



Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

# **El diálogo generativo en la formación del profesorado, una construcción continua de la identidad docente**

Tesis doctoral 2022  
Universitat Autònoma de Barcelona  
Doctorat Interuniversitari de Psicologia de l'Educació  
Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació

**Karina Pabón Ponce**

Directora  
Crista Weise

# **El diàlogo generativo en la formación del profesorado, una construcción continua de la identidad docente**

Tesis doctoral 2022  
Universitat Autònoma de Barcelona  
Doctorat Interuniversitari de Psicologia de l'Educació  
Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació

**Karina Pabón Ponce**

Directora  
Crista Weise

**Financiamiento**

Esta tesis ha sido posible gracias al apoyo de la Universidad Técnica del Norte,  
Ibarra-Ecuador.

## Agradecimientos

Me permito empezar este apartado, agradeciendo infinitamente la colaboración de los profesores de la Universidad Técnica del Norte y al equipo de profesional que, apoyó este proceso investigativo. Gracias por permitir que su trayectoria e historias de vida, puedan darnos una visión diferente de la construcción continua de la identidad del profesor universitario, y junto con ello demostrar que, cuando un grupo de personas persiguen el mismo propósito, es fácil gestionar alianzas y espacios de reflexión que nos permiten el crecimiento de todos.

A mis amigos y familia, que han sabido apoyarme todos a su manera, para que pueda culminar con este anhelado propósito. A mis queridos estudiantes que, en cada estancia me dejaban saber su cariño, respeto y admiración... ¡Lo logramos chicos!

A mis Gisep (Gaby, Verito y Cris), nada habría hecho sin ustedes transitando este camino, gracias por ser, estar y permanecer, desde que se volvieron parte importante de mi vida. George, Anama y Miguelito gracias totales por ser el soporte técnico-social de este proceso. Andre y Brenda por los espacios de desahogo, reflexión y ánimos mutuos que nos permitimos dar, gracias.

A todos mis profesores, gracias por inspirarme a continuar con este hermoso camino en la educación. Crista gracias por el tiempo y apoyo brindado, sin duda alguna, cada reunión me permitía ver la luz cuando ya casi me rendía. Ha sido un camino difícil pero como bien lo decías, lo lograremos... y lo hicimos. ¡Qué camino he!, y cuanto aprendizaje.

Y definitivamente Ibis tenías que estar en este apartado, gracias por tu apoyo incondicional, que no solo me ha permitido ver tu profesionalismo, sino también la calidad de ser humano que has sido para mí durante este proceso. Llegamos a la meta, muchas gracias.

Con cariño, respeto y admiración;

Karina Pabón Ponce

### Dedicatoria

Sin duda alguna, transitar esta etapa de mi vida profesional ha demandado en mí, no solo desarrollar habilidades propias de la investigación, sino también una reconstrucción de mi propia identidad. Las voces que han acompañado cada uno de mis posicionamientos frente a los diversos obstáculos que he tenido que afrontar a lo largo de estos años, me han permitido ahora mismo ser quien soy.

He de señalar también que, a medida que el tiempo ha venido transcurriendo, toda la energía, constancia, profesionalismo y -como se dice en mi país- ñeque que he necesitado para poder llegar a este punto del camino; definitivamente me han permitido reflexionar sobre a quién he de dedicar esta etapa de mi vida que, finalmente, se refleja de alguna manera en este trabajo de investigación.

Y sin duda alguna, he de dedicar este trabajo a las mujeres de mi vida; mujeres fuertes, valientes, amorosas, madres, hermanas, esposas, amigas, profesionales y cómplices que de una u otra manera han aportado para que ahora pueda estar escribiendo estas sentidas palabras. Me encantaría mencionar a todas en este espacio; sin embargo, me permitiré citar por ahora a mi bisabuela Pascuala Aldás que, definitivamente si las condiciones en su tiempo le hubiesen permitido avanzar con su formación académica, probablemente seríamos varias con esta meta cumplida. Gracias a todas que desde su experiencia, cariño y profesionalismo han sabido estar para mí.

¡Este trabajo es nuestro!

Con sentida gratitud y respeto,

Karina Pabón Ponce

## Tabla de Contenido

<b><i>Financiamiento</i></b> .....	<b>1</b>
<b><i>Agradecimientos</i></b> .....	<b>2</b>
<b><i>Dedicatoria</i></b> .....	<b>3</b>
<b><i>Tabla de Contenido</i></b> .....	<b>4</b>
<b>Tablas y figuras</b> .....	<b>7</b>
<b><i>Capítulo I</i></b> .....	<b>9</b>
<b><i>Introducción General de la Tesis</i></b> .....	<b>9</b>
<b>Estructura</b> .....	<b>9</b>
<b>Marco contextual</b> .....	<b>10</b>
<b>Bases Teóricas</b> .....	<b>11</b>
<b>Estado del arte de la formación del profesorado</b> .....	<b>11</b>
<b>La Dialogical Self y su desarrollo en el campo educativo</b> .....	<b>18</b>
<b>Los Procesos de Posicionamiento y Cambio Identitario desde el Repertorio de Posiciones del Profesorado</b> .....	<b>20</b>
<b>Repertorio de posiciones personales y los procesos de posicionamiento</b> .....	<b>22</b>
<b>El diálogo generativo</b> .....	<b>24</b>
<b>El diálogo generativo como facilitador de posicionamientos</b> .....	<b>25</b>
<b><i>Objetivos</i></b> .....	<b>29</b>
<b>Objetivo General</b> .....	<b>29</b>
<b>Objetivos Específicos</b> .....	<b>29</b>
<b><i>Metodología</i></b> .....	<b>30</b>
<b>Enfoque metodológico</b> .....	<b>30</b>
<b>Participantes</b> .....	<b>30</b>
<b>Método y procedimiento</b> .....	<b>31</b>
<b>Figura 1 – Procedimiento de investigación</b> .....	<b>31</b>
<b>Fase 1. Estudio piloto</b> .....	<b>31</b>
<b>Estudio 1</b> .....	<b>33</b>
<b>Fase 2. Identificar el repertorio de posiciones del profesorado</b> .....	<b>33</b>
<b>Estudio 2</b> .....	<b>34</b>
<b>Fase 3. Diseño y desarrollo de la formación</b> .....	<b>34</b>
<b>Fase 4. Recolección de información durante la formación</b> .....	<b>35</b>
<b>Estudio 3</b> .....	<b>35</b>

Fase 5. Analizar los cambios en el repertorio de posiciones del profesorado .....	36
Procedimiento de análisis de datos .....	36
<b>Capítulo 2 .....</b>	<b>48</b>
<b><i>Estudio 1: Identidad del Profesorado.....</i></b>	<b>48</b>
<b><i>Un Análisis del Repertorio de Posiciones sobre la Práctica Docente .....</i></b>	<b>48</b>
Introducción .....	48
La identidad del profesorado desde un enfoque dialógico.....	49
Procesos de posicionamiento y el desarrollo de la identidad del docente universitario .....	51
Metodología .....	53
Participantes .....	53
Tabla 1 - Participantes .....	54
Tabla 2 - Código Participantes.....	55
Instrumentos.....	55
Procedimiento de recogida y análisis de datos.....	56
Tabla 3 - Trayectoria Docentes - UTN .....	57
Figura 2 - Percepción Docente.....	57
Figura 3 - Motivación Docente .....	58
Gráfico 1 - Posiciones Internas al Azar .....	58
Tabla 4 - Sistema de Categorías.....	59
Tabla 5 - Posición y voces internas, externas e institucionales .....	61
Hallazgos.....	61
Figura 4 - RPP del profesorado.....	62
Posiciones Internas/Personal .....	63
Figura 5 - Relación Voces.....	68
Discusión.....	69
<b><i>Capítulo 3 .....</i></b>	<b>78</b>
<b><i>Estudio 2.....</i></b>	<b>78</b>
<b><i>La formación del profesorado, una construcción continua de su identidad .....</i></b>	<b>78</b>
Introducción .....	78
Desarrollo de la identidad en contextos educativos.....	80
La formación continua como alternativa de apoyo en la construcción de la identidad del profesorado .....	81
El diálogo generativo como estrategia de formación continua .....	82



<b>Metodología .....</b>	<b>84</b>
<b>Participantes .....</b>	<b>84</b>
<b>Tabla 6 - Código de participantes.....</b>	<b>85</b>
<b>Métodos e Instrumentos.....</b>	<b>85</b>
<b>Procedimiento del plan de formación .....</b>	<b>86</b>
<b>Fase de diseño y desarrollo de la formación .....</b>	<b>87</b>
<b>Figura 6 - Formación del Profesorado.....</b>	<b>87</b>
<b>Fase de recolección de datos durante la formación .....</b>	<b>88</b>
<b>Tabla 7 - Métodos e instrumentos usados .....</b>	<b>89</b>
<b>Procedimiento de análisis de datos.....</b>	<b>89</b>
<b>Tabla 8 - Criterio para definir una posición.....</b>	<b>90</b>
<b>Hallazgos .....</b>	<b>91</b>
<b>Figura 7 - Repertorio de Posiciones Profesores Universitarios.....</b>	<b>91</b>
<b>Posición Interna/Personal.....</b>	<b>92</b>
<b>Posición Externa.....</b>	<b>94</b>
<b>Posición Institucional.....</b>	<b>96</b>
<b>Figura 8 - Clúster del RPP.....</b>	<b>99</b>
<b>Discusión.....</b>	<b>100</b>
<b><i>Referencias .....</i></b>	<b><i>103</i></b>
<b><i>Capítulo 4 .....</i></b>	<b><i>109</i></b>
<b><i>Estudio 3.....</i></b>	<b><i>109</i></b>
<b><i>El diálogo generativo en la formación del profesorado y los procesos de posicionamiento frente a su práctica docente .....</i></b>	<b><i>109</i></b>
<b>Introducción .....</b>	<b>109</b>
<b>Formación del profesorado un espacio para la construcción identitaria .....</b>	<b>111</b>
<b>El diálogo generativo como promotor de posicionamientos .....</b>	<b>112</b>
<b>La práctica docente y sus procesos de posicionamiento .....</b>	<b>114</b>
<b>Metodología .....</b>	<b>115</b>
<b>Participantes .....</b>	<b>115</b>
<b>Tabla 9 - Participantes .....</b>	<b>116</b>
<b>Procedimiento del plan de formación .....</b>	<b>117</b>
<b>Tabla 10 - Métodos usados.....</b>	<b>118</b>
<b>Procedimiento de análisis de datos.....</b>	<b>118</b>

<b>Tabla 11 - Sistema de categorías.....</b>	<b>119</b>
<b>Resultados .....</b>	<b>120</b>
<b>Figura 9 - Repertorio de Posiciones Personales, caso CA.....</b>	<b>120</b>
<b>Figura 10 - Frecuencia de posiciones, caso CA .....</b>	<b>121</b>
<b>Figura 11 - Repertorio de Posiciones Personales, caso MA .....</b>	<b>122</b>
<b>Figura 12 - Frecuencia de posiciones, caso CA .....</b>	<b>123</b>
<b>Figura 13 - Repertorio de Posiciones Profesores UTN .....</b>	<b>125</b>
<b>Discusión.....</b>	<b>128</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>131</b>
<b>Capítulo 5. Conclusiones Generales.....</b>	<b>138</b>
<b>Conclusiones generales de los estudios que conforman esta tesis .....</b>	<b>138</b>
<b>Estudio 1. Identidad del Profesorado: Un Análisis del Repertorio de Posiciones sobre la Práctica Docente.....</b>	<b>138</b>
<b>Estudio 2. La formación del profesorado, una construcción continua de su identidad.....</b>	<b>139</b>
<b>Estudio 3. El diálogo generativo en la formación del profesorado y los procesos de posicionamiento frente a su práctica docente. ....</b>	<b>140</b>
<b>Aportaciones teóricas.....</b>	<b>141</b>
<b>Aportaciones metodológicas.....</b>	<b>142</b>
<b>Aportaciones prácticas.....</b>	<b>143</b>
<b>Limitaciones de los estudios y futuras líneas de investigación.....</b>	<b>144</b>

## Índice de ilustraciones

### Tablas y figuras

Tabla 1 - Participantes .....	54
Tabla 2 - Código Participantes .....	55
Tabla 3 - Trayectoria Docentes - UTN.....	57
Tabla 4 - Sistema de Categorías .....	59
Tabla 5 - Posición y voces internas, externas e institucionales.....	61
Tabla 6 - Código de participantes.....	85
Tabla 7 - Métodos e instrumentos usados.....	89
Tabla 8 - Criterio para definir una posición.....	90
Tabla 9 - Participantes .....	116
Tabla 10 - Métodos usados .....	118
Tabla 11 - Sistema de categorías.....	119

Figura 1 – Procedimiento de investigación.....	31
Figura 2 - Percepción Docente .....	57
Figura 3 - Motivación Docente.....	58
Figura 4 - RPP del profesorado .....	62
Figura 5 - Relación Voces .....	68
Figura 6 – Formación del Profesorado .....	87
Figura 7 - Repertorio de Posiciones Profesores Universitarios .....	91
Figura 8 - Clúster del RPP .....	99
Figura 9 - Repertorio de Posiciones Personales, caso CA.....	120
Figura 10 – Frecuencia de posiciones, caso CA .....	121
Figura 11 - Repertorio de Posiciones Personales, caso MA .....	122
Figura 12 – Frecuencia de posiciones, caso CA .....	123
Figura 13 - Repertorio de Posiciones Profesores UTN .....	125
Gráfico 1 - Posiciones Internas al Azar .....	58

# **Capítulo I**

## **Introducción General de la Tesis**

## Capítulo I

### Introducción General de la Tesis

#### Estructura

Esta tesis está organizada en cinco capítulos que permiten visualizar el camino recorrido para alcanzar el objetivo propuesto, el cual se enfoca en analizar los procesos de construcción identitaria, desde el repertorio de posiciones personales del profesor universitario, a través de la formación basada en el diálogo generativo.

A continuación, se describe la estructura de cada capítulo:

En el capítulo 1 se abordan cinco apartados. La estructura general de esta tesis se presenta como primer apartado; seguido del marco contextual en el cual se señala la justificación y contexto de esta. Mientras que en el tercer apartado, se presenta las bases teóricas que la sustentan; en este sentido, se aborda la formación del profesorado y desarrollo de su identidad, contribuciones de la *Dialogical Self Theory* al estudio de la identidad del profesorado, los procesos de posicionamiento y cambio identitario, el repertorio de posiciones personales y el diálogo generativo como facilitador de nuevos posicionamientos. En el cuarto apartado, se señala el objetivo general y los específicos que direccionaron los diferentes estudios que conforman esta tesis, los cuales más adelante se describen y, finalmente, en el quinto apartado se señala la metodología aplicada.

En los capítulos 2, 3 y 4 se presentan los diferentes estudios que conforman esta tesis. Cada uno cuenta con la base teórica que lo fundamenta: los objetivos, la metodología, los resultados y la discusión.

En el primer estudio titulado, *Identidad del profesorado: análisis del repertorio de posiciones sobre la práctica docente*; se identifica el repertorio de posiciones predominantes en profesores universitarios frente a su práctica docente. Esto gracias al análisis de las historias de sus posiciones. Los hallazgos en este estudio nos permitieron visualizar de qué voces se conforman estas posiciones internas (yo siendo flexible, yo siendo estricto, yo demostrando compromiso), externas

(mis estudiantes, mis colegas, mis profesores) e institucionales (procesos de actualización, responsabilidad social) reflejadas en la práctica docente de estos profesores.

El segundo estudio: *La formación del profesorado, una construcción continua de su identidad* describe el repertorio de posiciones personales generadas como consecuencia de un curso de formación basado en el diálogo generativo. Este estudio, permite describir la manera en que eventos significativos en la formación del profesorado, empujan a nuevos posicionamientos y formas de ver su práctica docente.

Mientras que el tercer estudio: *El diálogo generativo en la formación del profesorado y los procesos de posicionamiento frente a su práctica docente*; permite analizar como la formación basada en el diálogo generativo promueve un cambio en los repertorios de posiciones personales de los profesores universitarios para el mejoramiento de su práctica docente.

Finalmente, en el capítulo 5 se presentan las conclusiones más relevantes de los tres estudios. También se incluyen las limitaciones y posibles futuras líneas de investigación, así como las aportaciones prácticas de la tesis.

### **Marco contextual**

Esta investigación pretende aportar a la reflexión, sobre los procesos de formación continua del profesorado, a partir de un enfoque constructivista que facilita la participación y actuación comprometida de los participantes, y que por supuesto contribuye al desarrollo de la identidad del docente universitario. Considerando que, la identidad se desarrolla a lo largo de su práctica docente en relación con los demás, en contextos sociales, comunicativos y por razones y personas socialmente significativas e intercambios colaborativos (Alsup, 2006; Cohen, 2010; Flores & Day, 2006; Rodgers & Scott, 2008; Valsiner & Van der Veer, 2000). Es importante considerar que estos espacios de formación tomen en cuenta estas características; lo contrario podría resultar insuficiente para generar un cambio profundo y sostenible en la práctica docente y su identidad.

En la actualidad, es ampliamente reconocido el valor del estudio del desarrollo de la identidad docente desde sus diferentes dimensiones (Ruvalcaba-Coyaso et al., 2011). Es así que, y desde la

*Dialogical Self*, se ha logrado asimilar como el desarrollo de la identidad se genera a partir de diálogos internos y externos que posibilitan procesos de posicionamientos y reposicionamientos (Mejier & Hermans, 2018), frente a su práctica docente, lo cual, dentro de los contextos educativos, significa aportar en la innovación de los procesos de formación continua; del profesorado que, cada periodo académico, se incorpora a los centros de enseñanza.

En consecuencia, y conviniendo con Gavish & Friedman (2010), este proceso de adaptación y permanencia del profesorado, dentro de la cultura institucional, incide en el desarrollo de su identidad. Esto debido a que, desde los primeros días de enseñanza, se espera que los docentes demuestren un conocimiento profundo de la organización institucional, sus valores, sus prácticas, su burocracia y su dinámica general. Así, se enfatiza en la necesidad de que los profesionales que ejercen funciones de docencia tengan un acompañamiento inicial y continuo facilitando su adaptación y el desarrollo de su nueva identidad. Contrariamente, la actividad docente de estos profesionales podría terminar en situaciones de agotamiento, desmotivación, estrés físico, mental y frustración (Pines & Aronson, 1988).

A pesar de su probada relevancia en Ecuador, país en el que se desarrolla este estudio, son escasas las investigaciones enfocadas en el proceso de desarrollo de la identidad del profesorado. Es por ello que esta investigación constituye un aporte importante, al permitir explorar otras formas de acompañamiento que se ocupen, lo mismo que de aspectos instrumentales de la formación del profesorado, así como también del desarrollo de la identidad y el tipo de acompañamiento que se le brinde continuamente, una vez dentro de las instituciones educativas (Ligorio, 2012).

## **Bases Teóricas**

### ***Formación del profesorado y desarrollo de la Identidad***

#### **Estado del arte de la formación del profesorado.**

Pensar en modelos innovadores de formación para el profesorado, supone un cambio de lo que tradicionalmente se conoce como “*capacitaciones*”, lo que nos motiva a pensar en modelos de

formación que favorezcan el desarrollo integral del potencial de todos los profesionales que se desenvuelven como docentes universitarios. A Monereo (2010) por cierto, le parece poco discutible que los modelos formativos sigan teniendo características tradicionales que poco aportan a desarrollar conocimientos y competencias, permitiéndole al profesorado afrontar problemas comunes en la práctica educativa como la motivación en el aula, relación con sus estudiantes y colegas, afrontar incidentes críticos entre otros. En realidad, la formación de profesores tanto inicial como continua, se sigue articulando a partir de una doble vía (Sutherland et al., 2010); por una vía un currículo formalizado, básicamente de naturaleza conceptual, y por otra un conjunto de experiencias prácticas más o menos supervisadas, impidiendo así generar procesos de formación en, desde y para el profesorado.

A tal efecto, vale la pena pensar que la formación del profesorado, a más de entenderse como un proceso de actualización que posibilita su ejercicio profesional de una manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos en los que se desenvuelve (Camargo et al., 2004), este mismo proceso también debe considerar aspectos como el desarrollo de la identidad y procesos de construcción de la misma. Frente a esta situación, algunas voces (Assen et al., 2018; Kaasila et al., 2021; Leijen et al., 2018; Weise et al., 2020) han defendido que la formación de los profesores debería ser más estructural e integral, y que específicamente se promueva cambios en los elementos que inciden en el desarrollo de la misma, tales como las concepciones epistemológicas e instrucciones del profesor, las estrategias que las vehiculan y las emociones que las acompañan (Villegas, 2011). Por lo que, para producir cambios profundos y sostenibles, se requiere de procesos que impacten sobre la propia identidad del profesor universitario (Settlage et al., 2009).

Investigaciones enfocadas en la formación del profesorado, han venido aportando de manera significativa, la forma de entender este fenómeno, por ejemplo, Monereo (2010), demuestra cómo procesos pensados más en el profesorado y usados dentro de la formación de estos abren nuevas e interesantes vías de desarrollo profesional. Otras investigaciones, también abordan el aprendizaje docente desde un punto de vista dialógico, donde las voces de los profesores utilizadas en un contexto



de curso de formación, reflejan la forma en que los profesores generan un nuevo discurso profesional (Badia & Becerril, 2016).

En este mismo sentido, existen aportes enfocados a identificar las estrategias de los profesores, cuando se enfrentan a incidentes críticos (IC) en contextos de alta diversidad sociocultural (Weise & Sánchez-Busqués, 2013), llegando a la conclusión en este último estudio que, la aparición de un IC puede resultar beneficiosa para un docente, si se gestiona adecuadamente, pues supone una oportunidad de cambio y de aprendizaje de nuevas competencias docentes (Monereo, Weise, & Alvares, 2014), permitiéndonos así reconocer diversas estrategias y nuevas metodologías para abordar la formación del profesorado, ya sea continua o específica.

Desde este escenario, la formación del profesorado debería aspirar a efectuar cambios mucho más profundos que los habituales, relacionados con el aprendizaje de algunos métodos didácticos que modifiquen de alguna manera lo que se hace en clase, sus respuestas dentro del contexto educativo, incluso comportamientos que, medianamente se ajusten a las realidades del profesor; si no que también, debe ocuparse de sus concepciones y representaciones de su rol, el significado de enseñar, aprender y evaluar su materia y por otro las emociones y sentimientos asociados a esas concepciones y a las estrategias que se pone en juego en el aula (Day et al., 2006; Monereo et al., 2014; Monereo et al., 2009; Roberts, 2007; Sockman & Sharma, 2008).

Por tanto, si dejamos de lado lo mencionado, podría resultar insuficiente para un cambio profundo y sostenible en la práctica docente y desarrollo de su identidad, lo cual, y de acuerdo con otros autores se caracteriza por las relaciones que, se han establecido entre los factores individuales y los factores externos del contexto de un profesor (Akkerman & Meijer, 2010; Beijaard et al., 2004; Flores & Day, 2006; Hong, 2010; Rodgers & Scott, 2008;).

Atender las dimensiones señaladas dentro del proceso de formación, podría permitirnos aportar en el desarrollo continuo y multifacético de la identidad docente, entendiendo que esta se construye a partir del conjunto de representaciones relacionadas con la percepción, en tanto que, él como profesor tiene de sí mismo, y de su práctica docente que son representaciones generalmente

estables en el tiempo (Beijaard et al., 2004). Estas auto representaciones deben ser analizadas desde su rol profesional, la enseñanza y el aprendizaje, y los sentimientos asociados a su práctica. Considerando por supuesto que, el desarrollo de la identidad sucede bajo circunstancias sociales, organizacionales y socio históricas (Varelas et al., 2005). Y, conviniendo con Monereo (2010), para conseguir este cambio, también se debe tomar en cuenta los factores de resistencia al cambio: los sentimientos de incertidumbre, vulnerabilidad e inseguridad, las frágiles e insuficientes competencias y estrategias personales que pueden manejar los profesores, y la propia dinámica de la institución educativa.

Convertirse en docente universitario por ende, es un proyecto continuo de formación y reforma dentro de una elaborada red de entornos de afiliación, institucionales, discursivos y elementos naturales de un contexto educativo (Settlage et al., 2009); en donde, promover las interacciones momento a momento con los estudiantes, colegas, cambios anuales en las responsabilidades del profesor y acompañamientos continuos, tienen el potencial de aportar significativamente en este proyecto y proceso de desarrollo de la identidad del profesorado (Van Rijswijk et al., 2013).

En este sentido, la formación continua del profesorado universitario se constituye como un factor clave para contribuir al desarrollo de una identidad docente (Caballero, 2013). Los profesionales (abogados, médicos, artistas, psicólogos, ingenieros, etc.), que inician su vida de docentes universitarios, tan pronto como avanzan con su experiencia en docencia, experimentan cambios en su identidad, en principio a partir del ideal de profesores que les gustaría ser, más las nuevas situaciones de enseñanza y las necesidades de sus primeros grupos de estudiantes, desafían las nociones que han desarrollado sobre quiénes son como profesores (Beauchamp, C., & Thomas, 2011).

Transitar de una comunidad de profesionales especializados en diferentes áreas a la docencia universitaria, implica múltiples tensiones que demandan adaptaciones y ajustes en su identidad (Darling-Hammond & Bransford, 2005); estas mismas tensiones en ocasiones pueden llegar a provocar cuestionamientos y quizá hasta replantearse continuar en la docencia. De común acuerdo con Weise

& Sánchez-Busqués (2013), estos sucesos que interpelan al profesor se definen como incidentes críticos, los cuales desestabilizan la acción del profesor, cuando se supera un determinado umbral emocional como consecuencia de contradicciones, entre una situación conflictiva inesperada y las expectativas e intenciones que este profesor tiene de dicha situación.

Teniendo en cuenta que, los docentes contribuyen a la creación de conocimientos, habilidades y valores de sus estudiantes (Nasri et al., 2011), es importante tener presente el tipo de formación que reciben, y los principios que sustentan sus decisiones y sus acciones en el aula. Por ello, es relevante generar procesos de formación continua y preparar al docente para enfrentar los conflictos habituales y emergentes de las aulas; y conseguir que, además consideren sus representaciones cognitivas, discursos y acciones sobre la práctica individual (Badia et al., 2017).

Por consiguiente, generar un modelo de formación que permita a estos profesionales el desarrollo de su identidad como docentes universitarios, requiere de manera urgente cambiar la manera de ver las “*capacitaciones*” y comprenderlas desde un enfoque más holístico, el cual considere su dimensión psicológica: eventos significativos dentro de las aulas, experiencias previas, concepciones y sentimientos que, finalmente terminan configurando su práctica docente, posibilitando así, cambios en la identidad, desde los elementos que la constituyen (Aguayo et al., 2014; Badia et al., 2017; Lara et al., 2020; Monereo et al., 2014; Pabón et al., 2021; Ruvalcaba-Coyaso et al., 2011). Como enfatiza Darby (2008), un cambio en las prácticas docentes solo será profundamente asimilado y consolidado, si se acompaña de un nuevo modo de sentirse como docente.

### ***Nociones de la identidad y su valor para la formación***

Por lo expuesto anteriormente, es importante considerar que, dentro de los procesos de formación del profesorado, el desarrollo de la identidad debe ser lo que dirija la elección de métodos, técnicas e instrumentos dentro de este proceso; sin olvidar por supuesto, los contextos y realidades en la que estos profesores se desenvuelven. Por otra parte, considerar factores individuales, tiene el potencial de aportar significativamente con este proceso y con la innovación educativa en este sentido. Por ejemplo, Avidov-Ungar & Forkosh-Baruch (2018), estudiaron algunos

componentes de la identidad docente con respecto a la innovación pedagógica, mientras que Chua et al (2018), identificaron los conocimientos, habilidades y valores asociados al tipo de identidad docente que se requiere, para llevar a cabo la práctica profesional, permitiéndonos considerar así, la importancia de todas las dimensiones que influyen en la construcción de la identidad del profesorado.

Ahora bien, este trabajo de investigación se ha basado en la noción de la naturaleza social de la identidad, la cual se forma en relación con los demás, en contextos sociales y comunicativos, por razones y personas socialmente significativas, y a través de intercambios colaborativos (Alsup, 2006; Cohen, 2010; Flores & Day, 2006; Rodgers & Scott, 2008; Valsiner & Van der Veer, 2000). En este sentido, también se puede señalar aportes más abstractos; desde Palmer (1998), quién afirmó que "la identidad es una intersección en movimiento de las fuerzas internas y externas que me hacen ser quien soy" (p. 13), permitiéndonos comprender la importancia de las interacciones del profesor con los otros. Esta misma interacción, podría facilitar la valoración de su práctica docente, desde un espacio dialógico, en donde su percepción de ser docente universitario se valide.

Basándose en las ideas de Palmer (1998) y Kegan (1982), estas intersecciones en movimiento permiten describir la construcción del yo, como un proceso más que como una entidad; es decir, una persona en aprendizaje continuo, que consciente e inconscientemente aporta a los otros y los otros aportan en él, en una interacción activa dentro de un contexto específico con las personas con las que convive, aprende y funciona. Otros autores convienen también (Badia & Iglesias, 2014; Lasky, 2005; Sutherland et al., 2010), en que el desarrollo de la identidad docente se da en momentos y contextos específicos tales como, cambios en el rol profesional, concepciones sobre los procesos instruccionales de enseñanza y su interpretación a través de los sentimientos asociados a la práctica docente. Sin embargo, Akkerman & Meijer (2010), aseveran que, no solo lo social influye en los individuos, sino que los individuos también influyen en lo social, permitiendo entender así la dinámica de este proceso de construcción y desarrollo de la identidad de un profesor universitario.

Esta identidad, también se configura por un conjunto de diferentes posicionamientos relacionados con el autoconcepto de ser docente universitario. Bosma & Kunnen (2001), alegan que

esta configuración es un proceso continuo, y tiene lugar entre la asimilación y la acomodación del docente frente a su práctica docente; como resultado, si este proceso solo se ocupa de la asimilación podría distorsionar la realidad a fin de ajustarla a su autoconcepto. Contrariamente, si este proceso solo se ocupa de la acomodación, el profesor corre el riesgo de entrar en compromisos caóticos y superficiales, al intentar adaptar el autoconcepto a la realidad. Con el propósito de entender, lo fundamental de trabajar en estos procesos de formación, en los que se promuevan experiencias y permitan al docente ir ajustando su autoconcepto; y por consiguiente, promover posicionamientos que permitan el desarrollo adecuado de la identidad de estos profesionales, relación que la podremos evidenciar en los estudios de esta investigación.

Poder generar dentro de los contextos educativos, espacios que motiven al profesorado a identificar a través del diálogo, la dinámica entre el reflejo de su práctica y la profundización real del conocimiento de los constructos teóricos pedagógicos con los que se desenvuelve (Beauchamp & Thomas, 2011; Nevgi & Löfström, 2015); permitiría encuentros y coaliciones desde las posiciones que configuran su identidad, promoviendo de esta manera la visibilidad del desarrollo de la misma. Es importante señalar también, que estos espacios en el profesorado suponen esfuerzos colectivos para enfrentar, resistir y resolver aquellos conflictos (Tao & Gao, 2017); a fin de que vayan emergiendo, a partir de estos encuentros a través de la reflexión. Por tanto, los procesos de formación del profesorado deben reconocer que la identidad del profesor no solo está restringida en la profesión docente y los contextos profesionales; sino que está, estrechamente entrelazada con elementos individuales y de interacción social entre el individuo y su entorno más amplio (Dotger & Smith, 2009).

Desde la *Dialogical Self*, Hermans & Kempen (1993), nos permiten entender estas coaliciones, desde la concepción de un yo configurado por múltiples posiciones. Vale decir que, casi siempre los profesores intentan reflejar un yo, con el cual dan cuenta de las diversas posiciones y configuran su identidad, al tiempo que se esfuerzan por lograr un sentido de coherencia y continuidad frente a su práctica docente (Akkerman & Meijer, 2010). Esto refleja la lucha por ser uno y ser muchos al mismo tiempo. En el caso de los profesores universitarios, ser profesional de (medicina, psicología, arte, entre

otros) y ser alguien que enseña. De ahí que, atender desde los procesos de formación estas características de posicionamiento, favorece al profesorado en el mejoramiento de su práctica docente, promoviendo de esta manera también la innovación y cambio educativo, a partir del desarrollo de nuevos enfoques de acompañamiento, a lo largo de la formación continua del profesorado (Badia, Liesa, Becerril, & Mayora, 2020).

Del mismo modo, se debe considerar que la metodología que brinda el enfoque de la *Dialogical Self Theory*, permite una dinámica más cercana y real con los profesores; por cuanto al indagar en su identidad, se evidencia no solo las posiciones que la configuran, sino también sus voces y cambios, las cuales permiten comprender ese mundo social desde la dimensión psicológica, en la cual, el profesor pone en marcha durante su práctica docente (Aveling et al., 2015; Hermans, 2001; Monereo & Badia, 2020).

### ***Contribuciones de la Dialogical Self Theory al Estudio de la Identidad del Profesorado***

#### **La Dialogical Self y su desarrollo en el campo educativo.**

Razonar sobre la *Dialogical Self Theory* y su desarrollo en el campo educativo, es evidenciar sin duda alguna, el enriquecimiento recíproco de estas dos líneas de investigación, ya que ha permitido iniciar investigaciones en este campo, superando el enfoque cognitivo tradicional y permitiendo la exposición de las diferentes dinámicas de los contextos educativos, especialmente con los cuales aún se trabaja, bajo la concepción de que la existencia de la escuela, solo está para entregar títulos en periodos de asistencia determinados y no para ocuparse del desarrollo personal de todos sus actores (Jasper et al., 2012; Meijers & Hermans, 2018; Meijers et al., 2017).

Algunas investigaciones (Castelijns et al., 2013; Crossan et al., 1999 ; Lodders & Meijers, 2017; Meijers & Hermans, 2018), demuestran que los cambios educativos son posibles sobre la base del aprendizaje colectivo, generado en espacios que permiten la interacción activa de todos sus miembros, respetando por supuesto la propia dinámica del contexto educativo y promoviendo espacios de diálogo, llamado a desarrollar nuevas prácticas educativas y, por consiguiente, el desarrollo de un nuevo sentido de figurar como docente universitario. Esto, al mismo tiempo, de

tomar en cuenta, la dimensión del desarrollo humano, lo que se podrá revelar en la ejecución de nuestra investigación.

Esta transformación educativa, en consecuencia, es el resultado de un diálogo continuo con otros, permitiendo así un posible cambio en su identidad profesional (Geijsel & Meijers, 2005). Sin embargo, para que este diálogo sea productivo, de la misma manera, es esencial que el individuo entable un diálogo consigo mismo. En efecto, el desarrollo de la identidad es siempre el resultado de un diálogo interno y externo. Y es precisamente aquí, en donde se hace visible la relevancia de la *Dialogical Self Theory* en la educación (Meijers & Hermans, 2018).

Otras investigaciones en el desarrollo de la identidad docente (Leijen et al., 2013; Ligorio, 2012), también han abogado por la aplicación de perspectivas dialógicas para analizar y comprender mejor el cómo se negocian los *yoes* personales y profesionales, al convertirse en docentes universitarios. De este modo, la *Dialogical Self Theory* entrelaza las nociones del yo con sus posiciones y el diálogo para crear un puente entre el individuo y la sociedad, generando incluso la posibilidad dialógica de estas (Assen et al., 2018; Akkerman & Meijer, 2010; Meijers & Hermans, 2018); y que a la vez cuentan con voces de personas y eventos significativos como lo veremos en los resultados de nuestros estudios; permitiendo además, entender los significados de sus discursos, así como su dinámica de esta sociedad.

Estas posiciones Hermans (2001), las identifica como posiciones internas y externas, a este respecto, las posiciones internas surgen de las interacciones persona-mundo, y se refieren al propio yo, tal y como yo siendo estricto, yo teniendo vocación; en tanto que, las posiciones externas surgen de las interacciones mundo-persona, a partir de las voces de otras personas significativas en el yo, a saber mis estudiantes, mis colegas, mis jefes. Por otro lado, y basándose en la concepción de las posiciones culturales que postula Hermans, para esta investigación la posición institucional se entiende, a consecuencia de las diversas voces del contexto específico del profesorado, en este caso la *Universidad Técnica del Norte* y sus requerimientos propios institucionales en el yo; por ejemplo, procesos de actualización, educación virtual, misión y visión.

Según la *Dialogical Self Theory*, este proceso constructivo es un diálogo continuo que se da sobre un repertorio de posiciones personales relativamente autónomas. Un profesor tiene diálogos internos entre estas posiciones (internas, externas e institucionales), las características personales, sus propios sistemas de creencias, los cuales juegan un papel dominante en la forma en que los profesores desarrollan su identidad profesional. Lo que significa que moldean su estilo de enseñanza, en función de sus propias posiciones personales, entorno en el que se desenvuelven, actividades que realiza y gente con la que comparte estos espacios (Hermans, 2001; Hermans & Hermans-Konopka, 2010; Leijen et al., 2018; Vandamme, 2018).

Si bien este enfoque dialógico nos permite comprender, tanto las voces de las diferentes posiciones (internas, externas e institucionales) como asertivas o pasivas, además de sus experiencias personales e íntimas que son parte de la identidad del profesor (Arvaja, 2016; Hermans, 2001). Habida cuenta de que este enfoque permite entender la discontinuidad de la identidad a través de sus narrativas, en este estudio se ha motivado al profesorado a que comparta su trayectoria y diario vivir como docente universitario, permitiendo así el análisis de estas narrativas que construyen su identidad integrando sus viejas y nuevas experiencias, y expresando sus interpretaciones de significados personales en cadenas coherentes de eventos (Hermans & Hermans-Jansen, 1995) y (Wortham, 2001). En el marco de los diferentes estudios, adicionalmente, nos permitió recoger las voces (propias y las de los otros en mí), de las posiciones de los profesores, permitiendo presentar una visión más detallada de cómo un docente universitario da sentido a las diferentes actividades, toma de decisiones y funciones que enfrenta día a día en su contexto educativo y que se refleja en su práctica profesional (Badia et al., 2020).

### **Los Procesos de Posicionamiento y Cambio Identitario desde el Repertorio de Posiciones del Profesorado**

Para poder describir este proceso de cambio identitario, se requiere de métodos que permitan comprender y describir esta dinámica de posicionamiento. Para ello la *Dialogical Self Theory* describe



al *Personal Position Repertoire* como uno de ellos. En esta investigación, se utilizó la traducción al español de este término: el *Repertorio de Posiciones Personales* (RPP) propuesto por Hermans (2001), cuyo propósito es el estudio de la organización del repertorio de posiciones de una persona con atención a los significados personales en asociación con los diferentes posicionamientos.

Este método es tanto cuantitativo como cualitativo. La parte cuantitativa del método permite al investigador o profesional comparar, sobre la base de dimensiones particulares, los elementos comunes y diferencias de las diversas posiciones dentro del mismo individuo, en este caso del profesor universitario. Al tiempo que, a partir del enfoque cualitativo, el cual se usó para esta investigación, permitió evidenciar la construcción y reconstrucción de estas posiciones, a cerca de las historias que los profesores nos contaron sobre sus vidas y las formas en que organizan su práctica docente, para ello. La noción de "voz" será de importancia central para este método, toda vez que los discursos de los profesores, relatando eventos de su vida cotidiana dentro del contexto educativo, nos permitió identificar las posiciones que conforman su repertorio de posiciones personales frente a su práctica docente (Hermans, 2001).

Cada posición del yo tiene su propio conjunto de voces, volviéndola una entidad creadora de significado y que está impulsada por las intenciones hacia la situación específica en la que el profesor está involucrado, en este caso su práctica docente (Hermans, 2003). Como ejemplo, un profesor puede tener una posición del yo como estricto y al mismo tiempo posiciones como, yo siendo comprensivo, flexible, solidario, en función de las situaciones a las que se enfrente. Estas posiciones, a través de sus voces, establecen activamente diálogos en su interior, los cuales pueden llegar a generar intercambios mutuos entre los diferentes puntos de vista de sus posiciones que, terminan provocando una reorganización en el posicionamiento del profesor, como lo menciona (Weise et al., 2020), algunas posibilidades de esta modificación podrían dar lugar, por ejemplo, a la aparición de una nueva posición.

Estas múltiples posiciones pueden ser temporales, espaciales, y socialmente distantes; ya sean internas, externas o institucionales, las cuales finalmente se evidencian en su práctica docente a

medida que su contexto así lo requiera. Estas posiciones que a su vez cuentan con su propia voz, pueden ser diversas o incluso contradictorias (Akkerman & Meijer, 2010), permiten al profesor utilizarlas en espacios interactivos que van más allá de su hora de clase, representando así un conjunto de expresiones que ponen de manifiesto su repertorio de posiciones personales en un escenario específico (Monereo & Badia, 2020), llevándonos a pensar entonces en la posibilidad de generar espacios altamente dialógicos que permitan al profesorado ampliar su repertorio de posiciones personales, tal como lo consideramos en el diseño del proceso de formación en esta investigación.

Según (Assen et al., 2018; Akkerman & Meijer, 2010; Hermans et al., 1992; Linell & Markovä, 1993), incluso las voces de otras personas actúan como posiciones externas del yo, al igual que los otros en mí; ya que los individuos suelen hablar con las palabras o discursos de los grupos a los cuales pertenecen o tienen cierta cohesión, en nuestros estudios podemos señalar a sus amigos, colegas, estudiantes o la propia institución. Siempre que las voces internas de acuerdo con Hermans (2001), son esos discursos que surgen de la interacción persona-mundo y refieren al propio yo, por ejemplo, yo siendo vulnerable, yo teniendo vocación, yo tomando decisiones.

En consecuencia, cuando las personas hablan o piensan, casi siempre se integran, contrastan y se mueven entre diferentes posiciones del yo (Hermans, 2003). Las posiciones del profesorado son contextualmente dependientes, según su sensibilidad a las influencias externas. Las presiones externas, a veces poco evidentes, modifican las interrelaciones y producen un desequilibrio en la dinámica interna de la identidad existente. Dichas presiones pueden provenir de eventos significativos, puntos de inflexión, incidentes críticos y otros, que aumentan la posibilidad de una reorganización interna (Weise et al., 2020).

### **Repertorio de posiciones personales y los procesos de posicionamiento.**

Como ya lo hemos mencionado el método original del RPP, fue concebido como una herramienta que permite la exploración del contenido del yo y la organización y reorganización de las múltiples posiciones dentro de él (Hermans, 2001). Entender cómo funcionan estas organizaciones

permite evidenciar la importancia del contexto social del profesorado en la generación de nuevas voces que le permiten enriquecer su repertorio de posiciones personales, en consecuencia, su proceso de posicionamiento.

El concepto de posicionamiento tiene la ventaja de que se utiliza, tanto en tiempo activo, como también, en tiempo pasivo. A saber, no solo yo me estoy posicionando, sino que también me posiciono por el otro (yo siendo profesional, yo como profesor universitario, yo demostrando compromiso), posicionamientos y reposicionamientos que no podrían ser posibles de no existir espacios que motiven al profesor a posicionarse frente a las diferentes situaciones propias del contexto educativo (Meijers & Hermans, 2018). A tal efecto, es importante distinguir el posicionamiento personal del posicionamiento social. El posicionamiento personal, por su parte, refleja la forma en que las personas construyen y narran sus propias vidas; en nuestro caso, la manera en como un profesor universitario se percibe siendo alguien que enseña; a diferencia del posicionamiento social que, refleja la fuerza de las prescripciones culturales e institucionales que definen los límites del yo, por ejemplo, la clase, el estatus, entre otros (Hermans 2001; Mcvee 2014).

En el enfoque de Hermans, sobre el posicionamiento desde el yo dialógico, se describe también como los mundos interno y externo de una persona interactúan recíprocamente, pero se concibe que el posicionamiento surge desde la perspectiva y necesidad del propio sujeto (Hermans et al., 1992; Hermans & Kempen, 1993) es definitiva, los procesos de posicionamiento se dan frente a roles que el individuo asume dentro de su entorno social. En el marco de nuestra investigación, se describe como un profesor universitario se posiciona frente a su práctica docente, la cual en momentos determinados permite que el profesor pueda posicionarse y reposicionarse en función de la situación que se encuentre viviendo, esto debido a que este proceso es muy dinámico (Maiti & Bidinger, 2020).

Para Harré & Langenhove (1991), el concepto de posicionamiento lo asumen como una alternativa dinámica del concepto "*rol*". El posicionamiento, dicen, "puede entenderse como la construcción discursiva de historias personales que hacen que las acciones de una persona sean

inteligibles como actos sociales, y dentro de las cuales los miembros de una conversación tienen ubicaciones específicas" (p. 395). También definen al posicionamiento como un lugar dentro de un orden moral. Desde este punto de vista, es importante generar espacios que motiven a que estos procesos de posicionamiento se den, entiendan y demuestren, de tal manera que el profesor se sienta en plena libertad de exponer sus posiciones frente a su práctica docente y entenderlas desde la reflexión y que esto no sólo signifique la exposición de estas, sino que también permita generar nuevas posiciones que enriquezcan el repertorio de cada profesor, mejorando así su práctica docente.

### ***El Diálogo Generativo como Facilitador de Posicionamientos-formación***

#### **El diálogo generativo.**

De conformidad con Hermans (2018), este tipo de diálogo es considerado la "*reina*" de todas las formas de comunicación; ya que tiene el potencial de contribuir al funcionamiento del yo generando nuevos significados y contribuyendo a la aparición de nuevas posiciones. Con el enfoque de otros autores, adicionalmente podemos destacar que este diálogo promueve un espacio de aprendizaje colectivo, generando nuevos conocimientos y motivos de acción (Moir-Bussy, 2010). Por todo ello, es una comunicación interpersonal dinámica que promueve la confianza, el compromiso y el respeto mutuo entre los participantes (Petta, Smith, Chaseling, & Markopoulos, 2019).

En tal sentido (Gunnlaugson, 2006; Isaacs, 1995; Scharmer, 2000), también lo ven como una práctica más amplia e integrada de conversación que, promueve formas de conocimiento y formas de ser, al servicio del desarrollo de nuevos aprendizajes y la transformación de quienes participan de él, concluyendo en que el proceso de este diálogo, parece permitir cambios en las personas, transformando y ampliando su sentido del yo, y en el contexto de nuestro análisis, su sentido de ser docente universitario, a partir de su capacidad de escuchar e indagar en perspectivas muy diferentes a las suyas, descubriendo así; muy probablemente, nuevas formas de abordar las mismas situaciones propias del contexto educativo, promoviendo incluso nuevas formas de posicionamiento, tal como lo describimos en nuestros estudios.

Por consiguiente, como sugiere el modelo de Scharmer (2001), los participantes pueden pasar del debate al diálogo, logrando así beneficiarse del conocimiento de las posiciones de cada participante permitiendo así el diálogo generativo. Este tipo de diálogo no solo genera significados nuevos y comunes como ya lo hemos mencionado, sino que también crea un espacio dialógico comúnmente percibido; incluso como único entre ellos, que hace que los participantes se sientan identificados y conecten con las vivencias de los otros participantes, permitiendo con ello exponer sus posiciones frente a la situación que se esté abordando en ese momento, más aún cuando, sus puntos de vista sean muy diferentes; así pues, el espacio que se genera en este contexto permite el despliegue de un sinnúmero de posiciones, que desde su diversidad, conflictos y contradicciones, pueden ser expuestas y analizadas incluso como rasgos intrínsecos de un yo sano y funcional (Hermans, 2018; Maiti & Bidinger, 2020).

Coincidiendo con Hermans (2018), este diálogo no solamente debe verse como un proceso que se da entre personas, sino como un proceso que de hecho, inicia de manera personal; esto es que permite un diálogo consigo mismo, a causa de la diversidad de las posiciones del yo, en nuestro caso de las posiciones de alguien que enseña; permitiendo así que, a través de estos diálogos, los posicionamientos frente a su práctica docente se construyan y reconstruyan en espacios dialógicos, que se fusionan provocando diferentes formas de comunicación y la aparición de diversas posiciones en el yo. Por lo que se considera que este tipo de diálogo permite explorar el desarrollo de la identidad del profesorado, en virtud de su contexto de acción y posicionamientos frente a su práctica docente.

### **El diálogo generativo como facilitador de posicionamientos.**

Como ya lo hemos mencionado en apartados anteriores, promover el desarrollo de los diferentes posicionamientos, requiere de espacios que permitan esta dinámica dialógica, en la cual los profesores se permitan diálogos internos y externos, los mismos que finalmente terminan generando procesos de cambio identitario; este cambio sin duda contribuye al desarrollo de su identidad.

Puchalska-Wasyl et al. (2008) demuestra que, los diferentes posicionamientos están asociados con el tipo de diálogo que el yo puede llegar a tener, los cuales promueven una identidad compuesta por las voces que configuran las diferentes posiciones, en este estudio se puede evidenciar esta composición. Cabe aclarar también que, de acuerdo con Hermans (2018), estos diálogos no deben entenderse como separados o incluso como procesos mutuamente exclusivos, por cuanto estos se desarrollan con uno mismo y con los otros, de tal manera que se vuelve evidente que, la sociedad está en el yo, como el yo está en la sociedad.

En este sentido, y en justa correspondencia con Meijers, Lengelle, Winters, & Kuijpers (2017), el desarrollo de esta nueva identidad requiere una interacción en principio externa, vale decir entre profesores, entre estudiantes y entre profesores y estudiantes; promoviendo de esta manera aprendizajes colectivos especialmente entre los maestros, permitiendo así el desarrollo de nuevos conocimientos e incluso la generación de un nuevo sentido de su práctica docente (Lodders & Meijers, 2017). El diálogo entre sus autoridades y el profesorado es una dinámica que también debe ser considerada; siempre que, y en palabras de Crossan, Maurer, & White (2011), el cambio educativo es el resultado de procesos, tanto descendentes como ascendentes, siendo esencial entonces un tipo de diálogo que no busque por definición el consenso, más bien que asuma el pluralismo e incluso se beneficie del conflicto (Castelijns, Vermeulen, & Kools, 2013). Finalmente, se puede mencionar la demanda de un diálogo entre las instituciones de educación y la sociedad, en vista que provocan posicionamientos que promueven prácticas y espacios de aprendizajes más reales (Meijers & Hermans, 2018). En nuestro estudio se puede describir este tipo de diálogo, dado que las posiciones institucionales y externas; a decir verdad, el desarrollo de la identidad, es siempre el resultado de un diálogo interno y externo. Y es precisamente aquí, en donde se hace visible la relevancia de la teoría dialógica del yo en la educación.

Como consecuencia, hablar del posicionamiento del profesorado implica entender la configuración de sus posiciones, sus voces, sus significados y sus diálogos. Como los autores Hermans & Thorsten (2012), lo indican; la identidad humana es una estructura teórica formada por diferentes

posiciones del yo, que suele expresarse mediante una voz individual. Akkerman & Meijer (2010), definen de forma similar a la identidad del profesorado como "compuesta por múltiples posiciones del yo" (p. 311). Por consiguiente, generar espacios de diálogo, ya sea personal o colectivo, le permiten al profesorado entenderse y explicarse a sí mismo y al mundo respecto a su práctica docente con sus diversas posiciones (Badia et al., 2020).

Es importante entender que cada una de estas posiciones del yo no funciona de forma aislada; ciertamente cooperan y forman grupos de posiciones. El grupo dominante de las posiciones de un profesor en este estudio, concretamente se denominan posiciones predominantes, y son aquellas aparecidas frecuentemente en sus discursos. La manera particular en que se combinan estas posiciones predominantes, determina la forma en la que el profesor expresa su identidad profesional (Hermans & Hermans-Konopka, 2010), en un escenario institucional concreto. Los cambios en las posiciones básicas de los profesores pueden producirse cuando tienen experiencias significativas o ancladas a personas importantes para ellos (Assen, J. H. E., Koops, H., Meijers, F., Otting, H., & Poell, 2018), o cuando analizan la gama de tensiones que aparecen en la práctica docente (Alsup, 2006). Los resultados de nuestros estudios permitieron identificar y describir, cuando menos las posiciones y voces de los profesores frente a su práctica docente; y al mismo tiempo detallar cómo un proceso dialógico promueve cambios en sus posicionamientos.

Por ese motivo, la voz de cada posición se constituye contextualmente a través de las interacciones sociales que el profesor tiene con otros profesores, su entorno social y educativo. Esta voz refleja la forma subjetiva de pensar y actuar de un profesor en relación con cada posición (Hermans, 2015). De ahí que, considerar estas interacciones como promotoras de nuevos posicionamientos es necesario, ya que incluso se presenta como una alternativa a las actuales formas de describir y clasificar las actividades y posicionamientos profesionales de los profesores frente a su práctica docente (Badia et al., 2020).

### ***El diálogo generativo en la formación continua del profesorado***

La implementación del diálogo generativo tiene el potencial de crear y sostener el aprendizaje colaborativo, una vez que genera nuevos conocimientos y empodera las acciones profesionales futuras de los participantes. Por lo demás, el proceso brinda oportunidades de colaboración, reconocimiento y cierto grado de celebración. La transparencia y accesibilidad del proceso mantiene a todos los participantes enfocados y comprometidos. En definitiva, su característica poderosa es que abre un espacio colectivo a múltiples formas de conocer y aprender (Petta et al., 2019).

Sin embargo, para que surja el diálogo generativo, la dimensión afectiva es igual de importante. De todos los sentimientos que pueden ser relevantes para iniciar este diálogo y desarrollarlo, hay uno que a su vez es indispensable y facilitador: la confianza. En cualquier forma de comunicación, la confianza es indispensable, porque abre los límites entre las posiciones y crea una atmósfera abierta entre los participantes. Esta atmósfera, de manera similar, les permite estar abiertos y receptivos a las emociones y sentimientos de los otros, permitiendo que su expresión sea beneficiosa para los demás participantes y para el grupo en su conjunto (Hermans, 2018).

En congruencia con Gunnlaugson (2006), el diálogo generativo ofrece un enfoque teórico útil para también mejorar el proceso de aprendizajes significativos en entornos de educación superior y de adultos. Pues permite una interacción más dinámica e integrada que motiva a nuevas formas de conocer, aprender y formas de ser que sirven en el desarrollo y transformación de los participantes; en el caso que nos ocupa, a manera de facilitar de posicionamientos y reposicionamientos frente a su práctica docente. A su vez, Gunnlaugson presenta cuatro características en términos de su valor para apoyar este proceso de aprendizaje con este enfoque; siendo una disciplina de aprendizaje y práctica permanente, se basa en tres fuentes de aprendizaje (pasado, presente y futuro), tomando en cuenta el diálogo como promotor de desarrollo, y basándose en la importancia de la metac conciencia frente al pensamiento o sentimiento.

Moir-Bussy (2010), también sostiene que las necesidades del proceso de todos los participantes en el diálogo conducen a una conciencia de nivel superior de aquellas creencias, hábitos,



esquemas y emociones que dominan las formas de pensar y potencialmente no permiten conectar, escuchar y aceptar mutuamente los pensamientos, ideas u opiniones de los otros participantes, permitiendo el desarrollo de vínculos y relaciones más fuertes entre la exploración compartida de nuevas ideas y prácticas. Convirtiendo al diálogo generativo en una herramienta innovadora para las cambiantes circunstancias que se reflejan especialmente en sus prácticas educativas (Petta et al., 2019), generando así un espacio para la reorganización de las posiciones del profesorado.

Es así que, el diálogo generativo puede resultar especialmente útil en contextos educativos, al provocar cambios transformadores que permiten ampliar la percepción de su práctica educativa, ya que permite profundizar en los profesores su capacidad de escuchar e indagar en perspectivas muy diferentes a las suyas (Isaacs, 1995). A este respecto, considerar al diálogo generativo como un método que facilita la cocreación, a partir de las diferentes perspectivas, acciones, experiencias, toda vez que desarrolla la capacidad en los participantes de sentir, de estar presentes y actuar, de ser y aprender, son dimensiones que se deben considerar en los procesos actuales de formación continua del profesorado, sobre este contexto el cambio identitario en el profesorado es inevitable por todos los argumentos antes expuestos. En torno de estas concepciones, esta investigación pretende determinar cómo un curso de formación para el profesorado basado en el diálogo generativo promueve el posicionamiento y reposicionamiento en su repertorio de posiciones personales.

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Analizar los procesos de construcción identitaria en el repertorio de posiciones del profesor universitario, a través de la formación basada en el diálogo generativo.

### **Objetivos Específicos**

- Identificar el repertorio de posiciones predominantes en profesores universitarios respecto a su práctica docente.

-Describir el repertorio de posiciones que se generen como consecuencia de un curso de formación basado en el diálogo generativo en un grupo de docentes universitarios.

- Analizar cómo la formación basada en el diálogo generativo promueve un cambio en los repertorios de posiciones de los profesores universitarios para el mejoramiento de su práctica docente.

## **Metodología**

### **Enfoque metodológico**

Este estudio posee un enfoque cualitativo (Hernández et al., 2014), permitiendo que la acción investigativa se traslade de manera dinámica en ambos sentidos, entre los hechos y su interpretación. Se aplicó el diseño fenomenológico, pues el objetivo de esta investigación fue analizar los procesos de construcción identitaria, a partir del repertorio de posiciones del profesor universitario, a través de la formación basada en el diálogo generativo. Creswell (2005), añade que este diseño permite describir y entender los fenómenos, desde el punto de vista de cada participante y con la perspectiva construida colectivamente, a través de lo común con base en sus experiencias, en este caso su práctica docente.

### **Participantes**

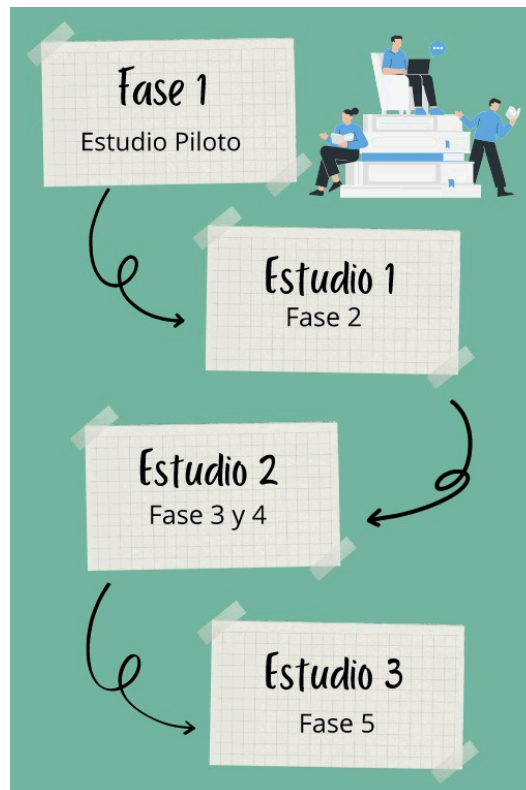
La investigación inició con 35 profesores universitarios, quienes decidieron participar voluntariamente en un curso denominado: *“Formación en estrategias activas para la docencia universitaria”*; sin embargo, por la emergencia sanitaria este número se redujo a 20 profesores. Una vez confirmada su participación junto con el departamento de vinculación con la sociedad de la Universidad Técnica del Norte, se realizó la invitación formal para este proceso de formación e investigación, considerando que sería certificado por este departamento con 40 horas de capacitación.

La edad media de los participantes fue de 46 años (DT= 7,6), el 50% son mujeres, 13 participantes pertenecían a la facultad de educación, 5 a la facultad de ingenierías y 2 a la facultad de ciencias de la salud. Su tiempo de dedicación a la docencia es de tiempo completo con más de 8 años

de experiencia en la docencia universitaria Este proceso de formación tuvo una duración de cinco semanas.

## Método y procedimiento

**Figura 1 – Procedimiento de investigación**



Para dar cumplimiento con los objetivos propuestos en esta tesis, se realizaron 3 estudios que se complementan en las diferentes fases de la investigación que se describen a continuación:

### **Fase 1. Estudio piloto**

En esta fase se realizó un estudio piloto para validar el cuestionario que se diseñó en base al método de autoconfrontación (Hermans & Hermans-Jansen, 1995), el cual desde las narrativas de las personas desde su pasado, presente y futuro dan sentido a sus posicionamientos. En la presente investigación, tomamos las preguntas que direccionan a los participantes a responder en estos tiempos y las adaptamos a un cuestionario para el profesorado. Una vez estructurado este

cuestionario se aplicó a 10 a profesores de diferentes carreras de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología mediante una entrevista. Con estos datos se validó el instrumento y se participó también en el *II Congreso Internacional de Psicología en la Educación*, realizado en Ecuador con un artículo denominado: *La identidad del docente universitario desde un enfoque socio cultural y su influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje*, en cuyas conclusiones se señala ya, la necesidad de repensar los procesos de formación continua y acompañamiento al profesorado que contemplen más cercanía a las necesidades inmediatas de estos.

Una vez validado el instrumento, se construyó un cuestionario en *google forms*, el cual fue enviado a los correos electrónicos institucionales de todos los profesores de la Universidad Técnica del Norte. Se obtuvieron 104 respuestas; sin embargo, se analizaron 35 discursos, estos de los profesores que en principio revelaron que, si les gustaría seguir participando en esta investigación, en vista de que, como se ha señalado se divide en varias fases. De este análisis se pudo obtener el listado de posiciones internas y externas de acuerdo con Hermans (2001). Estos datos sirvieron como insumo para el estudio número 1 que, más adelante se describe y fue la base para publicar el artículo denominado: *Identity of the teaching staff: Significant events in its construction from the practice of university teaching* publicado en *Universal Journal of Educational Research. Vol.9 No.2*, cuyos hallazgos permitieron demostrar cómo los eventos y personas significativas a lo largo de su formación y conforme a su ejercicio profesional, han ido construyendo su identidad en función de estas interacciones, dejando entrever como en muchos casos los discursos aprendidos, han modificado de cualquier forma la percepción de su práctica docente, así como también se puede señalar que dentro de los eventos significativos no se mencionan los procesos de “*capacitación*” o formación continua, los cuales teóricamente, deberían aportar en el proceso de construcción de la identidad del profesorado.

## **Estudio 1**

Identificar el repertorio de posiciones personales predominantes en profesores universitarios respecto a su práctica docente, siendo este el objetivo que direccionó este estudio (fase dos de esta investigación)

### **Fase 2. Identificar el repertorio de posiciones del profesorado**

En esta fase se trabajó con 20 profesores que decidieron continuar dentro de la investigación, con los cuales se realizó un acercamiento personalizado vía telefónica por los protocolos de bioseguridad que se debían cumplir en ese momento por la emergencia sanitaria vivida a nivel mundial por la COVID- 19. En este acercamiento se explicó cómo serían las sesiones de trabajo, horarios, modalidad y el objetivo general de esta investigación. Se describen con detalle estos aspectos en las fases 3 y 4 que están dentro del estudio 2.

Una vez confirmada la participación de estos profesores, nos reunimos en una primera sesión, en la cual se volvió a explicar la dinámica de esta y futuras sesiones, se grabaron los consentimientos informados, se acordaron horarios de reunión, los cuales fueron de manera virtual por la plataforma *teams* institucional a lo largo de 5 semanas. Para cada profesor se creó una carpeta personal de acceso único en la cual se guardaron los insumos de cada sesión.

En este primer estudio, el insumo de trabajo fue el listado de posiciones internas y externas que se identificaron del grupo de profesores participantes en la fase 1 de esta investigación. De acuerdo con (Hermans, 2001), respecto al repertorio de posiciones personales, se solicitó a cada profesor revisar este listado y eliminar las posiciones que no consideraban suyas y en el caso de ser necesario añadir nuevas. A estas mismas posiciones debían jerarquizar, esto para que puedan visualizar su propio repertorio de posiciones. Para este ejercicio se explicó que se comprende por posiciones internas, las cuales surgen de las interacciones persona-mundo y se refieren al propio yo, como ejemplo: yo como motivador, yo como exigente, en tanto que las posiciones externas, se entienden que surgen de la interacción mundo-persona y se refieren a los otros en mí, a saber: mis estudiantes, mis jefes. Una vez que los participantes realizaron este ejercicio, se solicitó que

escribieran tres historias de cuando sus posiciones fueron más evidentes según su perspectiva. El análisis de estas historias más las respuestas dadas al cuestionario nos permitieron el cumplimiento del objetivo 1 de esta investigación.

## **Estudio 2**

El objetivo de este estudio fue describir el repertorio de posiciones que se generen como consecuencia de un curso de formación basado en el diálogo generativo en un grupo de docentes universitarios. Para ello se describen las fases 3 y 4 de esta investigación.

### **Fase 3. Diseño y desarrollo de la formación**

La característica de esta formación se enfoca específicamente en generar espacios de reflexión y aprendizaje conjunto, a partir de las propias concepciones, sentimientos, sistemas de creencia y experiencias sobre la base del respeto, confianza y compromisos de todos los participantes (Hermans, 2018; Isaacs, 1995). En vista de que esta formación se diseñó para cumplir con dos momentos específicos: de formación e investigación; se trabajó de la siguiente manera: para este primero (momento de formación) se solicitó la colaboración de expertos en las áreas de inclusión en la educación superior, inteligencia emocional en el aula, estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en TICs, autorregulación, estrategias metodológicas y de evaluación. Es importante destacar que a los facilitadores se les explicó las características que cada sesión debía tener, las cuales principalmente debían promover el diálogo generativo, para esto se mantuvo una reunión informativa con este grupo y direccionar estos encuentros, la mayoría de los facilitadores eran psicólogos clínicos y psicólogos educativos con experiencia en docencia universitaria, de ahí que promover este tipo de diálogo no tuvo mayor inconveniente. Las reuniones con el grupo de profesores se realizaron una vez por semana en periodos de 2 a 3 horas, esto dependía mucho de las actividades que una vez finalizadas, las intervenciones de los facilitadores se realizaban (momento de investigación).

#### **Fase 4. Recolección de información durante la formación**

Esta fase permitió abordar los objetivos 2 y 3 de esta investigación, en la medida en que los datos que se recogieron en cada sesión permitieron describir los cambios del repertorio de posiciones de los participantes y; junto con ello, analizar si este tipo de formación promueve cambios en la identidad del profesorado frente a su práctica docente.

Para cada sesión se planificó recoger los datos con diferentes métodos e instrumentos, como el repertorio de posiciones personales, estudio de casos, PANIC, diario de posiciones personales y el modelo de diálogo de (Marková, 1987). Estas sesiones se dividieron en dos momentos como ya lo habíamos mencionado, la primera interacción que tenían los participantes en cada sesión fue con los expertos invitados para trabajar las temáticas que se describen en la fase 3; al iniciar el segundo momento de cada sesión los participantes debían realizar su diario de posiciones, en el cual debían contarnos a través de historias cortas si lograron identificar, a partir de que posiciones tomaron las diferentes decisiones frente a su práctica docente, y procurando siempre seguir en la misma línea reflexiva del momento, se procedía a recoger los datos con el instrumento correspondiente. Los profesores debían trabajar en sus carpetas privadas los insumos de cada sesión. Al finalizar y a manera de cierre se motivaba a exteriorizar los sentimientos, concepciones y aprendizajes que pudieron experimentar.

#### **Estudio 3**

El objetivo de este estudio se enfocó en analizar cómo la formación basada en el diálogo generativo promueve un cambio en los repertorios de posiciones de los profesores universitarios para el mejoramiento de su práctica docente. De esta manera describimos la quinta y última fase de esta investigación:

### **Fase 5. Analizar los cambios en el repertorio de posiciones del profesorado**

Los datos que permitieron cumplir con esta fase son los resultados de los estudios uno y dos de esta investigación; al comparar sus repertorios iniciales y finales (una vez concluido el proceso de formación) se pudo realizar el análisis de cómo un plan de formación para el profesorado basado en el diálogo generativo contribuye al cambio de estos repertorios. Cabe señalar que en el cuestionario final que se aplicó al profesorado en esta fase se añadieron preguntas referentes a la percepción de la metodología usada para esta formación y si consideran que ser conscientes de las posiciones que configuran su identidad como docentes universitarios, les permite ajustar sus respuestas frente al medio en el que se desenvuelven. Este análisis nos permitió describir como este tipo de formación contribuye en el desarrollo de la identidad del profesorado desde sus repertorios de posiciones personales.

### **Procedimiento de análisis de datos**

El enfoque general de análisis usado fue el propuesto por (Taylor & Bogdan, 1987), quienes proponen un enfoque en progreso basado en tres momentos (descubrimiento, codificación y relativización). El desarrollo, de las categorías de codificación, parte sobre la base teórica de esta investigación (en cada estudio se amplía este proceso), posibilitando así la interpretación de los datos en el contexto en el que fueron recogidos, para ello se utilizó el *MAXQDA Analytics Pro-2020* software que facilitó el procesamiento, análisis y representación de datos de cada estudio. Con respecto al rigor metodológico se puede mencionar que, se usaron las transcripciones textuales de los participantes para respaldar los significados e interpretaciones de cada estudio y la triangulación de datos y métodos (Hernández et al., 2010; Mertens, 2005; Salgado, 2007).



## Referencias

Aguayo, M., Castelló, M., & Monereo, C. (2014). La identidad del académico de enfermería: Entre la docencia y la investigación. *Texto Contexto Enferm*, 23(2), 241-249.

Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2010). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 30(2), 308-319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>

Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses. Negotiating personal and professional spaces*. Inc, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Arvaja, M. (2016). Building teacher identity through the process of positioning. *Teaching and Teacher Education*, 59, 392-402.

Assen, J. H. E., Koops, H., Meijers, F., Otting, H., & Poell, R. F. (2018). (2018). How can a dialogue support teachers' professional identity development? Harmonising multiple teacher I-positions. *Teaching and Teacher Education*, 73, 130-140. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.019>

Aveling, E.-L., Gillespie, A., & Cornish, F. (2015). A qualitative method for analysing multivoicedness. *Qualitative Research*, 15(6). <https://doi.org/10.1177/1468794114557991>

Avidov-Ungar, O., & Forkosh-Baruch, A. (2018). Professional identity of teacher educators in the digital era in light of demands of pedagogical innovation. *Teaching and Teacher Education*, 73, 183-191. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.017>

Badia, Antoni; Iglesias, S. (2014). El cambio en la identidad docente de los maestros de primaria provocado por la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación (tic) en las prácticas educativas escolares, 14, 3-20.

Badia, A., & Becerril, L. (2016). Renaming teaching practice through teacher reflection using critical incidents on a virtual training course. *Journal of Education for Teaching*, 42(2), 224-238. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1143146>

Badia, A., Liesa, E., Becerril, L., & Mayora, P. (2020). A dialogical self approach to the

conceptualisation of teacher-inquirer identity. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 865-879. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10212-019-00459-z>

Badia, A., Liesa, E., Monereo, C., & Weise, C. (2017). Re-thinking Identity in Education: A dialogical Perspective . (*Work in progress*), 1-12.

Baptista, R. H. C. F. P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (M. G. H. Education, Ed.).

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2011). New teachers' identity shifts at the boundary of teacher education and initial practice. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 6-13. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.003>

Beijaard, D, Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>

Beijaard, Douwe, Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>

Bosma, H. A., & Kunnen, E. S. (2001). Determinants and Mechanisms in Ego Identity Development: A Review and Synthesis. *Developmental Review*, 21(1), 39-66. <https://doi.org/https://doi.org/10.1006/drev.2000.0514>

Caballero Rodríguez, K. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 391. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5582>

Camargo, M., Calvo, G., Franco, M., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F., & Garavito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, 7, 79-112.

Carol A. Jasper, Helen R. Moore, L. S. W. and A. G. (2012). Methodological approaches to studying the self in its social context. En *Handbook of Dialogical Self Theory* (University, pp. 319-334). Cambridge.

Castelijns, J., Vermeulen, M., & Kools, Q. (2013). Collective learning in primary schools and teacher education institutes. *Journal of Educational Change*, 14(3), 373-402. <https://doi.org/10.1007/s10833-013-9209-6>

Chua, B. L., Liu, W. C., & Chia, S. S. Y. (2018). Teacher identity, Professional Practice, and Inquiry (PPI) in teacher education. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(4), 550-564. <https://doi.org/10.1080/02188791.2018.1536602>

Cohen, J. L. (2010). Getting recognized: teachers negotiating professional identities as learners through talk. *Teacher Education*, 26, 473-481.

Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative approaches to research* (4th ed.). Upper Saddle River: Pearson Education.

Crossan, M. M., Lane, H. W., & White, R. E. (1999). An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. *The Academy of Management Review*, 24(3), 522. <https://doi.org/10.2307/259140>

Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1160-1172. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.001>

Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (Jossey-Bas). San Francisco.

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(4), 601-616. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>

Dotger, B. H., & Smith, M. J. (2009). "Where's the Line?"—Negotiating Simulated Experiences to Define Teacher Identity. *New Educator*, 5(2), 161-180. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2009.10399570>

Flores, M., & Day, C. (2006). Context whit shape and reshape new teachers identities:

A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.

Frans Meijers, Reineke Lengelle, Annemie Winters, and M. K. (2017). A Dialogue Worth Having: Vocational Competence, Career Identity and a Learning Environment for Twenty-First Century Success at Work. En *Enhancing Teaching and Learning in the Dutch Vocational Education System* (pp. 139-155).

Gavish, B., & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13(2), 141-167. <https://doi.org/10.1007/s11218-009-9108-0>

Geijsel, F., & Meijers, F. (2005). Identity learning: The core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419-430. <https://doi.org/10.1080/03055690500237488>

Gunnlaugson, O. (2006). Generative Dialogue as a Transformative Learning Practice in Adult and Higher Education Settings. *Journal of Adult and Continuing Education*, 12(1), 2-19.

Harré, R., & Langenhove, L. Van. (1991). Varieties of Positioning. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 21(4), 393-407. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1991.tb00203.x>

Hermans, H. J. M. and Hermans-Jansen, E. (1995). *Self-Narratives: The Construction of Meaning in Psychotherapy* (The Guilfo). New York.

Hermans, H. (2001). The Construction of a Personal Position Repertoire: Method and Practice. *Culture & Psychology*, 7, 323-336. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1354067X0173005>

Hermans, H. & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical Self Theory: Positioning and Counter-Positioning in a Globalizing Society*. Cambridge University Press. New York. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511712142>

Hermans, H. J., Kempen, H. J., & Van Loon, R. J. (1992). The dialogical self: Beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, 47(1985), 23-33. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.47.1.23>

Hermans, H. J. M. (2015). The Personal Position Repertoire (PPR) Method as Based on

Dialogical Self Theory. En & K. L. S. J. Martin, J. Sugarman (Ed.), *The Wiley handbook of theoretical and philosophical psychology: Methods, approaches, and new directions for social sciences* (Wiley Black, pp. 277-292).

Hermans, H., & Kempen, H. (1993). *The dialogical self meaning as movement*. CA:Academic Press. San Diego: CA:Academic Press.

Hermans, H., & Thorsten, G. (2012). Introductory chapter: history, main tenets and core concepts of dialogical self theory. En *Handbook of Dialogical Self Theory* (University, pp. 3-22). Cambridge.

Hermans, Hubert J.M. (2003). *The construction and reconstruction of a dialogical self*. *Journal of Constructivist Psychology* (Vol. 16). <https://doi.org/10.1080/10720530390117902>

Hermans, Hubert J M. (2018). Dialogue as Generative Form of Positioning. En *Society in the Self: A Theory of Identity in Democracy* (pp. 299-351). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190687793.001.0001>

Hernández, R., Fernández- Collado, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (Sexta). Mexico: Mc Graw Hill.

Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003>

Isaacs, D. (1995). *Teoría y práctica de la dirección de los centros educativos*. (S. . Universidad de Navarra, EUNSA. Ediciones Universidad de Navarra, Ed.) (3ra ed.). España.

Kaasila, R; Lutovac, S; Komulainen, J; Maikkola, M. (2021). From fragmented toward relational academic teacher identity: the role of research-teaching nexus. *High Educ.* <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10734-020-00670-8>

Kegan, R. (1982). *The evolving self*. Harvard: Harvard University Press.

Lara, B., Henríquez, V., & Villarroel, Y. (2020). Voces de la identidad de estudiantes de

profesorado. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(0717-6945), 211-221.

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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>

Leijen, Ä; Kullasepp, K; Toompalu, A. (2018). Dialogue for Bridging Student Teachers' Personal and Professional Identity. En In: *Meijers F., Hermans H. (eds) The Dialogical Self Theory in Education. Cultural Psychology of Education, vol 5.* Springer, Cham. [https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5\\_7](https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5_7)

Leijen, Äli; Kullasepp, K. (2013). All Roads Lead to Rome: Development Trajectories of Student Teachers' Professional and Personal Identity Development. *Journal of Constructivist Psychology*, 26(2), 104-114. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10720537.2013.759023#Uw4d-vl5OSo>

Ligorio, M. B. (2012). The dialogical self and educational research: a fruitful relationship. En *Handbook of Dialogical Self Theory* (University, pp. 439-453). Cambridge.

Linell, P., & Markovä, I. (1993). Acts in Discourse: From Monological Speech Acts to Dialogical Inter-Acts. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 23(2), 173-195. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1993.tb00236.x>

Lodders, N., & Meijers, F. (2017). Collective learning, transformational leadership and new forms of careers guidance in universities. *British Journal of Guidance and Counselling*, 45(5), 532-546. <https://doi.org/10.1080/03069885.2016.1271864>

Maiti, & Bidinger. (2020). Foreword by Hubert Hermans. *Quaderns de Psicologia*, 22, 1641. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1641>

Markova, I. (1987). Knowledge of the self through interaction. En In *K. Yardley & T. Honess (Eds.), Self and identity: Psychosocial perspectives* (pp. 65-80). John Wiley & Sons.

Mcvee, M. (2014). POSITIONING THEORY AND SOCIOCULTURAL PERSPECTIVES Affordances for Educational Researchers. En *Positioning theory Sociocultural positioning in*

*literacy.*

Meijers, F., & Hermans, H. (2018). Dialogical Self Theory in Education: An Introduction La teoría del yo dialógico en la educación: Una introducción Autores: Frans Meijers and Hubert Hermans. En In: *Meijers F., Hermans H. (eds) The Dialogical Self Theory in Education. Cultural Psychology of Education, vol 5* (Springer, Vol. 5). Cham. [https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5\\_1](https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5_1)

Meijer, F., & Hermans, H. (2018). The dialogical self theory in education. *The dialogical self theory in education. A Multicultural Perspective*. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5>

Mertens. (2005). *Research and Evaluation in Education and Psychology.: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. (C. SAGE, Ed.) (2da ed.). Thousand Oaks.

Moir-Bussy, A. (2010). Transformative counsellor education through dialogue: Hong Kong example. *Asia Pacific Journal of Counselling and Psychotherapy, 1*(2), 160-169. <https://doi.org/10.1080/21507686.2010.504775>

Monereo, C.; Badía, A.; Bilbao, G; Cerrato, M.; Wise, C. (2009). Ser un docente estratégico : cuando cambiar la estrategia no basta Resumen Being a strategic teacher : When changing Abstract, *21*(3), 1-20.

Monereo, C. (2010). LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. UNA PAUTA PARA EL ANÁLISIS E INTERVENCIÓN A TRAVÉS DE INCIDENTES CRÍTICOS. *Revista Iberoamericana de Educación, 52*, 149-178.

Monereo, Carles., Weise, C., & Alvares, I. (2014). Cambiar la identidad docente en la universidad. formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development, 36*(3), 323-340. <https://doi.org/10.1174/021037013807533043>

Monereo, Carles & Badia, A. (2020). Dialogical self-approach to understanding teacher

identity in times of educational innovations. *Quaderns de Psicologia*, 22(2), e1572. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia>.

Nasri, N. M., Yusof, Z. M., Ramasamy, S. A. P., Halim, L., & Ming, L. W. (2011). Personal constructs: Novice and expert science teachers concerning teacher function. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 2823-2826. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.196>

Nevgi, A., & Löfström, E. (2015). The development of academics' teacher identity: enhancing reflection and task perception through a university teacher development programme. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 53-60.

Pabón, K., Weise, C., Guzmán, C., & León-Ron, V. (2021). Identity of the Teaching Staff: Significant Events in Its Construction from the Practice of University Teaching. *Universal Journal of Educational Research*, 9(4), 799-805. <https://doi.org/10.13189/ujer.2021.090412>

Palmer, P. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. New York: Jossey Bass.

Petta, K., Smith, R., Chaseling, M., & Markopoulos, C. (2019). Diálogo generativo: un análisis de conceptos. *Management in Education*, 33(2), 53-61. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0892020618780978>

Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures* (Free Press). New York.

Puchalska-Wasył, M., Chmielnicka-Kuter, E., & Oleś, P. (2008). From Internal Interlocutors to Psychological Functions of Dialogical Activity. *Journal of Constructivist Psychology*, 21(3), 239-269. <https://doi.org/10.1080/10720530802071476>

Roberts, A. L. (2007). Las relaciones entre la identidad y el aprendizaje. *Cultura y Educación*, 19(4), 379-394.

Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self. En S. F.-N. D. J. M. & K. E. D. (Eds.) (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (p. 732).

Ruvalcaba-Coyaso, J., Alvarado, I., & Gutiérrez, R. (2011). Identidad e identidad profesional: Acercamiento conceptual e investigación contemporánea. *CES Psicología*, 4(2), 82-



102. <https://doi.org/10.21615/1254>

Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78. Recuperado de [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&tlng=es).

Scharmer, C. O. (2001). Journal of Knowledge Management Emerald Article : Self-transcending knowledge : sensing and organizing around emerging opportunities Self-transcending knowledge : sensing and organizing around emerging opportunities. *Journal of Knowledge Management*, 5(2), 137-151.

Scharmer, O. (2000). *Presencing : Learning From the Future As It Emerges On the Tacit Dimension of Leading Revolutionary Change 1 Presented at the Conference On Knowledge and Innovation May 25-26 , 2000 , Helsinki School of Economics , Finland , and the MIT Sloan School of M. Learning.*

Settlage, J., Southerland, S. a., Smith, L. K., & 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*, 46(1), 102-125. <https://doi.org/10.1002/tea.20268>

Settlage, J., Southerland, S. A., Smith, L. K., & 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*, 46(1), 102-125. <https://doi.org/10.1002/tea.20268>

Sockman, B. R., & Sharma, P. (2008). Struggling toward a transformative model of instruction: It's not so easy! *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 1070-1082. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.11.008>

Sutherland, Louise; Howard, Sarah y Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 455-465. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.006>

Sutherland, L., 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(3), 455-465. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.006>

Tao, J; & Gao, X. (2017). Tacher agency and identity commitment in curricular reform. *Teaching and Teacher Education*, 63, 346-355. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.010> Reflejos

Taylor, S. ., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (Paidós, Ed.), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires.

Valsiner, J., & Van der Veer, R. (2000). *The social mind. Construction of the idea* (Cambridge:).

Van Rijswijk, M. M., Akkerman, S. F., & Koster, B. (2013). Student teachers' internally persuasive borderland discourse and teacher identity. *International Journal for Dialogical Science*, 7(1), 43-60.

Vandamme, R. (2018). Teacher Identity as a Dialogical Construction. En *In F. Meijers, & H. Hermans (Eds.), The dialogical self theory in education. Cultural Psychology of Education*, vol 5 (Springer, pp. 111-127). Cham. [https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5\\_8](https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5_8)

Varelas, M., House, R., & Wenzel, S. (2005). Beginning teachers immersed into science: Scientist and science teacher identities. *Science Education*, 89(3), 492-516. <https://doi.org/10.1002/sce.20047>

Villegas, G. B. (2011). Revista Electrónica de Investigación Educativa Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio : propuestas para la formación permanente Identification of Critical Incidents in Practicing Teachers : Proposals for Lifelong Learning, 13, 135-151.

Weise, C., Lamas, M., & Suñé, N. (2020). Becoming a researcher. Dialogical-self based methods to the identity formation of postgraduate students. *Quaderns de Psicologia*, 22(2),

e1577. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1577>

Weise, C., & Sánchez-Busqués, S. (2013). Identidad docente y estrategias de resolución de incidentes críticos en contextos universitarios de alta diversidad sociocultural. *Cultura y Educacion*, 25(4), 561-576. <https://doi.org/10.1080/11356405.2013.10783162>

Wortham. (2001). *Narrativas en acción: una estrategia de investigación y análisis*. New York: Teachers College Press.

## **Capítulo 2**

### **Estudio 1: Identidad del Profesorado. Un Análisis del Repertorio de Posiciones sobre la Práctica Docente**

## Capítulo 2

### Estudio 1: Identidad del Profesorado Un Análisis del Repertorio de Posiciones sobre la Práctica Docente

#### Introducción

El estudio de la identidad del profesorado, entre otras cosas ha demostrado la importancia de considerar los entornos en los que se desenvuelven estos (Kaasila et al., 2021); pero también la necesaria atención a los aspectos psicológicos y sociales que configuran su identidad, sus interacciones con otros y la descripción de sus propias experiencias frente a su práctica docente (Gee, 2000; Pabón et al., 2018). Tal como lo demuestran Van Lankveld et al. (2007), quienes señalan que para desarrollar la identidad del docente, los académicos necesitan un sentido de aprecio por la enseñanza, además de un sentido de competencia y reconocimiento de lo que hacen; permitiendo así incluso identificar algunos perfiles identitarios de catedráticos universitarios. Por citar un ejemplo, los autores (Åkerlind, 2003; Korhonen & Törmä, 2016; Nevgi & Löfström, 2015) identificaron 4 perfiles: (1) como profesor universitario renovador, reflexivo e investigador, (2) como profesor experto en la materia pedagógica, (3) como desarrollador educativo que reflexiona sobre cómo mejorar la enseñanza universitaria y (4) como desarrollador educativo centrado en la investigación sobre la enseñanza universitaria sin reflexión sobre la enseñanza. En esta línea este estudio ha podido identificar el repertorio de posiciones que configuran la identidad del profesor universitario en Ecuador, permitiendo de esta manera entender que la identidad es multifacética, en constante evolución y dinámica dentro de un contexto específico (Beijaard et al., 2004), tal como lo demostraremos en el apartado de hallazgos de este trabajo.

Para poder describir estos hallazgos, el enfoque de la *Dialogical Self Theory* nos ha permitido analizar la construcción de su identidad a través de las historias presentadas por los profesores que, participaron en este estudio, para ello se motivó a los participantes a compartir su trayectoria y diario vivir como docentes universitarios; permitiendo así, dentro del análisis identificar sus repertorios de posiciones personales, en las cuales han ido integrando sus viejas y nuevas experiencias, expresando

sus interpretaciones del significado de su práctica docente en cadenas coherentes de eventos (Hermans & Hermans-Jansen, 1995; Wortham, 2001), justo como lo referimos en nuestros hallazgos.

Este enfoque permite también visualizar y comprender este espacio dialógico, tanto del yo personal como del profesional, respecto de los cuales se van representando por las diferentes posiciones del repertorio del profesor que, se manifiestan a través de sus propias voces de manera interactiva y constante con relación a su práctica docente (Arvaja, 2016; Hermans, 2015; Kluger et al., 2008). En concreto, un maestro con un amplio repertorio de posiciones personales puede pasar de una posición de “yo siendo solidario” a una posición de “yo siendo autoritario”. Sin embargo, la voz autoritaria aquí no significa necesariamente una posición dominante en el maestro, no obstante puede reflejar la dinámica de estas al ser evocada por una necesidad momentánea de gestión en el aula (Akkerman & Meijer, 2010); por consiguiente, algunas posiciones son más dominantes o familiares que otras y la aparición de estas dependerá de la necesidad del momento y contexto en el que se encuentre el profesor (Hermans, 2003). Por el contrario, para que este espacio dialógico sea rico y permita al profesor afrontar las diferentes situaciones propias de su contexto, es necesario seguir nutriendo este repertorio de tal modo, que las respuestas que el profesor pueda dar, progresivamente se ajusten a lo que el percibe como su práctica docente.

Al igual que en la investigación de Badia et al. (2020), este enfoque también posibilitó recoger las voces de las posiciones internas, externas e institucionales de los participantes, logrando con ello evidenciar una visión más detallada de cómo un docente universitario da sentido a las diferentes actividades, toma de decisiones y funciones que enfrenta día a día en su contexto educativo; y que se reflejan en su práctica docente. Incluso deja ver desde que voces exactas se nutren estas posiciones, las cuales conforme las experiencias que el profesor vaya adquiriendo, se construirán y reconstruirán permitiendo al profesorado desarrollar paulatinamente su identidad como docente universitario.

### **La identidad del profesorado desde un enfoque dialógico**

Este trabajo de investigación se ha basado en la noción de la naturaleza dialógica de la identidad; cuya característica favorece para que la misma, se encuentre en constante desarrollo y

construcción. Facilitando al profesor que, desde un espacio dialógico subjetivo pueda desarrollar comprensiones personales significativas del mundo profesional y de su propia manera de ser en calidad de docente universitario (Hermans, 2001). En este espacio de diálogo interno, también se puede ver la dinámica de las diferentes voces que terminan nutriendo la identidad de este profesional. Estas voces son utilizadas por el profesor en contextos interactivos específicos, garantizando incluso adoptar diferentes posiciones desde sus dimensiones sociales e intrapsicológicas, según la necesidad que demande su contexto en ese momento (Arvaja, 2016; Gülerce, 2014).

De conformidad con algunos estudios que, también coinciden en que una identidad se forma en relación con los demás, en contextos sociales, comunicativos y por razones socialmente significativas y de intercambios colaborativos (Alsup, 2006; Cohen, 2010; Flores & Day, 2006; Rodgers & Scott, 2008; Valsiner & Van der Veer, 2000), se ha podido describir y entender la manera en que ocurre esta construcción; en algunos casos incluso, si se considera los aspectos psicológicos de la identidad, se puede entender que la identidad del profesor surge del estatus profesional de los académicos, sus interacciones con otros y sus interpretaciones de sus propias experiencias (Gee, 2000; Pabón et al., 2018), facilitando de esta manera ampliar la comprensión de este proceso.

Para Oleson & Hora (2014), entender la construcción de la identidad docente, su dinámica y la propia percepción profesional como ejes centrales en el desarrollo de su identidad es importante, pues gracias a ello, se puede describir las características de este proceso, entenderlo y enriquecerlo. Y que, conviniendo con Hockings et al. (2009), la identidad docente también está constituida por visiones de uno mismo como docente, siendo este componente cognitivo complementario con las emociones evocadas durante la enseñanza en términos más abstractos. Palmer (1998), afirmó que "la identidad es una intersección en movimiento de las fuerzas internas y externas que me hacen ser quien soy" (p. 13). Posibilitándonos así, comprender la importancia de los contextos y personas con los que el profesor interactúa y frecuenta, aportando con ello en la construcción de su identidad.

Continuando con los idearios de Palmer (1998) y Kegan (1982), estas intersecciones en movimiento hacen posible delimitar la construcción del yo como un proceso, más que como una

entidad; vale decir, una persona en aprendizaje continuo que, consciente e inconscientemente aporta a los otros y los otros aportan en él en una interacción activa dentro de un contexto específico con las personas con las que convive, aprende y funciona. Otros estudios (Lasky, 2005; Sutherland et al., 2009) asimismo, consideran que el desarrollo de la identidad docente se da en momentos y contextos específicos, en concreto: cambios en el rol profesional, en las concepciones sobre los procesos instruccionales de enseñanza y su interpretación a través de los sentimientos asociados a la práctica docente. A este respecto, Akkerman & Meijer (2010) señalan que, así como lo social incluye a los individuos, así también los individuos incluyen lo social; posibilitando entender con ello, de manera más holística, la forma en que se desarrolla la identidad de un profesor universitario.

En relación al uso de este enfoque dialógico aplicado en la investigación de la identidad de los docentes y conviniendo con Monereo & Badia (2020), este enfoque permite analizar el posicionamiento de estos profesionales frente a su práctica docente; toda vez que los intentos de los profesores por presentar un yo, que dé cuenta de las diversas posiciones de su identidad, al tiempo que se esfuerzan por lograr un sentido de coherencia y continuidad frente a su práctica docente (Akkerman & Meijer, 2010), evidencia la lucha por ser uno y ser muchos al mismo tiempo. En lo que concierne a los profesores universitarios, ser profesional de (medicina, psicología, arte, etc.) y ser alguien que enseña. A continuación, reflexionaremos acerca de estos procesos de posicionamiento y como aportan en la construcción y desarrollo de la identidad.

### **Procesos de posicionamiento y el desarrollo de la identidad del docente universitario**

En el enfoque de Hermans, sobre el posicionamiento dentro del yo dialógico, describe también como los mundos interno y externo de una persona interactúan recíprocamente, pero se entiende que el posicionamiento surge desde la perspectiva y necesidad del propio sujeto (Hermans et al., 1992; Hermans & Kempen, 1993); es decir, los procesos de posicionamiento se dan frente a roles que el individuo asume dentro de su entorno social. En el marco de nuestra investigación se describe como un profesor universitario se posiciona frente a su práctica docente, la cual en momentos determinados permite que el profesor pueda posicionarse y reposicionarse en función de



la situación que se encuentre viviendo, esto gracias a que este proceso es muy dinámico (Maiti & Bidinger, 2020).

Para Harré & Langenhove (1991), el concepto de posicionamiento lo asumen como una alternativa dinámica del concepto "rol". El posicionamiento, dicen, "puede entenderse como la construcción discursiva de historias personales que hacen que las acciones de una persona sean inteligibles como actos sociales, y dentro de las cuales los miembros de una conversación tienen ubicaciones específicas" (p. 395). Asimismo, definen al posicionamiento como un lugar dentro de un orden moral. Con este fin, es importante generar espacios que motiven a que estos procesos de posicionamiento se den, entiendan y demuestren, de tal forma que el profesor se sienta en plena libertad de exponer sus posiciones frente a su práctica docente y entenderlas a partir de la reflexión, sin que esto signifique la exposición de estas, y consecuentemente permita generar nuevas posiciones que enriquezcan el repertorio de cada profesor, optimizando así su práctica docente.

Bosma & Kunnen, (2001), afirman que este es un proceso continuo, y tiene lugar entre la asimilación y la acomodación del docente frente a su práctica; sostienen también que si este proceso solo se ocupa de la asimilación, podría distorsionar la realidad a fin de ajustarla a su autoconcepto. En contraste, si este proceso solo se ocupa de la acomodación, el profesor corre el riesgo de entrar en compromisos caóticos y superficiales, al intentar adaptar su autoconcepto a la realidad. De lo que se deduce, la importancia de trabajar en generar espacios que promuevan experiencias y permitan al docente ajustar su autoconcepto y promover posicionamientos y reposicionamientos, permitiendo con ello, el desarrollo adecuado de la identidad en estos profesionales.

Consecuentemente, generar dentro de los contextos educativos espacios que motiven al profesorado a identificar mediante el diálogo, la dinámica entre el reflejo de su práctica y la profundización real del conocimiento de los constructos teóricos pedagógicos en los que se desenvuelve (Nevgi & Löfström, 2015; Beauchamp & Thomas, 2011), facilitando encuentros y coaliciones de las posiciones que configuran su identidad, promoviendo así la visibilidad del desarrollo de la misma. Es importante señalar, desde luego, que estos espacios en el profesorado suponen

esfuerzos colectivos para enfrentar, resistir y resolver los conflictos (Tao & Gao, 2017) que, emergen a partir de estas reflexiones. Al mismo tiempo, el objetivo de este estudio es identificar el repertorio de posiciones predominantes en profesores universitarios respecto de su práctica docente.

### **Metodología**

Esta investigación al tener un enfoque cualitativo descriptivo (Hernández et al., 2014), permite que la acción investigativa se dinamice en ambos sentidos, entre los hechos y su interpretación. Al plantear un diseño fenomenológico interpretativo, el objetivo de esta investigación fue identificar el repertorio de posiciones predominantes en profesores universitarios respecto a su práctica docente. Creswell (2005), apunta que este diseño permite describir y entender los fenómenos, desde la perspectiva de cada participante y desde aquella construida colectivamente, a través de lo común sobre la base de sus experiencias, en este caso su práctica docente.

### **Participantes**

El estudio inició con la participación de 35 profesores universitarios; sin embargo, por las condiciones de la COVID-19, el grupo se redujo a 20 profesores de las diferentes facultades de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador.

Los criterios de selección fueron, la participación voluntaria y el tiempo de dedicación a la docencia; en este grupo su tiempo de dedicación fue de tiempo completo y medio tiempo, aspecto de suma importancia, considerando que el estudio se desarrolló durante la emergencia sanitaria y fuera de su carga horaria, además se pretendía continuar con el mismo grupo en las fases subsiguientes de esta tesis. Una vez confirmada la participación por parte del departamento de vinculación con la sociedad de la Universidad Técnica del Norte, se procedió a la invitación formal para este proceso de formación e investigación, motivando dicha participación con una certificación de 40 horas de capacitación. Situación que motivó la permanencia de este grupo en todas las fases. En este estudio se describe la fase 2 de esta tesis.

La edad media de los participantes fue de 46 años (DT= 7,6), el 50% son mujeres, 13 participantes pertenecían a la facultad de educación, 5 a las facultades de ingenierías y 2 a la facultad de ciencias de la salud, 10 profesores se dedican a la docencia de tiempo completo (TC), y 10 de medio tiempo (MT). El 50% de la población cuenta con un nombramiento, mientras que los demás son de contrato temporal.

**Tabla 1 - Participantes**

		<i>N.º</i>
<i>FACULTAD</i>	<i>Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología FECYT</i>	13
	<i>Facultad de Ciencias de la Salud FCCSS</i>	2
	<i>Facultad de Ingeniería en Ciencias Aplicadas FACAE</i>	2
	<i>Facultad de Ingeniería en Ciencias Agropecuarias y Ambientales FICAYA</i>	3
<i>GÉNERO</i>	<i>Femenino</i>	10
	<i>Masculino</i>	10
<i>EDAD</i>	35-45	12
	45-55	6
	55+	2
<i>TIEMPO DE DEDICACIÓN</i>	<i>Tiempo Completo</i>	13
	<i>Medio Tiempo</i>	7
<i>AÑOS DE EXPERIENCIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA</i>	10-20	5
	20-25	2
	25-35	6

A continuación, presentamos los códigos de los participantes y la facultad a la que pertenecen.

**Tabla 2 - Código Participantes**

Código de participante	Facultad
Participante 1-13	Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología FECYT
Participante 14-15	Facultad de Ciencias de la Salud FCCSS
Participante 16-17	Facultad de Ingeniería en Ciencias Aplicadas FICA
Participante 18-19- 20	Facultad de Ingeniería en Ciencias Agropecuarias y Ambientales FICAYA

### **Instrumentos**

Para poder dar cumplimiento con el objetivo de este estudio, se utilizaron dos métodos, cuyos instrumentos están basados en la psicología narrativa, para con ello visualizar la dinámica de las posiciones personales de los participantes, como también las del grupo investigado.

Por un lado, hacemos referencia, al método de auto confrontación de Hermans, & Hermans-Jansen (1995), el cual tiene por objetivo recoger información mediante un cuestionario de eventos significativos que ha experimentado el profesor en su pasado, presente y futuro durante su práctica docente.

Por otro lado, el método de repertorio de posiciones personales RPP (Hermans, 2001), el cual permite identificar las posiciones internas, externas y las voces que las configuran, permitiendo con ello evidenciar el desarrollo de su identidad sobre la base de sus procesos de posicionamiento.

Cabe señalar que el método de auto confrontación en este estudio, solamente se utilizó como instrumento de recolección de datos; toda vez que el análisis lo hicimos basados en el RPP, para con ello, identificar las diferentes posiciones sobre la base de las propias narrativas proporcionadas en las respuestas de los participantes al cuestionario y sus historias de vida profesionales. Vale decir que, sobre la base del método de repertorio de posiciones personales RPP de Hermans (2001), se pudo identificar posiciones internas que responden a la interacción persona-mundo y refieren al propio yo (a partir de las voces del yo como creativo, el yo como estricto, y el yo como investigador). Mientras que las posiciones externas responden a la interacción mundo-persona, por consiguiente, las voces de otros en mí (mi madre, mis estudiantes, mis colegas). Finalmente, las posiciones institucionales que responden a discursos sobre la necesidad de la institución en nuestra investigación a los requerimientos que demanda la universidad (procesos de actualización, educación virtual, procesos administrativos).

### **Procedimiento de recogida y análisis de datos**

Los datos analizados en este estudio fueron las respuestas dadas en la entrevista escrita basada en el método de autoconfirmación de los 35 participantes que, inicialmente estarían en este estudio. Esta entrevista se denominó Identidad del profesorado y fue aplicada a través de Microsoft Forms. En la primera sección de este formulario se pidió a los participantes identificar los años de inserción a la docencia universitaria, facultad a la que pertenecen y tipo de dedicación a la docencia universitaria. En un segundo apartado, se pide describir cómo llegaron a la docencia universitaria (ver tabla 3), cómo se describen como docentes universitarios, que les motiva a continuar siendo profesores universitarios (ver figuras 2 y 3); y finalmente, se les pide elegir 5 afirmaciones del listado presentado, en el que se incluyen posiciones internas al azar (ver gráfico 1). En un tercer momento,

se realizan las preguntas abiertas del método de auto confrontación permitiendo a los participantes describir el mundo que los rodea a su manera, tras un recorrido de su pasado, presente y futuro (profesional). Luego, esta entrevista escrita se cierra, con una pregunta referida a las necesidades de capacitaciones o temáticas futuras que ellos consideren deben ser atendidas.

Tabla 3 - Trayectoria Docentes – UTN

Historia	Casos
Invitado por trayectoria profesional	4
Beca	1
Perfil requerido	1
Docente Investigador	3
Trayectoria en docencia universitaria	8
Ayudante de cátedra	3

Figura 2 - Percepción Docente



Esta nube de palabras nos permite entender la percepción de este grupo de profesores al responder como se describen como docentes universitarios.



Finalmente, desde la selección de cinco posiciones internas al azar, este grupo se identifica como lo podemos observar; crítico, responsable, solidario, optimista, comprometido y creativo, información útil para los estudios de esta investigación.

Para el análisis de datos, se utilizó el *MAXQDA Analytics Pro-2020* software, el cual facilitó el procesamiento y presentación de datos de este estudio, la técnica de codificación usada fue la propuesta por Taylor & Bogdan (1987), quienes proponen un enfoque en progreso basado en tres momentos (descubrimiento, codificación y relativización), permitiendo así que los datos se comprendan en profundidad, desde los escenarios y personas involucradas. Gracias a la estrategia combinada de categorías pre-definidas y categorías emergentes se pudo identificar 22 posiciones internas, 11 externas y 5 institucionales con las cuales finalmente se presentan los resultados de este estudio.

Los segmentos codificados fueron sometidos a un proceso interjueces. Para ello se solicitó la colaboración de dos investigadoras quienes analizaron las respuestas de 6 participantes al azar (el 30% de la muestra), de forma independiente, dando como resultado un grado de acuerdo entre el 77% y 80% en la asignación de códigos a las citas establecidas, lo que confirmó la fiabilidad del sistema de categorías.

El sistema de categorías que permitió identificar las posiciones internas, externas e institucionales parte de la revisión teórica del método del repertorio de posiciones personal de la *Dialogical Self Theory* propuesto por Hermans (2001), que se describen en la tabla 4.

**Tabla 4 - Sistema de Categorías**

Criterio	Descripción	Subcódigo	Descripción
Posición Interna	Surgen de las interacciones persona-mundo, y se refieren al propio YO. Ejemplos: yo siendo creativo, yo siendo flexible, yo siendo profesional, humanista, investigador, educador.	Personal (PIP)	Parte de las formas particulares en que las personas organizan sus propias vidas, a veces en oposición o en protesta en contra de las expectativas de la sociedad. Ejemplo: yo siendo creativo, yo siendo



			flexible, yo siendo profesional.
		Social (PIS)	Se rigen por las prescripciones y expectativas de la sociedad. Pueden equiparar con el término tradicional "rol". Ejemplo: Educador, Investigador, Humanista.
Posición Externa	Responden a la interacción mundo-persona, es decir, las voces de otros en mí, personas significativas en el yo. Ejemplo: mi madre, mis estudiantes, mis colegas.		
Posición Institucional	Corresponden a los discursos que responden a la necesidad de la institución, en nuestra investigación a los requerimientos que demanda la universidad. Ejemplo: procesos de actualización, educación virtual, procesos administrativos.		

A continuación, se presentan las categorías usadas para identificar las voces del repertorio de posiciones de los participantes, las cuales se han establecido de acuerdo con el criterio propuesto por (Hermans, 2001) y descritos en la tabla 5. Dentro de las posiciones internas se podrá identificar a las posiciones internas personales como PIP, mientras que a las posiciones internas sociales como PIS.

**Tabla 5 - Posición y voces internas, externas e institucionales**

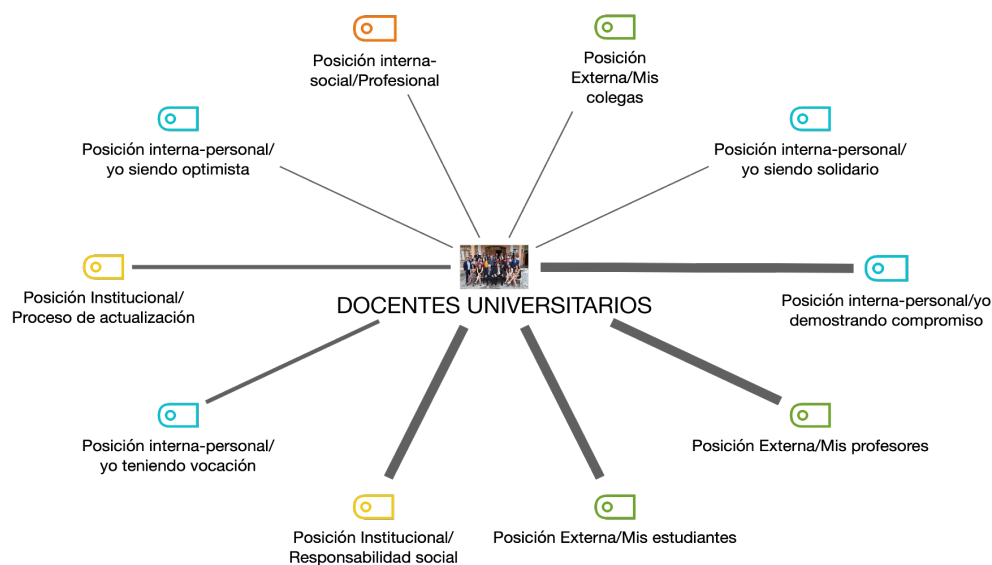
Posiciones Internas	Posiciones Externas	Posiciones Institucionales
Yo como docente investigador (PIP)	Mis estudiantes	Procesos administrativos
Yo siendo confiable (PIP)	Mis colegas	Docente universitario
Yo siendo solidario (PIP)	Mis profesores	Procesos de actualización
yo siendo optimista (PIP)	Mi coordinador/ra	Responsabilidad social
Yo siendo flexible (PIP)	Mis jefes decano/a –	Educación virtual
Yo demostrando compromiso (PIP)	Subdecano/a	
Yo siendo crítico (PIP)	Mis padres	
Yo siendo responsable (PIP)	Mis hijos	
Yo siendo referente (PIP)	Mi esposa/o	
Yo siendo creativo (PIP)	Mis familiares	
Yo como orientador (PIP)	Mis amigos	
Yo siendo motivador (PIP)	Mis abuelos/as	
Yo sintiéndome vulnerable (PIP)		
Yo siendo comprensivo (PIP)		
Yo siendo estricto (PIP)		
Yo teniendo vocación (PIP)		
Yo tomando decisiones (PIP)		
Yo siendo preocupado (PIP)		
Profesional (PIS)		
Humanista (PIS)		
Educador (PIS)		
Investigador (PIS)		

*Nota.* Las posiciones de color negro son categorías predefinidas, mientras que las de color naranja corresponden a las categorías emergentes.

### Hallazgos

En este apartado se describen los resultados de este estudio, el objetivo fue identificar el repertorio de posiciones personales predominantes en profesores universitarios, respecto de su práctica docente. Inicialmente, se muestra en la figura 4 el mapa de posiciones predominantes de los participantes y a continuación se describen estas posiciones y sus voces.

**Figura 4 - RPP del profesorado**



En este mapa podemos observar las 10 posiciones más frecuentes de este grupo de participantes; en tanto que el grosor de las líneas nos permite identificar las posiciones predominantes de los docentes universitarios frente a su práctica docente. A saber, de las 38 posiciones identificadas inicialmente, 10 son las más frecuentes para estos profesores y de estas, 6 son sus posiciones predominantes de acuerdo con los discursos analizados. Nos referimos entonces a que estas posiciones terminan dando sentido a su práctica docente. Este repertorio, como se puede evidenciar, está conformado por posiciones internas, externas e institucionales.

A continuación, presentamos las voces de las posiciones predominantes de estos profesores, iniciamos con las posiciones internas/personal, las cuales como ya lo hemos mencionado, surgen de las interacciones persona-mundo, y se refieren al propio YO, siendo estas posiciones internas/personales, las que responden a la manera en que las personas organizan su propia vida. Los discursos que a continuación se citan dejan ver esta organización. Es importante mencionar que se han elegido los fragmentos más significativos del grupo de profesores para cada posicionamiento.

### Posiciones Internas/Personal

*“Cuando ingresé en la UTN, siempre pensé que no sería por muchos años, unos dos o tres a lo sumo. Pero a medida que pasaron esos años y continué para el cuarto, quinto, sexto... y décimo años, sentí algo interiormente, un sentido de pertenencia y de comprometimiento que me hace rendir, comportarme y cooperar con mi modesto esfuerzo con la institución” (p19-FICAYA).*

*“Dentro de mi rol como docente universitaria, tuve una situación de poco acceso a la tecnología de una estudiante, me sentí responsable, comprometida con mi labor de docente universitaria. Lo hice en medio de la clase video llamada por WhatsApp, pues era la única forma de conectarse de la estudiante, así que de esa manera hicimos la clase y cuando terminamos el tiempo me quedé con ella en tutoría para que pudiera solventar sus dudas” (p12-FECYT).*

Como vemos en las citas anteriores, los participantes articulan su docencia en gran medida alrededor del valor del compromiso, que aparece de manera muy evidente en el conjunto de docentes. Una de las voces más fuertes en el conjunto de posiciones encontradas en el grupo es, pues, el *Yo demostrando compromiso*, lo que nos indica que la representación dominante del rol del profesor se asienta en el compromiso personal, entendiendo que es un componente central del ejercicio de la docencia.

En la misma línea, vemos en las citas que siguen, que la segunda voz más relevante es el *Yo teniendo vocación*, fuertemente relacionada con la idea del compromiso personal como componente central de la docencia.

*“Desde que comencé como alumno ayudante en la Universidad, sabía que había encontrado mi profesión, hoy después de 46 años ejerciendo, siento que no me equivoqué, que estaba en lo cierto y que cada día siento más amor por la profesión” (p16- FICA).*

*“Toda mi infancia jugué a ser profesora, en la escuela y en mi vida estudiantil fui una persona que aprendía rápido y fácilmente encontraba formas para enseñar a mis compañeras” (p2-FECYT).*

Como se logra evidenciar, este posicionamiento responde a la forma en que estos profesores se proyectan frente a su práctica docente, a partir de esta interacción persona – mundo.

Tal interacción está claramente mediada en el caso de los participantes por la percepción del ejercicio de la docencia como una actividad vocacional, que además se percibe como una elección previa, lo que les ha conducido a tomar la decisión de ejercer la docencia y que sostiene en gran medida su actividad docente actual y su proyección como tales.

Una de las posiciones también identificadas en este grupo de profesores es *Yo siendo solidario*, lo que demuestra una cierta coherencia con las dos voces internas predominantes. En el conjunto de profesores, las voces internas se asientan en cualidades personales que perfilan una identidad de profesor comprometido, vocacional y solidario.

Es a partir de estos valores que el grupo de profesores se posiciona en el contexto de aula, y desde de los cuales construye su identidad y toma decisiones diariamente.

### **Posiciones Externas**

Así como las posiciones internas de los profesores constituyen el modo, a partir de los cuales se relacionan con su entorno; las voces externas de los profesores nos muestran las fuentes que tuvieron más influencia en la construcción de su identidad como tales.

En este sentido, el grupo señaló como principales influencias las voces de *mis profesores* y las voces de *mis estudiantes*.

Las siguientes citas son representativas de la relevancia de su experiencia propia como sus estudiantes y el peso de los docentes que los formaron.

*“Tuve docentes excelentes en la Universidad Católica Andrés Bello (Caracas) no solo de gran calidad profesional sino humana que sin duda dejaron una gran huella en mi formación. No solo respondían dudas académicas, sino eran orientadores en cuestiones*

*existenciales y humanas que los jóvenes presentábamos y teníamos la apertura para plantear y conversar sobre eso, hoy por hoy intento hacer lo mismo con mis estudiantes” (p8-FECYT).*

*“Mis profesores también marcaron en mí la creencia que el diseño gráfico puede cambiar al mundo, en cada clase trato de devolver todo lo bueno que recibí en mi profesión” (p5-FECYT).*

Como vemos en las citas anteriores, las voces a las que hacen referencia los profesores señalan el valor de un profesor integral, humanista, que les ha enseñado no solo los contenidos de la disciplina, sino valores humanos. Los profesores integraron en su mayoría la voz de sus profesores como un referente muy importante en su repertorio de posiciones y por lo tanto en la construcción de su yo como docente. Dejando también en evidencia, la naturaleza dialógica de esta interacción entre posicionamientos y que además en nuestros datos vemos como se alinean y vuelven coherentes con las voces del posicionamiento interno permitiéndonos observar como el valor de compromiso, vocación y solidaridad están muy conectados con valores que los docentes rescatan de sus profesores.

Otras voces centrales que nutren la identidad de los profesores participantes del estudio son las voces de sus estudiantes, tal como vemos en las citas siguientes:

*“Cada estudiante tiene su propia identidad y muchas veces los trato con si fueran mis hijos, aunque algunos alumnos son liberales, rebeldes, juguetones, trato todos los días de inculcarles los valores morales y éticos y quizá buscar soluciones; aunque me consideran una docente muy exigente” (p14-FCCSS).*

*“Espero que mis estudiantes puedan seguir en la senda de la enseñanza y ayudarles para que tengan realidades propias desde mi experiencia y en algún momento, tal vez ellos, opten por mantener esta profesión” (p19- FICAYA).*

En las citas anteriores vemos que las voces de los estudiantes que tienen mayor peso en el grupo, se relacionan -al igual que en las voces externas antes citadas- con una concepción de la docencia como padre, ayudador, guía moral, y modelo para sus estudiantes.

Aunque con menor peso, los profesores también identificaron en su repertorio de posiciones a *mis colegas*, es decir, la voz de los compañeros de trabajo, que también forman parte del repertorio de posiciones de estos profesores.

Las voces externas identificadas por los participantes nos permiten reconocer la importancia de los otros en mí. Nos muestra cómo los profesores constituyen su identidad interiorizando voces de los otros y que cuando hablan y se posicionan en el aula, además de intervenir sus voces internas, también entran en diálogo aquellas que provienen de los otros significativos. La identidad del profesor no se construye únicamente de unas voces internas, sino de unas voces externas interiorizadas, lo que nos permite visibilizar el carácter social y contextual de la construcción de la identidad y por ende, de la práctica docente.

Finalmente, encontramos un conjunto de voces institucionales que reflejan los valores de la institución interiorizados en mayor medida por los participantes de nuestro estudio y que también forman parte de su repertorio de posiciones.

Entre las voces institucionales con mayor peso en el conjunto de participantes, encontramos la responsabilidad social y los procesos de actualización.

En primer lugar, los profesores recuperan de la institución un fuerte sentido de *responsabilidad social*, que lo viven como un mandato institucional. Permittiéndonos entender como, a partir de esta voz se posiciona el profesor para ser tan responsable del cumplimiento de su trabajo en el aula de clase; sino que además, lo percibe de una manera más macro reflejada en este caso en la propia sociedad.

*“Siento que es mi responsabilidad para con la sociedad, dar posibles respuestas que tiendan hacia mejorar la calidad de vida de las personas. Por ejemplo, con el estudiante que me visitó, mi responsabilidad fue el de motivarlo para que siga adelante y cree su propia empresa, aprovechando su “know-how” acerca de la agricultura, que posteriormente conducirá a mejorar el sistema económico del país” (p17-FICA).*

*“En mi labor como docente me ocupo de todas las áreas de formación del futuro profesional de enfermería, procurando siempre que brinde cuidados de calidad al individuo, familia y a la comunidad. Insisto que el cuidado que ellos deben brindar debe generar seguridad al paciente, pues un error o evento adverso puede causar secuelas en vida o incluso provocar la muerte de un paciente” (p15-FCCSS).*

Como se puede ver a partir de las citas anteriores, la voz institucional asociada a la responsabilidad social es bastante coincidente con las voces internas y externas.

Otra voz externa que se hace evidente en el repertorio de posiciones del conjunto del grupo es la de *procesos de actualización*. A diferencia de las anteriores, estas voces se relacionan con el ámbito profesional más que con un ámbito personal. Los participantes del estudio consideran un valor importante la formación y la actualización docente.

*“Considero que los cambios y transformaciones en la educación, son un pilar fundamental, es un reto que tenemos para innovar los procesos y metodologías vigentes, lo que conlleva a estar constantemente preparados y actualizados” (p20-FICAYA).*

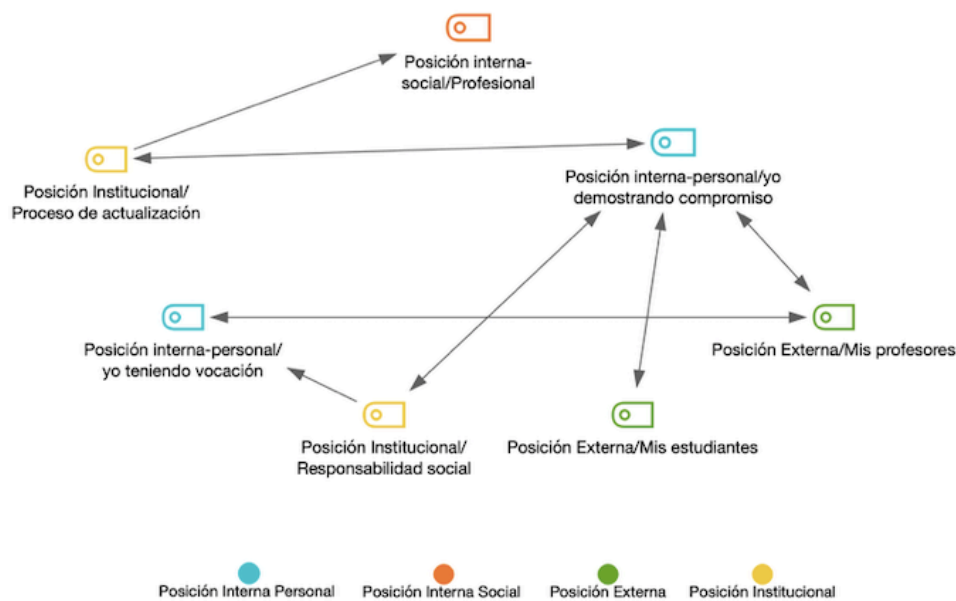
*“El superarme y prepararme cada día más responde al compromiso con mis estudiantes de mantenerme actualizado, el estar estudiando un postdoctorado online con una Universidad extranjera responde a ese compromiso moral con mis estudiantes” (p9-FECYT).*

En las citas también podemos ver la forma en que esta voz institucional dialoga con las voces internas, dado que la actualización, aparece relacionada con el Yo comprometido y yo siendo profesional, esta última voz si bien es cierto, no es de peso en este repertorio, si aparece como frecuente. En otras palabras, el concebirme como un profesor que se actualiza y se forma, se justifica como respuesta a esa voz interna de profesor vocacional, responsable y comprometido.

A continuación, en la figura 5 presentamos un mapa de la relación de las voces del repertorio de nuestros participantes:



**Figura 5 - Relación Voces**



Es así como los datos nos demuestran, de que voces está configurado el repertorio de posiciones de este grupo de profesores universitarios. Vemos como su posición interna personal está influenciada por voces que denotan compromiso y vocación; siempre que, desde su posicionamiento externo, yacen las voces de mis estudiantes y mis profesores, lo cual les permite proyectar un yo como docente universitario nutrido por experiencias llenas de valores y afectividad de acuerdo con los segmentos antes presentados, permitiendo con ello que su práctica docente y la toma de decisiones se vean motivadas por su posicionamiento institucional, el cual responde a la necesidad de la institución en nuestra investigación a los requerimientos que demanda la universidad.

Lo que permite ver cómo, incluso, estas demandas requieren de un posicionamiento específico del profesor y tal como lo hemos venido describiendo, este posicionamiento le permite al profesor representarse como docente universitario. Dejándonos ver a un grupo de profesores comprometidos y con vocación, y que a la vez es fuertemente influenciado por experiencias que ha podido vivir con sus estudiantes y maestros en su momento; y con un alto sentido de responsabilidad social y sentido de actualización constante.

De acuerdo con estos posicionamientos, podemos demostrar también como la identidad del profesorado está muy lejos de solo ser un constructo profesional, ya que vemos como esta se construye y reconstruye a través de sus historias personales y colectivas, volviendo este proceso valioso y necesario de explorar en función de brindar el mejor soporte o a su vez acompañamiento continuo al profesorado.

Esta metodología ha permitido a los participantes reconocerse como autores de sus propias historias, y verse como expertos en el significado que dan a los eventos de sus propias vidas, generando en ellos conciencia de sus propias posiciones y la fuerte influencia que estas tienen en cada una de sus decisiones dentro de su contexto como docentes universitarios. También, nos ha permitido entender el proceso de construcción y desarrollo de la identidad de este grupo de profesores, el cuál visiblemente en este caso se nutre de posiciones internas, externas e institucionales.

Gracias a la dinámica que mantienen las posiciones externas e internas se puede interpretar al yo dialógico como social (Akkerman & Meijer, 2010). Como lo menciona Hermans & Kempen (1993), los individuos a menudo hablan las palabras de los grupos o la sociedad a la que pertenecen, en este estudio esto se puede ver desde sus posiciones externas, en la que sus discursos responden a esas experiencias que les permiten encajar ahora mismo al grupo al cual pertenecen, en este sentido, el mundo social juega un papel importante en la construcción del yo .

## **Discusión**

El objetivo de este estudio fue el de identificar el repertorio de posiciones personales predominantes en profesores universitarios respecto a su práctica docente. Como se ha descrito en el apartado de los resultados, el repertorio de posiciones de este grupo de profesores está configurado tanto por posiciones internas, externas e institucionales, cuyas voces han permitido evidenciar los discursos frente a su práctica docente, y la forma en que esta dinámica dialógica ha permitido que su identidad como docentes universitarios, se desarrolle y manifieste dentro de su contexto educativo.

También podemos evidenciar que, en la medida en que el otro se vuelve importante para el Yo, las respuestas que se puedan dar estarán fuertemente influenciadas por estas voces, ya que nos

permite presentarnos como creemos debemos ser. Incluso se podría decir que estas posiciones terminan influenciando fuertemente las interacciones del profesor frente a su práctica docente, contribuyendo con ello en gran medida a la construcción de la identidad del profesorado. Llevándonos así a reflexionar sobre los espacios que el profesorado puede tener, para generar estas interacciones con los otros, que aunque sea cierto, son interacciones subjetivas que ocurren en una dimensión dialógica. Es importante nutrir a estos repertorios constantemente, debido a que nos demuestran los fragmentos expuestos. Estas interacciones influyen significativamente en la manera en que el profesor afronta cada día su práctica docente. Por tanto, considera espacios que le permitan al profesorado explorar nuevos contextos, experiencias y formas de hacer docencia universitaria. Contribuye a que este se construya y sea construido permanentemente.

Coincidiendo con los hallazgos de Hockings, et al. (2009), la identidad del profesorado se ve influenciada por las experiencias de sus contextos educativos, sus propias concepciones sobre la manera de enseñar y sus creencias sobre sí mismos y sus estudiantes, las cuales aparecen como posiciones externas predominantes en este grupo, al igual que las posiciones internas personales como *yo demostrando compromiso* y *yo teniendo vocación*, mientras que desde sus posiciones institucionales, se pudo evidenciar voces como *responsabilidad social* y *procesos de actualización*; permitiendo ver que estas voces reflejan la forma subjetiva de pensar y actuar de un profesor en relación con cada posición institucional (Hermans, 2015).

Por consiguiente, promover el desarrollo de la identidad del profesorado, es un proceso continuo de formación y reforma dentro de una red de entornos de afiliación, institucionales, discursivos y elementos naturales del contexto educativo, que implica que los docentes, así como le den sentido a su práctica docente, también le den a las interacciones momento a momento (profesor-estudiante, profesor-profesor, profesor-sociedad) que se dan dentro de su contexto educativo. Estas mismas interacciones terminan influenciando este desarrollo, como se demuestra en algunas investigaciones (Monereo & Badia, 2020; Pabón et al., 2021; Trautwein, 2018; Van Lankveld, et al., 2007; Van Rijswijk et al., 2013). Para este fin, y de acuerdo con Palmer (1998) y Kegan (1982), el

proceso de desarrollo de la identidad, es un proceso que debe entenderse como espacio de aprendizaje continuo en el cual se le permita al profesorado construirse y construir, en interacción activa con los otros, dentro de contextos culturales, institucionales y con las personas con las que el *yo* vive, aprende y funciona.

Para ello promover espacios de reflexión dentro del profesorado permitiría aportar al desarrollo de una identidad pegada a sus contextos y necesidades reales; además de generar espacios de innovación en los procesos de formación continua para los docentes.

A decir verdad, el estudio demuestra la forma en que la identidad docente no es meramente un constructo profesional, sino que también incluye historias personales (Akkerman & Meijer, 2010; Hermans, 2003), volviéndolo valioso y constructivo para comprender la organización y reorganización del *yo* (Kluger et al., 2008). También se puede señalar que usar el método de RPP ha permitido comprender la dinámica del *yo* de tal manera que se adquiere una comprensión de la multiplicidad de posiciones existentes, así también, la manera en que estas experiencias personales y colectivas acompañan su práctica educativa y toma de decisiones dentro del contexto educativo. En consecuencia, considerar el enfoque dialógico en este tipo de investigaciones ayuda a comprender la continuidad de la identidad a través de las narrativas; y como esta va integrando sus viejas y nuevas experiencias, expresando sus interpretaciones de significados personales en cadenas coherentes de eventos (Hermans & Hermans-Jansen, 1995).

A manera de conclusión, las tensiones internas que un profesor llega a tener a lo largo de su práctica docente, le permiten mantener un diálogo interno entre las posiciones que configuran su identidad. Permitiendo así, a partir de este enfoque dialógico, a los profesores construir y reconstruir su identidad en momentos específicos de su ejercicio profesional (Vandamme, 2018).

En ese mismo orden de cosas, y de acuerdo con Monereo & Badia (2020), este enfoque aplicado en la investigación de la identidad del profesorado puede utilizarse para analizar el posicionamiento y reposicionamiento de estos profesionales frente a su práctica docente, tal como se ha hecho en esta investigación, facultando de esta manera el planteamiento de nuevas estrategias

que promuevan este proceso, favoreciendo así un cambio educativo en condiciones reales. Además, cada profesor tiene una narrativa e historia personal única debido a su curso de vida (Arvaja, 2016; Flores & Day, 2006). Es así que, la identidad del maestro siempre implica una perspectiva biográfica; y cada maestro tiene una identidad como docente universitario, única vinculada con otras posiciones que configuran su yo.

## Referencias

- Åkerlind, G. S. (2003). Growing and developing as a university teacher – variation in meaning. *Studies in Higher Education*, 28, 375–390.
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2010). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 30(2), 308-319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses. Negotiating personal and professional spaces*. Inc, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Arvaja, M. (2016). Building teacher identity through the process of positioning. *Teaching and Teacher Education*, 59, 392-402.
- Badia, A., Liesa, E., Becerril, L., & Mayora, P. (2020). A dialogical self approach to the conceptualisation of teacher-inquirer identity. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 865-879. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10212-019-00459-z>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2011). New teachers' identity shifts at the boundary of teacher education and initial practice. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 6–13. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.003>.
- Bosma, H. A., & Kunnen, E. S. (2001). Determinants and Mechanisms in Ego Identity Development: A Review and Synthesis. *Developmental Review*, 21(1), 39-66. <https://doi.org/https://doi.org/10.1006/drev.2000.0514>
- Cohen, J. L. (2010). Getting recognized: teachers negotiating professional identities as learners through talk. *Teacher Education*, 26, 473-481.
- Flores, M., & Day, C. (2006). Context whit shape and reshape new teachers identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.

- Gee, P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education, 25*.
- Gülerce, A. (2014). Selfing as, with, and without othering: Dialogical (im)possibilities with Dialogical Self Theory. *Culture and Psychology, 20*(2), 244-255.  
<https://doi.org/10.1177/1354067X14526897>
- Hermans, H. J. M. and Hermans-Jansen, E. (1995). *Self-Narratives: The Construction of Meaning in Psychotherapy* (The Guilfo). New York.
- Hermans, H. (2001). The Construction of a Personal Position Repertoire: Method and Practice. *Culture & Psychology, 7*, 323-336.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1354067X0173005>
- Hermans, H. J. M. (2015). The Personal Position Repertoire (PPR) Method as Based on Dialogical Self Theory. En & K. L. S. J. Martin, J. Sugarman (Ed.), *The Wiley handbook of theoretical and philosophical psychology: Methods, approaches, and new directions for social sciences* (Wiley Blac, pp. 277-292).
- Hermans, H., & Kempen, H. (1993). *The dialogical self meaning as movement*. CA:Academic Press. San Diego: CA:Academic Press.
- Hermans, Hubert J.M. (2001). The construction of a personal position repertoire: Method and practice. *Culture and Psychology, 7*(3), 323-366. <https://doi.org/10.1177/1354067X0173005>
- Hermans, Hubert J.M. (2003). *The construction and reconstruction of a dialogical self*. *Journal of Constructivist Psychology* (Vol. 16). <https://doi.org/10.1080/10720530390117902>
- Hockings, C., Cooke, S., Yamashita, H., McGinty, S., & Bowl, M. (2009). 'I'm neither entertaining nor charismatic...' Negotiating university teacher identity within diverse student groups. *Teaching in Higher Education, 14*. <https://doi.org/10.1080/13562510903186642>

- Kaasila, R., Lutovac, S., Komulainen, J., & Maikkola, M. (2021). From fragmented toward relational academic teacher identity : the role of research-teaching nexus. *High Educ.*  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10734-020-00670-8>
- Vandamme, R. (2018). Teacher Identity as a Dialogical Construction. In In F. Meijers, & H. Hermans (Eds.), *The dialogical self theory in education. Cultural Psychology of Education*, vol 5 (Springer, pp. 111–127). [https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5\\_8](https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5_8)
- Kegan, R. (1982). *The evolving self. Harvard: Harvard University Press.*
- Korhonen, V., & Törmä, S. (2016). Engagement with a teaching career—how a group of Finnish university teachers experience teacher identity and professional growth. *Journal of Further and Higher Education*, 40(1), 65–82.
- Kluger, A. N., Nir, D., & Kluger, Y. (2008). Personal position repertoire (PPR) from a bird’s eye view;? *Journal of Constructivist Psychology*, 21(3), 223-238.  
<https://doi.org/10.1080/10720530802071518>.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
- Monereo, C. & Badia, A. (2020). Dialogical self-approach to understanding teacher identity in times of educational innovations. *Quaderns de Psicologia*, 22(2), e1572.  
<https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia>.
- Nevgi, A., & Löfström, E. (2015). The development of academics’ teacher identity: enhancing reflection and task perception through a university teacher development programme. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 53–60.
- Oleson, A., & Hora, M. T. (2014). Teaching the way they were taught? Revisiting the sources of teaching knowledge and the role of prior experience in shaping faculty teaching practices. *Higher Education*, 68. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9678-9>



- Pabón, K., Weise, C., Guzmán, C., & León-Ron, V. (2021). Identity of the Teaching Staff: Significant Events in Its Construction from the Practice of University Teaching. *Universal Journal of Educational Research*, 9(4), 799-805. <https://doi.org/10.13189/ujer.2021.090412>
- Palmer, P. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. New York: Jossey Bass.
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self. En S. F.-N. D. J. M. & K. E. D. (Eds.) (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (p. 732).
- Settlage, J., Southerland, S. a., Smith, L. K., & 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*, 46(1), 102-125. <https://doi.org/10.1002/tea.20268>
- Settlage, J., Southerland, S. A., Smith, L. K., & 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*, 46(1), 102-125. <https://doi.org/10.1002/tea.20268>
- Sutherland, L., Howard, S., & Markauskaite, L. (2009). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.006>
- Tao, J; & Gao, X. (2017). Tacher agency and identity commitment in curricular reform. *Teaching and Teacher Education*, 63, 346-355. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.010>
- Reflejos
- Trautwein, C. (2018). Academics' identity development as teachers. *Teaching in Higher Education*, 23(8), 995-1010.
- Valsiner, J., & Van der Veer, R. (2000). *The social mind. Construction of the idea* (Cambridge:).
- Vandamme, R. (2018). Teacher Identity as a Dialogical Construction. In In F. Meijers, & H. Hermans (Eds.), *The dialogical self theory in education. Cultural Psychology of Education*, vol 5 (Springer, pp. 111–127). [https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5\\_8](https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5_8).

- Van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2007). Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature. *Higher Education Research and Developmen*, 36(2), 325-342.
- Van Rijswijk, M. M., Akkerman, S. F., & Koster, B. (2013). Student teachers' internally persuasive borderland discourse and teacher identity. *International Journal for Dialogical Science*, 7(1), 43-60.
- Weise, C., Lamas, M., & Suñé, N. (2020). Becoming a researcher. Dialogical-self based methods to the identity formation of postgraduate students. *Quaderns de Psicologia*, 22(2), e1577. <https://doi.org/10.5565/rev/psicologia.1577>.
- Wortham. (2001). *Narrativas en acción: una estrategia de investigación y análisis*. New York: Teachers College Press.

## **Capítulo 3**

### **Estudio 2: La formación del profesorado, una construcción continua de su identidad**

### Capítulo 3

#### Estudio 2

#### La formación del profesorado, una construcción continua de su identidad

##### Introducción

Hablar de los procesos de formación continua del profesorado, nos permite reflexionar sobre la necesidad de modificar las *capacitaciones* en las que generalmente se trabaja con la visión de lo que se debe enseñar y la forma en que debe enseñarse; sin embargo, las competencias que se necesitan para ser un docente universitario van más allá de las que probablemente se generan en la formación regular. Toda vez, y a pesar de que se haya formado como un excelente profesional en su área (psicóloga, abogado, ingeniero, etc.), una vez dentro de la docencia, se espera que asuma retos para los cuales escasamente fueron preparados (Aguayo et al., 2014), en concreto, la necesidad de investigar para divulgar conocimientos, afrontar las necesidades y demandas de los estudiantes, diseñar proyectos institucionales, afrontar incidentes críticos; competencias que, probablemente dentro de su proceso de formación profesionalizante no se alcanzaron a desarrollar.

Distintos trabajos han demostrado que si un docente experimenta situaciones de desequilibrio emocional de naturaleza negativa, es posible la revisión y reconstrucción de la propia identidad (Albores et al., 2016; Weise & Sánchez-Busqués, 2013); no obstante, si este desequilibrio no es atendido o acompañado adecuadamente, el coste emocional para el profesorado puede ser muy alto, pues podría verse reflejado en la desmotivación, sentido de vulnerabilidad, insatisfacción e incluso en conflictos dentro de su entorno educativo (Darby, 2008; Lasky, 2005). En este supuesto, y de acuerdo con Palmer (1998) y Kegan (1982), el yo en tanto docente universitario debe verse como un proceso más que como una entidad. En el caso de la concepción de la identidad del profesorado, se puede considerar la importancia de crear espacios que le permitan al docente una evolución coherente y consiente que le permita construirse y ser construido; todo ello, dentro de la interacción entre su puesto y su contexto educativo, considerando que en este vive, aprende y funciona.

Por ende, generar espacios que le permitan al profesorado experimentar otras formas de aprender e incluso sentir su práctica docente; a partir de la interacción con los demás, en contextos sociales, comunicativos y por razones socialmente significativas (Alsup, 2006; Cohen, 2010; Flores & Day, 2006; Rodgers & Scott, 2008; Valsiner & Van Der Veer, 2000), es lo que se debe promover en los procesos de formación, y en concordancia con Palmer (1998), la identidad del profesorado se construye y reconstruye en una interacción dialógica interna y externa que permite a los profesores ser quienes son. Con este fin, y de acuerdo con las dimensiones que configuran la identidad docente mencionadas por Lasky (2005) y Sutherland et al (2010), las cuales se dan en un momento y contexto específico, tienen que ver con los cambios en el rol profesional y en las concepciones sobre los procesos instruccionales de enseñar, aprender y evaluar; cambios en las estrategias de enseñanza, evaluación y gestión de incidentes críticos; cambios en las emociones, y su interpretación a través de los sentimientos asociados a la práctica docente. Con lo cual, promover para los docentes procesos de formación continua que les permita explorar otras formas de asumir sus actividades, junto con generar espacios de reflexión y diálogo durante su práctica docente, aportaría significativamente en el desarrollo y construcción de su propia identidad.

A partir de la *Dialogical Self Theory* (Hermans, 2003), se puede comprender como esta construcción no es ajena a la interacción social del yo con los otros, y que se da en una esfera dialógica continúa, sobre la base de un repertorio de posiciones personales relativamente autónomas y manifiestas en función de una situación y contexto específico. Vale acotar, un profesor desde sus posiciones internas, externas e institucionales proyecta su práctica docente. Para puntualizar, un docente universitario puede tener una posición interna desde su *yo siendo estricto* y al mismo tiempo desde su *yo siendo flexible*, posicionamientos que le permiten ajustarse a la situación y contexto específico de ese momento. Lo que significa que moldean su estilo de enseñanza en función de sus repertorios personales, entorno en el que se desenvuelven actividades que realiza y gente con la que comparte estos espacios (Hermans, 2001; Hermans & Hermans-Konopka, 2010; Leijen et al., 2018; Vandamme, 2018).

De igual manera, pensar en alternativas de formación continua para el profesorado es importante, especialmente si consideramos que son varias las dimensiones que ejercen presión sobre el desarrollo y construcción de su identidad, dimensiones que por cierto deben ser atendidas u acompañadas, tal y como lo hemos mencionado, el coste emocional que pueden llegar a tener estos profesores universitarios puede ser muy alto y casi siempre se verá reflejado en su práctica docente.

### **Desarrollo de la identidad en contextos educativos**

El desarrollo de la identidad de un maestro es un proceso continuo y multifacético. Convertirse en docente universitario es un proyecto continuo de formación y reforma dentro de una elaborada red de entornos de afiliación, institucionales, discursivos y elementos naturales de un contexto educativo (Settlage et al., 2009). Por consiguiente, las interacciones de momento a momento que un profesor pueda mantener con sus estudiantes, colegas, cambios anuales en las responsabilidades y acompañamientos continuos, tienen el potencial de empujar el camino de la identidad de un profesor (Van Rijswijk et al., 2013).

Con este fin, estas interacciones también deben permitir y motivar al profesorado a valorar sus representaciones y la de los otros relacionadas con su práctica docente (Monereo, 2010); lo que además, permitiría al profesorado identificar la coherencia de estas representaciones y lo que se ejecuta día a día en su aula de clase. Si comprendemos que la identidad profesional es relativamente estable e integra los atributos, creencias, valores, motivos y experiencias que ayudan al profesor para presentar y asumir su práctica docente (Ruvalcaba-Coyaso, et al., 2011); es importante, del mismo modo, comprender que, generar espacios que ayuden a nutrir esta identidad, sobre la base de interacciones dialógicas consigo mismo y con los otros (Monereo & Pozo, 2011; Vandamme, 2018), aportaría significativamente en esta construcción cuyo proceso es continuo y multifacético.

Asimismo, debemos considerar que el enfoque que nos brinda la *Dialogical Self Theory*, permite identificar una dinámica más cercana y real con los profesores; pues al indagar en su identidad, se evidencia además de las posiciones que la configuran, también sus voces y

cambios, los mismos que ocurren por situaciones o contextos específicos; permitiendo comprender así, ese mundo social que desde la dimensión psicológica, el profesor pone en marcha durante su práctica docente (Aveling et al., 2015; Badia & Iglesias, 2014; Hermans, 2001; Monereo & Badia, 2020). Por ello, considerar cambiar los procesos de formación del profesorado es importante; por cuanto atender esta construcción que como ya se ha descrito, es continua y multifacética; los procesos de formación también deben serlo centrándose así en su proceso y los elementos que la constituyen.

### **La formación continua como alternativa de apoyo en la construcción de la identidad del profesorado**

La formación del profesorado se constituye como un factor clave para crear nuevas modalidades de formación que puedan contribuir al desarrollo de una determinada identidad profesional (Caballero, 2013). Los profesionales (abogados, médicos, artistas, psicólogos, ingenieros, etc.) que inician su vida como docentes universitarios, a medida que avanzan con su experiencia en docencia experimentan cambios en su identidad, habida cuenta que a lo largo de su formación profesional, han construido un ideal de profesores que les gustaría ser. Las nuevas situaciones de enseñanza, les presentan el pensamiento de profesores experimentados y que, junto con las necesidades de sus primeros grupos de estudiantes, se van desafiando las nociones que han desarrollado, hasta ahora, sobre quiénes son en su rol de docentes (Beauchamp & Thomas, 2011).

Por ese motivo, dicha formación debería aspirar a efectuar cambios mucho más profundos que los habituales, relativos al aprendizaje de algunos métodos didácticos que modifiquen lo que se hace en clase y su práctica diaria, dentro del contexto educativo para que medianamente se ajusten a las realidades del profesorado. Si dejamos intactas, por una parte, las concepciones, creencias, percepciones y representaciones del docente sobre su rol, más el significado de enseñar, aprender y evaluar su materia; y por otra, las emociones y sentimientos asociados a esas concepciones y a las estrategias que se ponen en juego en el aula (Day et al., 2006; Monereo et al., 2009; Monereo et al.,

2014; Roberts, 2007; Sockman & Sharma, 2008), podría resultar insuficiente, el intento de generar un cambio profundo y sostenible en la práctica docente y su identidad.

En concordancia con Ruvalcaba-Coyaso et al (2011), la identidad es más que un fenómeno psicológico definido, o de un momento particular del desarrollo del ser humano, y esta característica exigiría de forma casi natural que la atención o acompañamiento que se pretenda hacer a este proceso debe ser longitudinal; vale decir continuo, y lo que hemos argumentado en apartados anteriores, la formación en este sentido, deberá producir cambios profundos, significativos y sostenibles, que incidan sobre el repertorio de posiciones personales que nutre la identidad docente del profesor universitario (Monereo et al., 2014).

A fin de considerar que los profesores tiendan a mantener y mostrar una imagen creíble de su profesión, en algunos casos, no significa que está bien internalizada. Esta faceta es provisional y solamente cambia a través de las experiencias (Ibarra 1999 en Ruvalcaba-Coyaso, et al., 2011). Por ende, generar espacios que le permitan al profesorado reflexionar sobre sus propias concepciones, creencias y sentimientos asociados al posicionamiento frente a su práctica educativa es fundamental, dado que; finalmente, y a partir de estas posiciones se va construyendo su identidad profesional. Actualmente podríamos describir algunos enfoques que permiten estas dinámicas (Annet te Lindert, 2008; Leijen et al., 2018; Ness, 2011); sin embargo, para esta investigación ocuparemos el enfoque de *diálogo generativo*, cuyas características de ejecución permiten generar espacios que hemos descrito anteriormente.

### **El diálogo generativo como estrategia de formación continua**

Para comprender esta estrategia es importante reconocer al *yo*, como un *yo* dialógico y social, en el supuesto de que las voces de otras personas, actúan como posiciones que nutren su repertorio (Akkerman & Meijer, 2010); y en consonancia con Bajtín (Hermans & Kempen, 1993), los individuos suelen hablar a consecuencia de las palabras de los grupos o de la sociedad a la que pertenecen, mediando la voz de las instituciones, de los colegas, de los parientes y de los amigos mediante los



diálogos internos (Linell & Marková, 1993); así pues, los procesos de posicionamiento de un profesor se ven influenciados por la presencia de personas y experiencias significativas en sus dinámicas cotidianas dentro y fuera de los contextos educativos, dentro de este escenario consideramos que el diálogo generativo promueve a más de un diálogo interno, un espacio para la interacción directa y reflexiva con los otros desde sus posicionamientos frente a una situación o contexto específico.

Desde este punto y en conformidad con Moir-Bussy (2010), Petta et al (2019) y Townsend & Adams (2016), este tipo de diálogo también genera una comunicación interpersonal dinámica que promueve la confianza, el compromiso y el respeto mutuo entre los educadores profesionales; aumentando las oportunidades de colaboración, reconocimiento, aprendizaje colectivo y celebración, generando nuevos conocimientos y motivos de acción, contribuyendo así al funcionamiento del yo y al desarrollo de nuevos significados y posicionamientos (Hermans, 2018), promoviendo de esta manera el mejoramiento de su práctica docente, en tanto deban de ocuparse y entender todas las dimensiones que configuran su identidad como profesor universitario.

Es por ello que, generar espacios de formación en los cuales los profesores puedan permitirse cualquier forma de comunicación es importante, por cuanto en estos espacios y dentro del enfoque de la *Dialogical Self Theory*, exponer el repertorio de posiciones personal que configuran la identidad de los profesionales, crea una atmosfera abierta que invita a todos los participantes a permanecer abiertos y receptivos a las emociones y sentimientos de los otros, induciendo a que su expresión sea beneficiosa para los demás participantes y para el grupo en su conjunto por la característica de confianza que se genera en estos espacios de diálogos generativos (Hermans, 2018; Meijers & Hermans, 2018).

En otras palabras promover espacios de formación continua para el profesorado, junto con estas características, significa que los planes o programas deben considerar las dimensiones que influyen en el proceso de construcción de la identidad de estos profesionales; dimensiones que tienen que ver directamente con sus concepciones, sentimientos y representaciones propias frente a su práctica docente. El diálogo generativo al permitir que los participantes se presenten a partir de sus

posiciones internas, externas e institucionales y fluyan en un espacio dialógico, promueve en ellos el inicio de procesos de posicionamiento y reposicionamiento, conduciendo así a una construcción más saludable de su identidad como docente universitario. Por esta razón, este estudio pretende describir el repertorio de posiciones personales que se generen como consecuencia de un curso de formación basado en el diálogo generativo en docentes universitarios.

### **Metodología**

Esta investigación de enfoque cualitativo (Hernández et al., 2014), permite que la acción investigativa se desplace de manera dinámica en ambos sentidos; entre los hechos y su interpretación. Se aplicó un diseño fenomenológico, de ahí que el objetivo de este estudio fue el de describir el repertorio de posiciones que se generen como consecuencia de un curso de formación basado en el diálogo generativo en un grupo de docentes universitarios. Creswell (2005), señala que este diseño permite describir y entender los fenómenos, en relación con el punto de vista de cada participante y dentro de la perspectiva construida colectivamente, en torno a lo común con base en sus experiencias, en este caso su práctica docente.

### **Participantes**

En el estudio participaron 20 profesores universitarios, los cuales respondieron previamente al cuestionario del estudio uno de esta tesis, en tal cuestionario se les preguntó si les gustaría seguir participando de este proceso investigativo, para lo cual este grupo respondió que si les gustaría seguir participando en las diferentes fases de esta investigación. La edad media de los participantes fue de 46 años (DT= 7,6), el 50% son mujeres, 13 participantes pertenecían a la facultad de educación, 5 a la facultad de ingenierías y 2 a la facultad de ciencias de la salud, el hecho de que este estudio cuente con profesores de las diferentes facultades nos permite presentar diversas historias, a partir de cada uno de estos perfiles profesionales que ahora mismo ejercen como docentes universitarios.

A continuación, presentamos los códigos de los participantes y la facultad a la que pertenecen:

**Tabla 6 - Código de participantes**

<i>Código de participante</i>	<i>Facultad</i>
<i>Participante 1-13</i>	<i>Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología FECYT</i>
<i>Participante 14-15</i>	<i>Facultad de Ciencias de la Salud FCCSS</i>
<i>Participante 16-17</i>	<i>Facultad de Ingeniería en Ciencias Aplicadas FICA</i>
<i>Participante 18-19- 20</i>	<i>Facultad de Ingeniería en Ciencias Agropecuarias y Ambientales FICAYA</i>

### **Métodos e Instrumentos**

En este estudio se utilizaron algunos métodos que están basados en la psicología narrativa, lo que nos ha permitido visualizar las posiciones personales del grupo investigado, así como también la dinámica de estas. Estos métodos cuentan con sus propios instrumentos: el caso del método de auto confrontación de Hermans & Hermans-Jansen (1995), el cual permite recoger información mediante un cuestionario que explora eventos significativos que han experimentado los profesores en su pasado, presente y futuro frente a su práctica docente. De igual forma, el método de repertorio de posiciones personales RPP de Hermans (2001), cuyo fin permite identificar las posiciones internas, externas y las voces que las configuran, posibilitando evidenciar las posiciones de las que se nutre la identidad de este grupo de profesores. Los diarios que, para fines de este estudio, se han denominado diario de posiciones, los que permitieron a los participantes describir la percepción de sus posiciones en acción. La pauta para el análisis de incidentes críticos –PANIC– (Monereo, 2010), cuyo instrumento tiene como objetivo permitir el análisis de incidentes críticos enfocado en el cambio a través de la

reflexión de los mismo. El modelo de Markovak (1987), que consiste en un ejercicio basado en tres preguntas y que conlleva a los participantes a evidenciar los diálogos que pueden llegar a tener consigo mismo y otros en mí. Finalmente, el estudio de caso (Stake, 2007), el cual se utilizó para que los profesores puedan describir como atenderían a una problemática planteada dentro del aula.

### **Procedimiento del plan de formación**

Dentro del mismo estudio se diseñó un plan de formación para el profesorado basado en la reflexión de Hermans (2018) e Isaacs (1996) frente al potencial del diálogo generativo, señalando que en este espacio se pueden generar procesos de posicionamiento y reposicionamiento en los participantes a medida que se cumplan algunas características de este tipo de diálogo tales como: la confianza, el espacio para poder pasar del debate al diálogo; el intercambio de significados, en lugar de hechos; y la conciencia de las propias posiciones de los individuos. Estos criterios, especialmente, son los que hemos considerado en nuestro plan de formación que se describe a continuación.

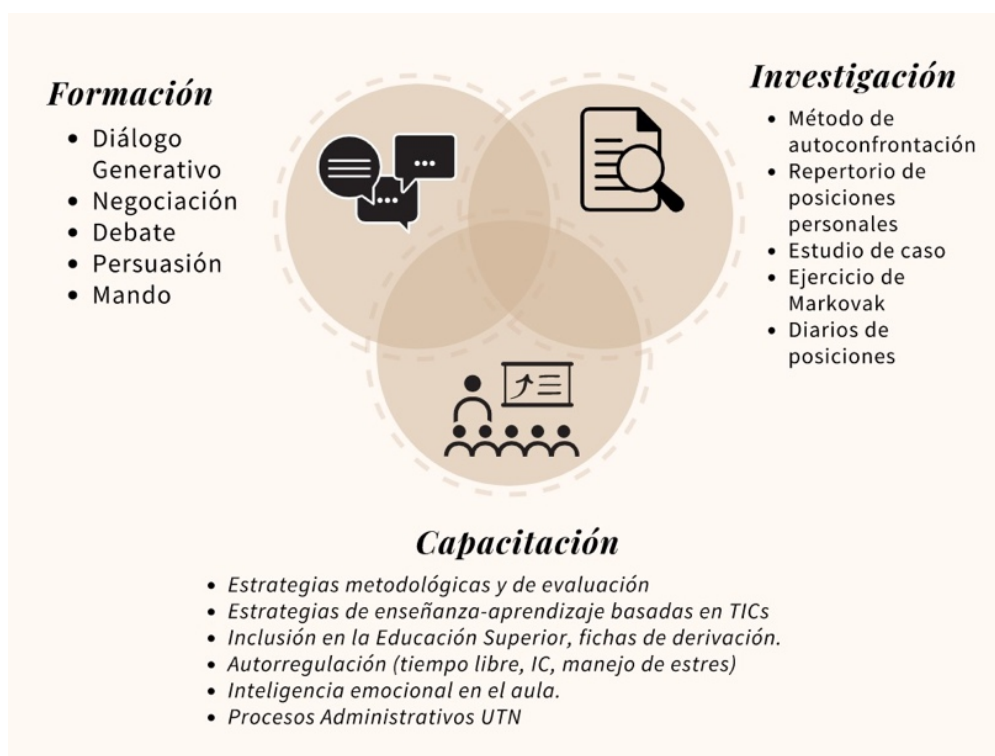
El plan de formación se planificó para una duración de 5 sesiones, llevadas a cabo una vez por semana; inicialmente estos encuentros estaban planificados de forma presencial, ya que se iban a realizar antes de la pandemia. Para esto se había tramitado los espacios necesarios dentro del campus universitario, incluso se había llegado a acuerdos para que estas sesiones sean dentro de las jornadas laborales de los profesores en mutuo acuerdo con los decanos de sus facultades a las que pertenecían cada profesor, esta decisión se tomó una vez socializado el objetivo de esta formación. Sin embargo, como es de conocimiento general, la pandemia empezó a generar estragos en todos los ámbitos de la dinámica social de las personas. Sobre este particular tuvimos que detenernos por dos motivos importantes dentro de la investigación, el primero esperar a ver de qué manera estas dinámicas se iban a llevar adelante dentro de las medidas de bioseguridad que ya se encontraban en vigencia; y en segundo lugar, dar espacio a nuestra población para que pueda asumir los retos de esta nueva normalidad, ya que su participación seguía siendo voluntaria.

Toda vez que se logró dentro de la universidad establecer las dinámicas de trabajo, volvimos a contactar con los profesores que habían señalado anteriormente que sí les gustaría seguir

participando en las diferentes fases de esta investigación. Antes de la pandemia nuestro grupo de participantes se había establecido con 35 profesores, tan pronto volvimos a contactarnos con ellos el grupo se redujo a 20 profesores. Esto debido a la incidencia del cambio de modalidad del plan de formación, debido a que ahora se llevaría a cabo de manera virtual y fuera de la carga horaria del profesorado. Cabe mencionar que a través del Departamento de *Vinculación con la Sociedad* de la universidad se pudo gestionar la certificación de capacitación para este grupo, motivando así su participación de inicio a fin; logrando con ello cumplir con lo planificado, tanto en la formación del profesorado como en la parte investigativa de este estudio. A continuación, se describen las fases que se llevaron a cabo:

### Fase de diseño y desarrollo de la formación

Figura 6 – Formación del Profesorado



Como ya lo hemos señalado, esta formación tiene la característica de generar espacios de reflexión y aprendizaje conjunto, dentro de las propias concepciones, sentimientos, sistemas de creencia y experiencias individuales desde el respeto, confianza y compromisos de todos los

participantes, promoviendo con ello procesos de posicionamiento y reposicionamiento (Hermans 2018; Isaacs, 1996). Por consiguiente, se solicitó la colaboración de expertos en el área de inclusión en la educación superior, inteligencia emocional en el aula, estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en TIC, autorregulación, estrategias metodológicas y de evaluación. Aquí es importante señalar que a los facilitadores se les explicó las características que cada sesión debía mantener, las cuales principalmente debían promover el diálogo generativo, para esto se mantuvo una reunión informativa con este grupo y direccionar estos encuentros. La mayoría de los facilitadores eran psicólogos clínicos y psicólogos educativos con experiencia en docencia universitaria. Tan es así que, promover este tipo de diálogo no tuvo mayor inconveniente. Las reuniones con el grupo de profesores se realizaron una vez por semana en periodos de 2 a 3 horas. Esto dependía mucho de las actividades que una vez finalizadas, se realizaban las intervenciones ejecutadas por los facilitadores.

#### **Fase de recolección de datos durante la formación**

Para cada sesión se programó recopilar los datos con diferentes métodos e instrumentos, tal como se ilustra en la tabla 7. Estas sesiones se desarrollaron en dos momentos. En un primer momento, los participantes interactuaban con los expertos invitados para trabajar las temáticas que se describieron en la fase anterior; una vez culminada esta intervención y procurando siempre seguir en la misma línea reflexiva. En un segundo momento, los participantes debían realizar su diario de posiciones, en donde debían contarnos a través de historias cortas si lograron identificar, sobre la base de qué posición o posiciones tomaron las diferentes decisiones frente a su práctica docente en esa semana, una vez culminada esta actividad se procedía a recopilar los datos con el instrumento correspondiente para cada sesión. Los profesores debían guardar sus insumos en carpetas privadas a las que cada uno tenía acceso. Al finalizar y a manera de cierre, se motivaba a exteriorizar los sentimientos, concepciones y aprendizajes que se pudieron experimentar, esta interacción se llevó a cabo dentro del diálogo generativo del momento.

**Tabla 7 - Métodos e instrumentos usados**

Sesiones	Método	Descripción
Sesión 1	Método de Repertorio de Posiciones Personales.  Diario de posiciones personales.	Se entregó el listado de posiciones internas y externas y se pidió organizarlo de acuerdo con cada realidad.  Antes de cada sesión debían escribir una historia corta del posicionamiento que habrían notado en la semana (diario de posiciones personales).
Sesión 2	Historias de las posiciones predominantes. Diario de posiciones personales.	Una vez reorganizado su RPP debían contar una historia de las 3 posiciones predominantes de esta nueva lista.
Sesión 3	Pauta para el Análisis de Incidentes Críticos (PANIC). Diario de posiciones personales.	Se pidió recordar un incidente crítico que hayan vivido o lo estén viviendo y analizarlo a través del PANIC.
Sesión 4	Estudio de caso. Diario de posiciones personales.	Se entregó un caso a los profesores y se les pidió describir como lo entenderían ellos.
Sesión 5	Modelo de Markovak. Método de auto confrontación.	Se entregó una lista de afirmaciones respecto a la práctica docente y se les pidió cumplir con el ejercicio señalado, al culminar respondieron el cuestionario final basado en el método de auto confrontación.

**Procedimiento de análisis de datos**

Los datos en este estudio se trabajaron con el programa de análisis cualitativo MAXQDA Analytics Pro-2020. En concordancia con el objetivo planteado para este estudio, el mismo que busca describir el repertorio de posiciones personales generados como consecuencia de un curso de formación, sobre la base del diálogo generativo en un grupo de profesores universitarios, a tal efecto se utilizó los mismos criterios del estudio 1 de esta tesis para definir una posición interna, externa e institucional Hermans (2001), criterio que finalmente nos permitió identificar este repertorio. En la tabla 8 volvemos a presentar este criterio.

**Tabla 8 - Criterio para definir una posición**

Criterio	Descripción	Subcódigo	Descripción
Posición Interna	Surgen de las interacciones persona-mundo, y se refieren al propio YO. Ejemplos: yo siendo creativo, yo siendo flexible, yo siendo profesional, humanista, investigador, educador.	Personal (PIP)	Parte de las formas particulares en que las personas organizan sus propias vidas, a veces en oposición o en protesta en contra de las expectativas de la sociedad. Ejemplo: yo siendo creativo, yo siendo flexible, yo siendo profesional.
		Social (PIS)	Se rigen por las prescripciones y expectativas de la sociedad. Pueden equiparar con el término tradicional "rol". Ejemplo: Educador, Investigador, Humanista.
Posición Externa	Responden a la interacción mundo-persona, es decir, las voces de otros en mí, personas significativas en el yo. Ejemplo: mi madre, mis estudiantes, mis colegas.		
Posición Institucional	Corresponden a los discursos que responden a la necesidad de la institución en nuestra investigación a los requerimientos que demanda la universidad Ejemplo: procesos de actualización, educación virtual, procesos administrativos.		

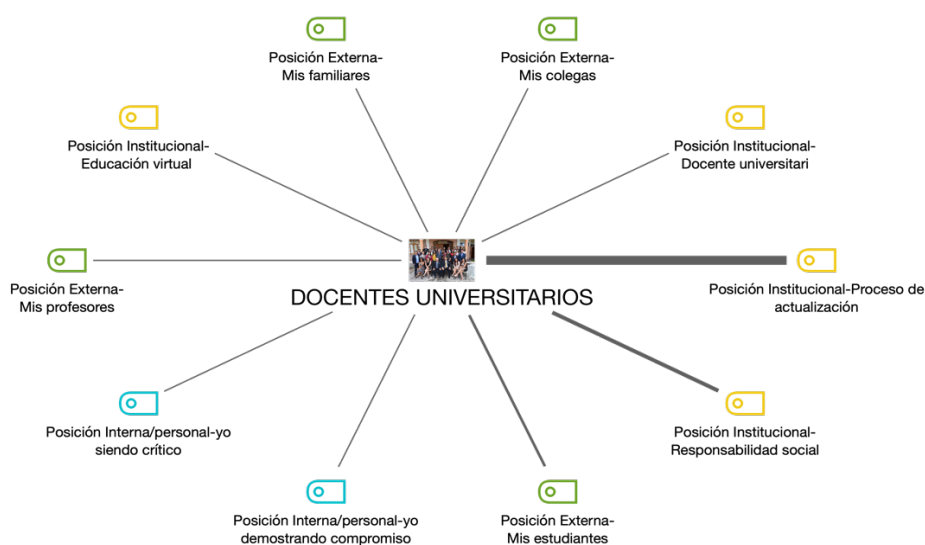
Una vez codificada la información recogida, se identificaron las 10 posiciones más frecuentes durante este proceso de formación y 3 posiciones predominantes dentro de este repertorio grupal de profesores universitarios. Al usar el mismo criterio de codificación del estudio 1, en el cual se analizaron las respuestas de 6 participantes al azar (el 30% de la muestra) de forma independiente, se obtuvo como resultado un grado de acuerdo entre el 77% y 80% en la asignación de las citas establecidas, confirmando así la fiabilidad del sistema de categorías.



## Hallazgos

En este apartado se describen los resultados de este estudio, cuyo objetivo fue describir el repertorio de posiciones que se generan como consecuencia de un curso de formación basada en el diálogo generativo en un grupo de docentes universitarios. Inicialmente, se muestra en la figura 7 el mapa de las posiciones personales más frecuentes una vez finalizado el proceso de formación.

**Figura 7 - Repertorio de Posiciones Profesores Universitarios**



*Nota.* El ancho de las líneas nos permite identificar las posiciones predominantes de los docentes universitarios.

De acuerdo con este mapa, podemos observar las posiciones más frecuentes de este grupo de profesores, una vez culminado un proceso de formación basado en el diálogo generativo, tal como se puede evidenciar, tenemos posiciones internas, externas e institucionales, lo que conlleva a entender la configuración de la identidad de estos profesionales.

Ahora bien, de acuerdo con el objetivo planteado para este estudio, el cual busca describir el repertorio de posiciones generadas como consecuencia de un curso de formación basado en el diálogo generativo.

Como la situación sugiere, se puede evidenciar que una de las voces que predominan en los discursos de estos profesores, tienen que ver con su posición institucional, con voces de los procesos de actualización y responsabilidad social; pese a que se cree, se presenta por la característica propia del contexto y momento, debido a que estos profesores cursaron el proceso de formación en medio de la pandemia, incurriendo en ellos procesos de reflexión sobre la manera de afrontar una educación virtual para cuyo fin no estaban preparados.

Los siguientes discursos se han dado gracias a que los profesores estuvieron expuestos a un espacio de reflexión en el que primó la confianza y respeto, provocando en ellos la permisión de que se expongan sus pensamientos, concepciones e incluso sentimientos que nos han permitido visualizar sobre qué voces esta posición interna personal, se nutre.

### **Posición Interna/Personal**

En el siguiente apartado podemos notar la forma en que el compromiso de este profesor es evidente frente a la preocupación de atender a sus estudiantes. Es importante, además, señalar que en el estudio 1, esta voz aparece como predominante, de lo cual se deduce que este posicionamiento es constante en el tiempo y en su identidad.

*“La verdad los docentes debemos dedicar un tiempo para detenernos, analizar qué pasa en sus hogares o en su entorno, y reportar estos casos para que la institución haga seguimiento con estos chicos, ya que como lo he dicho no estamos sólo formando profesionales” (p15-FCCSS).*

Otro profesor manifiesta su compromiso, a partir de la preparación del material para sus estudiantes, considerando la situación que se estaba viviendo.

*“Lo más relevante de mi semana fue llegar a los estudiantes con mayor cantidad de recursos que les permita alcanzar un conocimiento que hasta cierto punto se les ha vuelto esquivo en vista que la situación que vivimos y que claramente está en crisis, esto hace que nosotros como docentes debemos trabajar intensamente para*

*llegar a cumplir con los vacíos generados por una pandemia y una realidad para la cual no estábamos preparados” (p10-FECYT).*

De hecho, a partir de esta misma posición tenemos voces de *yo siendo crítico*, voz que denota el análisis y la reflexión frente al rol del estudiante, yendo más allá de un número o un dato; y lograr con ello que, los profesores a tal efecto puedan tomar diferentes decisiones, en virtud de este tipo de reflexión, volviendo por qué no, flexible al profesorado.

*“Nuestra formación es eminentemente técnica y orientada al conductismo, con ciertos rasgos de constructivismo. Sin embargo, de ello en la formación de cuarto nivel se dio un giro de 360 grados y se pudo entender que el estudiante no es un dato, no es un número, no es una calificación. Es un ser humano y hay que flexibilizarse y tratarle como tal” (p16 FICA).*

Se puede apreciar también, la forma en que esta voz, surge a consecuencia de una formación específica realizada por parte de este profesor, voz que le ha permitido enriquecer su repertorio y por supuesto la forma en que asume su práctica docente.

*“La posición crítica la tengo tal vez por el sesgo de mi profesión. Y es que la sociología se ha convertido en una especie de disciplina inquisidora y contestataria. No obstante, pienso que siempre he estado con la necesidad de ir más allá de algo y con esto quiero decir que hay que sospechar cuando las cosas se presentan o buscan presentarse como normales. Somos todos fluctuantes en la medida de las circunstancias” (p7 FECYT).*

En armonía con el criterio de Hermans (2001), esta posición interna responde a la interacción persona – mundo y refiere al propio *self* (YO); tal cual lo podemos evidenciar en los fragmentos presentados. Este posicionamiento, probablemente, no siempre es consciente; sin embargo, motivar a que lo sea dentro de la exposición abierta de sus concepciones, creencias y formas de afrontar su práctica docente ayuda significativamente a entender, a partir de donde se dan cierto tipo de respuestas, coincidir en algunos criterios con los otros, e incluso generar la posibilidad de reposicionamiento frente a una situación específica.

### Posición Externa

Respecto al posicionamiento externo de este grupo, el cual responde a la interacción dialógica de los otros en *mí* y en la medida en que esta sea significativa, nutre directamente el desarrollo de la identidad del profesorado y su proyección como docente universitario. Es imperativo señalar la manera en que algunos casos, este posicionamiento ha logrado una especie de motivación para mantenerse en el campo de la educación desde la voz de *mis familiares*, voz que va de la mano con *yo teniendo vocación*, posicionamiento predominante en nuestro estudio uno.

*“Mi hermana es docente en Yachay, siempre me animó y me ayudó a centrarme en mis actividades. Mi hermano, docente de la ESPOL, me ha inspirado con sus investigaciones y ganas de hacer siempre lo correcto en la educación” (p8 FECYT).*

Este profesor también considera a su grupo familiar influyente en esta motivación; volviéndose constante, incluso para salir adelante.

*“Considero que en este momento por el que estamos atravesando definitivamente la familia, los hijos, nietos, etc., ellos de por sí constituyen una parte importante para mí, una fuente de inspiración para seguir adelante con el mismo ímpetu y deseos de ser cada día mejor y procuro que así sea en cada decisión que tomo” (p15 FCCSS).*

En los siguientes fragmentos vemos como una interacción de momento a momento, en este caso, con sus colegas, aporta significativamente a este posicionamiento y de hecho al propio desarrollo de su identidad; que como ya lo hemos mencionado, este tipo de interacción favorece a que su repertorio de posiciones, se nutra de voces que le permitan afrontar las diversas circunstancias propias de la docencia universitaria.

*“La experiencia y el carisma de algunos docentes y directivos tienen mucha influencia en el accionar de mi vida profesional, ver cómo ellos se desenvuelven en eventos académicos me inspira a seguir ese camino, de hecho, he tenido buenas experiencias con colegas apoyando mi gestión” (p16 FICA)*

*“Las redes que mantengo con docentes de otras universidades son un impulso para seguir, porque veo que no soy la única "inconforme" con las condiciones de la sociedad actual, creo que hay mucho que cambiar” (p9 FECYT)*

Con base en el enfoque de construcción de la identidad, ya se ha mencionado como los eventos o personas significativas en la vida de un profesor influyen en la proyección de profesional que es o cree ser; desde este punto y dentro de esta posición, se puede evidenciar en el siguiente fragmento como *mis profesores* influyen directamente en su práctica docente.

*“Quienes fueron mis profesores en mi formación de tercer nivel, tuve buenos y bastantes malos maestros, considerando que mi profesión era relativamente nueva cuando estudiaba, entonces cuando afronto cualquier situación siempre trato de hacerlo diferente a mis malos maestros” (p20 FICAYA)*

En el próximo fragmento, también podemos notar el registro fuertemente establecido de *mis profesores*.

*“Hubo varios docentes en la universidad central que influyeron de manera significativa y lo siguen haciendo hasta el día de hoy en la parte académica. En la parte humana muchos profesores de la maestría en Kansas me enseñaron lo que más importa en la labor docente, el ser gente y eso intento transmitir siempre” (p3 FECYT)*

Al ser docentes universitarios teóricamente, se espera que esta voz *mis estudiantes*, esté presente dentro de su repertorio; no obstante, no siempre se puede estar dentro de su repertorio más frecuente; contrariamente, en este estudio sí. Dejando en evidencia la importancia de la voz de los estudiantes para este grupo de profesores.

*“incluso para las clases sincrónicas o tutorías me preparo ya que es un espacio para continuar los conocimientos teóricos y una oportunidad para conversar con todos, preguntar sus inquietudes e incidentes propios en su trabajo pre profesional, pues son dependientes del Ministerio y uno como profesional ya llega a imaginarse qué cosas les puede estar pasando a los chicos” (p15 FCCSS).*

En este fragmento también podemos evidenciar la forma en que esta voz se vuelve la base para la toma de decisiones en el proceso de planificación y proyección de su práctica docente, dejándonos ver una vez más a un profesor comprometido, crítico y responsable.

*“Cada presentación es pensada con la finalidad de que, a la vez que aprenden, se diviertan un poco y se den cuenta de que ser universitario es cosa seria, pero a la vez, que disfruten de su edad, ocurrencias, etc.” (p17 FICA).*

Estas interacciones dialógicas, nos permiten poner en evidencia la indudable necesidad de crear espacios significativos, ya sea de formación o reflexión que le permitan al profesorado nutrir su repertorio de posiciones personales que, comoquiera podemos notar, toda vez que estas voces están dentro de las diferentes posiciones al influir directamente en su práctica docente.

### **Posición Institucional**

Esta posición en nuestros estudios corresponde a los discursos que responden a la necesidad de la institución, concretamente a los requerimientos que demanda específicamente la universidad (procesos de actualización, educación virtual, procesos administrativos). Es así que, hemos podido identificar las voces que nutren a esta posición y que están ligadas al cumplimiento de estas demandas; o bien a la preocupación que generan las mismas, como lo expone el siguiente fragmento.

*“Cuando se hace preguntas no responden o uno de sus compañeros dice: es que no le funciona ni la cámara ni el micrófono. No me acostumbro a las clases frías, sin participación, especialmente porque mis materias son de carácter social”. (p9 FECYT).*

Este discurso a saber, nos deja ver la forma en como se ha afrontado la demanda de una educación virtual no esperada.

*“La poca interacción de los estudiantes al inicio de la modalidad virtual, lo he resuelto en gran medida con herramientas tecnológicas que me permiten ver los trabajos hechos en ese momento en un solo tablero, además foros pequeños al inicio de clases para dar espacio de diálogo abierto a los estudiantes” (p10 FECYT).*

Esta voz es particular en la medida que responde a un perfil que se espera tenga un profesional que se está dedicando a la docencia universitaria; que, si bien es cierto podría haberse categorizado como externa, en el análisis consideramos que los siguientes segmentos efectivamente responden a esa demanda institucional, en la cual el profesor tiene que ser un referente para sus estudiantes.

*“Es muy evidente la dualidad de la actividad del profesor universitario cuando éste ejerce en carreras pedagógicas –en la misma medida que trasmite una teoría muestra un quehacer práctico que puede o no coincidir con esa teoría–, de ahí que la influencia del profesor deja una marca o referencia en la personalidad de sus estudiantes, manifestada después en su práctica u oficio de egresado” (p4 FECYT).*

En otro ejemplo, este fragmento bien podría responder a la misión establecida por la universidad a la cual pertenece este grupo de profesores, Universidad Técnica del Norte, (2013) “La Universidad Técnica del Norte es una institución de educación superior, pública y acreditada, forma profesionales de excelencia, éticos, críticos, humanistas, líderes y emprendedores con responsabilidad social...” (p.7)

*“Personalmente la experiencia, dedicación y perseverancia de un profesor universitario por implementar metodologías diferentes a las tradicionales, que implican la criticidad y transformación de métodos de aprendizaje que valoren al individuo como persona y no como sujeto para llenar de conocimientos, es la concepción con la que me manejo” (p19 FICAYA).*

Al igual que la voz de *docente universitario*, esta voz responde a la necesidad urgente de la actualización de metodologías, al verse enfrentados a una educación virtual por la pandemia que en ese momento se vivía; comparativamente a esto, también podríamos decir que responde a la misión de la universidad: “...genera, fomenta y ejecuta procesos de investigación, de transferencia de saberes, de conocimientos científicos, tecnológicos y de innovación...”

*“Me he inscrito en más cursos cortos y webinars para mejorar las técnicas de enseñanza virtual, para poder dar clases al nivel máximo de forma online; parece que este confinamiento se va para largo, así que a prepararme más” (p15 FCCSS).*

*“Con la inclusión, es evidente que muchos de nosotros (profesores universitarios) no tenemos una preparación para afrontar la inclusión de personas con necesidades educativas especial y ahora inclusive en línea, es urgente la actualización en este sentido” (p20 FICAYA).*

Desde la concepción básica de responsabilidad social referida al compromiso u obligación que toda persona percibe y tiene consigo mismo o para con la sociedad en su conjunto. Podemos observar la manera en que estos fragmentos responden a esta percepción.

*“Es importante aportar en que los futuros profesionales sean ante todo seres humanos, capaces de contribuir con los demás, de velar por la justicia, que busquen el bienestar común, esa es la esencia, y que apliquen los conocimientos técnicos de una manera efectiva” (p14 FCCSS).*

Aquí también, se nota la forma en que este sentido de responsabilidad social, ha permitido a este profesor percibir como una obligación social, el aportar a la comunidad, desde su propio perfil profesional, tal como él bien lo manifiesta.

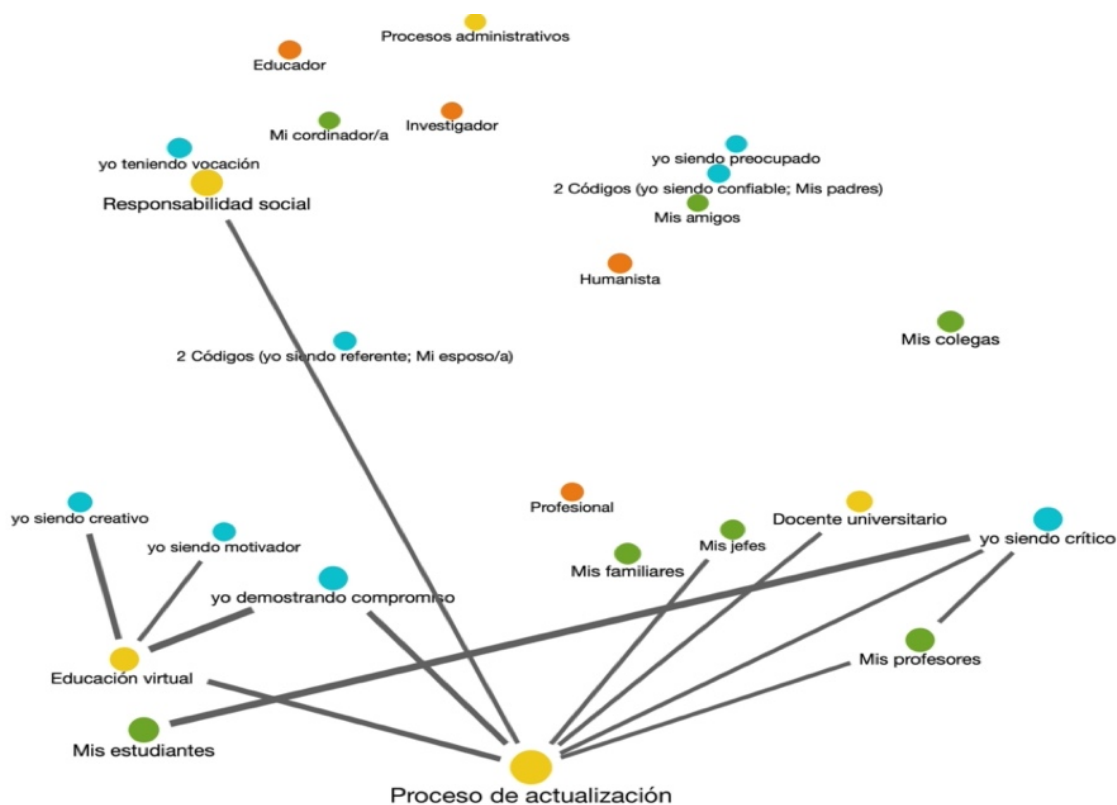
*“Puedo listar algunos proyectos que hemos desarrollados en la Carrera de Ingeniería en Mecatrónica tales como: prótesis externas, rehabilitadores, dispositivos para invidentes, camas hospitalarias, placas reductoras de fracturas, sillas de rueda para niños con parálisis cerebral, entre otras. Adicionalmente, estos proyectos me han permitido compartir con el mundo entero, a través de las publicaciones científicas, nuestras aplicaciones para solventar problemas de bioingeniería y así atender de alguna manera las problemáticas existentes” (p16 FICA).*

El siguiente clúster (figura 8), nos permite ampliar la visión de la frecuencia que estas posiciones tienen entre sí. Pese a que hemos descrito las posiciones predominantes una vez finalizado el proceso de formación que fue el objetivo principal de este estudio; nos parece importante señalar



como la interacción de estas posiciones nos dejan ver un profesorado influenciado fuertemente por su posicionamiento institucional que frecuentemente está relacionado con sus posiciones internas personales y externas.

**Figura 8 - Clúster del RPP**



Hasta aquí, este estudio nos ha permitido entender que la noción de identidad es un proceso continuo de construcción y reconstrucción formado con relación a los demás, en contextos sociales y comunicativos, por razones socialmente significativas e intercambios colaborativos. En este grupo podemos ver la manera en que una formación basada en el diálogo generativo permite en los participantes reflexionar sobre su práctica docente, dentro de una perspectiva más abierta a favor de poder exponer sus diferentes posicionamientos, sin temor a ser juzgados por aquellas concepciones y experiencias que se compartía en cada sesión de trabajo. A tal efecto, vemos como este grupo proyecta su práctica docente, a partir de un posicionamiento interno movido por su *yo siendo crítico* y su *yo demostrando compromiso*, esta última posición que sigue siendo predominante desde nuestro

estudio uno. Al diseñar un espacio lleno de confianza y respeto, la posición externa de este grupo permitió reflejar una voz nueva que responde a mis *familiares*; mientras que *mis colegas*, *mis profesores* y *mis estudiantes*, siguen siendo parte de su repertorio, durante nuestro estudio uno; dejando ver lo que teóricamente se ha señalado, en la medida que los otros en mí sean significativos, tienen el potencial de ser parte del repertorio personal de cada profesor. Llevándonos así a comprender la necesaria modificación de los procesos de capacitación o formación continua del profesorado, los mismos que deben considerarse como espacios de reflexión, cooperación y respeto, logrando con ello, que el desarrollo de la identidad del profesor, realmente, se nutra de experiencias y voces significativas para su práctica docente.

Finalmente, trasciende acotar que, dentro de su posición institucional también podemos apreciar la presencia de nuevas voces *docente universitario* y *educación virtual*; voces que siguen permitiendo en este grupo de profesores un posicionamiento comprometido y crítico que se refleja también en sus voces predominantes: *procesos de actualización* y *responsabilidad social*; pese a que no era el objetivo de este estudio, hemos señalado la presencia de nuevas voces. A partir de este proceso de formación, realizaremos un análisis pertinente en nuestro estudio tres.

## **Discusión**

El objetivo de esta investigación permitió describir el posicionamiento y voces frecuentes de este grupo de profesores, una vez expuestos a un proceso de formación personalizado, basado en el diálogo generativo. Además, en este proceso, se puede evidenciar que los espacios altamente dialógicos logran que las posiciones de los participantes interactúen abiertamente con la de los demás, tal como sucedió en cada una de nuestras sesiones, generando con ello espacios de confianza, reflexión, aprendizajes más significativos y nuevas formas de posicionarse frente a su práctica docente (Meijers & Hermans, 2018; Hermans, 2018; Vandamme, 2018), y que en concordancia con Darling-Hammond & Bransford (2005) y Monereo et al (2014), para que los espacios de formación generen cambios profundos y sostenibles, deben incidir sobre la identidad del profesorado, vale decir sobre las propias percepciones del profesor frente a su práctica docente.

De todos modos, para que estos diálogos con los otros se den, en principio los profesores tendrán que interiorizar la necesidad de sus diálogos internos, aprender a reconocerlos y valorarlos, incluso como oportunidades de cambio y reposicionamiento frente a su práctica docente; y promover de esta manera la innovación y el cambio educativo, con el desarrollo de nuevos enfoques de formación, atención y acompañamiento al profesorado dentro de los contextos educativos (Badia et al., 2020).

Para este fin, si consideramos que la identidad docente parte de describir lo que un profesor piensa y lo que un profesor hace en el contexto de su situación profesional en un momento y lugar determinados (Badia & Iglesias, 2019); es fundamental considerar que los procesos de formación, sean diseñados bajo esta particularidad, y aportar de esta manera a que los profesores se posicionan acorde a la necesidad real de su contexto, y que incluso sus discursos y toma de decisiones sean coherentes con la percepción que tienen de su práctica docente.

De acuerdo con Hermans (2018), este tipo de diálogo es considerado la *reina* de todas las formas de comunicación; pues tiene el potencial de contribuir al funcionamiento del *yo*, y junto con ello ir generando nuevos significados y contribuyendo a la aparición de nuevas posiciones. A partir del enfoque de otros autores, también se puede destacar que este diálogo promueve un espacio de aprendizaje colectivo, construyendo nuevos conocimientos y motivos de acción (Moir-Bussy, 2010). Por todo ello, es una comunicación interpersonal dinámica que promueve la confianza, el compromiso y el respeto mutuo entre los participantes (Petta et al., 2019).

Para comprender mejor este tipo de diálogo y como lo hemos descrito durante esta investigación, nuestra base parte de la concepción del *yo* dialógico y sus procesos de posicionamiento, propuestos por la *Dialogical Self Theory* (Hermans, 2001b; Hermans & Hermans-Konopka, 2010). Y que, en concordancia con esta teoría, el *yo* está configurado por posiciones internas, externas e institucionales o culturales relativamente autónomas, que al ser altamente dialógicas tienen la posibilidad de posicionarse y reposicionarse a través de diferentes eventos históricos, sociales e incluso institucionales; en nuestro caso, avanzar con la formación en medio de una pandemia.

Asunto que nos permitió evidenciar, la forma en que este evento histórico generó en este grupo, el que surjan nuevas voces como lo señalamos anteriormente.

De tal modo que, colocar al profesorado en un nuevo entorno, puede considerarse también una experiencia que permita un nuevo posicionamiento. Dicho entorno o experiencia, debe ser diseñado de tal manera que, permita en gran medida la interacción activa de las posiciones de todos sus participantes; para tal efecto, el diálogo generativo, es un enfoque que nos ha permitido esta dinámica, tal como lo hemos descrito en la metodología de este estudio (Leijen et al., 2018).

### Referencias

Aguayo, M., Castelló, M., & Monereo, C. (2014). La identidad del académico de enfermería: Entre la docencia y la investigación. *Texto Contexto Enferm*, 23(2), 241-249.

Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2010). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 30(2), 308-319.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>

Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses. Negotiating personal and professional spaces*. Inc, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Annet te Lindert, H. K. (2008). Exploring Acculturation Experiences and Cultural Dialogues among Iranian Refugees in the Netherlands by Means of the Self-Confrontation Method. *Studia Psychologica*, 8, 129-146.

Assen, J. H. E., Koops, H., Meijers, F., Otting, H., & Poell, R. F. (2018). (2018). How can a dialogue support teachers' professional identity development? Harmonising multiple teacher I-positions. *Teaching and Teacher Education*, 73, 130-140.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.019>

Aveling, E.-L., Gillespie, A., & Cornish, F. (2015). A qualitative method for analysing multivoicedness. *Qualitative Research*, 15(6). <https://doi.org/10.1177/1468794114557991>

Badia, Antoni; Iglesias, S. (2014). El cambio en la identidad docente de los maestros de primaria provocado por la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación (tic) en las prácticas educativas escolares, 14, 3-20.

Badia, A., Liesa, E., Becerril, L., & Mayora, P. (2020). A dialogical self approach to the conceptualisation of teacher-inquirer identity. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 865-879. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10212-019-00459-z>

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2011). New teachers' identity shifts at the boundary of teacher education and initial practice. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 6-13.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.003>

Caballero Rodríguez, K. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 391. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5582>

Cohen, J. L. (2010). Getting recognized: teachers negotiating professional identities as learners through talk. *Teacher Education*, 26, 473-481.

Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative approaches to research* (4th ed.). Upper Saddle River: Pearson Education.

Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (Jossey-Bas). San Francisco.

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(4), 601-616. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>

Flores, M., & Day, C. (2006). Context whit shape and reshape new teachers identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.

Hernández, R., Fernández- Collado, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (Sexta). Mexico: Mc Graw Hill.

Hermans, H. (2001). The Construction of a Personal Position Repertoire: Method and Practice. *Culture & Psychology*, 7, 323-336. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1354067X0173005>

Hermans, H. J. M. and Hermans-Jansen, E. (1995). *Self-Narratives: The Construction of Meaning in Psychotherapy* (The Guilfo). New York.

Hermans, H. & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical Self Theory: Positioning and Counter-Positioning in a Globalizing Society*. Cambridge University Press. New York. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511712142>

Hermans, H. J., Kempen, H. J., & Van Loon, R. J. (1992). The dialogical self: Beyond

individualism and rationalism. *American Psychologist*, 47(1985), 23-33.

<https://doi.org/10.1037/0003-066X.47.1.23>

Hermans, H. J. M. (2001a). The construction of a personal position repertoire: Method and practice. *Culture and Psychology*, 7(3), 323-366. <https://doi.org/10.1177/1354067X0173005>

Hermans, H. J. M. (2001b). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281. <https://doi.org/10.1177/1354067X0173001>

Hermans, H. J. M. (2018). Dialogue as Generative Form of Positioning. En *Society in the Self: A Theory of Identity in Democracy* (pp. 299-351). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190687793.001.0001>

Hermans, H., & Kempen, H. (1993). *The dialogical self meaning as movement*. CA:Academic Press. San Diego: CA:Academic Press.

Kegan, R. (1982). *The evolving self*. Harvard: Harvard University Press.

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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>

Isaacs, D. (1995). *Teoría y práctica de la dirección de los centros educativos*. (S. . Universidad de Navarra, EUNSA. Ediciones Universidad de Navarra, Ed.) (3ra ed.). España.

Leijen, Ä; Kullasepp, K; Toompalu, A. (2018). Dialogue for Bridging Student Teachers' Personal and Professional Identity. En *In: Meijers F., Hermans H. (eds) The Dialogical Self Theory in Education. Cultural Psychology of Education, vol 5*. Springer, Cham. [https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5\\_7](https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5_7)

Linell, P., & Marková, I. (1993). Acts in Discourse: From Monological Speech Acts to Dialogical Inter-Acts. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 23(2), 173-195. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1993.tb00236.x>

Markova, I. (1987). Knowledge of the self through interaction. En *In K. Yardley & T.*

Honess (Eds.), *Self and identity: Psychosocial perspectives* (pp. 65-80). John Wiley & Sons.

Meijers, F., & Hermans, H. (2018). Dialogical Self Theory in Education: An Introduction La teoría del yo dialógico en la educación: Una introducción Autores: Frans Meijers and Hubert Hermans. En In: *Meijers F., Hermans H. (eds) The Dialogical Self Theory in Education. Cultural Psychology of Education, vol 5* (Springer, Vol. 5). Cham. [https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5\\_1](https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5_1)

Moir-Bussy, A. (2010). Transformative counsellor education through dialogue: Hong Kong example. *Asia Pacific Journal of Counselling and Psychotherapy*, 1(2), 160-169. <https://doi.org/10.1080/21507686.2010.504775>

Monereo, C.; Badía, A.; Bilbao, G; Cerrato, M.; Wise, C. (2009). Ser un docente estratégico : cuando cambiar la estrategia no basta Resumen Being a strategic teacher : When changing Abstract, 21(3), 1-20.

Monereo, C. &, & Badia, A. (2020). Dialogical self-approach to understanding teacher identity in times of educational innovations. *Quaderns de Psicologia*, 22(2), e1572. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia>.

Monereo, Carles & Pozo, J. (2011). *La identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites*. Madrid: Narcea. <https://doi.org/10.13140/2.1.4467.1041>.

Monereo, C. (2010). UNA PAUTA PARA EL ANÁLISIS E INTERVENCIÓN A TRAVÉS DE INCIDENTES CRÍTICOS Carles Monereo \*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178.

Monereo, C., Weise, C., & Alvares, I. (2014). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36(3), 323-340. <https://doi.org/10.1174/021037013807533043>

Ness, O. (2011). Positioning Self and Dialogue. *Journal of Constructivist Psychology*, 24(4), 345-350. <https://doi.org/10.1080/10720537.2011.593477>

Palmer, P. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*.



New York: Jossey Bass.

Petta, K., Smith, R., Chaseling, M., & Markopoulos, C. (2019). Diálogo generativo: un análisis de conceptos. *Management in Education*, 33(2), 53-61. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0892020618780978>

Roberts, A. L. (2007). Las relaciones entre la identidad y el aprendizaje. *Cultura y Educación*, 19(4), 379-394.

Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self. En S. F.-N. D. J. M. & K. E. D. (Eds.) (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (p. 732).

Ruvalcaba-Coyaso, J, Uribe A., I. &, & Gutiérrez G., R. (2011). Identidad e identidad profesional: Acercamiento conceptual e investigación contemporánea. *Revista CES psicología*, 4, 82-102. <https://doi.org/ISSN: 2011-3080>

Settlage, J., Southerland, S. a., Smith, L. K., & 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*, 46(1), 102-125. <https://doi.org/10.1002/tea.20268>

Sockman, B. R., & Sharma, P. (2008). Struggling toward a transformative model of instruction: It's not so easy! *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 1070-1082. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.11.008>

Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. (M. 2001 cuarta Edición, Ed.) (Cuarta edi). Madrid.

Sutherland, L., 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(3), 455-465. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.006>

Taylor, S. ., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (Paidós, Ed.), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires.

Townsend, D. & Adams, P. (2016). The Generative Dialogue. Recuperado 12 de diciembre

de 2022, de <http://northcoastinitiative.weebly.com/resources.html>

Van Rijswijk, M. M., Akkerman, S. F., & Koster, B. (2013). Student teachers' internally persuasive borderland discourse and teacher identity. *International Journal for Dialogical Science*, 7(1), 43-60.

Vandamme, R. (2018). Teacher Identity as a Dialogical Construction. En *In F. Meijers, & H. Hermans (Eds.), The dialogical self theory in education. Cultural Psychology of Education, vol 5* (Springer, pp. 111-127). Cham. [https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5\\_8](https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5_8)

Valsiner, J., & Van Der Veer, R. (2000). *The social mind. Construction of the idea* (Cambridge:).

Van Der Veer R. (2018). Teacher Identity as a Dialogical Construction. En *In F. Meijers, & H. Hermans (Eds.), The dialogical self theory in education. Cultural Psychology of Education, vol 5* (Springer, pp. 111-127). Cham. [https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5\\_8](https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5_8)

## **Capítulo 4**

### **Estudio 3: El diálogo generativo en la formación del profesorado y los procesos de posicionamiento frente a su práctica docente**

## Capítulo 4

### Estudio 3

#### El diálogo generativo en la formación del profesorado y los procesos de posicionamiento frente a su práctica docente

##### Introducción

En este capítulo describiremos la fase 5 de esta tesis, la misma que responde al tercer objetivo planteado para este estudio, el cual busca analizar, la manera en que la formación basada en el diálogo generativo promueve un cambio en los repertorios de posiciones de los profesores universitarios. A este respecto, nos centraremos en la experiencia formativa que posibilitó estos cambios y las percepciones de los profesores sobre la forma en que este proceso de formación contribuyó al mejoramiento de su práctica docente.

En esta línea, algunas voces (Assen et al., 2018; Kaasila et al., 2021; Leijen et al., 2018; Weise et al., 2020), han defendido que la formación de los docentes debería ser más estructural e integral, y que específicamente promueva cambios en los elementos que la conforman: las concepciones epistemológicas e instrucciones del profesor, las estrategias que las vinculan, las emociones que las acompañan. También se debe tomar en cuenta los factores de resistencia al cambio: los sentimientos de incertidumbre, vulnerabilidad e inseguridad (Monereo, 2010; Villegas, 2011); vale decir, una formación que impacte sobre la propia identidad del profesor universitario (Settlage et al., 2009).

Para el logro de este cambio en la identidad docente, es necesario entender el conjunto de representaciones relacionadas con la percepción que un profesor tiene de sí mismo, (Beijaard et al., 2000). Por consiguiente, estas auto representaciones deben ser analizadas desde el rol profesional, la enseñanza y el aprendizaje, y los sentimientos asociados a la docencia; puesto que esta identidad se construye de forma continua dentro de una elaborada red de entornos de afiliación, institucionales, discursivos y elementos naturales de un contexto educativo (Settlage et al., 2009).

Por tal motivo, las interacciones momento a momento con los estudiantes, colegas, cambios anuales en las responsabilidades y acompañamientos continuos, tienen el potencial de empujar el camino de la identidad de un maestro (Van Rijswijk et al., 2013).

Es así que, el espacio que propone el diálogo generativo favorece una comunicación interpersonal dinámica que promueve el compromiso y el respeto mutuo entre los educadores profesionales; aumentando las oportunidades de colaboración, reconocimiento, aprendizaje colectivo y celebración, generando nuevos conocimientos y motivos de acción (Moir-Bussy, 2010; Petta et al., 2019; Townsend & Adams, 2016). En otras palabras, considerar al diálogo generativo como base para los procesos de formación, permitiría crear ambientes en el que los participantes se permitan ser desde las diferentes perspectivas, acciones, experiencias y a su vez, desarrollen la capacidad de sentir, de estar presentes, de actuar y experimentar una nueva forma de aprender.

Este tipo de dinámica también permite un diálogo interno entre las posiciones que configuran la identidad del profesor, que comoquiera, ya lo hemos mencionando en nuestros estudios anteriores, esta se constituye a partir de un sinnúmero de experiencias, personas y factores internos y externos a su labor docente; de ahí que, al crear espacios para diálogos generativos también se estaría aportando a la exposición del profesorado a nuevas experiencias que terminen siendo significativas para su práctica docente (Pabón et al, 2021).

Por todo ello, promover el desarrollo de los diferentes posicionamientos requiere de espacios que permitan esta dinámica de diálogo, los cuales pueden ser internos y externos que, en último término generen procesos de cambio identitario, esto gracias a la interacción de las voces con que cada posición del yo cuenta. De acuerdo con Meijers et al. (2017), el desarrollo de esta nueva identidad requiere un diálogo en al menos tres niveles: entre profesores, entre alumnos y entre profesores y alumnos, fomentando de esta manera aprendizajes colectivos especialmente entre los maestros; y junto con ello, el desarrollo de nuevas prácticas e incluso un nuevo sentido de identidad (Lodders & Meijers, 2017).

### **Formación del profesorado un espacio para la construcción identitaria**

Esta investigación permite al igual que otras como las de Lara et al. (2020), Pabón et al. (2018) y Ruvalcaba-Coyaso et al. (2011), repensar el proceso de formación del profesorado; en vista que, cada día son mayores los desafíos que deben resolver diariamente estos profesionales en ejercicio docente, razón por la cual las instituciones de educación están en la obligación de apoyar al profesorado y en el caso de profesionales nuevos, velar por su inserción y seguimiento de la forma más adecuada.

Lankveld et al. (2017), demostraron que para desarrollar la identidad del docente, los profesores necesitaban tener un sentido de aprecio por la enseñanza, y al mismo tiempo un sentido de su práctica docente y reconocimiento de la misma; de tal modo que los procesos de formación deberían aspirar a dar sentido a las representaciones del profesorado frente a su práctica docente, de lo contrario podría resultar insuficiente este intento de aportar en un cambio significativo y profundo en la práctica docente y en su identidad (Day et al., 2006; Monereo et al., 2009; Monereo et al., 2014; Roberts, 2007; Sockman & Sharma, 2008).

De acuerdo con Stewart (2014), los programas de formación del profesorado no sólo deben apuntar a “aprender para la aplicación práctica”, sino también para “aprender a comprender y crear”(pág. 93); en consecuencia, es importante también considerar los aspectos psicológicos, sociales y propios de la dinámica institucional como clave del desarrollo de prácticas alternativas de formación, permitiendo así la identificación de desafíos y objetivos en común que tienen estos profesores (Kaasila et al., 2021). Por ende, poder generar un modelo de formación que permita a estos profesionales una inserción o permanencia adecuada, significa cambiar la manera de ver las “capacitaciones” y comprenderlas desde un enfoque más holístico permitiendo a los participantes construir esta nueva identidad y sobre todo poder evidenciar los elementos que la constituyen Aguayo (2014) y Darby (2008), señalan que un cambio solo será profundamente asimilado y consolidado si se acompaña de un nuevo modo de sentirse como docente.

Con lo cual, generar espacios en los cuales los profesores sientan y comprendan la importancia de su labor, jugaría un papel fundamental en el desarrollo de su identidad, permitiendo tener mayor

conciencia de su práctica docente, contenido de enseñanza y el tipo de relación que establece con sus estudiantes (Beijaard et al., 2004; Canelo Calle, 2020). Esta identidad al expresarse mediante el discurso sobre uno mismo, sobre su práctica docente, personas y eventos significativos (Akkerman & Meijer, 2010; Contreras et al., 2010; Pabón et al., 2021), requiere de la exposición constante del profesorado a estos eventos y personas, aportando así a que su repertorio sea cada vez más amplio y en concordancia con Palmer (1998): "la identidad es una intersección en movimiento de las fuerzas internas y externas que me hacen ser quien soy" (pág. 13).

Ahora bien, la identidad profesional también incluye la búsqueda activa del desarrollo profesional y el aprendizaje como parte de la búsqueda de los objetivos profesionales de los profesores (Badia et al., 2020); a tal efecto, buscar opciones de formación apegadas a las necesidades reales del profesorado, requiere explorar más allá de las meras capacitaciones formales, en cuyo caso se considera que los espacios que propicien el diálogo generativo, es el más indicado para ello.

### **El diálogo generativo como promotor de posicionamientos**

De acuerdo con Hermans (2018), este tipo de diálogo es considerado la "reina" de todas las formas de comunicación; debido al potencial de contribuir al funcionamiento del yo, generando nuevos significados y contribuyendo a la aparición de nuevas posiciones. Desde la perspectiva de otros autores, también se puede destacar que este diálogo promueve un espacio de aprendizaje colectivo, generando nuevos conocimientos y motivos de acción (Moir-Bussy, 2010). De este modo, es una comunicación interpersonal dinámica que promueve la confianza, el compromiso y el respeto mutuo entre los participantes (Petta et al., 2019).

Otros versados autores conciben al diálogo generativo (Gunnlaugson, 2006; Isaacs, 1999; Scharmer, 2000), como una práctica más amplia e integrada de conversación que cultiva formas de conocimiento y formas de ser, que sirven para el desarrollo de nuevos conocimientos y la transformación de los participantes, concluyendo que el proceso de este diálogo parece permitir cambios en las personas, transformando y ampliando su sentido del yo, profundizando en su

capacidad de escuchar e indagar en perspectivas muy diferentes a las suyas; configurando así, nuevas formas de abordar, probablemente, las mismas situaciones propias del contexto, estimulando incluso nuevas formas de posicionamiento.

Según la *Dialogical Self Theory*, el *yo* es un sistema que consta de posiciones relativamente autónomas que pertenecen a la misma persona, posiciones internas y externas que se configuran a través de diferentes eventos históricos, sociales e institucionales (Hermans & Hermans-Konopka, 2010). El surgimiento de diferentes posiciones, resulta de cualquier tipo de práctica docente profesional (por ejemplo, liderar proyectos de investigación, crear clubes con los estudiantes, cambio de responsabilidades en su institución, innovar su metodología por una pandemia). Estas posiciones también se pueden dar a partir de los diálogos internos con los otros en *mí*, es decir voces o expectativas de amigos, familiares, colegas; provocando que a través de esta dinámica surjan reposicionamientos en el profesor.

En consecuencia, si se considera al diálogo como promotor de estos procesos de posicionamiento, estaríamos abriendo un abanico de nuevas posibilidades de interacción del *yo* con los otros, por lo tanto promoviendo, incluso, la aparición de nuevas formas de posicionarse frente a su práctica docente. A partir del enfoque del diálogo generativo, esta interacción es posible ya que una vez dentro, las necesidades de los participantes emergen y desde sus propias concepciones, hábitos, esquemas y emociones que dominan las formas de pensar de cada uno, pueden conducir al desarrollo de vínculos, relaciones más fuertes entre los participantes, nuevas ideas y prácticas pedagógicas (Hermans & Hermans-Konopka, 2010; Hermans, 2018; Petta et al., 2019; Townsend & Adams, 2016).

Sin embargo, hay que considerar que para que este tipo de diálogo fluya, los participantes deberán sentirse lo suficientemente seguros para exponer sus diferentes posicionamientos, caso contrario veremos participantes con un estilo de respuesta defensiva, cerrando toda posibilidad de aprender algo nuevo y por ende ampliar su propio repertorio, que de acuerdo con Hermans (2018), las personas que tienen experiencia con una variedad de relaciones dialógicas, pueden desarrollar un



repertorio que permita "seleccionar" esa forma de diálogo más productiva en su contexto para su práctica docente.

### **La práctica docente y sus procesos de posicionamiento**

Para ello es importante entrelazar los aspectos psicológicos y sociales de la identidad y entender que esta surge del estatus profesional de los académicos, sus interacciones con otros y sus interpretaciones de sus propias experiencias (Gee, 2001). Es importante también enfatizar sobre la naturaleza narrativa de la identidad docente, la multiplicidad de y la socialización profesional, como eje central en la configuración de la identidad de los académicos (Oleson & Hora, 2014). De acuerdo con Hockings et al. (2009), la identidad docente incluye visiones de uno mismo como docente, y este componente cognitivo se complementa con las emociones que se evocan durante la enseñanza, eventos y personas significativas. Bakhtin (1984), reconoce que se incorporan otras voces y repertorios discursivos que dan cuenta de la apropiación de un discurso pedagógico, lo que implica que mientras más expuestos estén los profesores a voces que enriquezcan su identidad como docentes universitarios, más alta será la probabilidad de que sus posiciones actuales se modifiquen, a fin de que el profesor este en sintonía con lo que concibe como docente universitario y con lo que es (Pabón et al., 2018).

En tal sentido, hablar del posicionamiento del profesorado implica entender la configuración de sus posiciones, sus voces, sus significados y sus diálogos. Con arreglo a Hermans y Thorsten (2012), la identidad es una estructura teórica formada por diferentes posiciones del *yo*. Cada posición del *yo* se expresa mediante una voz individual. En el ámbito de la educación y la enseñanza Akkerman & Meijer (2011), han definido el *yo* dialógico del profesor de forma similar, como "compuesto por múltiples posiciones del *yo*" (p. 311). El espacio personal de negociación de un profesor, entonces estará poblado por sus diferentes posiciones, que le permiten entenderse y explicarse a sí mismo y al mundo (Badia et al., 2020).

La voz de cada posición como ya lo hemos mencionado, se constituye contextualmente a través de las interacciones sociales que el profesor tiene con otros profesores, su entorno social y educativo. Esta voz refleja la forma subjetiva de pensar y actuar de un profesor en relación con cada posición (Hermans, 2015). Mientras que, considerar estos espacios de interacción como promotores de nuevos posicionamientos es necesario; por cuanto, incluso, se presenta como una alternativa a las actuales formas de describir y clasificar las actividades profesionales de los profesores (Badia et al., 2020). En base a estas concepciones, este estudio pretende analizar cómo la formación basada en el diálogo generativo promueve un cambio en los repertorios de posiciones personales de los profesores universitarios para el mejoramiento de su práctica docente.

### **Metodología**

Este estudio tiene un enfoque cualitativo (Hernández et al., 2014), permitiendo que la acción investigativa se mueve de manera dinámica en ambos sentidos; entre los hechos y su interpretación, con un diseño fenomenológico (Creswell, 2005), que permite describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente a través de lo común, sobre la base a sus experiencias, en este caso su práctica docente.

### **Participantes**

En este estudio participaron 20 profesores universitarios, los cuales respondieron previamente al cuestionario del estudio uno de esta tesis, en dicho cuestionario se les preguntó también si les gustaría seguir participando de este proceso investigativo, para lo cual este grupo respondió que si les gustaría seguir participando en las diferentes fases de esta investigación. La edad media de los participantes fue de 46 años (DT= 7,6), el 50% son mujeres, 13 participantes pertenecían a la facultad de educación, 5 a la facultad de ingenierías y 2 a la facultad de ciencias de la salud.

Tabla 9 - Participantes

		Nº
FACULTAD	Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología <i>FECYT</i>	13
	Facultad de Ciencias de la Salud <i>FCCSS</i>	2
	Facultad de Ingeniería en Ciencias Aplicadas <i>FACAE</i>	2
	Facultad de Ingeniería en Ciencias Agropecuarias y Ambientales <i>FICAYA</i>	3
GÉNERO	Femenino	10
	Masculino	10
EDAD	35-45	12
	45-55	6
	55+	2
TIEMPO DE DEDICACIÓN	Tiempo Completo	13
	Medio Tiempo	7
AÑOS DE EXPERIENCIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA	10-20	5
	20-25	2
	25-35	6

A continuación, describimos la fase 5 de esta tesis que como ya lo habíamos mencionado, responde al tercer objetivo propuesto para este estudio, analizar cómo la formación basada en el diálogo generativo promueve un cambio en los repertorios de posiciones de los profesores universitarios para el mejoramiento de su práctica docente.

Los datos que permitieron cumplir con esta fase son los resultados de los estudios uno y dos de esta investigación; al comparar sus repertorios iniciales y finales (una vez concluido el proceso de

formación), se pudo realizar el análisis acerca de cómo un plan de formación para el profesorado basado en el diálogo generativo contribuye al cambio de estos repertorios.

### **Procedimiento del plan de formación**

Este grupo de profesores participó en un proceso de formación basado en el diálogo generativo, tal como se describe en el estudio dos de esta tesis. Este plan de formación se diseñó en base a las concepciones de Moir-Bussy (2010), Petta et al. (2019) y Townsend & Adams (2016), quienes señalan que este tipo de diálogo genera una comunicación interpersonal dinámica conducente a la confianza, el compromiso y el respeto mutuo entre los educadores profesionales; aumentando las oportunidades de colaboración, reconocimiento, aprendizaje colectivo y celebración, generando nuevos conocimientos y motivos de acción. Contribuyendo al funcionamiento del *yo* y desarrollo de nuevos significados y posicionamientos (Hermans, 2018).

Este proceso de formación tuvo una duración de 5 sesiones virtuales, llevadas a cabo una vez por semana; cada sesión fue diseñada de tal manera que los profesores pudieron generar y mantener espacios de reflexión y aprendizaje conjunto, a partir de las propias concepciones, sentimientos, sistemas de creencias y experiencias individuales a consecuencia del respeto, confianza y compromisos entre todos los participantes, incitando de esta manera, procesos de posicionamiento y reposicionamiento (Hermans 2018; Isaacs, 1996). Estas sesiones fueron compartidas con profesionales en el área de psicología como facilitadores para cada sesión, lo que aportó en sumo grado, para que estos espacios se den con mayor facilidad.

En cada sesión se recogieron los datos a partir de los métodos basados en la psicología narrativa: el método de Auto confrontación de Hermans, & Hermans-Jansen (1995) y sus diarios en este estudio denominados "*diario de posiciones*", el método de reportorio de posiciones personales (Hermans, 2001), la pauta para el análisis de incidentes críticos –PANIC– (Monereo, 2010), el modelo de Markova (1987) y el estudio de caso (Stake, 2007), lo que permitió visualizar el repertorio de posiciones personales de estos profesores universitarios. En la tabla 10 presentamos el resumen de los métodos usados durante la formación del profesorado.

**Tabla 10 - Métodos usados**

Sesiones	Método	Descripción
Sesión 1	Método del Repertorio de Posiciones Personales. Diario de posiciones personales.	Se entregó el listado de posiciones internas y externas y se pidió organizarlo de acuerdo con cada realidad. Antes de cada sesión debían escribir una historia corta del posicionamiento que habrían notado en la semana (diario de posiciones personales).
Sesión 2	Historias de las posiciones predominantes. Diario de posiciones personales.	Una vez reorganizaron su RPP debían contar una historia de las 3 posiciones predominantes de esta nueva lista.
Sesión 3	Pauta para el Análisis de Incidentes Críticos (PANIC). Diario de posiciones personales.	Se pidió recordar un incidente crítico que hayan vivido o lo estén viviendo y analizarlo a través del PANIC.
Sesión 4	Estudio de caso. Diario de posiciones personales.	Se entregó un caso a los profesores y se les pidió describir como lo entenderían ellos.
Sesión 5	Modelo de Markovak. Método de auto confrontación.	Se entregó una lista de afirmaciones respecto a la práctica docente y se les pidió cumplir con el ejercicio señalado, al finalizar respondieron el cuestionario final basado en el método de auto confrontación.

Como se puede evidenciar, aún en los momentos de recogida de datos el espacio para promover el diálogo generativo se mantuvo.

#### **Procedimiento de análisis de datos**

Para recoger los datos de este estudio se utilizó el método de auto confrontación propuesto por Hermans & Hermans-Jansen (1995), mientras que para el análisis de datos se utilizó el método de reportorio de posiciones personales (Hermans, 2001), permitiendo a los participantes evidenciar la configuración de su identidad desde sus posiciones internas, externas e institucionales.

Los datos que se analizaron para este estudio fueron los específicos de la sesión 5, concretamente la entrevista final que se diseñó en base al método de auto confrontación y que se aplicó al finalizar el proceso de formación. En la primera sección de este formulario se pidió a los participantes identificar los años de inserción a la docencia universitaria, facultad a la que pertenecen y tipo de dedicación (tiempo completo, parcial, medio tiempo), en tanto que en el segundo apartado del cuestionario, se les pidió describir qué significa ser docente universitario, cómo se describen como profesor, qué opina de la metodología usada para este proceso de formación, también se les pidió explicar si consideran que ser consciente de las posiciones que se manifiestan en su rol como docente universitario le permite ajustar sus respuestas frente al medio en el que se desenvuelve. Y en un tercer apartado, se realizan las preguntas abiertas del método de auto confrontación, permitiendo con ello a los participantes describir su pasado, presente y futuro (profesional). Se cierra esta entrevista con la solicitud de mencionar una o dos problemáticas que particularmente le haya costado resolver en esta nueva modalidad (virtual), en el caso de que las haya resuelto, nos cuente cómo lo resolvió.

El sistema de categorías que permitió identificar las posiciones internas, externas e institucionales parte de la revisión teórica del método del repertorio de posiciones personal de la *Dialogical Self Theory* propuesto por Hermans (2001), dicho sistema lo hemos venido usando para el análisis de datos desde el estudio 1.

**Tabla 11 - Sistema de categorías**

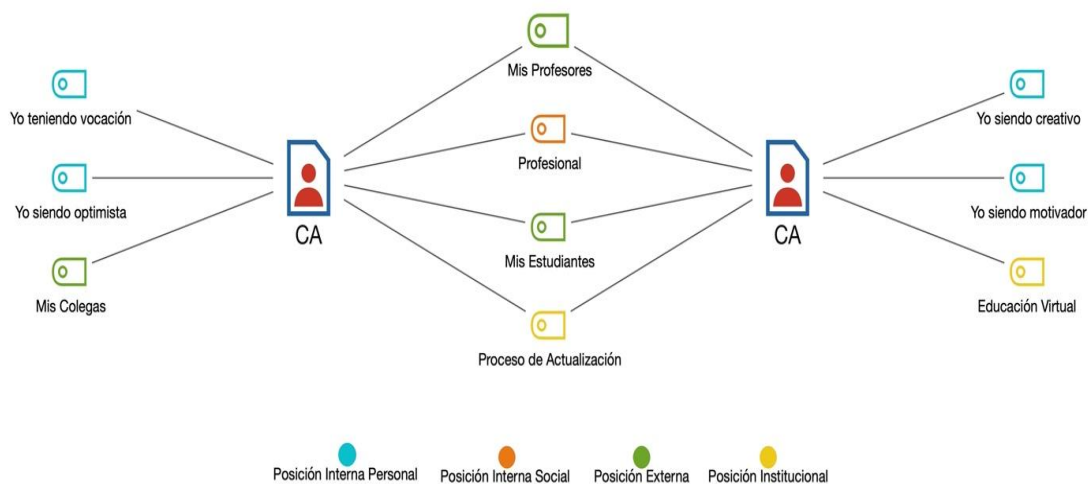
criterio	Descripción	Subcódigo	Descripción
Posición Interna	Surgen de las interacciones persona-mundo, y se refieren al propio YO. Ejemplos: yo siendo creativo, yo siendo flexible, yo siendo profesional, humanista, investigador, educador.	Personal (PIP)	Parte de las formas particulares en que las personas organizan sus propias vidas, a veces en oposición o en protesta en contra de las expectativas de la sociedad. Ejemplo: yo siendo creativo, yo siendo flexible, yo siendo profesional.
		Social (PIS)	Se rigen por las prescripciones y

			expectativas de la sociedad. Pueden equiparar con el término tradicional "rol". Ejemplo: Educador, Investigador, Humanista.
Posición Externa	Responden a la interacción mundo-persona, es decir, las voces de otros en mí, personas significativas en el yo. Ejemplo: mi madre, mis estudiantes, mis colegas.		
Posición Institucional	Corresponden a los discursos que responden a la necesidad de la institución, en nuestra investigación a los requerimientos que demanda la universidad. Ejemplo: procesos de actualización, educación virtual, procesos administrativos.		

## Resultados

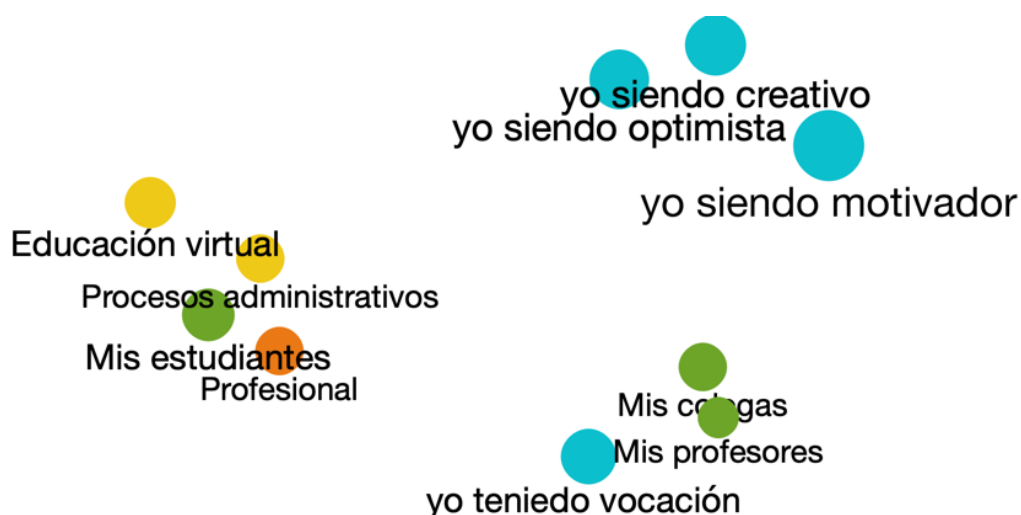
En este apartado, inicialmente se presentan los cambios en el repertorio de posiciones personales de dos profesores universitarios para luego presentar el mapa del repertorio de posiciones del grupo completo. En las siguientes figuras respectivamente(9, 11 y 13), se puede observar del lado izquierdo las posiciones personales predominantes antes del proceso de formación, mientras que las posiciones que se ubican en el centro corresponden a las posiciones frecuentes entre su repertorio inicial y final, por lo que del lado izquierdo se encuentran las posiciones predominantes una vez finalizado el proceso de formación.

**Figura 9 - Repertorio de Posiciones Personales, caso CA**



En este repertorio podemos ver como las voces que predominan, una vez que concluye el proceso de formación responden a un posicionamiento personal e institucional, posibilitando al profesor posicionarse, tomar decisiones y percibir su práctica docente de una manera diferente, ya que ahora su repertorio de posiciones personales cuenta con estas nuevas voces que consideramos, también son producto de la interacción consciente del profesor con su contexto profesional. Es importante señalar la frecuencia de estas posiciones y cómo se agrupan a partir de la interacción dialógica en cada caso.

**Figura 10 – Frecuencia de posiciones, caso CA**



*“trato de crear experiencias educativas memorables que los hagan reflexionar, genero actividades vinculadas a los contextos locales para crear en ellos empatía con las necesidades del contexto, y ahora también ocuparé algunas plataformas que han mencionado los compañeros” (yo siendo creativo).*

En esta cita observamos como esta posición interna le permite a este profesor estar más pendiente de sus estudiantes, posicionamiento que no solo le permite al profesor acompañar al estudiante en su proceso de formación, sino también en el cumplimiento de sus metas y propósitos.

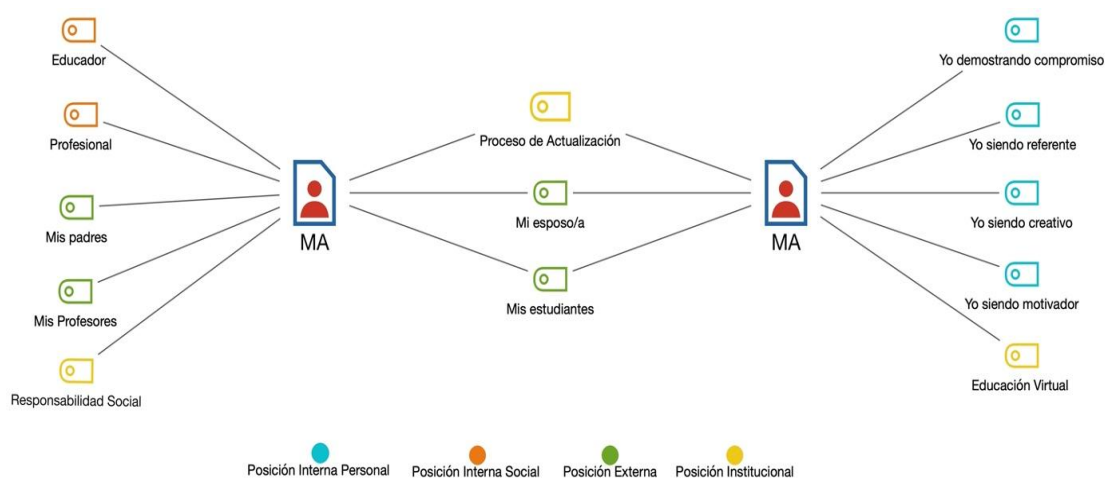


*“Ha sido semana de exámenes así que le he dado ánimo a los estudiantes para que estudien, y para motivar a que revisen la bibliografía entregada y avancen con sus trabajos abrí un recurso para que ellos coloquen sus dudas ahí y yo les he ayudado individualmente para que estén motivados y logren sus propósitos académicos con éxito” (yo siendo motivador).*

La siguiente cita nos permite entender este nuevo posicionamiento, que pese a que es una demanda institucional (educación virtual), poder contar con este nuevo repertorio, el profesor ahora puede responder desde un posicionamiento profesional, creativo y motivador.

*“es complicado hacer actuar a todos los estudiantes y lo resolví mediante la creación de canales para grupos pequeños de estudiantes con tareas grupales donde tienen que actuar si o sí” (educación virtual).*

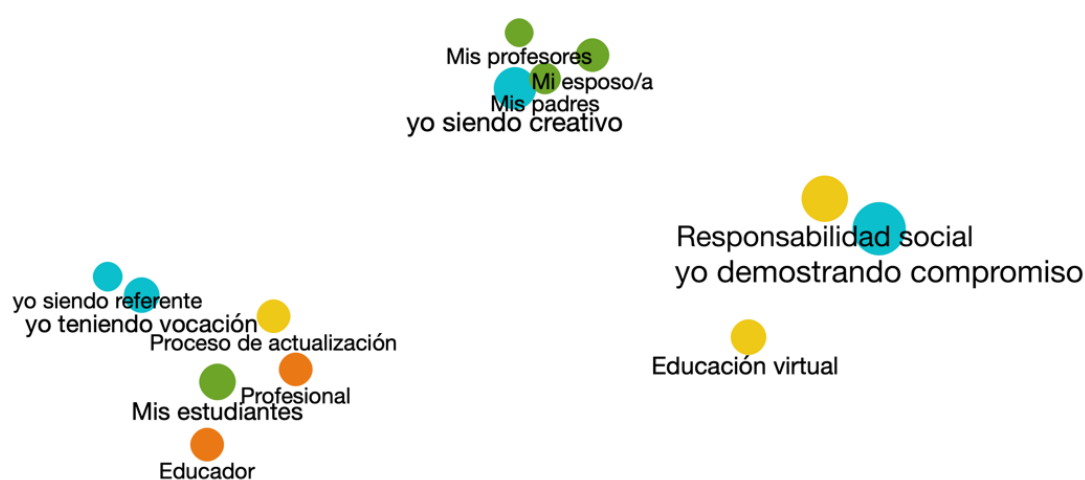
**Figura 11 - Repertorio de Posiciones Personales, caso MA**



En este repertorio nos parece importante señalar cómo una vez culminado el proceso de formación, su repertorio de posiciones personales, al tener un posicionamiento predominante interno social, externo e institucional, cambia notablemente a un posicionamiento totalmente interno personal y que mantiene su posicionamiento institucional desde su voz (nueva) de educación virtual. Consideramos que en este caso el poder exponer sus representaciones, concepciones y sentimientos frente a su práctica docente en un espacio de confianza y respeto, esta profesora se permitió

reconocer a este posicionamiento como parte de su repertorio, puesto que estas voces generalmente parten de las formas particulares en que cada profesor organiza y percibe su práctica docente, también es importante señalar que las experiencias que cada profesor vivió durante la pandemia, ha permitido que sus repertorios empiecen a reposicionarse frente a su práctica docente como se presenta en este caso.

**Figura 12 – Frecuencia de posiciones, caso CA**



*“fui docente de una estudiante con discapacidad física, me convertí en mejor docente al enseñarle con paciencia y ver a la señorita mejorar su rendimiento y alcanzar un buen nivel académico, siempre con motivación, ahora aún influye porque tomo atención de identificar si todos mis estudiantes comprenden y logran alcanzar los resultados de aprendizaje, cuando veo dificultades tengo más herramientas para acercarles el conocimiento desde varios enfoques. No me doy por vencida” (yo demostrando compromiso).*

*“en las aulas de clases prevalece mi postura creativa, desde la planificación de clases organizo diferente información y además durante el desarrollo de la clase, algunos estudiantes no comprenden lo visto, por lo que en muchas ocasiones durante la clase busco la manera que el conocimiento llegue de otras maneras. Incluyo algunos juegos gráficos en clases que son de*

*mi autoría como retos de velocidad para resolver formas de representar un mensaje con gráficos” (yo siendo creativo).*

Las citas anteriores nos permiten valorar cómo las experiencias que se perciben como significativas tienen el potencial de generar nuevos posicionamientos. En estos segmentos vemos claramente cómo la experiencia de tener una estudiante con discapacidad y la necesidad de que su conocimiento llegue a todos, provocó que su posicionamiento interno frente a este escenario se refleje desde su *“yo demostrando compromiso”* y *“yo siendo creativo”*, posicionamiento que hoy es claro para la profesora, gracias a este espacio de reflexión y valoración a su práctica docente.

Vemos también, cómo su *“yo siendo referente”* y *“yo siendo motivador”*, ahora es parte de este nuevo repertorio gracias a la exposición de cómo percibe su práctica docente esta profesora.

*“Trato de ser una docente referente y pionera en muchas acciones para activar a los equipos docentes a ser apasionados por la enseñanza, en noviembre 2020 por ejemplo lanzamos un concurso de cartelismo a nivel nacional, en febrero haremos la premiación, golpeé muchas puertas y conseguí auspiciantes para hacer ese concurso y además una exposición física en parques de varias ciudades del Ecuador para difundir el tema de conciencia ambiental” (yo siendo referente).*

*“Al iniciar mi clase, tomé un artículo que reflexionaba sobre un tema de mal uso de recursos públicos y les pedí que reflexionemos sobre el rol del diseñador en la sociedad, la noticia del día permitió a los estudiantes dar sus opiniones a favor y en contra del tema, lo trascendental para mí fue que el micro debate me permitió mostrarles ese perfil político que debe tener todo ciudadano” (yo siendo motivador).*

La siguiente cita nos permite comprender cómo esta profesora percibe su práctica docente, gracias a la exposición de sus representaciones, concepciones y sentimientos que este nuevo posicionamiento ha demandado en ella.

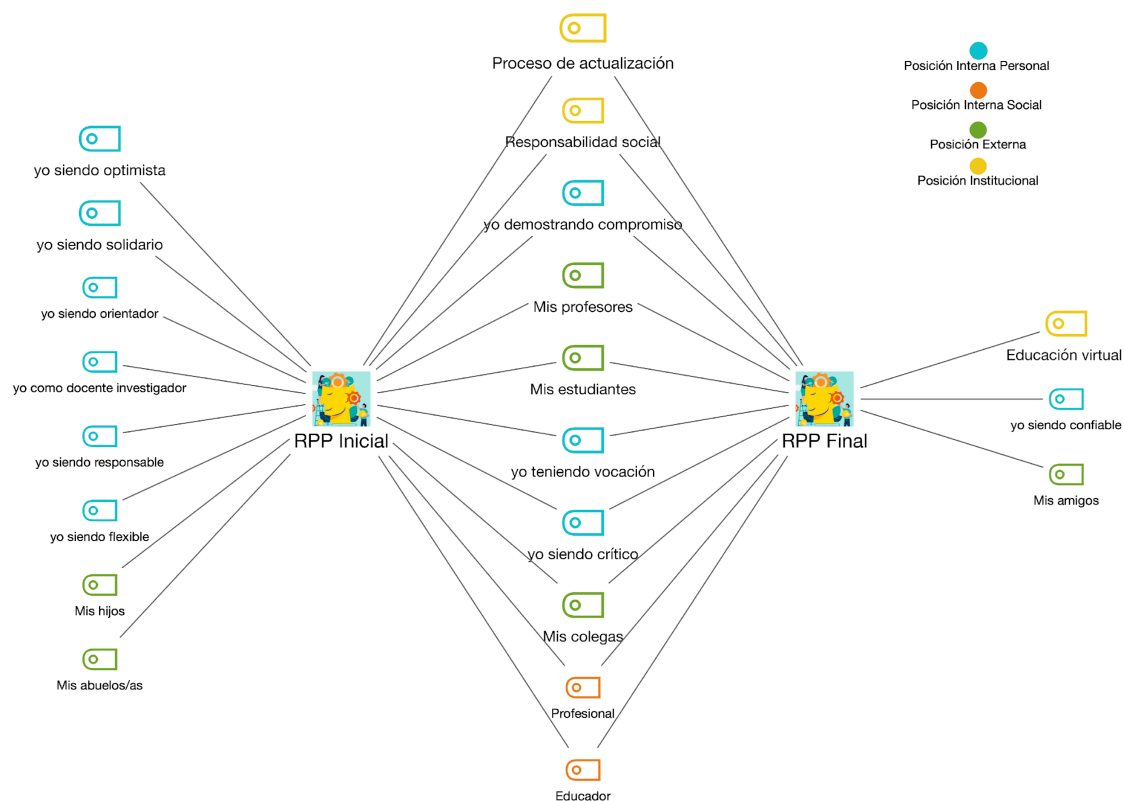
*“la poca interacción de los estudiantes al inicio de la modalidad virtual, lo he resuelto en gran medida con herramientas tecnológicas que me permiten ver los trabajos hechos en ese*

*momento en un solo tablero, además foros pequeños al inicio de clases para dar espacio de diálogo abierto a los estudiantes” (educación virtual).*

Podemos también señalar que en el repertorio personal de estos dos profesores existe la presencia de nuevas posiciones, una vez finalizado el curso de formación, también podemos observar que las posiciones externas de “*mis estudiantes*” en los dos casos son frecuentes, así como también la voz de “*procesos de actualización*” desde su posición institucional; que como lo hemos venido señalando a medida que el profesor se enfrenta a situaciones o contextos significativos, este proceso de posicionamiento y reposicionamiento se puede dar, tal como lo vemos representado en una de sus nuevas posiciones a partir de su voz “*educación virtual*”, asumiendo que su aparición se debe a la emergencia sanitaria que se vivió, ya que antes de este suceso sus clases eran presenciales.

Como ya lo habíamos anunciado en la figura 13, presentamos el mapa del repertorio de posiciones del grupo completo de profesores una vez culminado el proceso de formación.

**Figura 13 - Repertorio de Posiciones Profesores UTN**



Podemos observar cómo las voces frecuentes entre su repertorio inicial y final han sido permanentes en cada uno de nuestros estudios. Situación que permite entender así, que la identidad de este grupo de profesores, se nutre de diferentes voces desde sus posiciones interna, externa e institucional. Con respecto al apareamiento de las nuevas voces como se ve en el mapa, tenemos a educación virtual, yo siendo confiable y mis amigos; voces que consideramos le permiten al profesor un nuevo posicionamiento frente a su práctica, debido a que estas voces son el resultado de un diálogo inicialmente personal para luego ser expuestas en un espacio de dialogo generativo, en el que, finalmente, se configuran siendo parte de su repertorio de posiciones personales.

Ya que el objetivo de este estudio fue analizar la manera en que la formación basada en el diálogo generativo promueve un cambio en los repertorios de posiciones de los profesores universitarios para el mejoramiento de su práctica docente, presentamos algunas opiniones de la valoración del proceso de formación.

*“Excelente, felicitaciones, es la primera vez que soy parte de un proceso de capacitación, formación e investigación que me da espacios de reflexión de la labor docente desde varias perspectivas, una metodología que al principio fue confusa, tantas posiciones internas y externas, y al finalizar la jornada comprendo plenamente la importancia de monitorear semanalmente las posiciones que estuvieron presentes en todo mi actuar docente, entre otras acciones reflexivas valiosas. Infinitas gracias por hacerme parte de este proyecto”. (p10)*

*“Me ha parecido interesante, motivadora, sensibilizadora”. (p.5)*

*“Bastante interesante. El contraste de información sobre todo”. (p.17)*

*“Participar me ha hecho mucho bien, realizar las tareas, pues he podido darme cuenta de que muchas cosas que me suceden son fruto muchas veces de mi estado de ánimo y de la crisis por la que atravesamos, escribir sobre lo que hacemos bien o mal es una terapia excelente”. (p15)*

*“Me ha parecido justa y necesaria, creo que ha solicitado de mí lo básico en términos de tiempo. Las charlas han sido interesantes y me ha gustado, en particular como se dio el diálogo generativo”. (p19)*

Como podemos evidenciar, los participantes manifiestan que esta metodología les ha permitido experimentar una forma diferente de compartir y aprender; y que en conformidad con Hermans (2018), este espacio ha podido contribuir al desarrollo de la identidad de este grupo de profesores, generando con ello nuevos significados contribuyendo así, a la aparición de nuevas voces como lo podemos ver en sus repertorios una vez finalizado el curso de formación.

También se preguntó, si consideraban que ser conscientes de su repertorio de posiciones personales les permitiría mejorar de alguna manera su práctica docente, respondieron:

*“Considero que sí, la conciencia que tomamos y adquirimos siendo docente universitario está en relación directa con nuestro rol, no solo en las respuestas frente al medio, sino también en la esfera creativa para con los alumnos”. (p4)*

*“Si, me parece que el ser consciente de las posiciones, y priorizarlas, me permite mejorar mi respuesta al medio”. (p12)*

*“Creo que promueve procesos de auto-conciencia y auto-conocimiento que sin duda aporta a entender mejor las situaciones y a tomar acciones acertadas”. (p9)*

*“Si. Me ha ayudado a poder replantear la forma de enfrentar las situaciones que se presentan”. (p15)*

*“Sí, completamente ya que a veces reaccionamos sin una reflexión previa y ahora me tomo unos minutitos para ello”. (p20)*

Por consiguiente, podemos señalar, además, la importancia de permitir al profesorado conocer y reconocer su repertorio de posiciones personal, en función de generar conciencia sobre como eventos significativos, personas o situaciones concretas terminan influyendo en la toma de decisiones dentro de su gestión docente, e incluso en la proyección de su yo como profesor universitario, justo como se ha venido describiendo en nuestros estudios. Espacios en los que el

diálogo generativo se vuelve eje central, permite también que los participantes a más de promover una práctica integrada de conversación que cultiva formas de conocimiento y formas de ser, sirven para el desarrollo de nuevos conocimientos y la transformación de los participantes, llevándolos a valorar sus propios procesos de construcción identitaria.

Es importante señalar que los métodos usados para la recogida de datos en cada sesión hizo posible que el ambiente reflexivo siempre prevalezca, permitiendo evidenciar los cambios en el repertorio de posiciones de estos profesores, paralelamente al diseño de las sesiones y temáticas tratadas en cada encuentro, se pudo crear y mantener el diálogo generativo. No queremos dejar de mencionar que, el compromiso que los participantes entregaron desde el día uno al proceso de formación fue lo que finalmente nos ha permitido presentar hoy estos resultados.

### **Discusión**

Pues bien, ya que el objetivo de este estudio fue analizar la manera en que formación basada en el diálogo generativo promueve un cambio en los repertorios de posiciones de los profesores universitarios, hemos podido evidenciar que este proceso de formación basado en el diálogo generativo en este grupo de profesores generó nuevas voces dentro de sus repertorios, las mismas que emergieron dentro de un espacio en el cual se le permitió exponerse en un ambiente de confianza y de respeto a sus concepciones, sentimientos y sentido de su práctica docente. Los datos también demuestran que existen voces que se reflejan en la práctica y toma de decisiones del docente universitario influyendo de manera significativa en el desarrollo de la identidad del profesorado, justo como lo describe Aveling et al. (2015) y se evidencia en este estudio.

Considerando que este tipo de diálogo no solo genera significados nuevos y comunes, más bien crea un espacio dialógico que se puede percibir, lo que motivó a los participantes exponer sus propias posiciones para participar del diálogo que entre ellos se daba, así como también una fuerte sensación de compartir y en ocasiones de sentir. En este espacio, sintieron también la libertad de expresar sus experiencias a consecuencia de sus concepciones, sintiéndose además aceptados, incluso

cuando sus puntos de vista eran muy diferentes (Hermans, 2018). Con ello podemos acotar que el diálogo generativo promueve espacios para que los posicionamientos y reposicionamientos puedan darse de una manera muy amplia por las características que este espacio dialógico posee; permitiendo desde este punto, que estos repertorios ya sea personales o grupales puedan ser explorados.

En consonancia con Hermans (2018) y Stewart (2014), los programas de formación del profesorado no solo deben apuntar a *“aprender para la aplicación práctica”*, sino también para *“aprender a comprender y crear”* (pág. 93), lo que evidentemente se ha podido conseguir según las respuestas de los participantes, una vez culminado el plan de formación basado en el diálogo generativo; facultando que sus repertorios se amplíen a través de la experiencia dialógica vivida, posibilitando así al profesor *“seleccionar”* el tipo de diálogo necesario para afrontar las diversas situaciones dentro de su contexto educativo.

Considerar los facilitadores e inhibidores del diálogo es fundamental si se espera que el diálogo generativo promueva espacios antes descritos; a saber, diseñar un plan de formación considerando modos de comportamiento, evaluaciones cognitivas, emociones, o formas de resolver problemas (Hermans, 2018) en los participantes, facilitó en este caso la recolección y análisis de resultados ya que se logró en cada sesión que, los profesores se mantengan flexibles y abiertos a una escucha y participación activa.

Permitir que los diálogos que se generen dentro de estos espacios empiecen con diálogos internos entre sus posiciones internas, externas e institucionales (Maiti & Bidinger, 2020), acercó a los participantes a darse cuenta de que inclusive con tensiones, conflictos y contradicciones (dinámicas que se pudo observar en cada sesión frente a cada ejercicio que se resolvía), su repertorio se muestra sano y funcional, y que se ha venido construyendo en base a personas y eventos significativos (Hermans & Hermans-Jansen, 1995; Lyddon et al., 2006; Pabón et al., 2021). Por lo que, estos diálogos pueden tener lugar no solo entre el *yo* y el *otro*, igualmente dentro del *yo*. Garantizando cambios en los profesores, transformando y ampliando su sentido del *yo*, y profundizando en su capacidad de escuchar e indagar en perspectivas muy diferentes a las suyas, describiendo así nuevas formas de



abordar probablemente las mismas situaciones propias del contexto educativo, y junto con ello, incluso nuevas formas de posicionamiento (Gunnlaugson, 2006; Isaacs, 1999; Scharmer, 2000).

La interacción constante con su entorno y sus propias reflexiones dan forma a las negociaciones de la identidad e influyen en su práctica docente, la cual es ejecutada desde la forma en que se perciben como profesionales (Flores & Day, 2006; Hermans & Kempen, 1993; Meijer & Korthagen, 2009; Vandamme, 2018). En tanto que, comprender el *yo* como dialógico y con múltiples posiciones, ayuda a comprender mejor la construcción de la identidad del profesor (Akkerman & Meijer, 2010). Crear espacios para el diálogo generativo donde la propia percepción del profesional, la valoración de su entorno y sus reflexiones sean consideradas para su formación, aportaría a la construcción de nuevos significados que se sienten común a todos los participantes (Hermans, 2018); logrando así, un nuevo modo de sentirse como docente universitario (Darby, 2008; Weise et al., 2020), llevándolos inclusive a la generación de nuevas posiciones, tal como se referencia en los resultados de este estudio.

### Referencias

- Aguayo, M., Castelló, M., & Monereo, C. (2014). La identidad del académico de enfermería: Entre la docencia y la investigación. *Texto Contexto Enferm*, 23(2), 241-249.
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2010). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 30(2), 308-319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Aveling, E.-L., Gillespie, A., & Cornish, F. (2015). A qualitative method for analysing multivoicedness. *Qualitative Research*, 15(6). <https://doi.org/10.1177/1468794114557991>
- Badia, A., Liesa, E., Becerril, L., & Mayora, P. (2020). A dialogical self approach to the conceptualisation of teacher-inquirer identity. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 865-879. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10212-019-00459-z>
- Badia, A., Liesa, E., Becerril, L., & Mayoral, P. (2020). Five ways of being a schoolteacher. *Quaderns de Psicologia*, 22(2), e1563. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1563>
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. (C. Emerson, Ed. & Trans (University). Minneapolis.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Canelo Calle, J. (2020). *La construcción de la identidad docente a través del análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros*. Universitat Ramon Llull.
- Contreras, C., Monereo, C., Badia, A. (2010). Explorando la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? *Estudios Pedagógicos*, 36.

Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative approaches to research* (4th ed.). Upper Saddle River: Pearson Education.

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(4), 601-616. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>

Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1160-1172. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.001>

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.

Gee, J. P. (2001). Identity as an Analytic Lens for Research in Education (pp. 99-125).

Gunnlaugson, O. (2006). Generative Dialogue as a Transformative Learning Practice in Adult and Higher Education Settings. *Journal of Adult and Continuing Education*, 12(1), 2-19.

Hernández, R., Fernández- Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta). Mexico: Mc Graw Hill.

Hermans, H. J. M. and Hermans-Jansen, E. (1995). *Self-Narratives: The Construction of Meaning in Psychotherapy* (The Guilfo). New York.

Hermans, H. (2001). The Construction of a Personal Position Repertoire: Method and Practice. *Culture & Psychology*, 7, 323-336. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1354067X0173005>

Hermans, H. & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical Self Theory: Positioning and Counter-Positioning in a Globalizing Society*. Cambridge University Press. New York. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511712142>

Hermans, H. J. M. (2015). The Personal Position Repertoire (PPR) Method as Based on Dialogical Self Theory. En & K. L. S. J. Martin, J. Sugarman (Ed.), *The Wiley handbook of*

*theoretical and philosophical psychology: Methods, approaches, and new directions for social sciences* (Wiley Black, pp. 277-292).

Hermans, H., & Kempen, H. (1993). *The dialogical self meaning as movement*. CA:Academic Press. San Diego: CA:Academic Press.

Hermans, H., & Thorsten, G. (2012). Introductory chapter: history, main tenets and core concepts of dialogical self theory. En *Handbook of Dialogical Self Theory* (University, pp. 3-22). Cambridge.

Hermans, Hubert J M. (2018). Dialogue as Generative Form of Positioning. En *Society in the Self: A Theory of Identity in Democracy* (pp. 299-351). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190687793.001.0001>

Hockings, Christine; Cooke, Sandra; Yamashita, Hiromi; McGinty, Samantha & Bowl, M. (2009). «I'm neither entertaining nor charismatic...» negotiating university teacher identity within diverse student groups. *Teaching in Higher Education*, 14(5), 483-494. <https://doi.org/10.1080/13562510903186642>

Isaacs, D. (1995). *Teoría y práctica de la dirección de los centros educativos*. (S. . Universidad de Navarra, EUNSA. Ediciones Universidad de Navarra, Ed.) (3ra ed.). España.

Kaasila, R., Lutovac, S., Komulainen, J. & Maikkola, M. (2021). From fragmented toward relational academic teacher identity: the role of research-teaching nexus. *Higher Education*, 82, 583–598. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00670-8>

Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature. *Higher Education Research and Development*, 36. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154>

Lara, B., Henríquez, V., & Villarroel, Y. (2020). Voces de la identidad de estudiantes de profesorado. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(0717-6945), 211-221.

Lodders, N., & Meijers, F. (2017). Collective learning, transformational leadership and new forms of careers guidance in universities. *British Journal of Guidance and Counselling*, 45(5), 532-546. <https://doi.org/10.1080/03069885.2016.1271864>

Lyddon, W. J., Yowell, D. R., & Hermans, H. J. M. (2006). The self-confrontation method: Theory, research, and practical utility. *Counselling Psychology Quarterly*, 19(1), 27-43. <https://doi.org/10.1080/09515070600589719>

Maiti, & Bidinger. (2020). Foreword by Hubert Hermans. *Quaderns de Psicologia*, 22, 1641. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1641>

Markova, I. (1987). Knowledge of the self through interaction. En *In K. Yardley & T. Honess (Eds.), Self and identity: Psychosocial perspectives* (pp. 65-80). John Wiley & Sons.

Meijers Frans, Reineke Lengelle, Annemie Winters, and M. K. (2017). A Dialogue Worth Having: Vocational Competence, Career Identity and a Learning Environment for Twenty-First Century Success at Work. En *Enhancing Teaching and Learning in the Dutch Vocational Education System* (pp. 139-155).

Meijer, F. Korthagen, A. V. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 297-308. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.013>

Moir-Bussy, A. (2010). Transformative counsellor education through dialogue: Hong Kong example. *Asia Pacific Journal of Counselling and Psychotherapy*, 1(2), 160-169. <https://doi.org/10.1080/21507686.2010.504775>

Monereo, C.; Badía, A.; Bilbao, G; Cerrato, M.; Wise, C. (2009). Ser un docente estratégico : cuando cambiar la estrategia no basta Resumen Being a strategic teacher : When changing Abstract, 21(3), 1-20.

Monereo, C. (2010). La formación del profesorado. Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178.

Monereo, Carles., Weise, C., & Alvares, I. (2014). Cambiar la identidad docente en la universidad. formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36(3), 323-340. <https://doi.org/10.1174/021037013807533043>

Oleson, A., & Hora, M. T. (2014). Teaching the way they were taught? Revisiting the sources of teaching knowledge and the role of prior experience in shaping faculty teaching practices. *Higher Education*, 68(1), 29-45. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9678-9>

Meijer, F. Korthagen, A. V. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 297-308. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.013>

Pabón, K., .Weise, C., Posso, M., Narváez, G., León, V., & Guzmán, C. (2018). La identidad del docente universitario desde un enfoque socio-cultural y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Psicología en la educación*, 2(978-9942-784-64-3), 50-57.

Pabón, K., Weise, C., Guzmán, C., & León-Ron, V. (2021). Identity of the Teaching Staff: Significant Events in Its Construction from the Practice of University Teaching. *Universal Journal of Educational Research*, 9(4), 799-805. <https://doi.org/10.13189/ujer.2021.090412>

Palmer, P. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. New York: Jossey Bass.

Petta, K., Smith, R., Chaseling, M., & Markopoulos, C. (2019). Diálogo generativo: un análisis de conceptos. *Management in Education*, 33(2), 53-61. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0892020618780978>

Roberts, A. L. (2007). Las relaciones entre la identidad y el aprendizaje. *Cultura y Educación*, 19(4), 379-394.

Ruvalcaba-Coyaso, J, Uribe A., I. &, & Gutiérrez G., R. (2011). Identidad e identidad profesional: Acercamiento conceptual e investigación contemporánea. *Revista CES psicología*, 4, 82-102. <https://doi.org/ISSN: 2011-3080>

Settlage, J., Southerland, S. A., Smith, L. K., & 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*, 46(1), 102-125. <https://doi.org/10.1002/tea.20268>

Sockman, B. R., & Sharma, P. (2008). Struggling toward a transformative model of instruction: It's not so easy! *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 1070-1082. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.11.008>

Scharmer, O. (2000). *Presencing : Learning From the Future As It Emerges On the Tacit Dimension of Leading Revolutionary Change 1 Presented at the Conference On Knowledge and Innovation May 25-26 , 2000 , Helsinki School of Economics , Finland , and the MIT Sloan School of M. Learning.*

Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos.* (M. 2001 cuarta Edición, Ed.) (Cuarta edi). Madrid.

Stewart, M. (2014). Making sense of a teaching programme for university academics: exploring the longer-term effects. *Teaching and Teacher Education*, 38. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.006>

Townsend, D. & Adams, P. (2016). The Generative Dialogue. Recuperado 12 de diciembre de 2022, de <http://northcoastinitiative.weebly.com/resources.html>

Van Rijswijk, M. M., Akkerman, S. F., & Koster, B. (2013). Student teachers' internally persuasive borderland discourse and teacher identity. *International Journal for Dialogical Science*, 7(1), 43-60.

Van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature. *Higher Education Research and Developmen*, 36(2), 325-342.

Vandamme, R. (2018). Teacher Identity as a Dialogical Construction. En *In F. Meijers, & H. Hermans (Eds.), The dialogical self theory in education. Cultural Psychology of Education*,

vol 5 (Springer, pp. 111-127). Cham. [https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5\\_8](https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5_8)

Weise, Crista; Lamas, Macarena; Suñé, Nuria. Becoming a researcher. Dialogical-self based methods to the identity formation of postgraduate students. *Quaderns de psicologia. International journal of psychology*, 2020, Vol. 22, n.º 2, p. e1577, <https://doi.org/10.5565/rev/apsicologia.1577>.

Villegas, G. B. (2011). Revista Electrónica de Investigación Educativa Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio : propuestas para la formación permanente Identification of Critical Incidents in Practicing Teachers : Proposals for Lifelong Learning, *13*, 135-151.



## **Capítulo 5**

# **Conclusiones Generales**

## Capítulo 5. Conclusiones Generales

Este último capítulo recoge las conclusiones generales de cada estudio, los aportes teóricos y metodológicos de esta tesis, seguido de las aportaciones prácticas concluyendo con las limitaciones de los estudios y futuras líneas de investigación.

Al iniciar este proceso investigativo, nos planteamos analizar los procesos de construcción identitaria desde el repertorio de posiciones del profesor universitario, a través de la formación basada en el diálogo generativo. Para ello, tuvimos que cumplir tres objetivos específicos que permitieron el desarrollo de los estudios que conforman esta tesis; con este fin, presentamos las siguientes conclusiones:

### Conclusiones generales de los estudios que conforman esta tesis

#### **Estudio 1. Identidad del Profesorado: Un Análisis del Repertorio de Posiciones sobre la Práctica Docente.**

Objetivo planteado: Identificar el repertorio de posiciones predominantes en profesores universitarios respecto a su práctica docente.

Dichas conclusiones nos permiten entender la forma en que el repertorio de posiciones de este grupo de profesores, les permite representarse como profesores universitarios. Dejándonos ver a un grupo de profesores comprometidos y con vocación, y que a la vez es fuertemente influenciado por experiencias que ha podido vivir con sus estudiantes y maestros en su momento con un alto sentido de responsabilidad social y sentido de actualización constante, todo ello desde sus posicionamientos predominantes.

Gracias a este estudio se han podido identificar las voces específicas que nutren la identidad de este grupo de profesores, a partir de un repertorio influido por posiciones internas, externas e institucionales. Ciertamente, es importante señalar, desde luego, que la naturaleza dialógica de este espacio subjetivo a partir de las diferentes experiencias de estos profesores, podemos entender los principios que sustentan sus decisiones y acciones dentro del aula.

Asimismo, podemos evidenciar que, en la medida en que el otro se vuelve importante para el Yo, las respuestas que se puedan dar estarán fuertemente influenciadas por estas voces, ya que nos permite presentarnos como creemos debemos ser, adaptando a este respecto su autoconcepto a la realidad.

Consideramos también que este estudio demuestra la forma en que la identidad docente no es meramente un constructo profesional, sino que también incluye historias personales, concepciones y sentimientos; volviéndolo valioso y constructivo para comprender la organización y reorganización del yo, facultando de esta manera el planteamiento de nuevas estrategias que promuevan este proceso, favoreciendo con ello un cambio educativo en condiciones reales.

## **Estudio 2. La formación del profesorado, una construcción continua de su identidad.**

Objetivo planteado: Describir el repertorio de posiciones que se generan como consecuencia de un proceso de formación basado en el diálogo generativo en un grupo de docentes universitarios.

Los resultados de este estudio permiten confirmar que la noción de identidad es un proceso continuo de construcción y reconstrucción formado con relación a los demás, en contextos sociales, significativos, comunicativos e intercambios colaborativos. Y, que a mayor significado se de a los otros en mí, mayor será su influencia; justo como se pudo observar en este estudio durante el posicionamiento externo frecuente a partir de mi familia, mis colegas, mis profesores y mis estudiantes, voces que aportarían directamente la forma en que el docente proyecta su práctica docente. Estas voces (yo siendo crítico, mi familia, educación virtual y docente universitario) que, además aparecen como nuevas después de un proceso de formación, denotan esta construcción y reconstrucción de la identidad, ya antes mencionada.

Consideramos que el espacio que se generó dentro de este proceso de formación, facilitó la generación de estas nuevas voces que, sin duda alguna nutren significativamente el repertorio de posiciones que estos profesores tienen frente a su práctica docente. Espacios que además le permiten

al profesor construirse y ser construido, explorar otras formas de asumir sus actividades paralelas a mantener espacios de reflexión.

Interiorizar que la identidad docente parte de describir y entender lo que un profesor piensa y lo que un profesor hace, el potencial de las interacciones momento a momento con sus estudiantes, colegas, cambio de responsabilidades; e inclusive, se haya reconocido que estos profesores cuentan con sus concepciones, representaciones y creencias de su práctica docente, es lo que nos permitió diseñar un proceso de formación coherente con estas dimensiones y acorde a la necesidad real de su contexto; facultando así, y desde los espacios de reflexión que el docente, ajuste su discursos y toma de decisiones mediante la coherencia y conciencia de su práctica docente y proyección.

### **Estudio 3. El diálogo generativo en la formación del profesorado y los procesos de posicionamiento frente a su práctica docente.**

Objetivo planteado: Analizar cómo la formación basada en el diálogo generativo promueve un cambio en los repertorios de posiciones de los profesores universitarios para el mejoramiento de su práctica docente.

Uno de los resultados más interesantes de este estudio fue demostrar la forma en que un proceso de formación que motive a interiorizar la necesidad de los diálogos internos, aprender a reconocerlos y valorarlos incluso como oportunidades de cambio frente a su práctica docente; promueve la innovación y cambio educativo, toda vez que el proceso propuesto cubrió dos momentos importantes como son: la investigación y formación logrando así, trabajar con los profesores en escenarios más profundos.

Diseñar un plan de formación que consideró los modos de comportamiento, evaluaciones cognitivas, emociones, o formas de resolver problemas, no solo facilitó la recolección de datos, sino que también se logró en cada sesión que los profesores se mantengan flexibles y abiertos a una escucha y participación activa, permitiéndose entenderse y explicarse al grupo respecto de su práctica docente, a partir de sus diversas posiciones; logrando también probar y validar una práctica alternativa

de formación, que como ya lo hemos mencionado se ocupa y atiende niveles más profundos dentro de la construcción de la identidad del profesorado.

Considerando que este tipo de diálogo no sólo genera significados nuevos y comunes, sino que también crea un espacio dialógico que se puede percibir, lo que generó que nuestros participantes expongan sus propias posiciones para participar del diálogo que entre ellos se daba, provocando en ellos una fuerte sensación de compartir y en ocasiones de sentir, ya que en cada sesión se hacían más evidentes los desafíos y objetivos que este grupo compartía, posibilitando así, que el profesor pueda “seleccionar” el tipo de diálogo necesario para afrontar las diversas situaciones dentro de su contexto educativo.

### **Aportaciones teóricas**

Nos parece importante también señalar las principales conclusiones desde los aportes teóricos de esta investigación:

Un posicionamiento se da por los roles que el profesor asume o las situaciones a las que se enfrenta; por tanto, promover espacios que le permitan al profesorado experimentar experiencias significativas, promueve a que los procesos de posicionamiento y reposicionamiento frente a su práctica docente se den con mayor facilidad, permitiendo que el profesor construya y desarrolle su propia identidad como docente universitario.

Que entre las posiciones frecuentes de este grupo estén voces como las de procesos de actualización, responsabilidad social, yo demostrando compromiso, yo teniendo vocación, yo siendo crítico, mis profesores, mis estudiantes, profesional y educador nos permiten comprender la manera particular en que estas posiciones determinan la forma de proyectar su práctica docente a la par de demostrar de que voces exactas se nutren esta identidad.

Considerar que el profesor cuenta con un bagaje en experiencia educativa, concepciones, sentimientos y formas de concebir su práctica docente dentro de los procesos de formación, permiten que el profesorado se sienta incluido y acompañado generando una predisposición en ellos para

experimentar otras formas de aprender, aportando con ello, el generar nuevos posicionamientos frente a su práctica docente.

Podemos evidenciar, asimismo, como un evento histórico como la pandemia que se vivió, ha permitido describir como este evento percibido como significativo en los profesores, ha generado nuevos posicionamientos y formas de concebir su práctica docente, como lo describimos en el estudio dos de esta investigación, siendo uno de sus posicionamientos más frecuentes el institucional, desde y a partir de las voces de “*educación virtual*” y “*procesos de actualización*”.

Desde la *Dialogical Self* sabemos que el yo está configurado por posiciones internas, externas y culturales, además en esta investigación se incluye la posición institucional, las cuales al ser altamente dialógicas tienen la posibilidad de posicionarse y reposicionarse a través de diferentes eventos históricos – sociales, e incluso institucionales como lo hemos podido describir en nuestros estudios. Diseñar un proceso de formación personalizado que considere esta característica dialógica, ha permitido generar un espacio en el que los participantes permiten la interacción activa de sus posiciones.

Considerar al diálogo generativo como promotor de posicionamientos no sólo genera significados nuevos y comunes, sino que también crea un espacio dialógico que se puede percibir, el cual motiva a que los participantes expongan sus propias posiciones para participar del diálogo que entre ellos está emergiendo, así como también una fuerte sensación de compartir y en ocasiones de sentir.

Finalmente, consideramos que es necesario realizar más investigaciones con este tipo de enfoque que permitan revelar las dinámicas más sutiles de los significados y posiciones implícitas dentro de los contextos educativos.

### **Aportaciones metodológicas**

Respecto a las conclusiones metodológicas podemos señalar que:

Considerar el enfoque dialógico en este tipo de investigaciones, ayuda a visualizar la construcción continua de la identidad, esto a través del análisis de sus narrativas que permitieron describir cómo los eventos y personas significativas a lo largo de su vida profesional y en algunos casos antes de ella, le han permitido al profesor posicionarse frente a su práctica docente.

Adaptar el método de auto confrontación a un cuestionario en línea, permitió la respuesta de 104 profesores universitarios, permitiendo contar con una gran cantidad de información, que seguramente la utilizaremos para futuros estudios.

Aplicar el repertorio de posiciones personales a manera de confrontación en una de las sesiones permitió a los participantes darse cuenta de sus posiciones y ocuparse de las conflictivas, volviendo más coherente su percepción frente a su práctica docente.

Los diarios de posiciones personales permitieron a los participantes estar más presentes en las respuestas dadas dentro y fuera de la universidad, incluso les permitió identificar la influencia del contexto en la toma de sus decisiones.

El ejercicio de Markovak, al igual que el estudio de caso permitió a los participantes comprender la manera en que funcionan sus diálogos y las etapas de estos, permitiendo mayor conciencia de las posiciones que se ponen en marcha frente a escenarios específicos.

La categorización utilizada permitió evidenciar las personas, eventos y demandas institucionales significativas en este grupo de profesores desde sus repertorios de posiciones personales.

### **Aportaciones prácticas**

Dado que en el Ecuador son escasas las investigaciones acerca del desarrollo de la identidad del profesorado, consideramos que estos resultados representan un gran aporte para la toma de decisiones frente a procesos de formación a niveles más profundos; facultando plantear nuevas estrategias que promuevan este proceso, favoreciendo así a un cambio educativo en condiciones reales.

También consideramos que haber podido generar un espacio dialógico con los profesores, les permitió ser más conscientes del aquí y el ahora frente a su práctica docente, que, en consonancia con nuestras conclusiones teóricas, esperamos que este aprendizaje también se extrapole en sus aulas de clases llegando así a sus estudiantes, instaurando de esta manera otra forma de pensar y sentir su práctica docente.

Esta investigación, al ser realizada en un contexto específico de educación superior, espera ser base para nuevos procesos de investigación que sigan demostrando la importancia de la formación continua del profesorado y que los conceptos de “*capacitación*” se vayan transformando en espacios en el que un profesor no sólo actualice sus conocimientos sino también pueda aprender, comprender y crear nuevas formas de percibir su práctica docente.

Esta investigación también ha permitido poder presentar al diálogo generativo como otra opción que promueve aprendizajes significativos, esto por su naturaleza dialógica; dentro de un espacio de confianza, respeto, autorreflexión constante, y la exposición voluntaria de sus posiciones. Permitiendo experimentar nuevas formas de conocernos y conocer a los demás.

### **Limitaciones de los estudios y futuras líneas de investigación**

A pesar de que en los diferentes estudios contamos con valiosa información, también hemos de señalar las limitaciones de estos:

En primer lugar, podemos señalar que la recolección de datos al ser en un espacio virtual provocó que no todos los participantes amplíen sus respuestas, e incluso que algunas actividades que se debían realizar de sesión a sesión no se realicen a tiempo, y se acumulen provocando respuestas poco descriptivas en algunos profesores.

Si bien podemos señalar los posicionamientos del profesorado frente a su práctica docente, no podemos contrastar si estas posiciones sobre todo las externas e institucionales se perciben de la misma manera desde quienes generan estas voces, permitiendo así evidenciar como en realidad están situados dentro del campo de interacción en este caso educativo. Por ende, diseñar procesos



investigativos que consideren estas limitaciones podría ampliar la concepción de los procesos que permiten el desarrollo de la identidad del profesorado.

En segundo lugar, entendemos que un enfoque mixto hubiese contribuido al resultado de nuestros estudios, pues también se pudo haber realizado un análisis de la correlación entre las posiciones encontradas en este grupo de profesores. De esta manera, se abre una línea de investigación, la cual permita demostrar esta dinámica desde un enfoque cuantitativo que al complementarse con entrevistas o métodos ya propuestos por la *Dialogical Self* seguro nos aportarán de manera significativa en la comprensión de este mundo dialógico del profesorado y la construcción de su identidad.

En tercer lugar, podemos señalar también, que no podemos asegurar que las nuevas voces de nuestros participantes solo se deban a la formación basada en el diálogo generativo, toda vez que, como lo hemos señalado este proceso de formación se llevó a cabo en medio de una pandemia, lo que, sí permitió demostrar, es lo que ya la teoría nos señala sobre el potencial de eventos significativos en el desarrollo de la identidad del profesor. Por tanto, investigar como los procesos de formación aportan en el desarrollo de esta, permitiría seguir evidenciando la necesidad de ocuparnos del profesorado de manera integral.