desagrado (Hargreaves, 2000).

De esta manera podemos decir que las emociones influyen en el significado asignado a las situaciones concretas (Lazarus, 1991; Shapiro, 2010; Van Veen & Sleegers, 2006; Van Veen, Sleegers & Van de Ven, 2005) con lo que pueden afectarse las decisiones sobre la actuación y la orientación hacia futuras actuaciones en determinado contexto.

En segundo lugar, en tanto percepción de sí mismo (Shapiro, 2010) y como parte de las situaciones en que se valora la actividad profesional (Kimura, 2010) las emociones se relacionan con la motivación hacia metas o fines determinados, incidiendo en la capacidad para dirigir y mantener el compromiso con la labor.

En cuanto al tercer aspecto, las emociones pueden considerarse dispositivos para el cambio (Reio, 2005; Darby, 2008) o para limitarlo (Zembylas, 2003) porque son determinantes en la medición del impacto que tiene la actividad profesional, propiciando o no transformaciones en la práctica. Ante determinadas situaciones, la valoración de la experiencia emocional puede ser un indicador de la necesidad de transformar o mantener las prácticas, dependiendo del efecto percibido, como puede ser la frustración o la alegría que produce una situación educativa.

Varias perspectivas teóricas muestran diferentes abordajes en el estudio de las emociones, en la actualidad estas escoran hacia tendencias que reconocen más en las emociones que la sola manifestación biológica de la afectividad.

Se caracterizan por reconocer el papel que tiene la interacción entre las personas y el marco contextual en el que se dan (Hargreaves, 2000a) además de su impacto en el desarrollo y la actividad profesional del profesor, en la medida que se conectan con la cognición, los pensamientos, los juicios y las creencias, (Reio, 2005; Van Veen & Lasky, 2005), por lo tanto con las decisiones. De manera que estas perspectivas se vinculan unas a la vida social y contextual y otras a la vida subjetiva y privada. Encontramos cuatro enfoques o perspectivas teóricas: Postestructural, sociocultural, socioconstruccionista y sociocognitiva.

La perspectiva de carácter postestructural (Zembylas, 2003) saca las emociones de la vida privada y las ubica en el escenario de las relaciones entre las personas, por lo que adquieren sentido en el espacio de la interacción humana y se condicionan por la vida institucional.

En cierto sentido se aleja de una posición esencialista biológica y enfatiza que las emociones son estados producidos por las circunstancias que enfrentan las personas en su diario vivir e incluso como imposiciones de la estructura social y el sistema. Esto quiere decir que el papel de la cultura es determinante en la construcción de las emociones, en otras palabras, el poder, la ideología y el lenguaje dan lugar a discursos emocionales y los contextos se encargan de regular cómo deben sentir y expresar las emociones los profesores.

Por otro lado, desde el socioconstruccionismo Hargreaves (2000) indica que las emociones no son la expresión de estados individuales, sino el sentido que adquiere para una persona el entramado de las interacciones y relaciones humanas en el contexto de la institución. En este enfoque se habla de una “vida emocional” o una “política emocional” de la institución escolar, en razón a que en las instituciones educativas se promueven dinámicas emocionales que establecen el sentido que cobran las experiencias en un contexto.

En esta misma línea Schmidt (2000) define la emoción como una construcción social, se refiere a que las emociones existen entre la gente y no al interior de ellas y a que emergen por el efecto contingente de las influencias sociales. Un aspecto importante de esta perspectiva es su interés en los aspectos satisfactorios e insatisfactorios, porque su análisis permite apreciar cuáles factores contingentes son los que en realidad movilizan emocionalmente al profesor y pueden ser intervenidos.

Otra manera de definir las emociones se consolida a través de los trabajos de Darby (2008), Lasky (2005), Kelchtermans (2005) y Reio (2005) ubicados en una perspectiva sociocultural. Este enfoque se aproxima a los aspectos subjetivos de la vivencia emocional, asumiendo la idea de que el desarrollo emocional e incluso el humano en general, se produce en dos planos, primero el social y posteriormente el psicológico.

En estos trabajos se examina la naturaleza individual de las emociones, pero se da prioridad a los contextos sociales y las herramientas culturales que las forman. Las emociones se entienden como estados cambiantes y fluctuantes que experimentan las personas en la medida que participan en un contexto y eventualmente reflexionan sobre sus vivencias (Lasky, 2005).

Según Kelchtermans (2005), las emociones no se pueden separar de las fuerzas sociales y culturales que ayudan a formarlas y que a su vez se forman por ellas. Las reacciones emocionales de cada profesor están íntimamente ligadas a la visión que tienen de sí mismos y los demás, no son fenómenos estrictamente intrapersonales, son entendidos como experiencias que resultan del arraigo de los profesores y de las interacciones con su entorno profesional, revelan lo que tiene sentido y está en juego para los profesores.

Otro grupo de trabajos se ubica en el enfoque sociocognitivo. Se trata de una perspectiva que enfatiza los procesos cognitivo-afectivos que dimanen por la percepción y evaluación de las situaciones (Shapiro, 2010; Van Veen & Slegers, 2006; Van Veen, et al., 2005)

Las emociones en esta perspectiva se pueden considerar como tipos de reacciones, es decir, se trata de respuestas breves que implican actividad fisiológica, pero se producen por la interacción entre el individuo y el entorno social y se definen como producto de la evaluación de los eventos ambientales relevantes según los objetivos del individuo (Van Veen, Slegers & Van de Ven, 2005; Lazarus, 1991).

En esta línea, Sutton y Wheatley (2003) entienden las emociones como estados y procesos que ocurren en una red de subsistemas, refiriéndose así a la perspectiva multicomponencial, que es de tipo cognitivo, esto significa que la emoción comienza con una valoración, se manifiesta como una experiencia subjetiva o estado mental privado, cuyas evidencias se expresan en cambios fisiológicos o expresiones no verbales y finalmente llevan a determinadas tendencias de respuesta. En este sentido, las emociones predisponen la acción y están ligadas a procesos cognitivos que dan origen a sentimientos.

Las emociones se convierten en un determinado tipo de sentimientos (Shapiro, 2010; Scott & Sutton 2009) en el proceso de evaluación hay una representación sobre el estado emocional que se traduce en estado de ánimo. De modo que las emociones o estados

emocionales se asumen como las experiencias primarias de las personas con relación a las vivencias (Sutton & Wheatley, 2003), los sentimientos se relacionan con el significado otorgado a una manifestación emocional que se ha consensuado culturalmente y experimentan las personas que comparten marcos de referencia en razón a sus roles y creencias, en otras palabras identidades (Zembylas, 2003; Damasio 1996) de alguna manera el sentimiento es una representación de un estado emocional.

En esta investigación nos hemos situado en esta última perspectiva. Consideramos que la emoción es en principio una respuesta, un flujo de sensaciones con una correlación biológica que se experimenta de diferentes maneras y que posteriormente dependiendo de un espacio y tiempo definidos, pueden ser explicados y comentados como sentimientos.

Esta distinción es cercana a lo que expresa Damasio (1996), para quien la emoción es una reacción orgánica frente a estímulos exteriores y el sentimiento corresponde a la experiencia mental de la emoción, es decir que adquiere un significado que la persona asigna a las sensaciones experimentadas en una situación.

Lo expresado quiere decir que cuando un profesor evoca y narra su experiencia nos permite acceder a una redescrición de las emociones, es decir, a los sentimientos.

En cambio, cuando analizamos lo que experimenta sobre la acción, en la práctica, en un tiempo y lugar muy precisos, por ejemplo cuando dicta una clase, es decir cuando se despliega el yo profesional en la acción, estamos accediendo a sus emociones básicas, experimentadas en relación con la situación en un contexto. Son dos formas de describir la actividad profesional del profesor que pueden tener implicaciones sobre cómo decide llevar a cabo la enseñanza y de lo cual no conocemos mucho.

En suma, lo que hacemos de esta manera es acceder a la diversidad de sentimientos y emociones vinculadas a la identidad profesional y al quehacer del profesor, con lo cual se pueden encontrar valoraciones de satisfacción o insatisfacción y emociones positivas y negativas, categorizaciones que han sido tenidas en cuenta para entender la diversidad de manifestaciones del profesor en la docencia cuando se explora la identidad profesional. (Badía, Monereo & Meneses, 2013).

Por otro lado, aunque hemos considerado que atendemos a la manera como los profesores valoran su trabajo desde esta perspectiva: emociones positivas y negativas y

sentimientos de satisfacción e insatisfacción, también encontramos que existen dimensiones y procesos que dan lugar a la aparición de las emociones, Badia et al. (2013), se refieren a tres dimensiones que pueden dar lugar a la aparición de cualquier emoción: Relacional, motivacional y cognitiva.

La dimensión relacional, incluye las emociones que pueden aparecer como parte de la interacción de la persona con su entorno, se vinculan los factores contextuales que suscitan determinadas emociones, algunas de ellas pueden ser negativas y otras positivas.

La dimensión motivacional, está definida por los estados de ánimo que resultan de la capacidad del profesor para agenciar su trabajo, incluye aspectos que tienen que ver con la satisfacción o insatisfacción del profesor en desarrollo de la labor

Por último, la dimensión cognitiva, se refiere a que las emociones involucran conocimientos básicos y procesos evaluativos en relación con lo que pasa en una situación específica.

La interacción entre las tres dimensiones puede dar lugar a diferentes emociones, según el contexto en el que se desarrolle la docencia. Por ejemplo, un profesor tiene emociones positivas hacia determinados aspectos de la gestión escolar, pero negativas en relación con su salario.

De tal manera que las condiciones de un contexto originan múltiples manifestaciones y valoraciones afectivas. Este aspecto también ha sido tratado por las diferentes perspectivas que situamos anteriormente, dando lugar a aportaciones que permiten entender el impacto sobre el profesor de las condiciones en las que se lleva a cabo la labor, como es el caso de las nociones de las Geografías emocionales, la vulnerabilidad y el agotamiento emocional, entre otros.

Hargreaves (2005) expresa que en la vida emocional del docente impacta la institución a través de sus mecanismos de gestión y poder. Destaca dos conceptos: geografías emocionales y comprensión emocional. El primero, se relaciona con los patrones espaciales y de las interacciones humanas, en términos de cercanía o distancia, que ayudan a configurar las emociones, mientras que el segundo, se refiere a la posibilidad de reconocer y usar las emociones que emergen como parte de la situación educativa.

Las geografías emocionales pueden favorecer o no la comprensión emocional mediante cinco formas de distancia o cercanía emocional. A través de las geografías socioculturales o diferencias de cultura y clase que distancian o aproximan a profesores de entre grupos humanos. Las geografías morales que corresponden a las distancias entre los propósitos del profesor y los de otros. Las geografías profesionales o modos de actuación propios del profesor. Las geografías políticas, que atañen a las relaciones jerárquicas de poder y sus efectos y las geografías físicas, que corresponden a la factibilidad o no de cadenas de interacción entre profesores y otros por causa de la disposición de espacios que posibilitan relaciones.

Mediante este modelo teórico el autor identifica factores como el plan de estudios fragmentado, la sobrecarga de contenido, los horarios impuestos, el establecimiento de normas, y la organización de la vida en las aulas, como amenazas físicas y profesionales que hacen difícil lograr la comprensión emocional. En suma, los docentes se afectan por los cambios estructurales del currículo e incluso por la imposición que se da a través de la organización del sistema escolar en general.

Por otra parte, Zembylas (2003) valora desde su perspectiva el papel de las reglas emocionales impuestas mediante arreglos políticos específicos de una situación educativa, por ende, el profesor debe ajustarse a *reglas emocionales*, es decir, el contexto tiene dominio sobre la vida emocional del profesor, por ejemplo, en ocasiones el profesor debe dejar la vida emocional fuera del aula, en este sentido son las estructuras de poder y el establecimiento de normas los factores preponderantes.

Con otro concepto que revela la relación entre contexto y sentimientos del profesor, Lasky (2005) y Reio (2005) preocupados por la vulnerabilidad ante el cambio producida por las reformas educativas, indican que la incidencia de las políticas educacionales, las normas estatales y las orientaciones curriculares, son factores decisivos de tensión emocional. Con la noción de *vulnerabilidad* explican que una persona puede sentirse afectada por el control que pueda o no tener sobre los factores que inciden en una situación.

En esta misma línea del efecto producido por las reformas educativas Van Veen y Slegers (2006) comentan que los profesores consideran estresantes nuevas demandas que involucran su práctica en el aula, tales como la incorporación de portafolios y las

reacciones de los alumnos y demandas que están fuera del aula, como las reacciones de los compañeros de trabajo, la administración de la escuela y sus exigencias. Indican que estas demandas en situaciones particulares dan forma a diferentes emociones.

Otras investigaciones que muestran la relación entre condiciones y sentimientos del profesorado, corroboran que determinadas condiciones tienen impacto. Shapiro (2010) en su reflexión sobre la experiencia emocional y la identidad docente, identifica que los factores más influyentes son la relación con los estudiantes, los colegas y los padres de familia, asociados a significados tanto positivos como negativos.

Kimura (2010), en relación con la experiencia emocional en la docencia, encuentra que la intensidad en que los profesores expresan emociones, es resultado de diversas condiciones, incluyendo la cultura escolar, el perfil de los estudiantes y las condiciones del aula que supone además las interacciones con los estudiantes.

Algunas investigaciones se han interesado por comprender las relaciones entre variables del contexto y la satisfacción laboral del profesor. En el trabajo de Skaalvik y Skaalvik, (2011) consideran seis dimensiones correlacionadas con el *agotamiento emocional* como indicador de la satisfacción laboral: la congruencia existente entre los valores personales e institucionales, el apoyo de los directivos, la relaciones con otros profesores y los padres de familia, la presión de tiempo y los problemas de disciplina.

Las relaciones en este sentido se analizan a partir del concepto de disonancia y consonancia contextual de Rosenberg, entendido como el grado en que las personas comparten las normas, principios y valores propios de la escuela donde enseñan.

El resultado de este estudio muestra que el sentido de pertenencia y la satisfacción laboral, se correlaciona con el sentimiento de los profesores acerca de la consonancia entre los valores, el apoyo de los administrativos y las relaciones positivas con los compañeros y padres de familia, mientras que el tiempo, la presión laboral y la disciplina escolar son factores que pronostican agotamiento emocional. En suma, el sentimiento de pertenencia y el cansancio emocional son predictores de la satisfacción o insatisfacción en el trabajo.

Mahmood, Nudrat, Musaud, Nawaz y Haider (2011), estudian la satisfacción laboral entendida como un conjunto de sentimientos favorables o desfavorables de los profesores

hacia lo que hacen. Incorporan en la investigación una diferenciación por género y además por tipo de escuela según sea rural y urbana.

Encuentran que las mujeres experimentan mayor satisfacción que los hombres en el trabajo, sin encontrar evidencias que diferencien mayor o menor satisfacción en escuelas rurales o urbanas. Además, los profesores se encuentran menos satisfechos con las posibilidades de progreso, la compensación laboral y las relaciones con sus supervisores.

Finalmente, Näring, Vlerick y Van de Veen (2012), realizan un estudio interesados en *el agotamiento emocional* de los profesores de secundaria, desde la perspectiva de lo que han llamado trabajo emocional.

El agotamiento se entiende como “desbordamiento” emocional y físico de los propios recursos por las exigencias emocionales del trabajo. Que en este sentido se puede diferenciar entre labor emocional, equivalente a las emociones que toca aparentar debido al tipo de trabajo que se realiza, del control sobre las emociones, que guarda relación con dos aspectos.

Por una parte, los requerimientos emocionales del trabajo docente, como por ejemplo, la necesidad de expresar y manejar emociones, mostrando sensibilidad frente a condiciones especiales que exige la situación educativa.

Por la otra, el tipo de emociones que son necesarias evocar, un esfuerzo que debe hacer el profesor para evidenciar emociones adecuadas de acuerdo con las condiciones. En el trabajo emocional se pueden dar dos tipos de acciones. Superficial, cuando se trata de modificar los aspectos visibles de las emociones, profunda, cuando intenta influir sobre las emociones evocando las que son esperadas u obligadas, a pesar de las sentidas.

En síntesis, encuentran que en la predicción del agotamiento emocional, las exigencias emocionales del trabajo son más importantes que las estrategias individuales de trabajo emocional.

En lo expuesto hasta el momento hemos visto que diferentes factores del contexto educativo pueden ser parte de las experiencias emocionales y sentimientos de profesor. Este tipo de experiencias son permanentes en la docencia, en razón a que los factores están siempre en la organización y desarrollo de la compleja actividad docente. Nias (1996) señalaba que las emociones más extremas y negativas se refieren no tanto a problemas que

surgen de las relaciones con los estudiantes, sino a dificultades y tensiones con compañeros, padres y la estructura educativa o al efecto de políticas educativas.

Además de las perspectivas mencionadas que indican las relaciones entre emoción y contexto, otros trabajos nos muestran como se valora el impacto de las condiciones o situaciones. Esta manera de entender las emociones es como usualmente se han estudiado, clasificadas en positivas y negativas.

En términos de Lazarus (2000), la emoción como valoración cognitiva de las condiciones de un contexto y de los recursos de afrontamiento, es el resultado de un proceso en el que las emociones positivas se relacionan con los progresos asociados al logro de los objetivos personales, manifestándose emociones como agrado, gusto y complacencia, mientras que las negativas, a la dificultad para lograr dichos objetivos.

Así que las emociones positivas y negativas se asocian a la capacidad de afrontamiento personal ante diferentes circunstancias. Schmidt (2000) manifiesta que las emociones negativas emergen como sensaciones de impotencia del profesor frente a las situaciones, o por rupturas en la comprensión emocional, así como por el desempeño de un rol que considera inadecuado en una institución escolar. Hargreaves (2000) indica que la interacción con los estudiantes, en algunos casos, es fuente de emociones negativas y positivas. Negativas cuando no hay adecuado desempeño y positivas vinculadas a la etapa de vida del estudiante.

En la revisión realizada por Sutton y Wheatley (2003) hay emociones positivas hacia la docencia como: bienestar, cariño, amor, cuidado por los estudiantes y de malestar como frustración e ira. Van Veen, Slegers y Van de Ven (2005) encuentran emociones positivas como entusiasmo y felicidad, y negativas como la ansiedad, ira, culpa y vergüenza. Reio (2005) evidencia emociones como alegría, disfrute, sorpresa, tristeza y orgullo, aunque no diferencia claramente entre emociones positivas y negativas.

Además de la docencia, frente a otras situaciones como las reformas educativas Darby (2008) indica manifestaciones de miedo y entusiasmo, antes y después respectivamente, de facilitar las condiciones para su implementación. Shapiro (2010), identifica emociones positivas como afecto y amor y negativas como ira, decepción, ansiedad y soledad. Kimura (2010) evidencia en su investigación emociones negativas

como ira, irritación, vergüenza y tristeza y positivas como alegría, asombro y placer en la perspectiva de la labor emocional.

En suma, las emociones aparecen expresadas en diferentes contextos, dando lugar a través de la evaluación emocional de la situación a manifestaciones que como lo expresaba Sutton y Wheatley (2003) pasan por el filtro de las experiencias subjetivas.

De la misma manera, las emociones positivas y negativas, pueden afectar el desempeño docente al incidir sobre la motivación, el razonamiento, la memoria, la atención y la capacidad para resolver problemas (Sutton & Wheatley, 2003), de allí su relación con la satisfacción o insatisfacción en la labor.

Finalmente, también ha sido una preocupación el impacto de las emociones para facilitar el cambio en la práctica docente. Las emociones se consideran profundamente arraigadas y configuradas por la capacidad de la persona para definir y lograr sus propósitos, por sus relaciones con los demás y su carácter satisfactorio o insatisfactorio (Lasky, 2005). En este sentido, el interés ha recaído en comprender cómo las emociones del profesor influyen en su elección de estrategias de enseñanza (Hargreaves, 2000). Por ejemplo, los profesores pueden elegir estrategias de instrucción basados en el efecto emocional de las estrategias empleadas, tal vez obviando el cambio, dado que puede originar sensaciones de incertidumbre y temores asociados a perder la seguridad que tiene mantener ciertas prácticas docentes repetitivas y reguladas.

Como conclusión a lo expuesto y con miras a presentar la perspectiva que asumimos, consideramos las emociones una dimensión identitaria que puede aproximarnos a la manera en que los profesores experimentan la docencia. La actividad profesional no se desarrolla únicamente mediante la aplicación de conocimientos disciplinares ajustados según unas didácticas. Como se pudo ver en líneas anteriores, hay un número de condiciones importantes que influyen en las decisiones del maestro cuando enfrenta las situaciones educativas, algunas pueden impactar emocionalmente al profesor.

Como componente de la identidad profesional, la emoción nos permite saber cuál es el sentido que el profesor asigna a su profesión, qué aspectos generan determinados afectos así como también los que generan antipatía e incluso molestia. Esto nos permite saber más sobre la ruta que puede seguirse para ayudar a la construcción y desarrollo identitario.

La emoción nos aproxima a la manera en que los profesores connotan las condiciones en que desarrolla la docencia, en el gusto que siente por su profesión y sobre todo el interés y la motivación por enfrentar la vida profesional y el cambio cuando este sea necesario.

En consecuencia de lo expuesto, teniendo en cuenta que las emociones están influidas por las relaciones, los propósitos, la interacción social y por la manera en que las personas tratan de encontrar su lugar en la organización social particular de la escuela (Schmidt & Datnow, 2005) consideramos que toda manifestación afectiva es en sí un significado atribuido a una situación que puede ser connotada positiva o negativamente.

De tal manera, asumimos que en una situación educativa el docente asigna significados a los aspectos generales que confluyen en dicha situación, que pueden estar relacionados con los estudiantes, la administración, los colegas, los padres, en fin con un marco contextual ante el cual se puede expresar positiva o negativamente.

En la perspectiva identitaria que hemos propuesto, nos encaminamos a identificar los sentimientos y las emociones que están vinculadas a diferentes momentos de la docencia, en dos niveles, uno se asocia con la percepción emocional propia de la identidad profesional, cómo se siente el profesor con el hecho de ser educador y pertenecer a un gremio que persigue unos objetivos particulares y el otro, a las emociones experimentadas en el momento de llevar a cabo la enseñanza en situaciones particulares.

Estos sentimientos y emociones se les puede clasificar atendiendo a la satisfacción e insatisfacción o a las emociones positivas o negativas que producen, en relación con determinadas condiciones, por ejemplo, una reforma educativa puede ser una gran oportunidad para el cambio en algunos casos, mientras que en otros, tal vez sea fuente de traumatismos que impactan negativamente en la identidad del profesor.

De esta manera, ubicados en una perspectiva sociocognitiva, nos referimos a los sentimientos como redescrpciones de las emociones experimentadas por el profesor que se manifiestan como valoraciones positivas, negativas o de satisfacción o insatisfacción. La manera en que accedemos a los sentimientos del profesor, que es a través de sus narraciones, implica un proceso de evocación de la experiencia.

En este capítulo hemos expuesto la postura asumida en el estudio de la identidad, indicando como se vio en líneas anteriores que, así como los sentimientos, los roles y las teorías que los profesores mantienen sobre su trabajo, son fundamentales al momento de comprender el sentido que atribuyen a su función.

Para cerrar este capítulo, conviene como síntesis de lo expuesto, determinar que definimos la identidad como un conjunto de representaciones sobre los roles, las teorías prácticas profesionales y los sentimientos que tiene un profesor sobre la docencia.

Esta identidad profesional se caracteriza por un núcleo más o menos estable, que se ha denominado identidad narrada y por unas versiones de la misma que se despliegan en la acción, a la que hemos denominado identidad situada, que corresponde a versiones de sí mismo y emergen para ajustarse ante las contingencias de las situaciones concretas de enseñanza, involucrando roles, teorías prácticas y sentimientos sobre la docencia.

Nuestro interés, una vez asumida esta perspectiva, es abordar la identidad narrada y la identidad situada, a partir de la exploración de cada uno de los componentes en estudio

En el capítulo que sigue desarrollamos lo que hemos definido como identidad en acción.

Capítulo 3.

Actuación del profesor y las condiciones del contexto educativo.

3.1 La identidad docente en la acción.

En el capítulo anterior se definió la perspectiva identitaria asumida como punto de partida para abordar la identidad profesional del profesor en la educación secundaria, a partir de la distinción entre un modo relativamente permanente y estable de la identidad, de otro situado y vinculado a la acción, una versión de la identidad puesta en escena, en la que se consideran también los componentes asumidos en esta investigación.

En este capítulo nos proponemos presentar una aproximación a lo que se denomina identidad situada y actuación estratégica y a la manera en que hemos concebido el contexto en relación con la identidad profesional del profesor.

En cuanto a la identidad situada, desde diferentes orientaciones se ha indagado por la identidad del profesor en la educación secundaria en el marco de prácticas concretas.

No son abundantes los estudios, pero se encuentran planteamientos desde la perspectiva sociocultural, (Enyedy, Goldberg & Muir 2005; Hodges & Jo An 2012; Kreber 2010; Reeves 2009); la narrativa, (Canrinus, Helms Lorenz, Beijaard, Buitink & Hofman 2011; Hall, Johnson, Juzwik, Wortham & Mosley 2010); la estructural, (Day, et al., 2006) y la sociocognitiva (Monereo & Badia 2011).

En general, comparten que la identidad es una presentación maleable de sí mismo, ajustada a las exigencias de la situación en un contexto, como lo expresa Gee (2000), la identidad en buena medida es un proceso de interpretación de uno mismo como cierta clase de persona y de autorreconocimiento en un contexto en desarrollo de la actividad profesional.

El estudio de la identidad en escenarios concretos, ha mostrado los posicionamientos que asume un profesor en relación con diferentes condiciones, lo que se convierte en una aproximación a las decisiones tomadas, permitiendo conocer más las razones que sostienen dichas decisiones, como lo podemos ver en algunas investigaciones.

En el caso de Reeves (2009) los profesores se describen, según perciben la influencia que tiene su relación con los estudiantes en determinados momentos de la enseñanza, como indulgentes, irreverentes o auténticos; mientras que en el trabajo de Hall, Johnson, Juzwik, Wortham y Mosley (2010), basado en el estudio de los relatos de los profesores acerca de su percepción sobre el contenido curricular, los profesores se describen como el que narra historias, el sabio, el responsable y el disciplinado.

En otra perspectiva, Canvinus, Helms Lorenz, Beijaard, Buitink y Hofman (2011), encuentran perfiles de los profesores a partir de su descripción en situaciones concretas de enseñanza, encontrándose el insatisfecho y desmotivado; el motivado y comprometido, entre otros.

Enyedy et al. (2005), indagan por quiénes dicen ser los profesores cuando actúan con base en las decisiones tomadas en diferentes momentos de la enseñanza; mostrando que en la acción, se producen dilemas cuyo origen está en el conflicto presentado entre, lo que hacen en el aula, frente a la expectativas institucionales; así como por las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, en relación con los objetivos de aprendizaje y la disciplina que se enseña.

Los estudios muestran que los maestros pueden hablar de quienes son a partir de sus acciones o prácticas, debido a que la identidad es a su vez una combinación de constructos psicológicos como las creencias, con constructos sociológicos de la práctica, es decir, disposiciones hacia el trabajo, los alumnos, el aula, la institución escolar y la disciplina a impartir (Sfard & Prusak, 2005).

De las perspectivas exploradas, nos hemos ubicado en la orientación sociocognitiva, con lo cual escoramos hacia la idea de una identidad en práctica o en acción (Monereo & Badia, 2011; Trent & Lim, 2010) o identidad situada (Galaz, 2011; Woods & Jeffrey, 2002) que se origina en las dimensiones relacionales, intersubjetivas, negociadas y dialógicas que están en la base de la actividad del profesor.

La identidad situada pone de relieve el carácter dinámico y múltiple de la identidad (Day, et al., 2006; Beijaard, et al., 2004), dinámico en el sentido que se manifiesta en los diferentes contextos donde se da la práctica profesional; múltiple en la medida que aparecen versiones de la identidad en la práctica, como ajuste a las condiciones que dimanen de diversos aspectos de las situaciones de enseñanza, así, la identidad profesional estaría conformada por subidentidades (Akkerman & Meijer, 2010).

En este sentido Kreever (2010) indica que la acción docente se desarrolla en múltiples identidades dependiendo de dos contextos: institucional y profesional, mientras que Badia y Álvarez (2010) y Monereo et al. (2008) especifican que la identidad del docente se despliega en tres momentos llamados self planificado, self en acción y self actuado.

Por lo expuesto, asumimos que junto con una base más estable llamada identidad narrada o autorreferencial, pueden existir otras versiones de esa identidad que se ajustan al contexto y sitúan o posicionan al profesor en él, permitiéndole responder a las condiciones que puedan emerger (Akkerman & Meijer, 2010; Contreras, 2010; Day, 2006; Monereo & Badia, 2011; Woods & Jeffrey, 2002).

Esta manera de entender la identidad situada o self, se puede asumir como un conjunto organizado de acciones, en las que el profesor despliega aspectos de su identidad, para desenvolverse en su actividad profesional y dar respuesta a las demandas que plantean las situaciones educativas, en este sentido la identidad se despliega en tres momentos diferentes: al planear, al actuar y al evocar la acción.

Lo que se pone en juego, en concordancia con lo que hemos expresado en el segundo capítulo, son los roles, las teorías prácticas personales y los sentimientos que dimanen al afrontar un contexto educativo, estos elementos se despliegan en la acción, es decir, al proyectarse a la acción, en la acción y reflexionando sobre lo realizado.

Desde esta perspectiva, nuestro interés es profundizar la relación entre lo que piensa el profesor y lo que hace. Este abordaje es posible en la medida que se encuentran situados en determinados espacios físicos y sociales.

Al respecto, McAlpine, Weston, Timmermans, Berthiaume y Fairbank-Roch (2006) sitúan cuatro zonas de pensamiento para entender la acción, que se interceptan con los

diferentes momentos en que se despliega la identidad: planificación, acción y evocación. Se trata de espacios o zonas de representación sobre la acción: conceptual, estratégica, táctica y enactiva.

Cada zona es teóricamente diferente, pero los límites entre una y otra son fluidos. Creemos que abordar en diferentes momentos la docencia, permite identificar y diferenciar el influjo de los factores contextuales que tienen importancia para el profesor de cara a la enseñanza.

Según el modelo, la zona conceptual comprende principios y expresiones personales abstractas de valoración y compromiso con la enseñanza y el aprendizaje. La zona estratégica, relaciona la dimensión teórica con la práctica e incluye los pensamientos que se aplican a tiempos y contextos más amplios, por ejemplo, la enseñanza a impartir durante una unidad didáctica. La zona táctica, representa el pensamiento orientado a la operacionalización de los planes concretos de acción para una situación de docencia determinada. Finalmente, la zona enactiva ocurre dentro del pensamiento mientras está impartiendo docencia.

De tal manera que el “paso” de la identidad narrada a la identidad situada es equiparable a transitar del pensamiento a la acción, desde las representaciones sobre la docencia, o zona conceptual, a las decisiones para afrontar estratégicamente una situación educativa o zona enactiva.

Cuando se accede al self del profesor en los diferentes momentos, se ingresa a las representaciones según cada zona de pensamiento, si es el self planeado para la unidad didáctica, ingresamos a la zona estratégica. Mientras que el ingreso al self planeado para una sesión de clase, corresponde el ingreso a la zona táctica.

Posteriormente, una vez el profesor se encuentra frente a escenarios concretos, en el momento del self en acción, nos encontramos en la zona enactiva a la que sumaríamos el self actuado como evocación de la acción. En cada momento los componentes identitarios se movilizan y es posible indagar sobre sus contenidos en cada posición (Badía & Gómez, 2014).

Esta manera de situar la identidad en relación con la acción, evidencia la idea de discontinuidad y fragmentación, que también puede implicar una lucha por

mantener cierta estabilidad, una especie de unidad que puede consistir en la emergencia de identidades ocasionales en respuesta a cambios o ajustes ante el contexto. Una movilización de la identidad que puede ser controlada e intencional, lo que nos aproxima a lo que sería una actuación estratégica, aspecto que abordaremos a continuación.

3.2 La identidad y la enseñanza estratégica.

Se ha dicho que un profesor es estratégico si es capaz de tomar decisiones deliberadas sobre los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales a utilizar, para alcanzar determinados objetivos de aprendizaje en determinadas situaciones educativas (Del Mastro, 2005).

Tomar decisiones deliberadas significa en términos de Gaskins y Pressley (2006) que el docente ajusta intencionalmente sus prácticas al contexto de cada materia: objetivos, contenidos, alumnos, recursos, competencias personales y que es capaz de autorregular sus emociones y acciones frente a demandas que pudiesen producirse en su aula de manera inesperada.

Para que la instrucción sea estratégica se habla de dos niveles interrelacionados de tareas que deben llevarse a cabo. Por un lado, el proceso planeado, justificado y declarado de las acciones educativas dirigidas a un contexto, y por el otro, el control de emociones y de acciones frente a demandas particulares de las situaciones de enseñanza en aula.

El profesor es estratégico si regula todo el proceso de enseñanza, desde que planea hasta que lleva a cabo la instrucción, y demuestra en todo el proceso, que las decisiones tomadas son consideraciones ajustadas a las situaciones de enseñanza.

Esta manera de actuar implica un mayor posicionamiento del profesor en recursos, tiempo y espacios para la reflexión que le permita prever o identificar situaciones, porque la aplicación de determinadas formas de enseñanza es planeada, no automática. Más allá de la transmisión de información, una actuación estratégica se revela cuando el profesor intencionalmente va cediendo el control del aprendizaje en una situación educativa. Es decir, se descentra en la situación de enseñanza y se focaliza especialmente en el aprendizaje; como lo expresa Tainta, (2003), se trata de dotar de sistematicidad al conjunto

de sugerencias, consejos y “trucos” que el profesor recomienda al estudiante. En otras palabras, enseñar al estudiante incluso a reflexionar sobre la manera en que aprende y cómo puede seguir aprendiendo mejor (Monereo, 2001).

En este sentido, la enseñanza estratégica se asume como un proceso de transferencia progresiva de los interrogantes y decisiones que deberían generar los alumnos, para lograr autorregular su proceso de aprendizaje y ejecutar acciones más eficaces. Siempre respetuosos de las condiciones relevantes del contexto en el que se produzca (Badia & Gómez, 2014).

Lo expuesto implica que en el análisis a una situación educativa, se debe evidenciar un mayor nivel de autonomía por parte de los estudiantes. Un aula caótica en que los estudiantes no logran seguir la tarea, tal vez requiera de un direccionamiento estratégico.

Para identificar con mayor detalle si una actuación es estratégica en el contexto que investigamos en este proyecto, siguiendo a Monereo et al. (2008) y Monereo y Castello, (1997) se pueden tener en cuenta tres aspectos:

Primero, el profesor cede el control sobre el aprendizaje a los estudiantes y les ayuda a analizar con qué conocimientos cuentan y los procedimientos que requieren para seleccionar y dominar un determinado método, es decir se trata sobre todo de la activación de procedimientos.

Segundo, el estudiante puede identificar las demandas de una tarea y desarrollar las estrategias para conseguir los objetivos.

Tercero, el profesor identifica las condiciones de la situación de aprendizaje, lo que permite prever las decisiones a tomar. En consecuencia, la instrucción estratégica implica un posicionamiento diferente del profesor en lo que a su rol se refiere, puesto que le interpela e incita a ubicarse centrado en el aprendizaje.

En los estudios de la identidad profesional del profesor sobre la instrucción estratégica, se han encontrado algunas limitaciones vinculadas a las posibilidades reales de dar respuestas ajustadas a las diversas situaciones de enseñanza (Monereo & Badia, 2011).

Es decir, el profesor puede preservar sus prácticas sin realizar ajuste alguno, por la seguridad que provee el resultado de sus estrategias rutinarias, tratando de evitar el costo

emocional que implica el cambio ligado a algunos convencimientos sobre lo que se considera mejor en la enseñanza y el aprendizaje.

Hacer las cosas de la misma manera reduce las tensiones que implica ajustarse a las demandas de un grupo, pero a la vez, esto puede ser contraproducente, en razón a que el profesor se expone a situaciones que pueden tener consecuencias negativas en su actividad. Las demandas del aula en la medida que comprometen el rol docente y socavan la identidad profesional, pueden impactar emocionalmente al docente. (Monereo & Badia, 2011).

Monereo y Badia (2011) creen que se pueden hallar en la perspectiva identitaria los dispositivos de cambio para promover actuaciones estratégicas, en razón a que los docentes parecen mantener rutinas que no facilitan la enseñanza y ello tal vez está ligado a aspectos emocionales.

En esta perspectiva, la noción de instrucción estratégica adquiere otro matiz y se entendería como adoptar una versión de la propia identidad ajustada a una nueva situación, desplegando creencias, sentimientos y configurando un rol, de acuerdo con las situaciones de enseñanza.

Lo que hemos mencionado tiene que ver con la posibilidad de lograr una identidad maleable, es decir, que a pesar de las teorías del profesor en la educación secundaria, sobre la enseñanza y el aprendizaje, los roles asumidos, y las emociones experimentadas, se pueda hablar de una identidad que tiene la posibilidad de adoptar diversas formas de actuación, diversos self.

En términos de Badía y Alvarez (2011) se habla de profesor estratégico cuando dicho profesor es capaz de desplegar los diferentes tipos de self de manera coherente con su identidad y de manera ajustada a las condiciones que surgen en cada contexto educativo.

En otras palabras, cuando hablamos de una actuación estratégica del profesor en el contexto de la educación secundaria, nos estamos refiriendo a que el paso de la identidad narrada, a la identidad situada, puede tener cierta coherencia o constancia que se manifiesta entre lo que se dice y se hace, según el tipo de demandas de las situaciones educativas.

Ya decíamos que los profesores pueden mantener rutinas ajustadas por igual a todos sus grupos de clase, pero en una perspectiva identitaria, la actuación estratégica va a implicar procesos adaptativos del profesor. Como hemos mencionado, implicará tomar

decisiones ajustadas a las condiciones de la situación educativa.

Consideramos que la instrucción es más efectiva si el profesor es capaz de hacer ajustes en razón a las demandas, son diversas los factores que deben manejarse en el contexto de la enseñanza, por ende, no todas las situaciones se pueden enfrentar con las mismas estrategias.

Para cerrar este capítulo, como advertimos, exploraremos las dimensiones contextuales que pueden estar asociadas a la actuación del profesor.

3.3 El contexto educativo en la investigación sobre la actuación del profesor.

Uno de nuestros propósitos es identificar el conjunto de condiciones del sistema educativo que los profesores en la educación secundaria consideran como relevantes, en razón a que tienen una influencia mediadora en el desarrollo y desempeño de la vida profesional, así como en las disposiciones iniciales y decisiones finales de los profesores sobre cómo llevar a cabo la docencia.

Una identidad profesional no se forja sólo por el conjunto de conocimientos pedagógicos, disciplinares y académicos adquiridos en los procesos de formación, en buena medida, la identidad profesional es también producto de las condiciones en las que se da el ejercicio profesional (Day, et al., 2006)

Hemos asumido desde el punto de vista identitario que hay un posicionamiento del profesor, diferenciando entre un campo conceptual, antes de la acción, equivalente a la identidad narrada y uno orientado a la acción y en la acción, equivalente a la identidad situada.

Esta perspectiva nos permite el análisis a la actividad del profesor en diferentes momentos de su práctica, ampliando el análisis tradicional de la función docente y proponiendo que el pensamiento y la praxis del profesor están condicionados y mediatizados por el contexto (Porlan, 1995).

Por lo tanto, la docencia no sólo se define por los conocimientos, sentimientos o roles de los profesores, sino también por la representación de las condiciones en las que se da el ejercicio profesional. Beijaard et al. (2004) al estudiar la identidad de los profesores

en relación con el contexto, muestran que hay un impacto directo en la identidad, por efecto de variables contextuales como la dinámica de la cultura escolar y su organización.

En un contexto operan diferentes condiciones que inciden de múltiples maneras en el profesor. *La personal*, referida a las condiciones propias del profesor, como su actitud, y disposición para el trabajo; *la profesional*, definida por las demandas, expectativas y políticas que regulan la docencia y las exigencias de la comunidad disciplinar; *el entorno de trabajo*, con las implicaciones asociadas a la regulación de las prácticas educativas propias de la participación en distintas formas de organización y estructuras de poder. Frente a esta última, Hodges y Jo An (2012), mencionan que interviene entre lo que se planea y se hace instando al profesor a procesos de negociación personal.

La manera en que estas tres dimensiones interactúan, influyen decisivamente en la emergencia de una identidad profesional (Kreber, 2010).

De esta manera, advertimos que existe una relación directa entre la identidad del profesor, su actuación y las estructuras sociales de las situaciones educativas (Day, et al., 2006).

En este sentido, como lo muestran los trabajos de Sleeter (2005) y Yeager y Davis (2005) notan que los profesores se ven abrumados y atrapados al tener que utilizar los métodos tradicionales de enseñanza basados en la transmisión de información, en razón a que deben cubrir la mayor cantidad de contenido en corto tiempo, para satisfacer la formación exigida por las pruebas estandarizadas obligatorias del sistema educativo, a pesar de sus creencias sobre la enseñanza centrada en el estudiante y su aprendizaje.

De tal manera que, asumiendo la incidencia de las condiciones del contexto en la identidad del profesor, a continuación nos aproximamos a su definición.

La noción de contexto. Cuando se hace alusión a la palabra contexto la noción nos sitúa en las características de un ambiente físico o entorno, esta es la acepción tradicional del latín *contextus* o todo aquello que rodea, sin embargo, el contexto también es lo que está en él e interacciona de diferentes maneras, con lo cual, la noción tiene un sentido abstracto, pues tiene que ver con situaciones, condiciones, personas y no sólo variables del entorno físico, como se puede ver en algunas aproximaciones en la investigación psicoeducativa.

Desde la aparición del paradigma del pensamiento del profesor el contexto adquiere importancia, porque amplía el interés por comprender lo que ocurre en las situaciones de enseñanza (Enyedy, et al., 2005; Marchesi, 2000; Pradas & López 2010; Vincenzi, 2009; Weise, 2011).

Emergen enfoques mediante los cuales se puede entender la práctica docente desde el papel que tiene el contexto en las decisiones que toma el profesor (Jiménez & García, 2006; Marchesi, 2000; Pérez & Gimeno, 1988; Shavelson & Stern, 1989b; Vincenzi, 2009).

Aunque el profesor tiene creencias sobre lo que es la instrucción, las decisiones tomadas al planear un curso o entender determinado evento educativo, se circunscriben a diferentes condiciones, desde disposiciones personales como las propias teorías sobre la enseñanza, hasta los sentimientos del profesor (Flores & Day, 2006).

De esta manera, consideramos que en un contexto se conjugan las condiciones objetivas, observables, propias de las condiciones físicas del entorno, con las subjetivas que pertenecen a las personas e instituciones que participan en un entorno, por ejemplo, un profesor puede manifestar sentimientos negativos por la docencia, debido a no contar con una infraestructura adecuada.

Se ha encontrado que la complejidad de la función profesional del profesor está en maximizar la situación de aprendizaje, logrando el control de los factores que pueden incidir negativamente y dinamizando los factores que tienen efectos positivos, esta es la importancia de identificar dichos factores.

Para profundizar en la noción de contexto, indagaremos en los avances de diferentes perspectivas: el enfoque ecológico, la acción situada, procedemos con la teoría de la actividad y cerramos con el enfoque sociocognitivo.

El contexto como variables interdependientes: La visión ecológica. Comenzamos con una presentación de algunas de las definiciones más aceptadas, partiendo de la perspectiva ecológica con el modelo de Tikunoff y Doyle que tienen cierta tradición.

Esta perspectiva nos sitúa en la idea de que el contexto está constituido por variables que condicionan el trabajo en el aula; se enfocan en el contexto instruccional, especialmente en las relaciones entre el profesor y el estudiante durante la enseñanza.

Tikunoff (1979) propone el modelo semántico contextual para referirse específicamente al contexto en el aula o contexto instruccional. Lo define en términos del sentido y el significado que tienen para las personas las interacciones en el aula, a la que además ingresan condiciones ajenas a la situación educativa. Si bien el contexto instruccional presenta unas condiciones particulares, otras inciden, con lo cual existen factores, como las políticas educativas, que permean la docencia.

Se dota de significado una situación como consecuencia de los intercambios y la negociación interpersonal, así que el eje de explicación de los sucesos de enseñanza y aprendizaje, radica en el análisis del influjo de las variables contextuales, en los mecanismos de configuración semántica del alumno y del profesor (Pérez, 1983)

Se asume el contexto como una compleja estructura de variables interdependientes no extrapolables entre situaciones, por lo tanto, cada suceso instructivo particular se analiza independientemente.

Siguiendo a Pérez, la formación de la estructura semántica de interpretación depende de tres tipos de variables contextuales (Tabla 5), cada una de ellas se compone de elementos que dan sentido a las vivencias del aula y a las decisiones que toma el profesor.

Tabla 5. Dimensiones del modelo semántico contextual.

	Variables situacionales	Variables experienciales	Variables comunicativas
Definición	Definen el clima físico y psicosocial en el que tiene lugar el intercambio	Significados y experiencias que traen los participantes al evento instructivo	Niveles de transformación de la información en un suceso
Elementos	Objetivos y expectativas de alumnos, profesores acerca del escenario.	Conceptos, teorías, estrategias, afectos	Intrapersonal Interpersonal Grupal

Por otro lado, entendido como sistema y centrado específicamente en la estructura de las tareas académicas, Doyle (1977) propone un modelo ecológico, en términos de complejas relaciones que tienen un carácter evaluador e intencional, en que el intercambio académico tiene un alto nivel de incertidumbre. En este modelo el aula se caracteriza por intercambios socioculturales y de significados.

Los intercambios son situacionales y generan diferentes demandas al proceso de aprendizaje, en función de la estructura de las mismas tareas académicas y el clima ecológico, configurado a través de la negociación del grupo social.

En este modelo el comportamiento del profesor no incide directamente en el aprendizaje del alumno, su influjo es generalmente indirecto, mediado por la estructura de tareas que define, por tanto es sensible a la respuesta del alumnado ante las demandas académicas.

Como en el modelo de Tikunoff, la eficacia del profesor está situacionalmente mediada, pero este modelo considera que todo lo que ocurre en el aula está artificialmente creado y por ello con un alto nivel de incertidumbre, dado que los resultados definitivos de la acción docente se definirán por el interjuego de relaciones entre los participantes, así que la planeación de la sesión es útil, pero lo que ocurra dependerá del juego de fuerzas a los que se enfrenten profesor y alumnos durante la interacción y el profesor ha de demostrar una competencia situacional que no es otra cosa que la capacidad de adaptarse al contexto cambiante.

En suma, en el enfoque ecológico de Doyle, (1977), el contexto es multidimensional e impredecible, en razón al fundamento relacional que lo origina, y lo que hace el docente mediante sus decisiones, es tratar de reducir al máximo la incertidumbre ante la complejidad de las demandas que puedan presentarse; ya veíamos en el apartado anterior la importancia de la instrucción estratégica, no sólo para regular los contenidos y transferir la enseñanza de un contenido, sino también para controlar la diversidad de factores que pueden implicarse en las situaciones de enseñanza, como lo mencionan Pradas y López, (2010), la investigación de corte ecológico se preocupa por comprender la realidad de la acción docente y caracterizar el contexto como elemento explicativo de la enseñanza y el aprendizaje.

En comparación con lo expuesto por Tikunoff, el modelo de Doyle, se focaliza especialmente en las interacciones, desde allí se concibe el contexto, mientras que en Tikunoff hay unas variables que pueden preverse en las situaciones educativas. Para Doyle la acción educativa gira alrededor de la tarea académica; sin embargo, los dos se acercan a un asunto relevante, y es que el contexto es una situación construida a partir del dialogo y

los significados que aparecen, en razón a las transacciones entre los participantes, así que el contexto no es una realidad física dada, a la manera de entorno, sino también una creación que resulta de las interacciones humanas.

En otra aproximación, Parlett y Hamilton (1983) entienden el contexto educativo en términos de entorno psicosociológico y material donde los estudiantes y los docentes trabajan juntos, en un ambiente cuya configuración depende de la acción recíproca de muchos factores conectados en red: primero, las limitaciones legales, administrativas, profesionales, arquitectónicas y financieras; segundo, las del equipo docente, cuando se organiza la enseñanza según unas asignaturas, el currículo, los métodos didácticos y las estrategias de evaluación; tercero, las características individuales de los docentes y por último las perspectivas o preocupaciones de los estudiantes.

Encontramos en este modelo una mayor aproximación a la descripción de condiciones propias de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, como las restricciones de horario, tamaño y diversidad de los grupos, a su vez por las prioridades institucionales, tales como las políticas de promoción de la institución o un área o departamento, entre otros. Notamos que la identificación de los aspectos materiales emerge como parte de las condiciones del contexto.

Las tres perspectivas expuestas hasta este punto abordan la naturaleza del contexto educativo, pero especialmente centrados en lo que pasa en el aula. Entendido en términos de estructura (Tikunoff), es decir de unas variables identificables en diferentes niveles del sistema educativo; sistema (Doyle), en el sentido de ser resultado de una compleja red de relaciones alrededor de las tareas y como entorno (Parlett & Hamilton, 1983), constituido además por aspectos materiales.

Mantienen en común el carácter situacional supeditado a la configuración semántica, a los canales de comunicación entre los participantes, aunque estos modelos se centran en el aula, nosotros creemos que expresado no es producto solo de los intercambios producidos, sino además de las condiciones que regulan la actividad profesional, como las sociales y las personales de quienes participan.

Creemos que los acontecimientos del aula provienen no sólo de variables vinculadas a la situación y a la red de relaciones que se producen entre los individuos, en el momento

de compartir la enseñanza; también existe una conexión con factores no tan situados o vinculados al aula, estos otros factores también los exploramos.

En el trabajo de Porlan (1995) se puede notar lo que acabamos de expresar, el contexto es un conjunto de todas las interacciones, retroacciones e intercambios existentes entre los componentes físico-humanos del sistema aula y además, establece la existencia de dimensiones que inciden en la actuación del profesor, tales como el pensamiento del alumno y el profesor y sus creencias en relación con la escuela y su realidad.

De esta manera, el conocimiento que tienen el profesor y el estudiante sobre las situaciones educativas, indican que los mismos participantes de una situación constituyen factores que inciden, este tipo de factores son poco explícitos.

Entonces, un contexto implica a las personas con sus atributos, pero también a las relaciones entre ellas, sus roles y demandas, e incluso los artefactos y recursos físicos

Un aspecto relevante en el enfoque ecológico, es la connotación simbólica y comunicativa, común en las definiciones de contexto, la dimensión comunicacional referida al conjunto de intercambios de información de todo tipo y naturaleza que se dan en el aula, explícitas, ocultas, verbales y simbólicas, es también influyente en la percepción del profesor sobre la situación educativa.

Ahora, también es evidente que al examinar estas teorías, no es posible por el mismo carácter situacional de la enseñanza, definir dimensiones comunes para traslapar a todos los eventos educativos, es decir, entendemos, por lo visto en estos modelos, que no se pueden aislar y aplicar los factores identificados a todas las situaciones educativas y más bien, nuestra postura es que las dimensiones que hacen parte de un contexto, se entienden como criterios orientadores que dan un marco a la actuación del profesor y hay diferentes marcos con los cuales el profesor interpreta las situaciones, por lo tanto hay múltiples variables.

El carácter situado hace que cada contexto sea diverso y se configure de múltiples dimensiones, lo que implica una amplia gama de propósitos, asuntos y procesos; además no se presentan por separado, sino que emergen simultáneamente y no pueden ser predichos tan fácilmente (Zabalza, 1988), sin embargo, creemos que el profesor puede desarrollar distintas formas de conocimiento profesional docente (Badia & Monereo, 2004), de

contenido práctico, que le permiten la interpretación de los problemas a los que se enfrenta por las múltiples demandas de las situaciones educativas.

Hasta aquí de manera central la noción de contexto desde estas perspectivas pioneras en el estudio del mismo. En la búsqueda de un posicionamiento y definición con relación a lo que es contexto, de este apartado podemos decir que se expresa en los intercambios entre las personas, se construye y además se define por las condiciones que se establecen para el ejercicio profesional del profesor en la educación secundaria, es decir las sociales y también las personales de quienes participan, eso lo exploramos en la identidad profesional del profesor, a lo que sumamos las condiciones materiales.

Por otro lado, en relación con la identidad situada, creemos que los acontecimientos en el aula se definen por la red de relaciones que se producen entre los individuos y los otros factores ya mencionados, sociales, materiales, entre otros, en el momento de compartir la enseñanza en el aula, pero también que hay una conexión con condiciones menos situadas, no tan vinculadas a la acción, entonces un contexto implica la inclusión de factores que devienen o se proyectan en diferentes momentos del ejercicio profesional.

Lo que hemos visto hasta el momento nos muestra que a pesar de la variedad de aproximaciones para entender el contexto, predomina el interés por conocer en profundidad a partir de los sistemas que configuran una situación, qué es lo que afecta el acto docente, incluso desde los significados atribuidos a las situaciones, a partir de la descripción e identificación de variables que constituyen un contexto.

Otra forma de estudiar el contexto es considerando los procesos cognitivos y la actividad como indisociables en una situación, con lo cual, la perspectiva dimensional, da un giro, porque no se hablaría sólo de variables externas al profesor, con lo cual entramos en la siguiente perspectiva.

Contexto y acción situada. La perspectiva de la acción situada indaga sobre los procesos cognitivos y su relación con la actividad, reconociendo que los elementos físicos, los artefactuales y los sociales son inseparables de la situación (Grison 2009), ofrecen recursos significativos para la acción de los profesores, por lo tanto, se analizan desde una ecología psicológica.

Desde una ecología de este tipo, hay interés por la relación entre la acción humana y las dimensiones de la situación en la que ocurre dicha acción, que pueden ser de orden físico, mental y cultural (Pradas & López, 2010). La situación específica constituye el contexto, esta idea puede ser problemática para los propósitos de este proyecto, porque nos hemos interesado no sólo en los factores que se representan en la acción, sino también en los que están vinculados con la fase preactiva y de hecho, con procesos previos a la planeación y la acción, que es la zona conceptual de la actividad del profesor o la identidad narrada.

Lo enunciado tiene una connotación especial que hace parte de la manera en que se articula esta teoría, un principio central del enfoque de la acción situada es que la estructuración de la actividad no es algo que precede la acción, sino que sólo puede surgir directamente de la inmediatez de la situación.

Para entender el acto Suchman (1987) introduce la noción de acción situada, refiriéndose a un curso de acción que depende de circunstancias materiales y sociales, más que tratar de abstraer las acciones de sus circunstancias y representarlas como un plan racional, es factible que las personas usen las circunstancias para efectuar una acción. Es decir, el contexto se define en términos de interpretaciones de condiciones vinculadas a la acción en situaciones específicas. De esta manera, la acción final del profesor, no necesariamente depende de una planeación, sino de las características del “lugar” en el que ocurre la acción, por ejemplo, un profesor puede actuar a partir de lo que hacen y dicen los estudiantes cuando llevan a cabo una actividad en clase.

En la perspectiva de la acción situada un supuesto es que la organización de la acción se va realizando por el entorno y su influencia, por lo tanto, se pueden buscar en él elementos que orienten y estructuren la acción del sujeto o buscar cómo el sujeto explota el entorno (Béguin & Clot, 2004), esta visión es útil para acercarse a la identificación de factores en las situaciones en que el profesor se orienta a la acción en la identidad situada.

Sin embargo, nosotros mantenemos una diferencia con este enfoque y es que el profesor tiene representaciones no vinculadas a la acción que le ayudan a entender el contexto. Recordamos que mantenemos una distinción, tanto en lo que narra como en lo que hace. Por lo tanto, creemos que un profesor puede referirse a un contexto de manera

abstracta y conceptual, como lo hace cuando abordamos la identidad narrada y también de manera directa vinculada al acto, como lo hace en la identidad situada.

En este enfoque, notamos que el contexto está definido por la interpretación, en cierta medida las personas crean el mundo en el que viven, lo hacen inteligible a partir de esta interpretación. En este sentido nos alejamos un poco del modelo, la ausencia de estructuras persistentes, no nos permite ver cómo las representaciones del profesor sobre la docencia se despliegan a través de situaciones, con lo cual, la identificación de factores relacionados con la actividad profesional, desde la perspectiva narrada no es muy probable.

Una propiedad adicional de la acción situada, es que la relación acción/situación cambia dependiendo de los contextos, de tal manera que el profesor toma en consideración los factores contextuales que tienen significado para él en las situaciones específicas.

Para sintetizar, los aspectos centrales de la acción situada se resumen, siguiendo a Saury, Ría, Seve y Gal-Petitfaux (2006):

1-La cognición y la toma de decisiones no pueden entenderse sin considerar que el actor es una persona con un pasado y unas emociones, por lo tanto, esto delimita sus procesos cognitivos.

2-Toda acción humana construye su propia situación.

3-La acción no está prescrita, pero en todo caso está condicionada por las experiencias previas y las intenciones.

4-La acción no puede llevarse a cabo al margen de la interpretación que se haga sobre la misma.

Como vemos, sobretodo el referente en este enfoque es el vínculo directo entre acción y situación para definir el contexto, sin embargo, aún desde la misma perspectiva, de acuerdo con Pradas y López (2010), no se puede suponer la acción determinada por el contexto únicamente, este ofrece oportunidades, pero también limitaciones.

Frente a la perspectiva citada, nosotros creemos que las representaciones del profesor en relación con el contexto y sus demandas, tienen un contenido específico en los diferentes momentos de la actividad educativa, tanto para las decisiones de la fase preactiva como en las tomadas para la fase interactiva (Area 1991; Clark & Yinger 1978; De la Chausse, 2008; Marcelo 1992; Shavelson & Stern 1981).

Otra perspectiva que permite una aproximación a la idea de contexto es la sociocultural. El centro del análisis es la actividad que se describe compuesta por un sujeto, un objeto, las acciones y las operaciones (Leontiev, 1974). El sujeto se refiere al grupo o la persona que ha emprendido la actividad; el objeto hace alusión al objetivo de la actividad que es el desencadenante de las acciones.

En este enfoque se ha propuesto que la actividad en sí es el contexto, es decir un sistema compuesto de un objeto, acciones y operaciones, implica que las personas a través de sus interacciones crean los contextos, en el sentido de ser actividades conscientes y deliberadas, el contexto es tanto interno como externo y lo que analiza la teoría de la actividad es esta unificación (Nardi, 1996).

La actividad es acción, no individual, en este modelo el interés recae en la actividad colectiva. A diferencia del enfoque de la acción situada, en la teoría de la actividad, hay un interés en lo que se ha denominado las estructuras persistentes (Grison, 2009), lo que significa que es posible vincular a la actividad su desarrollo histórico y reconocer las condiciones que las originan.

En esta perspectiva la representación sobre el contexto tiene un papel fundamental, en la teoría de la actividad el peso recae en la interacción entre las personas, en lo que hacen en relación con el logro de un objetivo. Mientras que en el de la cognición situada, es en la acción del agente. Sin lugar a dudas la teoría de la actividad vista como herramienta para analizar el contexto desde las situaciones de interacción en aula resulta atractiva.

Para sintetizar lo expuesto a partir de la revisión a los modelos mencionados, posicionándonos en una perspectiva sociocognitiva, reconocemos la importancia de la construcción personal de representaciones mentales de la realidad, en las que diferentes dimensiones tienen una función mediadora en los procesos cognitivos de gestión de la información.

El contexto educativo, implica una interconexión entre el mundo interno y el externo, Zabalza se refiere a un escenario multidimensional, profundamente subjetivo, cuya subjetividad lleva a que el implicado operacionalice la incidencia de lo que ocurre.

En consecuencia, no nos referimos al contexto en términos de condiciones especiales de un entorno separadas de las personas que lo viven, de hecho, no se hablaría de una

separación entre realidad y sujeto, parafraseando a Zabalza (1988), no existe una dicotomía entre los contenidos expresados por el profesor y la estructura de factores o variables situacionales en las que se da el intercambio educativo; en términos de Batjín, (1986) el texto que representa la situación es inseparable del contexto de dicha situación.

En este contexto se manifiestan condiciones culturales, ecológicas y psicológicas que exigen al profesor acomodarse constantemente, construye modelos de una situación real de enseñanza reduciendo todos estos aspectos.

En síntesis, entendemos el contexto como un entramado complejo y dinámico de variables materiales, personales, relacionales y sociales que pueden interactuar entre si y condicionan el modo en que un profesor percibe su actividad profesional. Para entender un poco más sobre cómo incide un contexto a continuación abordaremos las condiciones que influyen en la percepción del profesor.

3.3.1 Condiciones del contexto que influyen en las percepciones del profesor sobre su actividad profesional.

En este apartado se hace una clasificación a las condiciones del contexto que pueden ser tenidas en cuenta, es una tarea compleja en la medida que, como hemos notado, el número de variables y el carácter situacional de la enseñanza presenta un entramado que puede actuar de formas diversas.

Los estudios sobre las condiciones del contexto han estado especialmente orientados a lo que pasa en las aulas, como decíamos, creemos que en el contexto instruccional se revelan factores que no emergen sólo del acto educativo, hay otros que consiguen afectar la calidad de la enseñanza en el aula. Los factores contextuales que puede considerar el profesor como parte de su trabajo los hemos categorizado en tres grupos: los instruccionales, institucionales y sociales.

Contexto instruccional. Diferentes investigaciones se han preocupado por indagar acerca de las condiciones que están asociadas a las situaciones de aula, en razón a que median en

las decisiones que toma el profesor sobre la docencia (Darling-Hammond & Snyder, 2000; Flores & Day, 2006).

Hemos asumido que el contexto instruccional se refiere a un entramado complejo y dinámico de variables didácticas que pueden interactuar entre si y condicionan el modo en que un profesor desarrolla el diseño pedagógico de un curso (Badía & Gómez, 2014).

Durante la instrucción hay un juego de variables que contribuyen a la compleja relación que se establece entre las creencias del profesor y la práctica del aula, estos factores mediatizan favoreciendo o impidiendo los objetivos de la enseñanza.

Las aulas son dinámicas, están en constante cambio, se caracterizan por interacciones simultáneas entre varios factores que se combinan incluso de diferentes maneras, por lo tanto, las soluciones eficaces para un problema, no pueden adaptarse necesariamente o otro, creando una gran incertidumbre que dificulta la predicción de sucesos en el aula (Eilam & Poyas, 2006), sin embargo, creemos que conocer los factores que inciden en este escenario particular, puede ayudar a los docentes a considerar factores situacionales o aprender a gestionar en la complejidad.

Se ha venido generando investigación sobre el contexto instruccional que muestra un panorama bastante completo sobre condiciones del contexto, que pueden ser tenidos en cuenta, como en la investigación de Badía y Gómez (2014) aunque en el contexto de la educación superior.

En esta investigación proponen seis tipos de factores: El primero relacionado con la materia, tipo de materia, el contenido, la interrelación entre los participantes, el conocimiento previo de los estudiantes y la experiencia del profesor; el segundo, los procesos de innovación docente institucionales, como las directrices pedagógicas, y posibilidades de acceso a aulas dotadas; el tercero, el diseño de la actividad docente, con el número de estudiantes por aula, la necesidad de consensuar con compañeros el contenido y las estrategias; el cuarto, la actitud de los estudiantes y su participación; el quinto, las características personales de los estudiantes como el sexo y la edad y el sexto, aspectos relativos al profesor, que implica gusto y dominio por la materia.

A estas variables accedemos desde los diferentes momentos en que exploramos la identidad profesional del profesor, en la planeación de un curso, una sesión y al llevar a

cabo la enseñanza, con lo cual podemos aproximarnos a los aspectos que están implicados cuando el profesor transita hacia la práctica.

Los factores que pueden encontrarse en este contexto están vinculados específicamente al profesor, el estudiante y el contenido, en ocasiones implican también condiciones físicas del entorno. Jessop, Gubby y Smith, (2011), encontraron que la disposición de las aulas promueven determinados enfoques de enseñanza, por ejemplo, sillas fijas que inhiben la interacción, facilitan una enseñanza centrada en el profesor y la transmisión de contenidos.

Jones (2009) muestra que el tamaño del grupo, tratándose de grupos numerosos, no permite al docente llevar a cabo prácticas que incentivan el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas. Estos recursos tangibles pueden apoyar el proceso educativo de manera diversa, y son condiciones no sólo del aula, sino también de la institución y sus recursos materiales, equipos o medios en general disponibles para la enseñanza (Traver, Sales, Dómenech & Moliner, 2006).

Los factores en el contexto instruccional se relacionan de formas diversas e incluso hay experiencias que han mostrado la injerencia de otros factores, menos vinculados al aula, pero que llegan a impactarle, como el apoyo de los padres en las tareas del profesor (Opdenakker & Van Damme, 2006), quienes apoyan a sus hijos en casa, presentan mejor rendimiento en clase que quienes no son apoyados.

Hay factores vinculados a la figura del maestro, como la gestión social del aula, que se refiere a la organización de condiciones como el tiempo y los recursos empleados pero sobre todo a la organización de las relaciones entre los estudiantes en los grupos de trabajo. Se considera que estos factores tienen impacto en la calidad de las relaciones que se establecen con el estudiante y sobre todo con el clima del aula (Traver, Sales, Dómenetch & Moliner, 2006); en este sentido Opdenakker y Van Damme (2006) indican que un estilo de enseñanza centrado en el estudiante, genera un efecto positivo en ellos, lo que finalmente impacta en el ambiente de clase.

Otro aspecto relacionado con el profesor, que influye en la calidad del ambiente en el aula, es la satisfacción con la labor y vida profesional. Altos niveles de satisfacción del profesor implican mejores condiciones para la enseñanza, según Opdenakker y Van

Damme (2006) se considera que un profesor satisfecho, emplea más tiempo y energía en su trabajo con los estudiantes, mientras que alguien con baja satisfacción en su función, disminuye el interés por el trabajo con los estudiantes, evidentemente tiene impacto en la manera en que se lleva a cabo la enseñanza.

Además del profesor, otro factor es la influencia de los contenidos disciplinares que se enseñan. Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi y Ashwin (2006) muestran que influyen en el diseño de la clase, revelando que los profesores de ciencia, física, e ingeniería, tienden a centrarse en el contenido de la materia, mientras que los profesores de ciencias sociales tienden a la elaboración de diseños centrados en el estudiante, esto lo abordamos al analizar las teorías prácticas profesionales del profesor.

Si bien hemos dado muestra de algunos factores sobresalientes que influyen situados en la figura del profesor y el contenido, también se encuentran factores relacionados con el estudiante que afectan la calidad del trabajo del profesor e incluso su satisfacción hacia la actividad profesional.

El rendimiento en el desarrollo de los trabajos en el aula, la actitud hacia la materia y el profesor, su interés en el desarrollo personal, la etapa de vida en la que se encuentran y hasta condiciones de género han sido estudiados tratando de identificar como influyen en la vida del aula Vildósola (2009), muestra que las características del estudiantado tienen un papel importante en la organización de la clase, pues de acuerdo a esta condición, varía su diseño y la propuesta formativa.

Algunos estudios indican que en la constitución de la identidad profesional del profesor, el papel de los estudiantes y la interacción que se genere con ellos es determinante sobre la práctica educativa. Beijard (1995) menciona que la eficacia de las relaciones en el salón de clase contribuye a forjar y mantener una identidad como profesor. La disposición del estudiante hacia las propuestas educativas es directamente proporcional con el interés del profesor por realizar una didáctica que resulte atractiva a los estudiantes. Es un hecho que esta situación es relacional, y si bien el profesor con su diseño puede llegar a “seducir” al estudiante, en todo caso por parte de este último debe haber un esfuerzo para disponerse hacia las condiciones establecidas.

Day, et al., (2006) mantienen que las actitudes de los alumnos y su comportamiento pueden tener efectos profundos en el profesor, en la sensación de autoeficacia, la satisfacción laboral y el compromiso con la enseñanza. Es decir, un sentido negativo de la eficacia docente, puede indicar que los profesores que han experimentado malas relaciones con los estudiantes, tienden a percibir que su contribución no es adecuada a los propósitos de la escuela, mientras que las percepciones positivas de los profesores, se vincularon a un ambiente escolar basado en relaciones positivas con los estudiantes.

Para finalizar, podemos decir que los factores del contexto instruccional inciden en la percepción del éxito logrado con la gestión en el aula, que implica al profesor organizar el contenido de la materia, regular el comportamiento de los estudiantes y establecer los procedimientos para llevar la clase. (Hamman, Gosselin, Romano & Bunuan, 2010).

En desarrollo de esta investigación, tratamos de tener una visión de conjunto que nos permita acceder no sólo a la percepción de factores sobre el contexto instruccional, sabemos que son tal vez los más importantes y que su control depende de la capacidad del profesor para plantear estrategias que ayuden a una docencia más efectiva, pero hay otro grupo de factores que tienen incidencia tanto en la percepción sobre el sentido de la docencia, así como en las prácticas, estos son aquellos que hemos ubicado en el contexto institucional, los cuales abordaremos ahora.

Contexto Institucional. Hemos denominado contexto institucional al complejo conjunto de variables que hacen parte de la organización escolar, ellos dimanar de la organización del sistema educativo y se dinamizan a través de los roles que debe asumir la escuela.

La escuela cumple múltiples roles como respuesta a las demandas y necesidades sociales, este tipo de factores emergen como parte de lo que debe incorporar a sus prácticas para satisfacer los objetivos planteados por el sistema educativo. Entre otros, el clima organizacional, el sistema de organización escolar, las diversas exigencias sobre los docentes, tienen un efecto mediador y la escuela debe administrar estas condiciones (Seybert, 2009), muchas hacen parte de las condiciones establecidas por las autoridades educativas a través de regulaciones y proyectos específicos.

Creemos que podemos citar al menos tres condiciones en el contexto institucional, los vínculos que se establecen con los pares; los planes de evaluación y la administración y gestión curricular.

En cuanto al papel de los colegas y el clima generado como consecuencia de la relación con otros profesores, se dice que las relaciones entre pares en ocasiones revela imposiciones sobre el sentido de la docencia y el ser docente, es decir en cuanto al ser y el quehacer del profesor. (Seybert, 2009).

Barton y Levstik (2004) y Sleeter, (2005) hablan de factores que influyen en la voluntad del profesor, indican que en algunos casos los profesores siguen los parámetros tradicionales de la enseñanza para quedar bien con los pares y también encuentran que la escuela apoya menos a los profesores que siguen métodos de enseñanza poco tradicionales, en razón a las demandas que se asocian al diseño de programas más complejos, en los que se incrementa la necesidad de inversión en recursos.

En general, la cooperación entre colegas y entre aquellos que enseñan la misma materia en particular, facilita o limita la función docente, si un profesor no es tomado en serio por sus colegas, el impacto sobre la función es negativo (Day, et al., 2006).

En cuanto a los planes de evaluación, dos razones explican su influencia. Según Tiana (1996) la primera razón, es el cambio registrado en los mecanismos de administración y control de los sistemas, cada vez más sometidos al control de los ciudadanos y de la administración pública, el sistema es objeto de demandas cada vez más exigentes, incluso las del contexto internacional, así las demandas a su vez exigen el replanteamiento de lo que se hace en las escuelas.

En segundo lugar, emerge una demanda social de información sobre la educación muy común en los países de Iberoamérica, que en realidad funciona como una rendición de cuentas, con la convicción detrás, de que las escuelas y el sistema educativo deben hacer público lo que ocurre en su interior. Es evidente que este tipo de presiones ha de impactar en la labor docente, pues es el centro de la actividad y a quien se pueden endilgar los malos resultados del sistema escolar.

Colombia incluso no escapa a esta problemática y se vienen dando pequeños pasos para transformar el sistema educativo, sobre todo porque el país ocupa los últimos lugares

en la prueba Pisa y los resultados de la participación del país en pruebas internacionales, se han tomado como medidas de la calidad del sistema educativo, con lo cual la presión que se experimenta en las escuelas, ha llevado a la definición de ciertas prácticas enfocadas a responder adecuadamente a las pruebas.

La presión sobre el sistema a través de las reformas o simplemente por medio de las prácticas de la evaluación, destinadas a sobrepasar las evaluaciones internacionales con un alto estándar, empujan a que la escuela presione a los profesores hacia determinadas estrategias en la enseñanza, como la necesidad de utilizar métodos tradicionales basados en la transmisión de información, bajo el supuesto de que al cubrir la mayor cantidad posible de contenidos en un corto periodo de tiempo, se garantizan buenos resultados (Sleeter, 2005; Yeager & Davis, 2005).

En otra investigación, centrada en analizar los factores que influyen en el razonamiento del profesor, al seleccionar las tareas para la evaluación formativa de estudiantes de educación secundaria en ciencias, corroboran que las decisiones sobre la instrucción y cómo desarrollar la evaluación, no corresponden a la forma en que aprenden los alumnos, sino que están basados en criterios de la reforma educativa, haciendo uso de pruebas previamente diseñadas, antes que en la propia elaboración de pruebas. (Tomanek, Talanquer, & Novodvorsky 2008)

En suma, como en otros aspectos que hemos notado, las decisiones sobre la evaluación también están basadas en muchos casos en factores externos al docente, no sólo en las teorías del profesor sobre qué se debe hacer para evaluar.

Por otro lado, en cuanto a la administración y gestión institucional del currículo, los procesos organizacionales de la institución se presentan como factores que pueden incidir en la satisfacción laboral y en la calidad de vida en el trabajo. Las demandas a la escuela en la educación secundaria, además de lo expresado arriba, han generado la necesidad de responder con nuevas actividades, nuevos proyectos, en las mismas condiciones de la escuela, es decir con los mismos recursos, con lo cual los profesores deben lidiar con grandes cargas de trabajo y preparar diferentes actividades que no solo responden a la enseñanza de su materia (Van Hover & Yeager, 2004).

Flores y Day, (2006) encuentra que hay otros factores de tipo institucional que incluso pueden permear el trabajo que se realiza en el aula, las englobó dentro de lo que denomina como la cultura escolar, que incluye la competencia entre profesores, la normativa definida, los asuntos burocráticos, la posibilidad de contar con apoyo o no de pares y de un supervisor o coordinador y las reglas implícitas.

Nosotros compartimos que los papeles curriculares del profesor y de la escuela se cruzan y complementan (Zabalza & Zabalza, 2012), suponemos que la institución educativa no sólo es ejecutora de políticas, planes y programas, tiene un protagonismo mayor, pero en la práctica, los profesores pueden ser simplemente ejecutores, según como la institución decida llevar a cabo los procesos.

La experiencia al interior de la escuela es determinante en la identidad docente, su cultura, la dinámica interna y la organización, permiten o limitan la satisfacción, el compromiso y la motivación, lo que repercute en la aceptación o el rechazo de la identidad profesional del profesor como una dimensión de la identidad personal. (Day, et al., 2006)

Contexto Social. El contexto social lo hemos vinculado a los encargos y las relaciones que se establecen en interacción con otros actores comprometidos con el sistema educativo. Imbernon (2002) se refiere a que la actividad del profesor opera en tres contextos, el psicológico, constituido por las creencias, valores, teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje; el ecológico, constituido por los recursos y circunstancias externas y por último, el social, en el que se encontrarían los otros grupos humanos con los cuales interacciona el profesor.

Hamman, Gosselin, Romano, y Bunuan, (2010) y Ostovar (2009) se refieren en este sentido a las relaciones interpersonales, a la dinámica de la interacción del profesor con otros, fuera del trabajo. Los autores citan por ejemplo, la importancia de tener una excelente comunicación con las familias de sus estudiantes, además factores como el reconocimiento social a la gestión del profesor y a la importancia que tiene contribuir en la transformación de la vida de los estudiantes impactan en las emociones del profesor acerca de su profesión y su trabajo.

Consideramos que hay tres tipos de factores en la educación secundaria vinculados a este apartado. Primero, las políticas educativas en relación con la carrera docente, la legislación sobre el escalafón y las políticas curriculares; en segundo lugar, la relación con los padres de familia, y tercero, la percepción social sobre la función docente. En este sentido Barton y Levstik (2004) se refieren a los fines socialmente situados que impulsan las acciones del profesor, nos situáremos en los dos primeros.

En cuanto a los factores vinculados con las políticas educativas, su impacto se estudia analizando el sentido que tiene para los profesores en su labor, identificando las disyuntivas entre las exigencias establecidas mediante los mandatos legales, con los intereses, las creencias y expectativas de los profesores al agenciar su trabajo (Arriaga, 2013; Salazar, Valenzuela Cortes & Guillen, 2013; Galaz, 2011; Lasky, 2005; Stillwagon, 2008).

Asumimos que la política educativa es una herramienta cultural que tiene impacto en la identidad docente por hacer parte de las estructuras culturales y sociales (Wertsch, 1991), es decir, actúa como mediador de la función educativa, por lo tanto, tiene incidencia en el funcionamiento de la institución y en la actuación del profesor, nos referimos a diversas normas y estrategias de regulación, que implican al profesor, como los estatutos que regulan la profesión, hasta lineamientos establecidos por un sistema educativo para programar el currículo.

Diferentes investigaciones indican el impacto de las políticas, incluso de las expectativas de los profesores frente a disposiciones de reforma educativa. En algunos casos se ha notado un impacto negativo, debido a que no se considera la capacidad de acción política del profesor; investigaciones muestran que las políticas no alineadas con las creencias y los objetivos de los profesores, puede tener efectos en la satisfacción y las expectativas a futuro, en la carrera de los profesores (Salazar, Valenzuela, Cortez & Guillen 2013).

En otras, se ha identificado que las políticas educativas para los docentes representan sólo ideas que cambian como parte de la política de estado, con lo cual pueden aplicarlas, aceptarlas aún estando en desacuerdo con ellas, o rechazarlas (Arriaga, 2013). Es decir, las disposiciones gubernamentales plantean demandas a los profesores a través de las

políticas que pueden desafiar sus intereses y creencias, en ocasiones pueden aparecer inconsistentes generando sentimientos de vulnerabilidad y disminuyendo la efectividad en la enseñanza (Weise, 2011).

Hoy se responsabiliza a los profesores de los fracasos en el sistema educativo, como lo refiere Vaillant (2010), sin considerar que las políticas educativas llevadas a cabo no tienen suficientemente en cuenta a los docentes, ni el modo de hacer las cosas en el aula, ni se ha colocado en el centro del debate la profesionalización del docente de manera integral. De tal manera que por eso es importante acercarse a la identidad profesional del profesor entendiendo que es un mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de profesores.

En relación con lo expresado, Galaz (2011) encuentra que mientras las autoridades educativas se esfuerzan en promover competencias didácticas, en realidad los profesores movilizan competencias destinadas a satisfacer los desafíos socioafectivos que les presentan los estudiantes; esta última perspectiva plantea que la educación es un campo o un área de negociación, donde diferentes intereses compiten entre sí. El profesor se encuentra entre la gobernabilidad y su capacidad y posibilidad de agencia.

En el contexto Colombiano la función profesional del profesor en la educación secundaria se encuentra notoriamente regulada: Ley 1620, decreto 1963, decreto 1278, ley 1098, lineamientos curriculares, estándares curriculares y decreto 1290 lo que ha exigido a este profesional trabajar no sólo en la enseñanza y el aprendizaje de un saber, un arte o una disciplina, sino atender diversos asuntos sociales: formar en hábitos, formar ciudadanos, formar en campos especializados del conocimiento, orientar sexualmente, orientar en situaciones conflictivas que afectan la convivencia y asesorar a la familia, en fin, asumir una cantidad ingente de funciones de las que nos despreciamos su importancia, pero advertimos que es imposible además de ello, satisfacer las demandas en relación con la enseñanza de un contenido disciplinar. Lo que queda claro es que las políticas tienen un efecto en la satisfacción general en la labor.

En relación con los padres de familia, en otra investigación Opdenakker y Van-Damme (2006) muestran que el clima de aprendizaje en el aula y la integración con los

estudiantes, están influidos por la participación de los padres en la educación de los hijos, sostienen que en función de las características de la familia y el interés de los padres en la vida escolar y en servir de apoyo a la vida escolar, los estudiantes muestran mayor disposición, en especial si hay mayor participación de los padres y si la calidad de vida en familia también es alta.

Como colofón a lo expuesto hasta este momento, podemos decir que la mayoría de investigaciones se han situado en el contexto instruccional, interesados en las acciones docentes vinculadas a las condiciones de la situación educativa en aula. Con la metodología propuesta en este trabajo, se da un paso más porque lo vinculamos con los momentos previos a las situaciones de clase y con la función docente en general. Nos interesamos por visiones más amplias de la noción de contexto. La delimitamos en tres tipos de contexto al conjunto de condiciones desde donde pueden emerger los factores.

Investigaciones han sugerido que algunas decisiones que toma el profesor se relacionan con sus propias creencias antes que con aspectos específicos del entorno, Área, (1991) comparando docentes concluye que no coinciden las decisiones que toman profesores diferentes en un mismo contexto curricular, argumentando que parecen generarse independiente del mismo, al respecto dice:

“Esto nos lleva a sugerir que la adopción y puesta en práctica de una metodología innovadora y el uso de medios en una perspectiva de activación y cultivo de habilidades para la elaboración del conocimiento por los alumnos, se genera no desde las demandas del marco curricular en el que se trabaje, sino desde las concepciones y planteamientos instructivos personales de cada profesor”. p.67

Esto puede significar que en las decisiones que toma el profesor el peso puede variar de una dimensión a otra, unas actuaciones pueden estar delineadas por aspectos identitarios como las teorías prácticas profesionales del profesor, antes que por factores ecológicos como los objetivos institucionales o del programa o lo contrario, la presión del contexto institucional puede incidir en el uso y puesta en marcha de determinadas estrategias didácticas.

En consecuencia, cobra importancia para detallar qué factores inciden en el proceso de toma de decisiones del profesor, profundizar en los aspectos contextuales, pero no sólo

con el interés de evidenciar dichos factores, sino también con la idea de ver eventualmente cómo afectan las decisiones del profesor, de allí que el apartado que hemos desarrollado sobre los factores que hacen parte del contexto, los identificamos teniendo en cuenta lo que el profesor considera en dos momentos específicos, tanto la fase preactiva, así como la interactiva de la enseñanza y se argumenta que en cada una de las etapas los factores y procesos implicados pueden ser diferentes.

El contexto del que hablamos en esta investigación es un contexto situado presente y proyectado hacia el futuro, también evocado, se relaciona con una situación particular de enseñanza y aprendizaje, en ese contexto confluyen diversas variables.

El contexto, refiere una situación y una acción que están en plena interdependencia, unos factores ambientales y unos principios personales todos en interacción, no sólo el entorno aporta todos los elementos constitutivos de la situación, se incluyen las propias manifestaciones personales, por tanto en las decisiones finales confluyen diversos factores.

Para finalizar, podemos decir que en un contexto opera una interacción entre intenciones, características de las situaciones y acciones que tienen determinados significados. Creemos que hay factores comunes que se pueden manifestar en diferentes contextos y a pesar de lo disímiles que puedan parecer los contextos, lo que varía en realidad es el sentido que dan los profesores a los mismos, según la lectura que hacen de la situación educativa, por ejemplo, en todo contexto instruccional los estudiantes se manifiestan de determinadas formas, reflejan sus actitudes, sin embargo el impacto que puede tener dicha actitud se condiciona a la percepción del profesor.

Los factores se consideran situados en diferentes momentos de la actividad del profesor, se vinculan en una red de relaciones que se definen como producto de las necesidades de la situación y las interacciones que se establecen y los significados atribuidos a la relación. Así, cuando se aborda desde una identidad narrada, el recorrido es general y la representación sobre los factores es esencialmente conceptual.

La utilidad del estudio desde una visión contextual de la acción del profesor, se asocia a la idea de que la formación no ofrece necesariamente toda la información suficiente para enfrentar el aula, las exigencias multidimensionales de la misma, sobre todo las percepciones del docente sobre la situación, pueden ser más potentes para generar un

conocimiento práctico, que enseñe y provea al docente de herramientas para actuar en el aula, algunas quizás no extrapolables a diferentes situaciones educativas. La confrontación entre los ideales como maestro durante la formación, frente a lo que realmente pasa en el aula permite alinear las creencias con la práctica.

En la segunda parte a continuación desarrollamos la propuesta metodológica asumida a partir de los diferentes aspectos que hemos expresado en este marco teórico inicial.

Segunda parte

MARCO EMPÍRICO

Capítulo 4.

Diseño Metodológico.

4.1 Introducción al apartado metodológico.

A continuación presentamos el marco metodológico que se diseñó y llevó a cabo para conocer la identidad profesional del profesor en la educación secundaria y los factores del contexto que inciden.

Esta investigación es un estudio de tipo cualitativo, con lo cual desde el punto de vista epistemológico nos orientamos según cinco dimensiones: comprensiva, de proceso, inductiva, holística (Cook & Reichard 2005) y tenemos en cuenta la reconstrucción de casos (Flick, 2007).

La visión es *comprensiva* en la medida que tratamos de entender el significado atribuido por los profesores a su posicionamiento profesional, para lo cual el investigador atribuye al fenómeno observado un sentido que dimana por la indagación a las representaciones del profesor, sobre cada uno de los componentes de la identidad profesional, tanto desde el plano de la narración, como desde la actuación en un contexto específico de práctica.

En tanto *proceso*, consideramos a los profesores agentes activos en la construcción y determinación de la realidad en la que se encuentran, no responden automáticamente a una función, sino que construyen una forma de “ser” y de hacer” en una trama de interacción con la realidad, en el contexto de la enseñanza, de tal manera que interesa tanto lo que el profesor piensa, así como lo que hace y piensa cuando hace.

Por otro lado, *la inducción* se entiende por las nociones emergentes que dimanan de los significados expresados por los profesores sobre su profesión; como los significados son examinados en el contexto de la interacción de los individuos, se trata de que la teoría

surja de los propios datos, es decir, que a partir de la expresión de los docentes sobre su realidad, se pueda concebir una explicación del fenómeno, consecuente con su aparición en el mundo social.

La insistencia en captar in situ las acciones proporciona un refuerzo sólido a las explicaciones. Las aclaraciones obtenidas tienen sentido en razón al hecho mismo que fueron generadas a través de un proceso que tiene en cuenta la perspectiva de los profesores (Cook & Reichard, 2005).

La perspectiva es *holística* en la medida que se abordan los discursos expresados por los profesores sobre la docencia, así como también sus prácticas en un contexto; considerando además que este contexto se presenta como una totalidad, no como un conjunto de dimensiones aisladas y controlables, por el contrario, se entiende que los pensamientos y las actuaciones están interrelacionadas y estos a su vez con las condiciones de la situación en las que ocurren, constituidas por un conjunto de variables funcionando de diversas maneras, las cuales tratamos de identificar.

Por último, siguiendo a Flick, (2007), *la reconstrucción de casos* se entiende como punto de partida para responder a la pregunta de investigación, en razón a que consideramos las situaciones individuales de los profesores, en sus diferentes dimensiones, acordes con las categorías esenciales que caracterizan esta investigación.

Los casos o situaciones específicas de los profesores se analizan de manera más o menos uniforme, es decir, respondiendo a las preguntas esenciales sobre las diferentes dimensiones que nos ocupan, antes de establecer declaraciones comparativas, por ende, la investigación implica, primero, acercarse a los significados individuales y posteriormente llevar a cabo las agrupaciones y declaraciones comparativas.

Hasta este punto hemos presentado la manera en que nos posicionamos de cara a la investigación cualitativa, teniendo en cuenta lo que nos hemos propuesto.

En el apartado siguiente, se presentan las preguntas y los objetivos de investigación, posteriormente el diseño de la investigación con la descripción y caracterización de los profesores participantes; seguimos con las unidades de análisis asumidas. Por último el procedimiento para la recolección de información, junto con los instrumentos de recolección de información y las técnicas de análisis de datos.

4.2 Definición y formulación del problema. Objetivos de investigación.

Una identidad profesional adquiere sentido por la participación de las personas dentro de una comunidad que comparte objetivos e intereses particulares, alrededor de unas tareas específicas en el desarrollo de experiencias reales y significativas. Al respecto, sabemos mucho de lo que debe hacer un profesor en la educación secundaria para cumplir con sus metas profesionales, las personales y las exigidas, pero sabemos mucho menos de quién es él y sobre cómo percibe la docencia, en el marco de las condiciones en que se desenvuelve.

Un sistema educativo no puede cumplir sus objetivos sino es a través de la figura del maestro, pero las condiciones de las que hablamos antes, las diferentes demandas que se hacen a la escuela, plantean retos que se pueden manifestar en un abierto desafío al profesor, que pueden conocerse abordando la percepción del profesor sobre la docencia y las condiciones en las que se lleva a cabo.

Acceder por medio de la identidad a las representaciones del profesor sobre su trabajo permite aproximarse a la complejidad de esta profesión y reconocer la diversidad de condiciones que se presentan para actuar competentemente.

Las instituciones cambian, las aulas aún más y en este contexto incierto las condiciones en que se desarrolla la actividad impactan en la satisfacción en el trabajo, en las relaciones con los estudiantes, con la institución, con los pares, de allí que la identidad se vea como un puente a través del cual se puede llegar al pensamiento del profesor.

Muchas condiciones pueden poner en riesgo la planeación docente, algunas de ellas pueden manifestarse en contra de sus intereses sobre las necesidades que deben resolverse a través del sistema educativo, e incluso las condiciones pueden llegar a tener algún impacto en la vida afectiva del docente, involucrando su percepción sobre la vida y la carrera, con lo cual son sobradas las razones para justificar esta investigación.

De esta manera, el propósito de este estudio es contribuir al grupo de investigaciones que ayudan a esclarecer la manera en que diferentes dimensiones afectan la enseñanza y los posicionamientos que el profesor asume al respecto en la educación secundaria. El problema y las preguntas que nos hemos planteado, así como los objetivos

de investigación, los desarrollamos a continuación.

4.2.1 El problema.

Teniendo en cuenta lo expuesto y la prioridad establecida en nuestro propósito, nos orientamos hacia la resolución de las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo se caracteriza la identidad profesional del profesor en la educación secundaria teniendo en cuenta los componentes de la identidad expuestos?
2. ¿Cuales factores del contexto consideran los profesores que inciden en la actividad profesional en la educación secundaria, abordados desde una perspectiva identitaria?
3. ¿Cómo se caracteriza la identidad de los profesores vinculada a la acción en una situación específica de enseñanza?
4. ¿Se identifican y activan diferentes componentes de la identidad y factores del contexto antes, durante y después de situaciones concretas de enseñanza?
5. ¿Los factores o condiciones del contexto que intervienen se activan de forma diferente en función del tipo de disciplina, cuando se compara la identidad narrada con la identidad situada?

4.2.2 Objetivos

Para responder a las diferentes preguntas planteadas y cumplir con el propósito definido se han planteado los siguientes objetivos.

4.2.2.1 Objetivo General

Definir, caracterizar y comprender la identidad profesional del profesor en la educación secundaria, teniendo en cuenta campos disciplinares diferentes, a partir de las representaciones del profesor sobre su identidad profesional.

4.2.2.2 Objetivos Específicos

1. Caracterizar la identidad profesional del profesor en la educación secundaria a partir de las representaciones sobre su rol profesional, sus teorías prácticas profesionales y los sentimientos asociados a la docencia.
2. Identificar los factores que pueden influir en que el profesor tome decisiones en relación con la aplicación de los principios y orientaciones psicoeducativas vinculadas con su identidad profesional.
3. Identificar y caracterizar la identidad de los profesores vinculada a la acción en una situación específica de enseñanza
4. Identificar los factores que pueden influir en que el profesor tome decisiones en relación con la aplicación de los principios y orientaciones psicoeducativas vinculadas con situaciones concretas de enseñanza
5. Describir el posicionamiento de la identidad del profesor al explorar la relación entre la identidad profesional y su proyección en desarrollo de la docencia, diferenciando entre profesores de matemáticas y ciencias sociales.

4.3 Diseño metodológico de la investigación

En este apartado se hace una descripción del enfoque metodológico a emplear y de las etapas que se llevan a cabo para lograr los objetivos propuestos. Para comenzar, presentamos la justificación metodológica del estudio.

Justificación metodológica. Una vez hemos situado la investigación de acuerdo al enfoque metodológico cualitativo y su marco epistemológico, a continuación se define la estrategia metodológica que se ha precisado de acuerdo a los objetivos a lograr, definiendo de esta manera el diseño de la investigación.

Teniendo en cuenta nuestro interés y el marco propuesto para la investigación en líneas precedentes, trabajamos específicamente desde la perspectiva fenomenográfica como pivote para articular todo el diseño metodológico.

El término fenomenografía es empleado inicialmente por Sonneman (1954), quien la define como un registro descriptivo de la experiencia subjetiva inmediata tal como es contada, lo cual se hace descubriendo la manera en que se experimentan los fenómenos y describen dichos fenómenos, tal como los viven las personas.

Sus orígenes se sitúan en la escuela de Gotenborg, según Mahncke (2009), citando a Hasselgren y Beach (1997), se inicia en el marco de estudios sobre psicología del aprendizaje aplicado y habilidades de estudio. El desarrollo de la fenomenografía se reconoce en Ference Marton, quien focaliza su investigación en las concepciones de las personas acerca de los fenómenos del mundo en el que están inmersos.

Marton (1994) presenta la fenomenografía como un enfoque con base empírica a través del cual se identifican un número específico de categorías, mediante las cuales se comprenden las vivencias de las personas, analizando lo que dicen cuando comentan sus impresiones sobre las mismas, de tal manera que la realidad se describe desde el punto de vista de quien la narra, denominando a esta posición sobre la descripción del fenómeno como perspectiva de segundo orden.

Al número limitado de categorías se ha llamado *espacio de resultado*, corresponde a la idea de que existe un número finito de concepciones sobre la comprensión de un fenómeno.

Por otro lado, en tanto perspectiva de segundo orden, se refiere a que el fenómeno se asume desde dentro de la persona, desde quien lo narra y no desde fuera, perspectiva de primer orden, que trata de describir el mundo y a la persona tal como es, parafraseando a Marton: Mientras que para la mayor parte de los educadores lo prioritario es reconocer las causas del éxito en la escuela, en la fenomenografía lo importante es lo que piensan las personas sobre tener éxito o sobre las razones por las cuales un estudiante puede tener un poco más de éxito que otro. El primer caso corresponde a una perspectiva de primer orden mientras que el segundo es una perspectiva de segundo orden

De esta manera, asumimos que la fenomenografía se interesa por cómo se describen las experiencias, a través de la aproximación a las apreciaciones que sostienen los profesores de secundaria, que constituyen sus explicaciones sobre cómo se configura y

experimenta una realidad, focalizándose en lo que perciben, conocen y hacen, con el fin de desenvolverse al interior de un determinado contexto (Marton & Pang, 1999).

Es así que su objeto de estudio es la descripción y análisis de las variaciones que surgen en el pensamiento y el significado con el cual las personas cimentan su comprensión sobre un fenómeno y sus características (Garrido, 2009).

En este sentido, la realidad se convierte en una construcción intersubjetiva, no hay una mirada dualista del sujeto separado de la realidad, sino que la fenomenografía reconoce la interrelación que es producida y mediada por la experiencia de la persona, teniendo en cuenta que representa un papel en la sociedad.

Un supuesto en el que se basa el enfoque fenomenográfico es su aproximación empírico-inductiva que permite comprender la interacción entre el sujeto y el fenómeno, a través de la cual se buscan el número limitado de maneras cualitativamente diferentes que las personas como miembros participes de un contexto utilizan para conocer el mundo, es decir, el supuesto es que una experiencia se concibe y se expresa con relación a unos discursos y condiciones situacionales.

El enfoque propone que la mejor manera de llevar a cabo la recolección y el análisis de la información, es la entrevista semiestructurada (Arancibia, 2012; Garrido, 2009; Mahncke, 2009; Rodríguez, 2005).

Se emplean otro tipo de técnicas para alcanzar mayor comprensión en la situación analizada, como la observación, creemos que hacer uso de diferentes herramientas nos permite ampliar el punto de vista sobre el fenómeno observado.

En relación con el análisis de la información, dos aspectos secuenciales están en la base del mismo, por una parte lo que se denomina el aspecto *referencial* de la experiencia, se refiere al significado que las personas atribuyen a los fenómenos y es el que se trata de descubrir cuando entrevistamos y observamos a los profesores, de hecho es lo que nos lleva a las categorías que describen el objeto de estudio. El segundo es el aspecto *estructural* de la experiencia, que surge a partir de la caracterización de los elementos que las personas utilizan para dar sentido a una categoría. (Marton & Yan Pong, 2005; Pang & Marton, 2003).

De tal manera que, un aspecto fundamental de nuestro análisis, como eje articulador, se encuentra en las *representaciones* del profesor, lo que nos permite llegar a las teorías a través de las cuales conceptualiza su identidad profesional y su contenido se estructura alrededor de los componentes que hemos asumido, lo que nos lleva a la reconstrucción de las *categorías de descripción*.

Por medio de la fenomenografía, se trata de reconocer estas categorías de descripción, resultando una distinción empírica, interpretada, inductiva e idiosincrática de las experiencias que son representadas por los profesores, incluyendo además los vínculos y relaciones al interior de ellas; representando la estructura resultante del espacio como un fenómeno contextualizado, ayudando a elucidar las relaciones entre las diferentes formas de experimentar el fenómeno (Akerlind, 2005).

En conclusión, teniendo en cuenta el enfoque asumido, en primera instancia, estamos interesados en reconocer a través del fenómeno en estudio la identidad profesional del profesor y a través de ella el sentido que dan los profesores a su actividad profesional, abordando componentes como los sentimientos, las creencias y los roles. Para ello nuestra unidad de análisis es la narración del profesor que revela aspectos de su identidad profesional y las acciones que indican las variaciones en la manera de experimentar esta identidad.

Por medio de las narraciones los profesores revelan las representaciones con relación a la profesión docente, permitiendo la identificación y construcción del espacio de resultados que nos lleva a las categorías de descripción.

Asumimos que la fenomenografía posibilita conocer la identidad del profesor de educación secundaria, a partir de los pensamientos que explican sus decisiones, abordando las relaciones entre acción y reflexión como niveles de explicitación (Echeverría, Marti & Pozo, 2010) en los que hay una interrelación, producida y mediada por la propia experiencia en atención a su papel como participante en un contexto (Pang & Marton, 2003).

Abordar la identidad desde esta perspectiva implica indagar por lo que concibe, conoce y hace en un contexto determinado y por las variaciones que surgen en las

relaciones entre pensamiento y acción, en este caso, entre lo que el docente dice “ser” en tanto profesor y lo que hace y dice que hace, en una situación concreta de enseñanza.

Es necesario decir que nuestra investigación no tiene la pretensión de clasificar a las personas para explicar, predecir, ni hacer juicios personales; de lo que se trata es de encontrar y sistematizar las formas de pensamiento en términos de lo que los profesores participantes interpretan acerca de un aspecto de la realidad, socialmente significativo y compartido.

En suma, lo dicho tiene que ver con que en tanto método de investigación (Marton, 1994) la fenomenografía se interesa por las maneras similares en que los profesores hacen conciencia de su identidad profesional, abordando los significados, las concepciones y las formas de experimentar ese mundo.

Como estrategia de apoyo al enfoque fenomenográfico, hemos acudido a la teoría fundamentada. De esta manera se presentan relaciones subsidiarias entre enfoque y método cuyo punto de encuentro es el carácter inductivo en el marco de la investigación cualitativa. A continuación se aborda brevemente y se aprecian los elementos asumidos en la investigación.

La Teoría fundamentada en esta investigación se presenta como una estrategia de soporte que brinda herramientas para abordar el significado con el cual los profesores revelan y categorizan el fenómeno en estudio, lo que se denomina el aspecto referencial en la fenomenografía, de esta manera, el enfoque central base es nutrido por herramientas de otras estrategias, posibilitando una aproximación más rica y flexible para el análisis de datos.

En la teoría fundamentada, siguiendo a Strauss y Corbin (1998), el examen de la información se hace teniendo en cuenta los datos, no son otra cosa que el balance de los profesores acerca de los acontecimientos, situaciones, experiencias y sus interpretaciones sobre esos hechos, acciones y experiencias. Son representaciones sobre la experiencia en tanto profesionales de la educación, es en este segundo aspecto, el de las interpretaciones, donde hay un punto de encuentro con la fenomenografía.

De esta manera, se realiza un análisis inductivo, buscando mediante la teoría fundamentada, profundizar para entender el sentido que los profesores dan a su realidad, a

través de las formas particulares en que se comprenden los fenómenos educativos de los cuales nos ocupamos en esta tesis.

La teoría fundamentada es ante todo un modelo y una estrategia de investigación, pero para el propósito de esta investigación su relevancia está en ofrecer apoyos metodológicos que posibiliten en el marco de la fenomenografía, obtener categorías de descripción que en términos de la teoría fundamentada son equivalentes al desarrollo de teoría emergente, con la cual se consiga expresar, entre otras cosas, cómo están conceptualizando su identidad profesional los profesores.

La teoría emergente permite obtener una teoría explicativa de los procesos vividos por las personas en un contexto, en este aspecto también se encuentra con la fenomenografía, al definir como propósito de una investigación, la obtención de categorías que se entienden como modelos teóricos que dimanan de los modos de entender la realidad los profesores.

Los modelos teóricos explican cómo experimentan las personas el fenómeno, bajo determinadas condiciones, para ello en la recolección de información se trabaja con los participantes en el lugar donde el proceso social ocurre, los participantes describen cómo conciben su experiencia.

Se busca en este sentido ser suficientemente objetivos, según Strauss y Corbin (1998), en una investigación cualitativa con base en teoría fundamentada, *ser objetivos* significa ser abiertos, tener la voluntad de escuchar a los entrevistados, significa oír lo que otros tienen que decir, ver lo que otros hacen y después mostrarlo tan fiel a ello como sea posible, ubicándose, como se expresaba anteriormente, en un segundo nivel frente a la obtención de información, la meta es teorizar, construir a partir de los datos encontrados, integrando varios conceptos de una manera sistemática, donde se pueden hallar descripciones de los hechos y la comprensión de estos.

Para nosotros, la utilidad de la teoría fundamentada está en que aporta al *ordenamiento conceptual*, es decir, en la organización de los datos por categorías (Strauss & Corbin, 1998). Lo que nos permite la teorización, partiendo de datos establecidos sistemáticamente, *formando un marco teórico* que explica el fenómeno en estudio.

De esta manera, la teoría fundamentada nos ayuda a partir de este ordenamiento, a comprender el fenómeno mediante métodos analíticos abiertos, con ejes, examinando conceptos, sus propiedades y dimensiones, desarrollando esquemas exploratorios que incluyan conceptos y categorías.

Expuesto el método utilizado, continuaremos en la presentación de este apartado, justificando el papel del investigador.

El papel del investigador. El rol asumido por el investigador de acuerdo con el marco metodológico que hemos implementado implica la asunción de la imposibilidad de neutralidad y objetividad. Con relación a estos aspectos, el marco de la investigación cualitativa supone que el investigador se subsume en el objeto, hace parte de él, desvirtuando cualquier posibilidad de neutralidad.

El investigador interacciona con su proyecto, se aproxima e incorpora de diferentes maneras y momentos, a través de los instrumentos y cuando interactúa con los participantes que viven la realidad en análisis.

A pesar de ello, debe procurar cierta distancia con el fenómeno. El investigador es participante, pero no en el sentido de generar las situaciones en estudio, ni asumiendo compromisos funcionales con las personas o situaciones de estudio, por ejemplo, el investigador no interfiere en el desarrollo de una observación, pero sí va a los lugares en donde los profesores llevan a cabo sus actividades. De la misma manera, no diseña una clase, pero si está en el aula tomando datos de lo que ocurre, e incluso impactando indirectamente el contexto en el que se lleva a cabo la acción.

En suma, el observador limita al máximo su participación, es consciente de que su función principal es observar el fenómeno tal como se desarrolla y tratar de permanecer anónimo y al margen de los otros roles que se generan en una situación.

De esta manera, la participación del investigador es pasiva, en la medida que no se interfiere activamente en los procesos que se llevan a cabo en la realidad concreta. En este sentido Anguera (1997) se refiere a la observación participante pasiva: “Este rol pasivo se utiliza como una forma de aislarse emocionalmente y de minimizar las interferencias

ocasionadas por las reacciones y evaluaciones afectivas, el observador aparece como un extraño y es anónimo para el observado” (p.135)

Definida la participación del investigador, en lo que viene presentaremos la selección y descripción de los participantes. Explicitando los criterios que se tuvieron en cuenta, así como la aproximación a las instituciones a las que pertenecen.

4.3.1 Selección de los participantes

La participación de los profesores fue una de las tareas más complejas en desarrollo de la investigación, pues su contribución fue voluntaria y se hacía mediante invitación directa una vez se lograba el ingreso a la institución. Contar con los profesores dependía de su disposición para trabajar en la investigación y de su disponibilidad, una vez contaban con los permisos de las escuelas.

El punto de partida para delimitar la selección de los profesores obedeció a tres criterios de muestreo iniciales: La pertenencia a la educación secundaria; formación y desempeño profesional en dos campos profesionales diferentes, que permitieran contrastación en la información: ciencias sociales y matemáticas. Finalmente, contar con un mínimo de tres años de experiencia profesional en docencia. A partir de allí, se realiza la aproximación a las escuelas y se contacta a los profesores.

En cuanto a la idea de educación secundaria, se ha tomado la clasificación internacional normalizada de la educación secundaria propuesta por la Unesco (2011) que nos permite tener un panorama más amplio de la identidad profesional del profesor, al contar con más grados y por ende con mayor población posible.

En la clasificación de la UNESCO la educación secundaria se desarrolla en dos ciclos, con un total de seis grados, constituyen el eje central de la transición al mundo laboral y la continuidad del proceso de formación tendiente a la profesionalización, ante lo cual los profesores pueden tener diferentes posicionamientos.

Seleccionar profesores de dos campos disciplinares, ciencias humanas y sociales y ciencias naturales, permite establecer un paralelo en razón a la fundamentación y al quehacer diferenciado.

La estructura disciplinar de cada ámbito da origen a creencias, roles y sentimientos sobre la docencia que pueden ser característicos o sencillamente heterogéneos. En este sentido, la selección de los profesores implica considerar que estén formados en el ámbito disciplinar específico y seguramente que, en su formación de grado o posterior se haya accedido a cursos sobre pedagogía o docencia, como se sabe, el perfil común de los profesores en educación secundaria, conlleva estos dos aspectos: especialistas en una disciplina y especialistas en cómo enseñarla.

En el muestreo fue determinante que los profesores en las escuelas estuvieran organizados por áreas, con lo cual hay unas características definidas desde el punto de vista institucional, los profesores ya poseen un perfil profesional, tienen experiencia en docencia y han sido formados en la disciplina y/o en educación, su disposición por áreas establecidas en las escuelas, garantizan que correspondan a un perfil propio de la disciplina en estudio.

En suma, la selección de los participantes corresponde a un muestreo por conveniencia en el sentido que hay unos criterios de disponibilidad que parten del sistema de organización de las escuelas.

Los aspectos que caracterizan a la población son la edad, los años de experiencia laboral, el nivel de formación, el tipo de escalafón docente, estar inscritos en carrera de ascenso, la carga académica asignada y la contratación, son propios del perfil de la población participante y pueden ser más o menos homogéneos.

Si bien se contó con los profesores, el trabajo llevado a cabo con ellos representó varias dificultades, sobre todo por el ambiente en el que se desarrolló esta investigación, pues la función profesional del profesor, se ha puesto en tela de juicio por los resultados de los estudiantes en las evaluaciones internacionales.

Los profesores cuentan con una carga laboral que limitó los encuentros, tienen jornadas a la semana de 48 horas, de las que 20 a 22 horas están destinadas a impartir formación. El tiempo restante se destina a la orientación de grupo, es decir, un liderazgo asignado durante todo el año para tratar lo pertinente a lo académico, así como a aspectos propios de la convivencia de un grado o curso.

Por otro lado, están las reuniones de área semanales, las de coordinación académica, la participación en proyectos extracurriculares, que se han definido por políticas del

Ministerio de Educación: los proyectos de educación sexual, los destinados a prevenir el bullying escolar y los de gobierno escolar, sin contar además que algunos docentes deben asumir la impartición de asignaturas en campos no relacionados a su formación o disciplina, como el caso del profesor de matemáticas que imparte clases de artes por ausencia de docentes contratados para el cargo,

Los grupos que tienen asignados que pueden ser más de cinco en algunos casos llegan a tener entre 45 y 50 estudiantes, todos los aspectos mencionados dificultaron obtener la información, sobre todo en el escenario de las escuelas públicas.

Se han realizado las entrevistas en el marco de estas limitaciones que sobre todo afecta el tiempo disponible, impactando en la posibilidad de obtener más o menos información, lo que obligó en algunas situaciones a varios encuentros breves con los docentes.

Caracterización de los profesores participantes. Realizamos la investigación con un total de 30 profesores, consideramos que es un número significativo de participantes, sobre todo si observamos que según la bibliografía (Garrido, 2009), para una investigación en el marco del enfoque fenomenográfico 15 a 20 participantes ya son representativos. Los profesores corresponden a dos campos de formación, 15 profesores de ciencias sociales y 15 profesores de matemáticas, las características de la población en su conjunto se pueden apreciar en el anexo 1.

En cuanto al género, se cuenta con 18 hombres y 12 mujeres. En promedio la población se encuentra en los 37 años de edad y tiene 7 años de experiencia.

En cuanto a la formación académica, la mayoría están formados en la Licenciatura en ciencias sociales y la Licenciatura en matemáticas, según el caso, a excepción de cuatro profesores de matemáticas, de los que dos se formaron como matemáticos puros y de los otros dos, uno en física y otro en ingeniería.

En síntesis, todo el grupo posee formación en su campo y según el caso, especialización en campos específicos de la enseñanza en la disciplina, pero no todos en educación, en suma 28 de los profesores están formados para la carrera docente.

En cuanto a la formación posgradual, la mayoría cuenta con especialización en áreas relacionadas con su campo disciplinar. La distribución según la formación es la siguiente: un profesor de ciencias sociales con diplomado. 11 profesores con especialización, de los que 8 son de matemáticas y 3 de ciencias sociales. 9 con maestría, correspondiendo 3 a matemáticas y 6 a ciencias sociales. Finalmente, 2 en proceso de formación de maestría y 7 sin formación adicional a la licenciatura. No hay profesores con formación doctoral

En cuanto a la carrera profesional, en el desarrollo de la identidad del profesor como profesional, es determinante tanto la formación personal así como la experiencia en la docencia, cuestión que además impacta en las posibilidades para participar en una carrera de ascenso. En este sentido, los profesores pueden participar en la carrera profesional docente que se define por categorías, grados y niveles salariales de acuerdo a la experiencia y a la formación.

Cuestiones como la provisionalidad en el cargo, la baja remuneración, la pertenencia o no al sistema de desarrollo profesoral, son factores conexos a los aspectos en mención que pueden emerger como parte de la percepción sobre la profesión.

En lo referente a la carrera docente, el tipo de contratación varía en función de la escuela pública o la privada. En este sentido, si el profesor está en institución privada, las condiciones laborales son diferentes, puesto que las instituciones no se sujetan a la carrera de escalafón o tienen un escalafón adaptado, tomando como referente el que se aplica en el sector privado. En el caso de las instituciones públicas, los profesores pueden estar desarrollando sus actividades con un contrato de provisionalidad que depende de la apertura de nuevas convocatorias para el nombramiento de los profesores.

De acuerdo a la clasificación que mencionamos en el régimen laboral para los profesores en la primera parte, los que pertenecen al nuevo régimen (decreto 1278) son 12, 5 de matemáticas y 7 de ciencias sociales, mientras que quienes pertenecen al régimen antiguo (decreto 2277) son 12, 6 de matemáticas y 6 de ciencias sociales. No pertenecen a algún régimen 6 profesores.

Por otro lado, en cuanto al tipo de institución escolar en la que laboran los profesores, 20 se ubican en instituciones públicas y 10 en instituciones privadas. A continuación hacemos una breve caracterización de las instituciones.

4.3.2 Instituciones Participantes.

El grupo de instituciones a las que pertenecen los profesores son cinco de carácter público y tres privadas. A continuación se presenta una síntesis de aspectos vinculados a las instituciones escolares en las que trabajan.

Las instituciones de carácter público u oficial, son denominadas Instituciones Educativas Distritales (IED). Las plantas físicas en las que funcionan son propiedad del estado y sus recursos son asignados por la Secretaría de Educación Distrital, ente descentralizado del Ministerio de Educación (IED).

Actualmente las entidades públicas se hayan arropadas por el desarrollo de variados proyectos, la mayoría de ellos responden a políticas públicas de choque que tratan de garantizar el derecho a la educación en diferentes dimensiones.

Con el modelo público actual, se garantiza la gratuidad educativa en todos los niveles, como parte de las estrategias para fomentar la permanencia de los estudiantes en el sistema y reducir los índices de deserción. Lo que ha traído más estudiantes al sistema y por ende los grupos en aula tienden a ser cada vez más grandes, a la par no se construyen con la misma presteza más instituciones.

Quienes asisten a las instituciones públicas, pueden ser beneficiarios de programas que han surgido como respuesta a las condiciones precarias en las que buena parte de la población de las zonas de influencia de las instituciones viven. Esto aumenta el número de actividades a atender porque además de la función docente, los profesores deben hacer parte de los grupos que trabajan en los proyectos.

Uno de ellos, el de la alimentación escolar, trata de generar hábitos saludables de alimentación a las niñas, niños y jóvenes matriculados en los colegios públicos, a través de la entrega gratuita de comida en las instituciones que cuentan con restaurante escolar. Los que no, tienen un programa reducido que sólo entrega una pequeña merienda. Generalmente este tipo de programas obligan a la atención de estudiantes en horas lectivas, con lo cual se hace necesario interrumpir las sesiones de clase.

Otro proyecto de gran impacto es el de la Jornada Única para la Excelencia Académica y la Formación Integral, consiste en ampliar en forma progresiva la jornada

educativa en los colegios públicos, combinando la implementación de jornadas únicas y la ampliación de la jornada a 40 horas semanales, 40 semanas al año (40x40), en colegios con doble jornada. Actualmente los estudiantes asisten en promedio 6 horas al día para un total de 30 a la semana.

Esta jornada incluye la reorganización de la oferta curricular, el aprovechamiento de espacios urbanos como espacios educativos, más formación docente, mejor infraestructura escolar y ampliación de la alimentación y el transporte escolar.

Cada institución tienen un Proyecto Educativo Institucional (PEI), entendido como un plan prospectivo que constituye la carta de navegación de la institución y da sentido a la cotidianidad de la escuela dentro de un proceso de comunicación e interacción permanentes entre los actores educativos: Rectores, coordinadores, docentes, estudiantes, padres y madres de familia, autoridades locales y sector productivo del entorno, que en un ejercicio de autonomía y democracia participativa le dan intencionalidad al acto educativo.

El supuesto es que los profesores han de seguir la línea impuesta por el PEI, de tal manera que las apuestas metodológicas definidas a nivel institucional, se vean reflejadas en el contexto instruccional o de aula.

Las Instituciones Educativas Distritales (IED) atienden a una población escolar diversa de carácter mixto, que varía en condiciones según el sector donde se encuentra.

Cuentan con niños, niñas y adolescentes de los estratos 1 y 2, - en el contexto Colombiano se habla de seis estratos, siendo 1 el de menor ingreso y 6 el de mayor ingreso- cuya composición familiar obliga a padres a salir a trabajar, con lo cual hay poco acompañamiento a sus procesos de formación.

La problemática social y cultural del contexto donde se encuentran las escuelas permea y afecta la función docente. De acuerdo con el diagnóstico realizado por la secretaría de educación de Bogotá (2013), hay dos problemas sobresalientes:

El primer problema tiene que ver con las condiciones de exclusión y segregación, que se ha dado por las dinámicas propias de un país en conflicto, las personas que llegan a las escuelas, lo hacen en condiciones de desigualdad en términos de habilidades y medios para disponerse a los procesos educativos.

En segundo lugar, las situaciones familiares relacionadas con la insuficiencia de requerimientos nutricionales básicos, la falta de educación, el hacinamiento crítico, los servicios públicos inadecuados, entre otras circunstancias, influyen en el perfil de ingreso del estudiante y la dificultad para el desarrollo de la docencia.

Otro de los problemas que se identificó en la zona de influencia de los colegios en los cuales se desarrolló este proyecto, fue la presencia de pandillas y el desarrollo de actividades ilícitas como tráfico de armas, venta y consumo de sustancias psicoactivas, violencia sexual y de género que ponen en riesgo la integridad física y psicológica de niños, niñas y jóvenes e incluso de los profesores y plantean a la escuela realidades como el fracaso escolar, los comportamientos de intimidación y amenaza y el abandono temprano de esta.

Las situaciones de amenaza y dificultades que enfrentan los profesores, por ejemplo en la localidad donde están ubicados dos de los colegios públicos, son generadas por redes de microtráfico o pandillas que tienen integrantes dentro de las instituciones y canalizan el expendio de sustancias psicoactivas.

Estas situaciones no dejan de manifestarse en la escuela y por tanto se convierten en un escenario social que refleja los problemas nacionales y locales, donde confluyen realidades de miles de familias de escasos recursos económicos, sociales y culturales, que envían a sus hijos a los colegios del Distrito para beneficiarse de los programas de refrigerios, comedor escolar, subsidios condicionados a la asistencia, transporte escolar y otros programas asociados a la gratuidad del servicio educativo; posibilidades que brinda el estado para atender necesidades básicas insatisfechas que en muchos casos se convierten en prioridad para los estudiantes, por encima del mismo beneficio de educarse.

Los colegios públicos están marcados fuertemente por la evaluación internacional, la presión que cae sobre ellos es principalmente por los resultados en pruebas internacionales.

Por su parte, en cuanto a los colegios privados, dos son de carácter confesional y el tercero funciona administrado por una entidad financiera. Son instituciones que cuentan con el aporte de los padres de familia a través del pago de matrículas, bonos, pensión y de servicios complementarios como cafetería, restaurante y servicio de transporte.

En los tres, las jornadas académicas son mucho más largas que en los públicos, hasta de ocho horas y se atiende a estudiantes de estratos 1, 2, 3 y 4. Estos colegios se encuentran en zonas de influencia similares a las descritas anteriormente, la diferencia fundamental es que los procesos de regulación sobre la educación que se imparte, son llevados a cabo por instancias privadas y el carácter confesional imprime aspectos particulares de formación. Sin embargo, los problemas que enfrentan son similares, al estar situados en la misma zona de influencia.

Como se ve en esta breve descripción de los contextos, para los propósitos de la investigación se pudo contar con una variedad de instituciones que pueden evidenciar la situación escolar en Colombia.

Una vez realizada la contextualización institucional, entramos a presentar las unidades de análisis.

4.4 Unidades de análisis

La unidad de análisis es el elemento- persona, institución u objeto- del que se obtiene la información fundamental para realizar la investigación (Rojas, 2002), en este sentido hablamos de la figura del profesor y concretamente su identidad profesional.

Desagregando aún más, un primer nivel de análisis recae en las representaciones que tiene los profesores sobre la actividad profesional, que reflejan roles, teorías prácticas personales y sentimientos sobre la profesión docente, así como factores o condiciones que inciden en la docencia.

Ahora bien, teniendo en cuenta que la unidad de análisis constituye el núcleo de significado propio que es objeto de estudio para su clasificación y recuento, nos centramos en los discursos y las actuaciones del profesor, que reflejan los roles, las teorías prácticas personales y los sentimientos, además las condiciones que inciden en la enseñanza, en dos niveles, para la docencia en general y en situaciones específicas de enseñanza.

A continuación profundizamos en las unidades de análisis que hemos tenido en cuenta, partiendo de los objetivos planteados en la investigación.

4.4.1 Primera unidad de análisis: Factores del contexto.

Esta unidad se define por la identificación y categorización de condiciones del contexto educativo enunciados por el profesor, que inciden tanto en la identidad narrada como en situaciones específicas que hemos abordado mediante la identidad situada, correspondiente al campo de actividad enactivo (McAlpine, et al., 2006).

Se identifican qué condiciones o factores emergen e inciden en las acciones del profesor en educación secundaria.

4.4.2 Segunda unidad de análisis: La identidad profesional del profesor en la educación secundaria, expresada en roles, teorías prácticas profesionales y sentimientos.

Esta unidad de análisis consiste en la identificación de aspectos discursivos que develan la identidad profesional, no referido a una situación concreta de enseñanza.

Los contenidos de esta unidad de análisis revelan autoatribuciones sobre las tareas que lleva a cabo, las teorías que tienen sobre la enseñanza, el aprendizaje, la disciplina y los estudiantes y los sentimientos de satisfacción e insatisfacción sobre la docencia y ser docente.

De esta manera, el análisis se enfoca a la elaboración de una síntesis categorial, en el marco de un enfoque fenomenográfico, del tipo de identidad que emerge a partir del análisis a los enunciados que reflejan los componentes de la identidad.

4.4.3 Tercera unidad de análisis: La identidad situada, a través de roles, teorías prácticas profesionales y sentimientos vinculados a la acción o a la identidad situada.

En esta unidad de análisis se aborda la identidad proyectada a la acción y en la acción, tomando como referente roles, teorías prácticas profesionales y sentimientos en relación con los objetivos, contenidos, estrategias o prácticas relativas a la forma de ejercer la profesión para la situación específica. Los discursos revelan decisiones, procedimientos y

acciones que se planifican, ejecutan y evalúan para llevar a cabo la unidad temática y la sesión, además se examina la incidencia de condiciones que pueden afectar el diseño y desarrollo del plan establecido.

Esta unidad de análisis se separa en tres niveles interrelacionados de análisis:

1. Al planear.

Corresponde al análisis de las creencias, roles, sentimientos y factores del contexto involucrados en el diseño y planeación en dos niveles, el de la unidad temática y el de la sesión. Para ambos casos se exploran las representaciones del profesor, a partir de la interrelación de objetivos, contenidos, criterios o decisiones de planificación y selección de métodos. La manera en que prioriza tareas a llevar a cabo; las preocupaciones y sentimientos positivos y negativos en relación con el plan y las condiciones del contexto que pueden influir.

En cuanto a la unidad didáctica, el año escolar en el sistema educativo Colombiano se encuentra dividido en periodos académicos de dos meses cada uno, en total contamos con cuatro, cada periodo es equivalente a una unidad didáctica.

La unidad didáctica se entiende según Guerrero et al. (2006), como el plan de actuación del profesor, corresponde a lo que se ha entendido como la fase preactiva (Linares, 1998), donde se evidencian los aspectos del sistema didáctico que fundamentan una acción de enseñanza y aprendizaje, se usa para estructurar el trabajo de aula de manera sistemática.

La unidad tiene unas características generales que evidencian el sentido que dan los profesores al contenido disciplinar, a los roles, a los compromisos y responsabilidades del estudiante y el profesor, a la organización del aula como formas de trabajo, al tiempo requerido para su implementación, además supone la descripción de la actividad en términos de su intención, la explicación sobre lo que se hará, así como los materiales didácticos empleados y los referentes teóricos para la actividad. (Guerrero, et al., 2006).

En este caso, teniendo en consideración el contenido de la unidad, nos orientamos a indagar por las decisiones tomadas con relación al diseño, de tal manera que se explora el sentido que tiene la organización del curso, considerando los factores que pueden interferir

en que se haga o no adecuadamente, para enseñar mejor un determinado contenido disciplinar.

Lo que nos interesa son las justificaciones sobre objetivos, contenidos, actividades didácticas, interacción educativa prevista, lo que aprenderán los alumnos y sobre el rol a asumir. En estas justificaciones se espera encontrar las bases o fundamentos de la actuación docente. Es probable que se encuentren razones diferentes en este nivel a las que han sido expresadas al abordar la identidad narrada.

En cuanto a la sesión, el análisis se focaliza en las mismas dimensiones que hemos expresado para la unidad didáctica; explorando las representaciones sobre teorías prácticas profesionales, roles, sentimientos y factores del contexto y por la interrelación de objetivos, contenidos, criterios o decisiones de planificación y selección de métodos de la clase.

2. Al actuar.

Corresponde al análisis de las creencias, roles, sentimientos y factores del contexto involucrados en la manera en que se actúa y lo que se dice cuando actúa.

Brousseau (1999) entiende la clase como una situación didáctica y la define como el conjunto de relaciones que se establecen de manera implícita o explícita entre un grupo de alumnos, un entorno o medio, que puede incluir materiales o instrumentos, y el profesor, con el fin de que los alumnos aprendan.

Las situaciones son específicas, debido a la diversidad de participantes, intereses y contenidos, lo cual significa que la manera de llevar a cabo una clase puede variar incluso según el contenido disciplinar a tratar.

La disposición en clase ha recibido el nombre de contrato didáctico (Brousseau, 1999). Se trata de una presentación de las actividades a realizar, los modos de trabajo y las expectativas del docente con relación al grupo de estudiantes, en suma se trata de reglas implícitas o explícitas puestas en consideración para el trabajo de aula.

Nosotros atendemos como primer nivel de análisis de lo que pasa en el aula, las narraciones del profesor sobre la situación de enseñanza o el contrato didáctico en curso en el que se deben revelar las creencias, roles y sentimientos del profesor, con relación al

quehacer docente en la situación de enseñanza, soportado además en lo que el profesor hace y el tiempo en que lo hace, considerando que es posible que el contrato didáctico se lleve a cabo de manera diferente en los dos contextos disciplinares en estudio.

Consideramos que varias situaciones en la observación de clase pueden ser más o menos estratégicas, nos ubicamos en el paradigma de la enseñanza y el conocimiento estratégico para comprender determinadas prácticas. El docente crea situaciones para que el estudiante genere su propio conocimiento o prefiere entregar información. El profesor genera situaciones en que es menor su intervención para la solución del problema o tiene incidencia directa en la solución del problema. Esta es la relevancia de ubicar la enseñanza y el aprendizaje estratégico como pivote para entender las situaciones didácticas, nos ayuda a entender desde las prácticas cómo se revelan las creencias, roles y sentimientos del profesor.

3. Al valorar la actuación.

El último nivel que corresponde a la etapa final en la que valoramos la identidad situada, la unidad de análisis recae nuevamente en las representaciones sobre las creencias, roles, sentimientos y factores del contexto, pero orientados a la valoración en retrospectiva, luego de la sesión, de las decisiones tomadas. Los contenidos de los enunciados en análisis se refieren a razones por las cuales se llevó a cabo la enseñanza de determinada manera.

4.4.4 Cuarta unidad de análisis: La interrelación entre la identidad narrada y la situada a partir de los componentes.

Nuestra unidad de análisis en este nivel es la interacción entre las creencias, roles y sentimientos evidenciados en la identidad narrada, con el contenido que revelan los enunciados acerca de creencias, sentimientos, roles en la proyección a la acción y en la acción, de la identidad situada. Nos interesa apreciar qué aspectos de lo que han planteado inicialmente en la identidad narrada se mantienen o no tratando de dilucidar qué factores se vinculan.

En conclusión, en esta unidad de análisis se examina cómo determinadas preferencias sobre la docencia, equivalentes a una identidad profesional predominante, se

vinculan con planes y actuaciones o formas de entender la docencia en la práctica.

A continuación, desarrollamos el procedimiento para la recolección de información y el análisis de datos teniendo en cuenta las unidades determinadas, el resumen metodológico llevado a cabo en relación con los objetivos y las unidades de análisis se presenta en la tabla 6, que además nos muestra la relación entre los objetivos propuestos y las unidades de análisis asumidas en la investigación.

4.5 Procedimiento para la recolección de información y el análisis de datos.

El proceso de recolección de información se realiza en cinco momentos diferentes, implica etapas continuas, en las que se alternan el uso de dos estrategias, la entrevista y la observación. De las que se extrae información que posteriormente pasan por un proceso de análisis de fiabilidad. A continuación veremos las etapas y la manera que se articulan las estrategias empleadas.

4.5.1 Etapas del proceso de recolección.

La investigación en su marco empírico se desarrolla siguiendo tres etapas, las dos primeras como se observa en la tabla 6, nos permiten a través del trabajo empírico con los profesores recoger la información necesaria, la última etapa es un momento de análisis comparativo entre la identidad narrada y la situada, que se realiza una vez se obtienen las categorías.

En la primera etapa abordamos la identidad narrada (IN) o la zona conceptual (McAlpine, et al., 2006) como hemos mencionado en el apartado teórico. En esta etapa con una sola fase, se indaga por los aspectos abstractos y permanentes de la identidad del profesor en la educación secundaria, tomando como referente los componentes de la identidad y los factores del contexto educativo.

Tabla 6. Síntesis del proceso metodológico.

Objetivos específicos de la investigación	Unidad de análisis	Etapas del proceso de recolección	Fase del proceso de recolección	Fuentes de información	Instrumentos de recolección de información
Objetivo 1	Identificación de aspectos discursivos que develan la identidad profesional, teniendo en cuenta roles, teorías prácticas profesionales y sentimientos de los profesores	1. Abordaje a la identidad profesional del profesor, a través de la identidad narrada.	1. Identidad narrada	Profesores	Entrevista semiestructurada
Objetivo 2	Identificación de las condiciones del contexto enunciadas por los profesores en relación con la docencia en general.				
Objetivo 3	-La identidad proyectada a la acción y en la acción, a partir de aspectos discursivos que implican roles, teorías prácticas personales y sentimientos, al planear, llevar a cabo la docencia y valorarla. -Episodios de actividad del profesor en el aula.	2. Abordaje a la identidad situada en sus diferentes momentos.	2. Self planeado para la unidad didáctica (SPUD)	Profesores	Entrevista semiestructurada
			3. Self planeado para la sesión (SPS)	Profesores	Entrevista semiestructurada
Objetivo 4	Identificación de las condiciones del contexto enunciadas por los profesores en relación con una situación específica de enseñanza.		4. Self en acción (SEA)	Prácticas de aula	Observación- Videograbación
			5. Self actuado (SA)	Profesores	Entrevista semiestructurada
Objetivo 5	La interrelación entre los componentes de la identidad narrada, con el contenido que revelan los enunciados sobre los componentes en la identidad situada, a partir de la definición de las categorías.	3. Análisis comparativo entre identidad narrada e identidad situada.	Organización categorial	Categorías Frecuencias absolutas.	Matrices para el análisis comparativo.

La segunda etapa consta de cuatro fases, en las que se abordan cada una de los posicionamientos del profesor cuando se dispone a situaciones concretas de docencia, corresponde al estudio de la identidad situada, se entiende de esta manera:

Fase 2. Self planeado para la unidad temática-(SPUD). Corresponde a la zona estratégica. Espacio mental con representaciones del profesor sobre la unidad didáctica para un periodo específico, una proyección de la identidad profesional orientada a periodos más o menos amplios de tiempo, en este caso, como hemos dicho son de dos meses.

Fase 3. Self planeado para la sesión (SPS). En términos del modelo tomado como referente, es equivalente a la zona táctica, un espacio mental, también de proyección de la identidad situada, pero hacia una actividad concreta, una futura clase.

Fase 4. Self en Acción (SEA). Es la zona de pensamiento directamente vinculada con lo que pasa en la acción en el contexto instruccional. En esta etapa se observan acciones o episodios instruccionales llevados a cabo por el profesor, a fin de identificar los cambios o regularidades que se manifiestan en la manera como realiza una sesión durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en una clase.

Fase 5. Self actuado (SA). Es parte de la zona enactiva, tiene que ver con la zona de pensamiento en la que se valora lo que pasó en la clase, última etapa de la identidad situada. Se aborda la situación de enseñanza evocada, reflexionando sobre la experiencia educativa situada en un contexto.

Tanto en el SPUD, el SPS, así como en el SA, se exploran las representaciones del profesor acerca de los factores contextuales que pudieron incidir en las decisiones tomadas.

También se indaga por las razones sobre direccionamientos o cambios de la situación de enseñanza, que pueden estar asociados a percepciones sobre la orientación profesional, a ajustes sobre lo que significa enseñar y aprender y a los sentimientos evocados frente a la situación de enseñanza.

Como puede verse en la tabla 6, la herramienta de recolección que se emplea en la etapa 1 y la 2, es la entrevista semiestructurada, a excepción de la fase 4, en la etapa 2, cuando se hace uso de la videograbación.

Por último, la etapa 3, más que ser un momento de recolección, es en realidad un proceso que nos permite tener un panorama de las relaciones y diferencias entre la identidad narrada y la identidad situada, a partir de cada uno de los componentes en estudio y las respectivas categorías obtenidas.

Es una etapa que nos permite una visión integral de lo que pasa cuando el profesor se ubica en situaciones específicas de enseñanza, entre su identidad profesional y la proyección de dicha identidad en la acción, para la que además de analizar la interrelación desde el punto de vista conceptual de las diferentes categorías, hemos tenido en cuenta las frecuencias absolutas, desde estos dos criterios de valoración, se establecen en el análisis las comparaciones en cada una de las fases que se investigaron.

Una vez descritas las etapas y fases llevadas a cabo, a continuación se hace una presentación de los instrumentos empleados y las respectivas técnicas de análisis

4.5.2 La entrevista semiestructurada.

La decisión sobre el tipo de entrevista a utilizar se ha tomado teniendo en cuenta las sugerencias propias del enfoque fenomenográfico, Marton y Pang (1999b) y Säljö, (1988), mantienen que el tipo de entrevista más apropiada para la recolección de información es la semiestructurada, en razón a que posibilita reconstruir teorías subjetivas y permite que los profesores entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista relativamente abierta, además esta posibilidad origina que se puedan emplear preguntas de confrontación que complementen los intersticios que se van presentando a lo largo de la obtención de información.

Un atenuante que tiene este tipo de entrevista, es la disponibilidad de los entrevistados y cantidad de tiempo, en este sentido hubo en algunos casos limitaciones. A continuación caracterizamos la entrevista empleada.

La construcción de la guía de entrevista semiestructurada se inició con el ajuste a un cuestionario inédito utilizado por el grupo de investigación IdentitES. Posteriormente fue sometido a validación por tres jueces, profesores de educación secundaria, quienes

recomendaron ajustes tanto de forma como de contenido. El instrumento definitivo puede apreciarse en el anexo 2.

El instrumento denominado; “*cuestionario para el estudio de la Identidad profesional del profesor*”, quedó compuesto por cinco partes:

1. En la primera se recogen datos correspondientes al perfil profesional.
2. La segunda constituye la entrada a la exploración de la identidad narrada, lo que hemos denominado como el ingreso a la zona conceptual del pensamiento del profesor. Esta segunda parte, contiene preguntas que abordan los tres componentes de la identidad en estudio, roles, teorías prácticas profesionales y sentimientos y las condiciones de contexto.
3. La tercera parte permite el ingreso a la identidad situada, proyectada a la acción y en la acción. Contiene tres partes. La primera, aborda la zona estratégica, el plan del trabajo del profesor para el periodo académico. La segunda, la zona táctica, correspondiente al plan de trabajo de la sesión y la tercera, en relación con la zona enactiva, es la entrevista que se realiza al finalizar la sesión, sobre aspectos específicos que se han tenido en cuenta en la observación a la sesión de clase.

La realización de las entrevistas sigue el procedimiento que se ha mencionado en el orden de presentación de la tabla 6, se trató de un proceso que llevó año y medio, si bien la muestra final fue de 30 profesores, el trabajo se inició con 48 profesores. Los 18 restantes comenzaron y no siguieron el proceso, por diferentes razones, traslados de la institución, negativa a seguir participando aduciendo razones de tiempo e incluso por creer que el proyecto se debía a razones vinculadas con la evaluación de su función.

En cierta medida, el proyecto se desarrolló en un tiempo de crisis que viven los profesores, quienes han sido mal evaluados por los resultados en las pruebas internacionales, lo que ha puesto en el “ojo del huracán” a la función docente, sumado además a la presentación de diferentes huelgas que ocurrieron por largos periodo de tiempo debidas a las precarias condiciones laborales.

El análisis a los contenidos de las entrevistas, como hemos dicho, se realiza siguiendo el enfoque fenomenográfico desde una perspectiva de segundo orden, apoyándonos además en estrategias de análisis propias de la teoría fundamentada. La

pretensión con este proceso es lograr un *ordenamiento conceptual* que fortalezca la construcción del espacio de resultado fenomenográfico.

El análisis no comienza sólo con la lectura detallada de la información recolectada, realmente se inicia con el proceso de transcripción de todo el material incluso de las videograbaciones, como veremos más adelante.

Las etapas previas de la preparación de información son parte del proceso de análisis, porque el investigador explora la información recolectada. Por lo tanto, podemos decir que la primera etapa se inicia con la verificación del material obtenido en la entrevista y la transcripción y su organización, lo que denominamos como análisis preliminar.

En síntesis, (Tabla 7) en primer lugar se realizó la transcripción de todas las entrevistas considerando la incorporación de elementos ambientales, actitudinales y de lenguaje no verbal (Suárez, 2005), se trató de seguir un glosario de aspectos que reflejaran lo que se presenta en el contexto de la entrevista, para lo cual se tuvieron en cuenta abreviaturas utilizadas para este propósito (Poland, 2002) La simbología o abreviatura utilizada para mantener “el ambiente” de la conversación en las transcripciones fue la siguiente: Pausas (...), pasajes que no se distinguen (XXXX), expresiones (ideas) incompletas [-----], expresiones enfáticas (se subrayan), gestos y otras expresiones (las describe el investigador).

En segundo lugar, una vez se hizo la transcripción, se procedió a leer el material antes de comenzar con el análisis, fueron tres lecturas repetidas del material, era necesario además por la extensión del mismo y la cantidad de discursos no relacionados que pueden distraer nuestro objetivo. Esta es una lectura de sensibilización para identificar temas, tomando en perspectiva las preguntas y el sentido u orientación de las respuestas, así como identificando contenidos presentados por los docentes, esta es una etapa de exploración y verificación de la información obtenida.

El tercer momento, se inicia con la segunda etapa (Tabla 7) es el de microanálisis. Consiste en el análisis detallado línea por línea de la transcripción realizada a cada una de las entrevistas, mediante codificación abierta, mediante la cual se obtienen las categorías

preliminares, siguiendo las propiedades y las dimensiones que revelan los componentes identitarios y son expresados por los entrevistados mediante su discurso.

La codificación abierta implicó una descomposición de la información presentada por el profesor en partes discretas. De esta manera se abre el texto, tomando como punto de partida las unidades de análisis propuestas que orientan este proceso, roles, teorías prácticas profesionales, sentimientos y factores.

El análisis se hace a todos los casos individualmente, pero se buscan agrupaciones y regularidades o repeticiones en los enunciados del conjunto de profesores y entre profesores de una misma disciplina.

El cuarto momento, consistió en hacer una relectura y nueva clasificación, a través de diferentes matrices de categorías usando el programa Excel. Se consideraron más temas emergentes y posteriormente esta matriz se reagrupa, y los enunciados, una vez revisados y reagrupados se pasan a archivos Word contruidos a partir de conjuntos temáticos.

Hecho esto, se lleva a cabo una primera definición de categorías que se pasa a estudio de fiabilidad, que previamente requirió el desarrollo de matrices de análisis y agrupación de los enunciados, se generaron varios documentos con las correcciones y reagrupaciones de los enunciados hasta “pulir” la información obtenida, la que después, una vez organizada, permitió el estudio de fiabilidad, puesto que se hizo con matrices que se entregaban a cada uno de los profesores participantes, quienes se encargaban de hacer la clasificación para el análisis de concordancias.

Una vez definidas las categorías y agrupados los enunciados, el sexto momento fue la realización del taller de fiabilidad, para lo cual se trabajó con dos profesores, uno del área de ciencias sociales y uno del área de matemáticas en dos talleres de tres horas cada uno.

Los profesores fueron seleccionados teniendo en cuenta las mismas características de los profesores participantes. Una vez hecha la capacitación, se llevó a cabo el análisis, pidiendo a los profesores que hicieran las agrupaciones, posteriormente se hace el estudio de concordancias por porcentajes de las categorías obtenidas para la identidad narrada, estas posteriormente se “aplican” en el análisis a la identidad situada.

Este análisis se realizó en dos ocasiones, teniendo en cuenta que se buscó un nivel mínimo de concordancia del 70% que en principio no se logró, a partir de lo cual se realizó nuevamente el análisis, una vez se realizaron las correcciones pertinentes. El resultado final se puede ver en el anexo 13.

El sexto momento, implica una reunión de grupos focales con los mismos profesores participantes, con quienes se discutió acerca de las definiciones obtenidas en el análisis, cerrando con el ajuste definitivo de las categorías, esta última etapa permite tener una definición definitiva de las categorías.

Este fue el procedimiento a seguir en términos del análisis de información de la entrevistas como estrategia. A continuación presentamos los aspectos considerados en relación con la segunda estrategia empleada: la observación.

Tabla 7. Síntesis del proceso de recolección y análisis a las entrevistas semiestructuradas.

Etapa	Descripción de los momentos de desarrollo
Análisis preliminar	Transcripción.
Microanálisis	Exploración y verificación: Revisión y tres lecturas al material Obtención de categorías iniciales por codificación abierta. Relectura del material y nueva organización, con temas emergentes. Diseño de matrices comparativas y de agrupación. Definición previa de categorías. Estudio de concordancia por porcentajes Reunión de grupos focales Ajuste a las categorías.
Análisis en profundidad	Definición de categorías definitiva.

4.5.3 La observación.

Por cada profesor se grabó una sesión de clase correspondiente a la primera de la unidad. Creemos que es la sesión en que el profesor presenta contenido, procedimientos, métodos y formas de hacer y pensar la docencia que están vinculadas con su identidad profesional. Es necesario advertir que la entrevista del self actuado constituye un sustento importante para corroborar o determinar las decisiones tomadas en la sesión, en caso de que no hubiese suficiente evidencia en la observación.

En total se cuenta con 30 grabaciones de video, algunas tienen toma directa, en otros casos los profesores sólo permitieron grabar audio y en algunos hubo restricciones en razón a la ley de protección de datos para menores de edad, que prohíbe su aparición en videos sin consentimiento informado de padres. En todo caso, la decisión de grabar siempre se consultó con el profesor y de todas las sesiones se cuenta con un formato de grabación.

En cuanto a la recolección de información (tabla 8) se apoyó en el “Formato guía para el registro y observación de actividad en el aula”. (Anexo 3). Está conformado por un apartado en el que se registran las condiciones de aula y el apartado de descripción de las actividades llevadas a cabo, discriminando entre segmentos y episodios de actividad, constituye una herramienta que sirve como soporte a la descripción de lo observado en el aula y por ende para el desarrollo posterior del análisis de resultados.

El análisis realizado a las acciones del profesor registradas en formato de video se hace mediante la segmentación y obtención de trozos significativos de información (Malmber, Hager, Burn, Mutton, & Colls, 2012), que hemos llamado episodios instruccionales, una vez clasificados, se han comparado con las categorías obtenidas para cada uno de los componentes de la identidad con el fin de permitir un criterio comparativo entre los diferentes momentos de la identidad situada y la identidad narrada, esto nos permite, por ejemplo, ubicar los episodios asociados a impartir información, en categorías como la transmisión y adquisición de conceptos, como se explica en el análisis de resultados.

Tabla 8. Etapas del análisis a la videograbación.

Etapas de análisis a la información obtenida por videograbación.
Transcripción del material en su totalidad
Organización del material
Segmentación del material por episodios instruccionales
Asignación de frecuencias de duración
Definición de episodios instruccionales
Validación interjueces
Ajuste a la definición de los episodios
Definición final de los episodios.
Diferenciación de episodios por campo disciplinar
Ubicación de los episodios según las categorías obtenidas en la investigación.

Teniendo en cuenta lo expuesto, primero se transcribe todo el material grabado en video y a continuación se organiza. Posteriormente, a través de procesos de codificación abierta, se segmentan cada una de las 30 sesiones, en episodios instruccionales, diferenciando además la equivalencia de los mismos en fragmentos temporales. La finalidad es saber la cantidad de tiempo que duran, lo que ello nos da una idea de las acciones preferente en la sesión.

Los episodios instruccionales, están caracterizados por discursos y acciones del profesor, son breves momentos significativos que muestran vínculos entre lo que dice el profesor y lo que hace. Para establecer los criterios de confiabilidad de las definiciones obtenidas de los episodios instruccionales, se realiza la valoración por conjueces, contando con la participación de dos profesores de educación secundaria.

Una vez realizados los comentarios, se redefinen los episodios instruccionales y se obtienen las frecuencias diferenciando cada uno de los grupos de profesores, de tal manera que se facilite el análisis. Todas las convenciones usadas en la investigación se pueden apreciar en el anexo 4. A continuación presentamos el capítulo con los resultados de la investigación.

Tercera Parte

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Capítulo 5.

Resultados y Discusión

Introducción

Los resultados se presentan atendiendo los objetivos que perseguimos en esta investigación en desarrollo de dos propósitos: El primero, caracterizar la identidad profesional de los profesores en la educación secundaria, tanto de matemáticas así como de ciencias sociales y en segundo lugar, identificar el conjunto de factores del contexto que los profesores tienen en cuenta en el ejercicio de la actividad profesional. Para ello desarrollamos los siguientes objetivos específicos:

1. Caracterizar la identidad profesional del profesor en la educación secundaria a partir de las representaciones sobre su rol profesional, sus teorías prácticas profesionales y los sentimientos asociados a la docencia.
2. Identificar los factores que pueden influir en que el profesor tome decisiones en relación con la aplicación de los principios y orientaciones psicoeducativas vinculadas con su identidad profesional.
3. Identificar y caracterizar la identidad de los profesores vinculada a la acción en una situación específica de enseñanza.
4. Identificar los factores que pueden influir en que el profesor tome decisiones en relación con la aplicación de los principios y orientaciones psicoeducativas vinculadas con situaciones concretas de enseñanza.
5. Describir el posicionamiento de la identidad del profesor al explorar la relación entre la identidad profesional y su proyección en desarrollo de la docencia, diferenciando entre profesores de matemáticas y ciencias sociales.

Esta presentación de resultados la desarrollamos siguiendo el orden que explicamos a continuación:

5.1 Caracterización de la identidad profesional del profesor en educación secundaria

En la primera parte, hacemos una caracterización de la identidad profesional del profesor en la educación secundaria, que consiste en la presentación de los resultados obtenidos al analizar la identidad narrada en sus componentes. Posteriormente hacemos la exposición de los factores del contexto identificados. Este trabajo también se hace diferenciando a los grupos de profesores de acuerdo con su área disciplinar.

En la segunda, presentamos la identidad situada, también a partir de sus componentes y posteriormente los factores identificados. Este apartado implica la exposición de cada momento de la acción del profesor al proyectarse el self, tal como lo hacemos con la identidad narrada, en este apartado también diferenciamos los resultados de acuerdo al área disciplinar de los profesores.

En la tercera parte, establecemos la relación entre la identidad narrada y la identidad situada, se hace entre componentes de la identidad y de los factores, para el grupo total de profesores.

Adicionalmente, en esta tercera parte independizamos el análisis, estableciendo la interrelación para el grupo de profesores de matemáticas, primero de los componentes de la identidad, seguido de los factores del contexto, tanto en identidad narrada, como situada y cerramos aplicando el mismo procedimiento a la presentación de resultados alrededor de la identidad profesional de los profesores de ciencias sociales.

Por cada apartado a lo largo de la presentación de resultados se presenta la discusión de los mismos.

5.1. Caracterización de la identidad profesional del profesor en educación secundaria

Para dar cumplimiento al primer objetivo, a continuación se caracteriza la identidad profesional del profesor, iniciando desde la identidad narrada.

5.1.1. Identidad Narrada

Hemos mantenido el siguiente orden para presentar los componentes de la identidad profesional, primero se hace alusión a los roles, posteriormente las teorías prácticas personales y finalmente los sentimientos. Primero presentamos los resultados para el grupo total de participantes y posteriormente diferenciamos por área disciplinar.

Es necesario tener en cuenta que en cada tabla de presentación de los resultados, se han ubicado desde el principio todas las categorías que han emergido, pero solo se discuten en la medida que efectivamente aparecen en desarrollo de la presentación, además para efecto de tener una aproximación mayor a los contenidos de cada componente se han dispuesto en el anexo 5 ejemplos de enunciados.

a) Roles de los profesores en la docencia

Se han identificado y definido los roles que se indican en la tabla 9. Sobresale el rol de educador en un 77%, continúa el de guía de los procesos de formación de los estudiantes 53%, diseñador de la propuesta formativa en un 37%, coordinador de los procesos formativos en un 17%, supervisor y evaluador de las actividades de formación (10%) y orientador de los padres de familia en uno de los casos.

En el comparativo de los profesores por disciplinas, se encuentra que en ambos casos, matemáticas y sociales, hay enunciados que indican tareas relacionadas con el rol de educador, 80% y 73% respectivamente.

La diferencia entre los grupos de profesores por área disciplinar está en que los profesores de sociales consideran en mayor número guiar el proceso de formación (67%), que los de matemáticas (40%), mientras que los profesores de matemáticas se consideran más diseñadores (47%) que guías.

Tabla 9. Consolidado de roles identificados para la Identidad Narrada

Roles	Número de profesores %	Profesores de matemáticas %	Profesores de ciencias sociales %
Educación	23 (77)	12 (80)	11 (73)
Guiar el proceso de formación de los estudiantes	16(53)	6 (40)	10 (67)
Diseñar la actividad formativa	11(37)	7 (47)	4 (27)
Coordinar los procesos formativos	5(17)	2 (13)	3 (20)
Supervisar y valorar las actividades educativas	3 (10)	3 (20)	(0)
Orientar a los padres de familia	1(3.3)	0 (0)	(1)

En suma, en relación con el rol o las tareas, el grupo total de profesores consideran que las tareas principales de los profesores, son sobre todo de educadores, guías y diseñadores. Pero los profesores de matemáticas son principalmente educadores y diseñadores, mientras los profesores de sociales son educadores y guías.

Esto puede estar en consonancia con las características de la formación de cada grupo disciplinar, en el que el trabajo técnico del profesor de matemáticas puede estar vinculado a la planeación y organización, mientras en los de ciencias sociales, prima el trabajo humanístico. Teniendo en común, las características de la población con la que trabajan como educadores.

Consideramos que el rol de educador, que aparece en mayor proporción para el grupo total de profesores, puede ser estimado como una autoatribución relacionada con la percepción que tienen sobre las condiciones sociales de los estudiantes y las responsabilidades que de allí dimanar, es un rol que depende de la percepción que tienen los profesores sobre la docencia. Los otros roles se acercan más a las tareas que se desarrollan en relación con la docencia.

En seguida presentamos la definición y caracterización de cada uno de los roles. Los enunciados que los ejemplifican pueden verse en el anexo 5.

El rol de educador es un rol que los profesores definen en términos de tareas vinculadas a la formación integral de los estudiantes, al acompañamiento y la formación de hábitos y valores. El profesor brinda apoyo, es confidente y da confianza, de manera similar a como lo haría una figura de autoridad, como el padre o la madre. Asume tareas de

5.1 Caracterización de la identidad profesional del profesor en educación secundaria

consejería, orientación personal, vocacional y formación humana y ciudadana. Es importante en este empeño exhibir su organización y disciplina, de tal manera que sea visto como ejemplo a seguir.

En cuanto al rol de *guía del proceso de formación de los estudiantes*, se focaliza en acompañar, mediar y facilitar el proceso formativo, de tal manera que lleve al estudiante a un crecimiento académico. Actuar como orientador, guía o facilitador supone estimular y contribuir al desarrollo de las capacidades de los estudiantes, brindando los medios para ello.

Diseñar la actividad formativa, es un rol que implica esbozar el plan de formación para impartir la enseñanza y compartir y monitorear el conocimiento con los estudiantes, a partir de la identificación de elementos y estrategias acordes a las características de los mismos y el campo disciplinar.

En cuanto a *coordinar los procesos formativos*, existen dos tipos de tareas en este sentido, la coordinación de curso y la coordinación de área. La coordinación de curso tiene funciones asociadas a monitoreo y solución de los problemas de convivencia, la atención a padres de familia y el seguimiento a los estudiantes de un grupo asignado durante un año académico. La coordinación de área se entiende como un encargo para llevar a cabo funciones de intermediación entre las estructuras administrativas institucionales y los profesores con los que se comparte el enfoque disciplinar.

En relación con *Supervisar y valorar las actividades educativas* este rol se entiende en términos de controlar, inspeccionar, vigilar o seguir la actividad llevada a cabo por los estudiantes, desembocando en ocasiones en la evaluación de los procesos y los productos de dicha actividad.

Por último, *orientar a los padres de familia* implica tareas vinculadas con el acompañamiento a padres considerando que dicho acompañamiento tiene algún impacto en las actividades llevadas a cabo por los estudiantes.

b) Teorías prácticas del profesor (TPP) sobre la docencia

En este componente de la identidad se han encontrado cuatro categorías, se presentan en la tabla 10. Los resultados indican que la mayoría de los profesores se orientan según teorías personales basadas en el aprendizaje auténtico (90%) continuando con la transmisión y adquisición de conceptos (63%), el desarrollo de habilidades (63%) y cerrando con la formación y desarrollo de actitudes para la convivencia (40%).

Al comparar los dos grupos de profesores, hay una proximidad en la proporción con relación a transmitir y adquirir conceptos, organizar el aprendizaje auténtico y desarrollar las habilidades de los estudiantes, como condición de la docencia, en este sentido comparten TPP's.

Hay una distinción fundamental en las teorías que sostienen su actuación. Se encuentra en que los profesores de ciencias sociales, se orientan teóricamente al supuesto de que su trabajo consiste en orientar el aprendizaje y desarrollo de actitudes de los estudiantes (80%), mientras que los profesores de matemáticas, quienes se inclinaron más hacia el desarrollo de habilidades (73%) y la transmisión y adquisición de conceptos (73%), en todo caso seguidos de cerca en estos dos aspectos por los profesores de sociales.

Tabla 10. Consolidado de teorías prácticas del profesor en la Identidad Narrada.

Teorías prácticas del profesor	Número de profesores %	Profesores de matemáticas %	Profesores de ciencias sociales %
Transmitir y adquirir los conceptos	19 (63)	11 (73)	8 (53)
Orientar el aprendizaje auténtico	27 (90)	15 (100)	12 (80)
Desarrollar las habilidades de los estudiantes	19 (63)	11 (73)	8 (53)
Orientar el aprendizaje y desarrollo de actitudes	12 (40)	0 (0)	12 (80)

Es evidente por estos resultados que el grupo de profesores en común se orientan en la docencia según un enfoque que supone la importancia de situar la enseñanza en determinadas formas de relación con la realidad, lo que supondría un aprendizaje auténtico

En cuanto al carácter distintivo evidenciado al comparar los dos área disciplinares, nos atrevemos a decir que se atribuye a los intereses propios de cada una, en el caso de sociales enfocado al desarrollo personal de los estudiantes, con lo cual no se trata sólo de la

5.1 Caracterización de la identidad profesional del profesor en educación secundaria

transmisión de contenidos conectados a determinados saberes, sino que los mismos adquieran sentido para el desarrollo personal, se trata de una teoría sobre el dominio específico que es propio de la enseñanza de una disciplina particular.

Otro aspecto distintivo entre los dos campos disciplinares, tiene que ver con el tipo de habilidades a desarrollar, la diferencia central está en que los profesores de matemáticas se interesan por el desarrollo del pensamiento lógico, mientras que los de sociales tienen interés en mejorar la comprensión y la ubicación temporal y espacial. A continuación definiremos cada una de las teorías encontradas.

En cuanto a la TPP, *transmitir y adquirir los conceptos*, se trata de una teoría de los profesores en que el aspecto esencial de la docencia es la enseñanza de temas, conceptos o la entrega de información que el estudiante necesita para aprehender la disciplina. En esta TPP el contenido se encuentra interrelacionado, lo que significa que existen conceptos previos que deben aprender los estudiantes para poder comprender nuevo contenido.

La TPP *Orientar el aprendizaje auténtico*. En esta teoría los profesores consideran que un contenido de la disciplina se puede aprender si se examina su relación con la vida real. La realidad se usa como insumo para comprender el concepto y aplicarlo, con lo que a su vez el contenido se evidencia en la “práctica”.

En cuanto a *desarrollar las habilidades de los estudiantes*, se trata de una teoría de los profesores que está orientada a potenciar capacidades como el pensamiento crítico, interpretativo, lógico y la comprensión de la realidad; también la ubicación temporal y espacial, para lo cual es necesario el desarrollo de la estructura cognoscitiva y conceptual del estudiante.

Las teorías expresadas por los profesores se orientan especialmente a la transmisión y a la aplicación de conceptos, a lo que se suma que la docencia debe ayudar al desarrollo de habilidades.

Finalmente en cuanto a la TPP denominada *orientar el aprendizaje y desarrollo de actitudes*, se trata de teorías en que los profesores de ciencias sociales manifiestan que estas ciencias además de facilitar contenido curricular, permiten que el estudiante logre aprendizajes de orden personal y convivencial que le ayudan a vivir, convivir y tomar decisiones.

5.1 Caracterización de la identidad profesional del profesor en educación secundaria

Las categorías que han emergido son especialmente teorías orientadas hacia el contenido como lo expresan Meirink, Meijer, Verloop, y Bergen (2009) así que las estrategias de regulación de la enseñanza están centradas en el profesor. Por tanto, la pretensión es que los estudiantes puedan reproducir un contenido que posteriormente sea aplicado. A continuación presentamos los resultados obtenidos para el tercer y último componente: sentimientos.

c) Sentimientos de los profesores vinculados a la docencia

En cuanto a sentimientos del profesorado, se exploran en relación con las condiciones que generan satisfacción o insatisfacción. Los presentamos en la tabla 11.

Los aspectos satisfactorios o positivos se vinculan al impacto que tiene la enseñanza en el proyecto de vida de los estudiantes (47%), seguido por la interacción con los estudiantes (30%) y el reconocimiento a la labor del profesor (27%).

En cuanto a lo insatisfactorio, en primer lugar se encuentran las condiciones escolares y de la gestión educativa (37%), posteriormente la ineficacia de la docencia (33%) y finalmente, la falta de compromiso del docente (7%)

Diferenciando entre las dos áreas disciplinares, en este estudio se encontró que comparten sentimientos positivos o satisfactorios por impactar el proyecto de vida de los estudiantes en un 47%.y por el reconocimiento de la labor profesional en un 27% para ambos casos.

Por otro lado, resulta levemente mayor la satisfacción en cuanto a la interacción con los estudiantes por parte de los profesores del área de sociales en un 40%, frente al 20% de matemáticas.

En síntesis en cuanto a los sentimientos satisfactorios en IN, los dos grupos comparten sentimientos en cuanto a impactar el proyecto de vida del estudiante y en el reconocimiento de la labor, pero los profesores de ciencias sociales parecen generar mayores sentimientos positivos y de satisfacción, en la interacción con los estudiantes, que los profesores de matemáticas.

5.1 Caracterización de la identidad profesional del profesor en educación secundaria

En cuanto a los sentimientos negativos o insatisfactorios, los resultados son similares en ambos casos para las diferentes condiciones evidenciadas. En cuanto a las condiciones escolares y de la gestión educativa, se da en un 40% de los casos para sociales y en un 33% para matemáticas, mientras que la insatisfacción con la ineficacia se ubica en un 33% para ambos casos. Por último sólo para el caso de los profesores de ciencias sociales, se evidencia insatisfacción con el compromiso del docente en un 2%.

Tabla 11. Consolidado sentimientos identificados para Identidad Narrada.

Sentimientos	Número de profesores %	Profesores de matemáticas%	Profesores de Sociales %
Satisfacción por el impacto de la enseñanza en el proyecto de vida del estudiante.	14(47)	7 (47)	7 (47)
Satisfacción por la interacción con los estudiantes	9(30)	3 (20)	6 (40)
Satisfacción con el reconocimiento a la labor del profesor	8(27)	4 (27)	4 (27)
Satisfacción por el desempeño de los estudiantes	0	0	0
Satisfacción por el desempeño de los profesores en relación con las condiciones de la enseñanza	0	0	0
Insatisfacción con las condiciones escolares y de la gestión educativa	11(37)	5 (33)	6 (40)
Insatisfacción por la ineficacia de la docencia	10(33)	5 (33)	5 (33)
Insatisfacción con el compromiso del docente.	2(7)	0	2 (13)
Insatisfacción por el desempeño de los estudiantes	0	0	0
Insatisfacción por el desempeño de los profesores en relación con las condiciones de la enseñanza	0	0	0

A continuación presentamos la definición de las categorías obtenidas para este componente.

En cuanto a los sentimientos positivos o de satisfacción, *el impacto de la enseñanza en el proyecto de vida del estudiante*, se entiende como una satisfacción expresada en relación con el efecto de la influencia del profesor en el proyecto de vida del estudiante, que se evidencia en la decisión sobre la elección profesional y en el gusto por la disciplina que el profesor enseña. Tiene que ver con las manifestaciones positivas en relación con la adecuada apropiación de contenidos y el rendimiento académico del estudiante.

Por otro lado, *la interacción con los estudiantes* se refiere a que los profesores expresan satisfacción por las relaciones establecidas con sus estudiantes, en el sentido de generar un intercambio que le permite “situarse en el mundo del estudiante”, aspecto vital

5.1 Caracterización de la identidad profesional del profesor en educación secundaria

para tener influencia. Se trata en este sentido de la importancia que otorgan los profesores a establecer vínculos significativos con los educandos.

El *reconocimiento a la labor realizada por el profesor* se refiere a la satisfacción por las manifestaciones positivas de los estudiantes, los padres de familia o de diferentes actores en relación con el ejercicio profesional del profesor.

Puede notarse entonces que en la identidad narrada los sentimientos positivos se vinculan sobre todo al impacto que pueda tener en el profesor en el estudiante, más allá del aprendizaje de contenidos, incluso esperan que su enseñanza repercuta en la elección vocacional.

Por su parte los sentimientos negativos que guardan relación con la *ineficacia de la docencia se refiere a la* insatisfacción expresada con relación al efecto que produce la influencia del profesor en el proyecto de vida del estudiante cuando no genera procesos de cambio. Es fuente de insatisfacción no impactar mediante la enseñanza en el rendimiento del estudiante durante un curso o a más largo plazo en su proyecto de vida.

Las *condiciones escolares y de la gestión educativa*, tienen que ver con sentimientos de insatisfacción relacionados con aspectos que se concretan en la organización y gestión institucional y de las políticas educativas.

Finalmente en relación con *el compromiso del docente* se refiere a sentimientos de los profesores expresados en relación con la falta de compromiso y responsabilidad de los propios profesores en la docencia.

En cuanto a los sentimientos negativos o de insatisfacción, aunque no se evidenció en la mayoría como ya lo expresamos, es evidente que las condiciones escolares pueden ser influyentes en la percepción que los profesores tienen sobre su trabajo.

Las categorías que emergieron en este componente de la identidad nos muestran la relación entre las sensaciones experimentadas por los profesores en desarrollo de la docencia, con algunas condiciones propias del contexto educativo. Primando por supuesto lo que consideramos es el interés del ejercicio docente: la relación con los estudiantes. En concordancia a lo expuesto por Hargreaves (2000) quien ha insistido en que la relación con los estudiantes es fuente de la mayoría de emociones positivas o negativas que puede experimentar el profesor.

5.1 Caracterización de la identidad profesional del profesor en educación secundaria

En este caso hemos tenido en cuenta los sentimientos vinculados con la docencia próximos al aula y al trabajo con los estudiantes, dejando por fuera aspectos que guardan relación con la motivación hacia el trabajo, que consideramos corresponderían a otro tipo de estudios, como los que tendrían que ver con el clima institucional o el salario.

Pasamos a continuación a la presentación de resultados en desarrollo del segundo objetivo propuesto. Corresponde a la identificación de factores del contexto que pueden potenciar o limitar en la práctica lo expuesto por el profesor al explorar la identidad narrada.

5.1.2 Factores del contexto educativo identificados al explorar la identidad narrada

Los resultados que se presentan a continuación nos permiten presentar los datos asociados al segundo objetivo de esta investigación, cuyo propósito es identificar el conjunto de factores que pueden influir en que el profesor tome decisiones, en relación con la aplicación de los principios y orientaciones psicoeducativas vinculadas con la identidad profesional.

Para este propósito, hemos propuesto tres categorías que agrupan las condiciones o factores identificados: factores instruccionales, institucionales y los factores asociados a las autoridades educativas, como puede apreciarse en la tabla 12, los enunciados ejemplo se pueden ver en el anexo 6.

Los *factores instruccionales* son condiciones asociadas al trabajo del aula e inciden en el desarrollo de la docencia en un curso. Identificamos cuatro condiciones del contexto instruccional que agrupan distintos factores que citamos a continuación.

El primero son los *recursos educativos*. Los resultados indican que los textos y las guías, en un 30%, seguidos por los materiales, equipos y la tecnología de la información en un 23%, son factores considerados por el grupo total de profesores.

En relación con *la participación de los estudiantes*, tres factores pueden potenciar las teorías del profesor sobre la docencia. La actitud de los estudiantes en un 40%, el nivel de desarrollo de los estudiantes en un 30% y los conocimientos, habilidades y medios de los estudiantes para asumir el proceso formativo en un 60% de los casos.

5.1 Caracterización de la identidad profesional del profesor en educación secundaria

Un solo factor se vincula a las *condiciones del profesor* y tiene que ver con el diseño de la docencia, lo que se manifestó en un 33% de los casos.

La última condición que emerge en el análisis a los datos es el *número de estudiantes* cuya influencia se manifestó en el 27% de los casos.

Al comparar los dos grupos, el factor que tiene una mayor proporción en su presentación es el de las habilidades y medios de los estudiantes para asumir el proceso formativo, en los profesores de matemáticas con un 66% y en los profesores de sociales con un 53%.

Tabla 12. Factores del contexto identificados para la Identidad Narrada.

Factores instruccionales		Número de profesores %	Profesores de matemáticas %	Profesores de sociales %
Recursos educativos	Textos y guías	9 (30)	6(40)	3(20)
	Materiales, equipos y tecnología de la información	7 (23)	6(40)	1 (6)
Participación de los estudiantes	Actitud de los estudiantes	12(40)	9 (60)	3 (20)
	Nivel de desarrollo de los estudiantes.	9.(30)	3 (20)	6 (40)
	Habilidades y medios de los estudiantes para asumir el proceso formativo	18(60)	10 (66)	8(53)
Condiciones del profesor	Diseño de la docencia	10 (33)	5 (33)	5(33)
	Número de estudiantes	8 (27)	4 (26)	4(26)
Factores institucionales				
Gestión de la política curricular institucional		11(37)	3 (20)	8 (53)
Condiciones y disponibilidad de la planta física.		8(27)	4 (27)	4 (27)
Factores asociados a las autoridades educativas				
Demandas para la organización del plan de estudios		12(40)	6 (40)	6 (40)
Lineamientos de la evaluación educativa		9(30)	7 (47)	2 (13)
Regulaciones extracurriculares		11(37)	6 (40)	5 (33)

Para los profesores este factor puede ser determinante en la medida que la disposición de los estudiantes, sobre todo en términos de habilidades como lo vimos en las TPP en IN, son fundamentales para apropiar los contenidos de la materia.

5.1 Caracterización de la identidad profesional del profesor en educación secundaria

En este mismo sentido, otros factores también son considerados en mayor proporción por los profesores de matemáticas que por los profesores de ciencias sociales. Es el caso de los recursos educativos como textos y guías (40%) y (20%) respectivamente y el uso de materiales, equipos y tecnología de la información, con un 40% en el caso de los profesores de matemáticas y un solo caso en los profesores de ciencias sociales, lo que supondría que la disponibilidad de estos recursos se consideran necesarios para lograr los objetivos de la enseñanza de esta disciplina.

El otro aspecto, la actitud de los estudiantes, también aparece en mayor proporción en los profesores de matemáticas con 60%, mientras que en los profesores de sociales en un 20%

Un factor en el que los profesores de sociales con un 40% se diferencian de los profesores de matemáticas es el nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes. Los profesores de sociales consideran que el nivel de desarrollo influye en que el contenido propio de la disciplina pueda ser asimilado.

Adicionalmente, los profesores de matemáticas consideran más el impacto de los recursos educativos: texto y guías; materiales y equipos en IN que los profesores de ciencias sociales.

Definimos y caracterizamos a continuación cada uno de las condiciones que hemos mencionado, así como los factores que se manifestaron.

En cuanto a los *recursos educativos*, es una condición que se relaciona con los medios en que el profesor se apoya en desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, son de dos tipos, los textos y guías y los materiales, equipos y la tecnología de la información.

Los primeros, los *textos y guías*, se refieren a los insumos como libros y guías que el profesor usa de apoyo para el desarrollo del contenido o la actividad en aula, los acepta o no dependiendo de su consideración sobre la utilidad, la imposición de la institución o el apoyo real que puede brindar al aprendizaje de la disciplina. Los profesores manifiestan que las guías resultan esenciales para promover el aprendizaje de contenidos o el desarrollo de actividades en clase.

5.1 Caracterización de la identidad profesional del profesor en educación secundaria

Los segundos son *los materiales, equipos y la tecnología de la información* que agrupa condiciones que tienen que ver con mediadores como las tics, equipos y otras tecnologías. Así como por la posibilidad de usar materiales para apoyar el desarrollo de las clases. Se manifiesta como recursos que ayuden a sustentar el aprendizaje de los contenidos del curso. En general los profesores se refieren al problema de la disponibilidad de estos recursos para nutrir la propuesta formativa.

En cuanto a *la participación de los estudiantes*, esta es una condición que incluye factores vinculados a la disposición de los estudiantes hacia las propuestas metodológicas del profesor, que se pueden ver potenciadas o disminuidas por las actitudes de los estudiantes, las habilidades para asumir la disciplina y las características de los estudiantes.

La actitud de los estudiantes se refiere a la disposición hacia el profesorado y la enseñanza y el aprendizaje por parte de los estudiantes, siguiendo pautas del docente o iniciativas que el docente considera que facilitan la enseñanza y el aprendizaje, se manifiesta por motivación e interés- o su opuesto- hacia la docencia.

El nivel de desarrollo de los estudiantes, es un factor que se refiere a la etapa de desarrollo en la que se encuentran los estudiantes, para lograr los objetivos del aprendizaje. Según los profesores diferencian entre estudiantes menores o mayores hace que algunos contenidos puedan ser asimilados mejor que otros. Por ejemplo, para la formación ciudadana y política en ciencias sociales los profesores consideran que es mejor si los estudiantes pertenecen a los últimos cursos de la educación secundaria.

Los profesores argumentan que según la edad los estudiantes se disponen hacia el aprendizaje de la asignatura e incluso que los contenidos y las estrategias, a pesar de que los grupos se encuentren en el mismo nivel de desarrollo, no funcionan igual; cuestión que se atribuiría al nivel de “madurez” en el que se encuentran los miembros que lo conforman.

Por último, *las habilidades y medios de los estudiantes para asumir el proceso formativo* se refiere a dos aspectos. Primero, a las destrezas y capacidades de los estudiantes para el estudio de la asignatura, como las habilidades de lectura, el “talento” para el aprendizaje de la materia y habilidades de pensamiento necesarias para comprender y relacionar los contenidos. El desarrollo de estas destrezas y capacidades pueden estar vinculadas con el nivel cultural y formativo.

5.1 Caracterización de la identidad profesional del profesor en educación secundaria

Segundo, las condiciones del entorno inmediato y socioeconómico en que viven los estudiantes, como contar con recursos para el aprendizaje fuera de la escuela y la influencia del barrio o zona, son “contingencias” que determinan su perfil de ingreso y permiten al profesor viabilizar su propuesta formativa, porque el estudiante pueda contar con más o menos recursos para enfrentar los retos que plantea la formación en la escuela, que en este sentido no son solo de tipo académico sino también personales y de convivencia.

Los entornos socialmente problemáticos: violencia, problemas familiares, pandillas, consumo de drogas, abandono y los estereotipos sociales de los estudiantes pueden ser condiciones que salen de las manos de la función esencial del profesor que es la docencia, pero que la afectan.

Siguiendo con los factores instruccionales (Tabla 12) relacionados con *las condiciones asociadas al profesor*, en este sentido nos referimos a las potencialidades, intereses y objetivos que se propone el profesor al estructurar o no la clase y a los recursos con los cuales cuenta para llevar a cabo la docencia. Ha emergido en este sentido un solo factor: El diseño de la docencia.

El *diseño de la docencia* puede potenciar o limitar en la práctica la aplicación de las ideas pedagógicas del profesor, por la estructuración de la clase, la empatía lograda con el estudiante y las dificultades en la planeación e incluso por la misma ausencia de planificación.

La última condición expresada por los profesores en el contexto instruccional es *el número de estudiantes*. Los profesores se refieren que a mayor número de estudiantes por grupo, aumentan las dificultades para llevar a cabo la docencia. Sumado a la cantidad de grupos que cada docente debe atender en el periodo académico.

El segundo grupo, son *los factores institucionales*. Nos referimos a variables que se encuentran vinculadas a la gestión educativa de la institución. Se puede observar en la tabla 12 que la gestión de la política curricular institucional se manifiesta en el 37% de los casos, seguido de las condiciones y la disponibilidad de la planta física con el 27%.

Diferenciando la aparición de los factores institucionales entre los grupos de profesores, se encuentra que la gestión de la política curricular institucional la perciben los

5.1 Caracterización de la identidad profesional del profesor en educación secundaria

profesores de ciencias sociales más demandante que los de matemáticas, en un 53% frente a un 20% respectivamente.

Mientras que las condiciones y la disponibilidad de la planta física se manifestó en la misma proporción en ambos grupos de profesores con un 27%. La manera de definir y caracterizar cada uno de los factores institucionales, la veremos a continuación.

El primero, *la gestión de la política curricular institucional*, se relaciona con las decisiones vinculadas a la administración de los procesos educativos. Involucrando disposiciones sobre el trato a estudiantes, manejo de políticas curriculares y la imposición y/o dinamización de las políticas educativas que impactan la docencia.

Un aspecto que tiene influencia es el modelo o enfoque pedagógico institucional definido a través de los planes educativos. En el contexto de referencia de este estudio se le llama Proyecto Educativo Institucional (PEI), este concentra el énfasis pedagógico y las rutas de formación que las instituciones esperan que se cumplan y sean seguidas por los profesores, de hecho, mencionan énfasis en tecnología, enseñanza para la comprensión y basados en la solución de problemas.

Estos énfasis definen reglas de acción que el profesor, en algunos casos, debe incorporar a la docencia mediante el desarrollo de pautas o disposiciones que se despliegan en el diseño y desarrollo de la enseñanza.

El segundo se refiere a *las condiciones y disponibilidad de la planta física*, que hace mención a las características de los salones donde se imparte la formación. Si bien se cuenta con campus adecuados, la dotación se enuncia como paupérrima. Además se manifiesta como una ausencia de planta física con salones especializados y como problemas para la utilización de diferentes espacios: salas de audiovisuales, salas especializadas para los campos disciplinares en estudio y salas de informática sin uso.

El último grupo corresponde a *los factores asociados a las autoridades educativas*. Son factores que inciden en la docencia al interior de la escuela y el aula, pero tienen origen en las instancias gubernamentales que formulan el canon a tener en cuenta por las instituciones en cabeza de los profesores, para la organización y el desarrollo curricular.

En la tabla 12, se indican los factores encontrados. En primer lugar, las demandas para la organización del plan de estudios en un 40%. Posteriormente emergen las

5.1 Caracterización de la identidad profesional del profesor en educación secundaria

regulaciones extracurriculares no formales en un 37% y finalmente los lineamientos de la evaluación educativa en un 30% de los casos.

En el comparativo realizado al grupo de profesores, la mayor diferencia entre los dos es la percepción que tienen con respecto a los lineamientos para la evaluación educativa. Los profesores de ciencias sociales dan menor importancia solo el 13%, mientras que los de matemáticas en un 47% manifiestan la incidencia.

En similar percepción de influencia se encuentran las demandas para la organización del plan de estudios 40% en ambos casos y con una leve diferencia, la incidencia de las regulaciones extracurriculares, en un 40% para los profesores de matemáticas y un 33% para los profesores de sociales. La definición y caracterización al conjunto de factores mencionado la haremos a continuación.

En primer lugar *las demandas para la organización del plan de estudios*. Se refieren a las políticas educativas para la gestión y organización curricular del sistema educativo y la docencia, establecidas a través de normas como lineamientos curriculares para ciencias sociales y matemáticas (1998) y los estándares curriculares (2004).

Compromete el trabajo del aula con los estudiantes en la medida que define no sólo aspectos marco como el número de asignaturas o la organización de la unidad didáctica, también las competencias hacia las que se debe focalizar la enseñanza y el aprendizaje. De tal manera que en la organización y desarrollo de la clase los profesores deben prever su aplicación, aún bajo el supuesto de que existe autonomía en desarrollo de la cátedra.

Posteriormente, *las regulaciones extracurriculares*, agrupa condiciones que se vinculan a proyectos no formales y se han planteado como obligaciones que devienen de políticas estatales, que buscan paliar problemas sociales de los estudiantes con el trabajo en aula a través de la docencia.

Son no formales en la medida que emergen como una respuesta a problemas cotidianos del contexto social de los estudiantes, cuya resolución se ha ido cediendo a la escuela y al profesor a través de proyectos. Entre otros, se citan la formación para la convivencia, la educación sexual, la promoción de valores democráticos y cívicos y el desarrollo de propuestas formativas en tecnología y medio ambiente.

5.1 Caracterización de la identidad profesional del profesor en educación secundaria

A lo anterior se suman las políticas de permanencia de los estudiantes en el sistema escolar y la alimentación escolar, identificados por los profesores como factores de conflicto en desarrollo de la docencia.

Otro aspecto normativo con calificación negativa por parte de los profesores es la implementación de la denominada ley de convivencia, que ha devenido en un distanciamiento entre profesores y estudiantes.

Por último, *los lineamientos de la evaluación educativa* conciernen a las políticas reguladoras de la evaluación que afectan la docencia. Emergen procesos vinculados a las disposiciones legales del decreto regulador 1290 en cuanto a cumplir los mínimos de repitencia y promoción de estudiantes.

Por otro lado, la obligación de mejorar la calidad educativa medida por los malos resultados en la evaluación externa, ha empujado a los profesores al desarrollo de estrategias que incorporan al desarrollo de sus cursos, como entrenar a los estudiantes durante el año para obtener buen rendimiento en las pruebas nacionales e internacionales.

Hasta este punto hemos identificado y descrito los factores del contexto que los profesores enuncian al describir su identidad profesional. Otros factores han emergido, pero no los hemos considerado en este estudio, como la precarización de la labor docente, el entorno familiar del estudiante y la remuneración de los profesores, no los tenemos en cuenta en desarrollo de los resultados, aclarando que nuestro propósito se relaciona sobre todo con los aspectos directamente asociados el trabajo en el aula, consideramos que los descritos tienen un impacto indirecto.

5.1.3 Discusión de los resultados presentados. Síntesis de los resultados para identidad narrada y los factores del contexto.

En cuanto a la identidad narrada equivalente a la zona conceptual del pensamiento (McAlpine et al. 2006), la exploración nos permitió aproximarnos a los principios y las expresiones abstractas de valoración y compromiso con la docencia del grupo de profesores.

5.1 Caracterización de la identidad profesional del profesor en educación secundaria

Los profesores, aunque son de dos campos disciplinares diferentes, comparten características en cuanto a los componentes identitarios se refiere y también en la percepción que tienen sobre las condiciones del contexto que influyen en la docencia y pueden facilitar que se desarrollen las ideas pedagógicas del profesor, aunque también hay aspectos que los diferencian.

En cuanto al rol profesional, los profesores se perciben como educadores, guías y diseñadores, notamos que los roles están condicionados por el entorno organizativo y social en que el profesor desarrolla su actividad, dando origen a diferentes tipos de tareas. (Van Veen, Slegers & Van de Ven, 2005), en este sentido, la exploración nos ha permitido apreciar que se refieren a tareas que definen como autoatribuciones vinculadas a las responsabilidades docentes, pero no a funciones asignadas desde el punto de vista administrativo o de la gestión institucional.

De esta manera, consideramos que el rol profesional surge en el escenario de comunidades que comparten objetivos y prácticas, con lo cual hay un conjunto de tareas que caracterizan a los profesores que participan en esa comunidad (Cohen, 2010; Settlage, Southerland, Smith & Ceglie, 2009).

El primer rol en importancia, el de educador, representa tareas que se relacionan con modos de valorar la docencia en respuesta a los condicionamientos sociales que viven los estudiantes, se acerca a la noción de roles formativos como los de apoyo y promoción de los estudiantes, que implican un acompañamiento para ayudar al estudiante a desenvolverse en su medio (Trickett, Rukhotskiy, Jeong, Genkova, Oberoi, Weinstein & Delgado 2012).

Tiene que ver con lo mencionado por Zabalza y Zabalza (2012) en relación con la forma en que los profesores entienden un modo de hacer su trabajo vinculado a la escuela secundaria, los profesores están persiguiendo un equilibrio entre necesidades e intereses individuales, exigencias curriculares y la formación para la vida que deben brindar a sus estudiantes, en este caso, teniendo en cuenta las condiciones sociales de los estudiantes que asisten a las escuelas, que plantean a los profesores la necesidad de una formación holística, no sólo de tipo académica

Por supuesto, también se interesan por tareas que permitan al estudiante comprender y aprehender el contenido, cuando se refieren a guiar y diseñar.

5.1 Caracterización de la identidad profesional del profesor en educación secundaria

Por lo tanto, en la identidad profesional del profesor se subsumen roles académicos y educativos. Los roles formativos se relacionan con procesos más amplios, con tareas asumidas como responsabilidades del profesor por la necesidad de educar, para hacer frente a problemáticas y retos sociales.

Por otro lado, hay diferencias en la forma de entender los roles entre el grupo de participantes, los profesores de matemáticas se inclinan por diseñar, mientras que los de ciencias sociales por guiar.

En cuanto a los profesores de matemáticas, el diseño como tarea ha emergido también en otro tipo de estudios como el de Gil y Rico (2003), quienes mostraron que en este campo disciplinar los profesores priorizan el tipo de actividades y las estrategias requeridas para lograr el aprendizaje de los algoritmos. Por su parte, en el caso de los profesores de Ciencias Sociales, el campo humanístico influye en la percepción de los profesores en cuanto a ser guías, no sólo de los procesos de aprendizaje, sino conductores de la vida de los estudiantes, con un acompañamiento que incluso puede ser de tipo afectivo (Carvajal & Gómez, 2002).

En relación con las TPP's a nivel de la identidad narrada, notamos que el grupo de profesores posee un conjunto variado de teorías sobre la docencia, no hay un "modelo" único, pero si preferente, con lo cual existe un cuerpo de conocimientos prácticos acerca de cómo entender la docencia. (Stenberg et al, 2014).

En el grupo sobresalieron dos tipos de teorías sobre la docencia, la orientación al aprendizaje auténtico y la transmisión y adquisición de conceptos, ambas por su definición son teorías que, en términos de la interacción didáctica propuesta por Stenberg et al (2014), constituyen formas de conocimiento experiencial del profesor relacionados con el contenido, incluso la pretensión de aprendizaje auténtico puede verse como una aplicación de conceptos.

Esto se corrobora en el estudio de Meirink, Meijer, Verloop y Bergen (2009) quienes aducen que este tipo de orientaciones corresponden a estrategias de regulación de la enseñanza centradas en el profesor y el contenido.

Una diferencia en las TPP's de los profesores se demarcó en el caso de los profesores de Ciencias Sociales, quienes hacen énfasis en la orientación al aprendizaje y

5.1 Caracterización de la identidad profesional del profesor en educación secundaria

desarrollo de actitudes. Aunque no tenemos antecedentes vinculados a teorías prácticas profesionales directamente relacionadas con profesores de ciencias sociales, en todo caso los estudios sobre creencias de dominio específico ha concluido sobre los aspectos diferenciales que pueden deberse a las propias características de la disciplina (Van Driel, Buste & Verloop, 2007)

El conocimiento práctico que poseen los profesores asociado a este dominio específico, indica un campo de acción que consideran prioritario en ejercicio de su profesión, como es el mejoramiento de las actitudes o disposiciones personales de los estudiantes para enfrentar el entorno. Este es un aspecto que hace parte del perfil de formación de los profesores en este campo disciplinar, Stenberg et al (2014) se refieren en este sentido a una posición valorativa, para referirse a teorías prácticas que están asociadas a la formación personal.

En suma, como lo habíamos previsto en el enfoque teórico asumido, existen aspectos diferenciales entre los profesores de ciencias sociales y matemáticas, que guardan relación con el tratamiento que se da a la disciplina.

En cuanto a los sentimientos, corroboramos que, como lo anotamos líneas atrás, se relacionan con la percepción del profesor al interpretar las demandas de un contexto educativo.

En este sentido, el grupo de profesores comparte principalmente la satisfacción por el impacto de la enseñanza en el proyecto de vida del estudiante y por el reconocimiento a la labor profesional.

El reconocimiento de la labor es también fuente de satisfacción y sentimientos positivos, siempre y cuando en el contexto educativo al que pertenece el profesor, se reafirme la importancia de la docencia y el profesor, esta última condición se correlaciona según Skaalvik y Skaalvick (2011), con la satisfacción laboral y el sentido de pertenencia, con lo cual las manifestaciones externas, en el contexto social, hacia el ejercicio profesional, inciden en la manera en que el profesor lleva a cabo su carrera y actividad.

Por otro lado, el grupo comparte los sentimientos negativos o de insatisfacción que están relacionados con las condiciones escolares y de la gestión educativa y con una docencia ineficaz, ya Nias (1996) se refería a que las emociones negativas se relacionan

5.1 Caracterización de la identidad profesional del profesor en educación secundaria

con tensiones percibidas en relación con la estructura educativa, en este dimanan de las condiciones institucionales.

La diferencia entre los dos grupos percibida para la IN está en que los profesores de sociales se refieren a sentimientos positivos o de satisfacción que están asociados a la interacción con los estudiantes, en concordancia con lo expuesto en las TPP's, en este caso se corrobora la incidencia del enfoque profesional y las responsabilidades asociadas. El profesor de sociales se encuentra más abierto a intercambiar con los estudiantes y establecer vínculos significativos.

Para sintetizar, al describir al grupo de profesores podemos decir que actúan principalmente como educadores, sus teorías prácticas profesionales se orientan especialmente al contenido y en relación con sus sentimientos, la satisfacción principal está en el impacto que ocasiona la enseñanza en el proyecto de vida del estudiante.

Por otro lado, en relación con las condiciones contextuales que inciden sobre la docencia, encontramos un conjunto importante de factores relevantes para los profesores que pueden afectar sus decisiones. La investigación nos ha mostrado que las condiciones no sólo tienen que ver con el aula, en realidad la perspectiva que tenemos de las mismas, nos ubica en una visión ecológica, multidimensional y compleja.

Al analizar los componentes de la identidad encontramos que la interacción con los estudiantes es fundamental para los profesores, tal como lo expresamos anteriormente, y una vez exploramos los factores situados en el contexto instruccional, encontramos que hay una concordancia con este aspecto, la percepción se ubica en condiciones propias de la participación de los estudiantes, concretamente la disposición o actitud de los estudiantes se cuenta como una de las condiciones más influyentes en la docencia para el grupo de profesores, Vildósola (2009) indica que este factor tiene fuerte influencia en la organización de la clase y en el tipo de propuesta formativa que se diseñe.

Sabemos por la revisión teórica realizada que la actitud de los estudiantes y su comportamiento puede tener efectos significativos en cuanto a la sensación de eficacia e incluso el compromiso del profesor con la labor (Day, Kington, Stobart & Sammons, 2006)

Este factor fue sobresaliente en los profesores de matemáticas e igualmente en los profesores de ciencias sociales, sin embargo, para estos últimos es más importante la

incidencia que tiene el nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes para aprender la materia.

Este último factor tiene una connotación exclusivamente disciplinar, existe la idea de que la apropiación de los problemas sociales a discutir en las clases, trabajar sobre un principio de realidad es posible, si los estudiantes han alcanzado la suficiente madurez para comprender cómo los comprometen el tipo de problemas que se abordan en el estudio de las ciencias sociales, aspecto que ha sido tratado ampliamente en la tradición pedagógica de estas disciplinas y que ha llevado al país donde se realizó la investigación, a hacer una integración entre las distintas disciplinas, abordando la enseñanza desde un enfoque basado en problemas, pero lo que se demarca al respecto es que esta condición sigue siendo un problema que interpela al profesor.

Por otra parte, la investigación nos ha permitido tener una visión de conjunto sobre la percepción de factores que inciden en las decisiones del profesor. Además de los instruccionales, encontramos los institucionales. Los roles que debe asumir la escuela en un mundo que le reclama cada vez más responsabilidades, los lleva a cabo delegando a su vez éstas responsabilidades al profesor, a través de la figura de los proyectos educativos. En este sentido, el factor sobresaliente para los profesores es la gestión de la política curricular institucional, sobre todo para los profesores de ciencias sociales.

Lo anterior es coherente con lo expresado por Van Hover y Yeager (2004) Las demandas a la escuela en la educación secundaria, han hecho que se responda con nuevos proyectos en las mismas condiciones, con lo cual los profesores deben lidiar con grandes cargas de trabajo y preparar diferentes actividades que no responden solamente a la enseñanza de su materia.

Finalmente, en cuanto a los factores vinculados con las autoridades educativas, que se incorporan a lo que hemos denominado el contexto social en nuestro marco teórico, la

incidencia de las demandas para la organización del plan de estudios son significativas en ambos grupos de profesores, con lo cual este resultado corrobora lo que se ha encontrado en otras investigaciones en relación con los mandatos legales (Lasky, 2005; Stillwaggon, 2008)

Lo que se ha hallado revela que los profesores, a pesar de las teorías que poseen sobre la enseñanza y el contenido de la misma, tienden a usar los lineamientos como herramienta básica para el diseño y el desarrollo de la docencia.

Un aspecto que identifica a los profesores de matemáticas en cuanto a estos factores, corresponde a los lineamientos de la evaluación educativa. Este grupo considera que los criterios allí establecidos están generando prácticas inadecuadas, pues entre otros aspectos, se plantea la obligatoriedad de promover a los estudiantes afectando el interés por la enseñanza.

En suma, estos factores no parecen estar favoreciendo las prácticas de los profesores sino más bien generando incomodidad, como lo advierten Salazar, Valenzuela, Cortez y Guillen (2013) las políticas no alineadas con las creencias y los objetivos de los profesores, puede tener efectos en la satisfacción y las expectativas a futuro en la carrera de los profesores.

Según se explora en la identidad narrada los factores inciden de diferente manera de acuerdo con el campo disciplinar, pero es claro que no son solo condiciones instruccionales las que determinan lo que pueda lograr el profesor mediante la docencia, otras dimensiones externas al aula, son tenidas en cuenta en las decisiones que toma el profesor, como hemos visto, existen imposiciones institucionales y normativas que tienen incidencia y condicionan el trabajo.

5.2 Identidad Situada. La identidad de los profesores vinculada a la acción.

Presentamos los resultados obtenidos en relación con la identidad del profesor desplegada en la acción, describiendo las diferencias entre los dos grupos de profesores. Hemos considerado cuatro momentos diferentes, las convenciones se encuentran en el anexo 4.

1. A partir de la actuación del profesor cuando planea la docencia para la unidad didáctica, el SPUD.
2. Cuando se proyecta a la acción, planeando una sesión de clase en el SPS.
3. En el momento que lleva a cabo la clase lo que equivale al SEA.
4. Finalmente presentamos los resultados del SA.

5.2.1 Self planificado del profesor para la unidad didáctica (SPUD).

Los resultados con relación al SPUD en la identidad situada se presentan siguiendo los componentes de la identidad que hemos expuesto. Los enunciados modelo pueden apreciarse en el anexo 7.

a) Roles de los profesores en la identidad situada para el SPUD.

En la tabla 13 se muestran los roles para el conjunto de profesores obtenidos en la recolección de información acerca del SPUD. El rol preferente es el de guiar el proceso de formación de los estudiantes en un 67% de los casos, posteriormente impartir el contenido con un 13% y finalmente la organización de las actividades formativas con un 6.7%, los demás roles vistos en identidad narrada ya no emergen al explorar el SPUD.

Al comparar los grupos de profesores se encuentra que comparten la tarea de guiar el proceso de formación de los estudiantes en un 53% para el caso de los profesores de matemáticas y un 80% para los profesores de ciencias sociales.

Mientras se diferencian en impartir el contenido, sólo para los profesores de matemáticas en un 27%, mientras que no se presentó en los profesores de ciencias sociales.

En ninguno de los casos se encontraron enunciados vinculados directamente a tareas de evaluación de los procesos formativos, a pesar de la importancia que conlleva para la docencia.

Tabla 13. Roles de los profesores en el SPUD.

Roles en el SPUD	Número de profesores %	Profesores de matemáticas %	Profesores de sociales %
Guiar el proceso de formación de los estudiantes	20(67)	8 (53)	12 (80)
Diseñar la actividad formativa	2(6.7)	1 (7)	1 (7)
Impartir el contenido	4(13)	4 (27)	0
Educar	0	0	0
Coordinar los procesos formativos	0	0	0
Orientar a los padres de familia	0	0	0
Supervisar y valorar las actividades educativas	0	0	0
Gestionar y organizar el aula	0	0	0

La manera en que se perciben los roles en la SPUD la mostramos a continuación, observando que los roles enunciados por los profesores para SPUD se pueden clasificar y definir siguiendo las categorías propuestas en identidad narrada. Los ejemplos se presentan en el anexo 3.

En cuanto a *guiar el proceso de formación de los estudiantes*, como ya hemos visto, caracterizado en términos de orientar, conducir y facilitar el proceso formativo, logrando el crecimiento académico, el desarrollo de habilidades de los estudiantes y los objetivos del aprendizaje. El profesor actúa como un mediador que orienta la reflexión, indica procedimientos a seguir y conduce a los estudiantes hacia la aprehensión del contenido, de tal manera que se comprenda y produzca el aprendizaje.

En relación con *impartir el contenido*, este rol emerge en el SPUD y los profesores referencian una actuación que implica la presentación del tema, información o contenido; se trata de una instrucción expositiva sobre el contenido o de procedimientos vinculados al mismo. Se indica como una explicación y presentación magistral y específicamente en los profesores de matemáticas.

En cuanto a *diseñar la actividad formativa* en el SPUD el rol se direcciona hacia tareas que tienen que ver con la planificación y organización de actividades y la definición de reglas que regularán la acción en el periodo académico. Además se caracteriza porque incluye ideas y procedimientos que regirán la exposición, la interacción, la práctica y la resolución de dudas, teniendo en cuenta según el caso, el cumplimiento de un protocolo de actividades y la elaboración y uso de materiales para llevar a cabo las mismas.

La finalidad es la organización del procedimiento a llevar a cabo, procurando la motivación del estudiante y la generación de un ambiente que facilite el intercambio.

En los roles para el SPUD, los profesores se proyectan como mediadores de la actividad formativa, lo que indica que la enseñanza sobre todo se concentra a lo largo de la unidad didáctica en el desarrollo de procedimientos y estrategias que faciliten el aprendizaje.

Por otro lado, emerge un rol al explorar el SPUD, comparado con la identidad narrada, se trata de la impartición de contenido, aunque sólo en los profesores de matemáticas, denota que la presentación del tema comienza a tener mayor peso en las decisiones sobre los planes de acción en la unidad didáctica. A continuación presentamos las TPP's encontradas para el SPUD.

b) Teorías prácticas del profesor al explorar la identidad situada en el SPUD

Como se observa en la tabla 14 las TPP's están orientadas en un 77% a la transmisión y adquisición de conceptos, le sigue la orientación hacia el aprendizaje auténtico en un 43% y finalmente las teorías orientadas al desarrollo de habilidades en un 16%.

Al comparar los grupos de profesores, se encuentra que los dos, se orientan según una enseñanza basada en la entrega y adquisición de conceptos con un 73% para el caso de los profesores de matemáticas y un 80% de los profesores de ciencias sociales.

Por otro lado, los profesores de matemáticas se inclinan más por el aprendizaje auténtico que los profesores de sociales en un 60% de los casos, frente a un 27% de los profesores de sociales.

Finalmente, en menor número, pero también encontrando diferencia, está el desarrollo de habilidades de los estudiantes, que aparece en mayor cantidad en los profesores de sociales y menor en los de matemáticas.

Tabla 14. Teorías prácticas del profesor en el SPUD.

Teorías prácticas en el SPUD	Número de profesores %	Profesores de matemáticas %	Profesores de sociales %
Transmitir y adquirir los conceptos	23(77)	11(73)	12 (80)
Orientar el aprendizaje auténtico	13(43)	9 (60)	4 (27)
Desarrollar las habilidades de los estudiantes	5 (16)	1 (7)	4 (27)
Orientar el aprendizaje y desarrollo de actitudes	0	0	0

Cada una de las categorías obtenidas se explica de la siguiente manera en el SPUD, como ocurrió al presentar los roles, se mantienen los criterios que caracterizan las TPP's en la identidad narrada.

En cuanto a la *TPP. Transmitir y adquirir los conceptos*, en el SPUD se indica que es relevante la enseñanza y entrega de conceptos o contenidos por parte del profesor y la adquisición por parte del estudiante. Esta TPP en el SPUD caracteriza el aprendizaje como adquisición de información, conocimientos o temas que el estudiante necesita para entender la disciplina en sus diferentes niveles de complejidad, respondiendo a un plan temático.

Por otro lado la *TPP Orientar el aprendizaje auténtico*, en el SPUD, establece que los conceptos, temas o contenidos para ser aprendidos, requieren ser practicados y aplicados a la vida real.

En cuanto a la aplicación, los conceptos pueden explicar o explicarse desde diferentes hechos, situaciones o artefactos de la vida cotidiana, la aplicación está en usar- en términos de encontrar la utilidad- el contenido para explicar la vida real, o buscar desde la vida real lo que pueda relacionarse con el contenido para alcanzar mayor comprensión.

En relación con la práctica, se facilita el conocimiento cuando la enseñanza incorpora para mejorar la apropiación del contenido, un procedimiento o determinada actividad que ayude a profundizar en la comprensión.

Por último en la *TPP desarrollar las habilidades de los estudiantes* para el SPUD, los profesores consideran que la docencia debe contribuir a potenciar capacidades que tienen que ver especialmente con el desarrollo cognitivo y es posible hacerlo mediante las

estrategias de clase. Se caracteriza por el interés en el desarrollo de la comprensión lectora, de habilidades de pensamiento como el análisis, la interpretación, la comprensión, el pensamiento crítico y la resolución de problemas y de habilidades comunicacionales como la argumentación.

Después de lo que ha emergido en este componente, hemos identificado que el trabajo de los profesores en el SPUD se orienta hacia la transmisión y adquisición de conceptos e incluso, como se advierte, el aprendizaje auténtico, es un posicionamiento del profesor que da sentido al tipo de conocimiento que comparte, una creencia que tiene que ver con estrategias encaminadas a “fijar” el contenido para que en realidad se dé el aprendizaje.

Finalmente encontramos en el SPUD que la TPP orientar el aprendizaje y desarrollo de actitudes ya no emerge en el posicionamiento de los profesores con relación a la docencia.

c) Sentimientos del profesor al explorar la identidad situada en el SPUD.

En cuanto a los aspectos satisfactorios o positivos del SPUD, como se observa en la tabla 15, manifiestan que están relacionados con el desempeño de los estudiantes en un 40%, seguidos del desempeño de los profesores en relación con las condiciones de la enseñanza en un 10%.

Por otro lado, la insatisfacción se entiende vinculada a condiciones del desempeño de los estudiantes en un 23% y en la misma proporción al desempeño de los profesores.

Al comparar al grupo de profesores se encuentra que comparten la satisfacción por el desempeño de los estudiantes y en los profesores de ciencias sociales, emerge la satisfacción por el desempeño de los profesores en relación con las condiciones de la enseñanza. (20%).

Por otro lado, los sentimientos negativos emergen vinculados a la insatisfacción por el desempeño del profesor, en este caso se manifiesta en los profesores de matemáticas (20%) así como en los profesores de sociales (20%) y también en la insatisfacción con el

desempeño de los estudiantes, 13% en el caso de los profesores de matemáticas y 33% en los de ciencias sociales

Tabla 15. Sentimientos de satisfacción e insatisfacción en el SPUD.

Sentimientos en SPSD	Número de profesores %	Profesores de matemáticas %	Profesores de sociales %
Satisfacción por el desempeño de los estudiantes	12 (40)	5 (33)	7 (47)
Satisfacción por el desempeño de los profesores en relación con las condiciones de la enseñanza	3(10)	0	3 (20)
Satisfacción por el impacto de la enseñanza en el proyecto de vida del estudiante	0	0	0
Satisfacción por la interacción con los estudiantes	0	0	0
Satisfacción con el reconocimiento a la labor del profesor	0	0	0
Insatisfacción por el desempeño de los estudiantes	7 (23)	2 (13)	5 (33)
Insatisfacción por el desempeño de los profesores en relación con las condiciones de la enseñanza	7(23)	4 (27)	3 (20)
Insatisfacción con las condiciones escolares y de la gestión educativa	0	0	0
Insatisfacción por la ineficacia de la docencia	0	0	0
Insatisfacción con el compromiso docente	0	0	0

A continuación presentamos la manera en que se explican estos sentimientos, notando que los demás sentimientos positivos o negativos que vinculaban determinados aspectos de la docencia en la IN, no se presentaron en el SPUD.

En cuanto a *la satisfacción en relación con el desempeño del estudiante*. Se refiere a sentimientos positivos vinculados a la disposición, el compromiso y la realización de las actividades por parte del estudiante que permitan el logro de los objetivos de la docencia. Se caracteriza por indicadores del rendimiento académico positivo del estudiante, como la apropiación de los temas y el cambio conceptual, los buenos resultados en las actividades de clase y las evaluaciones y por aspectos asociados a la disposición hacia el aprendizaje y la propuesta formativa como la participación, la actitud hacia la clase, el gusto por la materia y la motivación hacia la docencia.

La satisfacción con el desempeño del profesor en relación con las condiciones de la enseñanza tiene que ver con sentimientos que devienen por la capacidad que tiene el profesor para desenvolverse gestionando la unidad académica, sujeta además a las condiciones impuestas por el contexto en el que se desempeña. Se caracteriza por la

satisfacción en las condiciones identificadas para el ejercicio profesional, en términos de la confianza y autonomía para llevar a cabo el trabajo; la planeación y las reglas claras del juego, aspectos que tienen que ver con la valoración de su propio desempeño.

En cuanto a la insatisfacción expresada por los profesores, presentamos la manera en que se explican en el SPUD.

La *insatisfacción en relación con el desempeño de los estudiantes*. Se expresa en preocupaciones por no contar con la disposición y el compromiso del estudiante. Se caracteriza por la falta de responsabilidad de los estudiantes hacia la propuesta docente, la manifestación de problemas en la convivencia y de disciplina, además de no contar con las habilidades suficientes para lograr lo que se ha propuesto mediante la docencia. Son características que pueden impactar en el cumplimiento o no de los objetivos propuestos para la unidad didáctica.

Finalmente *la insatisfacción por el desempeño de los profesores y las condiciones de la enseñanza*, se ha expresado partir de tres condiciones que caracterizan las preocupaciones en este sentido: las características del grupo al que se imparte la formación; contar con el diseño adecuado para llegar a todos los estudiantes y lograr buena participación y rendimiento que se refleje en las evaluaciones y por último, el tiempo disponible sumado a las dinámicas institucionales que pueden afectar el normal desarrollo de las clases o los procesos educativos llevados a cabo con los estudiantes.

Como puede verse en este componente de la identidad en el SPUD, los sentimientos guardan mayor relación con preocupaciones asociadas al compromiso del estudiante con la propuesta formativa y con la disponibilidad de los recursos que puedan facilitar la docencia. Estos son dos factores contextuales que pueden impactar positiva o negativamente en la obtención de los objetivos esperados mediante la formación y que aquí se muestran como aspectos positivos o negativos

Hasta este punto hemos presentado los aspectos concernientes a los componentes de la identidad. Para completar este apartado, enseguida mostraremos los factores del contexto considerados por el profesor en el SPUD, como parte del desarrollo del cuarto objetivo de nuestra investigación.

5.2.1.1 Factores del contexto educativo identificados en el SPUD

Los resultados se presentan siguiendo la clasificación y la definición que hemos establecido: Factores instruccionales, institucionales y finalmente los factores asociados a las autoridades educativas. La tabla 16 nos muestra los resultados en este sentido.

Tabla 16. Factores del contexto en el SPUD.

Factores instruccionales		Número de profesores %	Profesores de matemáticas %	Profesores de sociales %
Recursos educativos	Textos y guías	7 (23)	2 (13)	5 (33)
	Materiales, equipos y tecnología de la información	6 (20)	5(33)	1
Participación de los estudiantes	Actitud de los estudiantes	11 (37)	7 (46)	4(26)
	Nivel de desarrollo del estudiante	3 (10)	0	3(20)
	Habilidades y medios de los estudiantes para asumir el proceso formativo	2 (7)	1	1
Condiciones del profesor	Diseño de la docencia	0	0	0
Número de estudiantes	Número de estudiantes	4 (13)	3(20)	1
Factores Institucionales				
	Condiciones y disponibilidad de la planta física	4 (13)	1	3 (20)
	Gestión de la política curricular institucional	13 (43)	9(60)	4(26)
Factores asociados a las autoridades educativas				
	Lineamientos de la evaluación educativa	4 (13)	2 (13)	2(13)
	Demandas para la organización del plan de estudios	17 (57)	10 (66)	7 (46)
	Regulaciones extracurriculares	0	0	0

Los *factores instruccionales* que aparecen en la primera parte de la tabla 16, ya los hemos definido en la IN, sin embargo, encontramos que la incidencia de los mismos en el SPUD se explica, como lo mostramos a continuación.

El primer grupo de factores son *los recursos educativos*. Encontramos que los textos y guías en un 23% y los materiales, equipos y tecnología de la información con un 20%, son recursos que inciden en el desarrollo de la unidad didáctica.

Al comparar los grupos de profesores se encuentra que los profesores de sociales tienen en cuenta los textos y las guías (33%) mientras que los de matemáticas prevén otro tipo de materiales, como las maquetas y las TIC's (33%)

Los *textos y guías* se utilizan para desarrollar ejercicios u orientar las actividades, pero según lo expuesto, para la planeación no son camisa de fuerza e incluso se considera que pueden limitar el proceso educativo. Por otro lado, en cuanto a los *materiales, equipos y tecnologías de la información*, se tienen en cuenta no solamente las TIC's, se citan otro tipo de materiales como maquetas, planos, brújulas, entre otros.

En cuanto a *la participación de los estudiantes*, en relación con esta condición, los profesores tienen en cuenta la actitud de los estudiantes en un 37%, seguido del nivel de desarrollo con un 10% y las habilidades y medios para asumir el proceso formativo en un 7%.

Al observar al grupo de profesores de matemáticas, se nota que tienen más en cuenta la actitud de los estudiantes, mientras que los profesores de sociales resaltan la incidencia del nivel de desarrollo de los estudiantes para asimilar la asignatura. A continuación analizamos la manera en que se explican cada uno de los factores vinculados a la participación de los estudiantes.

La actitud de los estudiantes la valora el profesor a través de la disposición, si el estudiante es activo y receptivo; a través del desarrollo de las tareas propuestas, la disciplina y el autocontrol, la asistencia puntual y el cumplimiento en todas las actividades. Esta disposición incide en el tipo de interacción definiendo el sentido que toma la docencia.

Por otro lado, *el nivel de desarrollo de los estudiantes* tiene que ver con el ciclo de vida en que se encuentra el estudiante, puede impulsar al profesor a mantener o cambiar sus estrategias en la unidad didáctica; se indica que el diseño del periodo académico se hace considerando la relación entre etapa de desarrollo y las posibilidades del aprendizaje.

Por último *las habilidades y medios para asumir el proceso formativo* se refieren a las destrezas para aprovechar la docencia y aprehender la asignatura.

Finalmente como parte de los factores instruccionales en el SPUD emerge la consideración sobre *el número de estudiantes*: La cantidad de estudiantes por grupo y la

percepción que tiene el docente sobre posibilitar o no la docencia y los objetivos de la enseñanza.

La caracterización que los profesores hacen de esta condición refleja un impacto negativo, manifiestan que afecta el manejo y control disciplinar del grupo, limita los procesos que se pueden llevar a cabo mediante la evaluación; la posibilidad de mantener la atención de los estudiantes disminuye y se reduce el impacto positivo de la enseñanza puesto que no se logran los objetivos. Este aspecto lo han tenido en cuenta principalmente los profesores de matemáticas y menos los profesores de sociales.

Pasando al segundo grupo de factores, *los institucionales*, encontramos dos factores vinculados a la planeación de la docencia para la unidad didáctica (Tabla 16). La primera condición que se refiere a la infraestructura y recursos físicos se manifestó en un 13%, mientras que la gestión de la política curricular institucional se presentó en el 43% del grupo de profesores.

Al diferenciar los grupos de profesores, la gestión de la política curricular institucional aparece identificada en ambos grupos de profesores, pero con mayor proporción en los de matemáticas y menor en los profesores de ciencias sociales.

En cuanto a las condiciones y la disponibilidad de la planta física, aunque en baja proporción, es mayor en los profesores de ciencias sociales que en los de matemáticas.

A continuación, profundizamos un poco más en ambos factores a partir de lo visto en el SPUD.

Las condiciones y disponibilidad de la planta física. Se refiere a contar o no con la cantidad y calidad de recursos suficientes para desarrollar la enseñanza. Se caracteriza en términos de tres aspectos: condiciones del aula para impartir la formación, tener los equipos y plataformas educativas de las Tics y la disponibilidad de aulas, cuestiones que se consideran limitadas.

La gestión de la política curricular institucional. Se refiere a disposiciones internas de la institución que se traducen en exigencias para la organización del curso y su desarrollo. Se caracteriza por demandas en la asignación de funciones y el tiempo destinado al trabajo en el área disciplinar que es considerado como insuficiente para lograr los objetivos de aprendizaje propuestos para el periodo y la sesión y los tiempos de la

organización curricular en los periodos académicos, que se puede ver interrumpido por la necesidad de atender las demandas institucionales.

Este factor está definido por los principios, enfoques pedagógicos y modelos planteados por las instituciones a través de los planes educativos, hace parte de las decisiones que toma el profesor sobre el diseño de la enseñanza para el periodo académico. Tiene impacto en la gestión del profesor sobre el diseño de curso y de la asignatura demarcado por el modelo pedagógico, este puede aportar en procedimientos, contenidos y planes temáticos e incluso con protocolos a seguir en desarrollo de una sesión.

El último grupo de factores con los cuales cerramos el apartado para el SPUD, corresponde a los *asociados con las autoridades educativas*. Tienen su origen en las políticas y condiciones que impone el sistema educativo a la función docente a través de la escuela.

A diferencia de la identidad narrada, en el nivel de la identidad situada solamente dos tipos de condiciones se observan vinculada con la identidad para el SPUD: Los lineamientos de la evaluación educativa (13%) y las demandas para la organización del plan de estudios (57%) como puede apreciarse en la tabla 16.

Al diferenciar los dos grupos, las demandas para la organización del plan de estudios se encuentran en mayor proporción en los profesores de matemáticas (66%) que de sociales (46%).

Finalmente, en cuanto a los lineamientos de la evaluación educativa aparece en baja proporción en ambos grupos de profesores. A continuación profundizamos en la comprensión de los factores asociados a las autoridades educativas, a partir de lo encontrado en los datos para el SPUD. Los *lineamientos de la evaluación educativa*. Se refiere a la influencia establecida por las políticas educativas en relación con la evaluación que obliga a prácticas encaminadas a determinar el rendimiento, la promoción y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, aplicadas en desarrollo de la unidad didáctica. Las políticas impactan en el diseño de los planes docentes en la medida que responden a demandas específicas, como las pruebas de estado, con lo cual el profesor se ve presionado con respecto a la incorporación de este tipo de evaluación en el diseño de sus cursos.

En el diseño de la unidad los profesores tienen en cuenta los componentes de la evaluación externa. Adicionalmente, los lineamientos de la evaluación educativa influyen mediante logros e indicadores que afectan la valoración de los contenidos de la unidad.

También se encuentran las imposiciones del decreto reglamentario que establece la promoción y permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, tales como las estrategias de nivelación y recuperación que deben instaurar los profesores según el sistema institucional y nacional de evaluación. La prueba SABER, es una prueba externa que pretende medir la calidad educativa del sistema nacional, aplicada en diferentes niveles de la formación escolar. Algunos profesores deciden implementarla guiados por los presupuestos institucionales para responder a los indicadores de rendimiento que determinan la calidad.

En cuanto a las *demandas para la organización del plan de estudios*, esta condición está definida por el impacto en el aula y en el trabajo con los estudiantes de la aplicación de políticas educativas sobre la organización del currículo que deben permearse a través del trabajo del profesor, entre otras cosas porque establece los estándares del desempeño esperado para los estudiantes en un nivel educativo o curso. Según lo establecido por la disposición, el profesor puede ser autónomo en la aplicación de estos criterios de organización curricular, sin embargo, en la práctica las instituciones escolares al permear estas disposiciones, el criterio se convierte en norma.

Esta condición se caracteriza porque los profesores traducen la disposición en un conjunto de temáticas que se han de cumplir en diferentes periodos del año, basadas en criterios como la etapa de formación de los estudiantes, la definición de conocimientos previos y posteriores y las competencias a lograr por curso y unidad didáctica en la que se encuentra, con lo cual responden a lo que debe saber y saber hacer según estos momentos.

Son considerados además como condiciones de calidad mínimas que si se llevan a cabo contribuyen a los objetivos planteados para el sistema educativo en su conjunto.

Hasta este punto hemos visto los resultados concernientes a la identidad situada para el SPUD, a continuación abordaremos el SPS del profesor.

5.2.2 El self planificado del profesor para la sesión (SPS)

A continuación presentamos los resultados de cada uno de los componentes identitarios en el SPS. Los enunciados se pueden observar en el anexo 8.

a) Roles del profesor en el SPS

En la tabla 17, se puede apreciar que el 60% de los profesores consideran actuar como guías del proceso de formación de los estudiantes, seguido por impartir la información o el contenido en un 30% y organizando las actividades formativas con el 13%

En cuanto a la comparación entre profesores de matemáticas y ciencias sociales, en ambos casos consideran que el rol es guiar el proceso formativo en los profesores de sociales (67%), frente a los profesores de matemáticas (53%)

Los profesores de matemáticas se diferencian de los profesores de sociales en el diseño de la actividad formativa y para ambos se evidencia el rol impartir el contenido como aspecto que se vincula a la sesión. De los otros roles no se cuenta con evidencias.

Tabla 17. Roles de los profesores encontrados en el SPS.

Roles en el SPS	Número de profesores %	Profesores de matemáticas %	Profesores de sociales %
Diseñar la actividad formativa	4 (13)	4 (27)	0
Guiar el proceso de formación de los estudiantes	18 (60)	8 (53)	10 (67)
Impartir el contenido	9 (30)	5 (33)	4 (27)
Educación	0	0	0
Coordinar los procesos formativos	0	0	0
Orientar a los padres de familia	0	0	0
Supervisar y valorar las actividades educativas	0	0	0
Gestionar y organizar el aula	0	0	0

Cada uno de los roles se presenta a continuación, los ejemplos de enunciados pueden apreciarse en el anexo 6.

El primero, *guiar el proceso de formación de los estudiantes* supone que el profesor concibe que su tarea es la de un orientador que facilita el desarrollo de las actividades, propiciando el diálogo, canalizando la reflexión, creando un camino que permita al

estudiante generar sus propios procesos, como mejorar la comprensión del tema y explicitar sus conocimientos.

En el segundo, *Impartir el contenido* para el SPS el profesor define su actuación en términos de una presentación del tema, información o contenido. Es una instrucción expositiva acerca del contenido o de procedimientos vinculados al mismo.

El último, *diseñar la actividad formativa*, tarea que guarda relación con la definición de momentos que regularán la acción en la sesión y permiten la construcción conjunta del conocimiento.

Como se ha venido apreciando, los profesores en ambos casos, tanto de matemáticas como de ciencias sociales, consideran que actúan como guías del proceso de formación, lo que supone la canalización de acciones para generar procesos de aprendizaje. Sin descarta, por supuesto, la importancia que atribuyen a impartir información que en este caso se encuentra también presente en los profesores de sociales.

A continuación presentamos las TPP de los profesores en el SPS.

b) Teorías prácticas del profesor en el SPS

Se encuentra en este sentido como se evidencia en la tabla 18, que las TPP's de los profesores se orientan en un 57% a la transmisión y adquisición de conceptos, en un 47% hacia el aprendizaje auténtico y en un 17% al desarrollo de habilidades.

Hay una diferencia entre los profesores de matemáticas y ciencias sociales con relación a las TPP's, fundamentalmente, los profesores de matemáticas se orientan por TPP's basadas en el desarrollo del aprendizaje auténtico (47%), mientras que los profesores de sociales por TPP's basadas en transmitir y adquirir conceptos (80%)

Tabla 18. Teorías prácticas del profesor en el SPS.

Tipo de TPP en SPS	Número de profesores %	Profesores de matemáticas %	Profesores de sociales %
Transmitir y adquirir conceptos	17 (57)	5 (33)	12 (80)
Orientar el aprendizaje auténtico	14 (47)	12(80)	2 (13)
Desarrollar las habilidades de los estudiantes	5 (17)	4 (27)	1 (7)
Orientar el aprendizaje y desarrollo de actitudes	0	0	0

El sentido dado a las TPP's en el SPS es el siguiente: en cuanto a la TPP. *Transmitir y adquirir conceptos*, los profesores se refieren a la transferencia del contenido o información, a la explicación tradicional que permita comprender las definiciones vistas en clase. Se actúa como se vio en SPUD, respondiendo al plan temático establecido.

La TPP. *Orientar el aprendizaje auténtico*, sin variaciones frente a lo establecido en SPUD, esta teoría de los profesores se entiende como una aplicación y práctica de los conceptos, de tal manera que puedan ser comprendidos a través de las relaciones de sentido que se establecen con determinados aspectos de la realidad o el desarrollo de algún procedimiento.

En cuanto a la TPP *Desarrollar las habilidades de los estudiantes*, aunque aparece en menor medida frente a lo especificado en el SPUD, los profesores se refieren a potenciar capacidades. El interés está en el desarrollo de habilidades comunicacionales, como la argumentación y algunas habilidades de pensamiento como el análisis y la resolución de problemas.

En este caso, se ha identificado que las TPP's del profesor se orientan principalmente a la transmisión y adquisición de conceptos, en el caso de los profesores de sociales, en concordancia con lo establecido por Boulton-Lewis et al. (2001), este tipo de orientación refleja que el foco de la interacción didáctica está en el profesor y el contenido o como lo expresan Meirink et al. (2009) tiene que ver con creencias que se sitúan como reproducción de conocimiento. En el caso de los profesores de matemáticas, supone que el aprendizaje implica una aplicación de conceptos para lo cual se prefieren escenarios en los que pueda verse reflejada la representación del concepto.

Por último, abordaremos lo concerniente a los sentimientos en el SPS.

c) Sentimientos en el SPS

En cuanto a los sentimientos de satisfacción o positivos, se indica en la tabla 19 que los profesores los relacionan con el desempeño de los estudiantes en un 23%, mientras que los de insatisfacción o negativos en un 37% tienen que ver con el desempeño del propio profesor y un 30% con el de los estudiantes.

En la comparación que hacemos entre grupos de profesores encontramos que en el SPS, los sentimientos positivos se orientan para ambos casos en el desempeño de los estudiantes y la insatisfacción como ocurrió en SPUD, se vincula al desempeño del profesor y las condiciones de la enseñanza. A continuación, ampliamos la descripción de cada uno de los sentimientos, vistos en el SPS.

Tabla 19. Sentimientos para el SPS.

Sentimientos en SPS	Número de profesores %	Profesores de matemáticas %	Profesores de sociales %
Satisfacción por el desempeño de los estudiantes	7 (23)	4 (27)	3 (20)
Satisfacción por el desempeño de los profesores en relación con las condiciones de la enseñanza	0	0	0
Satisfacción por el impacto de la enseñanza en el proyecto de vida del estudiante	0	0	0
Satisfacción por la interacción con los estudiantes	0	0	0
Satisfacción con el reconocimiento a la labor del profesor	0	0	0
Insatisfacción por el desempeño de los estudiantes	9 (30)	5 (33)	4 (27)
Insatisfacción por el desempeño de los profesores en relación con las condiciones de la enseñanza.	11(37)	6 (40)	5 (33)
Insatisfacción con las condiciones escolares y de la gestión educativa	0	0	0
Insatisfacción por la ineficacia de la docencia	0	0	0
Insatisfacción con el compromiso docente	0	0	0

La *Satisfacción en relación con el desempeño del estudiante* se vincula a la disposición hacia el aprendizaje en la clase por parte del estudiante, en términos de la apropiación y

aplicación de los temas, la participación y los resultados positivos en las actividades desarrolladas mediante diferentes estrategias.

La *insatisfacción en relación con el desempeño de los estudiantes* se entiende como preocupación por el incumplimiento en los objetivos propuestos, la falta de compromiso de los estudiantes hacia la propuesta docente y lidiar con problemas de convivencia al enfrentar el grupo.

Por último, la *Insatisfacción por el desempeño de los profesores en relación con las condiciones de la enseñanza* tiene que ver con preocupaciones vinculadas a cómo se debe enfrentar a los grupos para llevar a cabo la docencia, lo que puede ser determinante para impactar a más o menos estudiantes; lograr control sobre las situaciones en aula y el manejo de tiempo, de tal manera que se logren los objetivos propuestos para la sesión.

Si bien la manifestación de sentimientos expresados por los profesores no se aprecia en la mayoría de los casos para el SPS, es un hecho que las preocupaciones como ocurrió en el SPUD, están relacionadas con la posibilidad de lograr mayor o menor control del aula, especialmente del desempeño del estudiante y el profesor, para lo cual la disponibilidad de los estudiantes es fundamental, lo que tal vez se asocia con el hecho de que los profesores deben contar con un adecuado diseño de las condiciones de la enseñanza lo que les reta a definir condiciones adecuadas para la enseñanza.

A continuación pasaremos a revisar cuáles fueron las condiciones del contexto identificadas al abordar el SPS.

5.2.2.1 Factores del contexto educativo identificados en el SPS

Continuando con el desarrollo del cuarto objetivo que nos hemos propuesto, pero esta vez para el caso del SPS, presentamos los resultados en relación con los factores del contexto que el grupo de profesores identifica, siguiendo la clasificación ya establecida en cuanto a: factores instruccionales, institucionales y los asociados a las autoridades educativas. Los ejemplos de enunciados se pueden apreciar en el anexo 9.

5.2 Identidad Situada. La identidad de los profesores vinculada a la acción

En cuanto a los *factores instruccionales* en el SPS, se encuentra como se observa en la tabla 20 las siguientes condiciones: Recursos educativos, participación de los estudiantes, condiciones del profesor y número de estudiantes.

Tabla 20. Factores instruccionales para el SPS.

Factores instruccionales en el SPS		Número de profesores %	Profesores de matemáticas %	Profesores de Sociales %
Recursos educativos	Textos y guías	4 (13)	1	3
	Materiales, equipos y tecnología de la información	4 (13)	4	0
Participación estudiantes	Actitud de los estudiantes	15 (50)	6	9
	Nivel de desarrollo de los estudiantes	2 (7)	0	2
	Habilidades y medios de los estudiantes para asumir el proceso formativo	0	0	0
Condiciones asociadas al profesor.	Diseño de la docencia	4 (13)	0	4
	Número de estudiantes	Número de estudiantes	5 (17)	2
Factores Institucionales				
	Gestión de la política curricular institucional	9 (30)	3	6
	Condiciones y disponibilidad de la planta física	0	0	0
Factores asociados a las autoridades educativas				
	Lineamiento de la evaluación educativa.	2 (7)	2	0
	Demandas para la organización del plan de estudios	0	0	0
	Regulaciones extracurriculares	0	0	0

En cuanto a *los recursos educativos* encontramos que, los materiales, equipos y tecnología de la información en un 13% y los textos y guías en un 13% son considerados por los profesores.

En este caso, los profesores de matemáticas identifican los materiales y equipos mientras que los profesores de sociales los textos y las guías.

En el SPS en cuanto a *los Textos y Guías*, los profesores se refieren a su uso como apoyo para ubicar, entender y desarrollar los conceptos dispuestos para la clase, se usan las guías especialmente para organizar el trabajo de la clase.

En este caso en cuanto a *los materiales, equipos y tecnología de la información*, no se hace alusión a ningún tipo de equipo, ni el uso de Tic's. En realidad el apoyo didáctico está en herramientas que apoyarán el contenido de la clase como la calculadora, el transportador, los mapas, líneas de tiempo, entre otros.

En relación con la condición *participación de los estudiantes*, se manifiesta que la participación se puede afectar por la actitud de los estudiantes en un 50% y su nivel de desarrollo en el 7%.

Se presenta un leve cambio frente al SPUD, porque los profesores de sociales, identifican la actitud de los estudiantes como un factor influyente, sumado al nivel de desarrollo de los estudiantes, mientras que los profesores de matemáticas se refieren a la actitud de los estudiantes.

La actitud de los estudiantes. Se refiere a la percepción de los profesores sobre la disposición de los estudiantes hacia la propuesta formativa de la sesión, como ya lo hemos mencionado, que se valora por el cumplimiento en la elaboración de las tareas previas a clase, incluyendo preparación de materiales, el ánimo o cansancio según la hora de la sesión; la disposición para desarrollar las actividades de clase y lograr el autocontrol y orden de los estudiantes. Finalmente, por mantener un adecuado clima de aula dado por la interacción entre profesor y estudiante.

En cuanto *al nivel de desarrollo de los estudiantes*, los profesores manifiestan que por la edad o la etapa evolutiva en la que se encuentran pueden entender mejor y mantener el control y orden sobre su comportamiento.

En relación con las *condiciones asociadas al profesor*, en este caso se manifiesta en el diseño de la docencia y la disposición del profesor en el 13%, factor sólo enunciado por los profesores de sociales.

Si bien hemos definido el sentido del *diseño de la docencia*, en la identidad narrada, un aspecto que sobresale en el SPS es la actitud del profesor en desarrollo de la planeación para la sesión, su ingenio para plantear estrategias y su capacidad para adecuar las actividades atendiendo a la lectura de la situación, que depende de su conocimiento de los grupos, de lo que ha aprendido de la experiencia y puede “usar” para que funcione la docencia.

La última condición es *el número de estudiantes*, que se presentó en un 17% de los casos. Así como se manifestó en el SPUD, en el SPS los profesores se refieren a que a mayor número de estudiantes es menor el control comportamental y aumenta la dificultad para lograr procesos de acompañamiento y evaluación más efectivos. Por la cantidad de miembros en el grupo, el profesor cree que es mejor la organización colaborativa. El factor se presentó en ambos casos enunciados por los profesores.

Por otra parte, en *los factores institucionales*, en el SPS sólo la gestión de la política curricular institucional (30%) se evidencia como factor con alguna incidencia en el plan de la sesión, como se observa en la tabla 20.

Esta es una condición que los profesores de los dos grupos identifican, pero la evidencian más profesores de sociales que están percibiendo mayor incidencia de las condiciones institucionales en la docencia.

Acerca de *la gestión de la política curricular institucional*, los profesores se refieren a la incidencia de las interrupciones que sobrevienen en el desarrollo normal de la clase debidas al flujo de actividades de la institución. Implican pérdida de tiempo y pueden impactar en el control sobre la actividad llevada a cabo en la sesión.

Por otro lado, se distingue la incidencia que tiene la política institucional a través de los planes educativos, que debe tratar de incorporarse al desarrollo de la sesión. Existen protocolos que son indispensables para seguir el orden propuesto por la institución.

No obstante, el desarrollo estandarizado del modelo no es cómodo para todos los profesores y en algunos casos se considera que no se puede cumplir o que el modelo pedagógico institucional difícilmente puede ser transversal en toda la propuesta formativa.

En relación con *los factores asociados a las autoridades educativas* en este sentido sólo se mencionó, como se observa en la tabla 20, la evaluación educativa en un 7% de los casos, considerando que el sistema de evaluación estandarizado tiene incidencia en los trabajos de clase, puesto que el diseño de la misma sesión obedece a temáticas e intereses que dimanen de esta propuesta cuyo fin es mejorar el desempeño y es una condición que perciben específicamente los profesores de matemáticas, no hubo en este sentido posicionamientos de los profesores de sociales.

En el SPS el número de factores se reduce en relación con lo que fue expresado para el SPUD, el número de condiciones y tipo se van concentrando más en la relación a establecer con el estudiante.

En este caso, con relación a la diferenciación que establecemos de los dos grupos de profesores los de sociales prefieren apoyarse en material que les permita mayor comprensión de los contenidos, se mantienen en cuanto al uso de guías y textos; Por otra parte en cuanto a los materiales preferidos hay una variación en el caso de los profesores de matemáticas que tiene que ver con que se dirige al uso de aquellos que apoyan la clase, son más específicos, como podemos ver en la caracterización que se hace al factor al identificar recursos como las tics

También se nota un incremento en el número de profesores de sociales que considera la influencia en la docencia de la actitud de los estudiantes. El último de los factores institucionales también se mantiene que es el número de estudiantes.

En cuanto a las autoridades educativas, solo los lineamientos de las políticas consideran los profesores que influyen y únicamente para el caso de matemáticas.

A continuación presentamos los resultados obtenidos en el análisis a los resultados de lo que hemos llamado el self en acción, correspondiente a la información recogida a través de la observación y videograbación a las 30 sesiones, como ya se ha expresado en el marco metodológico.

5.2.3 El self del profesor en la acción (SEA)

Con miras a dar respuesta a nuestro tercer objetivo específico, a continuación se exponen los resultados identificados en el análisis a las videograbaciones de la sesión y se establecen las relaciones con el conjunto de categorías que hemos encontrado en el análisis a los datos. La distribución de los episodios instruccionales y la duración por profesor se pueden observar en el anexo 10, para cada grupo de profesores.

La tabla 21 nos muestra los episodios instruccionales encontrados en el análisis a las clases de los profesores. Podemos ver la proporción total de profesores en que se evidencia cada episodio y la de cada grupo disciplinar, además el tiempo empleado en cada episodio por el grupo total de profesores y por cada grupo. También encontramos en minutos, la duración total de cada episodio para los dos grupos. Finalmente, nos indica el porcentaje total de duración de cada episodio en relación con el número total de minutos que duraron las clases.

El episodio de mayor presentación en tiempo es: impartir información mediante el interrogatorio didáctico, en un 27% del tiempo total, evidente en el 70% de los profesores. Lo que nos está informando que prima en tiempo el desarrollo expositivo de la clase, con lo cual creemos que los profesores principalmente se orientan según un enfoque centrado en la enseñanza de contenidos.

En cuanto a los episodios que involucran la gestión del aula: la orientación de la participación de los estudiantes se presentó en un 17.4%, es decir el 40% de los casos, seguido de la organización del trabajo colaborativo que representa un 17% del tiempo total empleado en la instrucción y en un 40% de los casos. Finalizando con la realización de trabajo independiente en un 8% del tiempo total y el 33% de los casos.

Tabla 21. Episodios instruccionales, tiempo total y porcentaje de presentación.

Episodios instruccionales	Número total de profesores %	Profesores de matemáticas %	Profesores matemáticas min totales por epi	Profesores de sociales %	Profesores sociales min totales por EPI	Minutos totales por EPI total profesores	% de tiempo del episodio
Imparte información mediante interrogatorio didáctico	21 (70)	12 (80)	297.37	9 (60)	227.6	524.97	27
Orienta la participación	12 (40)	8 (53)	223.33	4 (26)	117.65	340.98	17.4
Organiza el trabajo colaborativo	12 (40)	7(46)	135.05	5 (33)	196.71	331.76	17
Monitorea y evalúa	17 (57)	8 (53)	137.58	9 (60)	151.6	289.18	15
Realiza actividades mediante trabajo independiente	10 (33)	6 (40)	100.07	4 (26)	61.61	161.68	8.3
Explora las representaciones iniciales de los estudiantes	10 (33)	6 (40)	33.21	4 (26)	70.94	104.15	5.3
Da consejo	2 (6)	1	1.82	1	31.98	33,80	2
Dialoga y ayuda a la construcción de conocimiento conjunto	2 (7)	1	19.05	1	5.21	24.26	1.2
Presenta ejemplos basados en situaciones reales	2 (7)	2(13)	14.38	0	0	14.38	1
Indica el tipo de habilidades que se desarrollan mediante el aprendizaje	2 (7)	2(13)	8.78	0	0	8.78	0.4
Controla el comportamiento de los estudiantes	10 (17)	5(33)	4.58	5 (33)	2.73	7.31	5.3
Duración de las clases por grupos de Prof.			967.91		991.17	1959.08	

Si decimos que el trabajo colaborativo, el independiente y la orientación a la participación, constituyen episodios para gestionar el trabajo del aula, a partir de los resultados notamos que estas modalidades de gestión siguen en importancia a la de impartir información, con lo cual la instrucción al interior de las aulas en las que se llevó a cabo la investigación, se privilegia la presentación de información o la clase magistral apoyada en diferentes recursos y formas de gestión.

El monitoreo y la evaluación se revela en 15% del tiempo total, presentándose en el 57% de los participantes, podemos decir al respecto que las tareas de seguimiento y control de desempeño de los estudiantes son importantes al menos para la mitad de los participantes, en algunos casos como estrategia de control disciplinar. Aunque también el seguimiento a las tareas es una estrategia de los profesores que puede ser empleada para comenzar la sesión e introducir el tema, una posibilidad para avanzar en la comprensión del contenido o una estrategia para poder desarrollar la clase.

Por último, la exploración de las representaciones iniciales de los estudiantes ocupa un 5.3% del tiempo, equivalente a un 33% de los profesores. Este aspecto se vincula con orientaciones de los profesores que indican la importancia que se da a los conocimientos con los cuales llegan los estudiantes a las aulas y que pueden ser utilizados para la comprensión y apropiación de nuevos contenidos.

Los demás episodios aparecen con menor ocurrencia, lo que llama la atención a lo expresado por los profesores con relación a la importancia que se da a la formación orientada al desarrollo de habilidades y a la formación humana, que aparece con mayor relevancia al explorar las creencias del profesor en la identidad narrada.

En relación con la distinción entre los profesores de los dos grupos, al comparar a los profesores de los dos campos disciplinares, tomando como base la cantidad de tiempo empleado, se encuentra que el utilizado en impartir información en ambos grupo es más o menos similar, notándose que hay un mayor número de profesores en matemáticas alcanzando el 80%, mientras en sociales es del 60%.

El segundo episodio, orientar la participación, implica mayor inversión de tiempo por parte de los profesores de matemáticas y menos por parte de los profesores de sociales, alcanzando el 53% de los profesores de matemáticas y el 26% de los profesores de sociales.

En la organización del trabajo colaborativo, aunque solo el 33% de los profesores de sociales lo hace en comparación al grupo de profesores de matemáticas en que lo hace el 46%, los profesores de sociales invierten más tiempo en gestionar el aula mediante trabajo colaborativo.

En cuanto al monitoreo y la evaluación, es un episodio que aparece bastante similar en los dos casos, presentándose en un 53% en los profesores de matemáticas y un 60% en los profesores de sociales.

Los episodios en que el profesor decide llevar a cabo el trabajo de manera independiente, se presente en un 40% de los profesores de matemáticas y un 26% de los profesores de sociales, siendo en tiempo mayor la inversión en los profesores de matemáticas.

En la exploración de representaciones iniciales, los profesores de sociales aunque en menor número, en un 26%, emplean más tiempo que los profesores de matemáticas, que presentan este episodio en un 40% de los casos.

Los demás episodios como puede verse en la tabla 21, aparecen en menor medida, incluso en el caso de los profesores de sociales no hay evidencias en cuanto a la presentación de ejemplos basados en situaciones reales, ni indicaciones en cuanto al tipo de habilidades que se desarrollan mediante el aprendizaje.

Sin embargo, en cuanto al primer aspecto hay que decir que el carácter mismo de la disciplina, en su contenido hace uso de situaciones reales, pues en parte este es su objeto de estudio.

El último episodio, el de las situaciones en que se controla el comportamiento de los estudiantes, en ambos casos se presentó en el 33%.

Podemos ver que en ambos casos, los profesores comparten formas de actuación con relación a la presentación de sus clases, apareciendo que el episodio con mayor presentación es impartir información.

En síntesis, se han encontrado 11 episodios instruccionales, en lo que viene presentamos la caracterización de cada uno.

El EPI 1. *Explora las representaciones iniciales de los estudiantes*. Se refiere a episodios en que el profesor aborda a los estudiantes explorando los conocimientos y los distintos aprendizajes previos vinculados a la enseñanza del curso, le permiten verificar la disposición hacia la temática y las tareas que se llevarán a cabo en la clase. En este episodio el profesor indica que hará un recuento sobre un tema o procedimiento visto en una sesión anterior u otro momento e interpela a los estudiantes para que estén atentos a notar su relación con el nuevo tema. Adicionalmente, el profesor comienza a preguntar y retroalimentar el tema, invitando al estudiante a recordar lo aprendido.

El EPI 2. *Imparte información mediante interrogatorio didáctico*. Corresponde a fragmentos en que el profesor presenta o expone un contenido intercambiando con los estudiantes a través de una estructura discursiva orientada por interrogantes.

Está caracterizado por la presentación de un procedimiento (algoritmo) o un contenido, siguiendo una pauta que alterna presentación de contenidos con preguntas improvisadas acerca del mismo, que el profesor usa como mecanismo para mantener la atención de los estudiantes, supervisar y mejorar la comprensión del asunto y estimular el análisis e interés. En ocasiones puede ser usado como estrategia de control disciplinar.

El EPI 3, *Dialoga y ayuda a la construcción de conocimiento conjunto*, indica momentos en que el profesor invita a los estudiantes a que realicen sus propios procedimientos y elaboren sus conclusiones con relación a un contenido o una tarea.

Se caracteriza porque el profesor acompaña al estudiante en la construcción de la comprensión sobre el objeto en estudio, a través de una configuración dialógica en la que va indicando a sus estudiantes lo que van logrando.

Con el EPI 4, denominado: *Presenta ejemplos basados en situaciones reales*. Nos referimos a que el profesor introduce en su explicación contenidos relacionados con situaciones, artefactos o aspectos de la vida cotidiana a través de los cuales trata de demostrar cómo y en qué circunstancias se sitúa el conocimiento compartido en clase. Se caracteriza por situaciones en que muestra la situación en la que se representa el concepto.

El EPI 5. *Indica el tipo de habilidades que se desarrollan mediante el aprendizaje*, corresponde a segmentos en los que el profesor se refiere a las capacidades que se desarrollan siguiendo los temas, actividades y las pautas definidas para el curso o la sesión. Aparece en situaciones en que el profesor destaca la manera que las actividades, las temáticas y la propuesta formativa impactan en determinadas dimensiones establecidas como parte de los indicadores de logro de la formación de los estudiantes.

En cuanto al EPI 6 *Monitorea y evalúa la actividad* son fragmento en que supervisa el desarrollo de las actividades y las valora en diferentes momentos de la instrucción. Se caracteriza por situaciones en que el profesor verifica que el estudiante va alcanzando la comprensión, asimilación o conocimiento esperado de un tema o un procedimiento y puede incluir acciones relacionadas con la retroalimentación del trabajo desarrollado. Estas situaciones se pueden presentar en tres momentos diferentes:

Al inicio de la sesión: Cuando hace control de la tarea prescrita antes de la clase, que usualmente sirve de soporte para llevar a cabo la introducción y el trabajo de la sesión.

Durante la sesión, se caracteriza por mecanismos como:

- La verificación de la comprensión de un tema y un procedimiento, mediante preguntas.
- La valoración de las reflexiones realizadas al desarrollar el tema.
- El desarrollo y valoración de las contribuciones, la participación y el compromiso en la elaboración de una guía, un taller u otro tipo de actividad sobre la cual va llevando un seguimiento durante la clase.
- La retroalimentación acerca del trabajo hecho.

Por último, al finalizar la sesión, cuando evalúa el resultado del proceso.

El EPI 7 *Controla el comportamiento de los estudiantes*, corresponde a segmentos en que los profesores hacen control de la conducta de sus estudiantes mediante un llamado de atención que busca direccionar su disposición y atención hacia la propuesta formativa. Se caracteriza por situaciones en que reclama el profesor a sus estudiantes mejorar su disposición y conducta, en ocasiones se manifiesta con enfado o enojo.

En el EPI 8, *Organiza el trabajo colaborativo*. Se presentan situaciones en que los profesores organizan a los estudiantes en equipos con miras a desarrollar trabajo conjunto.

El episodio se caracteriza por el uso de mediadores (guías, resolución de cuestionarios, mapas) durante el desarrollo de la tarea, además el profesor lleva a cabo monitoreo y retroalimentación del trabajo que se realiza, esta retroalimentación puede estar dirigida a todos en el aula o sólo a grupos específicos.

El EPI 9 *Organiza el trabajo independiente* son episodios en que el profesor dedica tiempo a que los estudiantes desarrollen actividades de manera individual. En el episodio el profesor apoya la labor con el uso de determinados mediadores como cuestionarios y guías, además supervisa la actividad, ya sea pasando por los puestos de trabajo o ubicándose de tal manera que los estudiantes sean atendidos uno a uno, con la finalidad de dar retroalimentación

En cuanto al EPI 10, *orienta y promueve la participación*. Nos referimos a situaciones en que los profesores tratan de vincular y mantener a los estudiantes activos en el desarrollo de la clase, involucrándolos en la presentación de un contenido, algoritmo o proceso y supervisando el desarrollo de la actividad. Representa una forma de direccionamiento y organización de la actividad, pero con mayor posicionamiento del estudiante en la tarea.

Se caracteriza por acciones en las que el profesor pide a los estudiantes que indiquen cómo hacen o hicieron una tarea. La actividad se direcciona a través de estrategias como juegos, debates, concursos y presentaciones especiales como leer su propio trabajo o modelar procedimientos pasando frente al grupo de compañeros, situación en la que el profesor puede regular la tarea, por ejemplo, orientando la elaboración de un ejercicio desde el principio hasta el final.

El EPI 11 *Dar consejo para el desarrollo personal y humano*, se refiere a momentos en que los profesores expresan recomendaciones sobre la importancia de mantener determinadas formas de actuación que puedan beneficiar el proyecto de vida del estudiante

En la tabla 21 se muestra el orden de ocurrencia de los episodios, en la descripción que hacemos a continuación tomamos como base el porcentaje de duración de cada episodio a partir del tiempo total de duración de las clases para todos los profesores, así como indicando la cantidad de profesores en que se observó el episodio.

5.2.3.1 Relaciones entre episodios instruccionales y componentes de la identidad

Los episodios instruccionales que han emergido en el análisis a las videograbaciones revelan la identidad de los profesores en escenarios concretos de práctica. Al interrelacionar los episodios instruccionales con los componentes de la identidad en el SEA encontramos lo que observamos a continuación por cada uno de ellos.

a) Roles del profesor en el SEA.

Encontramos cuatro tipos de roles, tomando como base las categorías obtenidas en nuestro análisis, pueden observarse en la tabla 22.

Tabla 22. Roles y episodios instruccionales en el SEA.

Rol del profesor en el SEA	Episodio
Impartir contenido	EPI2. Impartir información mediante interrogatorio didáctico
Supervisar y valorar las actividades educativas	EPI6. Monitorea y evalúa la actividad
Gestionar y organizar el aula	EPI8. Organiza trabajo colaborativo. EPI9. Organiza el trabajo independiente.
Guiar el proceso de formación de los estudiantes	EPI 10. Orienta y promueve la participación.
Educación	No hay evidencia
Coordinar los procesos formativos	No hay evidencia
Orientar a los padres de familia	No hay evidencia

El impartir contenido se observa en episodios en que el profesor comienza a distribuir información mediante el interrogatorio didáctico, son los más comunes para el grupo analizado. La modalidad en la práctica no sólo es entregar la información, sino ir haciendo paulatinamente preguntas de control y seguimiento.

La supervisión y valoración de las actividades educativas es el rol que corresponde a episodios de actividad en que se realiza monitoreo y evaluación en los términos ya definidos, implicando la supervisión en diferentes momentos de la instrucción.

El rol gestionar y organizar el aula emerge en el SEA, se encuentran dos episodios instruccionales, tanto la organización del trabajo colaborativo, así como el trabajo

independiente, tienen que ver con dos modalidades de trabajo que se dan como estrategias para desarrollar las actividades en clase.

Guiar el proceso de formación de los estudiantes. Se evidencia en la presentación del episodio instruccional en que se orienta y promueve la participación, que procura una enseñanza menos centrada en el profesor.

En cuanto a la coordinación de los procesos formativos, y la orientación a padres, son dos actividades que evidentemente no se revelan en la acción. Estas se realizan en momentos diferentes a la hora de la sesión, en el primer caso, a través de lo que las instituciones llaman reuniones de área, en las que se coordinan los procesos formativos de cada asignatura, para esta actividad los profesores cuentan con una hora de su carga académica a la semana.

Por otro lado, la atención a padres de familia también corresponde a acompañamientos del profesor para el cual se destina una hora de su carga académica.

b) Teorías prácticas del profesor en el SEA.

En cuanto a las teorías prácticas del profesor también se ha encontrado correspondencias con los episodios instruccionales como se observa en la tabla 23.

Tabla 23. TPP's y episodios instruccionales en el SEA.

Teorías prácticas del profesor	Episodios instruccionales
Transmitir y adquirir los conceptos	EPI1.Explora representaciones iniciales de los estudiantes
Desarrollar las habilidades de los estudiantes	EPI3. Dialoga y ayuda a la construcción de conocimiento conjunto EPI5.Indica el tipo de habilidades que se desarrollan mediante el aprendizaje
Orientar al aprendizaje auténtico	EPI4. Presenta ejemplos basados en situaciones reales
Orientar el aprendizaje y desarrollo de las actitudes.	EPI11.Dar consejo para el desarrollo personal y humano

Transmitir y adquirir los conceptos. Se observa en episodios instruccionales en que se exploran las representaciones iniciales, en particular la indagación de conceptos previos que permitan anclar nuevos contenidos.

Desarrollar las habilidades de los estudiantes. Tiene que ver con episodios de dos tipos, el primero cuando se dialoga y ayuda a la construcción de conocimiento conjunto y en segundo lugar cuando el profesor indica a los estudiantes el tipo de habilidades que se desarrollan mediante el aprendizaje.

Orientar el aprendizaje auténtico. Se evidencia esta TPP, cuando el profesor presenta ejemplos basados en situaciones reales.

Orientar el aprendizaje y desarrollo de actitudes. En este caso, hay episodios instruccionales, en menor proporción, en que los profesores dan consejo que facilite el desarrollo personal y humano.

c) Sentimientos del profesor en el SEA

Hay evidencia también de la existencia de episodios instruccionales que revelan los sentimientos de los profesores, como se observa en la Tabla 24.

Tabla 24. Sentimientos y episodios instruccionales en el SEA.

Sentimientos	Episodio
Insatisfacción en relación con el desempeño de los estudiantes	EPI7. Controla el comportamiento de los estudiantes

La *Insatisfacción en relación con el desempeño de los estudiantes*, se observa en episodios que implican aumentar el control del profesor sobre el comportamiento de los estudiantes, cuando es necesario gritar o mostrar enojo e ira para hacer que se puedan comprometer con la propuesta formativa en la sesión.

En lo que viene presentamos los resultados para el SA en la identidad en acción.

5.2.4 El self actuado del profesor (SA)

El self actuado emerge cuando se le pide al profesor que recuerde e interprete las acciones docentes que llevó a cabo en la situación de enseñanza, por consiguiente complementa lo que hemos realizado al analizar el SEA, mostrándonos los factores del contexto que se identificaron en la situación de enseñanza.

Se han explorado los componentes de la identidad: Roles, creencias y sentimientos y por otra parte se han identificado los factores contextuales identificados por los profesores en la situación educativa, los ejemplos de enunciados se observan en el anexo 11.

a) Rol de los profesores en el SA

Se han identificado tres tipos de roles como se indica en la tabla 25. En su mayoría los profesores consideran que las tareas llevadas a cabo en desarrollo de la sesión fueron de guía del proceso de formación de los estudiantes (63%), en segundo lugar, consideraron que actuaron impartiendo la información (30 %) y finalmente ejercieron actividades, como educadores (3.3%).

Al diferenciar el grupo se observa que los profesores de sociales consideraron en su mayoría (73%) que actuaron como guías del proceso de formación, igual ocurrió con los profesores de matemáticas pero en menor proporción (53%). Sobresale, para el caso de los profesores de matemáticas la percepción de tareas vinculadas a la supervisión y valoración de las actividades educativas encontrándose en el 80% de los casos.

Por otro lado, aunque fue el rol más representativo en el SEA, impartir el contenido se presentó en menor proporción en ambos casos.

Tabla 25. Roles del profesor en el SA.

Tipo de rol en SA	Número de profesores %	Profesores de matemáticas%	Profesores de sociales %
Guiar el proceso de formación de los estudiantes	19(63)	8 (53)	11 (73)
Impartir el contenido	9(30)	5 (33)	4 (27)
Educación	1(3.3)	0	1
Diseñar la actividad formativa	0	0	0
Coordinar los procesos formativos	0	0	0
Orientar a los padres de familia	0	0	0
Supervisar y valorar las actividades educativas	15 (50)	12 (80)	3 (20)
Gestionar y organizar el aula	0	0	0

Los roles identificados en el SA se discuten a continuación.

En cuanto a *guiar el proceso de formación de los estudiantes*, este rol se manifiesta como indicar, facilitar y conducir el proceso formativo. Se caracteriza por tareas como indicar, ordenar, analizar conjuntamente, informar sobre alternativas a seguir, acompañar, y aclarar procedimientos.

Por otro lado, sobre *impartir información* se muestra con tareas que implican la presentación de un contenido o la entrega de información; explica, entrega y dicta un tema e instruye en cuanto al uso de los contenidos. Profundiza en conceptos que facilitan la comprensión.

Este rol, *Educación* emerge nuevamente en el SA rol se refiere a las tareas de consejería y orientación para la vida. También como el desarrollo de tareas que implican ejercer un mando de autoridad, como una tarea de control a realizar con los estudiantes aprovechando el estatus del profesor.

En cuanto a *supervisar y valorar las actividades educativas*, sobre este rol nos habíamos referido en la identidad narrada. Aquí podemos ver que los profesores explican este rol desglosándolo de diferentes maneras: Hacer seguimiento y control del desempeño; retroalimentar el trabajo que se realiza y motivar al estudiante.

La evaluación educativa como seguimiento y control del desempeño, implica que el profesor verifique el proceso que lleva a cabo el estudiante y además hace control y

regulación del comportamiento del estudiante, además monitorea el trabajo que se está realizando en las sesiones y el cumplimiento de las condiciones establecidas para el mismo.

En cuanto a retroalimentar el aprendizaje los profesores explican que informan sobre los resultados del proceso de aprendizaje llevado a cabo y eventualmente tratan de hacer ajustes en el proceso.

Para reconocer el trabajo y estimular al estudiante, los profesores asignan firmas o puntos con lo cual esperan que mantengan su compromiso en lo que a su rendimiento se refiere, con esto esperan sostener la conexión del estudiante con la tarea y motivación hacia las actividades de la clase.

b) Teorías prácticas del profesor en el SA

En cuanto a las teorías prácticas del profesor tal como se observa en la tabla 26 encontramos orientaciones hacia la adquisición de conceptos (70%), en segundo lugar las orientadas al aprendizaje auténtico (70%) y en tercer lugar al desarrollo de habilidades (16%).

En el comparativo de los dos grupos de profesores se observa que en el self actuado la proporción de profesores es similar en cuanto a la manera en que se explica la docencia, tanto en transmitir y adquirir conceptos así como en orientar el aprendizaje auténtico.

Sobresale levemente el desarrollo de habilidades de los estudiantes en los profesores de sociales en un 27% frente a un solo caso en los profesores de matemáticas.

Tabla 26. Orientaciones hacia la enseñanza para el SA.

Teorías prácticas profesionales en SA	Número de profesores %	Profesores de matemáticas %	Profesores de sociales %
Transmitir y adquirir los conceptos.	21 (70)	10(67)	11 (73)
Orientar el aprendizaje auténtico.	21 (70)	11 (73)	10 (67)
Desarrollar las habilidades de los estudiantes.	5 (16)	1 (7)	4 (27)
Orientar el aprendizaje y desarrollo de actitudes	0	0	0

A continuación presentamos la discusión en relación con las teorías prácticas, los ejemplos pueden observarse en el anexo 10.

En cuanto a *transmitir y adquirir conceptos*, se establece que la enseñanza y el aprendizaje de contenidos son fundamentales para asimilar la disciplina, además, que el aprendizaje de la disciplina se logra por una enseñanza que considere la relación entre conceptos previos y cadenas de conceptos anclados unos a otros. La docencia implica trabajar sobre preconceptos y hacer que estos se vinculen con los nuevos conocimientos.

En este caso, *orientar el aprendizaje auténtico* los profesores consideran que el concepto se consolida al tratar de representarlo a través de situaciones reales. Se caracteriza con el interés manifiesto del profesor en recrear a través de ejemplos o “evidencias reales de aplicación” el tema que se estudia en la sesión.

En cuanto a *orientar el desarrollo de habilidades*, en el SA los profesores sostienen que la docencia contribuye al desarrollo de diferentes capacidades de tipo cognitivo y comunicacional. Se hace énfasis en habilidades como el análisis, la interpretación, la resolución de problemas, la argumentación y la expresión oral.

c) Sentimientos del profesorado en el SA

Tal como ocurrió en la exploración del self planeado del profesor, en la reflexión sobre la acción se evidencian sentimientos de satisfacción o positivos e insatisfacción o negativos hacia dos tipos de condiciones: el desempeño de los estudiantes y el desempeño de los profesores en relación con las condiciones de la enseñanza, como se observa en la tabla 27.

Los sentimientos de satisfacción o positivos, relacionados con el desempeño de los estudiantes se ubican en el 43%, mientras que los negativos en este sentido se sitúan en el 46% para el grupo total de profesores.

En la distinción realizada a los grupos de profesores de cada campo disciplinar, se observa similar proporción en la satisfacción con el desempeño de los estudiantes, 47% para matemáticas y 40% para sociales. Mientras que los sentimientos negativos en relación con la insatisfacción, es mayor en los profesores de matemáticas, 60% frente a 33% de los profesores de sociales.

Por otro lado, también existen manifestaciones positivas y negativas en relación con la docencia del 20% en ambos casos.

Tabla 27. Sentimientos de los profesores para el SA.

Sentimientos en SA	Número de profesores %	Profesores de matemáticas %	Profesores de sociales
Satisfacción con el desempeño de los estudiantes	13 (43)	7 (47)	6 (40)
Satisfacción por el desempeño de los profesores en relación con las condiciones de la enseñanza	6 (20)	1 (7)	5(33)
Satisfacción por el impacto de la enseñanza en el proyecto de vida del estudiante	0	0	0
Satisfacción por la interacción con los estudiantes	0	0	0
Satisfacción con el reconocimiento a la labor del profesor	0	0	0
Insatisfacción por el desempeño de los estudiantes	14 (46)	9 (60)	5 (33)
Insatisfacción por el desempeño de los profesores en relación con las condiciones de la enseñanza	6 (20)	3 (20)	3 (20)
Insatisfacción con las condiciones escolares y de la gestión educativa	0	0	0
Insatisfacción por la ineficacia de la docencia	0	0	0
Insatisfacción con el compromiso docente	0	0	0

La satisfacción con el desempeño de los estudiantes la expresan los profesores en relación con la respuesta de los estudiantes ante la propuesta formativa. Hay valoraciones positivas en relación con la participación, el cumplimiento de las tareas, el desarrollo de las actividades previstas para la clase y por el impacto generado en el rendimiento de pocos estudiantes

La satisfacción con el Desempeño de los profesores son valoraciones positivas en relación con el ejercicio docente llevado a cabo en la sesión. Se revelan en relación con el trabajo llevado a cabo por el docente, que el profesor logra percibir por la participación de los estudiantes en la clase, el cumplimiento de los objetivos, el desarrollo y consecución de lo esperado a través de la propuesta formativa.

La *insatisfacción por el desempeño de los estudiantes* corresponde a la manifestación de sensaciones negativas vinculadas a la respuesta de los estudiantes ante la propuesta formativa. Los profesores se refieren a incomodidad, molestia o frustración por el comportamiento de los estudiantes, el incumplimiento en la realización de las tareas, la falta de participación y compromiso con las actividades en clase.

La insatisfacción en el desempeño de los profesores, se relaciona con cuestionamientos de los profesores sobre lo que hacen en la sesión, como el tipo de organización llevada a cabo, la instrucción, las falencias en la preparación de clases y las estrategias empleadas para comprometer a los estudiantes con la propuesta formativa y lograr su participación.

Hasta aquí hemos expuesto los resultados obtenidos para los componentes de la identidad en el self actuado a partir del análisis a la información obtenida de los profesores en la entrevista final.

A continuación haremos referencia a los factores que los profesores creen que tuvieron influencia en desarrollo de la docencia, lo que completa el desarrollo del cuarto objetivo que nos hemos propuesto.

5.2.4.1 Factores del contexto educativo identificados en el SA

Los factores enunciados por los profesores en el SA son instruccionales e institucionales, no hay evidencia de factores vinculados a las autoridades educativas, como se verá a continuación (Tabla 28).

En relación con los recursos instruccionales prima la percepción sobre la disponibilidad de materiales, equipos y tecnologías de la información en un 33%, posteriormente los textos y guías con un 13%.

A propósito de la participación de los estudiantes, la actitud fue el factor sobresaliente con un 70%, seguido de la habilidad y capacidad para asumir la propuesta formativa en un 30%, finalizando con el nivel de desarrollo en un 20%.

Tabla 28. Factores instruccionales identificados en el SA.

Factores instruccionales		Número de profesores %	Profesores de matemáticas %	Profesores de sociales %
Participación de los estudiantes	Actitud de los estudiantes	21(70)	12 (80%)	9 (60)
	Nivel de desarrollo del estudiante	6 (20)	2 (13)	4 (26)
	Habilidad y medios de los estudiantes para asumir el proceso formativo	9 (30)	7 (46)	2(13)
Recursos educativos	Materiales, equipos y tecnología de la información	10 (33)	3(20)	7(46)
Número de estudiantes	Textos y Guías	11 (13)	3(20)	4(26)
	Número de estudiantes.	7 (23)	1	6 (40)
Condiciones del profesor	Diseño de la docencia	11 (36)	8 (53)	3 (20)
Factores institucionales				
Gestión de la política curricular institucional		12 (40)	6 (40)	6 (40)
Condiciones y disponibilidad de la planta física		4 (13)	3 (20)	1

Finalmente en relación con las condiciones asociadas al profesor, el diseño de la docencia se observa en el 36% de los casos; cerrando con la incidencia del número de estudiantes con el 23%.

Al diferenciar el grupo de profesores, la actitud de los estudiantes tanto en matemáticas como en sociales la proporción es significativa 80% y 60% respectivamente; mientras que la habilidad y medios de los estudiantes la resaltan los profesores de matemáticas en un 46% y el nivel de desarrollo los profesores de sociales en un 26%.

En este sentido, han permanecido los factores identificados por los profesores según las diferencias establecidas en cada momento de la actuación.

Por otro lado, el diseño de la docencia es más significativo para los profesores de matemáticas que para los de sociales en un 53% y un 20% respectivamente. Finalmente, el número de estudiantes fue más influyente en los profesores de sociales que en los de matemáticas.

En relación con los factores instruccionales los recursos educativos de los cuales se ha hecho mención son: los materiales, equipos y tecnología de la información, fueron en esta ocasión más significativos para los profesores de sociales, que para los de matemáticas; quienes en esta ocasión resaltaron los textos y guías.

A continuación presentamos la caracterización de cada uno en el SA, los enunciados pueden apreciarse en el anexo 12.

En cuanto a los materiales, equipos y tecnología de la información los profesores atribuyen a estos recursos parte de los logros alcanzados mediante la docencia dado que el trabajo se pudo realizar enriqueciendo la propuesta formativa o limitándola. Los enunciados indican recursos TIC's para apoyar los procesos formativos y se enuncian falencias en materiales o equipos de proyección.

Los *Textos y guías* se usan para apoyar o complementar el contenido impartido y para la realización de actividades en el aula o fuera de ella como tarea. Las guías hacen suponer que hay un mayor nivel de planeación por parte del profesor. No hay predilección por el uso de este tipo de materiales. Además, no necesariamente revisten funciones curriculares sino prácticas, como para complementar el estudio sobre el contenido.

La participación de los estudiantes como lo hemos mencionado se analiza a partir de:

La actitud de los estudiantes, también se ha expresado por el compromiso alcanzado por los estudiantes al seguir las pautas propuestas. Es positiva o negativa según el estudiante se responsabilice de la labor y a su vez el profesor logre una propuesta atractiva. Los enunciados explicitan el compromiso de los estudiantes con el cumplimiento de las tareas y de las actividades encomendadas previas a la sesión y para la sesión, con el interés y la motivación hacia la propuesta docente y la disciplina que se enseña, el rendimiento en el trabajo proyectado según el tiempo dispuesto, el autocontrol logrado por el estudiantes en este caso. Algunos profesores reconocen que la actitud está vinculada a la propuesta docente.

En cuanto *al Nivel de desarrollo de los estudiantes* se ha asociado a la disposición definida por el ciclo evolutivo en el que se encuentra. Al respecto, los profesores revelan apreciaciones vinculadas a que la edad del estudiante y el curso en el que se encuentre

determinan que el trabajo del profesor haya sido más o menos efectivo, complejo, y exigente.

La habilidad y capacidad para asumir la disciplina En este sentido también se ha expresado por los profesores que las destrezas de los estudiantes les permite asumir el trabajo en el aula, potencian o limitan la docencia. Los profesores se refieren a la capacidad del estudiante para lograr una atención sostenida, la abstracción, la comprensión, la disponibilidad para trabajar colaborativamente e incluso contar con un pensamiento crítico.

Por otro lado, *las condiciones asociadas al profesor* indican que en relación con el *Diseño de la docencia* evidentemente el trabajo se ve afectado en el aula por las directrices que se tuvieron en cuenta para llevar a cabo la docencia y su impacto al ofrecer oportunidades para el aprendizaje de los estudiantes; la planeación y preparación de la docencia, el control logrado en la situación de enseñanza e incluso la percepción en cuanto a lo que fue la propia preparación de clase.

El último de los factores instruccionales es *el número de estudiantes*. Es evidente como se observa en las sesiones, que a mayor número de estudiantes, mayor es la dificultad para llevar a cabo la propuesta formativa. Los profesores en este caso también indican que la cantidad de estudiantes hace inviable la supervisión y retroalimentación de las tareas y actividades desarrolladas, debido a la imposibilidad de “atender” a todos los participantes.

Los factores institucionales que emergieron en el SA son la gestión escolar y la infraestructura y recursos físicos, se observan en la tabla 28. La distribución fue similar para ambos grupos sin alcanzar el 50%, para el caso de la gestión de la política curricular.

La Gestión de la política curricular institucional es una limitante asociada a la operación de la institución e impacta en el funcionamiento de las sesiones de clase. Los profesores manifiestan que la operación diaria de la institución conlleva interrupciones en las clases que afectan el cronograma establecido. El manejo de tiempo dificulta completar las sesiones e incluso llevar a la práctica lo aprendido, en ocasiones debido a que los profesores interrumpen las clases para permitir que los estudiantes atiendan otras actividades limitando el tiempo de desarrollo de las clases. Además se asocian aspectos del plan curricular que se deben cubrir en los periodos de tiempo establecidos, cuestión que en ocasiones no es posible por la cantidad de temas a desarrollar.

Las condiciones y disponibilidad de la planta física se manifiesta en el SA como una debilidad asociada a las características de las aulas, edificios e instalaciones en las que se lleva a cabo la docencia, y a no contar con instalaciones para realizar actividades especializadas. Los profesores se refieren a que se puede alcanzar un nivel mayor de abstracción conceptual si hay laboratorios que ayudan a realizar demostraciones. También a que el tamaño y las condiciones de las aulas son inadecuados para atender la cantidad de estudiantes y sus necesidades de formación.

Hasta este punto hemos presentado los resultados que nos permiten describir la identidad del profesorado. A continuación presentamos la discusión del apartado y posteriormente para desarrollar el quinto objetivo de nuestra investigación, continuaremos con la interacción entre la identidad narrada y la identidad situada, tratando de dilucidar los aspectos que se mantienen, de aquellos que no, entre las representaciones del profesor sobre la docencia y el desarrollo de la misma.

5.2.5 Discusión de resultados para la identidad situada

Los resultados nos indicaron cómo se manifiesta la identidad profesional del profesor en situaciones concretas de enseñanza, en esta discusión presentamos la caracterización de la identidad desplegada en la práctica, observando en detalle los componentes de la identidad, obteniendo un perfil de cada uno de los self, de hecho, observamos la interdependencia que en la acción muestran los componentes psicológicos que conforman la identidad.

La discusión la hacemos para cada uno de los momentos en que se despliega la identidad, en lo que hemos denominado el self.

En cuanto al self planeado para la unidad didáctica, una vez la identidad se proyecta a la acción se comienzan a prever cambios en el posicionamiento del profesor. La situación futura de enseñanza, la proyección hacia un plan concreto de actividad, lo que constituye la zona estratégica de pensamiento según McAlpine et al. (2010), deviene en una serie de manifestaciones en cuanto a los componentes de la identidad se refiere, pero estos se encuentran vinculados con la manera en que se concibe la docencia en la identidad narrada.

A lo largo de la identidad desplegada en situaciones concretas, lo que encontramos son posicionamientos que se dan en diferentes momentos según se perciben las exigencias de un contexto (Gee, 2000). La identidad situada mantiene cierta regularidad o relación con la identidad narrada, lo podemos apreciar al desplegarse cada uno de los componentes por la manera en que son definidos, como mostramos en los resultados, es coherente en los diferentes momentos.

Lo que hemos notado en la identidad situada es que los roles, las teorías prácticas personales y los sentimientos que se ven en la identidad narrada son alternativos, se asumen según las situaciones. Así, se pasa de un rol de educador en la IN a uno de Guía en el SPUD y en el SPS, pero estos roles hacen parte del conjunto de posibilidades de actuación de los profesores que son tenidos en cuenta en la IN, de la misma manera pasa con las TPP's y los sentimientos.

Este resultado no concuerda con los obtenidos en una experiencia similar llevada a cabo por Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato y Weise (2009) quienes encontraron inconsistencias en el comparativo entre identidad y self en uno de los casos, que evidencia como un profesor reivindica como base de su pedagogía la participación, pero cuando reflexiona sobre sus actividades en clase se da cuenta que la participación es solo un diálogo construido a través de preguntas que hacían los estudiantes.

De esta manera, podemos caracterizar cada uno de los self en la identidad situada de esta manera:

- En el SPUD se muestra que el rol preferente a llevar a cabo en desarrollo de la unidad didáctica es guiar el proceso formativo y eventualmente, en el caso de los profesores de matemáticas, impartir el contenido. Por otro lado, en cuanto a las TPP's, en ambos grupos de profesores prima transmitir y adquirir el contenido.

En relación con los sentimientos, la fuente de satisfacción e insatisfacción se ubican en el desempeño, tanto de los profesores como de los estudiantes. Aunque en los profesores de matemáticas sólo se identificó la satisfacción en el desempeño de los estudiantes, mientras que en los de ciencias sociales en el desempeño tanto de los profesores como de los estudiantes.

Acerca de los factores que han emergido para el SPUD se manifiestan de manera diferente según los profesores y la disciplina que enseñan. En los instruccionales, los profesores de matemáticas consideran que la actitud de los estudiantes tiene mayor relevancia, así como el uso de materiales y equipos como las Tic's y las maquetas entre otros, además consideran que el número de estudiantes por grupo influye en el diseño de la docencia.

En cambio, los profesores de ciencias sociales en relación con los factores instruccionales perciben que los textos y guías y el nivel de desarrollo del estudiante tienen incidencia en el diseño de la docencia.

De la misma manera ocurre con los factores institucionales, ambos inciden en los dos grupos, pero sobre todo la gestión curricular institucional fue identificada en mayor medida por los profesores de matemáticas, mientras que los profesores de sociales consideraron que influyen las condiciones y la disponibilidad de la planta física.

Los profesores de ciencias sociales perciben que no cuentan con los recursos suficientes en términos de condiciones de aula, equipos y plataformas educativas, entre otras. En cambio los profesores de matemáticas consideran que condiciones de tiempo, la organización curricular y aspectos de la gestión curricular inciden en la planeación de la unidad didáctica.

Por último, los lineamientos de las autoridades educativas, en especial las demandas para la organización del plan de estudios, tienen fuerte influencia en el plan para la unidad didáctica, pues condicionan el diseño al plantear los cánones que deben seguirse en la formación de los estudiantes. Este es un factor que consideramos tiene alto impacto en la gestión educativa, para ambos casos de profesores.

Teniendo en cuenta lo expuesto, los factores instruccionales más significativos, son en el SPUD los que hacen parte de la participación de los estudiantes, tanto la actitud como el nivel de desarrollo, en el primer caso para los profesores de matemáticas, en el segundo para los de ciencias sociales. Finalmente, de los factores institucionales sobresalen en ambos casos la gestión de la política curricular institucional y en cuanto a los factores asociados a las autoridades educativas, las demandas para la organización del plan de estudios.

- En el SPS los resultados encontrados nos indican que los roles a asumir son guiar el aprendizaje e impartir el contenido. Las TPP's preferentes son la transmisión y adquisición de conceptos y el aprendizaje auténtico, siendo el primero de mayor relevancia para los profesores de ciencias sociales y el segundo para los profesores de matemáticas.

Los sentimientos en el SPS, tanto positivos como negativos, están vinculados al desempeño de los estudiantes y de los profesores.

En cuanto a los factores, los recursos educativos aparecen con menor proporción en ambos grupos de profesores, pero en los de matemáticas son significativos los materiales, equipos y recursos TIC's, mientras que en los profesores de ciencias sociales, los textos y guías.

Los factores de mayor relevancia, corresponden a los que tienen que ver con la participación de los estudiantes, específicamente la actitud de los estudiantes, en el SPS ambos grupos los consideran. En cuanto a los factores institucionales, los profesores perciben mayoritariamente la influencia de la gestión de la política curricular institucional.

En este caso en el SPS los factores vinculados con las autoridades educativas como ya se han incorporado a través de los planes en el SPUD, adquieren menor relevancia.

- En cuanto al SEA, la diversidad de prácticas demuestra que los profesores realizan variados ajustes en lo que Mc Alpine et al. (2006) denominan zona enactiva.

Según Badía y Álvarez (2010), el despliegue del self en acción no se ajusta solamente a lo que el profesor cree que debe hacer o sentir, sino más bien depende de la interrelación entre lo que el profesor ha planificado, lo que realmente está haciendo y de la respuesta de los estudiantes e incluso de la manera en que las diferentes condiciones se disponen en el aula al llevar a cabo la docencia.

Esto se puede corroborar con la emergencia de nuevos roles en el grupo de profesores en el SEA al llevar a cabo la enseñanza, que se realizan centrados en impartir el contenido, gestionar la organización del aula y gestionar y valorar las actividades.

El rol preferente, impartir el contenido, es coherente con la manera en que se evidencian las TPP's, puesto que son significativas la transmisión y adquisición de

conceptos y el desarrollo de habilidades, apareciendo poco significativa la orientación para el desarrollo de actitudes para la convivencia. Esto nos indica que la actividad, como lo hemos comentado se orienta al contenido antes que al estudiante, en todo es coherente con lo que vimos en la identidad narrada.

En cuanto a los sentimientos, se evidenciaron momentos de insatisfacción tensión, molestia, por el desempeño de los estudiantes, especialmente en la presentación de episodios en que fue necesario el control comportamental de los estudiantes.

- En cuanto el SA, lo hemos considerado parte de la zona enactiva, como una reflexión sobre la acción. En el SA los profesores consideran que el rol prioritario fue guiar a los estudiantes. En el comparativo, sólo para el caso de los profesores de matemáticas se evidencia supervisar y valorar las actividades.

Las TPP's más significativas fueron transmitir y adquirir conceptos y orientar el aprendizaje auténtico, cuestión que se manifestó en los dos grupos de profesores.

En cuanto a los sentimientos, como se ha visto a lo largo de la identidad situada, el desempeño de los estudiantes es lo que genera satisfacción o insatisfacción con la docencia. En los dos grupos de profesores, el desempeño de los estudiantes se asocia a sentimientos positivos, y especialmente para los profesores de matemáticas, el desempeño de los estudiantes fue a su vez insatisfactorio.

Finalmente, en cuanto a los factores del contexto, se indica que el factor actitud de los estudiantes, fue común para el grupo de profesores, pero se presentaron diferencias en razón a que los profesores de matemáticas evidencian la influencia del diseño de la docencia y los profesores de ciencias sociales, el nivel de desarrollo de los estudiantes.

En los factores institucionales, los profesores comparten la percepción sobre la influencia de la gestión de la política curricular institucional, con lo cual podemos decir a estas alturas que influye en toda la identidad situada.

En la siguiente parte ponemos en diálogo cada uno de los componentes del Self, con lo cual, primero presentamos los resultados y posteriormente la discusión a partir de la interrelación establecida.

5.3 Relaciones entre la identidad narrada y la identidad situada

Esta segunda parte se desarrolla en tres momentos diferentes, primero presentamos los resultados de la interrelación entre la identidad narrada y la identidad situada para todo el grupo de profesores, segundo, para el grupo de profesores de matemáticas y finalmente para el grupo de profesores de sociales. Esta interrelación se hace teniendo en cuenta los componentes de la identidad y los factores del contexto, finalmente presentamos la discusión de resultados sobre el apartado.

El apartado nos lleva a la obtención de nuestro quinto objetivo que contempla dos análisis. El primero la descripción del posicionamiento de la identidad profesional del profesor al explorar la relación entre la identidad profesional y su proyección en desarrollo de la docencia, a partir de sus componentes. El segundo, la identificación de factores del contexto educacional que los profesores enuncian al abordar la identidad proyectada a la acción.

A continuación, presentamos los resultados en relación con el grupo total de participantes, comenzando con cada uno de los componentes de la identidad y posteriormente seguimos con los factores contextuales.

5.3.1 Interrelación por cada uno de los componentes para el grupo de profesores

Los datos que se han tomado para este apartado son las frecuencias absolutas obtenidas en el análisis, a diferencia de la primera parte en que se hizo la presentación haciendo uso de las frecuencias relativas.

a) Roles en la identidad profesional del profesor

Como puede observarse en la tabla 29, en la identidad narrada el grupo de profesores en su mayoría (23) mencionan que prefieren educar a los estudiantes, es decir realizan tareas de formación integral, acompañamiento y formación de hábitos y valores.

El rol que emerge en todos los momentos, tanto en identidad narrada como en identidad situada, es guiar el proceso de formación de los estudiantes, con lo cual se puede decir que en su mayoría en el grupo de profesores actúan como orientadores acompañando a los estudiantes en el proceso formativo.

Una categoría que no la mencionan los profesores en la identidad narrada, pero que tuvo mayor importancia en la identidad situada, fue impartir el contenido, incluso fue un episodio que se presentó en 21 de los 30 casos analizados.

El diseño, como era de esperarse es coherente entre la identidad narrada y la planeación y lógicamente, aunque en pocos casos, se da tanto en SPUD como en SPS.

La supervisión y valoración de actividades se incrementa a 17 casos en el SEA y a 15 en el SA, con lo cual, el monitoreo de las actividades y el control en el desarrollo de las mismas adquiere más importancia de cara a la situación de enseñanza concreta, aunque no se considera importante en IN, si lo es cuando se lleva a cabo el SEA, y además cuando el profesor valora la enseñanza en el SA.

La orientación a padres de familia no repercute más allá del caso mencionado y en ninguna otra circunstancia se observa el rol, incluso en el acompañamiento que pudieran hacer los padres a la situación de aula en concreto.

Tabla 29. Roles evidenciados en la identidad narrada y situada.

Tipo de Rol	IN	SPUD	SPS	SEA	SA
Educar	23	0	0	0	1
Guiar el proceso de formación de los estudiantes	16	20	18	12	19
Diseñar la actividad formativa	11	2	4	0	0
Coordinar los procesos formativos	5	0	0	0	0
Supervisar y valorar las actividades educativas	3	0	0	17	15
Orientar a los padres de familia	1	0	0	0	0
Impartir el contenido	0	4	9	21	9
Gestión y organización del aula	0	0	0	18	0

En síntesis, hemos encontrado con relación al grupo total de profesores y el rol profesional, que los profesores desde el punto de vista identitario (IN) perciben que las tareas más importantes son educar, guiar y diseñar y las de menor importancia coordinar, supervisar y valorar las actividades formativas, orientar a padres, impartir el contenido y gestionar y organizar el aula.

Sin embargo, proyectados a la acción y en la acción, los profesores evidencian algunas variaciones en esta forma de entender sus tareas prioritarias. No actúan como educadores; diseñan aunque en menor proporción –SPUD 2 y SPS 4- y lógicamente como parte de las tareas del self planeado.

Planean, actúan y se valoran como guías, siendo esto coherente entre IN (identidad narrada) e IS (identidad situada).

En la acción (SEA) prefieren impartir el contenido, gestionar y organizar el aula y supervisar y valorar las actividades educativas, para garantizar que este contenido sea aprehendido.

En el SA al interpretar lo realizado, consideran que los roles son guiar, supervisar y valorar e impartir el contenido.

De esta manera, pasamos a continuación a analizar las teorías prácticas de los profesores en la interacción entre la identidad narrada y la identidad situada para el grupo de profesores.

b) Teorías prácticas en la identidad profesional del profesor

En cuanto a las teorías prácticas profesionales de los profesores, comparando lo expresado en la identidad narrada, frente a lo ocurrido en la identidad situada, como indica la tabla 30, las teorías que principalmente emergen en la identidad narrada y además se mantienen a lo largo de la identidad situada son: transmitir y adquirir los conceptos, seguido de orientar el aprendizaje auténtico y finalmente desarrollar las habilidades de los estudiantes.

Orientar el aprendizaje y desarrollo de actitudes solo emergen identidad narrada y se revela nuevamente en el SEA pero solamente en dos de los casos.

Tabla 30. Teorías prácticas profesionales de los profesores.

Tipo de TPP's	IN	SPUD	SPS	SEA	SA
Transmitir y adquirir los conceptos	19	23	17	10	21
Orientar el aprendizaje auténtico	27	13	14	2	21
Desarrollar las habilidades de los estudiantes	19	5	5	2	5
Orientar el aprendizaje y desarrollo de actitudes	12	0	0	2	0

Este modo de entender la docencia refleja que los objetivos de la enseñanza se mueven principalmente en dos direcciones, por una parte, asimilar conceptos y por la otra, la importancia de encontrar estrategias que permitan orientarlo de tal manera que se fije, sumado a que se busca el desarrollo de determinadas habilidades, estos tres aspectos se mantienen relativamente estables en los diferentes momentos de la docencia, siendo mayor el interés por transmitir y adquirir los conceptos.

De acuerdo con los datos y observando lo que ha emergido en las tareas preferentes, lo que guarda relación con el desarrollo humano y actitudinal, no es tan sobresaliente en desarrollo de la identidad situada.

En síntesis, a partir de los resultados tenemos que los profesores se identifican o sostienen cuatro tipos de TPP's, siendo prioritarias la teorías del profesor en que se considera que la enseñanza y el aprendizaje consiste en orientar el aprendizaje auténtico (27) a lo que sigue, transmitir y adquirir conceptos (19), desarrollar las habilidades de los estudiantes (19) y orientar el aprendizaje y desarrollo de actitudes (12).

Sin embargo, las Tpp's que adopta el profesor en situaciones concretas presentan ciertas variaciones. En el SPUD y el SPS es mayor el interés por la organización que permita transmitir y adquirir los conceptos y disminuye la presentación de TPP's relacionada con orientar el aprendizaje auténtico, el desarrollo de habilidades y orientar el aprendizaje y desarrollo de actitudes.

En el SEA, es significativa la diferencia presentada, aunque no alcanza el 50% de los casos, la TPP's preferente es transmitir y adquirir conceptos, disminuyendo mucho más las otras TPP's.

Finalmente en el SA, al interpretar lo realizado en clase, se evidencia que los profesores sostienen que lo realizado se hizo por dos tipos de teorías prácticas: transmitir y adquirir conceptos y orientar el aprendizaje auténtico.

De esta manera, proyectado a la acción y en la acción, el profesor se orienta por la transmisión y adquisición de conceptos y el aprendizaje auténtico, y mucho menos por el desarrollo de habilidades y el aprendizaje y desarrollo de actitudes. Veamos a continuación la interrelación entre los sentimientos en la identidad narrada y la identidad situada.

c) Sentimientos en la identidad profesional del profesor

En cuanto a los sentimientos, han emergido diferentes condiciones que dan lugar a sentimientos positivos y de satisfacción y negativos o de insatisfacción, como se observa en la tabla 31.

En este componente se encuentra un fuerte contraste entre lo expresado en la identidad narrada frente a la identidad situada. En la primera se expresa que las fuentes de sentimientos positivos están en el impacto de la enseñanza en el proyecto de vida del estudiante (14), en la interacción con los estudiantes (9) y el reconocimiento a la labor del profesor (8), mientras que los sentimientos negativos o de insatisfacción están en las condiciones escolares y de la gestión educativa (11), la ineficacia de la docencia (10) y el compromiso docente.

El análisis a la identidad situada nos muestra otro tipo de sentimientos asociados: como la satisfacción con el desempeño de los estudiantes, en el SPUD (12), en el SPS (7), no aparece en el SEA y nuevamente en el SA (13); la satisfacción con el desempeño de los profesores, en el SPUD (3) y en el SA (13).

También emerge como insatisfacción por el desempeño de los estudiantes en el SPUD (7), en el SPS (9), en el SEA (10) y en el SA (14). Insatisfacción en el desempeño de los profesores en el SPUD (7), en el SPS (11), no aparece en el SEA y nuevamente en el SA (14).

Tabla 31. Sentimientos en la identidad profesional del profesor.

Sentimientos	IN	SPUD	SPS	SEA	SA
Satisfacción con el desempeño de los estudiantes	0	12	7	0	13
Satisfacción por el desempeño de los profesores en relación con las condiciones de la enseñanza	0	3	0	0	6
Satisfacción por el impacto de la enseñanza en el proyecto de vida del estudiante	14	0	0	0	0
Satisfacción por la interacción con los estudiantes	9	0	0	0	0
Satisfacción con el reconocimiento a la labor del profesor	8	0	0	0	0
Insatisfacción por el desempeño de los estudiantes	0	7	9	10	14
Insatisfacción por el desempeño de los profesores en relación con las condiciones de la enseñanza	0	7	11	0	6
Insatisfacción con las condiciones escolares y de la gestión educativa	11	0	0	0	0
Insatisfacción por la ineficacia de la docencia	10	0	0	0	0
Insatisfacción con el compromiso docente	2	0	0	0	0

En síntesis, desde el punto de vista de su identidad, los profesores consideran que los sentimientos positivos se vinculan al impacto que pueda tener su enseñanza en el proyecto de vida del estudiante, a la interacción con los estudiantes y al reconocimiento que tiene la labor profesional, mientras que los sentimientos negativos se vinculan con la insatisfacción con las condiciones escolares y de la gestión educativa, por la ineficacia de la docencia y el compromiso del docente.

En cambio, proyectados en la acción, en el SPUD y en el SPS, los sentimientos de satisfacción o sentimientos positivos, así como los negativos se asocian al desempeño de los estudiantes y de los profesores en relación con las condiciones de la enseñanza. Notándose un aumento en SPS con relación a los mismos sentimientos de insatisfacción, lo que se puede considerar como una previsión de los profesores frente a condiciones precisas del contexto instruccional.

En el SEA, lo que se evidencia es insatisfacción por el desempeño de los estudiantes, lo que tiene que ver con el rendimiento de los mismos.

Finalmente en el SA, al interpretar el profesor lo realizado, los sentimientos tanto positivos así como negativos, se expresan en relación con el desempeño de los estudiantes y de los profesores.

Lo anterior indica que independiente a las preocupaciones generales de los profesores sobre lo que implica la docencia en el proyecto de vida del estudiante, la

interacción con los estudiantes o el reconocimiento a la labor del profesor, cuando se orienta a la acción, sus preocupaciones están relacionadas con aspectos instruccionales que no son considerados en la identidad narrada.

De esta manera, en la identidad situada, los sentimientos de los profesores pueden ser positivos o negativos, en relación con el compromiso y la disposición del estudiante en la realización de las actividades o en general, en la realización de todo lo previsto para alcanzar un rendimiento óptimo, también en relación con el desempeño del profesor, teniendo en cuenta su capacidad para gestionar la actividad académica a lo largo del proceso.

Lo que se ha encontrado es una distancia entre los sentimientos expresados por los profesores en la relación entre IN frente a IS y sobre todo que, independiente a las condiciones en las que el profesor pueda encontrarse, su preocupación por lograr que el estudiante y el profesor, se desenvuelvan eficientemente y con compromiso en desarrollo de la docencia.

5.3.2 Factores del contexto y la interrelación entre la identidad narrada y la identidad situada

A continuación analizamos cómo se presentaron los factores del contexto entre la identidad narrada, y cada uno de los self, el consolidado de los datos al respecto se presenta en la tabla 32.

Tabla 32. Factores instruccionales identificados en el grupo de profesores.

Factores Instruccionales		IN	SPUD	SPS	SA
Recursos educativos	Textos y guías	9	7	4	11
	Materiales, equipos y tecnología de la información	2	6	4	10
Participación de los estudiantes	Actitud de los estudiantes	12	11	15	21
	Nivel de desarrollo del estudiante	9	3	2	6
	Habilidades y medios de los estudiantes para asumir el proceso formativo.	18	2	0	9
Condiciones del profesor	Diseño de la docencia	10	0	4	11
Número de estudiantes		8	4	5	1
Factores institucionales		IN	SPUD	SPS	SA
Gestión de la política curricular institucional		11	13	9	12
Condiciones y disponibilidad de la planta física.		8	4	0	4
Factores asociados a las autoridades educativas		IN	SPUD	SPS	SA
Demandas para la organización del plan de estudios		12	17	0	0
Lineamientos de la evaluación educativa		9	4	2	0
Regulaciones extracurriculares		11	0	0	0

Los factores instruccionales emergen en mayor o menor grado, tanto en la identidad narrada así como en la identidad situada.

Según lo indican los profesores, en cuanto a *los recursos educativos* en IN, son más influyentes los textos y las guías que los materiales, equipos y tecnologías de la información, teniendo en cuenta que los profesores se refieren a la ausencia de estos últimos, los primeros exigen menos trabajo en su diseño y uso.

Estos mismos recursos en la identidad situada se consideran en la planeación, tanto de la unidad didáctica, así como de la sesión, con lo cual, de contar con ellos, los profesores creen que podrían fortalecer la docencia.

En el SA, al interpretar lo realizado, consideraron que la docencia puede mejorarse si se hace uso del tipo de recursos que mencionan. El apoyo en textos y guías, sigue siendo a lo largo de la docencia un aspecto que reviste importancia más que la presencia de materiales equipos y tecnologías. En general, sabemos que las instituciones no cuentan en su mayoría con una amplia oferta de recursos.

En cuanto a *la participación de los estudiantes*, en IN sobresalen la incidencia de la actitud de los estudiantes (9) y las habilidades y medios para asumir el proceso formativo. La incidencia se entiende en que la disposición y el compromiso no son siempre positivos y que además, no cuentan con los recursos personales necesarios para aprehender la

disciplina, tanto por las habilidades como por el nivel de desarrollo, así este último se manifieste en menos casos (9).

En identidad situada, la actitud de los estudiantes muestra una frecuencia alta de aparición en los diferentes momentos en que se despliega la acción (21). Al planear la unidad didáctica y la sesión, los profesores consideran que la disposición de los estudiantes es fundamental, llama la atención que esta actitud se ve como un recurso con el cual los estudiantes deben venir al aula, independiente a la propuesta formativa del profesor.

En el SA, la interpretación de lo realizado en las sesiones aumentó la percepción acerca de la actitud de los estudiantes, que en su mayoría se consideró positiva, pero que también reveló situaciones en que los estudiantes no se dispusieron adecuadamente ante la propuesta formativa.

En relación con las condiciones del profesor, el diseño de la docencia se considera en la IN un factor determinante para afectar positivamente el trabajo en las aulas. Sin embargo, la planeación se consideró menos importante en el SPUD, algo contradictorio, teniendo en cuenta que se trata justamente de definir las condiciones que se dispondrán para cautivar a los estudiantes con la propuesta formativa, tal vez por ello, cuestión que no podemos evidenciar con los datos disponibles, la actitud de los estudiantes se cuenta como un factor, puesto que la misma planeación ha de prever las condiciones que faciliten la interacción con el estudiante y su compromiso con la propuesta formativa.

En el SPS, el diseño adquiere mayor relevancia, sin embargo la frecuencia de aparición no es demasiado alta (4) con relación al grupo total de profesores.

El analizar lo realizado en el SA, la ausencia del diseño emerge como uno de los aspectos que en los casos (11) se mencionan como una condición que pudo tener efecto en desarrollo de la sesión, es evidente que la planeación de los procesos educativos es fundamental para ofrecer oportunidades de aprendizaje a los estudiantes.

Por último, tanto en IN (8), como en el SPUD (4), el SPS (5) y el SA (1), la cantidad de estudiantes aparece como una condición que afecta negativamente el desarrollo de la docencia, consideramos que es poco, teniendo en cuenta que la sumatoria total de estudiantes atendidos por los profesores fue de 1230, sólo en una sesión de clase, correspondiendo a 41 estudiantes por profesor en promedio.

En cuanto a *los factores institucionales*, el primero de ellos, la gestión de la política curricular institucional, en IN, los profesores consideran que influye en 11 de los casos, mientras que en el SPUD aumenta, lo que indica que los profesores tienen en cuenta los condicionantes que devienen por los planes institucionales, que tiende a ser menor en SPS.

En el SA, al valorar la sesión observan en 12 de los casos que la sesión se vio afectada por la operación propia de la institución.

En cuanto a las condiciones y la disponibilidad de la planta física en IN (8), se manifiesta la dificultad vinculada a las características de las aulas y la ausencia de espacios especializados, sin embargo, la percepción de su influencia es menor en el SPUD (4), nula en el SPS y emerge nuevamente cuando a los profesores se refieren a la sesión.

Estas condiciones fueron específicas, concretamente en el aula, no todos tenían las mejores condiciones para el desarrollo de la clase, especialmente en el SA.

Por último, en cuanto a los factores asociados a las autoridades educativas la tabla nos muestra que los profesores perciben en IN con 12 casos, que las demandas establecidas a través de las políticas educativas, son influyentes para organizar su trabajo.

En el SPUD, con 17 profesores se muestra que tienen en cuenta, cuando diseñan la unidad didáctica, las demandas para la organización del plan de estudios. En especial, se hace alusión a los lineamientos curriculares, que evidentemente en la planeación del curso y los periodos académicos los profesores los deben tener en cuenta para incorporar temas, competencias e indicadores de desempeño.

En menor grado se cuentan los lineamientos de la evaluación educativa, que en todo caso, tienen influencia en IN con 9 casos y en SPUD con 4 y SPS con 2, lo que significa que el profesor los incorpora sobre todo en el proceso de planeación de la secuencia didáctica. Sin embargo, esto es contradictorio con lo expresado en los roles donde vemos que la supervisión tiene un valor importante en desarrollo del SEA y que fue discutido con los profesores en el SA. Tal vez aunque los profesores asumen que son los lineamientos determinantes, tienen prácticas que no corresponden necesariamente a lo que se establece por los mismos.

Finalmente, con relación a las regulaciones extracurriculares, aunque los profesores expresaron su incidencia en IN, posteriormente no se vio su influencia en desarrollo de la

identidad situada con lo cual podemos interpretar que se trata de una interferencia que ellos perciben en razón a que corresponde a proyectos que implican tareas adicionales, pero que no necesariamente impactan la docencia.

Hasta este punto presentamos los resultados para el conjunto de profesores en relación con los componentes de la identidad y los factores del contexto, cuando transita de la identidad narrada a la identidad situada.

En conclusión podemos decir que en cuanto al rol, los profesores se perciben como educadores, pero orientados a la acción, actúan como guías del proceso de formación de los estudiantes e imparten información.

En cuanto a TPP's, si bien en IN, se indican en conjunto 4 tipos de creencias que orientan la docencia, en IS, se orientan más por la transmisión y adquisición de conceptos y el aprendizaje auténtico, con lo cual, están sobre todo orientados al contenido y menos a los estudiantes.

Los sentimientos percibidos por el profesor en la IN se vinculan a condiciones globales sobre el ejercicio profesional, pero en la IS, la preocupación está relacionada con el rendimiento del profesor y el estudiante.

En cuanto a los factores, en la IN emergen una diversidad de condiciones que nos plantea la importancia de entender que la docencia no sólo se sujeta al diseño de la propuesta formativa, algunas de estas condiciones pueden ser controladas por el profesor otras no.

A continuación presentamos los resultados para cada uno de los grupos de profesores en la interrelación de cada componente entre identidad narrada y la identidad situada, así como para los factores del contexto que percibieron.

5.3.3 Resultados de la interrelación para el grupo de profesores de matemáticas

Como lo hicimos para el grupo total de profesores, en este apartado abordamos la relación entre la identidad narrada y la identidad situada, tomando solo el grupo de profesores de matemáticas.

a) Roles en los profesores de matemáticas

A continuación presentamos el comparativo de los roles encontrados en los profesores de matemáticas, en identidad narrada y en los diferentes momentos de la identidad situada, como se aprecia en la tabla 33.

Al explorar la identidad narrada, los roles con los que se identifican los PM en IN son: educar (12), guiar el proceso de formación de los estudiantes (6), diseñar la actividad formativa (7), coordinar los procesos formativos (2) y supervisar y valorar las actividades educativas (3).

Tabla 33. Consolidado de los roles para los profesores de matemáticas.

Roles	IN	SPUD	SPS	SEA	SA
Educación	12	0	0	0	0
Guiar el proceso de formación de los estudiantes	6	8	8	8	8
Diseñar la actividad formativa	7	1	4	0	0
Coordinar los procesos formativos	2	0	0	0	0
Supervisar y valorar las actividades educativas	3	0	0	8	12
Orientar a los padres de familia	0	0	0	0	0
Gestionar y organizar el aula	0	0	0	13	0
Impartir el contenido	0	4	5	12	5

Al proyectarse la identidad en acción la presencia de estos roles tiene importantes variaciones. En el SPUD y en el SPS, en realidad los profesores creen llevar a cabo tareas que tienen que ver con Guiar el proceso de formación, diseñar la actividad formativa e impartir información.

Al actuar, en el SEA, revelan que se interesan por guiar el proceso de formación de los estudiantes (8), supervisar y valorar las actividades formativas (8), gestionar y organizar el aula (13) e impartir el contenido (12).

Finalmente en el SA al interpretar lo realizado, indican que el rol es guiar el proceso de formación de los estudiantes y aumenta notoriamente la preferencia por supervisar y valorar las actividades e impartir el contenido.

De esta manera como se indicó para el grupo de profesores en general, en este caso, para el de matemáticas, desarrollan tareas que en su mayoría se distancia con las que se identifican en tanto profesores.

En realidad, en la acción, les interesa guiar el aprendizaje y esto es coherente con lo que además han expresado en la identidad narrada, prefieren impartir el contenido y aumenta considerablemente la supervisión y valoración de las actividades educativas y la gestión del aula.

En la identidad narrada los profesores de matemáticas consideran que actúan más centrados en el estudiante, pero en la identidad situada se notan más orientados al contenido y la gestión del aula. En realidad podemos decir que la tarea preferente en la identidad del profesor de matemáticas es guiar los procesos de formación de los estudiantes.

b) Teorías prácticas del profesor de matemáticas

Al abordar la identidad narrada, las TPP's en tanto creencias del profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje, los profesores de matemáticas, indican que se orientan al aprendizaje auténtico (15), posteriormente a la transmisión y adquisición de conceptos (11) y finalmente al desarrollo de habilidades (11).

En general, los profesores piensan que lo importante en la docencia es la representación y ubicación de los conceptos en determinados escenarios reales, y también que para aprehender la disciplina, es necesario entregar y asimilar los conceptos o los procedimientos a través del aprendizaje preciso de los algoritmos que lo constituyen.

Tabla 34. Teorías prácticas de los profesores de matemáticas.

Teorías prácticas del profesor	IN	SPUD	SPS	SEA	SA
Transmitir y adquirir los conceptos	11	11	5	6	10
Orientar el aprendizaje auténtico	15	9	12	2	11
Desarrollar las habilidades de los estudiantes	11	1	4	4	5
Orientar el aprendizaje y desarrollo de actitudes	0	0	0	1	0

En la planificación, tanto en el SPUD así como en el SPS es consistente lo expresado por los profesores en la IN, aunque en SPUD tiende a disminuir la TPP orientar el aprendizaje auténtico y a aumentar la transmisión y adquisición de conceptos, en SPS ocurre lo contrario, con lo cual, en la medida que los profesores se acercan a la situación de enseñanza, al proyectarse a la acción, se ubican entre transmitir y adquirir conceptos y orientar el aprendizaje auténtico.

En el SEA es evidente la presencia de situaciones en que predomina la transmisión y adquisición de conceptos, con lo cual podemos decir que en la práctica los profesores se orientan a la enseñanza de contenidos.

Finalmente en el SA, al interpretar lo realizado en clase, los profesores consideran que han actuado siguiendo sus teorías sobre cómo llevar a cabo la enseñanza, buscando el aprendizaje auténtico y transmitir y adquirir los conceptos.

Podemos decir, en síntesis, que los profesores actúan de manera similar a como conciben la docencia en tanto transmitir y adquirir conceptos y orientar el aprendizaje auténtico, pero no en cuanto a el desarrollo de habilidades que, en la acción, tiene menor incidencia en como llevan a cabo la enseñanza. A pesar de que esta es una de sus preocupaciones más importantes, que afecta la participación de los estudiantes, los medios, recursos y habilidades con las que cuentan los estudiantes.

c) Sentimientos de los profesores de matemáticas

En cuanto a los sentimientos en los profesores de matemáticas han emergido diferentes condiciones que dan lugar a sentimientos positivos y de satisfacción y negativos o de insatisfacción, como se observa en la tabla 35.

En este componente se encuentra un contraste entre lo expresado en la identidad narrada frente a la identidad situada. En la primera se expresa que las fuentes de sentimientos positivos están en el impacto de la enseñanza en el proyecto de vida del estudiante (7), en la interacción con los estudiantes (3) y el reconocimiento a la labor del profesor (4), mientras que los sentimientos negativos o de insatisfacción están en las condiciones escolares y de la gestión educativa (5), la ineficacia de la docencia (5).

Al abordar la identidad situada, aparecen otros sentimientos: como la satisfacción con el desempeño de los estudiantes, en el SPUD (5), en el SPS (4), no aparece en el SEA y nuevamente en el SA (7); sólo en uno de los casos se expresa la satisfacción por el desempeño de los profesores en relación con las condiciones de la enseñanza en el SA.

En cuanto a la insatisfacción en la identidad situada, emerge asociada al desempeño de los estudiantes en el SPUD (2), en el SPS (5), en el SEA (5) y en el SA (9) y al desempeño de los profesores en el SPUD (4), en el SPS (6), no aparece en el SEA y nuevamente en el SA (3).

Tabla 35. Sentimientos de los profesores de matemáticas.

Sentimientos	IN	SPUD	SPS	SEA	SA
Satisfacción con el desempeño de los estudiantes	0	5	4	0	7
Satisfacción por el desempeño de los profesores en relación con las condiciones de la enseñanza	0	0	0	0	1
Satisfacción por el impacto de la enseñanza en el proyecto de vida del estudiante	7	0	0	0	0
Satisfacción por la interacción con los estudiantes	3	0	0	0	0
Satisfacción con el reconocimiento a la labor del profesor	4	0	0	0	0
Insatisfacción por el desempeño de los estudiantes	0	2	5	5	9
Insatisfacción por el desempeño de los profesores en relación con las condiciones de la enseñanza	0	4	6	0	3
Insatisfacción con las condiciones escolares y de la gestión educativa	5	0	0	0	0
Insatisfacción por la ineficacia de la docencia	5	0	0	0	0
Insatisfacción con el compromiso docente	0	0	0	0	0

En síntesis, desde el punto de vista de su identidad, los profesores consideran que los sentimientos positivos se vinculan al impacto que pueda tener su enseñanza en el proyecto de vida del estudiante, a la interacción con los estudiantes y al reconocimiento que tiene la labor profesional, mientras que los sentimientos negativos se vinculan con la

insatisfacción con las condiciones escolares y de la gestión educativa, por la ineficacia de la docencia.

En cambio, proyectados en la acción, se vinculan otro tipo de sentimientos. En el SPUD y en el SPS, los sentimientos de satisfacción o sentimientos positivos, se asocian al desempeño de los estudiantes

Por otro lado, los sentimientos negativos en el SPUD y en el SPS, se asocian al desempeño de los estudiantes y de los profesores con relación a las condiciones de la enseñanza.

En el SEA, tal como ocurrió al analizar al grupo total de profesores, lo que se evidencia es insatisfacción por el desempeño de los estudiantes, lo que tiene que ver con las acciones de indisciplina y falta de autocontrol de los estudiantes.

Finalmente en el SA, al evocar la situación de enseñanza, se manifestó satisfacción con el desempeño de los estudiantes e insatisfacción también con dicho desempeño, además de insatisfacción con el desempeño de los profesores.

Lo que se ha visto en relación con la expresión de sentimientos de los profesores de matemáticas es que hay una distancia entre los sentimientos expresados en relación con lo que considera esencial en tanto docente y lo que emerge cuando se orienta a la acción. En la práctica, los sentimientos vinculados al rendimiento de los estudiantes y la respuesta a la propuesta formativa, es fuente de emociones positivas o negativas. En suma se ha encontrado un contraste significativo entre la identidad narrada y la situada.

5.3.3.1 Factores del contexto identificados en los profesores de matemáticas

A continuación analizamos cómo se presentaron los factores del contexto entre la identidad narrada, y cada uno de los self, para el consolidado de los profesores de matemáticas. Los resultados se presentan en la tabla 36.

Tabla 36. Factores del contexto según los profesores de matemáticas.

Factores instruccionales		IN	SPUD	SPS	SA
Recursos educativos	Textos y guías	6	2	1	3
	Materiales, equipos y tecnología de la información	6	5	4	3
Participación de los estudiantes	Actitud de los estudiantes	9	7	6	12
	Nivel de desarrollo del estudiante	3	0	0	2
	Habilidades y medios de los estudiantes para asumir el proceso formativo	10	1	0	7
Condiciones del profesor	Diseño de la docencia	5	0	0	8
Número de estudiantes	Número de estudiantes	4	3	2	1
Factores Institucionales		IN	SPUD	SPS	SA
Condiciones y disponibilidad de la planta física		4	1	0	3
Gestión de la política curricular institucional		3	9	3	6
Factores asociados a las autoridades educativas		IN	SPUD	SPS	SA
Lineamientos de la evaluación educativa		7	2	2	0
Demandas para la organización del plan de estudios		6	10	0	0
Regulaciones extracurriculares		6	0	0	0

En relación con los *factores instruccionales* en IN, los factores que aparecen con mayor incidencia son los que guardan relación con la participación de los estudiantes, especialmente, la actitud de los estudiantes (9) y las habilidades y medios de los estudiantes para asumir el proceso formativo (10).

Siguen en orden de presentación, los recursos educativos, tanto los textos y guías (6), así como los materiales, equipos y tecnologías de la información (6).

El diseño de la docencia, aparece en menor frecuencia (5) y finalmente el número de estudiantes (3)

En la planeación, concretamente en el SPUD, el factor instruccional más representativo fue la actitud de los estudiantes (7), a lo que siguen factores propios de los recursos educativos, como los materiales, equipos y tecnologías de la información (5) y finalmente el número de estudiantes con 3 casos.

Otros recursos como diseño de la docencia y el nivel de desarrollo de la docencia no fueron significativos en el SPUD.

En el SPS, la distribución es más o menos similar al SPUD, se destaca la actitud de los estudiantes (6), seguido de materiales, equipos y tecnologías de la información (4) y número de estudiantes (2), siendo poco representativos factores como el nivel de desarrollo de los estudiantes y el diseño de la docencia.

Al planear, como ya vimos, los profesores de matemáticas sienten que incide más la actitud de los estudiantes que el mismo diseño de la unidad o la clase. Consideramos que son factores interrelacionados, un mejor diseño puede garantizar mayor disposición de los estudiantes a la docencia.

En el SA al evocar la docencia, los factores instruccionales se presentaron en una frecuencia similar al SPUD y el SPS. La actitud de los estudiantes sobresalió en 12 de los casos, seguida del diseño de la docencia (8), las habilidades y medios de los estudiantes para asumir el proceso formativo.

Los factores instruccionales con menor frecuencia fueron los recursos educativos, seguido del factor nivel de desarrollo del estudiante y número de estudiantes.

En suma, el factor instruccional más significativo para los profesores es la actitud de los estudiantes, y tal vez lo es, en la medida que el trabajo sobre el diseño de la docencia no se dispone de la mejor manera. Consideramos que la actitud de los estudiantes se vincula especialmente con los procesos didácticos que requieren mayor detalle y cuidado para cautivar al estudiante y promover la propuesta formativa.

En cuanto a *los factores institucionales*, la gestión de la política curricular institucional es un factor que incide en todos los momentos de la docencia. Está presente tanto en IN, así como en IS.

En IN, el factor sobresaliente aunque con una baja frecuencia son las condiciones y la disponibilidad de la planta física. Los profesores pueden imaginarse el tipo de escenario en el que les gustaría llevar a cabo la docencia y las condiciones que deberían cumplir los mismos.

Al planear, en el SPUD, la gestión de la política curricular institucional sobresale en 9 de los casos, mientras que disminuye la percepción de la incidencia de las condiciones,

los profesores en su mayoría perciben que las demandas institucionales tienen incidencia en los planes que hacen de la docencia.

De la misma manera ocurre en el SPS, donde se observa que aunque en menor proporción que en el SPUD, la gestión de la política curricular institucional es influyente.

En el SA, al evocar la docencia, se encuentra nuevamente que la gestión de la política curricular institucional es más significativa que las condiciones y disponibilidad de la planta física. Con lo cual podemos decir que los planes institucionales, son más significativos para los profesores en el sentido que deben responder a las demandas establecidas por la institución.

Por último, en cuanto a los factores asociados a las autoridades educativas, en la IN los tres factores se presentan con una frecuencia similar, sobresaliendo que, los lineamientos de la evaluación educativa (7) son los más importantes.

Sin embargo, en la planeación del SPUD, el factor que más influye son las demandas para la organización del plan de estudios con lo cual, el diseño de un curso, como ha sido común a lo largo de la investigación, está supeditado a las condiciones impuestas por estas demandas; nuevamente surge la pregunta sobre la manera en que estas demandas son asumidas y el espacio que dejan al docente para maniobrar siguiendo sus creencias sobre lo que se necesita enseñar y aprender.

En el SPS, se indica nuevamente la incidencia de los lineamientos de la evaluación educativa, aunque en baja proporción.

Al explorar el SA, ninguno de los factores aparece como condiciones determinante para los profesores.

Cómo síntesis de este apartado para el grupo de profesores de matemáticas, podemos decir en relación con los componentes de la identidad que el rol o tarea preferente en la identidad narrada es educar, pero al proyectarse a la acción y en la acción, los roles que se manifiestan son los de guiar el proceso formativo, diseñar y supervisar y valorar el proceso de aprendizaje.

En relación con las TPP's, en la IN, se orientan según el aprendizaje auténtico, pero en la IS, se evidencian primero, orientados a la transmisión y adquisición de conceptos, y en segundo lugar al aprendizaje auténtico.

Los sentimientos de los profesores se manifiestan positiva o negativamente en IN, por el impacto en el proyecto de vida del estudiante, el reconocimiento a la labor y la interacción con los estudiantes, pero en la IS, sobre todo por el desempeño del estudiante.

Finalmente, en relación con los factores instruccionales, los profesores perciben en IN la incidencia de factores que afecta la participación de los estudiantes, cuestión que permanece también en la IS, especialmente la actitud de los estudiantes y las habilidades y medios para asumir la propuesta formativa.

En cuanto a los institucionales, en la IN y en la IS, la gestión de la política curricular institucional es de mayor impacto. Finalmente, de los factores asociados a las autoridades educativas, sobre sale también para la IN y la IS, las demandas para la organización del plan de estudios, pero en el último caso sólo a nivel de SPUD, en los demás no tiene influencia.

Hasta este punto presentamos los resultados para el conjunto de profesores de matemáticas relación con los componentes de la identidad y los factores del contexto, cuando transita de la identidad narrada a la identidad situada. Enseguida presentamos los resultados para el grupo de profesores de ciencias sociales.

5.3.4 Resultados de la interrelación para el grupo de profesores de ciencias sociales

Como hemos realizado para el grupo total de profesores y posteriormente para los profesores de matemáticas, en este apartado abordamos la relación entre la identidad narrada y la identidad situada, tomando solo el grupo de profesores de sociales.

a) Roles en los profesores de sociales

A continuación presentamos el comparativo de los roles encontrados en los profesores de ciencias sociales, en identidad narrada y en los diferentes momentos de la identidad situada, como se aprecia en la tabla 37.

Al explorar la identidad narrada, los roles con los que se identifican los PS en IN son: educar (11), guiar el proceso de formación de los estudiantes (10), diseñar la actividad formativa (4) y coordinar los procesos formativos (3).

Tabla 37. Roles de los profesores de ciencias sociales.

Roles	IN	SPUD	SPS	SEA	SA
Educar	11	0	0	0	1
Guiar el proceso de formación de los estudiantes	10	12	10	4	11
Diseñar la actividad formativa	4	1	0	0	0
Coordinar los procesos formativos	3	0	0	0	0
Supervisar y valorar las actividades educativas	0	0	0	9	3
Orientar a los padres de familia	0	0	0	0	0
Gestión y organización del aula	0	0	0	9	0
Impartir el contenido	0	0	4	9	4

Al proyectarse la identidad en acción, la presencia de estos roles tiene importantes variaciones. En el SPUD y en el SPS, en realidad los profesores principalmente guían el proceso de formación, en 12 y 10 casos respectivamente; con menor incidencia aparece en SPUD el diseño de la actividad formativa.

En el SPS, emerge impartir el contenido como futura acción en 4 de los casos.

Al actuar, en el SEA, revelan que se interesan por guiar el proceso de formación de los estudiantes (4), supervisar y valorar las actividades formativas (9), gestionar y organizar el aula (9) e impartir el contenido (9).

Finalmente en el SA al interpretar lo realizado, indican que el rol fue guiar el proceso de formación de los estudiantes (11) y supervisar y valorar las actividades educativas (3).

De esta manera como se indicó para el grupo de profesores en general, en este caso, para el de los profesores de ciencias sociales, desarrollan tareas que en su mayoría se distancian con las de educar que se identifican en tanto profesores, inclinándose por guiar el proceso de formación de los estudiantes.

En realidad, en la acción, les interesa guiar el aprendizaje y esto es coherente con lo que además han expresado en la identidad narrada, además prefieren impartir el contenido.

b) Teorías prácticas de los profesores de ciencias sociales

Al abordar las TPP's en la identidad narrada, en tanto creencias del profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje, se encuentra que los profesores de ciencias sociales se identifican con teorías que orientan al aprendizaje auténtico (12), la transmisión y adquisición de conceptos (8), el desarrollo de habilidades (8) y finalmente y como teoría que los diferencia de los profesores de matemáticas, el aprendizaje y desarrollo de actitudes (12).

Los profesores en IN, consideran que es importante en desarrollo de la docencia, la representación y ubicación de los conceptos en determinados escenarios reales, esta es una condición que por las características mismas de la disciplina, ocurre por la naturaleza misma de la disciplina, puesto que el objeto de estudio de las ciencias sociales vincula los hechos y el análisis crítico de los mismos.

También en IN indican TPP's que muestran las atribuciones de los profesores en relación con orientar el aprendizaje y desarrollo de actitudes, esta es una teoría personal de los profesores de ciencias sociales que consideran esencial y se encuentra en el marco del trabajo del profesor de estas disciplinas que han de promover y tal vez más que otros educadores, una formación de tipo humanístico, TPP que además los diferencia de los profesores de matemáticas.

Tabla 38. Teorías prácticas de los profesores de ciencias sociales.

Teorías prácticas del profesor	IN	SPUD	SPS	SEA	SA
Transmitir y adquirir los conceptos	8	12	12	4	11
Orientar el aprendizaje auténtico	12	4	2	0	10
Desarrollar las habilidades de los estudiantes	8	4	1	1	4
Orientar el aprendizaje y desarrollo de actitudes	12	0	0	1	0

A pesar de lo expuesto, frente a situaciones concretas, en la planificación, tanto en el SPUD así como en el SPS es menos consistente en relación con lo expresado en la identidad narrada. Es más significativa en la planeación la transmisión y adquisición de

conceptos y mucho menor, el aprendizaje y desarrollo de actitudes, orientar el aprendizaje auténtico e incluso desarrollar habilidades de los estudiantes.

Lo expuesto significa que en la medida que los profesores se acercan a la situación de enseñanza, al proyectarse a la acción, su teoría práctica predominante es transmitir y adquirir conceptos.

En el SEA predomina, en los casos que se evidenció, la transmisión y adquisición de conceptos, con lo cual podemos decir que en la práctica los profesores se orientan a la enseñanza de contenidos.

Finalmente en el SA, al explicar lo realizado en clase, los profesores consideran que han actuado siguiendo sus teorías sobre cómo llevar a cabo la enseñanza, buscando la transmisión y adquisición de conceptos, el aprendizaje auténtico y el desarrollo de habilidades de los estudiantes.

Podemos decir en síntesis que los profesores actúan, en relación a como conciben la docencia, manteniendo coherencia al transmitir y adquirir los conceptos; pero con menos coherencia en cuanto a orientar el aprendizaje y desarrollar las habilidades de los estudiantes.

c) Sentimientos de los profesores de ciencias sociales

En cuanto a los sentimientos en los profesores de ciencias sociales han emergido diferentes condiciones que dan lugar a sentimientos positivos y de satisfacción y negativos o de insatisfacción, como se observa en la tabla 39.

Como ocurrió con los profesores de matemáticas, en la expresión de sentimientos se encuentra un contraste entre lo formulado en la identidad narrada frente a la identidad situada.

En la identidad narrada se expresa que las fuentes de sentimientos positivos están en el impacto de la enseñanza en el proyecto de vida del estudiante (7), en la interacción con los estudiantes (6) y el reconocimiento a la labor del profesor (4), mientras que los sentimientos negativos o de insatisfacción están en las condiciones escolares y de la gestión educativa (6), la ineficacia de la docencia (5) y el compromiso del docente (2).

Al abordar la identidad situada, aparecen otros sentimientos: como la satisfacción o los sentimientos positivos en relación con el desempeño de los estudiantes, en el SPUD (7), en el SPS (3); en el SEA no hay evidencia de este tipo de sentimientos positivos, pero si en el SA (6). Además, en cinco casos se expresa la satisfacción por el desempeño de los profesores en relación con las condiciones de la enseñanza en el SA.

En cuanto a la insatisfacción o los sentimientos negativos en la identidad situada, están vinculados al desempeño de los estudiantes en el SPUD (5), en el SPS (4), en el SEA (5) y en el SA (5) y al desempeño de los profesores en el SPUD (3), en el SPS (5), no aparece en el SEA y nuevamente en el SA (3).

Tabla 39. Sentimientos de los profesores de ciencias sociales.

Sentimientos	IN	SPSUD	SPS	SEA	SA
Satisfacción por el desempeño de los estudiantes	0	7	3	0	6
Satisfacción por el desempeño de los profesores en relación con las condiciones de la enseñanza	0	3	0	0	5
Satisfacción por el impacto de la enseñanza en el proyecto de vida del estudiante	7	0	0	0	0
Satisfacción por la interacción con los estudiantes	6	0	0	0	0
Satisfacción con el reconocimiento a la labor del profesor	4	0	0	0	0
Insatisfacción por el desempeño de los estudiantes	0	5	4	5	5
Insatisfacción por el desempeño de los profesores en relación con las condiciones de la enseñanza	0	3	5	0	3
Insatisfacción con las condiciones escolares y de la gestión educativa	6	0	0	0	0
Insatisfacción por la ineficacia de la docencia	5	0	0	0	0
Insatisfacción con el compromiso docente	2	0	0	0	0

En síntesis, los sentimientos positivos en IN están asociados al impacto que pueda tener su enseñanza en el proyecto de vida del estudiante, a la interacción con los estudiantes y al reconocimiento que tiene la labor profesional, mientras que los sentimientos negativos se vinculan con la insatisfacción con las condiciones escolares y de la gestión educativa, por la ineficacia de la docencia.

Al proyectarse a la acción, como se vio en los profesores de matemáticas, se vinculan otro tipo de sentimientos. En el SPUD y en el SPS, los sentimientos de

satisfacción o sentimientos positivos, se asocian al desempeño de los estudiantes, además en el SPUD con el desempeño de los profesores.

Por otro lado, los sentimientos negativos en el SPUD y en el SPS, se asocian al desempeño de los estudiantes y de los profesores con relación a las condiciones de la enseñanza.

En el SEA, tal como ocurrió al analizar al grupo total de profesores lo que se evidencia es insatisfacción por el desempeño de los estudiantes, relacionado con acciones de indisciplina y falta de autocontrol de los estudiantes.

Finalmente en el SA, al evocar la situación de enseñanza, se manifestó satisfacción con el desempeño de los estudiantes y de los profesores, pero también insatisfacción con los mismos desempeños, en este sentido se diferencia de los profesores de matemáticas.

Lo que se ha visto en relación con la expresión de sentimientos de los profesores de ciencias sociales, al igual que con los de matemáticas, reconociendo las leves diferencias mencionadas, es que hay una distancia entre los sentimientos expresados en relación con lo que considera esencial en tanto docente y lo que emerge cuando se orienta a la acción. En la práctica, los sentimientos vinculados al desempeño tanto de estudiantes como de profesores son fuente de emociones positivas o negativas y el lugar en donde contrasta en mayor medida el posicionamiento asumido en la identidad narrada, frente a la identidad situada.

5.3.4.1 Factores del contexto identificados por los profesores de Ciencias Sociales

A continuación presentamos el análisis de datos a partir del comparativo entre identidad narrada e identidad situada para el caso de los profesores de ciencias sociales. Los resultados se presentan en la tabla 40.

Tabla 40. Factores del contexto según los profesores de ciencias sociales.

Factores instruccionales		IN	SPUD	SPS	SA
Recursos educativos	Textos y guías	3	5	3	4
	Materiales, equipos y tecnología de la información	1	1	0	7
Participación de los estudiantes	Actitud de los estudiantes	3	4	9	9
	Nivel de desarrollo del estudiante	6	3	2	4
	Habilidades y medios de los estudiantes para asumir el proceso formativo	8	1	0	2
Condiciones del profesor	Diseño de la docencia	5	0	4	3
Número de estudiantes	Número de estudiantes	4	1	3	6
Factores Institucionales		IN	SPUD	SPS	SA
Condiciones y disponibilidad de la planta física		4	3	0	1
Gestión de la política curricular institucional		8	4	6	6
Factores asociados a las autoridades educativas		IN	SPUD	SPS	SA
Lineamientos de la evaluación educativa		2	2	0	0
Demandas para la organización del plan de estudios		6	7	0	0
Regulaciones extracurriculares		5	0	0	0

En relación con los *factores instruccionales* en IN, los factores que aparecen con mayor incidencia son los que guardan relación con la participación de los estudiantes, especialmente las habilidades y medios de los estudiantes para asumir el proceso formativo (8) y el nivel de desarrollo de los estudiantes (6), con menor frecuencia se encuentra la actitud de los estudiantes.

Siguen en orden de presentación, el diseño de la docencia (5) y el número de estudiantes (4). Por otro lado, los recursos educativos en IN aparecen con menor influencia, los textos y guías en 3 de los casos y los materiales y equipos en un 1.

En suma, en la identidad narrada, los profesores perciben que los factores que tienen mayor incidencia, son los que pueden afectar la participación de los estudiantes, tanto las habilidades y medios para asumir el proceso formativo, como el nivel de desarrollo. Esta percepción tiene que ver con que los profesores han expresado su preocupación en relación con la mejor manera de desarrollar los contenidos.

Esto es que, para comprender el contenido y lograr posicionarse en el aprendizaje de las ciencias sociales, incluyendo, el análisis a las situaciones reales, se requiere que los estudiantes se encuentren en un nivel de desarrollo cognitivo y emocional que les permita posicionarse críticamente y en este caso, esta condición no se cumple.

Los recursos educativos, en especial los textos y guías son más significativos (5), sin que aparezcan referenciados por la mayoría de profesores e incluso frente a los demás factores, mientras que los materiales, equipos y las Tic's son menos significativos.

En cuanto a los factores que posibilitan la participación de los estudiantes, prima la actitud de los estudiantes (4), seguido del nivel de desarrollo (3) y contrario a lo presentado en IN, las habilidades y medios de los estudiantes para asumir el proceso formativo en la planeación, son menos considerados.

En cuanto al diseño de la docencia, no hay evidencia de presentación, como se ha comentado ya, la ausencia de planificación o la definición de planes generales ha sido una de las prácticas ausentes.

Por último, el número de estudiantes, reportado en uno de los casos, aparece como un factor con poca relevancia en el SPUD.

En el SPS, los factores instruccionales para los profesores presentan otra distribución. En este caso, sobresalen los que guardan relación con la participación de los estudiantes, especialmente, la actitud de los estudiantes (9), sigue a este, el diseño de la docencia (4), el número de estudiantes (3) y finaliza con los textos y guías (3).

Se demarca entonces que, para planear la sesión, los profesores tienen en cuenta la disposición de los estudiantes y el diseño de la clase.

En el SA, al evocar la situación de enseñanza, en orden de importancia, los profesores manifestaron que incidió especialmente la actitud de los estudiantes (9), con lo cual podemos decir que en los factores instruccionales, los que tienen que ver con la participación de los estudiantes son los más significativos.

Siguen a este factor, los materiales, equipos y Tic's (7), los profesores consideran que el desempeño sería mejor al contar con estos recursos.

En el SA, el número de estudiantes (6) se presentó con mayor frecuencia que en los otros momentos de la IS, destacándose la preocupación por el número de estudiantes por grupo.

En cuanto a *los factores institucionales*, en IN, el factor sobresaliente fue la gestión de la política curricular institucional (8) y en menor frecuencia se presentó la incidencia de las condiciones y la disponibilidad de la planta física.

En la planeación, concretamente en el SPUD, aunque disminuye la presentación de estos factores, sigue siendo mayor la percepción de la influencia de la gestión de la política curricular institucional.

En el SPS, los profesores solamente tienen en cuenta la gestión de la política curricular institucional (6) y al evocar la experiencia formativa en el SA, este mismo factor se evidencia con mayor presentación.

Finalmente, en cuanto a *los factores asociados a las autoridades educativas*, en IN, las demandas para la organización de plan de estudios se presenta como el factor más significativo, nuevamente nos referimos a las políticas centradas en lineamientos y disposiciones curriculares, seguido de las regulaciones extracurriculares (5).

Al planear, en el SPUD, las demandas para la organización del plan de estudios (7) otra vez son significativas, evidente, considerando que para la unidad didáctica los profesores deben seguir los lineamientos establecidos. Sobresale que las regulaciones extracurriculares no se perciben como un factor influyente.

En el caso de los lineamientos de la evaluación educativa, este factor en los profesores de ciencias sociales, sólo emerge en IN en dos de los casos y en el SPUD, con la misma frecuencia, consideramos que resulta poco significativo para los profesores seguir las orientaciones establecidas a partir de los lineamientos.

La evaluación educativa en general a lo largo de esta investigación se ha percibido como una actividad que no tiene la suficiente aparición. En parte por las condiciones en que se viene dando, básicamente la evaluación se organiza para atender a las pruebas de suficiencia y como mecanismos de control, pero no conocemos casos de evaluación que tenga dimensión formativas, formadoras o autorreguladoras.

La síntesis de este apartado nos indica que en cuanto a las tareas de los profesores en la IN, educar y guiar aparecen con mayor importancia, mientras que en la IS, el rol preferente es el de guía de los procesos formativos e impartir información.

En cuanto a las TPP's, en la IN, sobresalen el aprendizaje auténtico y el aprendizaje y desarrollo de actitudes, pero orientados a la acción, principalmente la TPP predominante es la transmisión y adquisición de conceptos. Hay que decir que en la IN, una TPP que los diferencia de los profesores de matemáticas es la del aprendizaje y desarrollo de actitudes.

En cuanto a los sentimientos, el énfasis puesto en IN es mayor a condiciones diferentes al desempeño, como ya vimos, mientras que en la IS, el énfasis está puesto en el desempeño de los estudiantes.

En cuanto a los factores instruccionales, sobresalen los que afectan la participación de los estudiantes en la IN, pero en la IS, es llamativa la percepción sobre la actitud de los estudiantes.

De los factores institucionales, predomina la gestión de la política curricular institucional tanto en la IN como en la IS. Finalmente de los factores vinculados a las autoridades educativas, predomina el factor de las demandas para la organización del plan de estudios en IN, mientras que en IS, sólo hay reconocimiento de este factor en el SPUD.

Hasta este punto hemos presentado los resultados obtenidos a partir del análisis de datos para los objetivos que perseguimos en la investigación. Enseguida presentamos la discusión sobre el apartado.

5.3.5 Discusión de resultados para la interrelación entre identidad narrada e identidad situada

Esta discusión se lleva a cabo teniendo en cuenta tres momentos, en el primero, se hace una discusión de los resultados obtenidos en la interrelación entre IN e IS para al grupo completo de profesores, posteriormente, para los profesores de matemáticas y finalmente para los profesores de sociales.

El estudio de la interrelación entre la identidad narrada y la identidad situada, que implica el paso de una zona abstracta de pensamiento a una estratégica, táctica y enactiva, lo hacemos teniendo en cuenta el conjunto de representaciones acerca de los roles, las teorías prácticas y los sentimientos de los profesores, lo cual se nos presenta como conocimiento del grupo de profesores sobre su identidad profesional.

Lo que apreciamos en el análisis de cada componente es que los profesores no poseen un único sistema de representaciones, por el contrario, expresan variadas representaciones cognitivas sobre roles, las TPP's y los sentimientos, por supuesto parecidas entre el grupo de profesores, cuestión que obedece a la pertenencia al mismo contexto educativo, pero diferentes en la medida que se aproxima a situaciones concretas de actividad.

Este hecho lo enuncian Monereo y Badía (2013) argumentando que una actuación diferente, no prevista, obedece a las múltiples alternativas que se pueden activar según la representación de la vivencia.

Al examinar los componentes desde esta perspectiva, para el grupo total de profesores en IN, en los roles encontramos que se perciben principalmente como educadores y posteriormente como guías del proceso de formación, pero en la IS, el rol preponderante en todos los momentos es el de guía de los procesos de formación y en situaciones concretas de actuación, sumado a impartir el contenido, interesan tareas como gestionar y organizar el aula y supervisar las actividades.

En suma, nótese que los profesores trasladan a la práctica, mediante acciones docentes, sus representaciones y estados de forma diferente (Badía & Alvarez, 2010), cuestión que se aplica a todos los componentes de la identidad profesional.

De esta misma forma ocurre con las TPP's, aparecen variadas teorías en la IN, sobresaliendo la transmisión y adquisición de conceptos pero en la práctica las teorías están centradas en el contenido. En otras palabras, el aspecto esencial de la docencia orientado a la acción y en la acción es la entrega de información, la enseñanza de temas, conceptos, seguido de orientaciones que ayuden a aprehender ese contenido, preferiblemente ubicadas en situaciones reales y próximas a los estudiantes. Esto significa que el profesor se posiciona como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a los sentimientos de los profesores, el contraste entre la IN y la IS muestra preocupaciones diferentes. En la IN los sentimientos se relacionan con aspectos amplios que incluyen condiciones contextuales como las condiciones de vida de los estudiantes, la infraestructura de la institución, entre otros, pero orientados a la actividad, se

dan otro tipo de preocupaciones que guardan relación con la eficiencia y el trabajo docente, están centrados en el desempeño del estudiante e incluso del propio profesor.

En razón a ello, los profesores desarrollan actividades de supervisión y monitoreo, como lo vimos en los roles que emergen en el SEA. Esto es coherente con el tratamiento que el profesor debe dar a estas preocupaciones, pues es condición para contribuir al mejoramiento del desempeño.

El desempeño de los estudiantes consideramos que es una dimensión vinculada a su actitud, por lo tanto es también un factor que incide en la docencia y los profesores lo aprecian tanto positiva como negativamente, como lo observamos al describir los resultados.

Lazarus (2000) se ha referido en este sentido a que estas manifestaciones positivas o negativas constituyen valoraciones cognitivas de las condiciones de un contexto y de los recursos de afrontamiento, sin embargo, advertimos que el discurso emocional no es amplio en los profesores participantes, aunque tenemos resultados precisos en relación con las preocupaciones de los profesores, la manera en que emergen sus sentimientos es ocasional, con lo cual, ayudarles a expresar los sentimientos que experimentan ante las diversas situaciones propias de la enseñanza, a fin de estimular el desarrollo de dichos recursos de afrontamiento es un trabajo por realizar.

De esta manera al desplegarse la identidad, todos los componentes evidencian un contraste cuando se aproxima a contextos concretos de práctica.

En relación con los factores, tanto los instruccionales como los institucionales se evidencian entre la IN y la IS y sólo en IN tienen relevancia los factores asociados a las autoridades educativas, disminuyendo su presentación en IS especialmente en el SA y en el SEA.

Esto indica que las demandas establecidas por las autoridades educativas, especialmente la organización del plan de estudios y la evaluación, se tienen en cuenta cuando el profesor planea, ya sea la unidad didáctica o la sesión. Hemos notado que el diseño en el SPUD implica un enfoque temático y el mismo se lleva a cabo con el ánimo de cumplir con los requerimientos en cuanto a contenidos, es decir, en el SPUD el profesor sigue los lineamientos que se interpretan como ordenamientos temáticos.

En este sentido, como lo muestran los trabajos de Sleeter (2005) y Yeager y Davis (2005) los profesores se pueden ver abrumados en razón a que deben cubrir la mayor cantidad de contenidos en corto tiempo, para satisfacer la formación exigida por los lineamientos del sistema educativo, a pesar de sus creencias sobre la enseñanza centrada en el estudiante y sus necesidades educativas, con lo cual se pueden sentir empujados a utilizar los métodos tradicionales de enseñanza basados en la transmisión de información.

Por otro lado, los profesores perciben que la política curricular institucional tiene un influjo permanente, es imposible abstraerse de las condiciones estructurales en que se desarrolla la docencia, lo que hacen los profesores al planear se encuentra muy influenciado por las políticas institucionales. En definitiva corroboramos la mediación establecida por la institución en todo el proceso educativo, a pesar de la autonomía docente que se manifiesta en el aula.

Finalmente, en cuanto a los factores instruccionales, emergen con regularidad en los diferentes momentos del self los que inciden en la participación de los estudiantes, esta permanente manifestación de estos factores son evidencia de las prioridades percibidas por el profesor en relación con la docencia, en este sentido, es un hecho que en el contexto que lleva a cabo el profesor su actividad, debe ser capaz de un diseño altamente especializado que permita mejorar las competencias, habilidades y disposiciones de los estudiantes, porque los grupos humanos con los que trabaja son bastante diversos y en algunos casos con profundas falencias para enfrentar las situaciones de aprendizaje. Un problema que se encontró en algunos casos es la presentación de una planeación general, que sumado a la cantidad de demandas que debe atender el profesor, hace que este aspecto se encuentre sin resolver.

Si la preocupación de los profesores se relaciona especialmente con la disposición de los estudiantes hacia la propuesta formativa, será necesario entonces trabajar en apuestas metodológicas que seduzcan al estudiante hacia la docencia. Fortalecer la planeación y tal vez, promover alternativas de trabajo colaborativo que se centren en este aspecto. Algunos profesores consideran que planear es meterse en una camisa de fuerza, sin embargo en otras situaciones en el SA, se notó interés por desarrollar formar alternativas de trabajo.

También es pertinente el mejoramiento de las ayudas educativas en las instituciones, no sólo en cuanto a la infraestructura, sino en cuanto a la disponibilidad de recursos para la docencia.

Hemos notado que la cantidad de condiciones en las que los profesores desarrollan la docencia hacen que se corra el riesgo de “perder el control”, considerando que sólo mostramos aquí las principales condiciones vinculadas al trabajo con los estudiantes, porque dejamos por fuera otras cuyo influjo puede permear el aula, como la satisfacción con el trabajo, el salario, el reconocimiento y respeto por la profesión, entre otras. En suma el profesor debe aprender a convivir con estas condiciones, para lo cual es vital el diseño de la docencia.

En cuanto a la interrelación del grupo de profesores de matemáticas entre los componentes de la identidad en IN y en IS, encontramos que el abordaje a través de la perspectiva identitaria nos permite tener una visión de conjunto sobre sus preferencias en la docencia.

En síntesis un perfil mostrado por los profesores en IN muestra que se representan como educadores y diseñadores. Sostienen teorías basadas en el aprendizaje auténtico y la transmisión de información y en cuanto a los sentimientos, valoran positivamente el impacto del profesor en el proyecto de vida del estudiante y el reconocimiento a la labor del profesor y consideran que inciden negativamente las condiciones escolares y de la gestión educativa, así como la ineficacia en la docencia.

En cuanto a los factores, consideran influyentes los que tienen que ver con la participación de los estudiantes en especial la actitud y las habilidades y medios para aprender la disciplina. También consideran que influye en la percepción sobre la docencia, los recursos educativos.

Perciben también que la docencia se afecta por la gestión de la política curricular institucional y por los lineamientos de la evaluación curricular.

Al pasar a la acción en el SPUD sus tareas se focalizan en guiar e impartir contenido, con lo cual son menos educadores de lo que plantean en IN. Sus TPP's asociadas a la planeación hacen énfasis en la transmisión y adquisición de conceptos y sus sentimientos positivos y negativos se vinculan con el desempeño de los estudiantes.

En el SPS es coherente con el SPUD en la mayoría de aspectos de los componentes identitarios. Aunque además de guiar e impartir contenido, también consideran que actúan como diseñadores, mientras más próximos a la situación de enseñanza, se interesan por nuevas tareas, en este caso el diseño. Por otro lado, en cuanto a la TPP's, se orientan al aprendizaje auténtico y su preocupación se refiere al desempeño conjunto del profesor y de los estudiantes.

En el SEA, los profesores de matemáticas se caracterizan porque el número de tareas que llevan a cabo se amplían en relación con la gestión en el aula, por lo tanto, imparten contenido, gestionan la organización del aula y supervisan y evalúan las actividades.

Si hay evidencias de las condiciones diferenciales entre las disciplinas, esto se puede ver en el SEA. Podemos decir que en la enseñanza del grupo de profesores de matemáticas, es común el desarrollo de algoritmos y procedimientos. Se trata de una presentación guiada de procedimientos.

En realidad, se configura una práctica magistral con exposición o presentación conceptual apoyada en interrogatorio didáctico, seguida de ejercicios sobre los contenidos presentados, estos ejercicios pretenden ser una aplicación situada y contextualizada, basada en ejemplos sobre situaciones reales, de allí la pretensión de un aprendizaje auténtico.

En otros casos, se ha hecho primero el ejercicio en el apartado introductorio, el profesor ha tratado de, a partir del ejercicio, explicar los contenidos y mostrar cómo se lleva a cabo determinado procedimiento para después mostrar la teoría. Hay otras situaciones en que el profesor inicia con una estrategia de control de tareas y evaluación de lo realizado. Abrir con la revisión de la tarea ayuda a controlar al grupo.

Solo en dos casos, del profesor 9 y el 11 se da lo que podemos llamar una especie de configuración teórica dialógica en la que hay un diálogo entre docente y alumnos, que han asumido la tarea, se han familiarizado con ella y logran esbozar alguna solución.

De esta manera podemos inferir que es en las prácticas en la enseñanza en donde se pueden notar las preferencias de los profesores que pertenecen a un contexto.

Finalmente en el SA, los profesores de matemáticas manifiestan nuevamente que su actuación obedeció a un interés por guiar, supervisar y valorar las actividades y mantienen

TPP's basadas en transmitir y adquirir conceptos y el aprendizaje auténtico y a sentimientos de preocupación sobre el desempeño tanto de los estudiantes así como de los profesores.

De esta manera se encuentra coherencia entre la IN y la expresión del self en sus diferentes momentos, pero también la emergencia de roles y TPP's que sirven como un indicador de ajuste antes las demandas cada vez próximas a la situación de enseñanza.

En esta investigación, también fue posible apreciar para el grupo de profesores de matemáticas aspectos específicos sobre la percepción de factores que inciden en la docencia. Sobresale en este grupo de profesores que los factores con mayor influencia se vinculan a la actitud de los estudiantes, la gestión de la política curricular institucional y las demandas para la organización del plan de estudios, en IN.

En la acción, se mantienen la actitud de los estudiantes y la gestión de la política curricular institucional en todos los momentos del self y emergen específicamente en el SPUD las demandas para la organización del plan de estudios, en el SPS los materiales y equipos y en el SA el diseño de la docencia, factores que muestran la manera diferenciada en que se perciben las factores en cada momento de la acción.

Podemos ver que el modelo con el que hemos analizado la identidad de cada grupo de profesores nos muestra aspectos comunes y diferenciados de cada campo disciplinar, se espera que en razón a la tradición disciplinar, existan diferencias en cuanto al tratamiento que se debe dar en la enseñanza.

Finalmente en la interrelación del grupo de profesores de ciencias sociales, el análisis a la identidad también nos deja ver su perfil identitario así como sus preferencias en la actuación al momento de llevar a cabo la enseñanza.

En síntesis un perfil mostrado por los profesores en IN muestra que se representan como educadores y guías. Sostienen teorías, a diferencia de los profesores de matemáticas, orientadas primero, a la transmisión y adquisición de conceptos y segundo, al aprendizaje auténtico y especialmente al aprendizaje y desarrollo de actitudes.

En cuanto a los sentimientos, valoran positivamente el impacto del profesor en el proyecto de vida del estudiante, el reconocimiento a la labor del profesor y a diferencia de los profesores de matemáticas consideran positivamente la incidencia de la interacción con los estudiantes. Comparten con el grupo de profesores de matemáticas, los sentimientos

positivos y negativos acerca de la incidencia de las condiciones escolares y de la gestión educativa, así como la ineficacia en la docencia.

Finalmente en cuanto a los factores del contexto, se diferencian de los profesores de matemáticas en que, debido al enfoque disciplinar, consideran que el nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes si influye en la docencia, pero comparten que las habilidades y los medios cumplen un papel importante, así como la gestión de la política curricular institucional y sienten menos la influencia de las demandas para la organización del plan de estudios, condición que si es considerada por los profesores de matemáticas.

En este sentido podemos decir que al estar arrojados los profesores por el mismo sistema educativo, con las condiciones culturales particulares que lo conforman, tienen entre sí aspectos comunes, pero dadas las condiciones propias del objeto de formación pueden variar algunos de sus roles y teorías prácticas personales.

Al proyectarse a la acción en el SPUD, se perciben como guías, las TPP's revelan orientaciones hacia la transmisión y adquisición de conceptos y los sentimientos tanto positivos como negativos tienen que ver con preocupaciones por el desempeño de los estudiantes y de los profesores. De tal manera que son menos educadores, guías y orientados en la acción en términos del aprendizaje y desarrollo de actitudes.

Al planear, en el SPUD, a pesar de la diferencia en lo que al objeto disciplinar se refiere, se acercan más en términos de todos los componentes de la identidad.

En el SPS se proyectan como guías e impartiendo el contenido, orientados según TPP's basadas en transmitir y adquirir conceptos, y los sentimientos, sobre todo reflejan preocupaciones por el desempeño de los profesores y los estudiantes, manteniéndose constante en relación con el SPUD.

En el SEA, los profesores de ciencias sociales evidencian la aparición de un rol más, que corresponde a la supervisión y evaluación de actividades, frente a lo que se apreció en el SPUD y en el SPS.

En el SEA, la enseñanza de los profesores de ciencias sociales se diferencia por la presentación de contenidos y el desarrollo de actividades, basados en procedimientos generalmente orientados según guías. Comparte con los profesores de matemáticas la práctica magistral con exposición o presentación conceptual apoyada en interrogatorio

didáctico, y la aplicación situada y contextualizada, basada en ejemplos sobre situaciones reales, consideramos que este es un aspecto propio de la enseñanza de las ciencias sociales.

Finalmente en el SA, los profesores consideraron que actuaron como guías, y se orientaron hacia la transmisión y adquisición de conceptos, y manifestaron sentimientos positivos y negativos que están asociados al desempeño de los estudiantes y las condiciones de la enseñanza.

En cuanto a los factores que consideraron los profesores de ciencias sociales también hay un perfil que indica diferencias según se orientan a la acción y en la acción. Es común a todos los momentos de actuación del self la aparición de la gestión de la política curricular institucional. Esta condición también emerge en el caso de los profesores de matemáticas, es la más común a todo el grupo de profesores.

En el SPUD, emergen el nivel de desarrollo de los estudiantes, las condiciones de la planta física y las demandas para la organización del plan de estudios. De estos, sólo el nivel de desarrollo emerge nuevamente cuando el profesor reflexiona sobre la docencia en el SA.

En el SPS, aparecen los textos y guías y la actitud de los estudiantes, sólo esta última aparece nuevamente en el SA, sumado a la influencia de los materiales y equipos.

El número de condiciones que los profesores de ciencias sociales identifican varían, el nivel de desarrollo es una condición asociada a creencias sobre la enseñanza de la disciplina.

En esta discusión hemos querido ofrecer el perfil que muestra una caracterización diferenciada en algunos aspectos de la identidad profesional. Hablamos en ese sentido de rasgos diferenciables en la identidad al presentar a los profesores de ciencias sociales con los de matemáticas. Si bien se parecen en muchos aspectos, hay aspectos diferenciales porque los profesores se identifican y definen en función de la comunidad disciplinar a la que pertenecen, como lo refiere Hargreaves la socialización en las áreas específicas de conocimiento construyen de forma específica la identidad de los profesores.

También hemos mostrado que existen concordancias, pero también distancias en el modo de percibir la incidencia del contexto educativo, y estas mismas condiciones pueden estar empujando al profesor a homogeneizar las prácticas.

Creemos que la existencia de muchos aspectos comunes al describir la identidad de los profesores, depende de que compartan objetivos y prácticas en una organización escolar específica, pero el carácter disciplinar y las exigencias del objeto de formación que se pone en juego, permite hablar de características diferenciales, en una cultura se da lugar, bajo las mismas condiciones a modos particulares de ser.

Esto mismo ocurre en cuanto a los factores percibidos con los profesores, aunque muchos son comunes a todo el grupo de profesionales, los que emergen tienen que ver con modos de entender los requerimientos para lograr una docencia especializada en el campo disciplinar.

CONCLUSIONES

6. Conclusiones

Los resultados que acabamos de presentar muestran un panorama completo sobre las representaciones del profesor acerca de la docencia y de los factores del contexto que pueden influir en la práctica. Además, gracias al enfoque que hemos adoptado, basado en diferenciar la identidad narrada de la situada, hemos podido presentar datos empíricos sobre cómo el profesor proyecta y desarrolla la acción docente y qué aspectos pueden influir en la toma de decisiones.

A continuación se presentan las conclusiones de la tesis doctoral en concordancia con cada uno de los objetivos específicos. Posteriormente explicamos las limitaciones de la investigación y cerramos con las implicaciones educativas que devienen de las reflexiones realizadas.

1. La caracterización de la identidad profesional de los profesores en la educación secundaria

La caracterización de la identidad profesional se ha realizado a partir de las representaciones del grupo de los profesores sobre el rol profesional, las teorías prácticas profesionales y los sentimientos asociados a la docencia a partir de la identidad narrada. Este trabajo lo desarrollamos para el grupo total de profesores, y posteriormente compararemos cada grupo de acuerdo con su área disciplinar.

Los seis roles docentes que los profesores han mencionado son educar, guiar el proceso de formación de los estudiantes, diseñar la actividad formativa, coordinar los procesos formativos, supervisar y valorar las actividades educativas y orientar a los padres de familia. Los roles docentes más mencionados por los profesores han sido educar y guiar el proceso de formación de los estudiantes. Los roles docentes que encontramos no se revelan completos en alguna de las investigaciones que consultamos. Sin embargo, algunos de ellos si se presentan con matices próximos. En los estudios de Ben-Peretz, Mendelson y Kron, (2003) y O'Connor (2008) se habla del rol de cuidador, equiparable a lo que hemos denominado como educador. En Arancibia (2012), Carvajal y Gómez (2002), y Nargund-Joshi, Rogers y Akerson (2011), se utiliza la denominación de facilitador o guía para

referirse a las tareas del profesor, similar a nosotros, como alguien que orienta el proceso de aprendizaje. Estos estudios tienen en común con el nuestro que las tareas indicadas cumplen una doble finalidad, la formación personal del estudiante y la formación académica, lo cual nos permite concluir que más allá de las funciones asignadas según un acuerdo normativo, la vida cotidiana en la escuela genera en los profesores maneras particulares de entender y asumir las tareas, los roles se pueden asignar, resistir o adaptar mostrando que obedecen a una combinación de auto-atribuciones y asignaciones de una función. Además de estos roles docentes anteriores, este trabajo muestra nuevos roles de los profesores de educación secundaria, tales como coordinador de los procesos formativos y orientador de padres.

En nuestro trabajo también hemos identificado cuatro tipos de teorías prácticas del profesor: transmitir y adquirir conceptos, orientar el aprendizaje auténtico, desarrollar las habilidades de los estudiantes y orientar el aprendizaje y desarrollo de actitudes. Las dos más mencionadas son la orientación al aprendizaje auténtico y la transmisión y adquisición de conceptos. Estas teorías prácticas profesionales del profesor han sido mencionadas con otras denominaciones, tales como creencias generales o creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje (Vandriel et al, 2007) o creencias orientadas al contenido (Meirink et al, 2009). Los resultados obtenidos son diferentes a las aportaciones de otros estudios (Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi & Maaranen, 2014). Mientras que estos autores sostienen que un profesor posee diferentes teorías prácticas sobre la formación personal, la didáctica y el ambiente en que los profesores desarrollan su trabajo, en nuestra investigación sobresalen las teorías orientadas al aprendizaje auténtico y la transmisión y adquisición de conceptos. No nos constan otros estudios que indiquen una clasificación de cuatro categorías similar a este estudio, por lo cual consideramos que este es un aporte al ámbito de las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de los profesores en la educación secundaria.

Por otro lado, también se han identificado diez tipos de sentimientos sobre la docencia, 5 de satisfacción o positivos, y 5 de insatisfacción o negativos. Los sentimientos positivos más relevantes están relacionados con la satisfacción por el impacto de la enseñanza en el proyecto de vida del estudiante, y los sentimientos negativos se refieren a la insatisfacción con las condiciones escolares y de la gestión educativa. Estos tipos de sentimientos han aparecido de manera similar en otras investigaciones: la satisfacción por

la interacción social y el desempeño de los estudiantes (Kimura, 2010; Shapiro, 2010), la insatisfacción con las condiciones escolares y de la gestión educativa (Hargreaves, 2005b; Van Veen & Slegers, 2006), y la insatisfacción con el compromiso del docente (Sutton & Wheatley, 2003). Algunos estudios relevantes (Hargreaves, 2000, Shapiro, 2010) ponen de manifiesto que la relación con los estudiantes es la fuente de la mayoría de emociones positivas o negativas que puede experimentar el profesor. En nuestro estudio también se indica la existencia de otras categorías para identificar el impacto de dimensiones contextuales sobre la vida afectiva, como la satisfacción o insatisfacción por el reconocimiento a la labor del profesor y por el desempeño del profesor en las condiciones de la enseñanza.

Entrando a comparar los dos grupos de profesores, los resultados indican que los profesores de ciencias sociales se consideran principalmente guías del proceso de formación y se orientan por el aprendizaje y desarrollo de actitudes. Al contrario, los profesores de matemáticas ponen más el énfasis en el rol de diseñador y se inclinan por dos tipos de teorías prácticas, una orientada al desarrollo de habilidades y otra a la transmisión y adquisición de conceptos. En cuanto a los sentimientos, no hay evidencia de una diferencia significativa entre los dos grupos de profesores. No hemos identificado investigaciones que determinen este comparativo para disciplinas específicas, pero en el ámbito de los estudios sobre concepciones, si hay algunos antecedentes. Gil y Rico (2003), identificaron dieciséis concepciones diferentes sobre diversos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, algunos de ellos, corresponden a tareas de diseño como elaborar materiales para el desarrollo de ejercicios y crear actividades motivadoras.

En conclusión, aunque parece evidente que las características derivadas del estatuto epistemológico de cada disciplina influyen en las preferencias de los roles y las creencias de los profesores de cada grupo, los datos vistos en conjunto ponen de manifiesto que existe un marco común único que define la identidad profesional del profesor en la educación secundaria, influenciada por el contenido, los estudiantes y sus condiciones sociales, y la situación institucional en que desarrollan la docencia. Según varios autores (Badia y Monereo, 2012; Pozo, 2011), esta identidad profesional vendría delimitada por representaciones alternativas y múltiples sobre roles, teorías prácticas y sentimientos frente a la docencia.

2. Los factores del contexto identificados desde la identidad narrada que inciden en los profesores.

El segundo objetivo correspondió a identificar los factores que pueden influir en las decisiones que toma el profesor, en relación con la aplicación de los principios y orientaciones psicoeducativas vinculadas con su identidad profesional. Encontramos once factores que hemos agrupado en tres: factores instruccionales, institucionales y los asociados a las autoridades educativas.

Los once factores influyentes fueron: textos y guías, materiales, equipos y tecnología de la información, actitud de los estudiantes, nivel de desarrollo de los estudiantes, habilidades y medios de los estudiantes para asumir el proceso formativo, diseño de la docencia, número de estudiantes, gestión de la política curricular institucional, condiciones y disponibilidad de la planta física, demandas para la organización del plan de estudios, lineamientos de la evaluación educativa y regulaciones extracurriculares, estos resultados amplían estudios previos (Hamman, Gosselin, Romano & Bunuan, 2010; Opendakker & Van Damme, 2006; Traver, Sales, Dómenetch & Moliner, 2006; Vildósola, 2009) en tres aspectos: a) El número de condiciones relacionadas con la instrucción, reconociendo el papel tanto del profesor como del alumno; b) Las condiciones ecológicas, relacionales entre profesor y alumnos; y c) Las condiciones físicas, como los recursos educativos y físicos de las aulas. El factor instruccional más influyente es la habilidad y los medios de los estudiantes para asumir el proceso formativo. Esta condición de mayor impacto depende del nivel formativo y del entorno social de los estudiantes, y es un factor que puede tener efectos en la sensación de eficacia del profesor, la satisfacción laboral y el compromiso con la enseñanza (Day et al, 2006a).

En los factores institucionales se encontraron dos condiciones, la gestión de la política curricular institucional y la condición y disponibilidad de la planta física. Estos resultados también han sido indicados por estudios previos (Barton & Levstik, 2004; Seybert, 2009; Sleeter, 2005; Tomanek, Talanquer & Novodvorsky 2008; Van Hover & Yeager, 2004). Sin embargo, a diferencia de las anteriores investigaciones, en nuestro caso la influencia implica el tipo de modelo educativo institucional que conlleva el diseño y el

desarrollo de la docencia, a partir de planteamientos metodológicos preestablecidos y la influencia de la gestión de las políticas y obligaciones a través de proyectos al interior de la institución. Hemos concluido que la operación de la institución plantea exigencias en términos de programas y actividades que deben atender los profesores, al margen de la enseñanza de su campo disciplinar.

En relación con los factores asociados a las autoridades educativas hemos identificado tres condiciones instruccionales: lineamientos para la evaluación educativa, demandas para la organización del plan de estudios y regulaciones extracurriculares, presentándose con mayor énfasis la segunda, equivalente a las exigencias de las políticas educativas para definir el currículo. Este grupo de factores son novedosos y abonan profundidad a la investigación sobre el tema del estudio de las políticas educativas y las reformas (Arriaga, 2013; Galaz, 2011; Lasky, 2005; Salazar, Valenzuela, Cortes & Guillen, 2013; Stillwaggon, 2008). En este sentido, compartimos lo expuesto por Weise (2011) cuando indica que las políticas pueden desafiar los intereses y las creencias de los profesores.

Los factores vinculados a las autoridades educativas nos han llevado a concluir que los profesores incorporan y convierten los lineamientos en criterios que deben seguirse en el diseño, la planeación y la ejecución de la enseñanza, en ocasiones centrando el diseño en temas y contenidos. En cuanto a los factores del contexto y el comparativo por campo disciplinar, la diferencia fundamental se encontró en los factores instruccionales. Los profesores de matemáticas perciben con mayor influencia los recursos como textos y guías, materiales, equipos y tecnología, mientras que los profesores de ciencias sociales tienen en cuenta el nivel de desarrollo de los estudiantes que afecta su compromiso en el aprendizaje de la materia. Estos resultados son complementarios a contribuciones anteriores (Badía & Gómez, 2014), en el sentido que en este caso, nuestro resultado aporta al conjunto de factores sobre innovación docente y recursos educativos y al conjunto de características de los estudiantes indicados en el estudio en mención.

3. Caracterización de la identidad situada de los profesores

El tercer objetivo correspondió a identificar y caracterizar la identidad de los profesores vinculada a la acción, a través de cuatro maneras de entender la proyección de la identidad, que denominamos: el self planeado para la unidad didáctica, el self planeado para la sesión, el self en acción y el self actuado.

En cuanto a los roles docentes, la principal conclusión observada es que, mientras en el self planeado para la secuencia didáctica, en el self planeado para la sesión y en el self actuado predomina *guiar los procesos de formación*, en el self en acción prevalece el rol de *impartir el contenido*. Esta diferenciación entre lo planeado y lo actuado por parte de los profesores concuerda con los resultados obtenidos por Nargund-Joshi, Rogers y Akerson (2011), quienes evidencian que hay diferencias entre los roles supuestos por los profesores cuando planean sus trabajos y los roles definidos en situaciones concretas de práctica. Según Badia y Álvarez (2010), la identidad situada no responde sólo a lo que el profesor cree que debe hacer o sentir, también depende de la interrelación entre lo que ha planificado, lo que está haciendo, de la respuesta de los estudiantes y de la manera en que las condiciones en el aula influyen.

En relación con las teorías prácticas profesionales del profesor los resultados muestran que mientras en el self planeado para la unidad didáctica, en el self planeado para la sesión y en el self actuado predominan la orientación de la docencia según la transmisión y adquisición de conceptos y el aprendizaje auténtico, en el self en acción destaca sólo la transmisión y adquisición de conceptos. Esta distinción entre el plan y la acción, se ha indicado en otros estudios, pero desde la perspectiva de la acción situada (Pradas & López 2010) mostrando que una parte importante de la acción real, no está supeditada a planes ni programaciones, sino a intenciones educativas que toman forma en la medida que se crean y desarrollan las situaciones, en este caso la intención se reduce y organiza en la práctica alrededor del contenido.

Con respecto a los sentimientos docentes, en la identidad situada se vinculan principalmente al desempeño de los estudiantes, tanto en el self planeado para la unidad didáctica, en el self planeado para la sesión, en el self en acción y en el self actuado. Además, en el self planeado para la sesión y en el self actuado, la insatisfacción por el

desempeño de los profesores emergió como una fuente de preocupación. Este resultado corrobora lo que mencionamos anteriormente con base en los estudios de Shapiro (2010) y Kimura (2010) en correspondencia con la experiencia emocional de los profesores y vinculada a la interacción con los estudiantes. Además, este resultado también amplía los estudios que se han centrado en la relación entre el contexto y la satisfacción laboral (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Mahmood, Nudrat, Musaud, Nawaz & Haider 2011), sobre todo por la incorporación de los sentimientos asociados a la satisfacción e insatisfacción por el desempeño del profesor que pueden ser tenidos en cuenta como una dimensión de agotamiento emocional.

En conjunto, los resultados sobre los sentimientos docentes ponen en evidencia que la docencia tiene una carga afectiva muy alta, y que es posible establecer relaciones entre las condiciones instruccionales en que desarrollan la docencia y la generación de determinados afectos, los cuales pueden impactar en su motivación hacia el desempeño docente.

En el comparativo entre áreas disciplinares encontramos algunas variaciones en cada momento de la identidad situada. En el self planeado para la unidad didáctica los profesores de matemáticas se inclinan a planear desde la impartición del contenido, mientras que los profesores de ciencias sociales a guiar el proceso de formación. En el self planeado para la sesión los profesores de matemáticas enfatizan el diseño de la actividad formativa. En el self en acción, la distinción fundamental se encuentra en el rol emergente denominado: gestionar y organizar el aula, mediante el cual se notó que los profesores de matemáticas se inclinan por organizar el trabajo colaborativo y el trabajo independiente, un poco más que los profesores de sociales.

En el self actuado los profesores de matemáticas mencionaron llevar a cabo el rol de supervisión y valoración de las actividades educativas, además de guías del proceso de formación, a pesar de evidenciarse que actuaron impartiendo información.

En cuanto a las teorías prácticas profesionales del profesor por disciplinas, la diferencia entre los dos grupos en el self planeado para la unidad didáctica indicó que la inclinación de los profesores de matemáticas por el aprendizaje auténtico fue mayor, y que los profesores de ciencias sociales se interesan en pocos casos por el desarrollo de habilidades. En el self planeado para la sesión los profesores de sociales se inclinan por la

transmisión y adquisición de conceptos y los de matemáticas por orientar el aprendizaje auténtico. En el self en acción, se manifiesta la teoría práctica transmitir y adquirir conceptos con mayor énfasis en los profesores de matemáticas que en los profesores de sociales. Finalmente, en cuanto a los sentimientos en el self planeado para la unidad didáctica, se manifiesta una relevancia mayor para los profesores de ciencias sociales, por el impacto de las condiciones de la docencia. Estas distinciones entre campos disciplinares no nos constan en trabajos previos sobre la identidad profesional del profesor en la educación secundaria, con lo cual consideramos que es un aporte a la investigación psicoeducativa que muestra las preferencias en cuanto a la actuación en determinadas situaciones de enseñanza.

4. Factores identificados en situaciones concretas de enseñanza

En el cuarto objetivo se han identificado los factores que influyen en la toma de decisiones del profesor en el momento de aplicar los principios y las orientaciones psicoeducativas vinculadas a situaciones concretas de enseñanza. Los resultados han mostrado que los factores instruccionales sobre los medios didácticos (los textos, las guías y los equipos y tecnologías de la información), y la actitud de los estudiantes son relevantes en el self planeado para la unidad didáctica, en el self planeado para la sesión y en el self actuado. En cuanto a los factores institucionales, la gestión de la política curricular institucional incide en el self planeado para la unidad didáctica, en el self planeado para la sesión y en el self actuado. Además, los factores vinculados a las autoridades educativas afectan en el self planeado para la unidad didáctica, las demandas inciden en la organización del plan de estudios, pero disminuye la percepción de este factor en el self planeado para la sesión, notándose que el número de condiciones vinculadas a las autoridades educativas se tienen menos en cuenta orientados al self en acción. Los factores instruccionales y los institucionales aparecieron de manera constante, incluso en el self actuado, pero los factores vinculados a las autoridades educativas disminuyen en una situación de clase concreta, debido a que al momento de la enseñanza ya se han incorporado las exigencias curriculares a través del programa general de la unidad didáctica y la sesión.

Comparando los factores que inciden en ambos grupos de profesores, se ha evidenciado que en el self planeado para la unidad didáctica y en el self planeado para la sesión, los profesores de matemáticas perciben la influencia de los recursos tecnológicos, mientras que los profesores de ciencias sociales indican la influencia de los textos y las guías, además del nivel de desarrollo de los estudiantes.

Del mismo modo que han indicado otros estudios, (Beijaard et al, 2004), se ha identificado un impacto directo en la identidad docente por efecto de variables contextuales, como la dinámica de la cultura escolar y su organización. Al igual que contribuciones previas (Kreever, 2010; McAlpine, Weston, Timmermans, Berthiaume & Fairbank-Roch, 2006), también hemos puesto de manifiesto que este impacto se produce en diferentes momentos de la docencia, identificando el influjo de los factores que, en cada momento diferente, tienen importancia para el profesor.

En resumen, podemos concluir que, en el contexto instruccional de los profesores participantes, operan *condiciones personales* del propio profesor y el estudiante, *condiciones disciplinares*, *condiciones profesionales* definidas por las demandas de las políticas que regulan la actividad profesional a nivel institucional, y del *condiciones del entorno de trabajo* por vía de la regulación de las prácticas educativas.

5. Interacción entre identidad narrada e identidad situada, diferenciando entre profesores de matemáticas y ciencias sociales

El último objetivo ha sido explorar la relación entre la identidad profesional y la identidad situada para el grupo total de profesores y posteriormente, diferenciando entre profesores de matemáticas y ciencias sociales, teniendo en cuenta además los factores del contexto.

Como conclusión principal, los resultados obtenidos muestran la gran dificultad entre los profesores de trasladar sus ideas de la teoría a la práctica docente, especialmente en relación con los roles docentes y los sentimientos. En relación con el conjunto de profesores, se ha puesto de manifiesto que, mientras en la identidad narrada se describen como educadores, en la identidad situada actúan como guías de los procesos de formación. En términos de las teorías prácticas, se manifiesta coherencia entre la identidad narrada y la identidad situada en la transmisión y adquisición de conceptos y no en la orientación al

aprendizaje auténtico, tal como advertimos, la docencia está centrada en el contenido. Finalmente, en la identidad narrada destacan sentimientos vinculados al proyecto de vida del estudiante, pero en la identidad situada se muestran sentimientos relacionados con las preocupaciones por el desempeño del estudiante y del profesor. Los aspectos de incoherencia entre la identidad narrada y la identidad situada ya fueron expuestos por estudios anteriores (Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato y Weise, 2009) en los que se han encontrado inconsistencias entre algunos aspectos de lo que el profesor dice hacer, y lo que realmente acaba haciendo en clase.

Comparando ambos grupos de profesores, se ha puesto en evidencia que en la identidad narrada los profesores de sociales privilegian el rol de guías del proceso de formación y los profesores de matemáticas de diseñadores. Al pasar a la identidad situada, los profesores de ciencias sociales actúan más con el rol de impartir contenido y gestionar el aula, y los profesores de matemáticas con el rol de diseñador, supervisor, y la monitorización. En las teorías prácticas profesionales en la identidad narrada, los profesores de matemáticas se orientan por el desarrollo de habilidades de los estudiantes, mientras que los profesores de sociales por el aprendizaje y desarrollo de actitudes. Al pasar a la identidad situada, la diferencia es que los profesores de sociales ponen énfasis, sólo en el self en acción, en el desarrollo de habilidades. En cuanto a los sentimientos, la interrelación entre identidad narrada y la identidad situada muestra que sólo hay una diferencia en los profesores de sociales al pasar a la identidad situada, se preocupan por la interacción con los estudiantes.

Los rasgos distintivos percibidos en este comparativo entre disciplinas no nos consta que hayan sido expuestos en detalle en investigaciones previas y, por ello, lo consideramos un aporte al estudio de la identidad desde la perspectiva disciplinar. Sin embargo, sí que autores anteriores (Beijard et al., 2004; Enyedy et al, 2005) enfatizaron esta misma idea, en el sentido que la identidad docente varía de acuerdo a la percepción sobre la materia.

En cuanto a la exploración de los factores instruccionales para el grupo total de profesores, existe un conjunto de factores que afectan tanto a la identidad narrada como a la identidad situada en todo los momentos. Este conjunto de factores incluye la actitud de los estudiantes, los textos y guías, los materiales, equipos y tecnologías de la información, sobresaliendo la actitud de los estudiantes y en los factores instruccionales la gestión de la

política curricular institucional que indica el papel mediador que tiene la escuela, es decir, la operación de la institución afecta la docencia. De esta manera notamos la influencia de factores específicos tanto en la identidad narrada como en la identidad situada. Este hecho es novedoso si consideramos que no existen investigaciones que hayan vinculado el tipo de condiciones que inciden en las prácticas profesionales del profesor de la manera en que lo hicimos, con lo cual podemos decir que los profesores se encuentran subordinados a determinadas exigencias contextuales.

Por el contrario, existen algunos factores que únicamente son mencionados en la identidad narrada o en la identidad situada. En la identidad narrada, encontramos que los profesores enfatizan la influencia de los conocimientos, habilidades y medios de los estudiantes para asumir el proceso formativo, mientras en la identidad situada indican otros factores relativos a la actitud de los estudiantes y los recursos para apoyar la docencia. De tal manera que existen factores que sólo condicionan determinados momentos de la situación educativa.

El conjunto de resultados identificados están en consonancia con contribuciones relevantes previas (Beijard et al., 2004), en el sentido de que la identidad profesional implica ajustes asociados con los contextos en los cuales se desarrolla la acción docente.

Por otra parte, el comparativo entre grupos de profesores de cada área disciplinar, en el paso de la identidad narrada a la identidad situada, muestra que los profesores de ciencias sociales enfatizaron el nivel de desarrollo como uno de los que influye en el aprendizaje de la disciplina. Al pasar a la identidad situada, se presentan unas variaciones en el self planeado para la unidad didáctica, los profesores de matemáticas se refieren a la influencia de la actitud de los estudiantes, mientras que los profesores de ciencias sociales se mantienen en su percepción de la influencia del nivel de desarrollo de los estudiantes. En el self planeado para la sesión, se diferenciaron en el tipo de recursos que influyen en la docencia. Los profesores de matemáticas enfatizaron los equipos, los materiales y la tecnología, mientras que los profesores de ciencias sociales los textos y las guías, indicando preferencias en relación con los insumos requeridos para el desarrollo de la didáctica. En el self actuado se mantuvieron estas diferencias, y sólo en el caso de los profesores de ciencias sociales volvió a aparecer la incidencia del nivel de desarrollo de los estudiantes.

Lo que hemos encontrado al explorar y comparar los factores por grupos disciplinares no tiene antecedentes en otros estudios. Sin embargo, Beauchamp y Linn (2009) indican que estas exigencias planteadas por los contextos inmediatos nos aportan conocimiento acerca de la influencia en la conformación y desarrollo de identidades. Por otro lado, podemos aseverar que las condiciones tenidas en cuenta por cada grupo de profesores indican que una parte de la acción no está supeditada a planes ni programaciones, sino a modos particulares de percibir la docencia según el área, como hemos dicho, la docencia toma forma en la medida que se crean y desarrollan las situaciones, también en dependencia del tipo de disciplina (Pradas & López, 2010).

Entre otras posibles, subrayamos dos limitaciones en desarrollo de este trabajo. En primer lugar, aunque la investigación nos permitió explorar, a través de los diferentes componentes, la manera en que los profesores perciben su trabajo y las condiciones en que lo llevan a cabo, los resultados no nos permiten determinar el grado de afectación de las condiciones contextuales sobre las decisiones que toma el profesor.

En segundo lugar, a pesar de que consideramos las situaciones individuales de los profesores en las diferentes dimensiones exploradas en esta investigación para la construcción de categorías emergentes, el tamaño de la población participante no nos ha permitido hacer una presentación de resultados individuales. La tarea que nos propusimos guiados por los objetivos de investigación nos llevó a un trabajo extenso de análisis en diferentes niveles, y finalmente no se pudo incluir el análisis a nivel individual.

Entrando en comentar las implicaciones educativas de los resultados obtenidos, en primer lugar consideramos que para tener un panorama más cercano sobre el trabajo del profesorado no basta con utilizar los tradicionales sistemas de evaluación como indicadores de algunas facetas de su desempeño. Consideramos que es necesario describir a través de modelos multicomponenciales, como el que proponemos a través del estudio de la identidad del profesor, las situaciones complejas que viven los profesores, lo que permite construir propuestas basadas en la experiencia del profesor. La formación de los profesores se puede hacer no solo mediante los tradicionales cursos de formación, sino también a partir del estudio de la identidad con un carácter contextual, avanzando en diferentes perspectivas. Por ejemplo, en el desarrollo de propuestas sobre el trabajo emocional y

estrategias para su abordaje o en la delimitación de las condiciones del contexto y su aprovechamiento.

En segundo lugar, creemos que la identidad profesional es una puerta de entrada a las representaciones sobre el trabajo del profesor, pero sobre todo a la comprensión sobre cómo percibe la enseñanza, el aprendizaje, las relaciones con los estudiantes y el sistema educativo. A partir de ello se puede aprender con el ánimo de mejorar las prácticas y la calidad de los procesos educativos, describiendo, analizando y apreciando conjuntamente las situaciones, ayudando a que los profesores puedan alinear sus creencias con las prácticas. Usando los términos del proyecto desarrollado, conocer la identidad narrada, teniendo en cuenta su distancia con la identidad situada, es decir la distancia entre el pensamiento y la acción, nos ha permitido tener una idea de la orientación profesional de los profesores en el contexto de la educación secundaria. Es a partir de este punto que se deberían desarrollar procesos de formación que propendan por la promoción de prácticas situadas. Entre otras cosas, se puede por ejemplo, fortalecer y clarificar las ideas que sostienen los profesores sobre cómo planear estratégicamente, de tal manera que se controlen diferentes factores que inciden en la docencia, incluso diferenciando las estrategias de acuerdo a los enfoques disciplinares.

En un tercer punto, es imperativo trabajar desde las instituciones educativas en los factores que condicionan la docencia. Los factores instruccionales pueden identificarse y controlarse mediante el desarrollo de una planeación detallada, pero los factores del contexto institucional obligan a que las entidades revisen la manera en que se dinamizan los programas y proyectos, y también la gestión administrativa que interfiere en la labor diaria del profesor. Se requiere una organización que libere al maestro de las diferentes presiones que devienen de las imposiciones del sistema educativo. La escuela debe revisar su operación, entendemos que está obligada a dar cumplimiento de las políticas educativas, pero se requiere un trabajo reflexivo y concertado de los aspectos que condicionan la enseñanza. En cuanto a las demandas del sistema educativo, es imperativo analizar el impacto de las constantes demandas reglamentarias sobre la actividad profesional, para evitar que ciertas aplicaciones basadas en lineamientos puedan aparecer de manera descontextuada, o aplicadas sin sentido.

Como colofón a lo expuesto, el estudio de la identidad profesional desde la perspectiva que hemos propuesto, nos acredita para advertir que las decisiones que toma el profesor sobre la docencia, no obedecen sólo a sus conocimientos sobre la misma, sino a condiciones más amplias que deben conocer las autoridades educativas, para advertir cómo estas condiciones de la enseñanza pueden alterar los procesos educativos en la educación secundaria.

REFERENCIAS
BIBLIOGRAFICAS

Referencias Bibliográficas

- Abril, A. M., Ariza, M.R., Quesada, A. & García, F. (2014). Creencias del profesorado en ejercicio y en formación sobre el aprendizaje por investigación. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 11(1), 22-33.
- Ademar, F. H., Blanas, E. G., & Mekler, M.V. (2012). Configuración de la Educación Secundaria. El caso de algunos países del mundo y de América Latina desde una perspectiva comparada. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 3(3), 64-70.
- Akerlind, G.S. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 24 (4), 321-334.
- Akkerman, S.F. & Meijer, P.C. (2010). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319.
- Alvaro, J.L., Garrido, A., Schweiger, I. & Torregrosa, J.R. (2007). Introducción a la psicología social sociológica. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Anguera, M.T. (1997). Metodología de la observación en las ciencias humanas. Madrid, España: Cátedra.
- Arancibia, M. H. (2012). Concepciones del profesor sobre aprender y enseñar historia y su relación con tipos de usos educativos de las TIC. (Tesis doctoral). Universidad Oberta de Catalunya. Barcelona, España.
- Area, M. (1991). Los medios, los profesores y el currículo. Barcelona, España: Sendai ediciones.

- Arriaga, J. M. (2013). Impacto de las políticas educativas en la Identidad docente. *Revista Digital. Mundialización Educativa*. Recuperado de http://ece.edu.mx/ecedigital/files/Articulo_Juany.pdf.
- Badia, A., & Álvarez, I. (2010). La identidad del profesor en contextos de educación presencial y virtual. En C. Monereo y J. Pozo (2011) (Eds). *La identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites*. (pp. 213-233) Madrid, España: Narcea.
- Badia, A., & Gómez, F. (2014). Educational context conditions affecting the teaching design of University teacher. *Educación XXI*, 17 (2), 169-192. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11484
- Badia A., & Monereo, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica. *Anuario de psicología*, 35 (1), 47-70.
- Badia, A., Monereo, C., & Meneses, J. (2013). Affective dimension of university professors about their teaching: An exploring through the semantic differential technique. *Universitas Psychologica*, 13 (1), 161-173 doi:10.11144/javeriana.UPSY13-1.adup
- Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Batjin, M. (1986). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin, University of Texas Press.
- Bautista, M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 32, (2), 111-131. ISSN 012D-159X. Bogotá.

- Beauchamp, C., & Lynn, T. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literatura and implications for teacher education. *Cambridge Journal Education*, 39(2), 175-189.
- Becher, T. (2001). Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Barcelona, España: Gedisa.
- Bedacarratx, V. (2009). Perspectivas grupales en investigación social. Elementos para indagar la identidad, la formación y la práctica docente. *En Revista Cuadernos de Educación*, 14 (2), 133-149. Consultado en <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-bedacarratx2012.html>
- Béguin, P., & Clot, Y. (2004). L´action situee dans le développement de l´activité. *Activités review electronique*, 1 (2), 35-49.
- Beijard, D. (1995). Teacher`s prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and teaching*, 1 (2), 281-294.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers´ professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20,(2) 107-128.
- Ben-Peretz, M., Mendelson, N., & Kron, F.W. (2003). How Teachers in different educational context view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19,(2) 277-290. doi: 10.1016/S=742-051X (02)00100-2
- Bernardo, A., & Américo, M. (2006). Análisis de las creencias y actitudes proambientales en residentes de la comarca occidental de la provincia de Toledo. Implicaciones para la educación ambiental. 2006. Universidad de Castilla la Mancha.

- Bosch, M. (2004). Valores y creencias del profesorado de secundaria sobre algunos aspectos de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*. ISSN 1575-0965.5(2).
- Boulton-Lewis, G., Smith, D., McCrindle, A., Burnett, P., & Campbell, K. (2001). Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. *Learning and Instruction*, 11, (1) 35-51.
- Brousseau, G. (1999). Educación y didáctica de las matemáticas. Educación matemática. México.
- Calvo, G. (2006). La pregunta por la enseñanza y el aprendizaje en el oficio docente. En E. Tenti (compilador) El oficio del docente: vocación, trabajo, y profesión en el siglo XXI. 175-186. Avellaneda: Siglo XXI Editores Argentina. S.A.
- Canrinus, E.T., Helms-Lorenz, M., Beijard, D., Buitnik, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal Psychology Education*. 27(2), 115–132 DOI 10.1007/s10212-011-0069-2
- Carvajal, E., & Gómez, M. (2002). Concepciones y representaciones de los maestros de secundaria y bachillerato sobre la naturaleza, el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7, (16), 577-602.
- Cattonar, B. (2006). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignants et des enseignants du secondaire en communauté française de Belgique: tensions entre le vrai et le sale boulot. *Education et Francophonie*, 34 (1), 193-192, Revista electrónica: <http://www.acelf.ca/c/revue/>

- Chai, S. Ch. (2010). Teachers' epistemic beliefs and their pedagogical beliefs: A qualitative case study among singaporean teachers in the context of ict-supported reforms. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9 (4).
- Clark, C.M., & Peterson, P.L. (1997). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, C.M. La investigación de la enseñanza III, 414-531. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Clark, C.M. & Yinger, R. (1979). Three studies of teacher planning. *Research Series*, 55, 231-263.
- Cohen, J. (2010). Getting recognized: Teachers negotiating professional identities as learners through talk. *Teaching and Teacher Education*, 26, 473-481.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 por la cual se expide la ley general de educación. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning. In .E.Eisner (Ed.) Learning and teaching ways of knowing: The eighty-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education (pp. 174-198). Chicago: University of Chicago Press. (E-Reserves)
- Constitución Política de Colombia. (1991). Recuperado de http://www.procuraduria.gov.co/guiamp/media/file/Macroproceso%20Disciplinario/Constitucion_Politica_de_Colombia.htm

- Contreras, S. (2008). Qué piensan los profesores sobre sus clases: Estudio sobre las creencias curriculares y las creencias de actuación curricular. *Formación Universitaria*, 1(3), 3-11. doi:10.4067/S0718-50062008000300002.
- Contreras, S. (2010). Las creencias y actuaciones curriculares de los profesores de ciencias de secundaria de Chile. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperada de <http://eprints.ucm.es/11624/1/T32362.pdf>
- Contreras, C. (2013). La formación del profesorado universitario orientada hacia la transformación de la identidad docente. Una propuesta basada en incidentes críticos. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Cook, T. D. & Reichard, CH. S. (2005). Métodos cualitativos y cuantitativos de investigación evaluativa. Madrid. España: Morata.
- Damasio, A. (1996). El error de Descartes. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Darby, A. (2008). Teacher's emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education*. 24, (5) 1160-1172. doi:10.1016/j.tate. 2007.02.001.
- Darling-Hammond, L. & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and teacher education*, 16(5), 523-545.
- Day, C., Kington, A., Stobart. G. & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal* 32 (2), 601-616. DOI: 10.1080/01411920600775316
- Day, C. (2006b). Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid. España: Narcea.

- De la Chausse, M. E. (2008). Cómo toman decisiones educativas los profesores universitarios. *Revista Internacional de ciencias sociales y humanidades*, 1, 175-199. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?;Cve=65411190009>.
- Del Mastro, C. (2005). Enseñanza estratégica en un contexto virtual: Un estudio sobre la formación de tutores en la educación continua. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperada de <http://www.tdx.cat/bistream/handle/10803/4758/cmvlde1.pdf?sequence=1>
- Diker, G., Suasnabar, C. & Laies, G. (2010). Nuevas concepciones acerca del rol docente en América Latina. *Revista Educación y Cultura*, (51). Recuperado de <http://www.educacionyculturaaz.com/051/051-AZNOVIEMBRE2011.pdf>
- Doménech, F., Traver, J. A., Moliner, O. M. & Sales M. A. (2006). Análisis de variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente. *Revista de educación*, 340, 473-492.
- Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment: an ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 28 (6), 51-55.
- Dussel, I. (2008). La escuela secundaria en la encrucijada: problemas y desafíos. Buenos Aires, Argentina: IDEA.
- Echeverría, M., Martí, E. & Pozo, J. I. (2010). Los sistemas externos de representación como herramientas de la mente. *Cultura y educación*, 22 (2), 133-147.
- Eilam, B. & Poyas, Y. (2006). Promoting awareness of the characteristics of classrooms' complexity: A course curriculum in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22 (2) 337-351.

- Elbaz, F. (1981). The teacher's practical Knowledge report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11 (1) 43-71.
- Engelken, J. (2005). La metáfora de lo uno-múltiple: una reconceptualización dialógica de la identidad personal (una crítica al reduccionismo posmodernista). *Athenea digital*. (7), 114-132.
- Engels, A. (2008). Construcción del conocimiento en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. La interrelación entre los procesos de colaboración entre alumno y los procesos de ayuda y guía del profesor. Tesis Doctoral. Recuperada de <http://www.tdx.cat/handle/10803/2653;jsessionid=F50256590E5D7F4CA1B79B2BE19E8446.tdx2>
- Enyedy, N., Goldberg, J. & Muir W. K. (2005). Complex dilemmas of identity and practice. *Science Education*, 90 (1) 68-93. doi:10.1002/sce.20096
- Estudios económicos de la OCDE Colombia. (2015). Recuperado de http://www.oecd.org/eco/surveys/Overview_Colombia_ESP.pdf
- Ethell, R. G. (1997). Reconciling propositional and procedural knowledge: beginning teachers' knowledge in action. Griffith University. (Doctoral Tesis).
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. España: Morata.
- Flores, A. M. & Day, C. (2006). Context which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education* 22,(1) 219-232. doi: 10.1016/j.tate.2005.09.002

- Flórez, R. (1995). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá, Colombia: Mc Graw Hill.
- Gaskins, I. & Pressley, M. (2006). Metacognitively competent Reading comprehensive is constructively responsive reading: how can such reading be developed in students. *Metacognition learning*, 1, 99-113. doi:10.1007/s11409-006-7263-7
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional: ¿Facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios pedagógicos*, 37 (2), 89-107.
- Garrido, J. M. (2009). Creencias sobre el rol de las tecnologías de información y comunicación en la formación inicial de docentes: Explorando las diferencias entre estudiantes y docentes universitarios. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-identify. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge, England: Polity Press.
- Gil, C.F. & Rico, R. L. (2003). Concepciones y creencias del profesorado de secundaria sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Enseñanza de las Ciencias*, 21 (1), 27-47.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1988). Pensamiento y acción del profesor. De los estudios sobre la planificación del pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 128-148.
- Goffman, E. (1993). *Presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid, España: Amorrurtu.
- Gow, L. & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1) 20-33.

- Graham, A. & Phelps, R. (2003). Being a teacher: Developing teacher identity and enhancing practice through metacognitive and reflective learning processes. *Australian Journal of teacher Education*, 27(2), 11-24.
- Grison, B. (2009). De las ciencias sociales a la antropología cognitiva. Las genealogías de la acción situada. Benoit Grison.
- Guasch, T., Espasa, A. & Alvarez, I. (2010). Formative e-feedback in collaborative writing assignments: the effect of the process and time. *ELC Research Paper Series*, 1, 49-59.
- Guerrero, F., Sánchez, N. & Lurduy, O. (2006). La práctica docente a partir del modelo DECA y la teoría de las situaciones didácticas. Comunicación V Encuentro Internacional de Matemática. Colombia. doi: [http://Xurl.es/wvuhh\(30/11/2011\)](http://Xurl.es/wvuhh(30/11/2011)).
- Hall, L.A., Johnson A, M., Juzwik, M., Wortham, S. & Mosley, M. (2010). Teacher identity in the context of literacy teaching: Three explorations of classroom positioning and interaction in secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 26(2) 234- 243.
- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J. & Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and teacher education*. 26 (7), 1349-1361. doi:10.1016/j.tate.2010.03.005.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher education*, 16 (8) 811-826.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and teacher education*, 21 (8), 967- 983. doi:10.1016/j.tate.2005.06.007.

- Hermans, J.M. (2001). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281.
- Hodges, T. & Jo An, C. (2012). Negotiating Context to Construct an Identity as a Mathematics Teacher. *Journal of Educational Research*, 2(105), 112-122.
- Iglesias, L.G. (2009). Una pesquisa genealógica de la idea fuerza de la identidad. Aproximación psicosociológica. *Revista psicología y sociedad*, (9), 16-21. Recuperado de <http://www.psicologia.umich.mx/downloads/UarichaWeb/Uaricha9/>
- Imbernon, F. (2002). La investigación educativa y la formación del profesorado. En Alonso, M. J., Arandia, M., Casas, I., Cordero, G., Fernández, I., Revenga, A. y Ruiz, P. La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. 51-57. Barcelona: Grao.
- Iñiguez, L. (2001). Identidad: De lo personal a lo social. Un recorrido conceptual. En Eduardo Crespo (ed). La constitución social de la subjetividad. 209-225 Madrid: Catarata.
- Jephcote, M. & Salisbury, J. (2009). Further education teachers' accounts of their professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 25 (7) 966-972.
- Jessop, T., Gubby, L. & Smith, A. (2011). Space frontiers for new pedagogies: a tale of constraints and possibilities. *Studies in Higher Education*, 37(2), 189-192.
- Jiménez, B. A. & García, F. L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*. 233, 105-122.
- Jones, A. (2009). Generic attributes as exposed theory: The importance of context. *Higher Education*, 58, 175- 191.

- Kagan, D.M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 1(27), 65-90.
- Kane, R., Sandretto, S. & Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177-228.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21 (8), 95-1006. doi: 10.1016/j.tate.2005.06.009.
- Kelly, O., Dorf, H., Pratt, N. & Hohmann, U. (2013). Comparing teacher roles in Denmark and England. *Compare: A journal of comparative and international education*.44 (4),566-586. doi:10.1080/03057925.2013.800786
- Kimura, Y. (2010). Expressing emotions in teaching: Inducement, suppression, and disclosure as caring profession. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*. 5, 63-78.
- Kreber, C. (2010). Academics' teacher identities, authenticity and pedagogy. *Studies in Higher Education*, 35(2), 171-194.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher education*, 21 (8), 899-916. doi: 10.1016/j.tate.2005.06.003.
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and Adaptation*, Oxford University Press, New York.
- Lazarus, R. (2000). *Estrés y Emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. España: Descleé de Brouwer.

- Lee, J. & Mc Dougall, D. (2010). Secondary school teacher's conceptions and their teaching practices using graphing calculators. *International Journal of Mathematical education in science y technology*, 41(7), 858-872.
- Leontiev, A. (1974). The problem of activity in psychology. *Soviet Psychology*, 13(2), 4-33.
- Levin, B. & He, Y. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates personal practical theories *Journal of teacher education*, 59(1), 59-68. doi: 10.1177/0022487107310749
- Levinson, B. (2009). Documento conceptual II: Del plan de estudios a la práctica. Eliminar los obstáculos estructurales y culturales para lograr una efectiva reforma de la educación secundaria en las Américas. Recuperado de http://portal.oas.org/es/sedi/dhdee/sixth_ministerial_meeting.asp
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A. & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context .*Studies in Higher Education*, 31(3), 285-298.
- Linares, S. (1998). El profesor de matemáticas. Conocimiento base para la enseñanza y desarrollo profesional en Santolo, L. y otros (1998) La enseñanza de la matemática en educación intermedia. 296-337. Madrid, España: Rialp.
- Mahmood, A., Nudrat, S., Musaud, M., Nawaz, A. & Haider, N. (2011). Job satisfaction of secondary school teachers: A comparative analysis of gender, urban and rural schools. *Asian Social Science*, 7(8), 203-209. doi:10.5539/ass.v7n8p203.

- Mahncke, M. (2009). Enfoques de aprendizaje y de estudio de los estudiantes universitarios. Tesis doctoral. Universidad Ramón Llull. Recuperado de <http://www.tdx.cat/TDX-0430110-100952>. el 25 07 2013.
- Malmberg, L., Hagger, H., Burn, K., Mutton, T. & Colls, H. (2012). Observed classroom quality during teacher education and two years of professional practice. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 916-932. <http://dx.doi.org/10.1037/a0020920>
- Marcelo, G. C. (1992). Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones de los profesores en la planificación de la enseñanza. *Enseñanza: Anuario interuniversitario de didáctica*. 4 (5), 31-48. Recuperado de <http://e-espacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:20309>
- Marchesi, A. (2000a). Un sistema de indicadores de desigualdad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 135-163.
- Marchesi, A. (2000b). Controversias en la educación española. Madrid: Alianza.
- Marton, F. (1994a). Phenomenography. En T. Husén & T.N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*. 2 (8), pp 4424-4429). Oxford: Pergamon Press.
- Marton, F. y Pang, M.F. (1999b). Two Faces of Variation, Paper presented at the 8th European Conference for Learning and instruction. Goteborg, Sweden.
- Marton, F. y Yan Pong, W. (2005c). On the unit of description in phenomenography. *Higher education research & development*, 24(4), 335-348.
- McAlpine, L., Weston, C., Timmermans, J., Berthiaume, D. & Fairbank-Roch, G. (2006). Zones Reconceptualizing Teacher Thinking in Relation to Action. *Studies in Higher Education*, 31(5), 601-615.

- Mead, G. (1960). *Espíritu, persona, sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona, España: Paidós.
- Meirink, J.A., Meijer, P.C., Verloop, N. & Bergen, T. (2009). Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1) 89-100. doi: 10.1016/j.tate.2008.07.003
- Ministerio de Educación Nacional. (1979). Decreto 2277. Estatuto docente. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (1994). Decreto 1860. Aspectos pedagógicos y organizativos de la Ley 115 de 1994. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (1996). Plan decenal del gobierno para la inversión comprendida entre 1996 y 2005. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-121191_archivo.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (1998). Serie Lineamientos curriculares Ciencias Sociales. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (1998). Serie Lineamientos curriculares Matemáticas. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_matemáticas.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2002). Decreto 1278. Estatuto de Profesionalización Docente. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Sistema nacional de formación de profesores. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48466.html> 2014
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Guía No.33. Organización del Sistema Educativo. Conceptos generales de la educación preescolar, básica y media. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-205294_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-86313_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares básicos de competencias en Matemáticas. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf2.pdf
- Monereo, C. (2001). La enseñanza estratégica. Enseñar para la autonomía. *Aula de Innovación Educativa*, 100, 6-9.
- Monereo, C. & Badia, A. (2011) Los heterónimos del docente. Identidad, selfs y enseñanza. En C. Monereo y J. Pozo (2011). (Eds), *La identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites*. 57-76. Madrid: Narcea.
- Monereo, C & Badia, A (2013) *La perspectiva dialógica en la construcción de la identidad humana a lo largo de la vida*. Recuperado de: <file:///C:/Users/Administrador/Downloads/La%20perspectiva%20dial%C3%B3gica%20en%20la%20construcci%C3%B3n%20de%20la%20identidad%20humana.pdf>

- Monereo, C. & Castelló, M. (1997). Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa. Barcelona: edebé.
- Monereo, C. & Monte, M. (2011). Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria. Barcelona: Grao.
- Monereo, C., Weise, C., Alvarez, I., & Badia, A. (2008). Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO. Barcelona, España: Grao.
- Müller, D., Ringer, F., & Simon, B. (1992). El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social. 1870-1920. Madrid.
- Nardi, B. (1996). Studying context. In B. Nardi (Ed.), *Context and Consciousness*. Cambridge, MA: MIT Press, 69-102.
- Nargund-Joshi, V., Rogers, M., & Akerson, V. (2011). Exploring Indian secondary teachers' orientations and practice for teaching science in an era of reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(6), 624-647. doi:10.1002/tea.20429
- Näring, G., Vlerick, P., & Van de Ven, B. (2012). Emotion work and emotional exhaustion in teachers: the job and individual perspective. *Educational Studies*, 38(1), 63-72. doi:10.1080/03055698.2011.567026
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.

- Norton, L., Richardson, J., Hartley, J., Newstead, S., & Mayes, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning. *Teaching in higher education*, 50 (4)537-571. doi:10.1007/s10734-004-6363-z
- O'Connor, K. (2008). You Choose to care: Teachers emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1) 117-126. doi: 101016/j.tate.2006.11.008
- Opdenakker, M-C., & Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22 (1) 1-21. doi:10.1016/j.tate.2005.07.008
- Opfer, V.D., Pedder., D., & Lavicza, Z. (2011). The role of teachers' orientation to learning in professional development and change: A national study of teachers in England. *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), 443-453. doi:10.1016/j.tate.2010.09.014
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura-Unesco. (2011). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. Recuperado de <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscled-2011-sp.pdf>
- Ostovar, S. A. (2009). A Data-Driven Conceptualization of Language Teacher Identity in the Context of Public High Schools in Iran. *Teacher Education* 36 (2),. 111-124.
- Páez, D., Marques, J., & Insúa, P. (1997). Cognición social. Sección V, Psicología social. Morales J. F. (Coordinador). Madrid, España: Mc Graw Hill.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3),307-332.
- Pang, M.F., & Marton, F. (2003). Beyond lesson study: Comparing two ways of facilitating the grasp of some economic concepts. *Instructional Science*, 31 (3), 175-194.

- Parlett, M., & Hamilton, D. (1983). La Evaluación como Iluminación. En Gimeno, S. y Pérez, G. La enseñanza: su teoría y su práctica. 426-450. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Pérez, G. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En La Enseñanza: su teoría y su práctica Sacristan, G. y Pérez, A. 95-138. Barcelona, España: Ediciones Akal.
- Pérez, S., & Guillen, G. (2008). Estudio exploratorio sobre creencias y concepciones de profesores de secundaria en relación con la geometría y su enseñanza. En Camacho, M., Flores, P., & Bolea, M. (Eds.) Investigación en Educación Matemática. 295-305.
- Poland, B. (2002). Transcription quality. In J.F. Gubrion & J. A Holstein (eds). Handbook of interview Research: Context y Method. Pp. 625-649. Thousand Onks y London, New Dehly: Jage.
- Porlan, R. (1995). Las creencias pedagógicas y científicas de los profesores. *Enseñanza de las ciencias de la tierra*, 3 (1), 7-13.
- Pradas, C.R., & López, R.V. (2010). Acción docente y Pensamiento del profesorado. Análisis de una caso desde la perspectiva de la acción situada. Universidad de Girona. 1-26. Recuperado de <http://www.udg.edu>
- Reeves, J. (2009). Teacher investment in learner identity. *Teaching and teacher education*, 25, 34-41. doi:10.1016/j.tate.2008.06.003
- Reio, G.T. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: A commentary. *Teaching and Teacher Education*, 21 (8), 985-993. doi:10.1016/j.tate.2005.06.008.

- Rodríguez, L. (2005). Análisis de creencias epistemológicas, concepciones y enfoques de aprendizaje de los futuros profesores. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Facultad de Psicología. Departamento de psicología evolutiva y de la educación.
- Rojas, R. (2002). Investigación Social, Teoría y Práxis. México: Plaza y Valdés Editores.
- Ruvalcaba-Coyaso, J., Uribe, I., & Gutiérrez, R. (2011). Identidad e identidad profesional acercamiento conceptual e investigación contemporánea. *Revistas CES. Psicología*, 4 (2), 82-102.
- Salandanan, G. (2006). *Methods of Teaching*. Quezon City, Manila: Lormar Publishing Co., Inc.
- Salazar, R., Valenzuela, B., Cortes, G., & Guillen, M. (2013). La identidad docente, la política y gobernabilidad en educación superior. *European Scientific Journal*, 9(2). 88-99.
- Säljö, R. (1988). Learning in Educational Settings: Methods of Inquiry. En P. Ramsden (ed.) *Improving Learning: New Perceptions*. London: Kogan Page.
- Samuelowicz, K., & Bain, J. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higuer Education*, 41 (3), 299-325.
- Saury, J., Ria, L., Sève, C., & Gal-Petitfaux, N. (2006). Action ou cognition située. Enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement en EPS. *Éducation Physique et Sportive*, 321, 5-11.
- Schmidt, M. (2000). Role theory, emotions, and identity in the department headship of secondary schooling. *Teaching and Teacher Education*, 16 (8), 877-842.

- Schmidt, M., & Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21 (8), 949-965.
- Schutz, P., & Lee, M. (2014). Teacher emotion, emocional labor and teacher identity.. *Utrecht studies in language and communication*. 27, 169-185.
- Scott, C., & Sutton, R. E. (2009). Emotions and Change During Professional Development for Teachers A Mixed Methods Study. *Journal of Mixed Methods Research*, 3 (2), 151-171.
- Seybert, M. (2009). Beginning teacher beliefs and wise practices: a case study of a high school social studies teacher. (Tesis doctoral). Recuperada de http://etd.fcla.edu/UF/UFE0024056/phillips_m.pdf
- Secretaria de Educación Distrital. (2013). Desarrollo Socioafectivo Reorganización Curricular Por Ciclos. Herramienta pedagógica para padres y maestros. Documento en construcción. Bogotá, Colombia.
- Settlage, J., Southerlan, S., Smith, L., & Ceglie, R. (2009). Constructing a Doubt-free teaching self: Self-Efficacy, teacher identity, and science instruction within diverse settings. *Journal of Research in Science Teaching*, 1 (46), 102-125.
- Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling identities. In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Research*. 34(4) 14-22.
- Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 616-621. doi:10.1016/j.tate.2009.09.009.

- Shavelson, R., & Stern, P. (1981). Research teacher Pedagogical Thoughts Judgments, decisions, and behavior. *Review of educational Research*, 51- 455-498.
- Shavelson, R., & Stern, P. (1989). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En Sacristan, G. y Gómez, P. La enseñanza: su teoría y su práctica.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Research*: 57, 1-22.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27 (6), 1029-1038. Doi:10.1016 /j.tate.2011.04.001
- Sleeter, C. (2005) Un-standardizing curriculum: Multicultural teaching in the standards-based classroom. New York: Teacher College Press.
- Sonneman, U. (1954). Existence and therapy: An introduction to phenomenological psychology and existential analysis. New York City, NY, US: Grune & Stratton. (1954). xi 381 pp. doi: 10.1037/10634-000
- Stanislaw, E. (2012). The profesional roles of a teacher in the era of globalization on the example of poland. *Educational Research Journal*, 1 (1). 61-71.
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H., & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*. 37 (2), 204-219. doi: dx.doi.org/10.1080/02619768.2014.882309

- Stillwagon, J. (2008). Performing for the Students: Teaching Identity and the Pedagogical Relationship. *Journal of philosophy of education*, 42 (1), 67-83. doi: 10.1111/j.1467-9752.2008.00603.x
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Suárez, O.M. (2005). El grupo de discusión. Una herramienta para investigación cualitativa. Barcelona: Laertes.
- Suchman, L. (1987). Plans and situated actions: the problem of human machine interaction. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sutherland, I., Howard, S., & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(39), 455-465.
- Sutton, R.E., & Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-355.
- Tainta, S. P. (2003). Enseñanza estratégica y aprendizaje autónomo: Un estudio de campo a partir de entrevistas de profesores ESO. Departamento de Educación, Universidad de Navarra. 191. ESE. No 5.
- Tiana, A. (1996) La evaluación de los sistemas educativos. Organización de estados iberoamericanos. *Revista iberoamericana de educación*, 10, 37-81. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10a02.htm>
- Tikunoff, W. J. (1979). Context Variables of Teaching-Learning Events. En Bennet, S. y McNamara: Focus on Teaching. Logman, London.

- Timostsuk, I., & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26 (8) 1563-1570. doi:10.1016/j.tate.2010.06.08.
- Tomanek, D., Talanquer, V., & Novodvorsky, I. (2008). What do science teachers consider when selecting formative assessment task? *Journal of research in science teaching*, 45(10), 1113-1130. doi: 10.1002/ta.20247
- Traver, J. Sales, A., Dómenech, F., & Moliner, O. (2006). Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente. *Revista iberoamericana de educación*, 40 (1), 1.18.
- Trent, J., & Lim, J. (2010). Teacher identity construction in school-university partnerships: Discourse and practice. *Teaching and teacher education*, 26 (8) 1609-1618. doi: 10.1016/j.tate.2010.06.012
- Trickett, E.J., Rukhotskiy, E., Jeong, A., Genkova, A., Oberoi, A., Weinstein, T., & Delgado, Y. (2012). The kids are terrific: It's the job that's tough: The ELL teacher role in an urban context. *Teaching and Teacher Education*, 28 (2), 283-292. doi:10.1016/j.tate.2011.10.005
- Urzúa, A., & Vásquez, C. (2008). Reflection and professional identity in teachers' future-oriented discourse. *Teaching and Teacher Education*, 24 (7) 1935-1946.
- Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades Educativas*. 234. 88-96.
- Van Driel, J., Beijaard, D., & Verloop, N. (2001) Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in science teaching*, 38 (2), 137-158.

- Van Driel, J., Bulte, Astrid. M.W., & Verloop, N. (2007). The relationships between teachers' general beliefs about teaching and learning and their domain specific curricular beliefs. *Learning and Instruction*, 17(2) 156-171. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.01.010.n
- Van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10 (4), 571–596.
- Van Hover, S.D., & Yeager, E.A. (2004). Challenges facing beginning history teachers: An exploratory study. *International Journal of Social Education*, 19 (1), 8-26.
- Van Veen, K., & Lasky, S. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: Different theoretical approaches. *Teaching and Teacher Education*, 21 (8), 895-898. doi: 10.1016/j.tate.2005.06.002.
- Van Veen, K., Slegers, P., & Van de Ven, P-H. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 917-934. doi: 10.1016/j.tate.2005.06.004.
- Van Veen, K., & Slegers, P. (2006c). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38 (1), 85-111. doi: 10.1080/00220270500109304.
- Vildósola, X. (2009). Las actitudes de profesores y estudiantes, y la influencia de factores de aula en la transmisión de la naturaleza de la ciencia en la enseñanza secundaria. Tesis de doctorado. Universidad de Barcelona, Facultad de Formación del

- Profesorado, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y la Matemática.
- Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Revista educación y educadores*, 12(2), 87-101.
- Waeytens, K., Lens, W., & Vandenberghe, R., (2002). Learning to learn: Teachers' conceptions of their supporting role. *Learning and Instruction*, 12 (3), 305-322.
- Weise, C. (2011). La atención a contextos de alta diversidad sociocultural en la Universidad. Un análisis de la identidad y la práctica docente a través de incidentes críticos. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/129079/cc1de1.pdf;jsessionid=B20F5C3DBB796AE444A9B9C07DBE29E8.tdx2?sequence=1>
- Wertsch, J. (1991). *Voices of mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Weinstein, C. S. (1989). Teacher Education students preconceptions of teaching. *Journal of teacher education*, 40 (2), 53-60.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, P., & Jeffrey, R. (2002). The reconstruction of primary teacher's identities. *British Journal of sociology of education*, 23 (1), 89-106.
- Yeager, E. A., & Davis, O.L. (2005). Wise social studies teaching in an age of high-stakes testing: Essays on classroom practices and possibilities. En *Social studies teaching*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

- Zabalza, M.A. (1988). Pensamiento del profesor y desarrollo didáctico. *Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica*. 4 (5), 109-138.
- Zabalza, M., & Zabalza, M. (2012). Profesores y Profesión docente. Entre el ser y el estar. Narcea.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teaching and Teacher Education*, 9(3), 213- 238. doi: 10.1080/13540600309378.

ANEXOS

ANEXO 1

Caracterización de los profesores participantes

Profesores de matemáticas. (PM) y Profesores de ciencias sociales (PS)

CRITERIO	PM1	PM2	PM3	PM4	PM5	PM6	PM7	PM8	PM9	PM10	PM11	PM12	PM13	PM14	PM15
Edad	35	58	34	32	34	61	36	60	32	34	31	49	32	32	37
Sexo	M	M	M	F	M	M	M	M	M	F	M	F	M	F	F
Años de Experiencia	12	24	7	5	7	40	13	35	7	16	8	15	8	3	16
Área Académica	Matemáticas y Geometría	Matemáticas y Física	Matemáticas y Física	Matemáticas/ Álgebra y Artes.	Matemática, álgebra y geometría	Matemáticas.	Matemáticas y Trigonometría	Matemáticas y Física.	Matemáticas	Matemáticas.	Matemáticas y Física.	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
Formación Académica. (grado)	Licenciado en Matemáticas	Licenciado en Ciencias de la Educación	Licenciado en Matemáticas y Física.	Licenciada en Matemáticas	Matemático	Licenciado en Matemáticas	Licenciado en Matemáticas	Licenciado en Física y Matemáticas	Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas.	Licenciada en Matemáticas.	Licenciada en Física/.	Ingeniero electricista	Licenciado en matemáticas	Licenciatura en matemáticas	Licenciada en educación básica con énfasis en matemáticas
Formación Posgradual	No	Especialización en Matemáticas y Física	Especialización en Tecnologías de la Información		Especialización en Matemática Aplicada	Especialista en la enseñanza de la Matemáticas en Educación Secundaria. Especialista en Gerencia Educativa.	Especialista en Informática.	Especialista en informática educativa.	Especialista en educación matemática.	N/A	Magíster en educación (enseñanza de ciencias exactas y naturales	Maestría en educación. Especialización en matemática aplicada.	Maestría en educación	N/A	Especialización en educación para la lúdica
Escalafón docente	No	No	1278	No	No	2277	1278	2277	2277	2277	2277	2277	1278	1278	1278
Tipo de institución Escolar	Privada	Privada	Público	Privada	Pública	Pública	Pública	Pública	Privada	Privada	Publica	Pública	Público	Público	Pública
Grado/Curso en el que imparte Formación	8 y 9 Grado	10 y 11	5, 10 y 11	8	6,8,10 y 11	6,7 y 8	6, 8, 9 y 10.	6, 8 y 9.	6.	9	9	6, 7 Y 11	6 y 7	7	6 y 7
Grado en sesión filmada	8	10	10	8	8	7	6	8	6	9	9	7	7	7	6
Objeto de la sesión	Expresiones algebraicas	Gráficas de las funciones sinusoidales	Identidad pitagórica	Introducción al álgebra	Factorización y diferencia de cuadrados	Plano Cartesiano	Fraciones equivalentes	Expresiones algebraicas a través del triángulo de Pascal.	Números enteros.	Sistema de ecuaciones lineales.	Ecuaciones	Razones, proporciones, y regla de tres	Identificar medidas de tendencia central.	Organización y representación e interpretación de datos estadísticos	Organización y representación de datos estadísticos
Número de estudiantes.	27	35	45	35	24	38	42	42	40	45	44	45	44	45	45

CRITERIO	PS1	PS 2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13	PCS 14	PCS 15
Edad	58	32	30	32	42	33	28	44	45	44	30	33	28	28	28
Sexo	F	M	M	M	M	F	F	M	F	M	F	F	M	F	M
Años de Experiencia	3030	7	6	6	20	9	6	20	23	20	6	7	8	5	11
Área Académica	Ciencias sociales, ética	Ciencias Sociales.	Ciencias Sociales, Religión.	Ciencias Sociales, Políticas y Económicas.	Ciencias sociales, economía, filosofía.	Ciencias sociales, economía, filosofía, ética.	Ciencias sociales, filosofía, ética.	Ciencias Humanas y Sociales, democracia y educación financiera.	Ciencias Sociales, derecho, derechos humanos	Ciencias sociales, filosofía, ciencias políticas	Ciencias sociales. Filosofía, ética y ciencias políticas.	Ciencias sociales, filosofía, ética	Ciencias sociales y Ciencias Políticas; Docente del énfasis en Investigación Social.	Ciencias sociales, docente del énfasis de investigación social.	Ciencias sociales.
Formación Académica. (grado)	Licenciado en ciencias sociales	Licenciado en Filosofía.	Licenciado en Ciencias Sociales	Licenciado en Filosofía, Ciencias Políticas y Económicas.	Licenciado en ciencias sociales.	Licenciado en ciencias sociales	Licenciada en ciencias sociales	Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas.	Licenciada en ciencias sociales; Derecho	Licenciado en Filosofía	Licenciado en ciencias sociales.	Psicóloga y Licenciada en Ciencias Sociales.	Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales.	Licenciada en Ciencias Sociales.	Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales
Formación Posgradual	Magister en ciencias de la educación	Maestría en Ciencias Sociales	No	Especialista en Ciencias Políticas y Económicas	Magister en educación, desarrollo humano y valores.	Magister en Historia	Magister en Historia	No	Especialista en derechos humanos	Especialista en ética, especialista en educación, Magister en historia.	Magister en Historia.	No	Estudiante de Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria.	Diplomado en Creatividad. Diplomado en uso de TIC's..	Estudiante de Maestría en Comunicación y educación
Escalafón docente	2277	1278	1278	No	2277	1278	1278	No	2277	1278	1278	1278	2277	2277	2277
Tipo de institución Escolar	Pública	Pública	Pública	Privada	Publica	Pública	Pública	Privada	Pública	Pública	Pública	Pública	Privada	Privada	Privada
Grado/Curso en el que imparte Formación	6,9,10 y 11	6,7 y 8.	6, 7, 8 y 10	6 a 10	6, 7, 8 y 10.	7,8, 9, 10 y 11.	7,8,9,10,11	8, 9, 10 y 11	8,9,10,y 11	9, 10 y 11	8,9,10 y 11	8,9,10 y 11	Grado 11.	7, 10 y 11	7 y 8
Grado en sesión filmada	9	6	7	8	8	8	10	10	8	11	8	11	Grado 11.	7	7
Objeto de la sesión	Economía Colombiana	Civilización egípcia	Organización colonial	Imperialismo y colonialismo.	Eras geológicas	Eras geológicas	Primera Guerra mundial: Causas y consecuencias	Antropología, perspectiva Daniel Herrera	Revolución industrial	Historia política y relación con la economía.	Historia de las Religiones: Hinduismo	El conflicto Colombiano	Recorrido conceptual e Histórico a la problemática social Colombiana años setenta y ochenta.	Revolución industrial	Edad media
Número de estudiantes.	42	38	36	34	45	43	38	32	43	43	43	45	34	40	45

ANEXO 2

Cuestionario para el estudio de la identidad profesional del profesor.

PARTE 1. PERFIL PROFESIONAL.

Nombre y apellido

Edad

Título profesional

Formación posgradual.

Tiempo de experiencia laboral docente:

Tiempo de experiencia específica en el colegio:

Tiempo de experiencia docente en el área.

Áreas/cursos en los que imparte formación.

Años de experiencia en la institución

Escalafón.

PARTE 2. Identidad Profesional del Profesor.

- **Identidad Narrada.**

Roles

1. ¿Cómo define su rol como profesor/a?
2. ¿Qué hace un profesor teniendo en cuenta ese rol que defines?
3. ¿Qué tareas desempeña como docente?
4. ¿Cómo actúa un profesor que asume el rol.....?
5. ¿Cuál es el rol principal que debe asumir un profesor de secundaria (área específica)?
6. ¿Qué tipo de actividades debe desarrollar un profesor entendido dicho rol?

Teorías prácticas profesionales

1. ¿En tanto saber enseñable, como se define su disciplina? (en qué medida es enseñable)
2. ¿Qué es lo enseñable?
3. ¿Qué se debe enseñar en matemáticas/sociales?

¿Qué significa enseñar?

¿Cómo se debe enseñar (matemáticas/sociales)?

¿Qué tienes en cuenta para tomar decisiones en la enseñanza?

¿Qué crees que ha incidido en tu forma de enseñar?

Reflexionando un poco ¿Cuáles son las ideas centrales que están en la base de tu estilo de enseñanza?

¿De qué depende que esa forma de enseñar sea exitosa?

¿Qué condiciones garantizan que una enseñanza sea adecuada?

¿Qué circunstancia te hace sentir que has realizado un buen trabajo enseñando?

¿Cuáles son las habilidades principales que debe poseer un docente para enseñar?

¿Cuál es el objetivo de enseñar matemáticas/ciencias sociales en educación secundaria?

¿De lo que ha dicho entonces que diríamos acerca de lo que significa aprender/Qué significa aprender?

¿Qué se debe hacer para que las personas aprendan?

¿De qué depende que las personas (estudiantes) aprendan?

¿Cuáles condiciones determinan que las personas aprendan?

¿Qué dimensiones/implicaciones hacen parte de un proceso de aprendizaje? ¿Cuál es el papel del profesor en este proceso?

¿Es necesario tener en cuenta qué aspectos de los estudiantes, la organización del aula, etc. para que haya aprendizaje?

Sentimientos y emociones asociados a la Docencia.

1. ¿Qué aspectos asociados a la actividad del profesor son satisfactorios?
2. ¿Qué es lo insatisfactorio de la actividad docente?
3. ¿Qué emociones positivas experimenta con respecto a la docencia?
4. ¿Qué emociones negativas experimenta con respecto a la docencia?
5. ¿Qué circunstancias, se puede decir, afectan emocionalmente al profesor?
6. ¿Cambió la situación algo en relación con su perspectiva sobre la docencia?

7. ¿Podrías decir que actualmente está motivado (a) hacia la enseñanza?

Factores del contexto educativo.

1. Si pensamos en factores (elementos o circunstancia que inciden) ¿Qué factores influyen en la docencia?
2. ¿Puede organizar en orden de importancia estos factores que inciden en la docencia?
3. ¿Qué factores (condiciones-circunstancias-aspectos) posibilitan-facilitan la actividad del profesor? ¿En qué sentido facilitan?
4. ¿Qué factores obstaculizan-impiden la actividad del profesor en educación secundaria? ¿En qué sentido obstaculizan?

- **Identidad situada**

A. Self planeado unidad didáctica (SPUD)

Teorías prácticas profesionales.

1. ¿Qué objetivos se persiguen para este periodo?
2. ¿De cuántas sesiones consta?
3. ¿Cuáles son los contenidos a abordar?
4. ¿Cómo has planificado esta secuencia didáctica?
5. ¿En qué está basada la decisión sobre los contenidos?
6. ¿Qué métodos se tendrán en cuenta para la enseñanza?
7. ¿De qué manera aprenderán mejor los estudiantes durante esta secuencia didáctica?
8. ¿Por qué privilegiar estos métodos para la enseñanza y el aprendizaje en esta secuencia didáctica?
9. ¿Cómo se evaluará el aprendizaje? ¿Por qué se evaluará así el aprendizaje?
10. ¿Qué tener en cuenta para definir lo que se debe enseñar o no en la secuencia didáctica?
11. ¿Por qué decides abordarla de esa manera?
12. ¿Qué se debe tener en cuenta al planear el campo de conocimiento en el que está impartiendo la formación?

Roles

1. ¿De qué manera cree que se debe llevar la docencia en esta secuencia didáctica?

2. ¿Cuál es el rol del profesor en esta secuencia didáctica?
3. ¿Cómo debe actuar el profesor para enseñar estos temas?

Sentimientos sobre la docencia

1. ¿Existen preocupaciones con relación al desarrollo de la secuencia didáctica?
2. ¿Hay situaciones que puedan generar tensión?
3. ¿Qué sentimientos positivos o negativos pueden existir con relación al desarrollo de la SD?
4. ¿Qué condiciones generan satisfacción o insatisfacción con relación al desarrollo de este periodo académico?

Condiciones del contexto

1. ¿Qué condiciones pueden influir en que se lleve a cabo o no la enseñanza en esta secuencia didáctica?
2. ¿Consideró la incidencia de algunos factores en el desarrollo de la enseñanza?

B. Self planeado sesión (SPS)

Teorías prácticas profesionales.

1. ¿Cuál es el objetivo de la sesión?
2. ¿Qué se hará en la sesión para lograrlo?
3. ¿Por qué se decide llevar la sesión de esa manera?
4. ¿Qué criterios tiene en cuenta para desarrollar la enseñanza de esa manera y no de otra?
5. ¿Qué condiciones deben tenerse en cuenta para que la enseñanza sea efectiva en la sesión?
6. ¿Qué métodos de enseñanza privilegia para esta sesión y por qué?
7. ¿Qué debe hacer un estudiante para aprender con mayor eficiencia en este curso?
8. Con este plan de trabajo, ¿Cuáles condiciones determinan que los estudiantes puedan aprender?
9. ¿De qué manera cree que se debe llevar la docencia en esta sesión?
10. ¿Qué estrategias se deben tener en cuenta para el desarrollo del aprendizaje en este tema?
11. ¿Qué le gustaría que los estudiantes aprendieran? ¿Qué harás para conseguirlo (enseñanza)?
12. ¿De qué crees que dependerá que aprendan?

13. ¿Cómo se debe evaluar en esta sesión?

Roles

1. ¿Cómo debe actuar el docente en esta sesión?
2. ¿Cuál es la función del profesor en esta sesión?

Sentimientos de la docencia

1. ¿Qué le preocupa antes de la sesión con este curso?
2. ¿Qué condiciones pueden generar satisfacción o insatisfacción con relación a la docencia en esta sesión?
3. ¿En qué condiciones durante la sesión cree que se sentirá más cómodo(a)/incómodo y por qué?
4. ¿Qué emociones positivas o negativas pueden estar vinculadas al desarrollo de esta clase?
5. ¿Piensas en las situaciones intensas que se pueden vivir en ese curso, ¿las hay? cómo crees que reaccionará y por qué?
6. ¿De qué manera se debe actuar al impartir la clase con este grupo de estudiantes?

Condiciones y factores del contexto educativo

1. ¿Hay condiciones que afectan tu plan de trabajo de la sesión?
2. ¿Cuáles condiciones pueden obstaculizar el libre desarrollo del plan de trabajo?
3. ¿Qué crees que vas a conseguir?
4. ¿Qué piensas que deberías o te gustaría hacer en esta sesión y no harás? ¿Por qué no lo harás?
5. ¿Cómo crees que te sentirás en la sesión?
6. ¿Qué factores/condiciones del contexto educativo deben tenerse en cuenta para esta sesión de clase?
7. ¿Cree que hay condiciones del contexto educativo que pueden incidir en la sesión de hoy, obstaculizando/favoreciendo?

C. Self actuado (SA)

Teorías prácticas profesionales

1. ¿Por qué se decidió llevar a cabo la sesión de la manera que se hizo...?
2. ¿Cuál era el interés de desarrollar las actividades en determinados momentos de la interacción con los estudiantes/ o en la presentación de determinado contenido?

3. Si se tenía planeado esto... ¿Por qué se decidió...?
4. ¿Qué salió como tenía pensado?, ¿Qué se cambió?
5. ¿Crees que los alumnos aprendieron?
6. ¿Crees que se cumplió el objetivo, de esta sesión?
7. ¿Crees que los métodos empleados funcionaron?
8. ¿Cambiarías la metodología de lo que hiciste en esa sesión?
9. ¿Recuerdas si en algún momento dejaste de hacer algo que te hubiera gustado realizar?

Roles

1. ¿Cómo definiría el rol llevado a cabo en la sesión?

Sentimientos

1. ¿A veces quedan algunas sensaciones después de una sesión, de las cuales uno reflexiona, como)?
2. ¿Qué te preocupó después de la sesión?
3. ¿Recuerdas haber sentido incomodidad en la sesión?
4. ¿Hubo situaciones incómodas? Si es afirmativo ¿crees que reaccionaste bien ante ellas?
5. Después de esa sesión ¿Considerarías que se deben hacer algunos cambios en la forma que se lleva a cabo la docencia?

Condiciones del contexto

6. ¿Qué condiciones del contexto influyeron para cambiar o mantener la propuesta inicial?
7. ¿Existieron factores o condiciones que afectaron tu enseñanza?

ANEXO 3

Formato guía para el registro y observación de actividad en el aula.

Institución	Fecha:	Hora Inicio: Hora de Finalización:
Profesor	Asignatura:	No de estudiantes:
Descripción de las condiciones del aula:		
SEGMENTOS	ACTIVIDADES (EPISODIOS)	
COMENTARIOS FINALES		

ANEXO 4

Convenciones usadas en el proyecto

Tipo de código	Característica del código
PM	Profesor de matemáticas
PS	Profesor de ciencias sociales
IN	Identidad narrada
SPUD	Self planeado para la unidad didáctica
SPS	Self planeado sesión
SEA	Self en acción
SA	Self actuado
TPP's	Teorías prácticas profesionales del profesor
Códigos combinados	Características del código
PS#IN#P	PS: Profesor de ciencias sociales IN: Identidad Narrada P: Párrafo donde se encuentra la cita en la transcripción del profesor correspondiente
PM#IN#P	PM: Profesor de matemáticas INP: Identidad Narrada P: Párrafo donde se encuentra la cita.
PS(PM)#SPUDP#	PS o PM: Número del Profesor de ciencias sociales o de matemáticas. SPUD: Self planeado para la unidad didáctica. P: Párrafo donde se encuentra la cita.
PS(PM)#SPSP#	PS o PM Número del Profesor de ciencias sociales o de matemáticas. SPS: Self planeado para la sesión. P: Párrafo donde se encuentra la cita.
PS(PM)#SAP#	PS o PM: Número del Profesor de ciencias sociales o de matemáticas. SA. Self actuado P: Párrafo donde se encuentra la cita.

ANEXO 5

Listado de enunciados para cada uno de los componentes de la identidad narrada IN.

a. Roles de los profesores

TIPO DE ROL	EJEMPLO DE ENUNCIADO
<i>Educador</i>	<p>Entonces yo construyo es un rol en la relación de adulto, joven o niño, y en ese rol termina uno convirtiéndose uno en una figura de autoridad y más allá de la autoridad, en muchos casos por ausencia de la figura paterna, termina uno convirtiéndose, en el caso de niños y niñas, en un referente de padre y de autoridad desde ahí. (PS8INP3).</p> <p>Bueno, prácticamente siempre lo he tomado en estos casi catorce años que llevo y es ser más que un instructor y alguien muy cercano a ellos. Casi un padre, a nosotros nos toca ser así, como un padre, una persona de confianza para ellos que va a transmitir el conocimiento. Una vez que uno entre en ese ambiente de identificar al chico, al estudiante, pues, impartir con este conocimiento. (PM11/INP2).</p> <p>Tenemos como una línea principal que es la educación como un valor, como la figura del profesor que enseña con su ejemplo y después de enseñar con su ejemplo, vienen ya las estrategias y las reglas claras de juego en el salón de clase, empezamos a desarrollar los temas.(PM3/INP2).</p> <p>Si, trato de poner por delante el tema de resolver lo humano, antes que enseñarle contenidos, claro es importante, como te digo, para mí es muy importante que por lo menos los hechos más importantes los tengan claros, pero lo humano...(PS11INP23).</p> <p>Mi rol es el de formador principalmente porque estos muchachos tienen muchas falencias sociales y familiares. La formación no es tanto en el área de matemáticas, es más en el área individual, personal, de las relaciones entre ellos. Eso es lo que uno trata de trabajar más en el salón de clase. Que trabajen en grupo, que compartan sus experiencias, sus conocimientos, que se apoyen. De igual manera el trabajo individual. (PM13/INP2).</p>
<i>Guiar el proceso de formación de los estudiantes</i>	<p>Pues como la guía que orienta procesos de aprendizaje en las ciencias sociales, con un conocimiento... pues hay muchas teorías y muchas cosas, pero uno casi siempre se centra como en las cosas de... pero en este momento es mucho guiar el proceso y estar muy cerca a los estudiantes. Siempre me acerco muchísimo a los estudiantes. Yo trato de tener mucho esa relación muy cercana al estudiante, durante mucho tiempo quise tener lo que es el patrón del docente que está aquí arriba, pero siempre he estado muy cerca al estudiante a pesar de eso. Me gusta estar ahí. (PS1/INP2).</p> <p>Trato de guiar el proceso, tengo claro que las opiniones de mis estudiantes sirven mucho y que ellos desarrollan su proceso de aprendizaje, entonces, yo soy un mediador en cuanto a los temas. El proceso lo hacen es ellos y yo trato de mediar o de guiarlos para tener un buen resultado. (PM3/INP4).</p>
<i>Diseña la actividad formativa</i>	<p>Primero, debe preparar la clase, tiene que ser ordenado, coherente, conocedor del tema, muy cercano a los estudiantes, la inteligencia emocional hace que se logren aprendizajes con los estudiantes. Mirar los intereses de ellos, también reflexionar, a veces uno diseña una clase y la clase no resulta, entonces hay cosas que hay que cambiar en la clase. (PS7/INP4).</p> <p>Todo empieza desde el diseño de la clase. El diseño de la clase implica muchas cosas. Implica conocer los gustos de los estudiantes, conocer el sentir de los estudiantes. A partir de eso, yo puedo empezar a diseñar una clase, puedo empezar a diseñar las actividades de la clase, que van inmersas. (PM9/INP4).</p>
<i>Coordina de procesos formativos</i>	<p>Yo coordino el área por este año, este rol lo asumí por gusto. Significa estar más conectado con otros entes, como el consejo académico y con decisiones a nivel institucional, desprenderse un poco de los cursos ya no es uno director de un grupo, pero si está más conectado con la institución. (PS12/INP44).</p> <p>Estas actividades me facilitan más la docencia, porque uno está como al día de las cosas. Porque aquí la jefatura de área, además de llevar controles estadísticos sobre los estudiantes como por ejemplo, asociados a sus fallas, se convierte en ese espacio en el que se transmite la información, se dice qué hay para hacer, y de aquellas que pueden en algún momento tener determinada influencia sobre lo que haces. (PM6/INP9).</p>

Supervisa y evalúa la actividad formativa	<p>En el tiempo libre, entre comillas, la otra hora que le queda a uno del día, hay que revisar evaluaciones, cuadernos. (PM7/INP9).</p> <p>Me gusta el trabajo en grupo, pero solamente de tres estudiantes, empezamos a trabajar y soy muy cansona con el seguimiento de ese trabajo. Entonces, si hacemos un trabajo hoy, yo lo reviso hoy, lleva nota a ese trabajo, no en cuanto a la cantidad que se produce sino en cuanto la calidad de las respuestas que se hacen. En cuanto, efectivamente, se está analizando lo que se hace, que tan fácil es para ellas llegar a justificar cosas. Entonces, es también un rol fuerte, pero, sin embargo, todas las preguntas son válidas. (PM4/INP6).</p>
Orienta a los padres de familia	<p>Solucionar problemas académicos y personales, cuando hay padres que llegan a que uno les apoye en la solución de problemas en la casa. Se hace puente...también atiendo a los papás cuando hay horario de atención a padres, se debe atender a padres que preguntan por el rendimiento de sus hijos, se trata de hacer orientación allí. (PS9/INP14).</p>

b. Teorías prácticas del profesor

TIPO DE TPP	EJEMPLO DE ENUNCIADO
Teoría orientada a la transmisión y adquisición de conceptos	<p>En los primeros años de formación es necesario que las prácticas sean cerradas, para que los estudiantes asuman los conceptos tal como lo deben hacer. A medida que avanzan en la formación, que ellos tengan la oportunidad de relacionar esos conceptos que han adquirido previamente, pero si no tienen conceptos claros, como el concepto de guerra, de totalitarismo, de dictadura, hasta tanto no tengan eso claro les es muy difícil relacionar cosas que no conocen o que no le son claras.(PS3/INP15).</p> <p>Si, claro. Siempre que yo voy a enseñar algún tema de las matemáticas, yo les voy dando a mis estudiantes lo que van a requerir, lo que es necesario para desarrollar este tema. Lógicamente, siempre mi política es que si no lo recuerdan tengo que reforzarlo para abordar los nuevos conceptos. (PM2/INP12).</p> <p>Tal vez habría una linealidad por temáticas, unos contenidos se anclan a otros, y sin ellos no se puede comprender los otros. Hay una secuencia, trato de mantener la secuencia de contenidos para construir lo más fuerte. (PM1/INP14).</p>
Teoría orientada al aprendizaje auténtico	<p>De hecho, pues si yo privilegio la aprehensión de conocimientos, un elemento fundamental para mí, es que los estudiantes sean capaces de mirar los sucesos desde las teorías y los conceptos propios de las ciencias sociales, de una manera muy sistemática, pero que los vean prácticos en su cotidianidad, ¡Si! Que no sea solamente por tenerlos sino que, si yo, por ejemplo, veo el discurso de un candidato presidencial en el noticiero, pues, yo puedo identificar fácilmente bajo qué discurso ideológico se está hablando. (PS13/INP14).</p> <p>Tendríamos como que remitimos al currículo. El estudiante aprende matemáticas en grado décimo y en grado once llegar a tener buenos resultados en cuanto a algunos temas específicos, pero el aprendizaje sería más que todo, no tanto en la forma de desarrollar el ejercicio, sino en la forma de aplicar los conceptos que tiene a su vida.(PM3/INP17).</p>
Teoría orientada al desarrollo de habilidades	<p>Entonces, primero la disciplina se hace para el desarrollo de pensamientos, lo que se trata de hacer aquí es desarrollar procesos de pensamiento más que de contenidos, hay un determinante que define que si se debe enseñar a pensar, pues la idea es que haya una conciencia crítica y autonomía en los muchachos frente a sus posiciones. (PSS/INP11).</p> <p>Contribuyen enormemente en la transformación del ser porque estructuran el pensamiento. La persona que está aprendiendo matemáticas está desarrollando un pensamiento lógico-matemático, esta persona está en continuo cambio. En su futuro como profesional en cualquier disciplina en que se forme, el ya con las matemáticas le es fácil solucionar problemas. (PM2/INP6).</p>
Teorías sobre el aprendizaje y desarrollo de actitudes para la convivencia	<p>Yo creo que la finalidad, mejorar en todo sentido. Mejorar en el aspecto personal, en la relación interpersonal en la sociedad. Si la finalidad de las Ciencias Sociales es lograr un cambio, digámoslo así, un cambio social, un sentido crítico, la proposición en ese sentido sería: formar estudiantes socio-críticos. (PS14/INP21).</p> <p>No se enseña sólo un conjunto de contenidos, sino como una serie de actitudes que se pueden aprender a través de esos contenidos. Es poder meter ahí unos elementos y al hablar con ellos, tomar ese aspecto o situación que pueda ser negativa o positiva para aprovecharla a favor del aprendizaje del estudiante. (PS9/INP25).</p>

c. Sentimientos del profesor

SENTIMIENTOS	EJEMPLO DE ENUNCIADO
Impacto de la enseñanza en el proyecto de vida del estudiante	<p><i>Me he dado cuenta que cuando he sacado a los chicos desde noveno más o menos, o desde octavo hasta once, los resultados son muy buenos y cuando se van a estudiar yo veo que muchos en lugar de seguir la modalidad, deciden estudiar en campos similares a los que yo les he enseñado. (PS1/INP36).</i></p> <p><i>El reencuentro con estudiantes que has tenido y que hoy en día están enfocados en cosas o en teorías muy acordes con la matemática. En este fin de semana precisamente me encontré con un estudiante. Que le encantaba la física. Me contaba que es investigador de la Universidad nacional. Son cosas que va uno inculcando en estudiantes e incluso pareciera que no fuera a meterse seriamente en eso, haberlo ayudado en ese proceso me genera mucha alegría. (PM1/INP44).</i></p>
Interacción con los estudiantes	<p><i>Lo que tiene que ver con la posibilidad de compartir con los estudiantes, yo creo que eso es lo que más produce satisfacción. El poder estar relacionándose con otras personas y poder, de una u otra manera, estar afectando a unos seres humanos para que su vida sea mejor en el futuro, eso es lo primero. (PS5/INP68).</i></p> <p><i>Yo creo que el estar con el estudiante en el aula de clase, el estar en ese entorno. (PM9/INP43)... Alegría, orgullo. (PM9/INP45).</i></p>
Reconocimiento a la labor realizada por el profesor	<p><i>Saber que hay chicos que...te dicen: “Profe, usted fue la mejor profesora” encontrárselos en Facebook y mencionar que se acuerdan de uno o que vienen posteriormente y le dan a uno un saludo o el día del profesor te dan un reconocimiento. (PS1/INP83).</i></p> <p><i>Que el chico tenga esa actitud de alegría porque entendió, porque pasó. Cuando le reconocen a uno que es agradable la forma en que uno les habla y les enseña. También cuando un padre de familia le dice a uno: Profe, muchas gracias porque mi hijo aprendió. Ese reconocimiento por parte de los padres que poco ocurre hoy en día. (PM11/INP38).</i></p>
(Insatisfacción) No impactar mediante la enseñanza	<p><i>Sería yo ver que a pesar de que al estudiante no le gusten ni las ciencias sociales, ni la filosofía, no sea capaz de hacer nada con su vida, independientemente de la edad en la que está. (PS2/INP24).</i></p> <p><i>En términos de otras cosas, pues porque uno siempre quiere ganar y cuando uno pierde, pues no le gusta. Eso si genera como esa desilusión porque uno dice: Hice tanto, tanto, tanto, pero estos muchachos no dieron. (PM10/INP72).</i></p>
(Insatisfacción) Condiciones escolares y de la gestión educativa	<p><i>Pero si hay algo muy aburridor, te llenan de muchos formatos, los lleva uno como en el carrito de la basura, al final se acuerda uno de diligenciarlos rapidísimo con lo primero que se venga a la cabeza. (PS12/INP39).</i></p> <p><i>A nivel laboral porque hay muchas situaciones que por ley o por cosas que se plantean sobre nuestra labor que le bajan a uno el ánimo. Por ejemplo, uno trata de formarse, de continuar sus estudios y muchas veces ve uno que ese esfuerzo es en vano. No se tiene en cuenta la formación para ascender. (PM13/INP41).</i></p>
(Insatisfacción) Falta de compromiso del docente	<p><i>De pronto lo menos, lo menos es como... lo que no me gusta es ver que hay personas que se dedican a esta labor y lo hacen irresponsablemente. Yo pienso que es de las profesiones que más responsabilidad debe tener a la hora de una elección de una carrera como una licenciatura. Entonces, ver que hay personas que no deberían estar, no deberían enseñar, no deberían dirigirse a unos estudiantes, es lo que más me molesta. Que a veces les dan unas visiones erróneas a los estudiantes y los maltratan. (PS6/INP58).</i></p> <p><i>Tampoco me gusta que mis propios compañeros de trabajo además sean malos maestros. Muchos no están convencidos, llegaron allí por accidente, todo el tiempo reniegan de la condición, eso no me gusta, si a uno no le gusta un trabajo, se va y si no pues se calla y sigue adelante.(PS7/INP35).</i></p>

ANEXO 6

Listado de enunciados de factores del contexto educativo, identificados al explorar la identidad narrada- IN.

FACTORES DEL CONTEXTO EDUCATIVO	EJEMPLO DE ENUNCIADO
Factores Instruccionales	
Recursos educativos	<p>Textos-guías: Bueno, nosotros tenemos unos textos guía que normalmente yo no trabajo, cuando llegué ya estaban, no me gustan. Pienso que estudiar para llegar a un colegio a dictar unos textos guía que son más comerciales que otra cosa, creo que no es mi metodología. (PS4/INP27).</p> <p>Materiales, equipos y tecnologías de la información “No es solamente quedarse en el aula, sino también explorar lo de los medios tecnológicos que se nos facilitan actualmente. Estoy específicamente hablando de las redes sociales y a partir de la conexión con los estudiantes en las redes sociales, pues les estoy haciendo invitaciones a la reflexión. (PS15/INP5).</p>
Participación de los estudiantes	<p>Actitud de los estudiantes La disposición de los estudiantes acerca de las perspectivas que tienen de lo académico, del conocimiento que es muy poca. (PS6/INP71).</p> <p>Tengo claro que un estudiante cuando tiene la motivación, logra muchas cosas, como en el ejemplo que le comentaba hace un momento. (PM1/INP49).</p> <p>Nivel de desarrollo de los estudiantes En décimo y once están muy motivados para poner atención a ver cómo es que funciona la economía, como es que funciona la política y por qué es que estamos así. Allá si yo les insisto muchísimo y les pido de diferentes maneras, con videos, con preguntas bien capciosas que ellos vayan explorando las causas y consecuencias de las cosas para que eso genere una inquietud. (PS1/INP57).</p> <p>Conocimientos, habilidades y medios de los estudiantes para asumir el proceso formativo La segunda, yo creo que la mayoría de veces la matemática se ve como un compendio de ejercicios que desarrollar y de problemas, pero ya le echan la culpa a la matemática, pero no ven que de pronto en esas evaluaciones y en esas cosas que hacen hay un problema y es también con la lectura. Ahí hay también un problema de comprensión, de cómo se comprenden las cosas, de cómo yo llego a analizar o a desglosar una secuencia, un enunciado. (PM4/INP51).</p> <p>Por otro lado, el nivel cultural en el que vienen los niños, su nivel de lectura, es de bastante dificultad. Esto depende también del ambiente en que viven. (PS5/INP81).</p> <p>Algo que dificulta el proceso, los problemas sociales que están viviendo los estudiantes. Es difícil llegar a impartir una clase cuando vemos que hay mujeres embarazadas, hombres en las drogas o abuso por parte de las familias de los estudiantes. Es difícil entrar a desarrollar eso, ya que son casi mayores de edad. Los problemas van aumentando en ese nivel. (PM3/INP50).</p>
Condiciones asociadas al profesor	<p>Diseño de la docencia En últimas, también yo soy de los que piensa que en el aula tiene que hacer cosas y yo di libertades pero entonces los estudiantes no están acostumbrados a que se dé libertad si no a que haya una estructura, una secuencia, entonces me ha tocado volver a acomodar mis cosas. (PM1/INP39).</p>

Número de estudiantes	<i>Yo tengo que estar pendiente de que mis cincuenta estudiantes que tengo en un aula, cuarenta y cuatro, cuarenta y tres, más allá de que estén aprendiendo, pues, por lo menos voy a decirlo coloquialmente: ¡No se maten entre ellos! (PS2/INP34).</i>
------------------------------	---

FACTORES DEL CONTEXTO EDUCATIVO	EJEMPLO DE ENUNCIADO
Factores Institucionales	
<i>Condiciones y disponibilidad de la planta física</i>	<i>Nosotros tenemos tablero y marcador. Esas son nuestras herramientas básicas. Tal como están las cosas, todo se presta es para clase magistral, uno hace mucha clase magistral, además el tiempo de las sesiones, la cantidad de estudiantes. (PS1/INP71).</i>
<i>Gestión de la política curricular institucional</i>	<i>De todas maneras, las directivas los protegen mucho, y que “pobrecito el niño”, y se traumatiza, entonces la relación la tiene él, que discúlpelo...a mi me importa poco la posición de las directivas. Yo digo al muchacho: “usted puede o no puede”. (PS8/INP49).</i> <i>Los valores institucionales priman sobre la misma persona del docente, sobre la misma persona del estudiante y olvidamos otros elementos que realmente son importantes a la hora de educar. (PS2/INP37).</i>

FACTORES DEL CONTEXTO EDUCATIVO	EJEMPLO DE ENUNCIADO
Factores vinculados a las autoridades educativas	
<i>Demandas para la organización del plan de estudios</i>	<i>Con los nuevos lineamientos y estándares que sacó el Ministerio de Educación, la historia quedo un poco como relegada porque ahora se trabaja por núcleos problemáticos, no la disciplina como tal y entonces esto hace de pronto que no haya identidad porque lo que le da a uno identidad de pronto es conocer su pasado, ver sus problemáticas, ver cómo se resolvieron, pero se ha dejado un poco de lado y para mi es un área fundamental en la enseñanza de las Ciencias Sociales. (PS6/INP14).</i>
<i>Regulaciones extracurriculares</i>	<i>Lo otro es lo que tiene que ver con las directivas que mandan de la secretaria de educación a veces me afecta mucho que tenga uno que estar metiendo en su práctica docente, el taller de no sé qué y el otro de no sé qué...un montón de cosas que vienen de afuera eso me afecta. (PS5/INP77).</i>
<i>Lineamientos de la evaluación educativa</i>	<i>Bueno, hay un conflicto entre lo significativo y lo urgente porque si voy a un grado once sé que ellos van a enfrentar unas pruebas de estado. Yo sé que les van a hacer unas preguntas específicas, que yo necesito formarlos en eso. Yo iría en ese momento a lo urgente, en un grado tendré que dar prioridad a unos contenidos y estrategias que respondan a eso. (PS10/INP70).</i>

ANEXO 7

Listado de enunciados para cada uno de los componentes de la identidad, en la identidad situada

Self planeado para la unidad didáctica (SPUD).

a. Roles para SPUD.

CATEGORÍAS PARA ROLES EN SPUD-IDENTIDAD SITUADA	EJEMPLO DE ENUNCIADO
<i>Guiar el proceso de formación de los estudiantes</i>	<i>Yo debo lograr que ellos aprendan las temáticas que estoy trabajando, para eso los debo orientar en todo, ayudándoles en la exposición, las presentaciones, a veces me toca dirigirlos, aconsejarlos respecto a los trabajos, a la importancia de la presentación de las tareas, hay que enseñarles hábitos también para que aprendan a ser cumplidos con sus responsabilidades. (PS1SPUDP161).</i>
<i>Impartir información</i>	<i>Entonces lo que trato de hacer es exponer el tema, pero también ponerlos a trabajar mucho orientando las actividades, esa es la forma de trabajar en este periodo. (PM11SPUDP74).</i>
<i>Organizar las actividades formativas</i>	<i>Yo pienso que ellos tienen muchas expectativas frente a mí porque tenían una profesora que les agradaba mucho, entonces ellos están a la expectativa de yo que voy a hacer con ellos. Y, son unos estudiantes como que les interesan las sociales y participan, y preguntan y son activos y dinámicos. Entonces, me plantea el reto de ser más dinámica, más activa, de diseñar la clase con más actividades (PS6SPUDP102).</i>

b. Teorías prácticas del profesor para el SPUD

TIPO DE TPP EN SPSD	EJEMPLO DE ENUNCIADO
<i>Teoría orientada a la transmisión y adquisición de conceptos</i>	<i>Por ejemplo, cuando estoy dictando simplificación se trabaja mucho sobre ecuaciones y sobre álgebra que es grado octavo y noveno y lo que hago en mi caso, es no dejar los temas para que los repasen ellos, si no que yo mismo lo hago, impartirlos en una clase. Para que ellos mismos se acuerden de eso y lo practiquen. En vez de decirle a los estudiantes que los repasen, que traigan los preconceptos. (PM3SPUDP95).</i>
<i>Teoría orientada al aprendizaje auténtico</i>	<i>Además deben aplicar lo que se aprenda, afianzando los conocimientos, en la solución a problemas que surgirán en el proyecto de la huerta escolar. Es el aprendizaje de contenidos y que los puedan aplicar en el trabajo que vamos a desarrollar en el proyecto. (PM1SPUDP56).</i>
<i>Teoría orientada al desarrollo de habilidades</i>	<i>Más que los lineamientos del Ministerio, aunque uno de sus grandes objetivos es un bachiller, será un sujeto crítico, argumentativo, propositivo, que entiende su sociedad, la compara con otras, es agente de cambio, eso para mí es un actor político. Entonces para mí si hay enseñanza para la comprensión pero lo oriento más a que haya un poco más de actitud política. (PS12SPUDP74).</i>

c. Sentimientos para el SPUD

SENTIMIENTOS	EJEMPLO DE ENUNCIADO
<i>Satisfacción en relación con el desempeño del estudiante</i>	<i>Creo que es lograr que los estudiantes se apropien de los temas para presentar buenos trabajos, que desarrollen los contenidos adecuadamente, de tal manera que los aprendan bien para lo que será el examen que presentarán más adelante. (PS1SPUDP144).</i>
<i>Satisfacción en el desempeño del profesor en relación con las condiciones de la enseñanza</i>	<i>La confianza... es como la seguridad que uno tiene de lo que habla. De lo que está hablando tener la seguridad y la certeza y decirlo con propiedad. Pienso que eso le da confianza a uno y al grupo. Que desde el comienzo estén como las normas claras sobre cómo se les va a evaluar, cómo trabaja uno, qué evalúa, que no evalúa, que es importante. (PS6SPUDP108).</i>
<i>Insatisfacción en relación con el desempeño de los estudiantes</i>	<i>Yo siempre he enfatizado en que la actitud del estudiante es básica. Si hay una buena disposición y si hay una buena actitud hacia la clase, el estudiante puede con lo que se le presente, Pero si es una actitud de apatía, de pereza. Ese es un factor primordial. Ahí una ya empieza a luchar contra la corriente porque, si ellos no quieren, difícil. (PM10SPUDP147).</i>
<i>Insatisfacción por el desempeño de los profesores en relación con las condiciones de la enseñanza.</i>	<i>Es una frustración. De todo el proceso de todo el año, este fin de año es terrible porque uno tiene que pasar a algunos que no hicieron nada. De alguna manera eso genera insatisfacción con la misma experiencia profesional, con la misma identidad docente, con mi ética. Para mi tener que pasar muchachos que no hacen nada, es muy difícil. (PM15SPUDP66).</i>

Enunciados para Factores educativos para el SPUD

a. Factores instruccionales

FACTORES DEL CONTEXTO EDUCATIVO SPUD	EJEMPLO DE ENUNCIADO
Factores Instruccionales	
<i>Recursos educativos</i>	<i>Textos-guías: Nosotros estamos trabajando un texto guía que se llama: "Caminos del saber que quedo del año pasado, o sea, se pidió el año pasado, a mi normalmente los textos guías no me gustan, porque pienso que limitan mucho el proceso educativo de los estudiantes, además porque vuelve a los profesores, a nosotros los profesores perezosos. Lean la página 16 y resuelvan la actividad de la página 17. Muy instruccional sin causa efecto. Entonces, esa metodología no me gusta. (PS4SPUDP101).</i>
	<i>Materiales, equipos y tecnologías de la información: Lo que yo te decía, uso videos para reforzar actividades complementarias para aquellos estudiantes que tengan dificultades, que no entiendan muy bien el tema. Algunos talleres de reforzo. (PM10SPUDP112).</i>

Participación de los estudiantes	<p>Actitud de los estudiantes: Si hay ciertos estudiantes que son indisciplinados y eso afecta...y cuando no solo es uno, sino varios, pues, el trabajo en el curso es diferente. Eso también afecta el aprendizaje de otros estudiantes porque les quita atención. (PS6SPUDP133).</p> <p>Nivel de desarrollo de los estudiantes: Entonces, nosotros también decidimos ubicar el logro, dependiendo también de las características físicas etarias de los estudiantes. Entonces, a la edad de los niños de 11, 12 y 13 años, estamos hablando de grado Séptimo, se debe pensar que están más o menos en la capacidad de comprender. No el proceso de análisis completo sino una comprensión, de la adquisición de una información, no de manera memorística. (PS15SPUDP70).</p> <p>Conocimientos, habilidades y medios de los estudiantes para asumir el proceso formativo Una de las dificultades que yo veo que repercuten en la matemática, es la falta de lectura. Usted coloca el taller que sea, ellos no lo miran sino que van y le preguntan a usted: ¿Qué toca hacer? Ellos ni siquiera interpretan la pregunta que se les está haciendo ahí. En eso también nos hemos basado para este cuarto periodo. (PM12SPUDP109).</p>
Número de estudiantes	Hay muchos estudiantes en esos dos cursos y eso se presta para muchos problemas con los estudiantes porque a nivel de disciplina, es muy complejo el manejo que se tiene en los cursos. (PM13SPUDP90).

b. Factores Institucionales para SPUD

FACTORES DEL CONTEXTO EDUCATIVO SPSD	EJEMPLO DE ENUNCIADO
Factores Institucionales para SPSD	
Condiciones y disponibilidad de la planta física	...además que el sitio que veremos no nos permite hacer una clase magistral, es desgastador, el número de personas y la altura del salón no nos permite...la voz se pierde, así que es mejor trabajar en pequeños grupos. (PS9SPUDP147).
Gestión de la política curricular institucional	<p>El otro factor que genera... hay cambios en el desarrollo del plan, son los tiempos, por ejemplo, esta semana los estudiantes tuvieron sólo un día de clases. Toca, después, volver a iniciar el trabajo después de una semana, sin haber practicado los ejercicios, me implica retomar ejercicios básicos para volver a encaminarlos. (PM3SPUDP91b).</p> <p>Bueno, tiene mucho que ver con el modelo ignaciano. Por lo general, en la estructura del modelo siempre tienen las clases personalizadas. Dentro de la estructura es: trabajo individual, trabajo grupal, puesta en común, que es algo de lo que vamos a hacer, retroalimentación y una evaluación final. Nosotros lo dividimos por clases. Primero, fue el trabajo individual. (PS14SPUDP91).</p>

c. Factores asociados a las autoridades educativas

FACTORES DEL CONTEXTO EDUCATIVO SPUD	EJEMPLO DE ENUNCIADO
Factores Asociados a las autoridades educativas	
<i>Lineamientos de la evaluación educativa</i>	<i>Si, se cierra el trimestre con pruebas tipo saber que diseñamos nosotros cada trimestre. Si tenemos por ejemplo, un curso de dos horas de clase, tenemos que diseñar porque el colegio nos lo pide, 20 preguntas. (PS2SPUDP84).</i>
<i>Demandas para la organización del plan de estudios</i>	<i>Básicamente fueron curriculares. Se ha organizado así como lo están haciendo en la mayoría de colegios. Simplemente curriculares. Es común en un curso de octavo comenzar en este periodo esta temática. La organización de clase mía es más que todo curricular, basada en lineamientos. (PM5SPUDP103).Nosotros nos apegamos a lo que definen los lineamientos curriculares, a lo que nos dicen. Eso está planteado hace algún tiempo y vamos mirando al comenzar qué innovaciones tiene, qué hay nuevo para nosotros. Tratamos de estar al día en lo que respecta a la actualización del currículo, proponer nuevas cosas, por ejemplo, el trabajo en el plano cartesiano que haremos en la clase, es nuevo o un juego que tengo diseñado también. Así que estarían las políticas educativas como eje de la fundamentación pero no es camisa de fuerza. (PM6SPUDP62).ues es que esos conceptos y esas líneas ya alguien las pensó bien y mucho tiempo. Entonces a veces uno, casi que coincide con lo mismo. Un grupo multidisciplinar del Ministerio de Educación, de personas que entienden sobre educación, se sentaron y dijeron, según la edad del niño y el momento en el que se encuentra, esto es lo que hay que enseñarle en matemáticas. Yo me puedo salir en el momento que quiera, pero quién sabe si cause un mal o cause un bien (PM7SPUDP71).</i>

ANEXO 8

Listado de enunciados para cada uno de los componentes de la identidad en el SPS

a. Roles del profesor para el SPS.

CATEGORÍAS PARA ROLES EN SPS IDENTIDAD SITUADA	EJEMPLO DE ENUNCIADO
<i>Guía el proceso de formación de los estudiantes</i>	<i>Ubicándome de tal manera que ellos sientan confianza y pueda servir de guía a la discusión, al debate, para tender un camino que los ayude a ser críticos frente a su realidad. Dejaré que hablen en el debate, pero espero intervenir cuando sea necesario para orientar lo que se diga y facilitar la comprensión del tema. (PS12SPSP94).</i>
<i>Impartir la información o el contenido</i>	<i>La sesión de hoy, la voy a dictar magistral. Porque necesito evacuar por tiempo primera guerra, crisis del 29 y segunda guerra. Esto significa que esta y la siguiente clase, van a ser magistrales. Para poder hacerlas magistrales, tuve que explicarles previamente, la razón es básicamente por tiempo, para cubrir el programa que está dispuesto. Eventualmente hago una clase magistral. (PS7SPSP53).</i>
<i>Organizar las actividades formativas</i>	<i>Es importante planear las clases, la manera en que se enlazan y cómo se llevarán a cabo, eso es lo primero (PM13SPSP76).</i>

b. Teorías prácticas del profesor para el SPS

TIPO DE TPP EN SPS	EJEMPLO DE ENUNCIADO
<i>Teoría orientada a la transmisión y adquisición de conceptos</i>	<i>En realidad no espero producir algún cambio en ellos, eso es difícil, el cambio se produce es cuando uno se acerca a ellos e indaga por lo que le está pasando. Lo que trato de hacer es transmitir información, que la conozcan y la asimilen. En esta sesión va a ser así. (PS1SPSP178).</i>
<i>Teoría orientada al aprendizaje auténtico</i>	<i>La mayoría de los temas los damos de esa forma. Vemos a nivel internacional qué estaba pasando algo en ese entonces y lo vamos aplicando a nuestra realidad. A ellos les queda mucho más fácil entender el tema de esa manera. (PS14SPSP77).</i>
<i>Teoría orientada al desarrollo de habilidades.</i>	<i>Investigar es como bajándonos a los procesos que podría llevar el estudiante. En qué medida el estudiante podría investigar acerca de un concepto, teniendo en cuenta el trabajo que ha realizado. Es básicamente eso. Es más como de investigación, de análisis y de discusión. (PM9SPSP107).</i>

c. Sentimientos para el SPS

SENTIMIENTOS	EJEMPLO DE ENUNCIADO
<i>Satisfacción en relación con el desempeño del estudiante</i>	<i>Para mí sería satisfactorio que el curso esté en una buena disposición, pues no todos los días ellos tienen el mismo genio para seguir la clase, a pesar de salir al descanso, ellos llegan cansados pero como son niños, tienen buena energía entonces por lo general lo reciben a uno muy bien. (PM7SPSP115).</i>
<i>Insatisfacción en relación con el desempeño de los estudiantes</i>	<i>Pues realmente me preocupa, de este grupo en particular, pues, que los estudiantes tienen algunas dificultades con la comprensión lectora. Digamos, tú preparas una lectura, pero se va muchísimo tiempo trabajando en explicarles cada una de las partes de la lectura. Entonces, algunos estudiantes cuando se sienten frente a esa dificultad, pues no leen o copian la actividad de otro compañero y pues, ahí no hay un proceso de aprendizaje. (PS11SPSP115).</i>
<i>Insatisfacción por el desempeño de los profesores en relación con las condiciones de la enseñanza.</i>	<i>Pues en realidad en cierta forma esta situación puede ser frustrante, pero digo: el que quiere aprovechar, aprovecha, entonces de alguna manera trato de plantear otras cosas a ver si algo sacan, vuelvo y retomo, y hago otra cosa, para que ellos hagan diferentes cosas, es como la edad de ellos, no hay nada que hacer. (PS1SPSP186).</i>

ANEXO 9

Enunciados para Factores del contexto en el SPS

a. Factores instruccionales para SPS

FACTORES DEL CONTEXTO EDUCATIVO SPS	EJEMPLO DE ENUNCIADO
Factores Instruccionales	
<i>Recursos educativos</i>	<i>Textos-guías: No les llevo el tema, les pongo una guía y tienen que resolverla y luego ponemos en común todo lo que hicieron. (PS1SPSP167).</i>
	<i>Materiales, equipos y tecnologías de la información “Video”: Los puse a ver la película: La ola, no sé si usted la ha visto. Bueno, vamos a mirar cómo estamos nosotros, qué diferencias hay entre ustedes y este sujeto que les está hablando acá. (PS4SPSP126).</i>
<i>Participación de los estudiantes</i>	<p><i>Actitud de los estudiantes: En parte depende de cómo lleguen los muchachos. Toca mirar cómo llegan. Si llegan supremamente inquietos pues mejor hacer el quíz para sentarlos y tener más disciplina; la otra razón es más bien por gusto. Pensando en que voy a hacerles esto... para que los muchachos vean que la clase esta agradable, no hay nada más rico que uno se sienta agradable en un salón, con un profesor, pienso yo. Es complicado, de la palabra a la práctica, es complicado. (PM5SPSP155).</i></p> <p><i>Nivel de desarrollo de los estudiantes: Todavía no tienen las competencias para entender en una lectura simplemente, entonces, ellos entienden más con la imagen con el ejemplo, con el video, coloreando, haciendo... (PS6SPSP159).</i></p>
<i>Condiciones asociadas al profesor</i>	<i>Diseño de la docencia: Entonces hay una distancia entre lo que uno planea y lo que uno en realidad va haciendo. Esa distancia está en que la unidad didáctica es más sintética que lo que uno en verdad termina haciendo, la secuencia no lo dice todo y antes de cada sesión es necesario ingeniar, de acuerdo a lo que pasó, antes de esa sesión. (PS5SPSP134).</i>
<i>Número de estudiantes</i>	<i>Eso es básicamente como se trabaja en general aquí por el número de estudiantes. Es que los grupos son muy grandes. Cuarenta estudiantes. Pues, a ellos no se puede hablar más de 20 minutos, no hay mayor atención y en general lo que hacemos siempre es trabajo colaborativo en grupos con una guía de trabajo y el maestro va pasando y va asesorando a cada uno de los grupos. (PS11SPSP125-130).</i>

b. Factores institucionales para el SPS

FACTORES DEL CONTEXTO EDUCATIVO SPS	EJEMPLO DE ENUNCIADO
Factores Institucionales para SPS	
<i>Gestión de la política curricular institucional</i>	<p><i>En realidad, casi siempre, se pierde el 30% de la sesión con tanta actividad, interrupciones. Muchas veces en las sesiones, hay interrupciones porque llegan y golpean, que esto, que lo otro. Siempre se va bastante tiempo y los mismos estudiantes necesitan de tiempo para cambiar de ritmo. Acá por lo menos me parece difícilísimo cuando un niño está viendo sociales, estamos en eso y a la siguiente hora ya es matemáticas, entonces, como llega y cambia de casset. Entonces, uno dice: Hay que darle tiempo a los muchachos. En todos estos tiempos, yo creo que uno termina perdiendo el 30% de las sesiones. (PS15SPSP131).</i></p> <p><i>Hay un protocolo para las clases que se maneja institucionalmente, en razón al modelo pedagógico. (PM1SPSP72).</i></p>

c. Factores asociados a las autoridades educativas para el SPS

FACTORES DEL CONTEXTO EDUCATIVO SPS	EJEMPLO DE ENUNCIADO
Asociados a las autoridades educativas	
<i>Lineamientos de la evaluación educativa</i>	<p><i>De alguna manera, la evaluación también influye en el diseño de la clase. Los sistemas de evaluación estandarizados en el país tienen una incidencia en cuanto a contenido y la dinámica de la clase. (PM14SPSP108b).</i></p>

ANEXO 10

La distribución de los episodios y su duración por profesor en el SEA.

a. Episodios intruccionales y tiempos de aparición en minutos para PS. En SEA.

1. Imparte información mediante interrogatorio didáctico
2. Orienta la participación
3. Organiza el trabajo colaborativo
4. Monitorea y evalúa
5. Realiza actividades mediante trabajo autónomo
6. Explora las representaciones iniciales de los estudiantes.
7. Da consejos para el desarrollo personal y humano
8. Dialoga y ayuda a la construcción de conocimiento conjunto
9. Presenta ejemplo basados en situaciones reales.
10. Indica el tipo de habilidades que se desarrollan mediante el aprendizaje
11. Controla el comportamiento de los estudiantes.

EPI PF	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Total min clase
PS1			48.13	12.39		20.53					1.28	90
PS2	12.06			18.12	11.01						0.30	41.27
PS3	28		9.88			10.12					0.35	78.17
PS4	17.16	32		9.15	16							83.35
PS5	33				13.58							50.53
PS6	24				21.02						0.50	53.15
PS7	34.17			16								60.0
PS8	25.35	8.30						5.21				41.52
PS9			40	40.02							0.30	81
PS10	50.09						31.38					85.30
PS11	3.86		34.91			23.23						72.13
PS12		45.12		10.12								55.56
PS13				33.57								49.91
PS14		32.23		10.23		17.06						77.10
PS15			54.10	2								72.19
												991.17
Total EPI	227.6	117.65	196.71	151.6	61.61	70.94	31.38	5.21			2.73	862.73

b. Episodios instruccionales y tiempos de aparición en minutos para PM en SEA.

1. Imparte información mediante interrogatorio didáctico
2. Orienta la participación
3. Organiza el trabajo colaborativo
4. Monitorea y evalúa
5. Realiza actividades mediante trabajo autónomo
6. Explora las representaciones iniciales de los estudiantes.
7. Da consejos para el desarrollo personal y humano
8. Dialoga y ayuda a la construcción de conocimiento conjunto
9. Presenta ejemplo basados en situaciones reales.
10. Indica el tipo de habilidades que se desarrollan mediante el aprendizaje
11. Controla el comportamiento de los estudiantes.

EPI PF	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Total min clase
PM1		13.63	9.78	40.82		3.39		10.41				85.33
PM2	20.09					9.22						34.51
PM3	32.11	18.41									0.40	56.41
PM4	8.38	23.61		6.05		1.52			8.28		1.10	49.50
PM5	3.90			32.73							1.50	42.13
PM6	15.55	25.77				8.81	2.42			6.78		66.21
PM7	24.74		45.33	5.2					6.1		0.48	85.38
PM8	32.72				27.76							73.04
PM9	28.17		16.7		20.19	5.12		8.91				80.57
PM10	8.75	7.75	35.22	24	2.94					2	1.10	86.18
PM11		9.93	6	24.46								44.56
PM12		25			6	5.15						39.44
PM13	11	11.96	12	2.14	29							70.12
PM14	36.22				14.18							52.60
PM15	42.36		10.02	2								111.93
												Total min clase 967.91
Total EPI	297.37	223.33	135.05	137.58	100.07	33.21	2.42	19.05	14.38	8.78	4.58	Total min EPI 952.44

ANEXO 11

Enunciados en el self actuado SA.

a. Roles.

TIPO DE ROL	EJEMPLO DE ENUNCIADO
<i>Guiar el proceso de formación de los estudiantes</i>	<p><i>Traté de demostrarles las representaciones algebraicas, las distintas posibilidades a partir del manejo de las ayudas, indicando cómo usarlas y dando pistas para lograr la comprensión por parte de ellos, trataba de incitarlos de facilitar todo para que aprendieran. (PM1SAP352).</i></p> <p><i>Diría yo, como orientador en cuanto a los saberes, entonces, yo fui quién organizó toda la estructura de la clase, el tema de la clase, los contenidos, las imágenes, pues porque soy la que tiene el dominio del conocimiento, pero también oriente la actitud de los estudiantes frente a la clase, no controladora, orientadora. (PS7SAP469).</i></p>
<i>Impartir el contenido</i>	<p><i>Percibo que busco que el alumno recopile espero que estudie esos conceptos que lleva allí, esa síntesis. (PM6SAP333).</i></p> <p><i>En la clase digámoslo así, ya se pasa a un momento en el que el rol del maestro corresponde a ahondar en conceptos que ellos habían buscado o investigado. De pronto que generen algunas preguntas y algunas respuestas de los mismos niños. (PS5SAP260).</i></p>
<i>Educar</i>	<i>Yo siempre juego un rol muy fuerte con ellas, se genera un rol de poder. Yo tengo el poder porque tengo un conocimiento. Sin embargo, no es un poder tan estandarizado, a mi me encanta que me pregunten. (PM4SAP317).</i>

b. Teorías prácticas del profesor. Enunciados.

TIPO DE TEORÍA PRÁCTICA	EJEMPLO DE ENUNCIADO
<i>Transmitir y adquirir los conceptos</i>	<p><i>Digamos que de alguna manera las sesiones de clase se convierten en un espacio más como de trabajo de conceptos esenciales que posteriormente pueden contextualizarse a través de la plataforma. (PM2SAP152).</i></p> <p><i>En un momento determinado se retoman cosas que interrelacionen contenidos históricos con geográficos. Yo acostumbro a hacer eso, por ejemplo, ¿Qué pasa con la región cafetera?, por ejemplo, ¿Qué características tiene la zona cafetera?, y, ¿Qué pasó con esa zona? (PS1SAP352).</i></p>
<i>Orientado al aprendizaje auténtico</i>	<p><i>Entonces por lo menos que estos jóvenes no sientan que ni les hablaron de eso. Aunque sea darles una orientación al respecto, que vean que las matemáticas necesariamente tienen una aplicación en la vida diaria y no solamente en la vida diría, sino en todo. (PM8SAP356).</i></p> <p><i>Se evidenciaba en la lectura porque de allí había salido la escalera eléctrica, el ascensor, que vean lo que ha pasado, que si es muy buena la industrialización para algunas cosas, pero tiene cosas negativas y que ellos analicen: positivo, negativo, entonces ahí queda algo en la mente, algo les tiene que quedar. (PS9SAP331).</i></p>

<i>Orientado al desarrollo de habilidades</i>	<p><i>Básicamente, yo sigo una metodología de resolución de problemas que obedece a una teoría de un didacta de las matemáticas que se llama Guy Brousseau. En ese sentido, trato de basar, casi siempre, todas mis clases. (PM9SAP403).</i></p> <p><i>Si ellos quieren aprender a pensar por sí mismos en razón a su edad, deben aprender también a argumentar, no sólo a dejarse llevar por el líder. Así como ellos me lo dijeron al final: “no sabemos manejar nuestra libertad, necesitamos alguien que esté allí siempre”. (PS4SAP454).</i></p>
---	---

c. Sentimientos del profesor en el self actuado SA.

SENTIMIENTOS DEL PROFESORADO		EJEMPLO DE ENUNCIADO
<i>Satisfacción</i>	<i>Desempeño de los estudiantes</i>	<p><i>Si, suena de pronto un poco pesimista pero me conformo con el cincuenta por ciento. Digamos que este que puso atención y desarrolló el ejercicio puede arrastrar un porcentaje del otro que queda pendiente. Ese otro 50% que no desarrolló el ejercicio, que no me entendió, pueden buscar ayuda en los que si entendieron. (PM3SAP262).</i></p> <p><i>Se logró lo presupuestado: hicieron los mapas, esto lo entiendo porque estaban algunos preocupados por hacer las cosas, pero en la mayoría sí. Se trató de cumplir con todo lo presupuestado. (PS1SAP395).</i></p>
	<i>Desempeño del profesor</i>	<p><i>Satisfactorio que en general, a los niños les agrada mi clase. Que no le tienen miedo a la matemática. El cariño de los niños. (PM14SAP303).</i></p> <p><i>Entonces digamos que logré un nivel con este grupo en el que me siento bastante cómodo, porque puedo llegar a leer y compartir un texto de una manera más o menos seria, y una exposición, además de no perder tiempo, de hecho, mira que logré terminar casi acorde con el tiempo, con todo y que los muchachos estaban diciendo, ya salimos al descanso. (PS8SAP233).</i></p>
<i>Insatisfacción</i>	<i>Desempeño de los estudiantes</i>	<p><i>Es precisamente la dispersión del trabajo realizado, es decir, no tener claridad si quedó algo debido a la pobre participación de los estudiantes. No estoy seguro si se logró conocimiento o no o algún tipo de aprendizaje. (PS10SAP232).</i></p>
	<i>Desempeño del profesor</i>	<p><i>Como se ha manifestado en esta entrevista, también faltó un poco más de estructuración de los encuentros de clase por parte del docente. (PS10SAP244).</i></p>

ANEXO 12

Factores identificados en el self actuado SA.

FACTORES	ENUNCIADOS
Instruccionales	
<i>Actitud de los estudiantes</i>	<i>Bien, pero los chicos de aquí adelante, ni siquiera me sé los nombres, están tan perdidos que nada, Los otros chicos, pues ahí van. Ese grupito ahí, es como un punto aparte. Yo los dejo ahí, pero de todas formas trato de acercarme y preguntarles por el ejercicio que están desarrollando. Pero parece que las matemáticas no les gustan mucho. (PM11SAP275).</i>
<i>Nivel de desarrollo</i>	<i>Esto me demostró una cosa. Todavía para grado Séptimo, no se puede exigir lo que se exige en grados superiores. Por ejemplo, esa organización que dependía exclusivamente de ellos, diera con diferentes papeles, con diferentes personajes. Era la intención. Algunos terminaron asumiendo, pues yo hago esto y ya. Entonces, ese papel de organización que se les quería dejar, no fue tan fácil. (PS15SAP236).</i>
<i>Habilidad y capacidad para asumir la disciplina</i>	<i>A ellos hay que preguntarles, porque no participan. Si tú no les preguntas, de pronto te van a hablar los mismos cuatro o cinco que les gusta la materia, pero como no tienen pensamiento crítico, no participan. (PS7SAP455).</i>
<i>Materiales, equipos y tecnología de la información</i>	<i>Tener herramientas como la regla, el lápiz son cosas que la mayoría de estudiantes tienen, pero otros que no. Esas personas que no las tienen, ve la necesidad de pedirle al compañero. Eso también distrae a los que si lo tienen. (PM13SAP243).</i>
<i>Textos y Guías</i>	<i>La cuestión de pedir texto guía fue precisamente porque el año pasado le di texto a cada persona, me encontraba fotocopias botadas, perdidas o igual las entregaba y simplemente era un desperdicio de recursos económicos, materiales, que mejor no, es una vagabundería. Entonces dije, si no lo valoran que a la institución o a mi esos recursos implican un gasto. Entonces les doy el material y ya dependerá del interés de cada uno. Y lo otro mejor, súbanlo al blog el texto. (PS8SAP227).</i>
<i>Número de estudiantes</i>	<i>El trabajo personalizado sería más sencillo. Nosotros no lo hacemos personalizado porque es más difícil con cuarenta y cuatro. Yo puedo explicar, yo puedo llevar estrategias y todo lo que usted quiera, pero siempre habrá unos cuantos que necesitan otras estrategias (PM12SAP322).</i>
<i>Diseño de la docencia</i>	<i>También pienso que hizo falta un poco más de planeación de mi parte para hacerlo mejor, para que entendieran que era un concurso, que tenían que esforzarse, que tenían que hacerlo bien. Eso creo que fueron los errores que vi que se cometieron. (PM5SAP382).</i>
Institucionales	
<i>Gestión escolar</i>	<i>Cuestiones como el cronograma institucional que nos afectó, porque se desarrolló un ejercicio antes y no se pudo hacer el monitoreo de la clase. Si en el cronograma aplazamos una semana, se genera trauma. Los estudiantes van a tener más dudas, mas inquietudes a la siguiente sesión por que los estudiantes van a tener más inquietudes. (PM3SAP278).</i>
<i>Infraestructura y recursos físicos</i>	<i>Además del tamaño del grupo, el aula es muy grande, hay mucho ruido interfiere con las actividades del grupo. El ruido es de los salones aledaños, se pasa el ruido de un salón a otro, así como el ruido de la calle también, por lo grande del salón, los chicos se dispersan. (PS1SAP342).</i>

ANEXO 13

RESULTADO DEL ANÁLISIS DE CONCORDANCIA PARA LA ENTREVISTA

Categoría	OBSERVADOR 1: PROFESOR DE CIENCIAS SOCIALES	OBSERVADOR 2: PROFESOR DE MATEMÁTICAS
<i>Roles</i>		
R1	0.76	0.78
R2	0.71	0.80
R3	0.82	0.75
R4	0.89	0.76
R5	0.83	0.78
R6	0.75	0.73
<i>TPP'S</i>		
TPP1	0.91	0.85
TPP2	0.87	0.76
TPP3	0.75	0.73
TPP4	0.77	0.82
<i>Sentimientos</i>		
S1	0.92	0.83
S2	0.95	0.91
S3	0.87	0.89
S4	0.83	0.79
S5	0.96	0.76
S6	0.91	0.85
S7	0.79	0.87
S8	0.95	0.80

Nota: El nivel mínimo esperado fue del 70%.