

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, CIUDAD DE MÉXICO

**Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial del
3 de abril de 1981**



**“PROCESOS DE REFLEXIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD
DOCENTE UNIVERSITARIA DESDE UNA PERSPECTIVA DIALÓGICA”**

T E S I S

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN

Presenta

VIRIDIANA LIZBETH VÁZQUEZ RIVERA

Director: Dr. Luis Medina Gual

Lectoras: Dra. Hilda Patiño Domínguez

Dra. Cristina Perales Franco

Ciudad de México

2022

Agradecimientos

Sin duda un trabajo de esta naturaleza no se debe únicamente a los esfuerzos de una sola persona, es por ello que quisiera agradecer a todas las personas que me apoyaron para poder culminar este trabajo.

A la Ibero y a las y los profesores de la DiCAT, protagonistas principales de esta tesis, por su valiosa y sincera participación en este estudio, gracias por permitirme conocerlos un poco, espero haber reflejado su percepción y que los hallazgos de este estudio, puedan serles útiles de alguna manera.

Agradezco enormemente la útil y oportuna dirección del Dr. Luis Medina Gual; su apoyo en términos de tiempo y presencia; sus comentarios críticos, preguntas y sugerencias que siempre me incitaron a aclarar y profundizar mi pensamiento; ha sido para mí un modelo de excelencia en la enseñanza y la investigación. Asimismo, a la Dra. Hilda Patiño y la Dra. Cristina Perales por sus comentarios críticos y estimulantes, estoy agradecida con ambas por su valiosa orientación para enriquecer este trabajo.

También agradezco al equipo de la DiCAT, es un verdadero privilegio trabajar con el Mtro. José Antonio Morfín; quien además de ser un excelente líder, es un excelente ser humano, muchas gracias por su motivación y por permitirme combinar mis actividades con mi desarrollo profesional, sin su apoyo este trabajo nunca hubiera llegado a término. A Diana y Karla, porque siempre estuvieron al pendiente, alentándome a continuar, gracias por acompañarme en este proceso.

Sin duda, nunca hubiera podido terminar este trabajo sin el ánimo y presencia de mi familia, mis padres Amalia y Armando y mis hermanos Ivett y Erik; quienes siempre me apoyaron de distintas maneras y estuvieron conmigo a cada paso y en todo momento, gracias por ser y por siempre estar conmigo y para mí, los amo.

Agradezco infinitamente el apoyo de mi pareja, gracias por estar ahí, gracias por apoyarme y escucharme siempre; por tu paciencia y comprensión; por ceder tiempo de nuestras tardes o nuestros fines de semana para poder avanzar y culminar esta tarea, gracias por las palabras de aliento y por no permitir que me rindiera o abandonara la misión, te amo.

Y finalmente, a Dios, a esa fuerza poderosa que no puedes ver, pero que siempre pude sentir... porque siempre encontró la manera de enviarme los apoyos necesarios, en el momento justo, Mil Gracias...

Contenido

RESUMEN	7
ABSTRACT	8
INTRODUCCIÓN	9
CAPITULO 1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	15
1.1. Planteamiento del problema	15
1.2. Objetivos	18
1.3. Preguntas de investigación	19
1.4. Justificación	20
CAPITULO 2. MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL	23
2.1. Teoría Dialógica del Yo (Dialogical Self Theory)	23
2.1.1. <i>El Yo como múltiples posiciones-Yo (I-Positions)</i>	24
2.1.2. <i>La importancia del Yo dialógico en la sociedad actual</i>	25
2.2. Conceptualización de la Identidad Docente	26
2.2.2. <i>Posiciones identitarias como herramientas de análisis del proceso de construcción de la Identidad Docente</i>	34
2.3. La reflexión como elemento de aprendizaje profesional que permite examinar el proceso de construcción de la identidad docente	39
2.3.1. <i>Pensamiento reflexivo docente</i>	41
2.3.2. <i>Importancia de la reflexión en la Identidad profesional docente</i>	45
2.4. Procesos de reflexión a partir de incidentes críticos (IC) y su impacto en el proceso de construcción de la identidad docente	46
2.4.1. <i>Los incidentes críticos en la práctica</i>	52
2.5. Marco contextual	59
CAPITULO 3. METODOLOGÍA	67
3.1. Objetivos de investigación	67
3.2. Enfoque de investigación	67
3.3. Diseño y Tipo de Investigación	68
3.4. Participantes	70
3.5. Instrumentos	71
3.5.1. <i>ANÁLISIS PSICOMETRÍCO DEL INVENTARIO DE REFLEXIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA (Adaptación de Akbari, et.al., 2010)</i>	74
3.6. Procedimiento de recogida de datos	84

3.6.1 Técnicas de recogida de datos	84
3.7. Procedimiento de análisis de datos	91
CAPITULO 4. RESULTADOS	97
4.1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA	97
4.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE LOS REACTIVOS DEL CUESTIONARIO	107
4.2.1. PRIMERA CATEGORÍA: PREGUNTAS CALCULADAS.....	108
4.2.2. SEGUNDA CATEGORÍA: PREGUNTAS RECODIFICADAS.....	116
4.3. RESPUESTA A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	117
4.3.1. Pregunta de investigación uno: ¿Cuáles son los incidentes críticos, conflictos o dificultades que enfrentan los profesores en el desarrollo de su práctica?	117
4.3.2. Pregunta de investigación dos: ¿Cómo han enfrentado los profesores los incidentes críticos presentes en su práctica?	135
4.3.3. Pregunta de investigación tres: ¿Qué cualidades reflexivas están presentes en los Incidentes Críticos (IC) identificados por los profesores?	141
4.3.4. Pregunta de investigación cuatro: ¿Cuáles son las principales posiciones-Yo que asumen los profesores de la División de Ciencia, Arte y Tecnología?	145
4.3.5. Pregunta de investigación cinco: ¿Cómo se relacionan las posiciones-Yo con el tipo de incidentes críticos descritos por los profesores?	152
4.3.6. Pregunta de investigación seis: ¿Cómo se relacionan las posiciones-Yo con el tipo de reflexión docente?	154
4.4. RESUMEN PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	157
CAPITULO 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	161
REFERENCIAS	171
ANEXOS	180

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. <i>Categorías de Incidentes Críticos (IC) propuesta por Canelo, (2020)</i>	53
Tabla 2. <i>Categorías y subcategorías estrategias de afrontamiento</i>	57
Tabla 3. <i>Análisis de confiabilidad del Inventario de reflexión sobre la Enseñanza</i>	77
Tabla 4. <i>Coefficientes de confiabilidad para cada uno de los componentes del Inventario de Reflexión sobre la Enseñanza</i>	77
Tabla 5. <i>Determinante KMO (Análisis de Componentes Principales)</i>	78
Tabla 6. <i>Prueba de esfericidad de Bartlett</i>	78
Tabla 7. <i>Resultados del análisis de la validez de constructo del Inventario (Análisis de Componentes Principales)</i>	79
Tabla 8. <i>Porcentaje de la varianza explicada por cada uno de los componentes</i>	80
Tabla 9. <i>Cargas Factoriales de cada uno de los ítems del Inventario</i>	81
Tabla 10. <i>Secciones y Preguntas que integran el cuestionario de investigación</i>	85
Tabla 11. <i>Códigos para el Departamento Académico de procedencia de los participantes en el estudio</i>	92
Tabla 12. <i>Sistema de categorías para casa una de las preguntas abiertas del cuestionario de investigación</i>	94
Tabla 13. <i>Frecuencias participantes por Departamento académico</i>	97
Tabla 14. <i>Frecuencias variable sexo</i>	98
Tabla 15. <i>Frecuencias por rango de edad</i>	99
Tabla 16. <i>Frecuencias Estado Civil</i>	100
Tabla 17. <i>Frecuencias Nivel Académico</i>	100
Tabla 18. <i>Frecuencias Años de experiencia como docente en la Ibero</i>	101
Tabla 19. <i>Frecuencias Años de experiencia como docentes</i>	102
Tabla 20. <i>Frecuencias Nivel en el que han impartido clases</i>	103
Tabla 21. <i>Frecuencias número de instituciones educativas en las que ha impartido clases</i>	104
Tabla 22. <i>Frecuencias áreas de conocimiento en las que se consideran especialistas</i>	105
Tabla 23. <i>Frecuencias ¿Además de la docencia ejerce su profesión en otro tipo de contexto laboral?</i>	107
Tabla 24. <i>Estadística Descriptiva DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS</i>	108
Tabla 25. <i>Estadística Descriptiva Componentes de la Reflexión Docente</i>	109
Tabla 26. <i>Frecuencias de Componente de Reflexión MÁS dominante</i>	109
Tabla 27. <i>Frecuencias de Componente de Reflexión MENOS dominante</i>	110
Tabla 28. <i>Estadística Descriptiva IDENTIDAD DOCENTE</i>	112
Tabla 29. <i>Frecuencias percepción cambio como docentes</i>	112
Tabla 30. <i>Frecuencias ¿Cómo se describiría más orientado a la docencia o a la investigación?</i>	113
Tabla 31. <i>Frecuencias experiencia como profesional o académico de la universidad</i>	114
Tabla 32. <i>Estadística Descriptiva reactivos referentes a Incidentes Críticos (IC)</i>	116
Tabla 33. <i>Tipología de Incidentes Críticos (IC)</i>	117
Tabla 34. <i>Frecuencias de Tipología de IC</i>	119
Tabla 35. <i>Frecuencias año en que ocurrió el IC</i>	125
Tabla 36. <i>Frecuencias percepción IC</i>	126
Tabla 37. <i>Importancia concedida al IC a partir de los cambios derivados del mismo</i>	127
Tabla 38. <i>Frecuencias de la Importancia concedida al IC</i>	128

Tabla 39. <i>Tipología estrategias de afrontamiento ante un IC</i>	135
Tabla 40. <i>Frecuencias de estrategias de afrontamiento ante un IC</i>	136
Tabla 41. <i>Fase de su carrera profesional, años de experiencia profesional, sexo, componente de reflexión más y menos dominante</i>	141
Tabla 42. <i>Resultados prueba χ^2 para componente dominante de reflexión y tipos de IC</i>	143
Tabla 43 <i>Relación entre el tipo de reflexión más dominante y los tipos de IC descritos por los docentes</i>	144
Tabla 44. <i>Principales posiciones del yo asumidas por las y los docentes</i>	145
Tabla 45. <i>Frecuencias posiciones del yo</i>	146
Tabla 46. <i>Resultados prueba χ^2 posiciones y tipos de IC</i>	152
Tabla 47. <i>Relación entre posiciones del yo y tipos de IC</i>	153
Tabla 48. <i>Resultados prueba χ^2 posiciones del yo y tipo de reflexión docente</i>	154
Tabla 49. <i>Relación entre posiciones del yo y tipo de reflexión docente</i>	155
Tabla 50. <i>Resumen respuesta a preguntas de investigación</i>	157

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1. <i>Identidad Profesional del Profesor Universitario</i>	33
Figura 2. <i>Tipología de contingencias según el grado de control emocional y expectativas de la situación.</i>	44
Figura 3. <i>Pensamiento práctico del profesional reflexivo</i>	50
Figura 4. <i>Perfil Ideal del Docente de la Ibero</i>	63
Figura 5. <i>Dimensiones del Liderazgo Ignaciano</i>	63
Figura 6. <i>Momentos del Modelo Pedagógico Ignaciano</i>	64
Figura 7. <i>Características de la Investigación Descriptiva</i>	69
Figura 8. <i>Fases del Diseño de Investigación</i>	70
Figura 9. <i>Especificaciones del Inventario de Reflexión para la enseñanza</i>	76
Figura 10. <i>Scree Plot. Gráfico de sedimentación</i>	80
Figura 11. <i>Etapas del proceso de análisis de datos</i>	91
Figura 12. <i>Sentimientos y emociones generadas por el IC. Mood Meeter</i>	134
Figura 13. <i>Posiciones del Yo como profesor(a)...</i>	151

Lista de Gráficos

	Pág.
Gráfico 1. <i>Número de Participantes por Departamento Académico</i>	98
Gráfico 2. <i>Distribución de los participantes por Sexo</i>	98
Gráfico 3. <i>Representación de la Edad de los participantes</i>	99
Gráfico 4. <i>Estado Civil</i>	100
Gráfico 5. <i>Último grado académico</i>	101
Gráfico 6. <i>Años de experiencia docente en la Ibero</i>	102
Gráfico 7. <i>Años de experiencia docente en toda su trayectoria profesional</i>	103
Gráfico 8. <i>Nivel en el que han impartido clases</i>	104
Gráfico 9. <i>Número de instituciones en las que han impartido clases</i>	105
Gráfico 10. <i>Áreas de conocimiento en las que se consideran especialistas</i>	106
Gráfico 11. <i>Número de docentes que ejercen su profesión en otro contexto laboral</i>	107
Gráfico 12. <i>Componente de reflexión MÁS dominante</i>	110
Gráfico 13. <i>Componente de reflexión MENOS dominante</i>	111
Gráfico 14. <i>Representación de la pregunta ¿Qué tanto ha cambiado como docente?</i>	113
Gráfico 15. <i>Número de docentes orientados a la docencia o a la investigación</i>	114
Gráfico 16. <i>Representación de la percepción respecto a su experiencia como profesionalista o como académico de la universidad</i>	115

Lista de Anexos

	Pág.
Anexo 1. <i>Libro de códigos de las categorías resultantes del análisis de contenido de las preguntas abiertas</i>	181
Anexo 2. <i>Cuadro Comparativo instrumentos para medir la práctica reflexiva</i>	189
Anexo 3. <i>Inventario de reflexión sobre la Enseñanza (versión original)</i>	191
Anexo 4. <i>Correo enviado a los profesores para solicitar su participación en el estudio</i>	194
Anexo 5. <i>Ficha descripción de un Incidente Crítico (IC)</i>	195
Anexo 6. <i>Cuestionario de Investigación</i>	196
Anexo 7. <i>Mood Meeter. Medidor de emociones.</i>	204

“Procesos de reflexión en la construcción de la identidad docente universitaria desde una perspectiva dialógica”

RESUMEN

Este estudio se propuso analizar los procesos de reflexión presentes en los incidentes críticos que intervienen en la construcción del yo docente, de los académicos de tiempo completo de la División de Ciencia, Arte y Tecnología; de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Para el logro de los objetivos, se planteó el desarrollo de una investigación cuantitativa, a partir de la aplicación de un cuestionario cuya finalidad fue identificar los eventos que los profesores y profesoras consideran críticos en su trayectoria profesional, las estrategias que emplearon para enfrentar dichos eventos, las posiciones del Yo como docentes, así como los componentes de la reflexión presentes en estos eventos y posiciones. Esta investigación plantea que la capacidad reflexiva influye en la manera en la que el profesor identifica y enfrenta las problemáticas que se presentan en el aula y que este conocimiento podría aportar información que contribuya a la mejora de su práctica docente.

Palabras clave: práctica reflexiva, identidad docente, incidentes críticos.

"Reflection processes in the construction of university teaching identity from a dialogic perspective"

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze the reflection processes present in the critical incidents that intervene in the construction of the teaching self of full-time academics of the Division of Science, Art and Technology of the Universidad Iberoamericana in México City. To achieve the objectives, the development of a quantitative research was proposed, based on the application of a questionnaire whose purpose was to identify the events that teachers consider critical in their professional trajectory, the strategies they used to face these events, the I-Positions as teachers, and the components of reflection present in these events and positions. This research suggests that the reflective capacity influences the way in which the teacher identifies and faces the problems that arise in the classroom and that this knowledge could provide information that contributes to the improvement of his or her teaching practice.

Key words: reflective practice, teacher identity, critical incidents.

INTRODUCCIÓN

Como bien plantea Marcelo (2011) la educación atraviesa por un periodo de cambio que supone retos no solo para la profesión docente sino también para las identidades profesionales de las y los profesores. Se podría suponer que conocer una disciplina es requisito suficiente para poder enseñarla con éxito; sin embargo, el fenómeno es mucho más complejo debido a los cambios que ocurren frecuentemente en las aulas y que exigen estar al día con nuevas concepciones acerca del ser docente, llevándolos a construir una identidad en continua transformación que se ajuste a estos cambios (Marcelo, 2011).

De acuerdo con Esteve (2009) la profesión docente abarca a la persona en todos los aspectos de su ser; incluyendo lo cognitivo, lo afectivo y lo actitudinal. Es por ello que la docencia está ligada con su vida, su biografía, sus experiencias y lo que cada uno de ellos ha llegado a ser; en otras palabras, con su propia historia personal.

En la actualidad, existe una cantidad considerable de literatura dedicada al tema de la identidad profesional docente y su proceso de construcción. A lo largo de los años, este tema ha recibido una atención creciente y los estudios han abarcado varias teorías, fundamentos y focos de investigación. (Day, et. al. 2006). De manera general, el tema ha sido abordado desde múltiples perspectivas en su mayoría cualitativas, que incluyen aspectos como lo que hacen los maestros, la interacción en el aula, la evaluación y el diseño de materiales o la práctica docente (Canelo, 2020).

A este respecto, Beijaard, Meijer y Verloop (2004) mencionan la existencia de tendencias en la investigación sobre la identidad profesional de las y los docentes: en primer lugar, estudios que se enfocan en la formación de la identidad profesional de los futuros docentes o docentes en los inicios de su carrera; en segundo lugar, estudios que informan sobre cómo los docentes o formadores de docentes representan sus identidades en las historias que cuentan o a través del análisis de sus escritos; y, por último, estudios que se centran en la identificación de las características de la identidad profesional de las y los docentes. Por su parte, Bouchard y Chevrier (2000; citados en Badia y Liesa, 2020) refieren como temas centrales en el estudio de la identidad profesional docente, la influencia y el papel de dimensiones particulares (como la trayectoria personal, la experiencia de la práctica, el contexto social, las teorías subjetivas y las metas y aspiraciones personales) en la

construcción de la identidad profesional; así como, el estudio de las herramientas que contribuyen a la formación de la identidad profesional de las y los docentes.

Otra aproximación en el estudio de la identidad profesional docente se puede encontrar en la emergente teoría psicológica del yo dialógico¹, planteada por Hermans (2010) la cual brinda herramientas conceptuales y metodológicas útiles en el análisis de lo que significa ser persona desde la perspectiva del propio individuo (Meijers y Hermans 2018). Desde esta postura, la identidad de los docentes se ha definido como un sistema dinámico en la estructura de la mente que se compone de múltiples e interrelacionadas Posiciones-Yo (I-Positions) (Akkerman y Meijer 2011); las cuales se mantienen unidas al yo y se conservan a través del tiempo por medio del diálogo con uno mismo (Assen et al. 2018).

Retomando la postura de Beijaard, Meijer y Verloop (2004), ciertos elementos pueden tomarse como atributos críticos para definir la identidad de las y los docentes. Estos factores pueden incluir el conocimiento personal de los docentes (Beijaard, Verloop y Vermunt 2000; citados en Badia y Liesa, 2020), las teorías prácticas de los docentes (Gallchóir, Flaherty y Hinchion 2018; Stenberg et al. 2014; citados en Badia y Liesa, 2020) y las creencias pedagógicas generales de los docentes (Berger y Lê Van 2019 citados en Badia y Liesa, 2020).

Ahora bien, con relación al proceso de construcción de la identidad profesional de las y los profesores para Weiner y Torres (2016) la identidad docente se desarrolla como una trayectoria de participación e interacción en una comunidad de profesores. Por ejemplo, al trabajar con colegas superiores y miembros del personal administrativo o asistir a reuniones institucionales. En este mismo sentido, Williams (2010), menciona que la identidad docente también se construye a partir de una dimensión cognitiva más compleja que implica lo que “saben, creen y piensan los profesores”. Es a partir de estos planteamientos que se pensó en el desarrollo de una investigación cuya finalidad fuera analizar los procesos de reflexión presentes en los IC y cómo estas herramientas pueden influir en el proceso de construcción de la identidad de las y los profesores. Si bien el pensamiento docente y sus diferentes

¹ La Teoría dialógica del Yo fue propuesta por Hermans en el 2000, sus postulados y principales aportaciones se presentan en el capítulo de Marco Teórico por lo que puede consultarse para un mayor detalle.

elementos son difíciles de abordar, las investigaciones mencionan que un docente se forma ideas acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de sus experiencias previas (Weiner y Torres 2016; Williams 2013, 2010) y que estas preconcepciones son una de las fuentes principales que alimentan las creencias y experiencias de un docente.

De forma similar, investigadores como las de Akkerman y Meijer, 2011; Beauchamp y Thomas, 2009; Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Flores y Day, 2006 y Hong, 2010; han trabajado en definir y caracterizar la identidad profesional de las y los docentes. De acuerdo con Canelo, (2020) uno de los estudios pioneros en esta línea fue el trabajo de Klaassen, Beijaard y Kelchtermans en 1999; quienes representaron la identidad docente desde tres perspectivas integradas. La primera de ellas es una *perspectiva cognitiva* interesada en los procesos y estructuras del pensamiento y el conocimiento práctico del maestro (el “yo” interno como docente). La segunda, una *perspectiva social* centrada en las condiciones cambiantes de la profesión del docente (el “yo” con los cambios en el contexto educativo) y, en tercer lugar, una *perspectiva biográfica* referida a la trayectoria personal en la que se integra la perspectiva cognitiva y social (Canelo, 2020).

De manera particular en el contexto universitario, las investigaciones han reportado que los docentes tienen ideas preconcebidas acerca de lo que significa ser un docente, durante su formación y práctica profesional han construido una identidad como ingenieros(as), arquitectos(as), diseñadores(as), psicólogos(as), etc. Sin embargo, una vez que han elegido la docencia, asumen una nueva identidad que les permite dotar de sentido a lo que significa ser un docente (Vaillant, 2007). Este proceso se construye a partir de las experiencias, habilidades, conocimiento y práctica en el aula, por lo que un profesor puede adherirse a la profesión docente o abandonarla (Clandinin et. al., 2009).

Es en este sentido, que el presente estudio explora el proceso de construcción de la identidad profesional de un grupo de académicos de tiempo completo de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, adscritos a la División de Ciencia, Arte y Tecnología, que están en ejercicio y que no cuentan con una formación inicial en educación para el desempeño de sus funciones; a partir de sus sistemas de conocimiento y creencias acerca de lo que significa la enseñanza. Uno de los argumentos de esta tesis es que la identidad

docente se construye como parte del proceso de aprender a enseñar (Akkerman y Meijer, 2011), que generalmente comienza cuando se elige a la docencia como una alternativa profesional. Dicho proceso evoluciona a lo largo del tiempo y es dinámico, las y los profesores poco a poco se dan cuenta de lo que significa enseñar y negocian nuevas formas de participación e interacción, ambos dominios fundamentales de la identidad profesional (Akkerman y Meijer, 2011).

Esta tesis se desarrolla desde la perspectiva dialógica de la identidad docente (Hermans y Meijers, 2017) en la que el proceso de construcción de la identidad es visto como la relación entre el “yo” identitario (self) y el “yo extendido”, como una manera de ver la relación entre la identidad personal y su entorno social. Tal y como lo expresan Beijaard, Meijer y Verloop (2004; p.108), “El desarrollo de la identidad docente ocurre en un campo intersubjetivo y se puede caracterizar como un proceso continuo, de interpretarse a sí mismo como un cierto tipo de persona y ser reconocido como tal en un contexto determinado, que responde a la pregunta: “¿Quién soy yo en este momento?”. Es por ello que se reconoce que la identidad docente es un elemento fundamental en la vida profesional de un profesor, que se ve influenciada por la motivación, el compromiso, la autoimagen, la autoestima y la relación con el entorno (Hong, 2010).

En la práctica, investigaciones como las de Monereo, et. al. (2013) han identificado que las y los profesores son afectados de manera profunda tanto desde un punto de vista emocional, como cognitivo y social por las situaciones y problemas imprevistos que surgen en las aulas. Un grupo especial de este tipo de contingencias lo constituyen los Incidentes Críticos (IC), entendiendo estos como aquellos eventos que ocurren en la práctica y que impactan de alguna manera a los profesores, a la vez que bajo determinados contextos producen una reflexión profunda sobre ellos; un IC combina un hecho inesperado con la falta de control emocional (Monereo, et.al. 2013). Los estudios revisados establecen que para analizar el proceso de construcción de la identidad es necesario profundizar en las concepciones, estrategias y sentimientos que conforman la identidad del docente, para lo cual los incidentes críticos han resultado una vía muy útil (Monereo Y Badia, 2011; Monereo y Domínguez, 2014).

Los Incidentes Críticos que enfrentan las y los profesores en el aula pueden afectar su desempeño y en consecuencia el aprendizaje de las y los estudiantes; es por ello que sería importante contar con herramientas útiles para su manejo (Monereo, et.al. 2013). El análisis de un IC implica una modificación en las concepciones, y creencias; así como la observación de las emociones y sentimientos generados alrededor del evento; en la medida en que estos elementos puedan ser analizados ya sea de manera individual o colectiva, podrían convertir al incidente en una fuente de aprendizaje y desarrollo profesional (Gajardo, Ulloa y Nail, 2017). Para autores como Rodríguez, (2013), el análisis de IC es una herramienta que permite a las y los docentes exponerse a situaciones de reflexión sobre su práctica; por lo que tiene como fin último potenciar un cambio en su identidad profesional. Esto es importante debido a que quien se enfrente a este tipo de eventos o situaciones deberá cambiar su estrategia y emplear otros mecanismos, capaces de generar una nueva versión de sí mismos u otras posiciones identitarias, es decir, una nueva identidad (Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato y Weise, 2009).

En resumen, el presente trabajo destaca la importancia de los procesos de reflexión que se originan en y desde la práctica de los profesores, como un medio a partir del cual pueden dar significado a su quehacer como docentes; además, toma en cuenta que el profesor es un sujeto activo que reflexiona en y sobre su práctica y que la identidad profesional es un proceso gradual, dinámico y contextualizado, por lo que se construye y reconstruye a raíz de las vivencias de la misma práctica y en la medida en que se tienen que realizar ajustes a la misma (Dewey, 1993; Schön, 1983, 1992; Schulman, 1989; Zeichner, 1993). Por último, también considera que el análisis de IC constituye una herramienta de mejora profesional importante para promover el desarrollo de docentes estratégicos, capaces de reflexionar, tomar conciencia, valorar su actuación y proponer acciones para abordar este tipo de contingencias de manera efectiva en un futuro (Bilbao y Monereo, 2011).

Para cerrar este apartado se puede decir que los resultados del presente estudio permiten reconocer que la identidad es un fenómeno complejo y que su abordaje puede constituir una herramienta útil para acercarse a la comprensión de la vida profesional de las y los docentes. De manera particular en este contexto, con docentes universitarios que no

cuentan con una formación inicial en educación, aporta información que podría emplearse en el diseño e implementación de programas formativos que integren el análisis de IC, como un medio que promueve la reflexión y mediante el cual las y los docentes podrían construir nuevas comprensiones respecto a su práctica y que éstas tengan un impacto en su identidad profesional.

Organización de la Tesis

En un primer apartado se presenta el planteamiento de la investigación en el cual se integra el planteamiento del problema, los objetivos y preguntas que guiaron el estudio; así como la justificación, considerando algunas de las principales limitaciones de las investigaciones previas y el interés personal de la investigadora. Posteriormente, se presenta el marco contextual y teórico el cual dio sustento a la investigación. En el siguiente capítulo se aborda el marco metodológico; en este apartado se especifica el tipo de investigación, así como los métodos y estrategias de recolección y análisis de la información. En los capítulos finales se presentan los resultados de este estudio, atendiendo a las preguntas de investigación; así como las principales conclusiones derivadas de los análisis realizados.

CAPITULO 1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se presenta el planteamiento de la investigación. En una primera sección se describe el problema de investigación; posteriormente, se abordan los objetivos; así como las preguntas que guiaron la investigación y finalmente se cierra este capítulo con la justificación, en la que se especifican las razones por las cuáles se eligió este tema; así como la importancia y relevancia del estudio.

1.1. Planteamiento del problema

Actualmente y debido a los cambios originados en distintos ámbitos de la sociedad, las escuelas y los docentes han tenido que implementar nuevas formas de abordar la enseñanza y las situaciones que surgen en las aulas, desarrollar las competencias de los alumnos como sujetos activos y creativos a fin de dar respuesta a las demandas de la sociedad (Zabalza, 2009). Es en este ámbito, donde es necesario que el profesor universitario asuma los desafíos propios de su función e integre la identidad de la disciplina a la que pertenece y su identidad como docente (Zabalza, 2009).

En esta misma línea, Hermans (2020), plantea que cuando la sociedad se vuelve más compleja y heterogénea, la identidad de los docentes se ve desafiada para convertirse en más compleja y heterogénea también; es por ello por lo que la escuela requiere educadores flexibles y capaces de adaptarse a los cambios. Desde la perspectiva de la Teoría dialógica del Yo esta flexibilidad se traduce en la necesidad de adoptar múltiples posiciones-yo que involucren un diálogo permanente. Estas I-Positions (Posiciones-yo), son individuales, pero también sociales y cuando se involucran con las I-Positions de otros se pueden generar posiciones compartidas o We-Positions; es por ello que desde esta perspectiva el proceso de construcción de la identidad docente es dinámico y flexible (Prados, Cubero, Santamaría y Arías, 2013; Monereo y Contreras, 2014).

De acuerdo con la revisión realizada, investigaciones como las de Badia y Monereo, (2013) dan cuenta del proceso de construcción de la identidad en profesores que se iniciaron en la docencia contando con una formación afín a estas funciones; sin embargo, al momento, existen pocas investigaciones que aborden el caso de los profesores universitarios, que se han iniciado en esta práctica sin poseer los conocimientos relacionados con el ejercicio de

esta profesión. A este respecto, De la Cruz, Pozo, Huarte y Scheuer, (2006), mencionan que existen profesores de Educación Superior, que ejercen la docencia sin contar con una formación en educación, por lo que se han iniciado en esta función, por sus conocimientos y formación disciplinares y han aprendido a ser docentes como resultado de su práctica en el aula. Las investigaciones revisadas también ofrecen argumentos que establecen la importancia de analizar el proceso de construcción de la identidad docente y su relación con la práctica de los profesores, ya que este conocimiento podría apoyar a los docentes en el proceso de mejora de su práctica (Thomas y Beauchamp, 2011).

Ahora bien, la educación contemporánea ha abierto nuevas oportunidades, pero al mismo tiempo nos enfrenta a nuevos desafíos como la migración generalizada, el cambio climático, la propagación de pandemias, la incertidumbre económica, el cambio o la pérdida de empleos, como resultado de la robótica o la inteligencia artificial. Es en esta sociedad compleja, cargada de fuertes contrastes y cambios inesperados donde las instituciones educativas y concretamente los docentes han vivido transformaciones considerables en distintos ámbitos de su labor, por lo que se han formado ideas que los han llevado a asumir distintas posiciones sobre los sucesos políticos, económicos, sociales y pedagógicos (Hermans, 2020).

Hoy más que nunca, los docentes se enfrentan al reto de responder a los cambios acelerados de las teorías, prácticas e instituciones educativas, y de evaluar su valor en la educación en una sociedad tan compleja y cambiante. La enseñanza y el aprendizaje ya no deben entenderse como aspectos meramente individuales, ni siquiera como interacciones aisladas entre docentes y estudiantes, sino como procesos que tienen en cuenta los cambios históricos y culturales de la sociedad en general (Hermans, 2020).

Dentro de este contexto, para Kaddouri y Vandroz, (2008, citado en Canelo, 2020) la identidad profesional del docente pasa por tres tensiones: la primera, entre la conformación de la identidad y la adquisición de una nueva identidad; la segunda, entre la identidad asumida en el proceso de formación y la identidad comprobada; y la tercera, entre el proyecto de identidad personal y el de los demás. Ahora bien, si los procesos de práctica provocan tensiones para los procesos de identidad docente, la reflexión en y sobre

la práctica (Schön, 1992; 1983) permite enfrentar estas tensiones (Thomas y Beauchamp, 2011).

En este sentido, Beauchamp y Thomas (2010) plantean que la reflexión es un aspecto que determina la formación de la identidad, por lo que debería ser un elemento indispensable de los programas de formación de profesores. La reflexión permite a las y los docentes valorar y revisar su intervención, sus métodos, sus herramientas y ser críticos de su trabajo; en busca de la mejora y la transformación de su práctica (Matus, 2013). Por su parte, Barrón y Domínguez (2019) plantean que es importante que los profesores cuestionen constantemente su práctica en el aula, a fin de entender las limitaciones y potenciar las fortalezas y que la práctica reflexiva constituye una herramienta importante para tal efecto. Asimismo, argumentan que el fortalecimiento de la capacidad reflexiva debe influir en la manera en la que el profesor identifica y enfrenta las problemáticas que se presentan en el aula.

Sumado a esto, desde la perspectiva de la teoría dialógica del Yo, la identidad docente involucra aspectos cognitivos, afectivos y sociales, por lo que es necesario promover la práctica reflexiva sobre su quehacer diario en un ambiente académico, participativo y dialógico (Altamirano, Nail y Monereo, 2020). Esta perspectiva es importante para investigar cómo se configura la identidad docente a partir de los procesos de construcción y reconstrucción de significados que involucran posicionamientos y reposicionamientos personales (Hermans, 2020; Monereo, 2020; Monereo y Badia, 2020). De este modo, la presente investigación recupera estas posturas y asume que los IC constituyen una herramienta valiosa para promover la acción reflexiva de los docentes, en busca de un equilibrio entre el pensamiento y la acción, además de que pueden ser considerados como una alternativa en los programas de formación del profesorado (Monereo y Badia, 2011).

En suma, reconociendo que el ejercicio de la docencia en la sociedad actual, es compleja y plantea múltiples desafíos para las y los profesores a quienes se les exigen requerimientos que van más allá de los conocimientos disciplinares y técnicos especializados, y que al momento no es posible establecer la existencia de suficientes evidencias empíricas que permitan develar los contenidos y rasgos constitutivos de la identidad profesional que han

construido las y los docentes de educación superior, particularmente las y los académicos de la DiCAT; se plantea la necesidad de profundizar en el proceso de construcción de la identidad docente como un medio que otorga significatividad y trascendencia a su práctica cotidiana. De acuerdo con las ideas de Habermas (2001; citado en Matus, 2013) las y los profesores que no cuentan con una identificación profunda de su práctica docente pueden comportarse desde una “acción funcional” orientada solo al “deber ser”; por lo tanto, sería importante contar con información que permita transitar a un nuevo discurso y “nuevas identidades” que posibiliten el desarrollo de prácticas reflexivas y críticas como un elemento clave para mejorar y transformar la práctica de las y los docentes. Por todo ello, se planteó el desarrollo de un estudio cuya finalidad es profundizar en los procesos de reflexión personal de las y los docentes sobre aspectos cognitivos y afectivos de su actuación en la práctica que intervienen en el proceso de construcción de su identidad como profesores. Asimismo, se propone analizar los IC presentes en su práctica y las estrategias de afrontamiento de estos sucesos, ya que este conocimiento podría aportar información acerca de las áreas en las que se podría intervenir para contribuir a la mejora de su práctica docente. En último término, se ha planteado la posibilidad de sentar algunas de las bases para el desarrollo e implementación de modelos de formación docente reflexivos y críticos; y aportar información que permita generar las condiciones para que profesoras y profesores que no han sido formados inicialmente en un área afín a la educación, puedan transitar adecuadamente hacia la construcción de una identidad profesional docente.

1.2. Objetivos

General

- Analizar los procesos de reflexión docente, utilizando los incidentes críticos identificados por los profesores universitarios de la División de Ciencia, Arte y Tecnología; así como las posiciones-yo asumidas por las y los docentes, como herramientas que permiten explorar el proceso de construcción de su identidad.

Específicos

- Determinar el tipo de reflexión que ejercen las y los profesores de la DiCAT.
- Identificar los principales incidentes críticos; así como los mecanismos y estrategias que emplean los profesores para enfrentarlos.
- Establecer los elementos de la práctica reflexiva que están presentes en los incidentes críticos identificados por los docentes.
- Reconocer las diferentes posiciones-Yo que asumen las y los profesores y que podrían dar cuenta del proceso de construcción de su identidad profesional.

1.3. Preguntas de investigación

General

- ¿Cuáles son los tipos de reflexión, así como los incidentes críticos identificados por los profesores universitarios de la División de Ciencia, Arte y Tecnología y cómo estas herramientas pueden influir en el proceso de construcción de su identidad docente?

Específicas

- ¿Cuáles son los incidentes críticos, conflictos o dificultades que enfrentan los profesores en el desarrollo de su práctica?
- ¿Cómo han enfrentado los profesores los incidentes críticos presentes en su práctica?
- ¿Qué cualidades reflexivas están presentes en los incidentes críticos identificados por los profesores?
- ¿Cuáles son las principales posiciones-Yo que asumen los profesores de la División de Ciencia, Arte y Tecnología?
- ¿Cómo se relacionan las posiciones-Yo con el tipo de incidentes críticos descritos por los profesores?
- ¿Cómo se relacionan las posiciones-Yo con el tipo de reflexión docente?

1.4. Justificación

Para comenzar, es necesario mencionar que este trabajo es resultado de un interés particular en la docencia, que yo misma he ejercido en diferentes contextos y niveles y en la idea de que una mejora en la práctica docente de las y los profesores es posible si se ofrece a los profesionales un espacio concreto para reflexionar sobre la misma. Los cambios experimentados en todos los niveles educativos y particularmente en la estructura de la Educación Superior (ES) han tenido repercusiones especiales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en las concepciones acerca del trabajo del profesorado. Actualmente, se plantea un nuevo perfil docente, que responda a las demandas que estos cambios producen, por lo que la capacidad de reflexionar sobre la propia práctica; así como la habilidad para desarrollar el pensamiento reflexivo constituyeron aspectos de particular interés para este estudio.

Es importante mencionar que el inicio de esta investigación estuvo marcado por interrogantes previas generadas a partir de la revisión de literatura especializada y la experiencia profesional de la investigadora. Asimismo, aspira a ser el inicio de una investigación a mayor profundidad orientada a la generación de conocimientos sobre los espacios que tienen las y los docentes para poder reflexionar acerca de su práctica y cómo este conocimiento puede ayudar a identificar áreas de intervención para contribuir a la mejora de su práctica docente. De igual modo, pretende aportar información respecto a cómo reflexionan los docentes en el contexto universitario, y cómo esta práctica reflexiva apoya el proceso de construcción de su identidad como docentes.

De manera particular, la investigación sobre el tema ha provocado el interés por seguir profundizando en el acercamiento a la comprensión de la vida profesional de las y los profesores, además de identificar las tensiones entre el ámbito personal y profesional que ocurren por situaciones dentro de la práctica pedagógica y cómo estas son o no resueltas a través de los procesos reflexivos. Este estudio considera que aún queda mucho por hacer respecto a los apoyos y ayudas que se le pueden brindar al profesorado; y, reconoce que la reflexión que surge de los relatos de las y los profesores (en este caso vistos como incidentes críticos) es un factor (no el único) de formación de la identidad. La reflexión por sí misma,

es un tema amplio y complejo, su exploración requiere de un alcance al que no es posible llegar aquí; sin embargo, ciertos puntos fundamentales sobre su conexión con la identidad profesional de las y los docentes pueden resultar relevantes.

En esta línea, autores como Beauchamp y Thomas (2010) afirman que la reflexión es un factor determinante en la formación de la identidad profesional por lo que debería ser un elemento central en los programas de formación de profesores. De manera específica, los hallazgos de este estudio podrían ayudar a introducir cambios en el Programa de Formación y Actualización Docente de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Además de que podrían generar un debate entre los responsables de la formulación de políticas educativas sobre la formación y desarrollo profesional de los docentes en el contexto universitario. Vale la pena decir que considero que a las y los profesores a veces les gustaría hacer algo diferente pero muchas veces no saben cómo; es por ello que, para mí, participar en un estudio que nos permitía indagar sobre el proceso de aprendizaje de la profesión docente ha sido especialmente relevante y enriquecedor.

Por su parte, la revisión de literatura realizada puso de manifiesto el interés en el estudio de la relación entre conceptos como “yo” e “identidad”, en el papel del contexto en la formación de la identidad profesional y en lo que se entiende por “profesional”; además de que me permitió apreciar que la identidad profesional constituye un factor importante para la comprensión de la vida profesional de las y los docentes puesto que el concepto que construye de sí mismo y de su profesión, es una de las bases sobre las cuales proyecta su desarrollo y su compromiso con la mejora educativa (Badia y Liesa, 2020; Arvaja, 2016; Beauchamp y Thomas, 2010).

Ahora, ¿Por qué estudiar la identidad de los docentes universitarios y los procesos de reflexión implicados en la construcción identitaria, particularmente de las y los docentes de la División de Ciencia, Arte y Tecnología? y, ¿por qué hacerlo desde una perspectiva cuantitativa? Para responder a estas preguntas es importante señalar que la necesidad del estudio y la atención en el proceso de construcción de la identidad de las y los profesores, se fundamenta en la idea de que este proceso comienza desde el momento en el que los docentes eligen esta profesión; el hecho de estudiar este proceso sobre todo con docentes

que no cuentan con una formación inicial para ejercer la docencia es relevante, ya que autores como González (2019) han destacado que este proceso es más complicado cuando no se cuenta con una formación afín a la educación; esto debido a que una vez que las y los profesores eligen la docencia y se integran dentro del sistema educativo, necesitan adherirse a nuevos conocimientos, valores y creencias, que desarrollan a partir de la experiencia que van acumulando por lo que todo esto incide en la modificación de su identidad (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Akkerman y Meijer, 2011).

Las investigaciones también han ofrecido argumentos que establecen la importancia del estudio de la identidad profesional de las y los docentes debido a que juega un papel fundamental en las decisiones que las y los profesores adoptan con respecto a sus prácticas de enseñanza, los contenidos que enseñan y el tipo de relación que establecen con sus estudiantes (Beijaard, et. al. 2004). Además de que la identidad está íntimamente relacionada con la manera en la que las y los docentes llevan a cabo sus prácticas y trabajan para enfrentar los desafíos educativos que surgen en las aulas y en el entorno escolar (Geijsel y Meijers, 2005; citados en Badia y Liesa, 2020).

Por otro lado, respecto al enfoque empleado para abordar el problema de estudio se puede decir que esta elección presentó modificaciones, en un principio se pretendía abordar el problema de investigación desde una perspectiva distinta, cualitativa o mixta; sin embargo, se decidió emplear el enfoque cuantitativo debido a las características contextuales y a su potencial en la recopilación y análisis de datos a través del uso de herramientas como la estadística. Asimismo, esta elección se basa en los planteamientos que afirman que este enfoque constituye un método estructurado que posibilita un proceso de toma de decisiones informadas, a partir de la realización de un estudio más amplio, que involucra a un mayor número de personas y en el menor tiempo posible (Monje, 2011); además de que nos permite encontrar factores y características importantes del fenómeno de estudio por lo que puede constituir un primer acercamiento que desde luego tendría que ser complementado o ampliado mediante la utilización de otras técnicas y herramientas.

CAPITULO 2. MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL

En este capítulo se abordan los elementos teóricos y contextuales que guiaron el desarrollo de la investigación. Con respecto al marco teórico, en primer lugar, se presentan los conceptos centrales de la Teoría Dialógica del Yo, ya que constituye el principal referente teórico de este trabajo. En segundo lugar, se exponen algunas de las conceptualizaciones de la identidad docente; así como el proceso de construcción de la identidad docente considerando esta perspectiva dialógica. Posteriormente, se comenta el papel de la reflexión en este proceso de construcción identitaria y se cierra esta sección con la descripción de los procesos de reflexión a partir de IC y su impacto en la configuración de la identidad docente.

Por otra parte, en el marco contextual, se integran los siguientes aspectos: las características de una universidad confiada a la compañía de Jesús, así como la filosofía educativa y la docencia de la universidad; además se presenta el perfil ideal del Docente de la Ibero y las dimensiones y momentos del modelo pedagógico Ignaciano; todos estos elementos ayudan a situar el estudio en un contexto con cualidades y atributos específicos.

2.1. Teoría Dialógica del Yo (Dialogical Self Theory)

La Teoría Dialógica del Yo (DST, por sus siglas en inglés Dialogical Self Theory) reúne dos desarrollos clásicos en las Ciencias Sociales y Literarias. Como Teoría del Yo, se inspira en las obras de investigadores estadounidenses como William James y George H. Mead, quienes plantean la noción de diálogo; asimismo, la teoría está influenciada por los escritos del erudito literario ruso Mikhail Bakhtin. Tradicionalmente, el Yo hace referencia a los procesos que tienen lugar dentro de la persona, mientras que el diálogo se concibe como algo que ocurre entre diferentes personas o grupos de personas. Ahora bien, el concepto integrado “Yo dialógico” está ideado explícitamente para trascender la dicotomía entre el yo y la sociedad (Hermans y Meijers, 2017). La Teoría Dialógica del Yo lleva el “interior” al “medio”, de tal manera que lo que sucede en el interior del individuo funciona como un proceso que contribuye directa e intrínsecamente al contexto social y social del yo; por lo que el Yo se vuelve inclusivo para la sociedad y la sociedad se vuelve auto-inclusiva (Hermans, 2018).

2.1.1. El Yo como múltiples posiciones-Yo (*I-Positions*)

De acuerdo con Hermans y Meijers (2017) el *Yo dialógico* puede definirse como múltiples y dinámicas posiciones-Yo en la sociedad de la mente, intensamente conectadas con la mente de los demás. La noción aparentemente estática de una Posición-Yo, se refiere a un proceso de posicionamiento altamente dinámico en el que las personas se colocan a sí mismas o se colocan frente a otros, reales o imaginarios. Desde esta concepción, el yo es visto desde el punto de vista espacial y temporal, una Posición-Yo, puede ser *personal*, por ejemplo, Yo como soñador, amante de la música, espiritual, alegre; o *social*, sujeto a las expectativas y normas públicas (por ejemplo, yo como padre, colega, docente, etcétera). Una posición personal forma una coalición con las posiciones sociales, de esta forma las personas pueden dar su “toque” personal a los roles profesionales que desempeñan en la sociedad. Una de las ideas básicas de la Teoría Dialógica del Yo es que una posición puede ocupar una multiplicidad y complejidad de Posiciones-Yo; y puede moverse de una posición o coalición de posiciones a otra, dependiendo de los cambios en el tiempo y el espacio (Hermans, 2020; 2013).

Ahora bien, la distinción entre posiciones-Yo, internas y externas es esencial para entender la co-construcción de significados. Las posiciones no son solo internas (Yo como hombre, docente, esposo, etc.), sino también externas, es decir, pertenecen al dominio extendido del yo (por ejemplo, mi esposa, mis hijos, mis estudiantes, mis compañeros). Por lo general, las posiciones internas y externas forman combinaciones; por ejemplo, Yo como madre de tres hijos encantadores, Yo como maestra de una clase difícil. Las posiciones internas son coorganizadas como “otro yo” (posición externa), desde esta perspectiva el Yo es intrínsecamente social, es decir, el otro, juega un papel importante en el dominio íntimo del Yo y su organización (Hermans, 2020).

Dada la complejidad de la sociedad actual, el “Yo” necesita algunas posiciones de “orden superior” que le ayuden a dar coherencia, organización e impidan que el “Yo” este determinado por los impulsos del momento. Una de estas posiciones de orden superior es la “metaposición”; esta posición permite a la persona no solo ver cómo una posición conduce a otra, sino también considerar la forma en la que se relacionan entre sí. Dicha metaposición puede desarrollarse de manera individual, por ejemplo, a través de

momentos de autorreflexión, escribir un diario o escuchar música; pero también puede surgir en un grupo social que está involucrado en una conversación profunda. El desarrollo de una metaposición puede enriquecer el contacto entre docentes, y entre docentes y estudiantes (Hermans, 2020).

Otra posición de orden superior particularmente importante es la ***posición de promotor***. Esta posición impulsa el desarrollo de un grupo más grande de posiciones específicas y funciona como una brújula que orienta, guía y da coherencia a otras posiciones para que el Yo no se pierda en una multiplicidad de direcciones posibles. Una posición de promotor puede estar ubicada en el interior del Yo y ser diferente para diferentes personas, para algunos puede ser: “mi misión en la vida”, para otros puede ser “Yo como persona espiritual” o “Yo como nunca rendirme”, o cualquier otra posición que impulse a la persona a desarrollarse y que sea significativa para el Yo a largo plazo. Una posición de promotor también puede ubicarse en el dominio externo del Yo, puede referirse a un líder político, un héroe, un padre, abuelo, amigo o cualquier otro elemento que se integre al Yo como agente motivador para la realización de un proyecto personal o social en un periodo de tiempo a largo plazo. Por citar solo un ejemplo, en el ámbito educativo, un docente inspirador es aquel que es adoptado como una posición promotora en el dominio externo del Yo de los y las estudiantes (Hermans, 2020).

2.1.2. La importancia del Yo dialógico en la sociedad actual

Como elemento central de la DST, es indispensable comprender la relación entre las posiciones-Yo y su organización y desarrollo. En este sentido, el diálogo crea los caminos para que las posiciones se conecten e influyan entre sí y determina la dirección de los procesos de decisión. Dichos diálogos, pueden tener lugar: a) Entre posiciones internas del yo (Por ejemplo, como respuesta a un conflicto entre mi posición como docente y mi posición como madre); b) Entre posiciones internas y externas del yo (cuando como hijo(a) estoy acostumbrado(a) a hablar con mi padre o madre, de mis éxitos y fracasos y aunque está físicamente ausente imagino que me da consejos) y c) Entre posiciones externas del yo (Por ejemplo, dos compañeros de la escuela resolvieron un conflicto y aprendí mucho de eso). El Yo dialógico no solo es parte de la sociedad en general, sino que además funciona

como una “sociedad de la mente” con tensiones, conflictos y contradicciones que caracterizan a un Yo funcional y saludable (Hermans, 2020).

Dadas estas condiciones, refiriéndose al contexto educativo en particular, podría resultar importante crear situaciones educativas que tengan el poder de ampliar el repertorio de roles tanto de docentes como de estudiantes. De acuerdo con Hermans (2020; 2018; 2013), solo si este repertorio es lo suficientemente amplio como para contener un conjunto diversificado de posiciones-Yo, se podría comprender y ser empáticos con las personas que son diferentes a nosotros, pero que de alguna u otra manera están conectados con nosotros. “Una sociedad heterogénea, necesita un Yo heterogéneo” (Hermans, 2020, p. 7). Desde un punto de vista dialógico, una opinión no es el punto final sino el comienzo. Una vez establecida, pasa por un proceso en el que la posición inicial cambia y se desarrolla en el proceso de intercambio; el diálogo no es fácil y en algunos momentos puede resultar perturbador, ya que requiere que los participantes estén abiertos a la crítica, la duda y a diferentes puntos de vista. De acuerdo con Bohm (1996; citado en Hermans, 2020) en su libro *On Dialogue*, el diálogo solo puede comprenderse si nos damos cuenta de que el proceso es más importante que el contenido del intercambio.

2.2. Conceptualización de la Identidad Docente

En este apartado se abordará la conceptualización de la identidad docente, tomando como referentes la Teoría dialógica del Yo (Hermans, 2001) y los postulados de Badia y Monereo (2013), Monereo y Domínguez, (2014), y Prados, et. al. (2013), quienes conciben la identidad docente como un proceso dinámico, flexible y en reconstrucción permanente.

De manera tradicional, el concepto de identidad docente se ha asociado a cómo los profesores se definen a sí mismos y a los demás; asimismo puede ser entendida como una construcción del yo profesional que evoluciona a lo largo de su trayectoria (Lasky, 2005). Para autores como Beijaard, Meijer, y Verloop (2004) y Flores y Day (2006); la identidad profesional es un proceso continuo y dinámico en el que los individuos le otorgan sentido a sus experiencias para formular y reformular sus creencias acerca de lo que significa ser un profesor (Weiner y Torres, 2016). En efecto, en sus trabajos Flores y Day (2006), establecen que la identidad es algo que las y los profesores emplean para explicar y dar sentido a sí

mismos, en relación con el contexto. Desde esta postura, la identidad profesional representa un proceso que integra los aspectos personales y profesionales que le permiten a un individuo convertirse y ser un profesor (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004).

Dentro de esta conceptualización, Beijaard, Meijer y Verloop (2004), establecen cuatro características de este concepto. En primer lugar, definen la identidad como un proceso continuo, que es dinámico y que está en continua transformación. Segundo, la identidad es tanto individual como colectiva, ya que esta noción sugiere un “tipo de persona” dentro de un contexto particular. En tercer lugar, la identidad profesional de un docente incluye subidentidades que pueden ser más o menos centrales de la identidad general y advierten que debe haber un equilibrio entre ellas para evitar conflictos. Por último, la identidad docente incluye la búsqueda activa del desarrollo y el aprendizaje profesional.

Ahora bien, trabajos más recientes como los de Monereo y Domínguez (2014), coinciden con estos argumentos, pero además señalan que la identidad del docente ha dejado de ser considerada como una cualidad única, inmutable, fija y relativa a la personalidad de una persona; para convertirse en un elemento múltiple, discontinuo y sensible a las características y exigencias del contexto. De la misma manera, Flores y Day (2006) plantean que el proceso de desarrollo de la identidad docente puede considerarse como un proceso dinámico y continuo que supone la construcción de nuevos significados, así como la reinterpretación de los valores y experiencias de los docentes, que pueden estar influenciados por aspectos personales, sociales y culturales. Siguiendo esta misma línea, Lasky (2005) señala como algunas decisiones, por ejemplo, cuando se implementa una reforma educativa pueden afectar o ir en contra de lo que piensa o siente el profesor, lo que indudablemente tendrá un efecto sobre la enseñanza y por consiguiente sobre su identidad (Lasky, 2005).

Aunque con otros términos, Beauchamp y Thomas (2009) coinciden en señalar que las identidades profesionales de las y los docentes son dinámicas y cambian con el tiempo mediante la influencia de varios factores tanto internos como externos. A manera de ejemplo, los resultados del estudio exploratorio de Badia, et. al. (2020) muestran que cada uno de los cinco tipos de identidad mostrados, se compone de un conjunto específico de

posiciones-yo y que cada una de estas posiciones representa una “forma de ser” específica del docente en un contexto particular.

Al mismo tiempo, otras investigaciones han establecido la idea de que la reflexión docente está íntimamente relacionada con el desarrollo de la identidad profesional (Beuachamp y Thomas 2009; Beijaard, 2019), por lo que es posible reconocer a la reflexión como un componente clave asociado al concepto de sí mismo y un factor importante en la formación de la identidad. En este sentido, Domínguez, Medina y López, (2018), plantean que el desarrollo de la identidad, requiere de la reflexión como un elemento de aprendizaje profesional que permite examinar el proceso de construcción identitaria y que estudios relevantes particularmente con estudiantes de pedagogía han sostenido que se puede apoyar el proceso de construcción de identidad a través de la práctica de la reflexión con el uso de determinadas herramientas específicas (tales como diarios o portafolios de reflexión) cursos profesionales y experiencias de campo (Korthagen, 2004; Lauriala & Kukkonen, 2005; citados en Falcón y Arraiz, 2019).

Por otro lado, de acuerdo con Badia, Liesa, Becerril y Mayoral, (2020b), la teoría dialógica del Yo es particularmente valiosa en el estudio del proceso de construcción identitaria debido a que permite estudiar tanto la dimensión intrapsicológica (el conocimiento y la cognición de los docentes) así como como la dimensión interpsicológica (las acciones de los docentes y la interacción social) con relación a su identidad; además de que permite recopilar las voces de los docentes y brinda una descripción detallada de cómo un docente da sentido a diferentes propósitos, funciones y actividades docentes.

En el nivel individual, el yo dialógico considera un espacio personal de negociación en el que cada persona convierte todas las voces, las propias y las de los demás en una comprensión significativa del mundo (Hermans, 2001; citado en Badia, et. al. 2020b) y es en este espacio intrapsicológico donde los docentes desarrollan un proceso de diálogo interno para dar sentido a sí mismos y a su práctica profesional (Badia, et. al. 2020b). El yo proporciona al docente un sentido de iniciativa personal y puede incluir categorías conceptuales específicas que le ayuden a describir su propia identidad; estas categorías pueden incluir aspectos como sus conocimientos, creencias, actitudes, emociones, enfoques,

procedimientos, entre otras. En un escenario real, la posición-yo del docente corresponden a una forma desde la cual se habla y piensa (Meijers & Hermans, 2018) por lo tanto, es una manifestación de la identidad del docente en el espacio personal o público y en un tiempo y lugar determinados (Assen, et. al. 2018).

En resumen, a partir de lo expuesto en los párrafos anteriores, es posible reconocer que, desde esta perspectiva dialógica, la identidad profesional docente no es algo que se fija o se establece; sino que más bien se negocia a través de la experiencia y se construye y reconstruye a partir del sentido o significado que las y los profesores otorgan a dicha experiencia (Badia, et. al. 2020b; Meijers & Hermans, 2018; Beauchamp y Thomas, 2009; Padros, et. al. 2013). Además, es posible señalar que, la identidad docente no solo comprende una mera acumulación de conocimientos, habilidades y destrezas para ejercer la docencia, sino que, tanto las emociones, el compromiso e incluso la pasión juegan un papel en la enseñanza y en la construcción de la identidad como docentes (Beauchamp y Thomas, 2009; Padros, et. al. 2013). El establecimiento de una clara y bien cimentada identidad docente puede ser crucial para un buen desempeño profesional y el bienestar de las y los profesores (Thomas y Beauchamp, 2011); tal y como lo plantean algunos autores como Sachs, (2005; citado en Badia, et. al. 2020b), la identidad profesional del docente constituye la base fundamental de la profesión y es sobre ella, donde el docente construye sus ideas sobre cómo ser, actuar y entender su trabajo. Por último, se establece que estas identidades se originan a través de un proceso de negociación entre las experiencias profesionales y el significado asociado a dichas experiencias (Badia, et. al. 2020b; Meijers & Hermans, 2018; Beauchamp y Thomas, 2009; Padros, et. al. 2013).

2.2.1. Construcción de la identidad docente desde una perspectiva dialógica

Vaillant, (2007) plantea que la identidad no surge automáticamente como resultado de un título profesional, sino que es preciso construirla a través de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica que lleve a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente. En esta línea, Falcón y Arraiz, (2019) mencionan que las y los docentes ingresan a dar clases con un conjunto de creencias

acerca de lo que significa ser profesor y del sentido que posee la enseñanza; creencias que se han formado a partir de las experiencias previas acumuladas a lo largo de su periodo de escolarización. Asimismo, reconocen que el proceso de construcción de la identidad profesional docente comienza con estas creencias, imágenes y teorías implícitas o explícitas; las cuales posteriormente les permiten desarrollar procesos de comprensión más elaborados acerca de su trabajo (Falcón y Arraiz, 2019; Flores y Day, 2006).

Es así como la literatura ha reconocido que en los procesos de construcción y reconstrucción de la identidad profesional se enlaza tanto el sentido de sí mismo, como la base de conocimiento que las y los profesores poseen, sus creencias, sus emociones y el significado que le otorgan a su práctica. Los estudios revisados asumen que estos procesos están mediados por experiencias individuales y colectivas; y, que no es posible construir la propia identidad sin los conocimientos profesionales disciplinares base de la profesión docente y si no se despliegan los requerimientos cognitivos analíticos, reflexivos y críticos, implicados en ello (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Beuachamp y Thomas 2009; Beijaard, 2019).

De ahí que, al profundizar en los componentes de la identidad docente, autores como Contreras, (2014); y Monereo y Domínguez, (2014) definen tres aspectos identitarios en constante interacción que resultan relevantes para su conceptualización y que tienen una relación directa con la representación del mundo que se ha formado el docente, de lo que quiere ser y hacer de su profesión y de la manera en que sus acciones se ajustan a su entorno (Badia, Monereo y Meneses, 2011; Contreras, 2014). A continuación, se presenta una descripción de cada uno de estos componentes:

- a) **Representaciones sobre su propio rol como docentes.** Se refieren a las representaciones que el profesor desarrolla respecto al rol o roles que asumen en el ámbito educativo y que se manifiestan en forma de conocimientos, creencias o teorías personales explícitas o implícitas y que le permiten al docente, interpretar y dar sentido a su relación con el entorno (Contreras, 2014).
- b) **Representaciones sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.** Estas representaciones incluyen las concepciones y creencias acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación que poseen los profesores. Involucran la

manera en la que enseña, evalúa y gestiona los conflictos que surgen en el aula (Monereo et al., 2009; Badia, Monereo y Meneses, 2011).

- c) **Representaciones sobre las emociones que le provoca ser docente.** Incluyen todas aquellas valoraciones que realizan los profesores sobre lo que les provoca su práctica. Pueden abarcar los propios sentimientos del profesor; así como la interpretación de las emociones vinculadas a su desempeño como docentes (Contreras, 2014). Estas representaciones pueden tener una connotación positiva (como satisfacción, compromiso, orgullo, etc.) o negativa (como frustración, culpa, ansiedad, etc.), esto dependerá de las asociaciones que el profesor establezca con su trabajo en general o con eventos significativos en particular, como por ejemplo los IC que surjan en el aula en un momento determinado (Meijers, 2003; Navarro et al., 2012; citados en Contreras, 2014).

Ahora bien, la noción de la identidad docente como un proceso de construcción dialógico, social y cultural, parte de los planteamientos del yo dialógico establecidos por Hermans, (2003). De acuerdo con Hermans, (2013) la identidad involucra una gran cantidad de posiciones interconectadas entre sí que son más o menos explícitas (I-positions) y que permiten acceder a la manera de comprender e interpretar el mundo y nuestro lugar en él (Hermans, 1996). Es por ello, que ante las nuevas y cambiantes demandas de la sociedad el profesor debe poner en juego distintas versiones de su identidad que han de ajustarse a las necesidades del contexto y de las cuales se pueden rescatar aprendizajes tanto de sus decisiones como de sus actuaciones, con la finalidad de recurrir a esas distintas posiciones-yo (I-positions) para en un futuro poder afrontar situaciones similares (Monereo y Domínguez, 2014).

Desde esta perspectiva dialógica, la identidad docente (Akkerman y Meijer, 2011; Hermans, 2017), está integrada por una identidad unitaria, continua e individual (identidad narrada) por un lado; y por una identidad múltiple, discontinua y social (Identidad en acción) por el otro. Estos aspectos permiten caracterizar la identidad del profesor con base a tres variables:

- a) La primera muestra el carácter *“individual versus social”* de la identidad docente y hace referencia a cómo la participación de los otros puede intervenir en la configuración del yo individual del sujeto; esta característica nos permitiría entender por qué un mismo sujeto despliega distintas identidades dependiendo del contexto social en el que se encuentre.
- b) La segunda variable definida como *“continua versus discontinua”* muestra el proceso de acomodación a las circunstancias externas de las situaciones y contextos educativos, pero conservando un posicionamiento propio relativamente estable en el tiempo; esta dimensión nos ayudaría a explicar por qué el profesor puede manifestar distintas identidades en diferentes momentos y mantener su continuidad como persona a través de la identidad narrada (Badia, Monereo y Meneses, 2011).
- c) Y la última *“única versus múltiple”* que asume a la identidad del docente en un proceso dinámico que intenta mantener la unidad en ella, pero también provocar distintas sub-identidades o posicionamientos de sí mismo en un constante proceso de negociación (Akkerman y Meijer, 2011; Hermans, 2001).

De este modo, en la identidad del docente se manifiestan distintas posiciones que van: de una construcción individual a una identidad socialmente construida; de la idea de permanencia y continuidad a la idea de cambio constante; y, de una identidad unitaria a una visión múltiple (Weise, 2011). Para Badia, Monereo y Meneses (2011) estas tres variables o dimensiones de la identidad son muy útiles ya que fundamentan la distinción que puede hacerse entre los conceptos de identidad y el self del profesor (Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato y Weise, 2009; Kreber, 2010; citados en Badia, et. al. 2011).

Con respecto a la *identidad del profesor*, ésta será entendida como la representación autobiográfica de sí mismo como profesor, integrada por aquellos atributos vocacionales, cognitivos y emocionales que se perciben como propios; que son relativamente permanentes y estables en el tiempo y que nos permite originar un discurso personal sobre

el sentido y significado que tiene “ser profesor” y “ser profesor de” una materia o nivel educativo específico (Badia, et. al. 2011; Medina, 2014).

Por otro lado, el *self del profesor* será conceptualizado como una o varias versiones de esa identidad que pueden ir desde la repetición rutinaria y mecánica de las mismas estrategias y actividades, hasta el uso de la creatividad y la innovación para actuar con un self total o parcialmente diferente en cada ocasión. Es decir, una posición de sujeto, una perspectiva en primera persona desde la cual el docente interpreta y lleva a cabo cada función; el self proporciona al docente un sentido de iniciativa y puede incluir categorías conceptuales específicas que lo ayuden a describir su propia identidad (Badia, Liesa, Becerril y Mayoral, 2020). Por lo tanto, la noción del self del profesor se refiere a una acción integral, cognitiva y emocional que se activa de forma automática y en la que intervienen concepciones y sentimientos, para manejar situaciones concretas y responder a preguntas como, por ejemplo: ¿Cómo responder y actuar frente a un contexto demandante o un incidente suficientemente desestabilizador o desafiante? (Medina, 2014) (ver Figura 1).

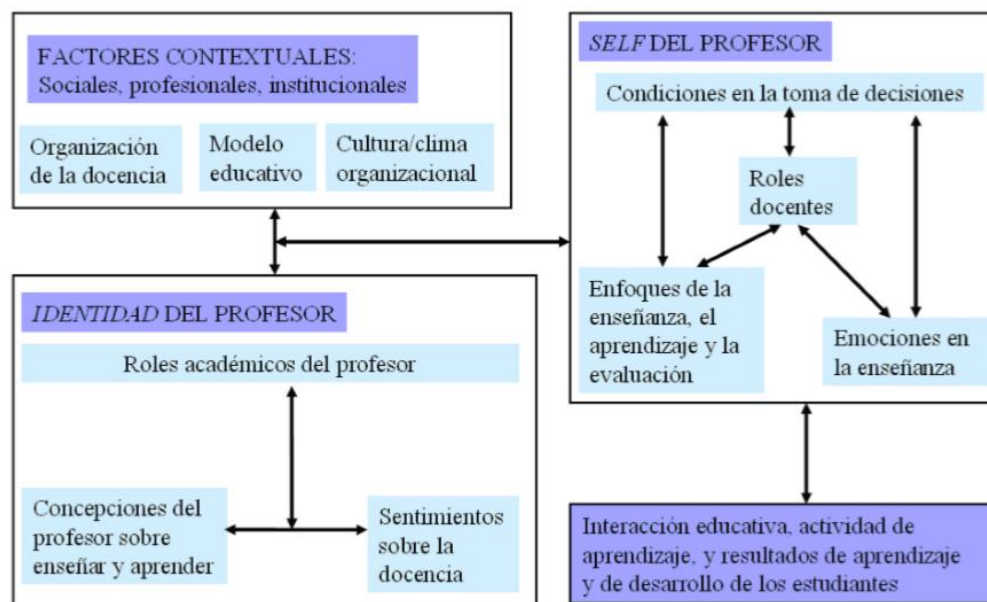


Figura 1. La identidad profesional del profesor universitario. Tomado de Badia, Monereo y Meneses (2011),

Conviene subrayar que este enfoque de la teoría dialógica del yo (Hermans, 2010) trasciende la postura tradicional que divide la experiencia humana en dos campos separados, el del mundo interno (lo que ocurre dentro de la mente del individuo) y el del mundo externo (la sociedad). Como se ha mencionado, esta teoría considera que el yo consiste en un conjunto de posiciones interrelacionadas y que, la sociedad, está integrada por estos yo individuales (Meijers y Hermans 2018). Como espacio subjetivo de negociación, el yo dialógico permite que las personas comprendan y se expliquen a sí mismas y al mundo que los rodea, de manera significativa y que, además, creen significados interactuando con ellas mismas, con otras personas y con el mundo (Linell 2009; citado en Badia y Liesa, 2020). Es por ello que el yo dialógico puede describirse en términos de una multiplicidad dinámica de posiciones expresadas que son relativamente autónomas pero interrelacionadas, en la estructura de la mente (Hermans, Kempen y Van Loon 1992; citados en Badia y Liesa, 2020). Cada posición-yo que adopta un sujeto es considerada como una expresión particular de componentes específicos de su identidad en ese espacio y momento dado (Raggatt 2015; citado en Badia y Liesa, 2020) y tiene en cuenta tanto la dimensión social como las dimensiones intrapsicológicas del individuo (Gülerce et al. 2014; citado en Badia y Liesa, 2020).

2.2.2. Posiciones identitarias como herramientas de análisis del proceso de construcción de la Identidad Docente

Monereo y Badia (2020) plantean que los cambios en la identidad de los docentes tanto a nivel individual o colectivo sirven como indicadores para evaluar la calidad de las innovaciones educativas.

Autores como Bilbao y Monereo, (2011); Monereo, (2010); Navarro, López y Barroso, (1998) han realizado estudios relacionados con el proceso de construcción de la identidad docente en maestros en formación; sin embargo, son poco los estudios que abordan el proceso de construcción de la identidad en maestros en ejercicio, sobre todo con docentes universitarios. Abordar las representaciones respecto a la inserción de los futuros estudiantes al ámbito profesional permite conocer lo que piensan que será su desempeño,

los factores de satisfacción e insatisfacción, sus ideas acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, Vandamme, (2017) plantea que los cambios e influencias contextuales tienen un impacto en cómo los docentes conciben su identidad, temas como las nuevas normas educativas, una nueva generación de estudiantes y las nuevas tecnologías ejercen presión sobre la identidad; por lo que, el rol de las y los docentes se modifica de transmitir conocimientos a guiar el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes. Este mismo autor, identifica que varios estudios han descrito la influencia de factores externos en el comportamiento docente; sin embargo, al momento, no se han realizado muchas investigaciones sobre el impacto de estas influencias en la forma en la que los docentes construyen su identidad (Vandamme, 2017). Es por ello que, para el estudio del impacto de estos factores en la construcción de la identidad, planteó el desarrollo de una investigación con la siguiente pregunta: ¿cómo construyen su identidad los docentes de las universidades de ciencias aplicadas de Bélgica y los países bajos, en medio de los cambios contextuales y el cambio educativo?

Tal y como se ha expuesto, desde la teoría dialógica del Yo, la identidad del docente se expresa a través de cómo se percibe a sí mismo y a las diferentes sub-identidades que muestra en el ejercicio de su profesión. Esta idea de la identidad docente multifacética sitúa su naturaleza en una multiplicidad de posiciones “yo” manifestadas a través de las distintas versiones que el docente elige de un repertorio de posiciones propias que le permiten adaptarse a las demandas siempre cambiantes de los distintos contextos educativos (Beauchamp y Thomas, 2009; Badia y Monereo, 2011). Hermans (2010), definió el término I-position como un concepto compuesto que abarca dos elementos, el “yo” y la “posición”. Para efectos del presente estudio, el término “yo” se refiere a una posición de sujeto, es decir, a una perspectiva de primera persona desde la cual un docente percibe, experimenta y evalúa el mundo y a sí mismo. Esta subjetividad está marcada por categorías conceptuales específicas como el conocimiento del docente, las creencias, las actitudes, la agencia, la propiedad y los procesos de construcción de sentido, entre otros aspectos (Badia et al. 2020). El “yo” proporciona al maestro un sentido de libertad e iniciativa, cada docente

asume un conjunto de posiciones en virtud de su condición; sin embargo, cabe señalar que la mayoría de las posiciones asumidas por un docente son comprendidas personalmente y compartidas entre los miembros de una comunidad escolar determinada; en otras palabras, cada posición-yo asumida por el docente pertenece tanto al dominio personal como al social e institucional (Badia y Liesa, 2020). Por lo tanto, las posiciones identitarias que el docente posee son relativamente autónomas, se relacionan a través de un diálogo continuo, se modifican a lo largo del tiempo e interactúan dotándose de significado (Hermans, 2001 y Prados et al., 2013). El diálogo establecido entre ellas toma la forma de acuerdos o desacuerdos que, a su vez, producen otros cambios o contribuyen a la creación de nuevas posiciones (Monereo, 2020).

Con base a estos planteamientos, la identidad docente es un yo dialógico conformado por “posiciones internas” (I- posiciones), “posiciones externas” (la voz interiorizada de un padre o un tutor) y las “posiciones exteriores” (interlocutores que tenemos como referentes) (Hermans, 2001). De acuerdo con Hermans y Meijers (2017) se establecen procesos de posicionamiento y reposicionamiento entre aquellas posiciones identitarias cuyas voces envían ideas diferentes o contradictorias. Esta idea de “posicionamiento” está ligada fuertemente a un evento o situación educativa particular en donde se da esta cooperación o competencia entre las distintas posiciones; por lo que será en estas situaciones particulares cuando los docentes estén expuestos a tensiones identitarias entre uno mismo y los otros, entre pensamientos y emociones (Hermans y Meijers, 2017).

Desde el punto de vista personal, las posiciones-yo del docente pueblan su yo subjetivo y dialógico, definido como el espacio intrapsicológico de negociación donde se desarrollan procesos de diálogo interno que permiten dar significado a su actividad profesional. Cada posición-Yo, puede considerarse como una “voz” que al ser expresada pone de manifiesto una forma subjetiva de pensar y de comprender el mundo que los rodea y a sí mismos (Badia, et.al. 2020). Es este proceso de negociación entre las múltiples posiciones-yo del docente lo que provoca un proceso de construcción y reconstrucción de la identidad docente (Arvaja 2016; Meijers y Hermans 2018), debido a que este proceso origina cambios en las posiciones-yo, en respuesta a los eventos históricos, sociales e institucionales que

vive un docente y específicamente en áreas de tensión (Leijen, Kullasepp y Toompalu 2018; citados en Badia y Liesa, 2020).

Las posiciones dominantes del yo de un docente son reflejo de su identidad y por lo tanto desempeñan un papel crucial en su actividad profesional; cuando una de esas posiciones centrales cambia, muchas de las otras posiciones también se modifican, al punto de tensionar su identidad. De acuerdo con Assen, et. al. 2018) estos cambios en las posiciones- yo pueden ocurrir cuando los docentes se enfrentan a experiencias desafiantes, cuando reflexionan sobre su enseñanza o cuando analizan las tensiones que aparecen en la práctica. De ahí la importancia del estudio de las posiciones-yo del docente, ya que esta información podría arrojar elementos sobre el concepto de identidad docente. A partir de que Akkerman y Meijer (2011) definieron el “yo dialógico” como compuesto de múltiples posiciones-yo en la estructura de la mente humana¹, la identificación y reconocimiento del conjunto potencial de posiciones-yo adoptadas por las y los profesores ha permanecido como un campo de estudio inexplorado (Badia y Liesa, 2020).

Ahora bien, la construcción identitaria del docente, entendida como este proceso de posicionamiento a partir de las experiencias vividas y la negociación entre las distintas voces que aparecen, fundamenta el desarrollo de la presente investigación. Uno de los componentes esenciales que influye en cómo los docentes (noveles o experimentados) configuran su identidad a lo largo de su trayectoria profesional, son las concepciones que tienen acerca de su papel como docentes, tomando en cuenta los conocimientos y competencias necesarias para el desarrollo de esta función; así como su percepción acerca de las tareas propias de este papel (Donche y Van Petegem, 2011). Investigaciones como las de Donche y Van Petegem, (2011) han puesto de manifiesto la necesidad de investigar las concepciones de los docentes como una manera de comprender por qué enseñan como lo hacen y utilizan determinadas estrategias y no otras.

En este sentido, para explorar el proceso de construcción de la identidad Vandamme, (2017) empleó la teoría dialógica del yo (Hermans & Hermans-Konopka, 2010) destacando como razones para el empleo de esta perspectiva las siguientes: en primer lugar, parte de la idea de que la identidad no es fija sino socialmente construida y reconstruida a lo largo de la vida

y que el proceso de construcción de la identidad es un esfuerzo narrativo de creación de significado, de acuerdo con esta teoría este proceso constructivo es un diálogo interno continuo, construido sobre la base de un repertorio de posiciones-yo relativamente autónomas (Vandamme, 2017). En segundo lugar, la distinción entre posiciones-yo internas y externas es útil para integrar las influencias externas como parte del yo, ya que estos elementos también se ven como posiciones-yo. Las y los docentes pueden tener todo tipo de apropiaciones y desapropiaciones y todas ellas forman parte de la construcción de la identidad (Vandamme, 2017). En tercer lugar, la Teoría Dialógica del Yo propone una forma sana de abordar la naturaleza dialógica de la identidad; en su mejor forma, el yo dialógico es un flujo abierto y cambiante de posicionamientos, contraposiciones y reposicionamientos (Vandamme, 2017)

Por su parte, de acuerdo con Arvaja, (2016) la construcción de la identidad implica un proceso continuo en el que los individuos son agentes activos. Asimismo, plantea que la negociación de la identidad profesional se manifiesta en la reflexión e interpretación activa entre la persona y el contexto social. En este proceso, las experiencias personales, los intereses, los valores y las creencias relativas al yo profesional se reflejan en relación con las expectativas situacionales y las condiciones externas con respecto a su trabajo. Tanto los factores personales como los contextuales dan forma a las negociaciones de la identidad profesional e influyen en cómo los docentes se perciben a sí mismos como profesionales; por lo que la identidad docente no solo implica una construcción profesional, sino que también incluye las historias personales (Akkerman & Meijer, 2011; Hermans, 2003). Los hallazgos de su investigación muestran como la construcción de la identidad implica una negociación de múltiples posiciones en relación con uno mismo y con los demás; y, que la identidad docente no se restringe a la profesión, en contextos educativos, sino que está relacionada con la biografía personal del docente (Arvaja, 2016).

2.3. La reflexión como elemento de aprendizaje profesional que permite examinar el proceso de construcción de la identidad docente

El papel de la reflexión en el desarrollo docente ha sido reconocido incluso como el núcleo mismo de la enseñanza eficaz (Jay, 2013; citado en Falcón y Arraiz, 2019). De acuerdo con Medina, (2017) el estudio de los procesos de reflexión y el proceso de toma de decisiones del docente durante la práctica surgió como un intento de comprender la relación entre pensamiento y acción. Asimismo, plantea que la literatura ha conceptualizado a la reflexión como un proceso de toma de decisiones interactivo (Parker y Gehrke, 1984; citados en Medina, 2017) que se activan para lidiar con las situaciones disruptivas o imprevistas que surgen en el aula (Clark y Yinger, 1977; citados en Medina 2017).

Desde hace más de 40 años, el proceso de apropiación o internalización del diálogo ha sido tratado como si fuera un proceso automático y considerando la noción de “reflexión” como el único termino suficiente para explicar este proceso. En estos casos la reflexión se ha interpretado como un mecanismo que explica el movimiento de “afuera” hacia “dentro”, términos como reflexión “sobre, en o para la acción” de autores como Donald Schön (1983) continúan siendo una referencia en la investigación e intervención psicoeducativas. Desde esta perspectiva la reflexión ha sido definida como un proceso mental de orden superior, deliberado y consciente sobre un tema particular; sin embargo, Monereo (2020) plantea que existen algunas preguntas respecto a ¿cómo se produce esta reflexión?, ¿es un proceso regular y homogéneo?, ¿algunas formas de reflexión tienen el mismo alcance y profundidad que otras?, ¿de qué depende?, ¿la reflexión siempre se da con uno mismo o con la misma versión de uno mismo?, ¿qué consecuencias tiene para aprender, tomar decisiones o interactuar con otros?

Con la formulación de la Teoría dialógica del Yo (Hermans y Gieser, 2011) Hubert Hermans, ha hecho que la posibilidad de explicar este proceso sea un poco más transparente. Para Hermans, reflexionar es un proceso que implica el diálogo con las diferentes posiciones-Yo que forman nuestra identidad o Yo; dicho diálogo es continuo y hace que nuestra identidad se modifique en cada nuevo contexto, dando mayor importancia a algunas posiciones-Yo que a otras. Esta teoría explica la construcción global del Sí mismo como una entidad integral en la que lo más importante son las interacciones entre los contextos en los que un

sujeto interactúa y se desarrolla; así como las diferentes formas en las que este sujeto se posiciona en cada uno de estos contextos, le da significado y da significado a su ser (Monereo, 2020).

La presente investigación se planteó el estudio de las prácticas de reflexión, proponiéndose caracterizarlas; así como analizar su profundidad. Bajo esta línea, asume que el conocimiento pedagógico es concebido como un conjunto de ideas que generan los sujetos que participan en el acto de enseñar, en función de sus propias representaciones acerca de la enseñanza y la práctica reflexiva que desarrollan (Erazo, 2011).

De acuerdo con Erazo (2011), entre las características que definen a un buen profesional, la capacidad de reflexionar sobre la enseñanza es una de las más importantes y, por esta razón, es necesario introducir estrategias formativas que permitan su desarrollo. El desarrollo de la competencia de los profesores para reflexionar sobre su propia enseñanza requiere considerar al profesor como un profesional autónomo y responsable, capaz de participar activamente en la evaluación de su propia función docente y del conjunto de componentes y elementos que configuran su actuación y, como consecuencia de todo ello, participar en la mejora de la calidad educativa.

En este sentido, para Schulman (1989) las estrategias formativas que se utilicen para lograr desarrollar esta competencia deben cumplir ciertas condiciones, entre las que se destacan el «principio del isomorfismo» entre dichas estrategias y los objetivos a alcanzar y «el principio de contextualización», es decir, partir de las situaciones problemáticas que vive el profesorado para lograr un cierto distanciamiento que le permita reflexionar y analizar la situación para tomar decisiones de cambio. Desde esta perspectiva, la estrategia planteada puede contribuir a ayudar a los profesores a analizar su tarea educativa (Shulman, 1989), para, de este modo, entrar en procesos de formación y autoformación permanente que redunden de manera directa en la mejora de las prácticas educativas y, consecuentemente, en la mejora de la calidad de la educación universitaria.

A continuación, se presentan los principales elementos que caracterizan el pensamiento reflexivo docente, desde la postura de Dewey (1993) y Donald Schön (1992;1983) a nuestro juicio, los dos pensadores representativos de este enfoque.

2.3.1. Pensamiento reflexivo docente

El origen histórico del pensamiento reflexivo en el campo educativo se ha vinculado a los trabajos de John Dewey (Medina, 2017). Para Dewey (1993) el pensamiento reflexivo requiere imponer orden a las ideas además de establecer relaciones de consecuencia entre ellas; de manera general implica un proceso activo, responsable, permanente, riguroso y crítico para valorar nuestras creencias y pasar de un estado de duda, indecisión o desconcierto a otro de satisfacción y goce, por haber logrado cierto nivel de claridad y comprensión sobre los eventos y situaciones (Medina, 2017).

Dewey (1993) estableció una importante distinción entre la acción humana reflexiva y la rutinaria. Lo que Dewey dijo sobre esta cuestión estaba dirigido a los maestros y aún sigue vigente, de acuerdo con este autor, la acción rutinaria está dirigida ante todo por el impulso, la tradición y la autoridad. En toda escuela, la universidad incluida, existen una o más definiciones de la realidad que se dan por supuestas, en las que los problemas, objetivos y medios para alcanzarlos quedan definidos de cierta forma especial (“así hacemos las cosas en mi escuela”). En la medida en que los acontecimientos se desarrollan sin altercados importantes (por ejemplo, caos en el aula), esta realidad se percibe como no problemática, conllevando a una acción rutinaria. Para Dewey (1993) las y los profesores que no reflexionan sobre su ejercicio docente aceptan, con frecuencia de manera acrítica, esta realidad cotidiana de sus escuelas, y centran sus esfuerzos en descubrir los medios más efectivos y eficaces para alcanzar los fines y resolver problemas en gran medida definidos por otros para ellos. A menudo, estos maestros pierden de vista los objetivos y fines hacia los que dirigen su trabajo, y se convierten en meros agentes de terceros (Zeichner, 1993).

Contrario a esto, Dewey (1993) definía la acción reflexiva como la acción que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce. Según Dewey, la reflexión no consiste en un conjunto de pasos o procedimientos específicos que hayan de seguir los profesores, sino una forma de afrontar y responder a los problemas, una manera de ser como maestro; por lo tanto, implica intuición, emoción y pasión; no es algo que pueda acotarse de manera precisa. La acción reflexiva constituye un proceso más amplio

que el de solución lógica y racional de problemas en la que las y los maestros dirigen sus acciones, previéndolas y planeándolas de acuerdo con los fines que tienen en perspectiva. En línea con estos planteamientos, de acuerdo con Zeichner (1993), hay tres actitudes que Dewey considera necesarias para la acción reflexiva:

- a) Apertura intelectual. Se refiere al deseo activo de atender a más de un punto de vista, prestar atención a las posibilidades alternativas y reconocer la posibilidad de errores. Los maestros reflexivos se preguntan constantemente por qué hacen lo que hacen en clase.
- b) Actitud de responsabilidad. Supone una consideración de las consecuencias a las que conduce la acción. Los maestros responsables se preguntan por qué hacen lo que hacen trascendiendo las cuestiones de utilidad inmediata, para observar de qué manera funciona y para quién. La actitud de responsabilidad lleva consigo la reflexión sobre los resultados inesperados de la actividad docente, pues la enseñanza, aun en las mejores condiciones, produce siempre, además de resultados previstos, otros imprevistos.
- c) Sinceridad. Alude al hecho de que la apertura intelectual y la responsabilidad deben constituir elementos fundamentales de la vida del maestro reflexivo, e implica que los maestros se responsabilicen de su propio aprendizaje.

Por otro lado, Donald Schön a quien se le atribuye el concepto de profesional reflexivo (1983), es considerado como referente en el tema de la profesionalización docente. Schön (1992), argumenta que la práctica del docente está caracterizada por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad y el conflicto de valores; y que una perspectiva técnica no es suficiente para abordar las problemáticas que surgen en el aula. Asimismo, reconoce que buena parte de la profesionalidad del docente y su éxito, dependen de su habilidad para manejar lo imprevisto y lo incierto; es decir, de su capacidad para resolver los problemas que surgen en el aula a través de un proceso de integración inteligente y creadora de la reflexión.

En su propuesta, el docente es considerado como un individuo responsable, comprometido y autónomo en la toma de decisiones, el cual aprende continuamente de sus experiencias y reconstruye su propia práctica a través de la constante reflexión. De esta forma, un docente que reflexiona sobre un fenómeno y sobre las comprensiones iniciales que han estado implícitas en su conducta, lleva a cabo un experimento que sirve para generar tanto una nueva comprensión del fenómeno como un cambio en la situación (Schön, 1992). Desde este enfoque, la reflexión se genera a partir de la acción, por lo tanto, la mejora de la enseñanza se propicia por medio de ese proceso reflexivo en y sobre la práctica, aprender en la acción permite al docente pensar sobre el tipo de conocimiento que él vive y que es producto de sus experiencias y al hacerlo, puede acceder a conocimientos de los que antes no era consciente (Schön, 1992).

Específicamente en la práctica, los docentes integran diferentes conocimientos provenientes de su formación disciplinaria y experiencial, construidos a lo largo de su trayectoria profesional. En este sentido, el paradigma del practicante reflexivo de Schön (1992), caracteriza el pensamiento de un profesional experto que se activa cuando el profesional se enfrenta a los problemas complejos de su práctica. De acuerdo en este autor, el pensamiento práctico de un profesional solo puede comprenderse a partir de los siguientes conceptos básicos:

1. **Conocimiento en la acción:** se refiere al conocimiento técnico, entendido como un componente inteligente que orienta toda actividad humana. Se manifiesta en el saber hacer; el conocimiento está en la acción y lo revelamos a través de nuestra ejecución espontánea y hábil (Schön, 1992).
2. **Reflexión en la acción:** Pensamos sobre lo que hacemos, corresponde al tipo de reflexión en y durante la acción (Schön, 1992).
3. **Reflexión sobre la acción:** Implica un análisis a posteriori acerca de las características y procesos de su propia acción. Se trata de un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente del profesor. Y consiste en que éste, en su interacción con la situación, elabora un diseño flexible de enfoque progresivo, que

experimenta y reconduce su actuar de forma continua, como resultado de esta reflexión (Schön, 1992).

Estos elementos se representan en la figura que se muestra a continuación:



Figura 2. Schön, 1992. Elaboración propia.

Estos planteamientos sirven para considerar que cuando el docente se dispone a llevar a cabo su labor, va equipado con un bagaje personal de conocimientos teóricos, prácticos, experienciales y vivenciales que también dejan espacio para elementos inconscientes, recuerdos e interpretaciones subjetivas y que orientan su actividad (*conocimiento práctico*). Por su parte, la *reflexión en y durante la acción* permite corregir, reorientar, o mejorar sobre la marcha los planteamientos previos y la propia acción; provocada por una situación inesperada o imprevista que conduce a buscar nuevas estrategias de acción o la reestructuración de las que ya utilizadas. Por último, la *reflexión sobre la acción* constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje del profesor y resulta imprescindible en la formación permanente de las y los docentes ya que permite poner en consideración y cuestionar, individual o colectivamente aspectos como: las características de la situación; los procedimientos, el establecimiento de metas, la intervención que pone en acción las decisiones tomadas; así como los esquemas de pensamiento, las teorías implícitas, las creencias y formas de representar la realidad vivida por el profesional (Erazo, 2011).

2.3.2. Importancia de la reflexión en la Identidad profesional docente

En este punto, es importante reconocer algunas de las acciones que pueden contribuir a consolidar y enriquecer el proceso identitario y que pueden ser especialmente favorables para aquellos profesores que tienen conflictos con su profesión, que han visto desafiadas sus capacidades o en escenarios donde la resignificación de la práctica es esencial para reorientar su papel como agentes educativos (González, 2019). A este respecto, Matus (2013), plantea que la reflexión personal y colectiva tiene un impacto fundamental en el desarrollo y evolución de la identidad profesional, pues le permite al docente revisar y evaluar su intervención, los métodos, y herramientas, así como generar un proceso crítico de su labor, en busca de una mejora y transformación de su desempeño.

En un contexto de cambios y continuas transformaciones como las que se presentan actualmente, las y los docentes requieren ser profesionales reflexivos (Schön, 1983; 1992), capaces de analizar y evaluar su quehacer, de una manera plena y consciente. Para algunos autores como Hargreaves, (2005) y Zabalza, (2009); (citados en Contreras, 2014) es necesario que las y los docentes; sepan escuchar, sean reflexivos, establezcan canales de comunicación y tengan una verdadera identidad profesional. Del mismo modo, Brockbank y McGill (2002; citados en Medina, 2014), afirman que en el caso de las y los docentes universitarios, como facilitadores, son responsables de propiciar las condiciones conducentes al diálogo crítico y reflexivo consigo mismos, con sus pares y con los estudiantes a su cargo.

Siguiendo esta línea, estudios como el de Canabal, García y Margalef, (2017) también han planteado la necesidad de desarrollar estrategias que faciliten los procesos de reflexión, explorando las dimensiones y niveles que caracterizan tanto la reflexión crítica como la reflexión dialógica. De acuerdo con Schön, (1992) la reflexividad puede alcanzar diferentes niveles de desarrollo conforme se adquiere experiencia, esta reflexividad se desarrolla en tres niveles: básico, intermedio y nivel de arte o ciencia; siendo este último, al que algunos otros autores denominan reflexión crítica. En cuanto a ésta, Brockbank y McGill (2002; citados en Canabal, et. al. 2017) plantean que la reflexión puede incluir una dimensión crítica si integra dos aspectos: a) la experiencia de los docentes y b) el proceso mediante el

cual se le da significado a esa experiencia; esto implica ver las cosas más allá del momento en el que ocurren.

En lo que se refiere al ámbito de la formación docente, estudios como el de Chacón, (2006) han planteado la necesidad de formar docentes que sean capaces de reflexionar sobre su ser y su hacer en el ejercicio de su función; en tanto que la enseñanza constituye un espacio con múltiples conflictos e incertidumbres que precisan la construcción de significados útiles para los protagonistas del acto de enseñar.

A partir de los planteamientos de Schön, Atkinson y Claxton, (2008; citados en Medina, 2014) sugieren usar la reflexión para reconstruir la práctica, en los procesos de formación de profesores, atendiendo aspectos como:

- El reconocimiento de patrones de conducta en clase
- La valoración de los estados de animo
- El manejo de situaciones complejas e incidentes críticos, así como la evitación de problemas.

2.4. Procesos de reflexión a partir de incidentes críticos (IC) y su impacto en el proceso de construcción de la identidad docente

Para el desarrollo de la práctica reflexiva, se requiere el uso de diversos dispositivos y estrategias que promuevan en las y los docentes procesos reflexivos, los cuales le ayudarán tanto en el desarrollo de su práctica como en la mejora de la misma (Schön, 1992;1883; Zabalza, 2009; Matus, 2013; González, 2019; Canabal. et. al. 2017). Una de estas estrategias corresponde a la técnica de incidentes críticos; como herramientas que permiten acercarse al pensamiento docente y explorar sus concepciones y creencias, las estrategias pedagógicas y de evaluación; así como las emociones que surgen al momento de enseñar (Del Mastro y Monereo, 2014; Monereo y Badia, 2011).

De manera general, los incidentes críticos (IC) han sido utilizados en diferentes ámbitos y disciplinas, sin embargo, su utilización formal puede remontarse a la formación de aviadores en Estados Unidos (Flanagan, 1954; citado en Nail, Gajardo y Muñoz, 2012). De acuerdo con Flanagan (1954; citado en Nail, et.al., 2012), el método de los IC consiste en un conjunto de procedimientos que permiten obtener observaciones directas de la conducta

humana y que facilitan la resolución de problemas prácticos (Flanagan, 1954; citado en Nail, et. al. 2012).

Concretamente en el ámbito educativo, Nail, et. al. (2012), mencionan que existen varias investigaciones que han resaltado el potencial de los IC, como herramientas que posibilitan la reflexión sobre la manera de enfrentar determinadas situaciones que surgen en el aula y afectan la práctica docente. Algunos de estos estudios se han centrado en el uso de los IC en la formación del profesorado y sus resultados muestran que la revisión de las actuaciones de las y los profesores a partir de los IC identificados en su práctica, permiten tanto el análisis como la resignificación de estas actuaciones a través de la generación de estrategias más eficaces frente a las situaciones que se les presentan (Monereo y Monte, 2011; Contreras, Monereo y Badia, 2010; Monereo et al., 2009; Contreras, 2014).

En línea con estos planteamientos, desde la literatura sobre enseñanza estratégica, se considera que un docente es estratégico cuando está en condiciones de ajustar, de manera intencional, sus prácticas al contexto, y más si es capaz de autorregular sus acciones frente a las situaciones que se pueden presentar en el aula de manera inesperada (Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato y Weise, 2009). De acuerdo con Hargreaves, (2000) y Roberts, (2007); (citados en Medina, 2014) cuando el profesor, en muchos casos formado en el uso de estrategias de enseñanza percibe un conflicto de una intensidad tal que compromete su rol docente y su identidad profesional; su respuesta tiende a no ser estratégica por lo que se pueden presentar reacciones automáticas de autoprotección, rechazo, depresión, agresividad, entre otras.

Al respecto Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato y Weise (2009), mencionan que un docente que actúa estratégicamente debe tomar decisiones en tres momentos del desarrollo de un self (yo):

- a. **Un self planificado:** el cual consiste en una lectura anticipada de un contexto y los posibles conflictos o incidentes; así como la planeación de discursos, estados emocionales y estrategias de acción para afrontarlos. Está basado en selfs (yos) evocados, en el diálogo interno entre estos y en la producción de un plan de acción intencional.

- b. **Un self en acción:** consistiría en el despliegue, supervisión y autorregulación del self planificado durante el desarrollo de las actividades.
- c. **Un self actuado:** consiste en la reflexión y evaluación consciente sobre el self en acción implementado; esto aumenta las posibilidades de convertirlo en un self disponible y evocado para futuros eventos y de acuerdo con su impacto emocional, contribuiría a la reconstrucción de la identidad.

Estos mismos autores, sugieren emplear la técnica de incidentes críticos para enfrentar a las y los profesores a las situaciones que se originan en su práctica cotidiana, desestabilizándolos emocionalmente, volviéndolos vulnerables y ocasionándoles pérdida de control sobre la situación. De manera que cuando necesiten recuperar dicho control no sea necesario aplicar una estrategia conocida, sino que esta acción implique realizar un esfuerzo por encontrar una nueva versión de sí mismos y de su forma de actuar; y con ello, construir un cambio de self y de su identidad (Beuachamp y Thomas 2009; Beijaard, 2019; Akkerman & Meijer, 2011; Hermans, 2010) que conduzca a prácticas que les permitan resolver las situaciones problema, con el menor desgaste o malestar posible.

A partir de lo anterior, valdría la pena preguntarse ¿qué hacen los profesores para enfrentar las situaciones problema que surgen en el aula, cuando estas los desestabilizan?, ¿cómo interpretan estas situaciones?, ¿cuáles son sus reacciones emocionales y cognitivas inmediatas?, ¿Qué hacen para encontrar alternativas de solución?, y por último ¿Qué papel juega su pensamiento reflexivo, intuitivo y emocional en esta situación? (Medina, 2014).

Por lo que sigue, en lo que se refiere a la conceptualización de un IC, de acuerdo con Navarro, López y Barroso (1998) los IC son situaciones con un grado de significatividad que desestabilizan al docente y que impactan en el plano cognitivo, emocional y social. Para los fines de esta investigación tomaremos como definición de IC, los planteamientos de Monereo (2010), para quien un IC es una situación acotada en el tiempo que, al sobrepasar ciertos umbrales emocionales, se transforma en un momento de quiebre. Por lo que lleva al profesor a reconocer este evento como algo significativo en sus representaciones y a

reconocer el IC para identificar las causas y soluciones y con ello tener la voluntad de cambiar.

Monereo, Monte y Andreucci (2015), afirman que este tipo de situaciones tienen dos características principales:

En primer lugar, son subjetivas y por consiguiente lo que puede resultar crítico en una persona, puede no serlo para otra. En segundo lugar, pueden valorarse como acontecimientos positivos (...) o negativos, en cualquier caso, como su nombre indica, abren una crisis en quien los recibe, es decir, existe un antes y un después de lo ocurrido, de tal modo que promueven un cambio significativo, rotundo, radical en quien los experimenta. (Monereo et. al., 2015, p. 17)

De manera cotidiana las y los profesores se enfrentan a diferentes tipos de contingencias en el desarrollo de su práctica; es por ello que para entender mejor el significado de un IC es necesario diferenciarlo de otros conceptos asociados, tales como eventos, rutinas y conflictos (Monereo, Álvarez y Weise, 2013). De manera general, las situaciones a las que se enfrentan las y los docentes pueden clasificarse con base a dos criterios: sí la situación es inesperada o no, en la medida que responde a un patrón de conducta frecuente; y, a sí la situación impacta o no emocionalmente a quien la experimenta.

De esta forma, los eventos son contingencias que sorprenden al docente pero que no lo desestabilizan emocionalmente, por lo que pueden ser gestionados sin mayores dificultades. Diferenciándose de las rutinas ya que estas corresponden a situaciones habituales a las que se reacciona con respuestas predeterminadas otorgando una sensación de control y seguridad. Por su parte, los conflictos pueden tener una presencia continuada y esperada; pero se experimentan de manera negativa provocando una actitud de resignación ante la falta de recursos para poder enfrentarlos. Por último, los incidentes son una clase especial de contingencias que combinan un hecho inesperado con una falta de control emocional (Monereo, Álvarez y Weise, 2013) y se denominan incidentes críticos cuando el impacto emocional es de tal intensidad que hace que el docente se sienta bloqueado o reaccione de manera extemporánea o inadecuada; mediante respuestas de negación, evitación, agresión, etc. (ver Figura 3)



Figura 3. Tipología de contingencias de acuerdo al grado de control emocional y expectativas sobre la situación (Gajardo, Ulloa y Nail, 2017, p. 4)

De acuerdo con Del Mastro y Monereo (2014), la aparición de un IC puede ser una oportunidad para repensar la propia identidad, es por ello que es preciso identificarlos; así como determinar el tipo de estrategias de afrontamiento que emplean habitualmente los docentes ante este tipo de situaciones que surgen en el aula.

Siguiendo esta línea y retomando los planteamientos de la Teoría Dialógica del Yo (Hermans, 2001); Monereo y Domínguez, (2014) mencionan que cuando los docentes enfrentan un IC sus yoes internos se activan para buscar y aplicar la mejor solución a dicho evento. Tal y como lo plantean Prados, et. al. (2013) las diferentes posiciones-yo (I-Positions) que un docente puede adoptar ante un IC se encuentran integradas a un conjunto de voces, la de experto en la materia o la de profesional en el ramo de su competencia, estas voces le permiten reflexionar y responder de cierta manera a la situación que se genera en el IC. Además, cuando los docentes son capaces de nombrar las concepciones que subyacen al IC, así como los sentimientos generados por el mismo y las estrategias que emplearon para afrontarlo, están en la posibilidad de reflexionar y de incorporar nuevas voces, por lo que esto contribuiría a reconfigurar su identidad como docentes (Monereo y Badia, 2011). De ahí que los IC representen una herramienta de reflexión y acompañamiento para los docentes; mediante el estudio reflexivo de su práctica, al contemplar la realidad del aula y las experiencias de las y los docentes, se podría fortalecer su compromiso de desarrollo profesional (Perrenoud, 2007).

Por otro lado, los estudios que emplean la técnica de incidentes críticos, han resaltado la importancia de identificar el tipo de IC que surgen en el aula; así como las reacciones ante

estos eventos que emplean las y los docentes, ya que esta información podría ayudar a establecer áreas y contenidos prioritarios para la formación docente.

A este respecto, Monereo (2010) plantea que llevar a cabo un proceso formativo mediante IC implica tres condiciones básicas:

- Que el docente acepte que la situación constituye un incidente que apareció en un contexto inesperado y frente al cual no contaba con una solución inmediata.
- Que se realice un análisis de los incidentes críticos que se presentan en el aula junto con otros.

Y quizá aquella que consideramos más relevante para la presente investigación:

- Que se cuente con algún instrumento de representación del IC, que favorezca la explicación de las circunstancias en las que se produjo y la manera en la que reaccionaron o actuaron las y los profesores ante esta situación.

Esta tercera consideración permitiría responder a preguntas como ¿en qué consistió el IC?, ¿Por qué se considera crítico y por qué se consideró en el análisis?, ¿qué factores lo provocaron?, ¿quién estuvo involucrado?, ¿qué solución se le dio?, ¿cuál podría haber sido una mejor solución?, ¿qué aprendizajes se pueden rescatar para el futuro? y es en esta modalidad donde el agente de cambio es la reflexión sobre la acción (Monereo y Monte, 2011; Contreras, Monereo y Badía, 2010).

Con base a estos planteamientos, podemos decir que los IC pueden constituir una experiencia de aprendizaje, cuando se someten a un proceso sistemático de reflexión que contemple el autoconocimiento y la discusión (Meijer, De Graaf y Meirink, 2011) y pueden ser vistos como “puntos de inflexión” o “desafíos” que inciden en el proceso de construcción de la identidad docente del maestro (Monereo, 2011).

2.4.1. Los incidentes críticos en la práctica

Como se ha mencionado, a pesar de que el estudio de los IC inició en un contexto militar (Flanagan, 1954; citado en Nail, et. al. 2012) actualmente se ha extendido a las prácticas educativas como herramientas importantes en la investigación de la identidad docente. En el ámbito educativo el estudio de los IC se ha realizado a partir de las experiencias que profesores universitarios reportan como IC (Badia y Becerril, 2016; Del Mastro y Monereo, 2014; Monereo, Weise y Álvarez, 2013) o durante los procesos de formación continua de maestros en servicio (Bilbao y Monereo, 2011; Monereo, 2010; Navarro, López y Barroso, 1998).

De acuerdo con Monereo y Badia (2011) un IC puede ocurrir en un episodio de enseñanza, en las interacciones con los estudiantes, en una reunión de padres de familia o de colegas, o incluso en un momento en solitario. Con respecto a la identidad, durante su trayectoria profesional un docente puede experimentar distintos episodios de crisis, que de acuerdo con la manera en la que se enfrenten pueden implicar un cambio profundo en uno o varios componentes de su identidad (concepciones, estrategias y sentimientos) (Monereo y Badia, 2011).

Las investigaciones de Bilbao y Monereo (2011) asumen que las y los docentes en ejercicio enfrentan distintos tipos de IC en la escuela, la mayoría referidos a: 1) la organización del tiempo, espacio y recursos; 2) las normas de conducta de los alumnos; 3) la claridad y adecuación de los mensajes transmitidos; 4) los métodos de enseñanza; 5) la motivación y la falta de interés de los alumnos; 6) la evaluación y 7) los conflictos personales que ocurren entre profesores, pares y/o alumnos.

Por el contrario, otros estudios muestran que existen diferencias respecto a los IC reportados por los docentes de distintos niveles educativos. Así, mientras los docentes de educación secundaria reportan IC referidos a los contenidos, los métodos de enseñanza y la evaluación (Fernández, Elórtegui y Medina, 2003); los profesores universitarios tienden a experimentar IC relacionados con las interacciones profesor – estudiante, que cuestionan su papel como docentes; así como la falta de motivación de los alumnos (Contreras, Monereo y Badia, 2010; Monereo, 2010; Monereo et al., 2009).

En esta misma línea, Canelo (2020) agrupa los IC reportados por las y los profesores en seis categorías referidas a: (a) los contenidos de enseñanza y aprendizaje; (b) la metodología; (c) la organización de las actividades; (d) la evaluación; (e) las relaciones interpersonales y (f) las conductas de los alumnos (ver Tabla 1). Es importante mencionar que esta caracterización constituyó el principal referente de análisis para los resultados del presente estudio, es por ello que se muestra una descripción más detallada de esta clasificación en la tabla que se presenta a continuación.

Tabla 1. *Sistema de categorías de IC reportadas por Canelo (2020).* (Tomado de Canelo, 2020. p. 34 - 38)

Categorías	Subcategorías	Descripción
IC. 1. Incidentes relacionados con los CONTENIDOS de enseñanza y aprendizaje.		Incidentes críticos relacionados con los contenidos de enseñanza y aprendizaje, donde los alumnos cuestionan o piden más información al profesor sobre contenidos propios de clase.
		Puede ser para aclarar, entender mejor o ampliar aquellos contenidos ya trabajados anteriormente. También, para pedir información sobre nuevos contenidos no abordados. Se abordan contenidos desde la claridad, la adecuación y la transferencia de ellos a otras situaciones y contextos. La sorpresa de repetir una explicación objetivada que se pensaba que ya estaba alcanzada, o bien, en segundo término, la duda de responder a un nuevo conocimiento, de forma imprevista, llega a desestabilizar al estudiante de magisterio.
	IC.1.1. Dominio de contenidos del estudiante de magisterio.	El estudiante de magisterio se cuestiona y valora que no tiene conocimientos suficientes en una materia concreta.
	IC.1.2. Comprensión de los alumnos.	Los alumnos cuestionan o piden más información al profesor sobre contenidos propios de clase. Los alumnos no comprenden los contenidos ya trabajados anteriormente y necesitan aclarar, entender mejor o ampliar aquellos contenidos ya trabajados anteriormente. Desestabiliza la sorpresa de repetir una explicación objetivada que se pensaba que ya estaba alcanzada.

IC.1.3. Temas nuevos emergentes	Los alumnos piden información sobre nuevos contenidos no abordados. Emergen nuevos contenidos para ser abordados en clase. La duda de responder a un nuevo conocimiento, de forma imprevista, desestabiliza al estudiante de magisterio. El estudiante considera aquellos contenidos interesantes que se tendrían que trabajar en clase, o no (destinado a ámbitos familiares).
IC. 02. Incidentes relacionados con la METODOLOGIA de enseñanza y aprendizaje	<p>Incidentes críticos relacionados con la metodología de enseñanza y de aprendizaje, y con la innovación docente (metodologías más expositivas y tradicionales; imprevistas; cambios i innovaciones).</p> <p>Se citan incidentes críticos donde el estudiante de magisterio se valora personalmente las acciones didácticas o las críticas del método utilizado. También, situaciones donde los alumnos no responden correctamente a la metodología propuesta por el maestro. O el estudiante participa en discusiones de criterios metodológicos entre maestros (con mentores o en el claustro de profesores).</p>
IC.2.1. Dominio metodológico del estudiante de magisterio.	El estudiante de magisterio se cuestiona y valora su dominio metodológico y recursos propios para conducir el grupo.
IC.2.2. Los alumnos no responden a la metodología propuesta.	<p>Los alumnos desarrollan unas actuaciones educativas no idóneas o mejorables en sus aprendizajes (en el trabajo en grupo o en el trabajo individual en el aula). Los alumnos no responden correctamente a la metodología propuesta por el profesor.</p> <p>Los alumnos no siguen ni están comprometidos con la innovación propuesta.</p> <p>La metodología pierde amenidad y funcionalidad y baja el compromiso de los alumnos.</p>
IC.2.3. Discusión de criterios metodológicos entre maestros.	Varios profesores no se ponen de acuerdo a nivel metodológico. Diversos profesores entran en conflicto (verbal y de acción) por el uso de diversas metodologías

IC. 03. Incidentes relacionados con la ORGANIZACIÓN de las actividades. Incidentes críticos relacionados con la organización de las actividades de enseñanza (tiempo, espacio, recursos) como la falta de cumplimiento a las tareas por parte de los alumnos, la falta de acceso a los recursos, el espacio inapropiado o reducido para el trabajo grupal, o el inadecuado manejo del tiempo por parte del profesor.

Se citan incidentes críticos donde los alumnos plantean dudas y problemas organizativos que han de ser resueltos precipitadamente por el profesor. Las variables son amplias, desde los recursos, los horarios, u otros aspectos de coordinación a nivel institucional.

IC.3.1. Gestión de grupos. Se altera la organización (en grupos) de la clase. La organización de grupos (como se agrupan, sientan y forman) es alterado a consciencia por un hecho. Hay un cambio visible.

IC. 04. Incidentes relacionados con la EVALUACIÓN de la enseñanza y aprendizaje Incidentes críticos relacionados con la evaluación de enseñanza (coherencia de pruebas, criterios y/o calificaciones en que fundamentan sus evaluaciones).

Se citan incidentes críticos donde el profesor entra en conflicto emocional en la evaluación de las tareas de los alumnos, o bien son los alumnos que plantean crisis en las decisiones del profesor. Se tensionan aspectos de coherencia. En especial, los alumnos de prácticas entran en conflicto cognitivo al valorar las acciones observadas de su maestra tutora.

IC.4.1. Dominio evaluativo del estudiante de magisterio. El estudiante de magisterio evalúa y valora actuaciones educativas concretas a sus alumnos. Cuando los alumnos causan conflictos al cuestionar los criterios establecidos de evaluación (desafiando o no cumpliendo lo establecido).

IC.4.2. El mentor valora al estudiante de magisterio. El maestro mentor interfiere en la actuación del estudiante de magisterio, ya sea una aprobación positiva (alabanza, comentario positivo) o una reprobación negativa (crítica, orden, desprecio). Así, la mentora le reafirma o le contradice

La mentora valora verbalmente la actuación del estudiante de magisterio, tanto positiva como negativamente.

IC. 05. Incidentes relacionados con el manejo de las RELACIONES interpersonales de los alumnos.	Incidentes críticos relacionados con el manejo de las relaciones interpersonales de los alumnos (conflictos personales, situaciones de agresividad, o de impertinencia) que generan indisciplina en clase.
	Se citan incidentes críticos donde el profesor entra en conflicto emocional al estar inmerso en una problemática grave interpersonal (peleas, insultos entre alumnos; actos de alumnos disruptivos en el aula; actos de bullying) que explotan en las aulas. Siempre son negativos. Se desarrollan entre parejas o grupos de alumnos. El estudiante de magisterio se puede enfrentar solo o en colaboración de otros agentes educativos. La respuesta de actuación es inmediata.
	IC.5.1. Conflictos verbales y físicos Los alumnos causan conflictos entre ellos (peleas, insultos). Se producen conflictos verbales y físicos entre dos o más alumnos. También conflictos de roles en el trabajo en equipo. El estudiante de magisterio tiene que mediar en la resolución del conflicto.
	IC.5.2. Bullying Un grupo de alumnos, desarrollan bullying (incipiente o maduro) hacia un alumno. Se dan situaciones de bullying (marginación). El estudiante de magisterio tiene que mediar en la eliminación del conflicto.
IC. 06. Incidentes relacionados con las CONDUCTAS de los alumnos	Incidentes críticos relacionados con las conductas de ciertos alumnos en base al incumplimiento de normas (explícitas o implícitas) y el enfrentamiento con el profesor.
	Se citan incidentes críticos donde el profesor entra en conflicto emocional al alterarse la disciplina y orden de un sujeto respecto al rol del profesor. Son conflictos entre alumnos y profesores. Siempre en su inicio son negativos. Su respuesta de actuación puede ser inmediata o en algunos casos postergada.
	IC.6.1. Alumno disruptivo. Un alumno rompe el ritmo o el clima del aula, interviniendo con una conducta o comentario.
	IC.6.2. Alumno desafiante. Un alumno actúa desafiante. Un alumno desafía a la autoridad del maestro, expresando rechazo, enfado o preocupación.
	IC.6.3. Alumno desmotivado. Un alumno actúa con baja motivación. Un alumno no participa y verbaliza poco interés o motivación por la tarea asignada.

Por otro lado, las diferentes estrategias para enfrentar un IC han sido estudiadas desde distintos enfoques teóricos. Desde una postura socioconstructivista se ha explorado la relación de los IC y las estrategias de afrontamiento con el desarrollo de la identidad docente (Badia y Monereo, 2013; Monereo, et. al., 2014). Badia y Monereo, (2013) y Monereo et. al., (2014) describen tres tipos de estrategias de afrontamiento: 1) estilos y estrategias improductivas; 2) estilos y estrategias dirigidas a la resolución de problemas individualmente y, 3) estilos de afrontamiento basados en la búsqueda de apoyo para hacer frente a la demanda que requiere el afrontamiento. En la tabla 2, se presenta la propuesta realizada por estos autores (Badia y Monereo, 2013; Monereo et al., 2014).

Tabla 2. *Categorías y subcategorías de las estrategias de afrontamiento en incidentes críticos según Badia y Monereo (2013) y Monereo et al. (2014).* (Tomado de Canelo, 2020; p. 39-40).

Categoría	Definición	Subcategorías	Ejemplos
1. Evitación	Se niega la existencia del incidente, o se le saca importancia, para protegerse de él (autoprotección) o evitar males mayores. No se consigue ningún cambio en el incidente.	Negación	“Normal. Le pasa a todo el mundo”.
		Problema Transitorio	Minimización. “Ya pasará el problema”.
		Distanciamiento	“No es cosa nuestra”.
		Problema sin solución	Inabordable. “No tiene solución”
		Desconexión	Desconexión mental. “No quiero pensar”.
2. Reacción	El problema incide directamente en la persona. Se considera y se percibe como tal. Se responde de manera impulsiva y espontánea. Te dejas llevar por las emociones primarias con muy poca reflexión. No se consiguen cambios reales en el incidente.	Agresiva	Proyección de rabia y frustración. Múltiples formas (ironía, sarcasmo, humillación, insulto, reprobación).
		Expresiva	Expresión pública de sentimientos negativos (rechazo, desprecio, intolerancia). “Sois unos maleducados!”

		Inhibición	Respuestas que expresan indiferencia o conformismo. "No me importa..."
		Huida	Pasar el problema a otra persona o profesional. "Hablaré con tu tutor".
3. Decisión	Se realiza una toma de decisiones de naturaleza intencional y consciente. Son estratégicas. Se para un momento y se toma la decisión después del IC. Se realiza una respuesta que actúa directamente sobre el incidente. Persiguen modificar el IC para conseguir nuestros objetivos. Se consiguen cambios parciales en el incidente.	Estrategia de Resolución	Se cambia la dinámica para fomentar la reflexión en torno al IC.
		Estrategia Emocional	Se aplaza o posterga hablar del conflicto. "Quiero hablar contigo, estoy preocupado..."
		Estrategia Contextual	Utiliza recursos "ecológicos". "Hablabamos en el claustro de tu caso".
4. Evaluación	Se realiza una evaluación más reposada, detallada y argumentada, en un espacio y tiempo diferente y posterior a la ocurrencia del IC. Se realiza heteroevaluación (intervienen otros agentes educativos); autoevaluación o coevaluación. Se consiguen cambios globales en el incidente, y cambios en la identidad del docente.	Autoevaluación	Se desarrolla reflexión con instrumentos como los diarios.
		Coevaluación	Se desarrolla soporte reflexivo y evaluativo entre iguales. Gabinete de crisis
		Heteroevaluación	Se desarrolla con instrumentos como cuestionarios, y se consultan con otros profesionales que han participado o no en el IC.

Todos estos planteamientos, permiten resaltar el potencial de los IC, ya que, si se trabajan adecuadamente, se analizan e interpretan a través de la reflexión, pueden contribuir al aprendizaje crítico y el desarrollo profesional de las y los docentes. El interés por la práctica reflexiva radica en el papel que tiene sobre la capacidad de las y los profesores para abordar situaciones imprevistas y complejas en el aula y en su potencialidad para la realización de un examen crítico y el mejoramiento de la docencia (Beauchamp, 2015). A esta respecto, Barrón y Domínguez (2019) plantean que los IC provocarán cambios profundos que permitirán resolver futuros incidentes semejantes, en el sentido de qué pensar (concepción), qué decir (discurso), qué hacer (estrategia) y qué sentir (sentimientos y emociones), es por ello que se resalta su utilidad para propiciar una práctica reflexiva que permita construir nuevas voces en la identidad de los profesores (Monereo y Badia, 2011; Prados, et. al. 2013).

2.5. Marco contextual

Una breve revisión del contexto de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
La Universidad Iberoamericana, es una universidad privada ubicada al poniente de la Ciudad de México específicamente en la alcaldía de Álvaro Obregón; es una universidad, confiada a la compañía de Jesús cuya misión es contribuir al logro de una sociedad más libre, solidaria, justa, incluyente y pacífica, a través del poder transformador de la docencia, la investigación, la innovación y la vinculación (Plan Estratégico Institucional Ibero 2030, s/f) en estrecho contacto con la realidad y con apego a la misión de la Compañía de Jesús.

Dentro de las características de una universidad confiada a la compañía de Jesús se encuentran las siguientes:

1. Contempla la formación integral de la persona en todas sus dimensiones (biológica, intelectual, afectiva, moral y espiritual) y a lo largo de toda la vida.
2. No busca solo el conocimiento de la verdad, transmitir el conocimiento o la excelencia académica; sino que aspira a enseñar a hacer el bien, conociendo la verdad y contemplando los conocimientos adquiridos.

3. Compromete la voluntad, afectividad, inteligencia y acción de la persona, en estricto apego a la ética y los valores.
4. Fomenta en sus estudiantes una solidaridad inteligente, responsable y activa que se promueve a través del contacto e interacción con los demás.
5. La evaluación no contempla únicamente lo que las y los estudiantes saben sino lo que pueden llegar a hacer en favor o beneficio de los otros y otras.
6. Los integrantes de la comunidad académica deben ser capaces de enseñar a reflexionar a sus estudiantes, con la finalidad de adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para un ejercicio eficiente y comprometido de su profesión (Plan Estratégico Institucional Ibero 2030, s/f).

Filosofía Educativa

La educación para la Ibero consiste en promover a través de un proceso social, la actuación del hombre como un agente de cambio contemplando el desarrollo pleno de sus potencialidades. Por ello contempla al ser humano como:

1. *Seres creativos*; en el entendido de que una persona creativa no solo reproduce lo que se le ha dado; sino que es capaz de generar algo nuevo a partir de las circunstancias que se le presentan.
2. *Seres críticos*, las personas críticas son capaces de pensar por sí mismas y respaldar sus afirmaciones con fundamento en la realidad.
3. *Seres libres*. Educar para la libertad es ayudar a las personas a tomar decisiones conscientes y responsables; una persona libre asume sus acciones y actúa en concordancia con lo que piensa.
4. *Seres solidarios*. Una persona solidaria, establece relaciones interpersonales auténticas en las que se viva una convivencia basada en la justicia y el amor.
5. *Seres afectivamente integrados*, que afirmen la verdad, actúen con libertad y practiquen la solidaridad.

6. *Seres con apertura a lo ilimitado*, este aspecto contempla que mediante la reflexión sobre la incondicionalidad e infinitud, implícitas en la búsqueda de la verdad y del bien, la persona puede descubrir que su dignidad se encuentra en la relación que tiene con lo absoluto. Es esta apertura la que provoca que el ser humano se pregunte por lo absoluto, por aquello que va más allá de lo humano y que con ello le dé sentido a su conducta (Plan Estratégico Institucional Ibero 2030, s/f).

La Docencia en la Ibero

En la Ibero se ofrecen 35 programas de licenciatura, 45 de posgrado y más de 150 cursos y diplomados; cuenta con una planta académica integrada por académicos responsables y altamente comprometidos con el mejoramiento continuo de la calidad académica (Plan Estratégico Institucional Ibero 2030, s/f).

Para alcanzar los propósitos educativos planteados en los planes y programas de estudio es necesario no solo el desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje sino la organización de un ambiente en el aula que permita el trabajo académico. Es por ello que los profesores deben orientar su labor hacia el logro de los objetivos educativos, a través del uso de métodos, estrategias, técnicas y procedimientos adecuados para tales fines y coherentes con la filosofía educativa de la institución (Plan Estratégico Institucional Ibero 2030, s/f).

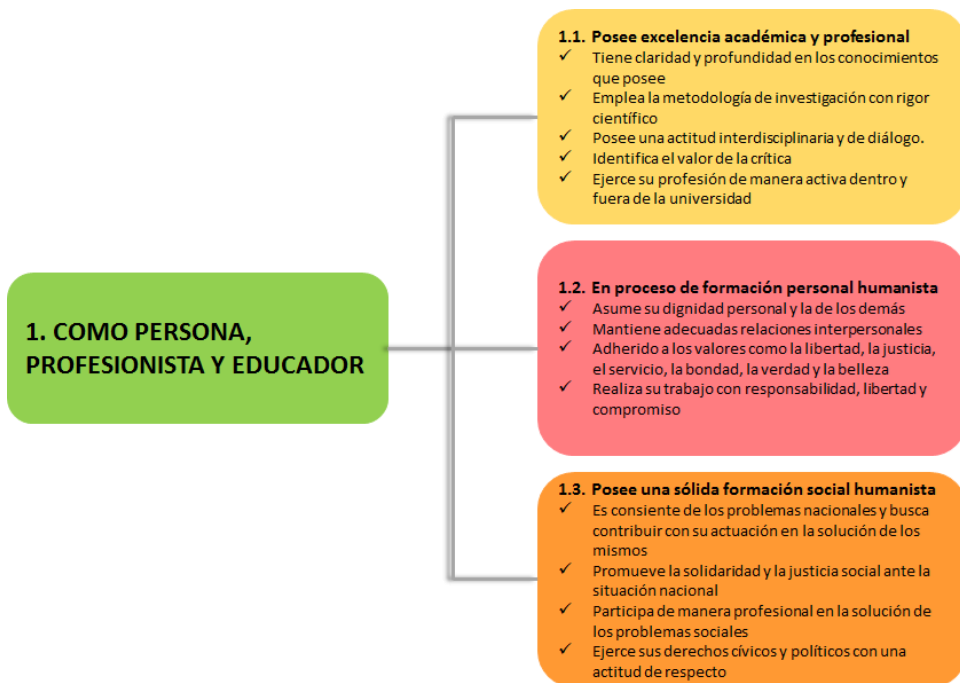
Tal y como se menciona en la filosofía educativa de la Ibero, una de las tareas indispensables es formar seres humanos que sean agentes de cambio, por lo que esta finalidad brinda las bases para orientar un modelo de docencia que se fundamente en la búsqueda de las mejores condiciones para el desarrollo de los estudiantes (Plan Estratégico Institucional Ibero 2030, s/f).

En este modelo, el estudiante tiene un papel activo en su proceso de aprendizaje y se busca el mayor desarrollo de sus potencialidades, poniendo especial énfasis en la libertad de pensamiento, la búsqueda de la verdad, el respeto a la dignidad de la persona, la responsabilidad, el diálogo, el pensamiento crítico y la promoción de la justicia y la solidaridad. En este marco, una buena docencia será aquella que promueva la actividad del

estudiante para que no solo adquiriera conocimientos; sino que desarrolle las competencias que la Ibero promueve (Plan Estratégico Institucional Ibero 2030, s/f).

Es así como la Pedagogía Ignaciana (manera de proceder propia de las instituciones jesuitas) se convierte en un modo particular de trabajo al interior del aula; así como de las formas de interacción entre profesores y estudiantes; debido a que integra la reflexión sobre la experiencia y una perspectiva social de la realidad. Una universidad jesuita promueve el desarrollo de actividades formativas y transformadoras, actividades con un impacto afectivo y ético que lleven de la reflexión a la acción y que provoquen que los conocimientos adquiridos y competencias desarrolladas se pongan al servicio de los demás (“Ser para los demás”) (Plan Estratégico Institucional Ibero 2030, s/f).

A continuación, se describe el perfil ideal de los docentes de la Ibero, es importante señalar que se incluyen cualidades que aspiran a ser considerados más como metas u objetivos a alcanzar que como aspectos alcanzados.



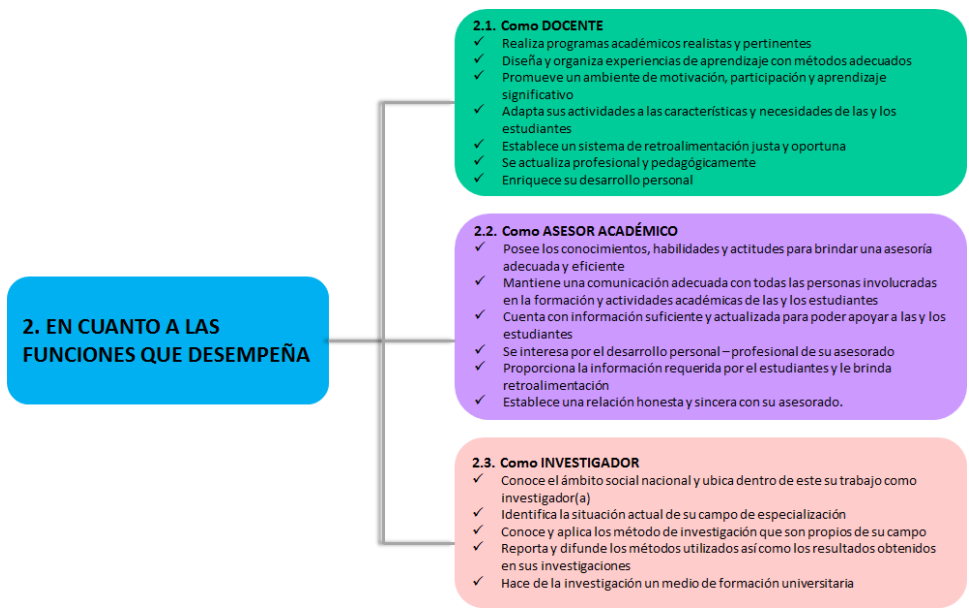


Figura 4. Perfil Ideal del Docente de la Ibero (Plan Estratégico Institucional Ibero 2030, s/f).

Como se puede observar en este perfil, lo que distingue a un docente de la Ibero es un liderazgo Ignaciano que se fundamenta en tres dimensiones:

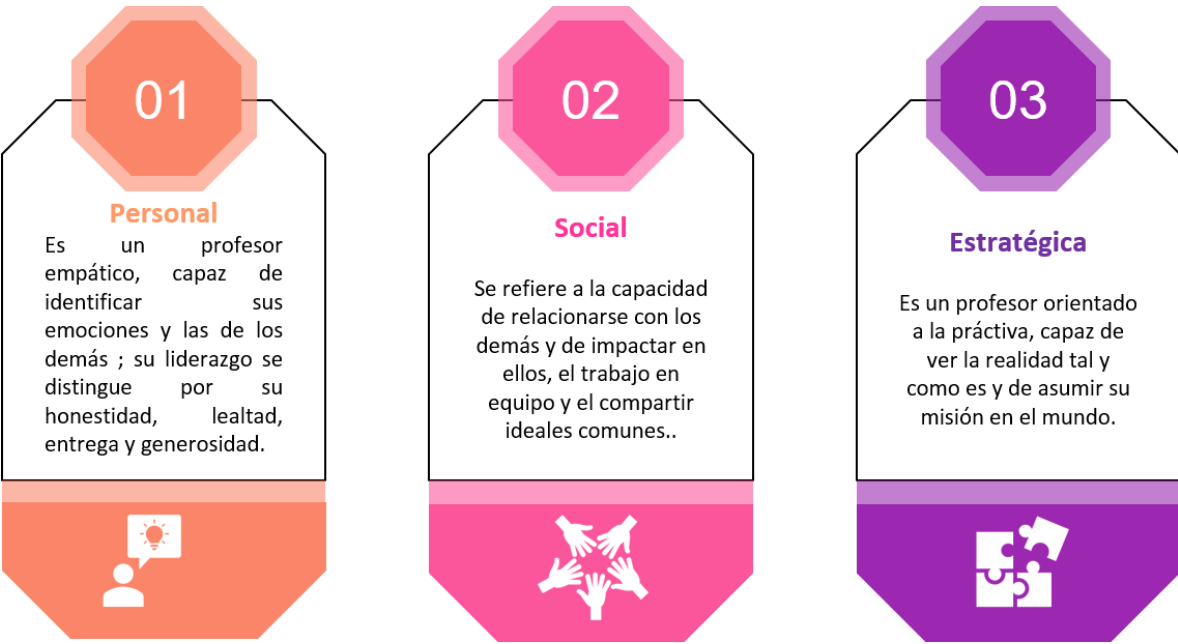


Figura 5. Dimensiones de un liderazgo Ignaciano (basado en Plan Estratégico Institucional Ibero 2030, s/f).

Así como promover el protagonismo del estudiante en el proceso educativo y en la construcción del conocimiento, el aprendizaje situado y significativo; la búsqueda de la excelencia académica y la inclusión de los valores en los programas de estudio. Ahora bien, respecto al cómo realizar este proceso, el modelo pedagógico ignaciano se realiza en cinco momentos:

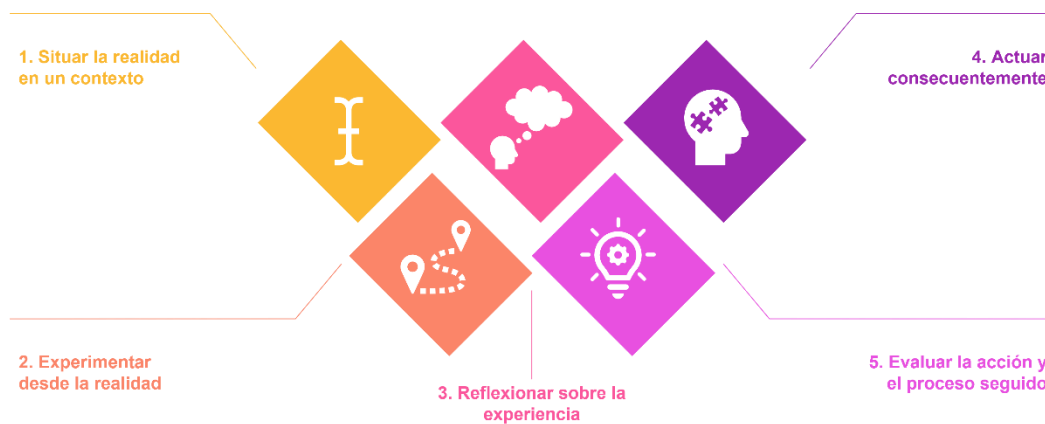


Figura 6. Momentos del Modelo Pedagógico Ignaciano (Plan Estratégico Institucional Ibero 2030, s/f).

1. *Situar la realidad en un contexto.* Implica un acto intencional y consciente de ubicar los hechos, sus protagonistas las circunstancias para su análisis. Para ello el docente debe conocer la realidad y el contexto cultural, socioeconómico y político en el que se desarrolla el proceso educativo; con ese conocimiento el profesorado estará en la posibilidad de diseñar experiencias educativas acordes con las necesidades de las y los estudiantes; así como aprovechar distintas vías de acceso al aprendizaje: sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos.

2. *Experimentar desde la realidad.* Desde una perspectiva ignaciana una experiencia de aprendizaje va más allá de la adquisición de conocimientos, una experiencia educativa involucra no solo la mente sino también los afectos y la voluntad. En este sentido, la tarea del profesorado es promover en el estudiante la capacidad de identificar y percibir los fenómenos que ocurren a su alrededor; estimular la creatividad y el uso de sus sentidos para que puedan acceder plenamente a la realidad estudiada en clase.

3. *Reflexionar sobre la experiencia.* Involucra hacer consciente el sentido de la experiencia, a partir de dos operaciones mentales: entender y juzgar (Plan Estratégico Institucional Ibero

2030, s/f). La primera se refiere a las preguntas que surgen a partir de la experiencia y que están orientadas a la comprensión del fenómeno, ya que permiten conceptualizar el fenómeno, formular hipótesis o conjeturas y elaborar definiciones a partir de la información proporcionada; la segunda, consiste en comprobar que tan adecuadas fueron las hipótesis formuladas y los datos presentados. Por lo tanto, uno de los desafíos para los profesores es generar experiencias de aprendizaje en las cuales se promueva la reflexión; experiencias que permitan a los estudiantes ir más allá de lo observado, que los hagan cuestionarse y considerar el punto de vista de los demás.

4. *Actuar consecuentemente*. El modelo pedagógico ignaciano considera que la reflexión posibilita el crecimiento y la maduración puesto que promueve la decisión y el compromiso; es por ello que, se pretende que las experiencias de aprendizaje sean diseñadas de tal manera que promuevan que el estudiantado asuma una postura personal frente a la verdad descubierta o construida y que actúe en consecuencia. Desde esta perspectiva, la acción es entendida como una manifestación de la decisión asumida libremente por las y los estudiantes y la tarea del docente, consiste en animar a la decisión y el compromiso, respetando la libertad de cada persona y evitar imponer las ideas y decisiones propias al estudiantado.

5. *Evaluar la acción y el proceso seguido*. Esta actividad implica un análisis de los pasos seguidos para evaluar en qué medida se han realizado fiel y efectivamente, además de contar con elementos de juicio para determinar el grado en el que se han alcanzado los objetivos propuestos; en términos del cambio y la transformación personal, institucional y social involucrados. Desde esta postura, la evaluación va más allá de otorgar una calificación al desempeño del estudiante y adquiere una función formativa en la que pretende ofrecer a las y los estudiantes elementos que les permitan valorar su proceso y realizar las adecuaciones de su conducta con miras a la mejora continua.

Para cerrar este apartado se realizan dos consideraciones. En primer lugar, estos aspectos contextuales ayudan a caracterizar la docencia de la Ibero y además se vinculan con los procesos de reflexión en y sobre la acción planteados desde el paradigma del profesional reflexivo (Schön, 1983; 1992) y la acción reflexiva de Dewey (1983). La práctica de la

reflexión permite establecer una conexión entre la persona y su contexto; bajo estas condiciones posibilita que las y los docentes examinen críticamente su labor, y que a través de ella puedan identificar las situaciones que requieren ser ajustadas o modificadas; y, al mismo tiempo favorece la conexión entre las y los docentes con el entorno institucional, social y cultural, contribuyendo así a dar respuesta a las demandas que exige una educación comprometida con la sociedad.

En segundo lugar, tal y como se observó en el perfil ideal del docente Ibero, además de ser un experto en su disciplina, se le pide ser investigador, gestor; saber enseñar, y dominar algunos aspectos generales relacionados con la enseñanza, como la ética o los valores, la reflexión, la innovación y el aprendizaje permanente, además de las habilidades sociales requeridas para poder interactuar con los demás (Badley, 2000; Tedesco y Tenti, 2002; citados en Contreras, 2014); por lo que, resulta necesario considerar estos elementos en la interpretación de los hallazgos de un estudio que se enfoca en los procesos de aprendizaje, la identidad y el desarrollo profesional de las y los profesores universitarios, particularmente con docentes que no cuentan con una formación afín al área educativa.

CAPITULO 3. METODOLOGÍA

En este capítulo se presentan los aspectos metodológicos de la investigación. Se expone la descripción del método, la caracterización de la población, y el diseño de las diferentes fases de la investigación realizada.

3.1. Objetivos de investigación

Tal y como se ha expuesto anteriormente, la presente investigación se planteó como objetivo general: Analizar los procesos de reflexión docente, utilizando los incidentes críticos identificados por los profesores universitarios de la División de Ciencia, Arte y Tecnología; así como las posiciones-yo asumidas por las y los docentes, como herramientas que permiten explorar el proceso de construcción de su identidad.

Por otro lado, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- Determinar el tipo de reflexión que ejercen las y los profesores de la DiCAT.
- Identificar los principales incidentes críticos; así como los mecanismos y estrategias que emplean los profesores para enfrentarlos.
- Establecer los elementos de la práctica reflexiva que están presentes en los incidentes críticos identificados por los docentes.
- Reconocer las diferentes posiciones del Yo que asumen las y los profesores y que podrían dar cuenta del proceso de construcción de su identidad profesional.

3.2. Enfoque de investigación

Existen diferentes caminos para acercarse y estudiar la realidad; particularmente la investigación científica en ciencias sociales se puede abordar desde dos perspectivas o alternativas metodológicas: cuantitativa y cualitativa. Cada una de ellas tiene su propia fundamentación epistemológica, diseños, técnicas e instrumentos que son acordes con los objetivos y preguntas planteadas por los investigadores; con la finalidad de explicar, comprender o transformar la realidad social (Monje, 2011).

El tema de la identidad docente ha sido abordado desde diferentes perspectivas tanto cualitativas como cuantitativas. Altuve y Rivas (1998) plantea que el diseño de una

investigación, “... es una estrategia general que adopta el investigador como forma de abordar un problema determinado, que permite identificar los pasos que deben seguir para efectuar su estudio” (p. 231).

Puesto que la intención del presente estudio era caracterizar los procesos de reflexión realizados por las y los docentes a través del tipo de IC que reportaban; así como las estrategias que empleaban para afrontar dichos eventos, se decidió abordar el tema desde un enfoque cuantitativo de la investigación. A pesar de que no fue posible de alcanzar, en un principio se pretendía acceder a la mayor cantidad de información y abarcar a la mayoría y/o totalidad de profesores que pertenecen a la DiCAT; es por estas razones que se empleó este enfoque para la realización del estudio.

Desde un enfoque de investigación cuantitativa lo importante es la medición y la cuantificación ya que a través de ellos se puede obtener información que sirva para la formulación de nuevas hipótesis. Su herramienta de apoyo fundamental es la estadística; así como los fundamentos teóricos aceptados por la comunidad científica; el procedimiento de análisis desde un enfoque cuantitativo es el hipotético – deductivo, el cual inicia con la formulación de hipótesis derivadas de la teoría y continua con la operacionalización de las variables, la recolección, el procesamiento e interpretación de la información (Monje, 2011). La investigación cuantitativa pretende explicar los fenómenos a través de la búsqueda de leyes o normas que rigen el comportamiento, valiéndose de métodos como la observación directa, la comprobación y la experiencia. El conocimiento debe basarse en el análisis de hechos reales de los cuales se realiza una descripción lo más neutra, objetiva y completa como sea posible; evitando las creencias, la percepción subjetiva, los prejuicios y las valoraciones que van en contra del método científico (Monje, 2011).

3.3. Diseño y Tipo de Investigación

La presente investigación corresponde a una **investigación descriptiva y correlacional**, descriptiva en el sentido de que pretende *describir* de manera sistemática las características de una muestra particular, situación o área de interés (Monje, 2011). Este tipo de estudios busca describir situaciones o acontecimientos, sin proponerse la comprobación de explicaciones y/o hipótesis, ni hacer predicciones de los eventos; así mismo, busca dar

respuesta al qué, cómo, cuándo y dónde se presenta cierto evento o situación, relacionado directamente con el problema de investigación (en este caso Incidentes Críticos IC, I-positions y procesos de reflexión docente). Y *correlacional* debido a que este tipo de investigación permite identificar asociaciones entre las variables en estudios donde no es posible el control experimental; por lo que no conduce directamente a obtener relaciones causa-efecto, pero si a sospecharlas (Monje, 2011).

Dentro de las características de una investigación descriptiva se encuentran las siguientes:



Figura 7. Características de una investigación Descriptiva (Monje, 2011).

Por otro lado, el **diseño del estudio** contempló una *fase única* que se presenta en la Figura 8; tal y como se observa en la figura, el diseño de la investigación consideró las siguientes acciones: En primer lugar, se diseñó el instrumento de investigación (ver apartado 3.5); en segundo lugar, se recogieron datos de una muestra de docentes utilizando el método de cuestionario. El instrumento fue cargado a Google Drive usando el módulo de formularios, posteriormente se envió a las y los académicos de la División de Ciencia, Arte y Tecnología (DiCAT), por medio de la liga al formulario de Google, en dicho cuestionario se recogió información sobre: a) los Incidentes Críticos (IC) identificados por las y los profesores; b) las emociones generadas, así como las estrategias de afrontamiento; c) los componentes de la reflexión a través del “Inventario de Reflexión sobre la Enseñanza” diseñado por Akbari, et.al. (2010) y que fue adaptado para los fines de la presente investigación; d) por último,

el cuestionario también incluyó preguntas relacionadas con la Identidad docente de manera que pudiéramos identificar algunas de las Posiciones del Yo asumidas por las y los profesores.

Posteriormente, se realizó un análisis de contenido de todas preguntas abiertas y se procedió a categorizar todas las respuestas, esta información se encuentra detallada en el libro de códigos presentado en el Anexo 1. Para las preguntas cerradas correspondientes a algunos datos sociodemográficos como la edad, sexo, años de experiencia docente, estado civil, se obtuvo la estadística descriptiva de cada una de ellas con sus correspondientes tablas de frecuencia. Finalmente, se procedió a elaborar el apartado de resultados organizando la información de acuerdo con las preguntas de investigación.

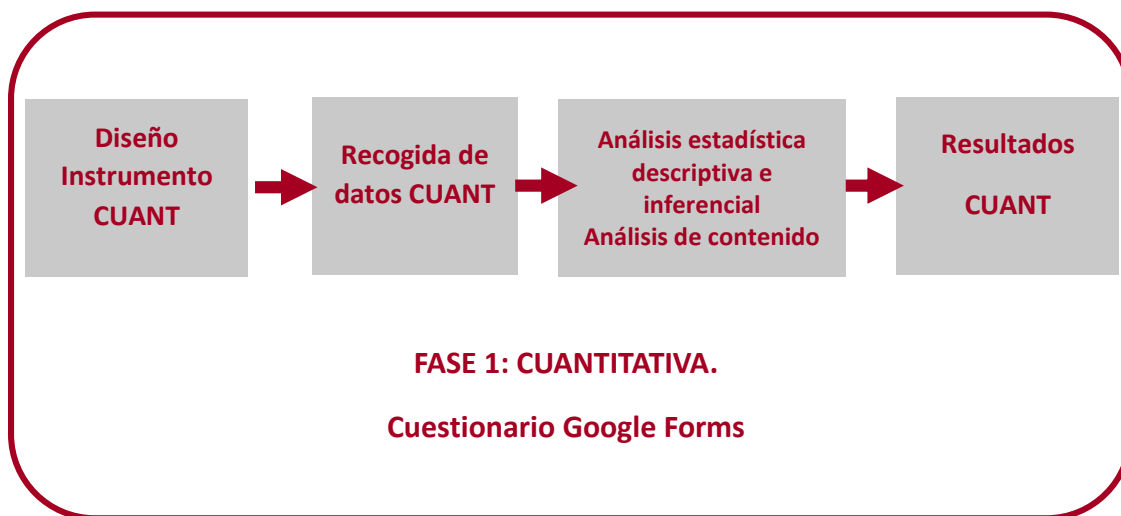


Figura 8. Fases del diseño de investigación.

3.4. Participantes

El tipo de muestreo empleado en el estudio corresponde a una muestra no probabilística, por conveniencia, debido a que la selección se realizó por medio de un proceso informal y voluntario en el que participaron los académicos que así lo decidieron.

La muestra está integrada por docentes de Educación Superior, particularmente académicos de tiempo completo de la División de Ciencia, Arte y Tecnología (DiCAT) de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Se decidió contemplar únicamente a las y los docentes de esta División académica, debido a que desde hace cinco años se colabora

en esta área como Asistente para el Fortalecimiento de la Calidad Académica (AFCA) y a que desde un principio existió un interés particular para que a partir de los resultados del presente estudio, se puedan diseñar e implementar estrategias de apoyo a la docencia en los Departamentos Académicos que integran a la DiCAT, con la posibilidad de que este impacto pueda extenderse posteriormente a otras áreas académicas de la Universidad.

Los criterios específicos de inclusión en la muestra contemplaron los siguientes aspectos: (a) que al momento de realizar la investigación fueran docentes activos y (b) que otorgarán su consentimiento para participar voluntariamente en la investigación. Es importante mencionar y reconocer el apoyo brindado por el Director Divisional, así como por las Directoras y Directores de los Departamentos, para la realización de este estudio.

El cuestionario fue enviado a todas y todos los académicos de tiempo completo (ATC) y Prestadores de Servicios Profesionales Docentes (PSPD) -académicos de asignatura- de la División, activos durante el periodo de otoño 2021. Con base al número de respuestas obtenidas, la muestra estuvo constituida por 41 docentes de tiempo completo; en su mayoría hombres (78%) de entre 28 a 72 años, casados (66%), en promedio con 18 años de experiencia docente en la Ibero ($\bar{x}=18$ años y $sd=12.2$) y con una formación afín a las áreas de ingeniería, arquitectura y diseño principalmente; en el apartado de resultados se presentan a detalle las características de las y los docentes que aceptaron participar en el estudio.

3.5. Instrumentos

Para el desarrollo de esta tesis se diseñó un cuestionario ad hoc para los objetivos mediante el cual se pudiera identificar los principales Incidentes Críticos (IC); así como los componentes de la reflexión y algunos aspectos relacionadas con la identidad docente.

Para el caso de los IC, las estrategias de afrontamiento, las emociones generadas; así como algunos aspectos relacionados con la identidad docentes se incluyeron preguntas que fueron retomadas de la revisión de literatura o sugeridas por el director de este trabajo, algunas de ellas son parte de sus investigaciones previas.

Ahora bien, para determinar los componentes y/o tipos de reflexión fue necesario buscar y seleccionar un instrumento acordé con las preguntas y los objetivos de investigación, por lo

que este proceso contempló una serie de etapas que se describen, brevemente a continuación.

Etapas en el diseño del “Inventario de Reflexión sobre la Enseñanza” (Adaptado de Akbari.et.al. 2010)

- **Etapas 1: Revisión de la literatura existente.**

En primer lugar, se realizó una búsqueda de investigaciones previas para localizar aquellas en las que incluyeran instrumentos que midieran el constructo “Reflexión docente” o “práctica reflexiva”. Esta investigación se realizó en SCIELO, REDALyC, SCOPUS y ERIC; se obtuvieron un total de 6 artículos, en los que el objeto de estudio eran los procesos de reflexión y/o práctica reflexiva de las y los docentes (sin importar el nivel educativo); y que en la metodología empleada contemplaban el diseño y/o validación de un instrumento para medir este constructo. Con esta información, se elaboró un cuadro comparativo en el que se incluían algunos datos de las investigaciones tales como: los datos de los autores, el año de publicación, las categorías de análisis y sí la investigación contaba o no con el instrumento (ver Anexo 2). Posteriormente y después de consensuarlo con el Director de este trabajo, se decidió seleccionar el “Inventario de Reflexión sobre la enseñanza” desarrollado por Akbari. et.al. (2010) debido a tres razones principales: 1) su relevancia actual, 2) contemplaba algunos de los supuestos teóricos planteados por Schön (1983; 1992) respecto a la reflexión en y sobre la acción; y 3) por último, el documento integraba una versión completa del instrumento diseñado, con su respectivo análisis de la confiabilidad y validez.

- **Etapas 2: Traducción del instrumento y realización de prueba piloto.**

Debido a que el instrumento se encuentra en el idioma inglés fue necesario realizar la traducción del mismo. Dicha traducción se realizó con el apoyo de una Dra. académica del Departamento de educación de la Universidad Iberoamericana, CDMX.

Con el Inventario traducido, se llevó a cabo una prueba piloto con una versión inicial del cuestionario, con una muestra de 24 docentes (del mismo universo de la muestra) durante el mes de noviembre de 2020 (periodo de otoño 2020). En esta prueba se incluyó únicamente el Inventario de Reflexión sobre la Enseñanza (Akbari, et. al. 2010), integrada por 29 ítems tipo Likert y un apartado inicial en el que solicitaban algunos datos personales de las y los docentes.

- **Etapas 3: Validación del instrumento después de la aplicación de la prueba piloto.**

En su versión original el “Inventario de Reflexión sobre la Enseñanza” (Akbari, et.al. 2010) está integrado por 29 ítems, con una escala de respuesta Likert de cinco puntos que van desde 1: Nunca hasta 5: Siempre; y mide cinco tipos de reflexión: práctica, cognitiva, afectiva, metacognitiva y crítica. La versión traducida del instrumento completo; así como la tabla de especificaciones del inventario original, se muestran en el anexo 3.

Para realizar la validación del instrumento se empleó el programa Jamovi (2019), se procedió a realizar un Análisis de Componentes Principales (PCA por sus siglas en inglés) y un Análisis Factorial exploratorio (EFA por sus siglas en inglés). Sin embargo, para proceder a este análisis se comenzó por calcular el coeficiente de confiabilidad α de Cronbach del inventario completo y de cada uno de los componentes que integran el instrumento (práctico, cognitivo, afectivo, metacognitivo y crítico).

Se obtuvo un coeficiente **α de Cronbach** de **0.878** para todo el inventario, así como coeficientes α de 0.406, 0.775, 0.769, 0.667 y 0.877 para el componente práctico, cognitivo, afectivo, metacognitivo y crítico respectivamente.

Posteriormente, los datos se sometieron a un Análisis de Componentes principales con rotación varimax. Antes de proceder a este análisis se calculó el determinante KMO (Kaiser-Mayer-Olkin) el cual resultó de 0.5 en las 29 preguntas que integran el inventario. Asimismo, la prueba de esfericidad de Bartlett resultó estadísticamente significativa ($p < 0.001$), lo cual indicaba que los datos eran propicios para este análisis.

El Análisis de Componentes Principales mostró cargas cruzadas de ítems en más de un factor, sin embargo, en lugar de eliminarlos del modelo su sugirió la consulta de expertos para asignar a dichos elementos a los factores que les correspondiera y que de esta manera se pudieran mantener tantos elementos como fuera posible del modelo original (cinco factores que explicaban el 65% de la varianza).

- **Etapa 4. Propuesta final del instrumento para medir el constructo “Práctica Reflexiva”**

Después de este análisis se revisaron nuevamente las preguntas y se determinó integrar un cuestionario de 22 reactivos cuyo **índice de confiabilidad** es de **0.882**; conservando los cinco componentes del instrumento original, sin embargo, estos podrían ser integrados en tres componentes que explican el 55% de la varianza (ver Tabla 8 y apartado de análisis psicométrico).

A continuación, se presenta el análisis psicométrico del instrumento para medir el constructo “Práctica Reflexiva” que fue empleado en la investigación.

3.5.1. ANÁLISIS PSICOMETRÍCO DEL INVENTARIO DE REFLEXIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA (Adaptación de Akbari, et.al., 2010)

Introducción

Dos de las características deseables de toda medición se refieren a los conceptos de confiabilidad y validez; considerados aspectos clave de la denominada “solidez psicométrica” del instrumento (Cohen y Swerdlik, 2001). De manera general, la confiabilidad o fiabilidad de una prueba se refiere a la consistencia o estabilidad de una medida; en algunos casos es vista como la ausencia relativa de errores de medición (Prieto y Delga) o el grado en el que la aplicación repetida produce los mismos resultados (Hernández-Samperi, et.al. 2014). Por su parte, la validez se refiere al grado en el que un instrumento realmente mide la variable que quiere medir (Hernández-Sampieri, et. al. 2014).

Existen diferentes métodos para estimar la confiabilidad y la validez de un instrumento; siendo los más comunes para el cálculo de la confiabilidad: coeficiente test-retest, las

formas paralelas, o la consistencia interna. El método empleado para el análisis de la confiabilidad del inventario es el de consistencia interna, debido a que no era posible una segunda aplicación del instrumento y tampoco se contaba con una forma paralela del mismo.

Para poder llevar este análisis se utilizó el programa de análisis estadístico Jamovi (2021). Se procedió a calcular el **coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach** (α -Cronbach) del inventario completo y de cada uno de los componentes que lo integran (práctico, cognitivo, afectivo, metacognitivo y crítico). El coeficiente alfa (α) fue descrito por Lee J. Cronbach y es un modelo de consistencia interna, basado en el promedio de las correlaciones entre todos los ítems que integran un instrumento (Aiken, 2003). Entre las ventajas de este procedimiento se encuentra la posibilidad de analizar cuánto mejoraría o empeoraría la fiabilidad del instrumento si se eliminará un ítem determinado (Cortina, 1993).

Respecto a la validez del inventario, de acuerdo con Hernández-Sampieri, et.al. (2014); la validez es un término complejo que todo instrumento de medición debe alcanzar y del que se puede tener distintos tipos de evidencia: relacionada con el contenido, relacionada con el criterio o relacionada con el constructo.

Desde una perspectiva científica la **validez de constructo** es quizá una de las más importantes (Hernández-Sampieri, et.al. 2014) y se relaciona con qué tanto una prueba representa y mide un concepto teórico (Babbie, 2014; Grinnell, Williams y Unrau, 2009; The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Sciences, 2009d; y Sawilowsky, 2006; citados en Hernández-Sampieri, et.al. 2014). Esta validez implica el significado del instrumento, respecto a qué está midiendo y cómo opera para medirlo (Hernández-Sampieri, et.al. 2014). La validez de constructo suele determinarse mediante procedimientos de análisis estadístico multivariado e incluye métodos como el análisis de factores, análisis discriminante, regresiones múltiples, etcétera (Hernández-Sampieri, et.al. 2014).

Para llevar a cabo el análisis de la validez del Inventario de Reflexión sobre la Enseñanza (Adaptación de Akbari, et.al 2010) se estimaron las pruebas de esfericidad de Bartlett y adecuación KMO como requisitos para el cálculo de la validez realizada a través de un **análisis de componentes principales** con rotación varimax, lo cual permitió establecer los

indicadores del constructo (práctica reflexiva). A continuación, se presenta una descripción del instrumento y posteriormente los resultados del análisis de la confiabilidad y validez del inventario.

Descripción del Instrumento

Nombre: Inventario de Reflexión sobre la Enseñanza (Adaptación de Akbari, et. al., 2010).

Constructo: Reflexión Docente

Descripción: Es un inventario integrado por 22 ítems, que se puntúa en una escala de respuesta Likert de 5 puntos (1: Nunca, 2: Raramente, 3: Algunas veces, 4: Frecuentemente, 5: Siempre).

En el siguiente esquema se describen las especificaciones del cuestionario aplicado a la muestra de académicos de la DiCAT que participaron en el estudio.

COMPONENTE	DEFINICIÓN	EJEMPLO DE ÍTEM	CANTIDAD DE ÍTEMS	NÚMERO DEL ÍTEM
PRÁCTICO	Actividades de reflexión mediante el uso de diferentes herramientas, como llevar diarios, hablar con colegas.	<i>Converso con colegas acerca de mis clases y tomo en cuenta sus consejos y comentarios.</i>	3	1, 2, 3
CÓGNITIVO	Esfuerzos conscientes de desarrollo profesional (Asistir a conferencias, talleres, leer libros o revistas académicas)	<i>Participo en talleres/conferencias relacionados con temas de enseñanza/aprendizaje.</i>	5	4, 5, 6, 7, 8
AFECTIVO	Conocimiento de los estudiantes, sus estados afectivos y conocimientos previos.	<i>Hablo con mis alumnos para conocer sus preferencias y estilos de aprendizaje.</i>	3	9, 10, 11
META COGNITIVO	Conocimiento que tienen los profesores de su personalidad, definición acerca de la enseñanza y aprendizaje, visión de su profesión.	<i>Conozco el significado y la importancia de mi trabajo como docente.</i>	4	12, 13, 14, 15
CRÍTICO	Aborda la dimensión sociopolítica de la docencia.	<i>Identifico los casos de injusticia social en mi entorno y trato de abordarlos en mis clases.</i>	7	16, 17, 18, 19, 20, 21, 22

Figura 9. Especificaciones del inventario de reflexión para la Enseñanza (Adaptado de Akbari, et. al., 2010)

RESULTADOS

Análisis de la confiabilidad del Inventario

Para el caso del Inventario de Reflexión sobre la Enseñanza (Adaptado de Akbari, et.al., 2010); se obtuvo un coeficiente α de Cronbach de **0.882** (ver Tabla 3), así como coeficientes α de **0.640, 0.734, 0.815, 0.726 y 0.884** para el componente práctico, cognitivo, afectivo, metacognitivo y crítico respectivamente (ver Tabla 4).

De acuerdo con autores como Barrios y Cosculluela (2013), el valor mínimo aceptable para los coeficientes α de Cronbach es de 0.70; por debajo de ese nivel la consistencia del instrumento se consideraría baja. Por otro lado, el valor máximo esperado es de 0.90; ya que valores cercanos a 1 serían indicativo de redundancia o información duplicada (varios ítems estarían midiendo lo mismo y sería conveniente eliminarlos) (Barrios y Cosculluela, 2013).

Tabla 3. Análisis de confiabilidad.

Coeficiente α de Cronbach	
Inventario	0.882

Tabla 4. Coeficientes de confiabilidad α de cada uno de los componentes del Inventario

Componente	Número de reactivos	Coeficiente α de Cronbach
Práctico	3	0.640
Cognitivo	5	0.734
Afectivo	3	0.815
Metacognitivo	4	0.726
Crítico	7	0.884

De acuerdo con estos valores, se puede decir que el valor α de 0.882 obtenido para todo el inventario indica una **confiabilidad alta**, así como los valores obtenidos para los componentes cognitivo, afectivo, metacognitivo y crítico; todos por arriba de 0.70 (ver

Tabla 4). El único valor α que estaría por debajo de los valores esperados sería el $\alpha=0.640$ del componente práctico; sin embargo, debido a que no se cuenta con otro instrumento para medir el constructo: práctica reflexiva, se puede considerar este valor como **acceptable**.

Análisis de la Validez de constructo del Instrumento

En este apartado se presentan los resultados del Análisis de Componentes Principales (PCA por sus siglas en inglés) del conjunto de respuestas a los ítems del Inventario de Reflexión sobre la Enseñanza (Adaptado de Akbari, et.al., 2010). El Análisis de Componentes Principales fue empleado para determinar la validez de constructo del instrumento de medición. Debido a que un constructo es una conceptualización teórica sobre un aspecto medible del comportamiento (Martínez, 1995), la validez de constructo permite evaluar hasta qué punto un instrumento mide el o los constructos, sobre los que se sustenta (Martínez, 1995). Por lo tanto, este análisis trata de comprobar si la prueba mide el rasgo o concepto teórico o si se cumplen las hipótesis sobre la estructura del constructo (Martínez, 1995).

La extracción de factores se llevó a cabo mediante el método de componentes principales con rotación Varimax. Antes de proceder a este análisis se calculó el determinante KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) cuyo valor para todo el inventario es de $KMO = 0.684$ (ver Tabla 5). Asimismo, la prueba de esfericidad de Bartlett resultó estadísticamente significativa ($p < 0.001$; $\chi^2 = 486$ (231 gl)), lo cual indica que los datos son adecuados para este análisis (ver Tabla 6).

Tabla 5. Determinante KMO

KMO	
Inventario	0.684

Tabla 6. Prueba de Esfericidad de Bartlett

χ^2	GI	P
486	231	< .001

La siguiente tabla muestra los resultados del análisis de componentes principales con rotación Varimax.

Tabla 7. Resultados del análisis de validez de constructo (componentes principales)

CLAVE	ÍTEM	\bar{x}	DE	α	KMO	C1	C2	C3
PRÁCO1	Cuento con algún tipo de registro donde integro observaciones sobre mi enseñanza con propósitos de revisión.	3.51	0.978	0.881	0.675		0.449	
PRÁCO2	Converso con colegas acerca de mis clases y tomo en cuenta sus consejos y comentarios.	4.12	0.781	0.879	0.678		0.649	
PRÁCO3	He solicitado a otros docentes que observen mi clase y realicen comentarios acerca de mi desempeño como docente.	2.76	1.20	0.873	0.747		0.748	
COGN01	Leo libros/artículos sobre prácticas pedagógicas, modelos o metodologías de enseñanza para mejorar mi desempeño en clase.	3.54	0.977	0.878	0.533	0.431	0.350	
COGN02	Participo en talleres/conferencias relacionados con temas de enseñanza/aprendizaje.	3.41	1.02	0.878	0.559	0.547		-0.358
COGN03	He pensado en escribir artículos sobre mis experiencias en el aula.	2.90	1.32	0.882	0.554	0.520		
COGN04	Realizo investigación sobre mis procesos de enseñanza / aprendizaje.	2.71	1.08	0.869	0.777	0.542	0.587	
COGN05	Pienso en los acontecimientos que ocurren en el aula como posibles temas de investigación y busco los métodos para investigarlos.	2.88	1.10	0.876	0.622	0.307	0.507	
AFECO1	Hablo con mis alumnos para conocer sus preferencias y estilos de aprendizaje.	4.20	0.872	0.879	0.773		0.831	
AFECO2	Indago sobre los antecedentes familiares, pasatiempos, intereses y habilidades de mis estudiantes.	3.66	0.990	0.882	0.506		0.771	
AFECO3	Cuestiono a mis alumnos sobre si les gustan o no las tareas y actividades de aprendizaje.	4.15	0.823	0.875	0.649		0.664	0.397
META01	Reflexiono acerca de cómo mis experiencias personales previas afectan mi identidad como docente.	4.10	0.700	0.881	0.676			0.460
META02	Conozco el significado y la importancia de mi trabajo como docente.	4.71	0.512	0.885	0.485			0.768
META03	Soy consciente de mis fortalezas y áreas de oportunidad como profesor(a).	4.51	0.553	0.886	0.459			0.827
META04	Identifico las inconsistencias y contradicciones que ocurren en mi práctica en el aula.	4.15	0.615	0.880	0.715		0.358	0.769
CRIT01	Identifico los casos de injusticia social en mi entorno y trato de abordarlos en mis clases.	3.88	1.12	0.871	0.753	0.887		
CRIT02	Pienso en la manera de transformar la vida de mis estudiantes a través del combate a la pobreza, la discriminación y los prejuicios de género.	3.85	0.989	0.872	0.742	0.729		
CRIT03	En mi enseñanza, incluyo temas como la vejez, la pobreza, el SIDA y la discriminación contra las mujeres y las minorías.	3.17	1.28	0.876	0.754	0.774		
CRIT04	Pienso en los aspectos políticos de mi enseñanza y la manera en la que puedo influir en las opiniones políticas de mis estudiantes.	2.93	1.29	0.876	0.757	0.611		
CRIT05	Busco la manera de promover la democracia y la tolerancia en mis clases y en la sociedad en general.	4.05	1.12	0.873	0.754	0.741		
CRIT06	Tomo en cuenta la manera en la que el género, la clase social y la raza influyen en los logros de aprendizaje de mis estudiantes.	3.71	1.21	0.877	0.699	0.685		
CRIT07	Identifico las situaciones sociales externas que pueden afectar mi enseñanza.	4.00	0.922	0.870	0.864	0.757		

\bar{x} = media, DE= Desviación Estándar, α = Alfa quitando el valor del ítem. Adecuación y esfericidad [Prueba de Bartlett: $\chi^2 = 486$ (231 gl) $p < 0.001$; KMO = 0.684] Método de extracción: Análisis de Componentes Principales con Rotación Varimax. C1 (Cognitivo-Crítico) explicó el 23.7% de la varianza; C2 (Práctico-Afectivo) explicó el 18.5% de la varianza; C3 (Metacognitivo) explicó el 12.6 % de la varianza (Ver Tabla 8). Todos los ítems se responden con alguna de cinco opciones 1: Nunca, 2: Raramente, 3: Algunas veces, 4: Frecuentemente, 5: Siempre.

Fuente: Elaboración propia con los resultados del estudio.

Tabla 8. Porcentaje de la Varianza explicada

Componente	SS Loadings	% de Varianza	% acumulado
1	5.22	23.7	23.7
2	4.07	18.5	42.2
3	2.77	12.6	54.8

Tal y como se observa en la tabla los resultados del análisis de componentes principales muestran que los factores obtenidos corresponden a tres de los componentes del inventario. El componente o factor 1 integraría los reactivos del componente cognitivo y el componente crítico; el componente o factor 2 integraría los reactivos del componente práctico y afectivo del instrumento y, por último, el componente o factor 3 estaría integrado por los reactivos del componente metacognitivo.

El gráfico de sedimentación (scree plot) (Figura 9) muestra que el mayor porcentaje de la varianza es explicada por el primer componente. También podemos observar que el punto de inflexión se produce en el tercer componente, lo cual fue un criterio para establecer el número de componentes que se contemplarían en el análisis; ya que a partir de este tercer componente los autovalores se modifican muy poco en su magnitud (Martínez, 1995).

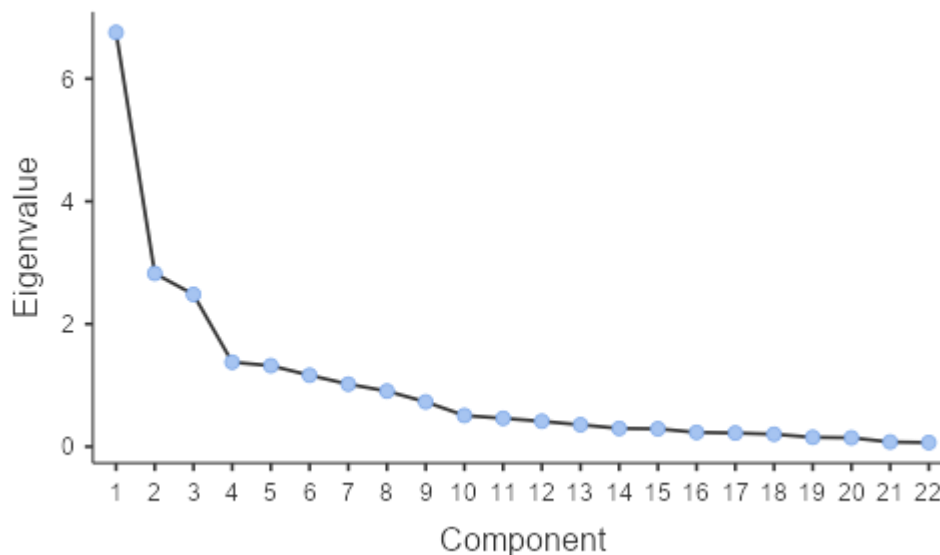


Figura 10. Scree Plot. Gráfico de sedimentación.

De esta manera si analizamos la carga factorial de cada uno de los ítems de los tres componentes extraídos e intentamos establecer una relación con la estructura de las dimensiones propuestas por los autores del instrumento, se puede observar que existe una discrepancia importante en las dimensiones práctica y cognitiva. Existen algunos reactivos sobre todo de la dimensión cognitiva (reactivos 4, 5, 7 y 8), que muestran cargas cruzadas en dos componentes (ver Tabla 9). Por ejemplo, el reactivo cuatro (COGN01) *Leo libros/artículos sobre prácticas pedagógicas, modelos o metodologías de enseñanza para mejorar mi desempeño en clase*, muestra una carga de 0.431 en el componente 1 y una carga de 0.350 en el componente 2.

Tabla 9. Cargas factoriales de cada uno de los ítems del inventario.

#	CLAVE	ÍTEM	C1	C2	C3
1	PRÁCO1	Cuento con algún tipo de registro donde integro observaciones sobre mi enseñanza con propósitos de revisión.		0.449	
2	PRÁCO2	Converso con colegas acerca de mis clases y tomo en cuenta sus consejos y comentarios.		0.649	
3	PRÁCO3	He solicitado a otros docentes que observen mi clase y realicen comentarios acerca de mi desempeño como docente.		0.748	
4	COGN01	Leo libros/artículos sobre prácticas pedagógicas, modelos o metodologías de enseñanza para mejorar mi desempeño en clase.	0.431	0.350	
5	COGN02	Participo en talleres/conferencias relacionados con temas de enseñanza/aprendizaje.	0.547		-0.358
6	COGN03	He pensado en escribir artículos sobre mis experiencias en el aula.	0.520		
7	COGN04	Realizo investigación sobre mis procesos de enseñanza / aprendizaje.	0.542	0.587	
8	COGN05	Pienso en los acontecimientos que ocurren en el aula como posibles temas de investigación y busco los métodos para investigarlos.	0.307	0.507	
9	AFEC01	Hablo con mis alumnos para conocer sus preferencias y estilos de aprendizaje.		0.831	
10	AFEC02	Indago sobre los antecedentes familiares, pasatiempos, intereses y habilidades de mis estudiantes.		0.771	
11	AFEC03	Cuestiono a mis alumnos sobre si les gustan o no las tareas y actividades de aprendizaje.		0.664	0.397
12	META01	Reflexiono acerca de cómo mis experiencias personales previas afectan mi identidad como docente.			0.460
13	META02	Conozco el significado y la importancia de mi trabajo como docente.			0.768
14	META03	Soy consciente de mis fortalezas y áreas de oportunidad como profesor(a).			0.827
15	META04	Identifico las inconsistencias y contradicciones que ocurren en mi práctica en el aula.		0.358	0.769
16	CRIT01	Identifico los casos de injusticia social en mi entorno y trato de abordarlos en mis clases.	0.887		
17	CRIT02	Pienso en la manera de transformar la vida de mis estudiantes a través del combate a la pobreza, la discriminación y los prejuicios de género.	0.729		
18	CRIT03	En mi enseñanza, incluyo temas como la vejez, la pobreza, el SIDA y la discriminación contra las mujeres y las minorías.	0.774		
19	CRIT04	Pienso en los aspectos políticos de mi enseñanza y la manera en la que puedo influir en las opiniones políticas de mis estudiantes.	0.611		
20	CRIT05	Busco la manera de promover la democracia y la tolerancia en mis clases y en la sociedad en general.	0.741		
21	CRIT06	Tomo en cuenta la manera en la que el género, la clase social y la raza influyen en los logros de aprendizaje de mis estudiantes.	0.685		
22	CRIT07	Identifico las situaciones sociales externas que pueden afectar mi enseñanza.	0.757		

El Componente 1, se identificó con la dimensión cognitiva y crítica planteada por Akbari, et.al., (2010); sin embargo, los ítems 7 y 8 (COGN04 y COG05) parecen no ser explicados por este factor; esto podría parecer una relación lógica debido a que la dimensión cognitiva aborda los esfuerzos conscientes de desarrollo profesional y el componente crítico la dimensión sociopolítica de la docencia (Akbari, et.al. 2010).

A pesar de que en principio parecieran elementos poco relacionados, el componente 2 puede identificarse con la dimensión práctica y afectiva de la reflexión; sin embargo, en este punto existe una discrepancia importante respecto a las dimensiones planteadas por los autores originalmente. De acuerdo con Akbari, et.al. (2010) la dimensión práctica incluye las actividades propias de reflexión mediante el uso de distintas herramientas; mientras que la dimensión afectiva aborda el conocimiento de los estudiantes, sus estados afectivos y conocimientos previos; sin embargo, en este aspecto debe considerarse la traducción del instrumento y las prácticas de los profesores en el contexto mexicano, por lo que se necesitan más datos para analizar cómo se comporta el instrumento.

Por último, el componente 3 se identifica con la dimensión metacognitiva de la reflexión, la cual aborda el conocimiento que tienen los docentes acerca de su profesión, su personalidad y los procesos de enseñanza y aprendizaje (Akbari, et.al. 2010).

Discusión y Conclusiones del análisis psicométrico del Inventario

Los resultados presentados permiten afirmar de manera preliminar que el Inventario de Reflexión sobre la Enseñanza (Adaptación de Akbari, et.al. 2010) puede ser empleado como herramienta de investigación de la práctica reflexiva de los docentes. El valor α de Cronbach para todo el inventario fue muy bueno; así como los valores para cuatro de los componentes que lo integran (cognitivo, afectivo, metacognitivo y crítico); el valor α del componente práctico también fue considerado como aceptable y podría ser considerado con atención en futuros procedimientos de análisis.

A pesar de que el análisis de la validez de constructo mostró que los componentes no se integran como se había hipotetizado originalmente en el inventario, (en cinco componentes: práctico, cognitivo, afectivo, metacognitivo y crítico) la agrupación

corresponde a tres de ellos e integra a los ítems que corresponden a cada uno. Es por ello que estos resultados podrían ayudar a estructurar un instrumento para medir la práctica reflexiva de los docentes en el contexto universitario, que integre los componentes: crítico, afectivo o metacognitivo, así como los reactivos de los componentes práctico y cognitivo pero reformulados o integrados en alguno de estos tres componentes.

La implicación de los resultados obtenidos en el desarrollo de futuras investigaciones en torno a los procesos de reflexión docentes desde una perspectiva cuantitativa es favorable; sin embargo, es importante continuar explorando las potencialidades y uso del Inventario de Reflexión sobre la enseñanza en otros contextos y con diferentes poblaciones; se necesitan datos de otros profesores, de diferentes áreas y disciplinas ya que este conocimiento podría aportar información respecto a cómo se comporta el inventario en el contexto latinoamericano.

El estudio de los procesos de reflexión docente desde un abordaje cuantitativo requiere de instrumentos traducidos válidos y confiables; por lo que este estudio constituye una aportación importante en este sentido. De manera general, podemos concluir que estos resultados aportan evidencia de la validez de constructo del instrumento y permiten sustentar que el Inventario puede utilizarse para fines de investigación. Por último, se recomienda el desarrollo de futuras investigaciones para replicar estos hallazgos en diferentes lugares y con otros grupos poblacionales y realizar otras investigaciones dirigidas a determinar otras variables que pudieran afectar o relacionarse con la práctica reflexiva de las y los docentes.

3.6. Procedimiento de recogida de datos

El procedimiento que se siguió para la obtención de la información comprendió las siguientes actividades. En primer término, se solicitó la aprobación del director Divisional de la División de Ciencia, Arte y Tecnología (DiCAT) para llevar a cabo la investigación. Posteriormente, se informó a los directores de Departamento a través de un correo electrónico sobre la realización de la investigación y los objetivos de ésta. Finalmente se contactó a la planta académica de la División por el mismo medio y se envió la liga al cuestionario (ver Anexo, 4). Si los participantes tenían alguna duda o comentario podían contactar a la investigadora a través de un correo electrónico.

Junto con el correo electrónico se envió una ficha para explicar a las y los profesores lo que es un Incidente Crítico; así como sus principales características (ver anexo 5) con la finalidad de que la información correspondiera a lo que se necesitaba para el estudio y minimizar la descripción de eventos o situaciones que no cumplieran con las características de un Incidente Crítico.

3.6.1 Técnicas de recogida de datos

El proceso de recolección de datos para una investigación se realiza mediante el empleo de diversas técnicas e instrumentos cuya selección depende del tipo de investigación que se trate; así como del diseño y los objetivos del estudio. Para la recolección de datos de la presente investigación se empleó la técnica del cuestionario auto aplicado, dicha elección obedece al contexto en el que se encontraba el país al momento de comenzar con la recolección de datos, derivado por la pandemia por COVID-19 y a que era necesaria la utilización de una técnica que permitiera recolectar la mayor cantidad de información de manera indirecta.

Un cuestionario auto aplicado es un formato integrado por un conjunto de preguntas que es contestado de manera escrita (en este caso en línea) por los participantes de la investigación (Monje, 2011). Una de las principales ventajas de esta técnica de recolección de información es que reduce el sesgo ocasionado por la presencia de un entrevistador; además de que, al ser un formato simple, facilita el análisis de la información, reduce los costos de aplicación y permite recabar una gran cantidad de información en poco tiempo

(Monje, 2011). Por otro lado, dentro de sus limitaciones se encuentran el poco control de la o el investigador sobre las respuestas y a si la información recabada es realmente veraz, puesto que no se conoce a quien lo responde.

De acuerdo con Ander-Egg (2003), las preguntas de un cuestionario se pueden clasificar de acuerdo con su forma en: preguntas abiertas, preguntas cerradas o dicotómicas, preguntas de opción múltiple, preguntas con respuestas de abanico y preguntas de estimación. Y de acuerdo con el tipo en: preguntas de acción, de intención, de opinión, preguntas índices o preguntas test (Ander-Egg, 2003).

El cuestionario fue diseñado expofeso, a través de un proceso de exploración y revisión; la mayoría de las preguntas fueron retomadas de investigaciones anteriores del Director de este trabajo y algunas de la revisión de literatura realizada. En la Tabla 10 se presenta la estructura del cuestionario empleado en el estudio, es importante mencionar que el orden de las preguntas fue: datos de contacto, preguntas sobre la descripción del IC; posteriormente se presentó la adaptación del Inventario de Reflexión sobre la Enseñanza, seguido de las preguntas relacionadas con la Identidad Docente y finalmente, las preguntas de datos generales, que incluían algunos datos sociodemográficos y elementos que nos permitieron caracterizar a la muestra (ver Tabla 10).

Tabla 10. Secciones y preguntas que integran el cuestionario de investigación.

Sección	#	Pregunta	Tipo de Pregunta	Ejemplos Opciones de Respuesta
Consentimiento	1.	¿Está de acuerdo en participar en la investigación?	Dicotómica	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO
Datos de contacto	2.	Correo electrónico de contacto	Abierta	No aplica
	3.	¿Quiere que le enviemos al correo electrónico proporcionado un reporte de sus resultados?	Dicotómica	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO
	4.	¿Estaría dispuesto a participar, si fuese seleccionado, en una entrevista con una duración de 30 a 40 minutos)	Dicotómica	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO

Descripción Incidente Crítico (IC)	5.	¿En qué año ocurrió dicho evento?	Abierta	No aplica
	6.	Describe brevemente lo ocurrido en el evento	Abierta	No aplica
	7.	¿Cómo actuó?, ¿Cómo afrontó el evento descrito?	Abierta	No aplica
	8.	¿Por qué ese evento fue tan importante en su vida?	Abierta	No aplica
	9.	¿Qué tan agradable o desagradable considera que fue dicho evento?	De estimación	1: Extremadamente desagradable 2: Desagradable 3: Ni agradable ni desagradable 4: Agradable 5: Extremadamente agradable
	10.	¿Cómo le hizo sentir el evento mencionado? ¿Qué emociones le generó?	Abierta	No aplica
Inventario de Reflexión sobre la Enseñanza	11.	Cuento con algún tipo de registro donde integro observaciones sobre mi enseñanza con propósitos de revisión.	De estimación	1: Nunca 2: Raramente 3: A veces 4: Frecuentemente 5: Siempre
	12.	Converso con colegas acerca de mis clases y tomo en cuenta sus consejos y comentarios.		
	13.	He solicitado a otros docentes que observen mi clase y realicen comentarios acerca de mi desempeño como docente.		
	14.	Leo libros/artículos sobre prácticas pedagógicas, modelos o metodologías de enseñanza para mejorar mi desempeño en clase.		
	15.	Participo en talleres/conferencias relacionadas con temas de enseñanza/aprendizaje.		

-
16. He pensado en escribir artículos sobre mis experiencias en el aula.

 17. Realizo investigación sobre mis procesos de enseñanza / aprendizaje.

 18. Pienso en los acontecimientos que ocurren en el aula como posibles temas de investigación y busco los métodos para investigarlos.

 19. Hablo con mis alumnos para conocer sus preferencias y estilos de aprendizaje.

 20. Indago sobre los antecedentes familiares, pasatiempos, intereses y habilidades de mis estudiantes.

 21. Cuestiono a mis alumnos sobre si les gustan o no las tareas y actividades de aprendizaje.

 22. Reflexiono acerca de cómo mis experiencias personales previas afectan mi identidad como docente.

 23. Conozco el significado y la importancia de mi trabajo como docente.

 24. Soy consciente de mis fortalezas y áreas de oportunidad como profesor(a).

 25. Identifico las inconsistencias y contradicciones que ocurren en mi práctica en el aula.

 26. Identifico los casos de injusticia social en mi entorno y trato de abordarlos en mis clases.
-

	27. Pienso en la manera de transformar la vida de mis estudiantes a través del combate a la pobreza, la discriminación y los prejuicios de género.		
	28. En mi enseñanza, incluyo temas como la vejez, la pobreza, el SIDA y la discriminación contra las mujeres y las minorías.		
	29. Pienso en los aspectos políticos de mi enseñanza y la manera en la que puedo influir en las opiniones políticas de mis estudiantes.		
	30. Busco la manera de promover la democracia y la tolerancia en mis clases y en la sociedad en general.		
	31. Tomo en cuenta la manera en la que el género, la clase social y la raza influyen en los logros de aprendizaje de mis estudiantes.		
	32. Identifico las situaciones sociales externas que pueden afectar mi enseñanza.		
Identidad Docente	33. ¿Cómo se define usted como docente?	Abierta	No aplica
	34. ¿Qué es lo que más y lo que menos ha influido en usted para formar su identidad como docente?	Matriz de preguntas	Es lo que menos ha influido Ha influido poco Más o menos a influido Ha influido mucho Es lo que más ha influido
	35. ¿Qué tanto ha cambiado como docente si se compara a cuando comenzó a impartir clases?	De estimación	1: Soy él – la mismo(a) 5: Soy completamente diferente

	36.	¿Cómo se describiría, más orientado a la investigación o a la docencia?	De estimación	1: Investigación 5: Docencia
	37.	¿Cómo se describiría, tiene más experiencia como profesional fuera del ámbito educativo o como académico(a) de la Universidad?	De estimación	1: Experiencia profesional fuera del ámbito educativo 5: Académico(a) de la Universidad
	38.	¿Además de la docencia ejerce su profesión en otro tipo de contexto laboral?	Dicotómica	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO
Datos Generales	39.	Sexo	Dicotómica	<input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer
	40.	Edad	Abierta	No aplica
	41.	Estado Civil	Opción Múltiple	<input type="checkbox"/> Soltero(a) <input type="checkbox"/> Casado(a) <input type="checkbox"/> Unión consensual <input type="checkbox"/> Divorciado(a) <input type="checkbox"/> Otro
	42.	Años de experiencia docente en la Ibero	Abierta	No aplica
	43.	Años de experiencia docente en toda su trayectoria profesional	Abierta	No aplica
	44.	¿En cuáles de los siguientes niveles educativos ha impartido clases?	Opción múltiple	<input type="checkbox"/> Preescolar <input type="checkbox"/> Primaria <input type="checkbox"/> Secundaria <input type="checkbox"/> Media Superior <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Posgrado
	45.	¿En cuántas instituciones educativas diferentes ha impartido clases?	Opción múltiple	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 – 5 <input type="checkbox"/> 6 – 10 <input type="checkbox"/> Más de 10
	46.	Último grado académico obtenido	Opción múltiple	<input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Maestría <input type="checkbox"/> Doctorado <input type="checkbox"/> Post Doctorado

47.	Selecciona aquellas áreas de conocimiento en las que se considera especialista	Opción Múltiple	<input type="checkbox"/> Artes <input type="checkbox"/> Ciencias <input type="checkbox"/> Deportes <input type="checkbox"/> Educación y Humanidades <input type="checkbox"/> Matemáticas <input type="checkbox"/> Otra
48.	Selecciona todos los departamentos / áreas / direcciones en los cuales colaboras como docente	Opción Múltiple	Listado de Departamentos y áreas académicas de la Universidad
49.	Selecciona los programas de licenciatura en los que impartes clases (sino aplica, deja vacío)	Opción múltiple	Listado de todos los programas de licenciatura que se imparten en la Ibero
50.	Selecciona los programas de posgrado en los que impartes clases (sino aplica, deja vacío)	Opción múltiple	Listado de todos los programas de posgrado que se imparten en la Ibero

Tal y como puede observarse, el cuestionario está integrado por 50 preguntas de distintos tipos y formas (abiertas, dicotómicas, de opción múltiple y de estimación). Las preguntas abiertas permiten que los participantes de la investigación respondan con sus propias palabras y proporcionan información más precisa y completa acerca de cada una de las variables; además de que promueven la libre expresión y se obtienen una gran variedad de respuestas. Su análisis requiere construir sistemas de clasificación o categorías. Por su parte, las preguntas cerradas o dicotómicas únicamente pretenden rescatar la información solicitada. Respecto a las preguntas de opción múltiple; la interpretación de los resultados es más uniforme ya que es más fácil administrar, procesar y analizar la información. Por último, en las preguntas de estimación, las respuestas sugeridas representan diferentes grados de intensidad, de acuerdo o desacuerdo o de adhesión a la pregunta (Ander-Egg, 2003). Para revisar a detalle las características del cuestionario empleado para el desarrollo de la investigación puede revisarse la información contenida en el anexo 6.

3.7. Procedimiento de análisis de datos

Para finalizar el apartado de la metodología, se describe el proceso que se llevó a cabo para analizar los datos tanto cualitativos (preguntas abiertas) como cuantitativos que resultaron de la aplicación del cuestionario a la muestra de 41 académicos de tiempo completo de la DiCAT.

En el siguiente esquema se describen las etapas de este proceso y posteriormente se detallan las acciones realizadas en cada una de ellas.



Figura 11. Etapas del proceso de análisis de datos.

ETAPA 1. Codificación de las respuestas en la base de datos.

Después de descargar la base de datos en Excel con las respuestas del cuestionario, fue necesario codificar cada una de ellas, de acuerdo con los criterios que se presentan a continuación, cuidando la protección de datos personales de los participantes en el estudio.

En primer término, se etiquetó a los docentes con base a su Departamento de procedencia de la siguiente manera:

Tabla 11. Códigos para el Departamento de procedencia de los participantes.

ETIQUETA	DEPARTAMENTO DE PROCEDENCIA	EJEMPLO
CENTRUS - Núm. De participante	Centro Transdisciplinar Universitario para la Sustentabilidad	CENTRUS-01
DAUIC - Núm. De participante	Arquitectura, Urbanismo e Ingeniería Civil	DAUIC-01
DEII - Núm. De participante	Estudios en Ingeniería para la Innovación	DEII-01
DIQIA - Núm. De participante	Ingeniería Química, Industrial y de Alimentos	DIQIA-01
FISMAT - Núm. De participante	Física y Matemáticas	FISMAT-01

Todas las repuestas de las preguntas dicotómicas o de estimación, fueron codificadas asignando un número a cada una de las opciones de respuesta. Por ejemplo, la pregunta de estado civil; se codificó de la siguiente manera: 1: Soltero(a); 2: Casado(a); 3: Unión consensual; 4: Divorciado; 5: Otro; y así sucesivamente con cada una de ellas.

Por último, las respuestas al inventario de reflexión sobre la enseñanza (adaptación de Akbari, et.al. 2010) fueron codificadas de acuerdo con la respuesta elegida en cada uno de los enunciados y respetando la escala de estimación del propio instrumento (1: Nunca, 2: Raramente, 3: A veces, 4: Frecuentemente y 5: Siempre).

El análisis estadístico de los datos se realizó en función de la frecuencia y porcentaje de las respuestas de cada una de las preguntas del cuestionario.

ETAPA 2. Análisis de contenido de las preguntas abiertas.

Una vez que se tuvieron codificadas todas las preguntas cerradas, de opción múltiple y las preguntas de estimación; se procedió a realizar un **análisis de contenido** de las preguntas abiertas. A pesar de que ésta pareciera ser una técnica de análisis más apropiada de la investigación cualitativa, es importante recordar que los métodos y técnicas son complementarias y que a partir de la información proporcionada por las y los académicos

se consideró que este era el método más adecuado para poder organizar la información de una manera más precisa. Dado el número de respuestas obtenidas (en este caso, las respuestas de 41 académicos de la DiCAT) no fue necesario utilizar alguna herramienta como Atlas.Ti o InVivo para este análisis.

Tal y como se había expuesto, el análisis de datos desde un enfoque cuantitativo está estrechamente relacionado con la medición y se caracteriza por la aplicación de diferentes procedimientos estadísticos, descriptivos e inferenciales que permitan revelar tendencias, regularidades y posibles relaciones entre variables (Monje, 2011). Considerando estos planteamientos, el análisis de contenido de las respuestas a cada una de las preguntas abiertas del cuestionario de investigación; se realizó a través de un proceso de codificación que permitió la transformación de las características relevantes del contenido de las respuestas, en unidades para su descripción y análisis preciso (Cabrera, 2009). Cada unidad se asignó a una categoría y como producto de la codificación se obtuvieron las *frecuencias* y *porcentajes* de cada una de ellas. La codificación como proceso de categorización siguió una lógica deductiva derivada del marco teórico y el planteamiento de la investigación, lo cual nos permitió comprobar cuántas veces las unidades de análisis (comentarios de las y los docentes) entraban en las categorías definidas.

Es importante mencionar que cada categoría fue definida con la mayor precisión posible especificando lo que comprendía cada caso y que cada una de ellas es mutuamente excluyente, por lo que cada unidad de análisis (comentarios de las y los docentes) entra en solo una de las categorías propuestas. Las categorías correspondientes a las estrategias de afrontamiento y las posiciones-yo se tomaron de la revisión de la literatura existente; para el resto, fue necesario crear una categoría con base a la frecuencia en la que se mencionaba una palabra, que se definió como unidad de análisis o palabra clave. A continuación, se presentan las categorías definidas para cada una de las preguntas abiertas:

Tabla 12. Sistema de categorías empleada para el análisis.

#	Pregunta	Código Pregunta	Categorías	Fuente
1	Describa brevemente lo ocurrido.	Tipos de Incidentes Críticos (IC)	1. Adaptaciones debido a la pandemia por COVID-19. 2. Aprendizaje de la / el docente 3. Comportamiento de las y los estudiantes 4. Distinción / Reconocimiento hacia su trabajo como docente 5. Otro	Investigación. Definición de categorías a partir de palabras clave.
2	¿Cómo actuó?, ¿Cómo afrontó el evento descrito?	Estrategias de Afrontamiento del IC	1. Evitación / Huida 2. Emocional 3. Reactiva 4. Estratégica 5. Innovadora	Badia y Monereo (2013) y Monereo et al. (2014).
3	¿Por qué ese evento fue tan importante en su vida?	Importancia del IC	1. Aspecto emocional 2. Evaluación 3. Identidad Docente 4. Identidad Personal 5. Procesos de enseñanza y aprendizaje 6. Otra	Investigación. Definición de categorías a partir de palabras clave.
4	¿Cómo le hizo sentir el evento?, ¿Qué emociones le generó?	Emociones Generadas	1. Alta energía y agradable. 2. Alta energía y desagradable. 3. Baja energía y agradable. 4. Baja energía y desagradable.	Mood Meeter. Medidor de emociones.
5	¿Cómo se define usted como docente?	Posiciones-Yo referidas a...	1. Concepciones acerca de la enseñanza 2. Identificación personal 3. La disciplina que imparte 4. Las y los estudiantes	Prados, Cubero, Santamaria y Arias, 2013.

ETAPA 3. Análisis estadístico Descriptivo e Inferencial.

Posteriormente, se procedió a calcular los estadísticos descriptivos de todas las preguntas. La estadística es una herramienta de análisis que permite recolectar, analizar, interpretar y presentar la información obtenida de una investigación. Uno de los conceptos básicos de la descripción estadística es la **distribución de frecuencias**, método que permite organizar y resumir los datos, indicando el número de veces que se repite un valor.; esta información puede presentarse de distintas maneras, a través de cuadros o tablas, gráficos o de manera textual (Hernández, Baptista y Fernández, 2010). Los resultados de este análisis se presentan en el siguiente capítulo en gráficos y tablas de frecuencias.

Ahora bien, la estadística descriptiva también emplea diversas medidas para realizar la descripción de un fenómeno, medidas denominadas *estadígrafos*, cuando se trabaja con muestras y *parámetros* cuando se trabaja con poblaciones completas. Debido a que el trabajo de esta investigación se centra en una muestra particular de académicos de tiempo completo de la DiCAT, se emplearon estadígrafos para poder realizar la descripción del problema de estudio.

De acuerdo con (Hernández, et.al. 2010) los estadígrafos se pueden clasificar en:

1. Estadígrafos de posición. Indican el lugar o posición relativa del valor de una variable al que corresponden la mayoría de los datos (media aritmética, la mediana, la moda o modo, cuartiles, deciles y percentiles).
2. Estadígrafos de dispersión o variabilidad. Describen cómo se agrupan o dispersan los datos alrededor de un promedio, miden el grado de homogeneidad de los datos (rango, varianza y desviación estándar).
3. Estadígrafos de asimetría. Indican la dirección que toman los datos con respecto a un eje, se dice que una distribución es simétrica sí los datos se distribuyen de la misma manera de un lado y otro del eje.
4. Estadígrafo de curtosis. Es un referente respecto a que tan plana o alargada es la curva de distribución de los datos.

Para el análisis de los datos obtenidos como resultado de la aplicación del cuestionario de investigación, se emplearon principalmente **estadígrafos de posición** y de dispersión; se procedió a calcular la media, la mediana, la moda, la varianza y en algunos casos la desviación estándar de las respuestas a algunas de las preguntas del cuestionario.

Por otro lado, respecto a los cálculos de la estadística inferencial, se empleó la prueba de Chi-Cuadrado a través de la obtención de tablas de contingencia, esto con la finalidad de evaluar la asociación entre los tipos de reflexión y los incidentes críticos, así como los tipos de reflexión y las posiciones del yo identificadas en las y los profesores.

CAPITULO 4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de los análisis cuantitativos. Este apartado está compuesto por cuatro secciones: una primera en la que se describen las características de la muestra final; una segunda, que aborda la estadística descriptiva de los reactivos del cuestionario. Posteriormente, se presentan los análisis que permitieron responder a las preguntas de investigación y finalmente, una tabla con el resumen de las mismas a manera de conclusiones preliminares.

4.1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

La muestra de este estudio estuvo integrada por un total de 41 académicos de tiempo completo de los seis Departamentos que integran la División de Ciencia, Arte y Tecnología (DiCAT) (ver Tabla 13 y Gráfico 1). Tal y como se muestra en el Gráfico 1, hubo una mayor participación de los académicos del Departamento en Estudios en Ingeniería para la Innovación (DEII) el 51% (21/41) de la muestra está integrada por académicos de este Departamento. Mientras que el Departamento con una menor participación corresponde al Centro Transdisciplinar Universitario para la Sustentabilidad (CENTRUS) con la participación de uno solo de sus académicos.

Tabla 13. Frecuencias Número de participantes en el estudio por Departamento Académico de la DiCAT

Depto.	Porcentaje	Frecuencia	% Acumulado
CENTRUS	2%	1	2%
DAUIC	12%	5	14%
DEII	51%	21	65%
DIQIA	15%	6	80%
DISEÑO	10%	4	90%
FISMAT	10%	4	100%

n= 41

ACOTACIONES

CENTRUS	Centro Transdisciplinar Universitario para la Sustentabilidad
DAUIC	Arquitectura, Urbanismo e Ingeniería Civil
DEII	Estudios en Ingeniería para la Innovación
DIQIA	Ingeniería Química, Industrial y de Alimentos
FISMAT	Física y Matemáticas



Gráfico 1. Número de participantes por Departamento (n=41).

Del total de la muestra, el 22% son mujeres (9/41) y el 78% son hombres (32/41) tal y como se muestra en la tabla 14 y gráfico 2.

Tabla 14. Frecuencias de la variable Sexo

Sexo	Porcentaje	Frecuencia	% Acumulado
Mujer	22%	9	22%
Hombre	78%	32	100%

n= 41

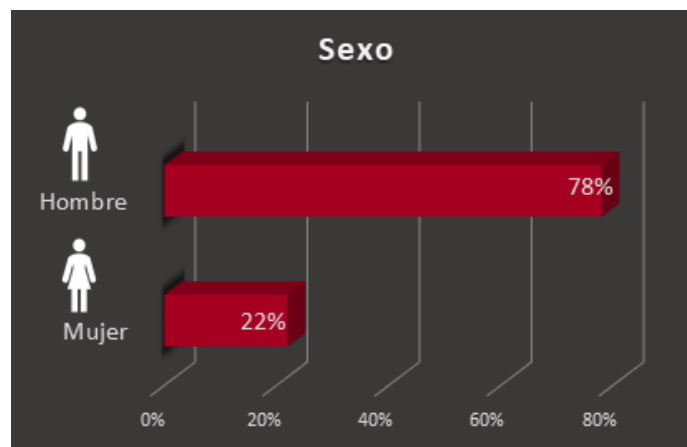


Gráfico 2. Representación de la variable Sexo de los participantes (n=41).

La mayoría de los académicos que integra la muestra se encuentra en el **rango de edad** de 46 a 54 años (29%) y solo un 12% son docentes jóvenes de entre 28 y 36 años (ver Tabla 15 y Gráfico 3).

Tabla 15. Frecuencias por rango de Edad

Edad	Porcentaje	Frecuencia	% Acumulado
28 - 36 años	12%	5	12%
37 - 45 años	22%	9	34%
46 - 54 años	29%	12	63%
55 - 63 años	22%	9	85%
64 - 72 años	15%	6	100%

n= 41

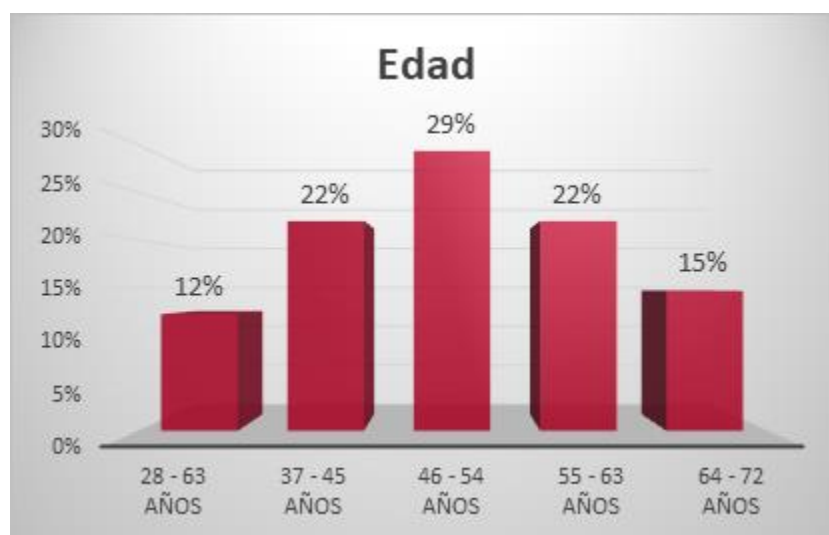


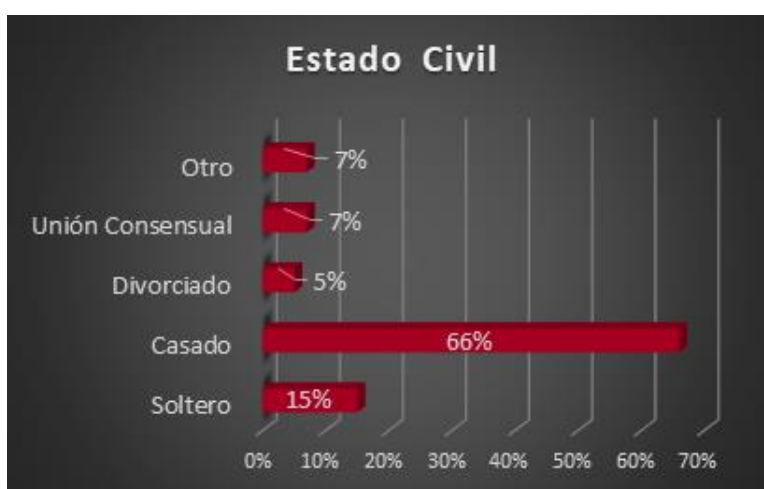
Gráfico 3. Distribución de los académicos por rango de edad (n=41).

El 66% (27/41) de los docentes que respondieron el cuestionario está casado, mientras que el 15% (6/41) es soltero (ver Tabla 16 y Gráfico 4).

Tabla 16. Frecuencias Estado Civil

Estado Civil	Porcentaje	Frecuencia	% Acumulado
Soltero	15%	6	15%
Casado	66%	27	81%
Divorciado	5%	2	86%
Unión Consensual	7%	3	93%
Otro	7%	3	100%

n= 41

**Gráfico 4.** Estado Civil de los académicos que respondieron el cuestionario (n=41).

Respecto al **último grado académico obtenido**, el 51% (21/41) de los académicos cuenta con el grado de Maestría, 34% (14/41) de los participantes en el estudio cuenta con el grado de Doctorado y un 15% con un Posdoctorado (6/41) ver Tabla 17 y Gráfico 5.

Tabla 17. Frecuencias Nivel Académico

Nivel	Porcentaje	Frecuencia	% Acumulado
Maestría	51%	21	51%
Doctorado	34%	14	85%
Posdoctorado	15%	6	100%

n= 41



Gráfico 5. Último grado académico de los participantes (n=41).

De los 41 académicos que respondieron el cuestionario, el 32% cuenta con pocos años de **experiencia docente en la Ibero**, (13/41) ya que expresaron contar de 0 a 8 años de experiencia docente, en este caso podemos decir que se trata de profesores noveles. Sin embargo, tal y como se observa en la Tabla 18 y Gráfico 6, arriba del 50% de los profesores cuenta con 18 o más años de experiencia docente en la Ibero, por lo que se puede afirmar que la muestra estuvo integrada por una mayoría de académicos expertos con varios años de experiencia como docentes.

Tabla 18. Frecuencias Años de experiencia docente en la Ibero

Años	Porcentaje	Frecuencia	% Acumulado
0 - 8 años	32%	13	32%
9 - 17 años	12%	5	44%
18 - 26 años	29%	12	73%
27 - 35 años	22%	9	95%
36 - 45 años	5%	2	100%

n= 41



Gráfico 6. Distribución Años de Experiencia docente en la Ibero (n=41).

Además de conocer los años de experiencia docente en la Ibero de los participantes, otra de las preguntas de interés para el estudio, fue conocer los años de experiencia como docentes en toda su trayectoria profesional. A este respecto, los resultados mostraron que la mayoría de los docentes cuentan con pocos o muchos años de experiencia como docentes. El 27% (11/41) respondió que cuenta con 4 a 10 años de experiencia docente y también el 27% (11/41) manifestó que cuenta con 25 a 31 de años de experiencia como docentes, por lo que se puede decir que algunos de ellos tienen relativamente poco tiempo (4 a 10 años) de haber elegido la docencia como actividad profesional; mientras que otros se han dedicado a esta actividad desde hace ya algunos años (ver Tabla 19 y Gráfico 7).

Tabla 19. Frecuencias Años de experiencia como docente

Años	Porcentaje	Frecuencia	% Acumulado
4 - 10 años	27%	11	27%
11 - 17 años	12%	5	39%
18 - 24 años	20%	8	59%
25 - 31 años	27%	11	86%
32 - 38 años	7%	3	93%
39 - 45 años	5%	2	98%
46 - 51 años	2%	1	100%

n= 41



Gráfico 7. Años de Experiencia Docente en toda su trayectoria Profesional (n=41).

Ahora bien, respecto a los niveles educativos en los que han impartido clases, casi la totalidad de la muestra ha impartido clases a nivel licenciatura (98%) o posgrado (71%). Solo un 20% (8/41) de ellos ha impartido clases a nivel Medio Superior y un 15% (6/41) en Educación Básica (Preescolar, Primaria o Secundaria) ver Tabla 20 y Gráfico 8.

Tabla 20. Frecuencias Nivel en el que ha impartido clases

Nivel	SI	NO	n	%
Educación Básica	6	35	41	15%
Educación Media Superior	8	33	41	20%
Licenciatura	40	1	41	98%
Posgrado	29	12	41	71%



Gráfico 8. Nivel en que los académicos han impartido clases (n=41).

Otra de las preguntas realizadas a los participantes en el estudio, estaba enfocada en indagar el número de instituciones educativas en las que han impartido clases. Los resultados son interesantes debido a que un 41% de la muestra (17/41) ha impartido clases en 3 a 5 instituciones, por lo que puede decirse que han sido docentes de otra institución educativa además de la Ibero; es de destacar el 20% (8/41) de los académicos que solo ha impartido clases en una institución que puede inferirse es la Ibero, y el 15% (6/41) de los docentes que ha estado en 6 a 10 instituciones educativas, ya que esto también podría ser reflejo de su experiencia como docentes en otros contextos y ambientes educativos (ver Tabla 21 y Gráfico 9).

Tabla 21. Frecuencias Número de Instituciones educativas en las que ha impartido clase

Intervalo	Porcentaje	Frecuencia	% Acumulado
1	20%	8	20%
2	24%	10	44%
3 a 5	41%	17	85%
6 a 10	15%	6	100%

n= 41



Gráfico 9. Número de instituciones educativas en las que los académicos han impartido clases (n=41).

Los participantes en el estudio también fueron cuestionados respecto a cuál o cuáles eran las áreas de conocimiento en las que se consideraban especialistas. Los resultados muestran relación con el Departamento de procedencia de cada uno de los participantes en el estudio. Tal y como puede observarse en la tabla 22 y el gráfico 10, la mayoría de los académicos se considera especialista en el área de Ingeniería y Tecnología (73%) seguido por un 22% (9/41) que mencionó a las Matemáticas como su área de especialización; en el otro extremo, se encuentran los profesores que mencionan como su área de especialización a la Educación y las Humanidades o las Ciencias Sociales y Administrativas (10% respectivamente). Esto corresponde con el perfil de las carreras que se imparten en el Departamento de Estudios en Ingeniería para la Innovación, Departamento de procedencia de la mayoría de los docentes que contestaron el cuestionario.

Tabla 22. Frecuencias Áreas de conocimiento en las que se consideran especialistas

Nivel	SI	NO	n	%
Ciencias Sociales y Administrativas	4	37	41	10%
Ingeniería y Tecnología	30	11	41	73%
Matemáticas	9	32	41	22%
Artes	2	39	41	5%

Ciencias Agropecuarias	2	39	41	5%
Educación y Humanidades	4	37	41	10%
Ciencias Naturales y Exactas	6	35	41	15%
Ciencias de la Salud	2	39	41	5%
Otra	7	34	41	17%



Gráfico 10. Áreas de conocimiento en las que se consideran especialistas (n=41).

Para finalizar con las preguntas que describen a la muestra de los docentes que participaron en la investigación, se les preguntó sí además de la docencia ejercían su profesión en otro tipo de contexto laboral. La mayoría de los académicos respondió que no (61%) por lo que puede decirse que este 61% (25/41) se dedica únicamente a su labor como docentes de la Universidad; el 39% restante (16/41) manifestó ejercer su profesión en otro tipo de contexto laboral; esto quiere decir que además de la docencia ejercen otro tipo de actividad que puede estar más orientada a su desempeño como Ingenieros, Actuarios, Arquitectos o Diseñadores; es decir al ejercicio de su profesión (ver Tabla 23 y Gráfico 11).

Tabla 23. Frecuencias ¿Además de la docencia ejerce su profesión en otro tipo de contexto Laboral?

	Porcentaje	Frecuencia	% Acumulado
SI	39%	16	39%
NO	61%	25	100%

n= 41



Gráfico 11. Docentes que ejercen su profesión en otro contexto laboral (n=41).

4.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE LOS REACTIVOS DEL CUESTIONARIO

A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos de las preguntas que integran el cuestionario, las respuestas se agruparon en dos categorías: 1) **preguntas calculadas** y 2) **preguntas recodificadas**. Dentro de la primera categoría, se incluyen las preguntas que se refieren a algunos datos sociodemográficos como la edad o los años de experiencia docente; así como las preguntas relacionadas con la Identidad de los docentes y el tipo de reflexión más y menos dominante. Por otro lado, en la segunda categoría, se incluyen las preguntas relacionadas con los Incidentes Críticos (IC); es importante mencionar que no se incluyen los estadígrafos de posición (media, mediana y moda) y variabilidad (desviación

estándar) de todas las preguntas, ya que algunas de ellas fueron codificadas en un nivel de medición nominal, por lo que este análisis no es viable en este tipo de preguntas.

4.2.1. PRIMERA CATEGORÍA: PREGUNTAS CALCULADAS.

a) Datos sociodemográficos

La siguiente tabla muestra los descriptivos de las preguntas edad y años de experiencia docente tanto en la Ibero como en toda su trayectoria académica.

Tabla 24. Estadística Descriptiva DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

	N	\bar{x}	Med	Mo	sd	Min.	Máx.
Edad	41	49.9	51.00	55.00	10.8	28	72
Años de experiencia docente en la Ibero	41	18.00	20.00	*	12.2	0	45
Años de experiencia docente en toda su trayectoria	41	21.10	21.00	20.00	12.0	4	51

\bar{x} = Media; Med= Mediana; Mo= Moda; sd= Desviación Estándar; Min= Valor Mínimo; Máx.= Valor Máximo

* Existe más de una moda en esta pregunta

Nota: Las tablas de frecuencias de estas preguntas ya se detallaron en el apartado de Descripción de la Muestra.

La tabla 24 muestra que la edad de los participantes oscila entre los 28 (valor mínimo) y los 42 años (valor máximo). Respecto a su experiencia como docentes, se puede decir que la mayoría de ellas y ellos son docentes con más de ocho años de experiencia como docentes en la Ibero y con más de 15 años de ser docentes a lo largo de toda su trayectoria profesional; respecto a la pregunta de si trabajan en otro tipo de contexto laboral, la mayoría de las y los docentes respondió que no; por lo que puede decirse que son docentes dedicadas y dedicados al ejercicio de su profesión al interior de la Ibero.

b) Componentes de Reflexión docente

La Tabla 25 muestra los descriptivos que fueron resultado del análisis realizado respecto al componente de la reflexión más y menos dominante en el grupo de académicos que integraron la muestra. Una vez codificadas las respuestas de las y los docentes a los 22 reactivos que integran el “Inventario de Reflexión sobre la Enseñanza” (Adaptado de Akbari, et.al. 2010); se procedió a calcular un promedio de cada uno de los componentes que integran el inventario: práctico, cognitivo, afectivo, metacognitivo y crítico; así como identificar el mínimo y el máximo de estos promedios, y con ello poder determinar cuál era el componente de la reflexión más y menos dominante. En la tabla puede observarse que la moda (Mo, categoría más frecuente) de las respuestas para el *componente de reflexión más dominante* se encuentran en el componente asignado con el número 4 (que corresponde al *componente metacognitivo*. ver tabla 26) y que, por el contrario, la moda (Mo) del *componente de reflexión menos dominante*, se encuentran en el componente asignado con el número 2, que corresponde al *componente cognitivo* de la reflexión (ver tabla 26).

Tabla 25. Estadística Descriptiva COMPONENTES DE LA REFLEXIÓN DOCENTE

COMPONENTE DE REFLEXIÓN	n	\bar{x}	Med	Mo	sd	Min.	Máx.
Componente de reflexión MÁS dominante	41	3.46	4.00	4.00	1.07	1	5
Componente de reflexión MENOS dominante	41	2.34	2.00	2.00	1.15	1	5

\bar{x} = Media; Med= Mediana; Mo= Moda; sd= Desviación Estándar; Min= Valor Mínimo; Máx.= Valor Máximo

Tabla 26. Frecuencias de COMPONENTE DE REFLEXIÓN MÁS DOMINANTE

Nivel	Código	Frecuencia	% del total	% acumulado
1	Práctico	4	9.8%	9.8%
2	Cognitivo	1	2.4%	12.2%
3	Afectivo	13	31.7%	43.9%
4	Metacognitivo	18	43.9%	87.8%
5	Crítico	5	12.2%	100.0%

n= 41

Con base a lo anterior, puede decirse que la mayoría de los docentes se identifica con el componente de la **reflexión metacognitiva**, relacionada con el conocimiento que tienen las y los profesores de su personalidad, las concepciones acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la visión acerca de su profesión (43.9%), seguido de un 31.7 % de las y los docentes que se identifican con el **componente afectivo**, el cual se refiere al conocimiento que tienen acerca de sus estudiantes, sus estados afectivos y conocimientos previos (Akbari, et. al. 2010).

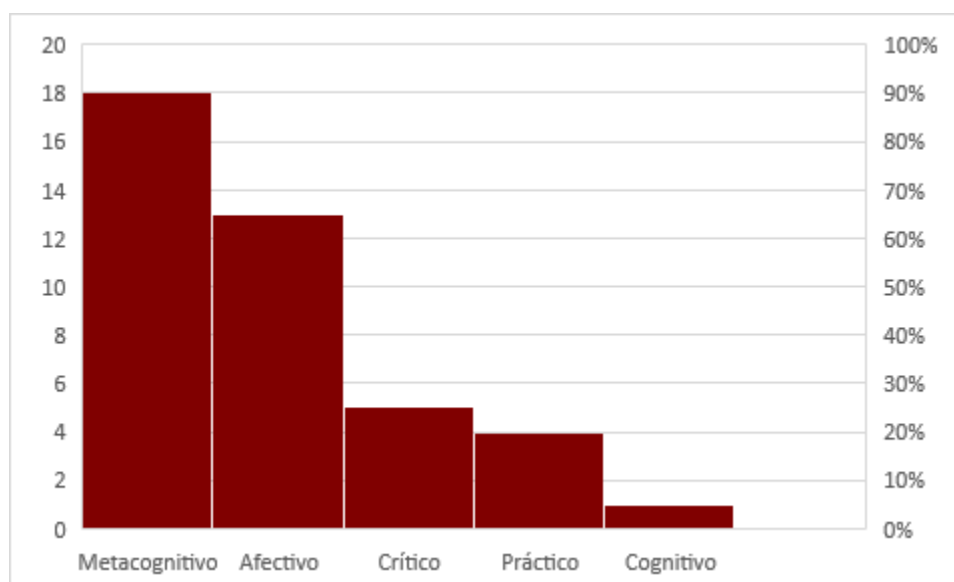


Gráfico 12. Componente de reflexión más dominante (n=41).

Por el contrario, respecto al componente de reflexión menos dominante en los docentes, los resultados se muestran en la Tabla 27 y el gráfico 13.

Tabla 27. Frecuencias de COMPONENTE DE REFLEXIÓN MENOS DOMINANTE

Nivel	Código	Frecuencia	% del total	% acumulado
1	Práctico	6	14.6%	14.6%
2	Cognitivo	26	63.4%	78.0%
3	Afectivo	3	7.3%	85.3%
4	Metacognitivo	1	2.4%	87.7%
5	Crítico	5	12.3%	100.0%

n= 41

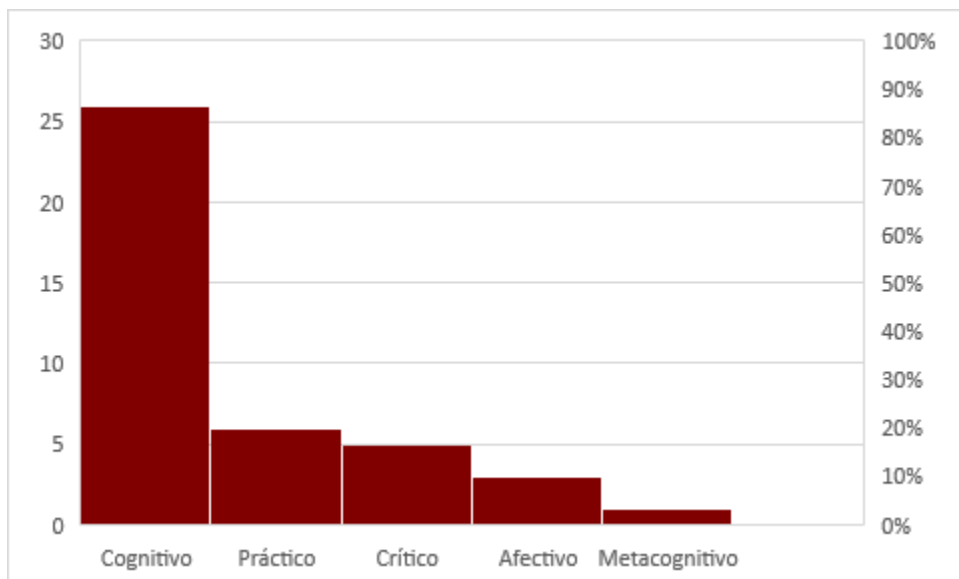


Gráfico 13. Componente de reflexión MENOS dominante (n=41).

Tanto la Tabla 27, como el gráfico 13 muestran que el componente de reflexión con el que las y los docentes que participaron en el estudio se sienten menos identificados es el **componente cognitivo** (63.4%), dicho componente de la reflexión tiene que ver con los esfuerzos conscientes que realizan las y los profesores por su desarrollo profesional y está relacionado con actividades como: asistir a conferencias, talleres, leer libros o revistas académicas para fortalecer y/o apoyar el conocimiento acerca de su labor.

c) Identidad Docente

Dentro de este apartado se incluyen tres preguntas del cuestionario relacionadas con la identidad docente, que no fue necesario recodificar ya que la respuesta era una escala de valoración que iba de 1 a 5 y cuyo objetivo era identificar la percepción de las y los docentes. A continuación, se muestran los estadísticos descriptivos; así como las tablas de frecuencia de cada una de estas preguntas.

Tabla 28. Estadística Descriptiva IDENTIDAD DOCENTE

	N	\bar{x}	Med	Mo	Sd	Min	Máx.
1) ¿Qué tanto ha cambiado como docente si se compara a cuando comenzó a impartir clases?	41	4.07	4.00	5.00	1.06	1	5
2) ¿Cómo se describiría más orientado a la docencia o a la investigación?	41	3.54	4.00	3.00	1.25	1	5
3) ¿Cómo se describiría, tiene más experiencia como profesionista fuera del ámbito educativo o como académico(a) de la Universidad?	41	3.88	4.00	5.00	1.10	2	5

\bar{x} = Media; Med= Mediana; Mo= Moda; sd= Desviación Estándar; Min= Valor Mínimo; Máx.= Valor Máximo

Respecto a la primera pregunta, la mayoría de los docentes mencionó que es completamente diferente con respecto a cómo era cuando comenzó a impartir clases (nivel 5; 41.5%) o considera que ha cambiado mucho (nivel 4; 39 %); por lo que podemos decir que son docentes experimentados y conscientes de los cambios y transformaciones que ha sufrido su identidad a lo largo de su trayectoria profesional (ver tabla 29 y gráfico 14).

Tabla 29. Frecuencias de ¿Qué tanto ha cambiado como docente si se compara a cuando comenzó a impartir clases?

Nivel	Código	Frecuencia	% del total	% acumulado
1	Soy el mismo, la misma	1	2.4%	2.4%
2	He cambiado muy poco	4	9.8%	12.2%
3	Más o menos he cambiado	3	7.3%	19.5%
4	He cambiado mucho	16	39.0%	58.5%
5	Soy completamente diferente	17	41.5%	100.0%

n= 41

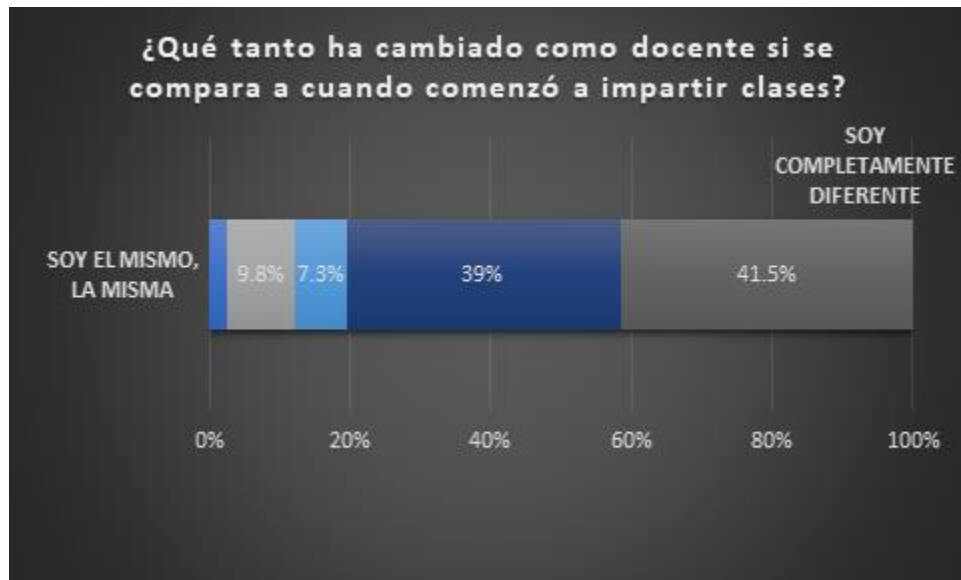


Gráfico 14. Respuestas a la pregunta ¿Qué tanto he cambiado como docente? (n=41).

Ahora bien, respecto a la pregunta ¿Cómo se describiría más orientado a la investigación o a la docencia?, la mayoría de las respuestas están cargadas hacia los niveles tres, cuatro y cinco; por lo que se puede decir que las y los docentes se describen más orientados a la docencia (ver tabla 30 y gráfico 15). Solo un 17.1% (7/41) de las y los profesores se describe más orientado a la investigación, este dato puede corresponder a seis de los profesores que cuentan con el grado de Posdoctorado, ya que es una de sus funciones más sustantivas.

Tabla 30. Frecuencias de ¿Cómo se describiría más orientado a la investigación o a la docencia?

Nivel	Código	Frecuencia	% del total	% acumulado
1	Investigación	4	9.8%	9.8%
2		3	7.3%	17.1%
3		12	29.3%	46.4%
4		11	26.8%	73.2%
5	Docencia	11	26.8%	100.0%

n= 41



Gráfico 15. Docentes orientados a la investigación o a la docencia (n=41).

Para finalizar esta categoría, se incluyó la pregunta ¿Cómo se describiría, tiene más experiencia como profesional fuera del ámbito educativo o como académico(a) de la Universidad?, las respuestas a esta pregunta se presentan en la tabla 31 y el gráfico 16.

Tabla 31. Frecuencias de ¿Cómo se describiría, tiene más experiencia como profesional fuera del ámbito educativo o como académico(a) de la Universidad?

Nivel	Código	Frecuencia	% del total	% acumulado
1	Experiencia profesional fuera del ámbito educativo	0	0.0%	0.0%
2		5	12.2%	12.2%
3		12	29.2%	41.4%
4		7	17.1%	58.5%
5	Académico(a) de la Universidad	17	41.5%	100.0%

n= 41

Tal y como se observa en la Tabla 31, la mayoría de las respuestas de las y los docentes están orientadas hacia los niveles cuatro y cinco, por lo que puede decirse que se definen como académicos(as) de la Universidad. Un 12.2% (5/41) de las y los docentes se encuentra en el nivel dos de esta pregunta, lo cual podría indicar que se identifican más con el ejercicio de su profesión, como ingenieros, actuarios, diseñadores, etc., y es posible que no cuenten con una identidad docente definida, es por ello que, sería importante continuar indagando respecto al proceso de construcción de su identidad como docentes.



Gráfico 16. Experiencia como profesionistas o como académicos(as) de la Universidad (n=41).

4.2.2. SEGUNDA CATEGORÍA: PREGUNTAS RECODIFICADAS.

Dentro de esta categoría se incluyen las preguntas abiertas que fueron recodificadas para poder llevar a cabo el análisis. Estas preguntas están relacionadas con la descripción de cada uno de los Incidentes Críticos (IC) reportados por las y los docentes; así como con las posiciones, tipos y voces identificadas en su discurso.

a) INCIDENTES CRÍTICOS

Respecto a los Incidentes Críticos (IC) se presentan únicamente los estadísticos descriptivos de la pregunta que aborda la percepción del IC (ver Tabla 32) debido a que el resto de las preguntas esta codificada en una escala de medición nominal.

Tabla 32. Estadística Descriptiva reactivos referentes a INCIDENTES CRÍTICOS

	N	\bar{x}	Med	Mo	sd	Min	Máx.
Percepción del Incidente Crítico (IC)	41	2.98	3.00	5.00	1.59	1	5

\bar{x} = Media; Med= Mediana; Mo= Moda; sd= Desviación Estándar; Min= Valor Mínimo; Máx.= Valor Máximo

De acuerdo con esta tabla, respecto a la percepción del IC, la **moda** (Mo) se encuentra en la opción "*extremadamente agradable*" (Media=4; Mediana= 3; Moda= 5); con base a este dato, tomando como referencia este estadígrafo de posición y como una primera aproximación, puede decirse que para la mayoría de las y los docentes los incidentes críticos fueron percibidos como agradables o extremadamente agradables. Sin embargo, es importante mencionar que el elemento que mejor puede describir esta información y, con el que podríamos establecer una conclusión más adecuada, es una tabla de frecuencias, la cual nos permite observar en dónde se localiza el mayor porcentaje de respuestas; este dato se verificará más adelante (ver tabla 36).

4.3. RESPUESTA A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

4.3.1. Pregunta de investigación uno: ¿Cuáles son los incidentes críticos, conflictos o dificultades que enfrentan los profesores en el desarrollo de su práctica?

En primer término, se presentan los resultados de las tipologías de los incidentes críticos (IC) y sus frecuencias; en segundo lugar, se describen cada uno de los IC por docente de acuerdo con la tipología presentada. Por último, se enuncia el año en el que ocurrieron dichos eventos; la percepción de las y las docentes ante el evento descrito; las opiniones respecto al por qué dicho evento fue tan importante; así como las emociones generadas ante el incidente crítico.

4.3.1.1. Tipologías y frecuencias de Incidentes críticos en las aulas

Con la intención de responder al objetivo de describir los principales incidentes críticos reportados por las y los docentes, en la tabla 33, se muestran las categorías identificadas; así como una breve descripción de cada una de ellas y algunos ejemplos representativos.

Tabla 33. Tipología de Incidentes Críticos

Categoría	Descripción	Ejemplo
IC.01. Incidentes relacionados con ADAPTACIONES debido a la pandemia por COVID-19.	La o el docente realiza modificaciones a metodología de enseñanza, como consecuencia de la pandemia por COVID-19.	<i>“Modificar en su totalidad la forma de enseñanza a la modalidad virtual” (021. DEI_011).</i>
IC.02. Incidentes relacionados con el APRENDIZAJE de la o el docente	Las y los docentes vivieron experiencias que promovieron su aprendizaje.	<i>“Un estudiante preparó un seminario de una manera tan natural, orgánica y bien definida que no solo aprendí mucho, sino que además quise que todas mis presentaciones fueran así” (023. DEI_013).</i>

IC.03. Incidentes relacionados con el COMPORTAMIENTO de las y los estudiantes

Un o una estudiante mostró nerviosismo, frustración, inestabilidad emocional o una agresividad repentina que desencadenó una situación violenta al interior del aula

“Al final del semestre, cuando un alumno se dio cuenta que estaba reprobado se mostró muy molesto en el salón de clases, casi gritando y con una actitud amenazante, me asustó...” (007. DIQ_001)

Las o los estudiantes muestran una actitud desafiante hacia la autoridad del maestro(a); mostrando actitudes de rechazo, enojo o preocupación

“Un estudiante no aceptó un desarrollo teórico descrito por mí. Se fue molestando conforme le fui explicando el porqué del resultado hasta que se enfureció y me dijo que si ese era el resultado entonces ya no podía estar más en clase y se salió...” (029. DEI_019).

Las o los estudiantes actuaron mostrando una baja motivación hacia las tareas

“Alumno permanentemente desatendía clase y en otras ocasiones se dormía” (013. DA_005)

Situaciones imprevistas o sorprendentes que, aunque no tienen la intención de romper con el ritmo o dinámica de la clase, terminan haciéndolo

“Una alumna llegó en mal estado y no sabía si estaba drogada o tomada, pero se sentía muy mal y sus compañeros la trataron de proteger” (026. DEI_016).

IC.04. Incidentes relacionados con la DISTINCIÓN o el RECONOCIMIENTO hacia su trabajo como Docente

Eventos o situaciones en las que él o la docente han sido reconocidos por su trabajo ya sea con muestras de agradecimiento verbales o con la entrega de un reconocimiento físico o una distinción a nivel institucional

“Distinción por una de las mejores clases impartidas en el semestre” (031. DEI_021).

IC.05. Incidentes relacionados con OTRO tipo de eventos o situaciones derivadas de factores externos	Incluyen situaciones como la muerte de un estudiante o colega; desastres naturales como temblores; así como aspectos que impactan en el desarrollo profesional del o la docente	<i>“Estábamos en una reunión importante en el edificio de rectoría y comenzó a temblar... fue un momento de mucha confusión y miedo...” (006. DA:001).</i>
---	---	--

Se identificaron cinco categorías de tipos de IC: (1) Incidentes vinculados con las modificaciones y adaptaciones debido a la pandemia por COVID-19; (2) incidentes vinculados con experiencias que promovieron el aprendizaje de la o el docente; (3) incidentes vinculados con la conducta de las y los estudiantes; (4) incidentes vinculados con eventos o situaciones en las que él o la docente han sido reconocidos por su trabajo; y (5) incidentes vinculados con situaciones imprevistas y estresantes que tuvieron un impacto sobre todo a nivel emocional.

En los resultados obtenidos, destaca el surgimiento de tres categorías generales importantes y específicas de los docentes; así como del contexto actual, que no habían sido descritas anteriormente en la literatura consultada, estas son la categoría uno relacionada con las adaptaciones debido a la pandemia por COVID-19; la categoría cuatro donde se integran incidentes referentes a los eventos o situaciones en las que él o la docente ha sido reconocido por su desempeño y la categoría cinco, en la que se describen incidentes de otro tipo en los que él o la docente no tienen un control de la situación debido a que dependen de factores externos.

A continuación, se analiza cuáles son los IC más frecuentes, se presentan los resultados organizados de acuerdo con las categorías definidas y la frecuencia de cada una de ellas.

Tabla 34. Frecuencias de Tipologías de Incidentes Críticos (IC)

Categorías	Código	Frecuencia	% del total	% acumulado
IC. 01	Incidentes relacionados con ADAPTACIONES debido a la pandemia por COVID-19	4	9.8%	9.8%
IC. 02	Incidentes relacionados con el APRENDIZAJE	4	9.8%	19.6%

IC. 03	Incidentes relacionados con el COMPORTAMIENTO de las y los estudiantes	21	51.1%	70.7%
IC. 04	Incidentes relacionados con la DISTINCIÓN o el RECONOCIMIENTO hacia su trabajo como Docente	4	9.8%	80.5%
IC. 05	Incidentes relacionados con OTRO tipo de eventos o situaciones derivadas de factores externos	8	19.5%	100%

n= 41

De estos resultados se deriva que el tipo de IC **más frecuente** fueron los relacionados con el *comportamiento de las y los estudiantes* (51.1 %). En segundo lugar, destacaron incidentes relacionados con *otro tipo de eventos o situaciones derivadas de factores externos* (19.5%). Por otro lado, los IC **menos frecuentes** fueron los relacionados con las *adaptaciones debido a la pandemia* (9.8%); *aquellos relacionados con el aprendizaje* (9.8%), y, por último, incidentes relacionados con la distinción o reconocimiento de su trabajo como docente (9.8%). A continuación, se describen cada una de las categorías de los IC por orden de predominancia.

Incidentes Críticos relacionados con el comportamiento de las y los estudiantes

La categoría más frecuente de IC fue la de incidentes vinculados con *el comportamiento de las y los estudiantes* (IC. 03), en esta categoría se incluyen incidentes relacionados con las conductas de ciertos estudiantes que implican el incumplimiento de normas (implícitas o explícitas) y enfrentamientos con el profesor(a); lo que ocasiona indisciplina en el aula (51.1%), Del Mastro y Monereo, (2014) denominan a este tipo de incidentes como “conductas”.

Las y los docentes tuvieron que enfrentar situaciones de alumnos(as) con problemas de conducta, dentro de esta categoría se incluyen incidentes en los que un o una estudiante mostró nerviosismo, frustración, inestabilidad emocional o una agresividad repentina que desencadenó una situación violenta al interior del aula; o situaciones disruptivas sociales

no violentas que alteraron el ritmo de la clase como el rechazo a seguir indicaciones o el uso de celulares; por ejemplo:

“Al final del semestre, cuando un alumno se dio cuenta que estaba reprobado se mostró muy molesto en el salón de clases, casi gritando y con una actitud amenazante, me asustó...” (007. DIQ_001)

“Era un alumno con síndrome de Asperger que ingresó a la carrera y fue alumno en dos materias. Los padres de familia habían sido asesorados en la Ibero para que ingresara al programa de la Ibero para alumnos con capacidades diferentes. Pero los papás lo matricularon en licenciatura. El alumno tenía un grado de autismo muy alto y siempre estaba acompañado. En la clase tuvo varios eventos de ansiedad cuando había exámenes...” (017. DEI_07).

“Tuve un grupo, dentro del cual una parte trabajaba muy mal y era irresponsable, lo cual generó un ambiente adverso para el aprendizaje del grupo” (033. DIQ_003).

Dentro de esta categoría también se incluyen incidentes en los que las o los estudiantes muestran una actitud desafiante hacia la autoridad del maestro(a); mostrando actitudes de rechazo, enojo o preocupación; por ejemplo:

“Un estudiante no aceptó un desarrollo teórico descrito por mí. Se fue molestando conforme le fui explicando el porqué del resultado hasta que se enfureció y me dijo que si ese era el resultado entonces ya no podía estar más en clase y se salió...” (029. DEI_019).

Además de conductas en las que las o los estudiantes actuaron mostrando una baja motivación hacia las tareas; la o él estudiante no participó o manifestó poco interés hacia las actividades desarrolladas.

“Impartía una conferencia de dos horas cuando a la mitad de la exposición me percaté de la falta de interés del público” (005. DEI_004).

“Alumno permanentemente desatendía clase y en otras ocasiones se dormía” (013. DA_005)

Finalmente, dentro de esta categoría se abordan incidentes con situaciones imprevistas o sorprendentes que, aunque no tienen la intención de romper con el ritmo o dinámica de la clase, terminan haciéndolo; son incidentes que no implican el enfrentamiento directo con el profesor o una conducta disruptiva por parte del o la estudiante; por ejemplo:

“En una clase estábamos analizando a las tribus urbanas, hay muchas clasificaciones al respecto y algunas corren el riesgo de ser clasistas. De entre esas, una de las alumnas expuso la tribu llamada “Chairos” como estudiantes de la UNAM, principalmente de ciencias sociales, filosofía o economía. Le pregunté al resto del grupo y todos estaban de acuerdo en que así era, no parecía que hubiera ningún dolo en su comentario y yo no lo podía creer, ya era al final de la clase y el shock me dejó un poco muda, sólo les dije que no estaba de acuerdo, que no lo podía creer y que luego platicábamos” (014. DIS_001).

“Una alumna llegó en mal estado y no sabía si estaba drogada o tomada, pero se sentía muy mal y sus compañeros la trataron de proteger” (026. DEI_016).

Incidentes relacionados con OTRO tipo de eventos o situaciones

La segunda categoría de incidentes críticos con una mayor frecuencia es el tipo de incidentes relacionados con eventos o situaciones que no están bajo el control de la o el docente, debido a que son provocados por factores externos y en su mayoría se desarrollan fuera del aula de clase (IC. 06. 19.5%).

Los incidentes de este tipo incluyen situaciones como la muerte de un estudiante o colega; desastres naturales como temblores; así como aspectos que impactan en el desarrollo profesional del o la docente; por ejemplo:

“Cambié de ser PSPD a profesor de tiempo” (003. DEI_003).

“Estábamos en una reunión importante en el edificio de rectoría y comenzó a temblar... fue un momento de mucha confusión y miedo. salimos del edificio y nos reunimos en la explanada, después todo fue muy difícil, desde la salida de la universidad hasta el trayecto a casa” (006. DA_001).

“La muerte de dos de mis coordinadores” (035. DIS_004).

“Fue mi primer año dando clases en la Ibero y fue sumamente estresante” (038. DIQ_004).

Incidentes críticos relacionados con adaptaciones debido a la pandemia por COVID-19

Este tipo de incidentes fue uno de los menos frecuente (IC.01. 9.8%); pero catalogado como uno de los más importantes debido a que a raíz de la situación que se atravesaba en el mundo, las y los docentes tuvieron que realizar modificaciones y adaptaciones en la manera de impartir sus clases o, derivado de esta situación se presentaron eventos cuyo impacto a nivel emocional ha sido relevante para ellas y ellos.

En esta categoría se incluyen los siguientes incidentes:

“Pandemia mundial por covid-19” (004. FIS_001).

“La necesidad de dar clases a distancia por motivos de Pandemia” (009. DA_003).

“Modificar en su totalidad la forma de enseñanza a la modalidad virtual” (021. DEI_011).

“En el Laboratorio de Máquinas Eléctricas que se impartió en forma remota el semestre de otoño, se requirió hacer uso del simulador TINA a través de la nube ibero” (028. DEI_018).

Incidentes críticos relacionados con el aprendizaje de la o el docente

Otra de las categorías menos frecuente es aquella relacionada con incidentes críticos vinculados con el aprendizaje de la o el docente (IC. 02. 9.8%). En esta categoría se integran aquellos incidentes en los que las y los docentes vivieron experiencias que promovieron su aprendizaje y que por la tanto, pudieron tener un impacto en la construcción de su identidad como docentes. Por ejemplo:

“Estuve como académico visitante, 1 año, en la Universidad de Christchurch NZ, descubrí que lo importante es la comunicación y la gestión, más allá del conocimiento técnico” (002. DEI_002).

“Un experto en educación e ingeniería química de la Ibero nos dio un taller sobre enseñanza” (011. DIQ_002).

“Un estudiante preparó un seminario de una manera tan natural, orgánica y bien definida que no solo aprendí mucho, sino que además quise que todas mis presentaciones fueran así” (023. DEI_013).

“Impartí clases a unos muchachos de escasos recursos... Fue muy grato enseñar algo, transmitir algo que pudiera cambiar en muy corto plazo la vida del alumnado e incluso de sus familias, la mejor, realmente la mejor experiencia docente de mi vida” (039. DIQ_005).

Incidentes críticos relacionados con la distinción o reconocimiento hacia su trabajo como docente

Por último, se presentan los incidentes relacionados con la distinción o reconocimiento hacia su trabajo como docentes (IC.04). A pesar de que es una de las categorías menos frecuentes (9.8%) fue una de las categorías emergentes que no han sido descritas en la literatura consultada para el desarrollo de esta investigación.

Esta categoría incluye eventos o situaciones en las que él o la docente han sido reconocidos por su trabajo ya sea con muestras de agradecimiento verbales o con la entrega de un reconocimiento físico o una distinción a nivel institucional. Por ejemplo:

“Una muestra de agradecimiento y cariño de los/las estudiantes al término del semestre de otoño y de una de sus últimas materias de la carrera, por lo que habían significado para ellas las clases que les impartí, tanto en lo técnico como en su formación como personas” (018. DE_008).

“Un exalumno me dijo que el curso que le impartí fue el mejor curso en la licenciatura” (020. DE_010).

“Los estudiantes se acercaron al final del curso para invitarme a participar en su graduación, ya que había aprendido, sintieron el compromiso la forma de conducción, etc., de las clases, durante todo el semestre” (030. DEI_020).

“Distinción por una de las mejores clases impartidas en el semestre” (031. DEI_021).

De acuerdo con los resultados presentados, este tipo de incidentes corresponden a experiencias gratificantes que las y los docentes reconocieron como críticas a lo largo de su trayectoria profesional, por lo que podrían considerarse en el análisis del proceso de configuración de su identidad docente.

4.3.1.2. Caracterización de los IC reportados por las y los profesores.

Para continuar con el análisis de los Incidentes Críticos (IC) dentro de este apartado se incluyen los resultados de cuatro de las preguntas incluidas en el cuestionario:

- ¿En qué año ocurrió el evento descrito?
- ¿Qué tan agradable o desagradable considera que fue dicho evento?
- ¿Por qué este evento fue tan importante en su vida?
- ¿Cómo le hizo sentir el evento mencionado?, ¿Qué emociones le generó?

Es importante mencionar que a pesar de que las respuestas a estas preguntas no se incluyeron en los objetivos y preguntas de investigación, los resultados muestran elementos importantes para su análisis; además de que nos permiten caracterizar el tipo de IC considerados por las y los profesores.

A) Año en el que ocurrieron los Incidentes Críticos

Tabla 35. Frecuencias Año en el que ocurrió el IC

Rango	Frecuencia	% del total	% acumulado
1987 a 1993	2	4.88%	4.88%
1994 a 2000	6	14.63%	19.51%
2001 a 2007	3	7.32%	26.83%
2008 a 2014	7	17.07%	43.90%
2015 a 2021	22	53.66%	97.56%
No contestó	1	2.44%	100.00%

41

Tal y como se observa en la tabla, el 53.6% de los incidentes críticos descritos por las y los profesores son eventos que ocurrieron entre el año 2015 y 2021, por lo que puede decirse que son incidentes relativamente recientes, el 41% ocurrió en el año 2020 (9/22) y algunos de ellos se originaron a partir de la situación por la pandemia por COVID-19. Es importante mencionar que un 19.5% de los incidentes descritos son eventos que ocurrieron hace más de 20 años por lo que se reconoce la importancia que las y los docentes concedieron a estos eventos y su posible impacto en el proceso de configuración de su identidad como docentes.

B) Percepción del IC

Respecto a la pregunta ¿Qué tan agradable o desagradable considera que fue dicho evento?, las y los profesores definieron los incidentes críticos (IC), en alguno de los extremos, ya sea como extremadamente agradables (31.7%); desagradables (26.83%) o extremadamente desagradables (21.95%); sin embargo, si tomamos en cuenta el porcentaje acumulado nos daremos cuenta de que casi un 50% (48.78%) se inclina hacia el *extremo desagradable*; por lo que podríamos decir que para las y los docentes que participaron en la investigación los incidentes críticos fueron percibidos de esta manera (ver Tabla 36).

Tabla 36. Frecuencias Percepción IC

Categoría	Frecuencia	% del total	% acumulado
Extremadamente desagradable	9	21.95%	21.95%
Desagradable	11	26.83%	48.78%
Ni agradable ni desagradable	6	14.63%	63.41%
Agradable	2	4.88%	68.29%
Extremadamente agradable	13	31.71%	100%
	41		

De acuerdo con lo observado en esta tabla, la mayoría de los IC fueron eventos desagradables o extremadamente desagradables por lo que sería importante profundizar en el impacto de estos sucesos en el proceso de configuración de su identidad como docentes y los motivos por lo que consideran a dichos eventos como tal.

C) Impacto del Incidente Crítico (IC)

Para continuar con el análisis de los IC se presentan los resultados a la pregunta ¿Por qué este evento fue tan importante en su vida? Las respuestas fueron agrupadas en cinco categorías que se presentan a continuación:

CÓDIGO	SIGNIFICADO	EJEMPLO
1) Aspecto Emocional	Impacto percibido a nivel emocional. Se describen situaciones en las que el IC les hizo darse cuenta de algo o simplemente se manifiesta o expresa una emoción.	<i>"Es un poco descorazonador que dando la confianza a los estudiantes, hayan decidido engañar"</i> (025. DEI_015).
2) Evaluación	A partir del IC se identificaron aspectos relacionados con la manera de evaluar el aprendizaje de los estudiantes.	<i>"Me di cuenta que evaluaba solo el resultado, y no el proceso de aprendizaje del alumno"</i> (008. DA_002).
3) Percepción como Docente	El IC provocó cambios en la manera de percibirse a sí mismo como docente o el desempeño de las funciones relacionadas con la docencia y/o le hizo mejorar algún aspecto de su persona en beneficio de las y los estudiantes.	<i>"Entendí que no era una conducta apropiada de mi parte como profesor..."</i> 036. FIS_003)
4) Procesos de enseñanza y aprendizaje	El IC les permitió identificar algunos de los aspectos que debían modificar respecto a la metodología de enseñanza y aprendizaje, el manejo del grupo o la organización de los contenidos de aprendizaje.	<i>"Cambió para siempre mi perspectiva de la educación para centrarla en el aprendizaje de los sujetos"</i> (011. DIQ_002).
5) Otro	Impacto a nivel social.	<i>"Murió mucha gente y cambiaron muchas cosas en el mundo"</i> (004. FIS_001).

Tal y como se observa en la tabla, las cinco categorías identificadas con respecto a la importancia concedida al IC, abordan el impacto y los cambios generados a partir de la presencia del incidente; dichos cambios se observan en: (1) un Aspecto emocional; (2) la Evaluación; (3) su Percepción como docentes; (4) el Proceso de Enseñanza – aprendizaje; y, (5) Otro.

A continuación, se analiza las categorías más frecuentes, se presentan los resultados organizados de acuerdo con las categorías definidas y la frecuencia de cada una de ellas.

Tabla 38. Frecuencias de la importancia concedida al Incidente Crítico (IC)

Categorías	Código	Frecuencia	% del total	% acumulado
IM. 01	Aspecto Emocional	10	24.4%	24.4%
IM. 02	Evaluación	3	7.3%	31.7%
IM. 03	Percepción como Docente	13	31.7%	63.4%
IM. 04	Procesos de Enseñanza y Aprendizaje	13	31.7%	95.1%
IM. 05	Otro	2	4.9%	100%

n= 41

La tabla 38 muestra dos categorías con el mayor porcentaje de respuestas, estas son: el impacto del IC en los “procesos de enseñanza y aprendizaje” (31.7%) y el impacto de dicho evento en su “percepción como docentes” (31.7%). Esto significa que para las y los profesores que participaron en el estudio, el IC provocó un cambio en la manera de percibirse a sí mismos como docentes o les hizo mejorar algún aspecto relacionado con sus funciones docentes; o que, el incidente les permitió identificar elementos que deberían modificar con respecto a la metodología de enseñanza y aprendizaje, el manejo del grupo o la organización de los contenidos de aprendizaje. En segundo lugar, se encuentra la categoría en la que el impacto se reflejó en un “aspecto emocional”, manifestada en la expresión de una emoción (24.4%); posteriormente, se presenta la categoría “evaluación” (7.3%), dentro de esta categoría se encuentran las respuestas en las que el IC originó un

cambio en la manera de evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Por último, se presenta la categoría menos frecuente denominada “otro” (4.9%) en la que se integran las respuestas cuyo impacto tuvo que ver más con eventos y/o situaciones externas.

Impacto del IC sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje

Tal y como se mencionó anteriormente, una de las categorías **más frecuente** con respecto al impacto del IC es la categoría **“Procesos de enseñanza y aprendizaje”**; en esta categoría se engloban las respuestas en las que las y profesores reconocieron que a partir de la presencia del IC realizaron modificaciones en su metodología de enseñanza, el manejo del grupo o la organización de los contenidos de aprendizaje; tales como:

“Flexibilicé mi exposición” (005. DEI_004).

“Cambió para siempre mi perspectiva de la educación para centrarla en el aprendizaje de los sujetos” (011. DIQ_002).

“Me di cuenta de que los alumnos no estaban aprendiendo” (016. DEI_006).

“Rompió el paradigma al que estaba acostumbrado para impartir clases” (021. DEI_011).

“Me ayudó a replantearme la manera en la que superviso a los estudiantes” (022. DEI_012).

“Puso a prueba mi manejo grupal y mi paciencia” (029. DEI_019).

“Me di cuenta de la importancia de explicar con claridad lo que se pide” (034. DIS_003).

“Logré entender que debía mejorar drásticamente la manera en la que impartía mis cursos” (038. DIQ_004).

Impacto del IC en su Percepción como Docente

Autores como Monereo y Badia (2011) han reconocido la importancia de los Incidentes Críticos en la Identidad de las y los profesores; es por ello que una de las categorías más relevantes para este estudio es justamente la categoría en la que las y los profesores reconocen un impacto sobre su percepción como docentes, en este tipo de respuestas se reconoce que la presencia del IC provocó un cambio en la manera de percibirse a sí mismos como docentes o en el desempeño de las funciones propias de la docencia. Ahora bien, debido a que uno de los objetivos de la investigación es identificar la importancia del estudio de los IC en la construcción de la identidad docente universitaria, en este apartado se presentan todas las respuestas incluidas en esta categoría.

“Permitió que modificara mi ejercicio profesional docente” (002. DEI_002).

“Porque implica una mayor responsabilidad y compromiso” (003. DEI_003).

“Cambió el contexto del país y de nuestra labor como profesionistas, académicos y personas” (006. DA_001).

“Fue la oportunidad de reconstruirme como profesor y construir con mis estudiantes cercanía a la distancia” (009. DA_003).

“Retroalimentó positivamente el esfuerzo y dedicación puesto en mi trabajo docente” (018. DEI_008).

“Me motivo a ser buen profesor” (031. DEI_021)

“Entendí que no era una conducta apropiada de mi parte como profesor y a partir de ahí cambié la forma de controlar esas emociones” (036. FIS_003).

“Era la primera vez que daba clases en este nivel y a pesar de saber el contexto de violencias que se viven, me impactó mucho” (037. CEN_001).

“Marco mi vocación como docente” (039. DIQ_005).

Dentro de esta categoría también se incluyen las respuestas de las y los profesores en las que el IC lo hizo mejorar algún aspecto de su persona en beneficio de las y los estudiantes. Esta categoría incluye las siguientes respuestas:

“Me ayudó a tener una actitud mucho más empática con los alumnos que reprueban la materia” (007. DIQ_001).

“Me llevo a empatizar con el alumno para conocer las causas de su comportamiento” (013. DA_005).

“Porque fue una lección de empatía, comprensión y tratar de ayudar a una persona con capacidades diferentes” (017. DEI_007).

“Porque me motivó a ser mejor” (020. DEI_010).

Impacto del IC en un aspecto emocional

Dentro de esta categoría se incluyen las respuestas de las y los profesores en las que el impacto del IC fue percibido únicamente a nivel emocional, ya sea porque les provocó una emoción o porque la presencia del IC les hizo darse cuenta de algo o tomar conciencia del valor de algo.

Algunos ejemplos de estas respuestas son:

“Es un poco descorazonador que, dando la confianza a los estudiantes, hayan decidido engañar” (025. DEI_015).

“Me preocupó la situación de ver a una joven en una situación tan inconveniente y sus compañeros no tuvieran empatía” (026. DEI_016).

“Me di cuenta de que en muchas ocasiones se les hace más caso a los alumnos que a los profesores” (032. DIS_002).

“Me hizo darme cuenta del valor de la vida y del poco valor de un ser humano en el ámbito laboral” (035. DIS_004).

“Me sentí defraudado y me pregunté cuántas veces me han hecho lo mismo, pero no me he percatado” (040. DIQ_006).

“Nunca había tenido un enfrentamiento de esa naturaleza con un alumno” (041. FIS_004).

Impacto del IC en la Evaluación

A pesar de que la evaluación es un aspecto relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje, se tomó la decisión de separar estas respuestas debido a que las y los profesores si hicieron hincapié en el proceso de evaluación del aprendizaje de las y los estudiantes. Estas respuestas fueron:

“No tenía los recursos para sostener su afirmación sobre el desempeño del estudiante” (001. DEI_001).

“Me di cuenta de que evaluaba solo el resultado, y no el proceso de aprendizaje del alumno” (008. DA_002).

“Me hizo ver que quizá mi manera de evaluar y el trato hacia los alumnos sea demasiado exigente” (024. DEI_014).

Impacto del IC en otro aspecto

Por último, se presentan las respuestas integradas en la categoría “otro”; estas respuestas no hacen referencia a ninguno de los aspectos mencionados anteriormente y se relacionan más bien con un impacto a otro nivel (que puede ser social) o, en algo que no está relacionado con el ejercicio de su función docente.

“Murió mucha gente y cambiaron muchas cosas en el mundo” (004. FIS_001).

“Gracias a Dios no he tenido ninguna experiencia adversa en mis años dando clase” (015. DEI_005).

D) Emociones generadas por el IC

Para terminar el análisis de los IC descritos por las y los profesores de la DiCAT, se abordan las emociones percibidas a partir de la presencia del IC. Tal y como se había descrito anteriormente, la mayoría de los IC fueron percibidos como extremadamente agradables o desagradables (ver Figura 11); por lo que ahora se presentan las emociones y sentimientos expresados por las y los profesores.

Las respuestas a la pregunta ¿Cómo le hizo sentir el evento mencionado?, ¿Qué emociones le generó? fueron agrupadas en cuatro categorías tomando como referencia la herramienta denominada “Mood Meter” (Medidor de Emociones) mediante la cual es posible desarrollar la autoconciencia de nuestras emociones y las de otras personas. Dicho Medidor de Emociones, se divide en cuatro cuadrantes: rojo, amarillo, azul y verde, en el que cada uno representa un conjunto de sentimientos que se agrupan en función del nivel de energía (eje

vertical) y de agrado (eje horizontal) (ver anexo 6). Esta herramienta nos ayudó a poder clasificar las emociones mencionadas por las y los docentes.

Es importante mencionar que en este caso se cuenta con un mayor número de respuestas (n=56) debido a que algunos académicos mencionaron dos o más emociones, por lo que cada una se tomó como una respuesta individual y el porcentaje fue calculado con base a este criterio.

La siguiente figura muestra las respuestas de las y los profesores, así como los porcentajes obtenidos después del análisis.

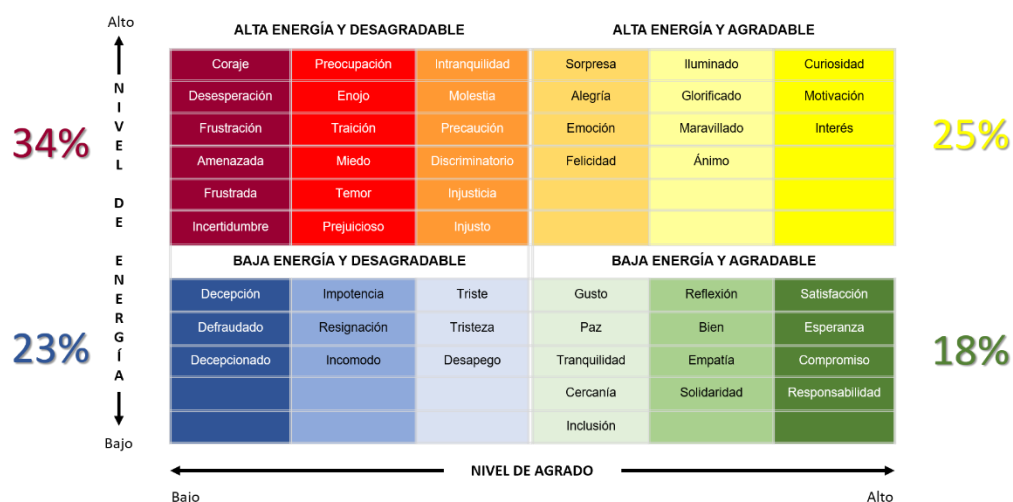


Figura 12. Sentimientos y emociones generadas ante la presencia de un IC.

Tal y como se observa en la figura, la mayoría de los docentes mencionó emociones desagradables y con alta energía (34%) como el enojo, la frustración y la ansiedad generada a partir de la presencia de un Incidente Crítico. La categoría menos frecuente fueron las emociones de baja energía y agradables (18%) como la paz y la tranquilidad; por lo que puede decirse que la mayoría de los IC descritos por los docentes fueron eventos emocionalmente desagradables.

4.3.2. Pregunta de investigación dos: ¿Cómo han enfrentado los profesores los incidentes críticos presentes en su práctica?

A continuación, se describen las estrategias de afrontamiento empleadas por los docentes de la División de Ciencia, Arte y Tecnología (DiCAT), la tabla de frecuencias, así como su interpretación de acuerdo con el orden de preponderancia.

Para poder realizar esta clasificación se tomaron en cuenta algunas de las categorías que ya han sido reportadas en la literatura por autores como Monereo, Badia, Del Mastro (2011).

Tabla 39. Tipología de estrategias de afrontamiento ante un IC.

CATEGORÍA	SIGNIFICADO	EJEMPLO
1) Evitación / Huida	No se reconoce la existencia del incidente, no se manifiesta una respuesta ante el evento descrito o se aleja de la situación.	<i>"Di la clase por vista y me retiré del salón"</i> (010. FIS_002).
2) Emocional	Expresión de sentimientos positivos o negativos.	<i>"Con mucho entusiasmo además de agradecimiento por haberme tomado en cuenta..."</i> (030. DEI_020).
3) Reactiva	Se responde de manera espontánea e impulsiva. Te dejas llevar por las emociones primarias con muy poca reflexión o cambios a largo plazo.	<i>"En ese momento me enojé demasiado y le dije que ya veríamos quien se reiría más en el examen"</i> (036. FIS_003).
4) Estratégica	Se realiza una toma de decisiones consiente e intencional. Se realiza una pausa y se toma una decisión con respecto al IC. La respuesta incide directamente sobre el evento, se persigue modificar el IC para el logro de los objetivos. Se consiguen cambios parciales en el incidente.	<i>"Lo escuché y le ofrecí ayuda para que pudiera solventar las dificultades, puse a su disposición distintas herramientas que estuvieran al alcance de sus posibilidades"</i> (008. DA_002)

5) Innovadora	Se realiza una evaluación detallada y argumentada de lo ocurrido. Se consiguen cambios globales en el incidente y cambios en la identidad del docente.	<i>"Me tuve que replantear la manera en la que coordinaba al estudiante, tuve que segmentar los objetivos y calendarizarlos de tal forma que fuera claro para el estudiante cuando debía de terminar ciertas actividades"</i> (022. DEI_012)
----------------------	--	--

Tal y como se observa en la tabla 39; se identificaron cinco categorías de respuestas ante un IC: a) Evitación / Huida; 2) Emocional; 3) Reactiva; 4) Estratégica y 5) Innovadora.

A continuación, se analiza cuáles son las estrategias de afrontamiento más frecuentes, se presentan los resultados organizados de acuerdo con las categorías definidas y la frecuencia de cada una de ellas.

Tabla 40. Frecuencias de Estrategias de afrontamiento ante un Incidente Crítico (IC)

Categorías	Código	Frecuencia	% del total	% acumulado
EA. 01	Evitación / Huida	6	14.6%	14.6%
EA. 02	Emocional	9	22.0%	31.7%
EA. 03	Reactiva	1	2.4%	41.5%
EA. 04	Estratégica	12	29.3%	68.3%
EA. 05	Innovadora	13	31.7%	100%

n= 41

El tipo de estrategia de afrontamiento **más frecuente** es del tipo *"innovadora"* (31.7%). En segundo lugar, destacan las respuestas *"estratégicas"* (29.3%) ante un IC, seguidas de una reacción de tipo *"emocional"* (22.0%). Por otro lado, el tipo de estrategias **menos frecuentes** son las respuestas de *"evitación / huida"* (14.6%) y las estrategias *"reactivas"* (2.4%). De manera general. se puede decir que la mayoría de los docentes realiza una

evaluación detallada y argumentada de lo ocurrido de manera que se originen cambios en el incidente; así como en su identidad como docentes.

A continuación, se describen cada una de las estrategias de afrontamiento descritas por los profesores, por orden de predominancia.

Estrategias de afrontamiento del tipo "Innovadoras"

Un 31.7% de los docentes manifestó una estrategia de tipo Innovadora ante la presencia de un IC. Las respuestas que fueron categorizadas de esta manera daban cuenta de procesos en los que los docentes realizaron una evaluación de la situación, durante o después de lo ocurrido. En primer lugar, se presentan respuestas que implicaron un cambio o modificación en la manera de actuar del profesor(a) ya sea en el momento en que ocurrió el IC o posterior a ello.

"Afronté el nuevo reto que implicaba, así como las nuevas responsabilidades, al principio fue difícil pero poco a poco fue adaptándome a la situación" (003. DEI_003).

En segundo lugar, se describen aquellas estrategias innovadoras relacionadas con un proceso de aprendizaje y/o adaptación por parte del profesor(a).

"Con una gran disposición para aprender y conocer otras formas de hacer las cosas" (002. DEI_002).

"Tuve que adaptarme a la situación e intentar utilizar los recursos que estaban a mi alcance" (004. FIS_001).

"Tuve que aprender a utilizar distintas herramientas y plataformas diferentes" (009. DA_003).

“Aproveché sus enseñanzas y después empecé a dar talleres junto con él”
(011. DIQ_002).

Por último, se presentan las estrategias que modificaron la forma de enseñar del profesor(a) ya sea porque modificó la dinámica de la clase o por el uso de recursos diferentes para el desarrollo de sus clases; este tipo de respuestas incluyen la búsqueda de otros recursos adicionales para enriquecer y favorecer el aprendizaje de sus estudiantes.

“Cambié la dinámica y utilicé otros recursos para poder captar la atención del público” (005. DEI_004).

“Intente dinámicas con elementos y maquetas que requieran actividad física para explicar sistemas constructivos” (013. DA_005).

“Buscando herramientas tecnológicas que me permitieran desarrollar de forma adecuada las clases virtuales” (021. DEI_011).

Estrategias de afrontamiento del tipo “Estratégicas”

Dentro de este apartado se incluyen aquellas respuestas en las que las y los profesores realizaron una toma de decisiones conscientes de lo ocurrido, en la mayoría de los casos, se realizó una pausa y se tomó una decisión con respecto al IC en el momento en que éste ocurrió (29.3%).

Algunos ejemplos de este tipo de respuestas son los siguientes:

“Le expliqué que su calificación iba a depender de su desempeño y aprendizajes logrados durante el curso” (001. DEI_001).

“De inmediato informé al secretario del Rector, al Director de Servicios Escolares y al CAEU del caso y pedí que me dieran acompañamiento en el

semestre para revisar los avances en el aprendizaje del alumno y de su convivencia en la Ibero” (017. DEI_007).

“Hablando de manera sincera con ellos y dándoles pruebas de que ese proyecto era del semestre pasado. Se canceló la calificación de esa práctica y se plantearon consecuencias de reincidencia” (025. DEI_015).

“Les expliqué que estaba mal y les pedí que lo repitieran” (034. DIS_003).

“Hicimos un círculo de confianza y les recomendé tipos de acompañamiento más específicos” (037. CEN_001).

Estrategias de afrontamiento de tipo “Emocional”

En tercer lugar, se encuentran las estrategias de tipo emocional, en esta categoría se encuentran las respuestas en las que se manifiesta un sentimiento, ya sea positivo o negativo (22.0%).

Algunos ejemplos de estas respuestas son:

“Con mucha alegría y satisfacción por el trabajo realizado en la formación de ese grupo de jóvenes ingenieros(as)” (018. DEI_008).

“Con mucha molestia, fue de mucho desagrado, llego a cuestionar mi vocación como docente” (019. DEI_009).

“Con mucho entusiasmo además de agradecimiento por haberme tomado en cuenta” (030. DEI_020).

“Con gran gusto” (031. DEI_021).

“Con tristeza, con incredulidad” (035. DIS_004).

Estrategias de afrontamiento del tipo "Evitación / Huida"

En cuarto lugar, se describen las estrategias en las que las y los profesores no reconocen la existencia del IC; no manifiestan una respuesta ante el evento descrito o simplemente se alejan de la situación, sin enfrentarlo de alguna manera (14.6%). Este tipo de estrategias incluyen respuestas como las siguientes:

"En el momento no hice nada porque pensé que su actitud no ameritaba una sanción disciplinar, pero cuando lo pensé mejor creo que debí haber actuado de otra manera" (007. DIQ_001).

"Di la clase por vista y me retiré del salón" (010. FIS_002).

"No he tenido que afrontar dichos actos" (015. DEI_005).

Estrategias de afrontamiento del tipo "Reactivas"

Por último, se presentan las estrategias de tipo reactivas; dichas estrategias fueron las menos frecuentes entre las y los profesores. Este tipo de respuestas incluyen las reacciones espontáneas o impulsivas ante la presencia de un IC; no se deja paso a la reflexión ni se generan cambios a largo plazo (2.4%).

La única respuesta categorizada dentro de este tipo de estrategias fue la siguiente:

"De manera impulsiva. No pensé en la mejor manera de tratar el asunto con el alumno" (041. FIS_004).

4.3.3. Pregunta de investigación tres: ¿Qué cualidades reflexivas están presentes en los Incidentes Críticos (IC) identificados por los profesores?

Para dar respuesta a esta pregunta, en primer lugar, fue necesario identificar el componente de reflexión predominante de cada una de las y de los profesores, con base a los puntajes obtenidos en cada uno de los componentes que integran el “Inventario de Reflexión sobre la enseñanza” (Adaptación de Akbari., et. al. 2010) (ver apartado de confiabilidad y validez para la descripción del instrumento).

La siguiente tabla muestra los resultados de las y los profesores que participaron en el estudio:

Tabla 41. Fase de su carrera profesional, años de experiencia docente y componentes de reflexión más y menos dominante.

ETIQUETA DOCENTE	FASE DE SU CARRERA PROFESIONAL	AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE	SEXO	COMPONENTE DE REFLEXIÓN PREDOMINANTE	COMPONENTE DE REFLEXIÓN MENOS DOMINANTE
DEII-01	Estable	20	Mujer	Práctico	Afectivo
DEII-02	Estable	25	Hombre	Afectivo	Cognitivo
DEII-03	Novel	7	Hombre	Metacognitivo	Cognitivo
FISMAT-01	Experto	37	Hombre	Metacognitivo	Cognitivo
DEII-04	Experto	29	Hombre	Práctico	Cognitivo
DAUIC-01	Estable	15	Hombre	Metacognitivo	Cognitivo
DIQIA-01	Estable	25	Mujer	Metacognitivo	Cognitivo
DAUIC-02	Experto	32	Hombre	Crítico	Cognitivo
DAUIC-03	Experto	28	Hombre	Metacognitivo	Afectivo
FISMAT-02	Experto	30	Mujer	Cognitivo	Práctico
DIQIA-02	Experto	45	Hombre	Afectivo	Práctico
DAUIC-04	Estable	15	Hombre	Metacognitivo	Crítico
DAUIC-05	Novel	5	Hombre	Afectivo	Cognitivo
DISEÑO-01	Novel	8	Mujer	Afectivo	Práctico
DEII-05	Estable	21	Hombre	Metacognitivo	Cognitivo
DEII-06	Experto	30	Hombre	Metacognitivo	Afectivo
DEII-07	Experto	31	Hombre	Práctico	Cognitivo
DEII-08	Experto	26	Hombre	Metacognitivo	Cognitivo
DEII-09	Estable	20	Hombre	Crítico	Práctico
DEII-10	Novel	4	Hombre	Metacognitivo	Cognitivo
DEII-11	Novel	9	Hombre	Afectivo	Cognitivo
DEII-12	Novel	4	Hombre	Metacognitivo	Cognitivo
DEII-13	Novel	5	Hombre	Afectivo	Cognitivo

DEII-14	Estable	10	Hombre	Afectivo	Crítico
DEII-15	Novel	6	Hombre	Afectivo	Metacognitivo
DEII-16	Experto	33	Hombre	Afectivo	Crítico
DEII-17	Estable	24	Hombre	Afectivo	Cognitivo
DEII-18	Experto	45	Hombre	Afectivo	Crítico
DEII-19	Estable	13	Hombre	Metacognitivo	Cognitivo
DEII-20	Experto	30	Hombre	Metacognitivo	Práctico
DEII-21	Experto	51	Hombre	Metacognitivo	Cognitivo
DISEÑO-02	Novel	9	Hombre	Crítico	Cognitivo
DIQIA-03	Estable	20	Mujer	Afectivo	Cognitivo
DISEÑO-03	Estable	22	Mujer	Metacognitivo	Cognitivo
DISEÑO-04	Experto	31	Mujer	Metacognitivo	Cognitivo
FISMAT-03	Novel	6	Hombre	Metacognitivo	Cognitivo
CENTRUS-01	Estable	16	Mujer	Crítico	Práctico
DIQIA-04	Estable	12	Hombre	Práctico	Crítico
DIQIA-05	Estable	20	Hombre	Metacognitivo	Cognitivo
DIQIA-06	Estable	25	Hombre	Crítico	Cognitivo
FISMAT-04	Estable	22	Mujer	Afectivo	Cognitivo

Tal y como se había mencionado en el apartado de estadísticos descriptivos, los resultados muestran que las y los profesores se identifican con el **componente metacognitivo de la reflexión**, y que el componente menos dominante es el **componente cognitivo**; dicho componente tiene que ver con los esfuerzos conscientes que realizan las y los profesores por su desarrollo profesional y está relacionado con actividades como: asistir a conferencias, talleres, leer libros o revistas académicas para fortalecer y/o apoyar el conocimiento acerca de su labor (Akbari, et. al. 2010); por lo que puede decirse que las y los profesores dan mayor importancia a otras actividades relacionadas con otros componentes de la reflexión, como el componente afectivo ya que en general, son docentes preocupados por el bienestar y aprendizaje de sus estudiantes; así como, con el componente crítico de la reflexión en el que las y los docentes identifican los casos de injusticia social en el entorno y tratan de abordarlos en sus clases (Akbari, et.al. 2010).

Ahora bien, para poder dar respuesta a la pregunta de investigación fue necesario no solo identificar cuál era el componente de reflexión más y menos dominante, sino identificar cómo están cualidades o componentes de la reflexión estaban presentes en los incidentes críticos descritos por las y los profesores, en primer lugar, fue necesario emplear la prueba

Chi-cuadrado, a través de la obtención de tablas de contingencia para poder identificar la existencia de una relación entre ambas variables; para este análisis se tomaron en cuenta los tipos de incidentes críticos así como el componente de reflexión más dominante de las y los docentes.

Tabla 42. Resultados prueba χ^2

	Valor	gl	P
χ^2	22	16	0.142
N	41		

Tal y como se muestra en la tabla para la prueba χ^2 , se obtuvo un valor χ^2 de 22 con 16 grados de libertad (gl) y una probabilidad asociada $p= 0.142$; la cual es >0.05 por lo que puede decirse que la prueba no es estadísticamente significativa, y que por tanto no existe relación entre el componente de reflexión más dominante en las y los docentes y el tipo de incidentes críticos (IC) descritos por cada uno de ellos; en otras palabras, el tipo de incidentes críticos es independiente del tipo de reflexión más dominante en esta muestra de profesores.

A pesar de que la prueba no resultó estadísticamente significativa y que no se puede asegurar una relación entre el tipo de reflexión y el tipo de incidentes críticos descritos por los profesores, se pueden realizar algunas observaciones derivadas de este análisis a partir de la información contenida en la tabla de contingencia y que dan cuenta de las cualidades reflexivas presentes en los incidentes críticos que fueron descritos por las y los profesores de la DiCAT (ver tabla 43).

Tabla 43. Relación entre el tipo de reflexión más dominante y los tipos de IC descritos por las y los docentes.

TIPOS DE INCIDENTES CRÍTICOS		COMPONENTE DE REFLEXIÓN MÁS DOMINANTE (CRD)					Total
		PRÁCTICO	AFECTIVO	METACOGNITIVO	CRÍTICO	COGNITIVO	
Adaptaciones debido a la pandemia por COVID-19	Recuento	0	2	2	0	0	4
	% dentro de CRD	0.0 %	16.7 %	11.1 %	0.0 %	0.0 %	9.8 %
Comportamiento de las y los estudiantes	Recuento	6	5	6	3	1	21
	% dentro de CRD	100.0 %	41.7 %	33.3 %	75.0 %	100.0 %	51.2 %
Distinción/ Reconocimiento hacia su trabajo como docente	Recuento	0	0	4	0	0	4
	% dentro de CRD	0.0 %	0.0 %	22.2 %	0.0 %	0.0 %	9.8 %
Otro	Recuento	0	2	6	0	0	8
	% dentro de CRD	0.0 %	16.7 %	33.3 %	0.0 %	0.0 %	19.5 %
Aprendizaje de la / el docente	Recuento	0	3	0	1	0	4
	% dentro de CRD	0.0 %	25.0 %	0.0 %	25.0 %	0.0 %	9.8 %
Total	Recuento	6	12	18	4	1	41
	% dentro de CRD	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %

La tabla muestra que en las y los profesores que describieron IC relacionados con las adaptaciones debido a la pandemia por COVID-19 (9.8%); el componente de reflexión dominante es el afectivo, por lo que podríamos decir que este componente está presente en una mayor proporción en los IC de este tipo (16.7%). Ahora bien, con respecto a los IC que plantean situaciones del comportamiento de las y los estudiantes (51.2%) los componentes de reflexión que se evidencian son el práctico y el cognitivo en la misma

proporción (100%). Por su parte, el componente con una mayor presencia en los incidentes relativos a una distinción o reconocimiento hacia su trabajo como docente, es el componente metacognitivo de la reflexión (22.2%) el cual también destaca en los IC relacionados con otro tipo de eventos o situaciones derivadas de factores externos (33.3%). Por último, en cuanto a los IC que abordan el aprendizaje de la o el docente se encuentra el componente afectivo y crítico en la misma proporción (25%).

Estos resultados muestran que, a pesar de no existir una relación evidente y significativa estadísticamente entre el tipo de incidentes críticos y los componentes de reflexión, si se observaron cualidades reflexivas que los caracterizan.

4.3.4. Pregunta de investigación cuatro: ¿Cuáles son las principales posiciones-Yo que asumen los profesores de la División de Ciencia, Arte y Tecnología?

En el entendido de que el proceso de construcción de la Identidad docente puede entenderse explorando el conjunto de Posiciones-Yo (I-positions) que asumen las y los profesores. A continuación, se describen las principales posiciones-Yo de las y los docentes de la División de Ciencia, Arte y Tecnología (DiCAT), la tabla de frecuencias, así como su interpretación de acuerdo con el orden de preponderancia.

Para poder realizar esta clasificación se tomaron en cuenta las categorías reportadas por Prados, et. al. (2013) y las respuestas a la pregunta del cuestionario de investigación ¿Cómo se define usted como docente? Asimismo, esta clasificación asume que la identidad tiene que ver con cómo los profesores se definen a sí mismos (Flores y Day, 2006) y con las respuestas a preguntas como ¿Quién soy yo en este momento? (Beijaard, et. al. 2004).

Tabla 44 Principales posiciones-Yo asumidas por las y los docentes

CATEGORÍA	SIGNIFICADO	EJEMPLO
1) Concepciones acerca de la enseñanza	Dentro de este apartado se incluyen posiciones relacionadas con una visión acerca de cómo las y los docentes conciben los procesos de enseñanza.	"... <i>Cumplir la misión de orientar y guiar procesos integrales de adquisición de conocimientos y valores</i> " (013. DA_005).

2) Identificación Personal	Estas posiciones tienen que ver con aspectos o cualidades personales que los definen como docentes.	<i>"Creativo, exigente en el trabajo, autocrítico, comprometido, empático"</i> (008. DA_002)
3) La Disciplina que imparte y/o su formación profesional	Se refieren a posiciones en las que las y los docentes se identifican como alguien comprometido y coherente con determinado enfoque y/o disciplina.	<i>"Un Ingeniero que da clases a futuros Ingenieros. Pragmático"</i> (012. DA_004)
4) Las y los estudiantes	Las y los docentes se identifican como personas preocupadas y/o interesadas por el aprendizaje y crecimiento de sus estudiantes.	<i>"Un profesor cercano a sus alumnos que busca motivarlos a mejorar personal y profesionalmente"</i> (009. DA_003)

La tabla 44 muestra las cuatro categorías referidas a las posiciones-Yo con las que se identificaron las y los docentes; estas categorías se refieren a posiciones-Yo relacionadas con: 1) Concepciones acerca de la enseñanza; 2) una Identificación Personal; 3) la disciplina que imparte y 4) las y los estudiantes.

Ahora bien, respecto a las posiciones-Yo más y menos frecuentes, a continuación, se presenta la tabla de frecuencias.

Tabla 45. Posiciones-Yo referidas a...

Categorías	Código	Frecuencia	% del total	% acumulado
PY. 01	Concepciones acerca de la enseñanza	5	12.2%	12.2%
PY. 02	Identificación Personal	22	53.7%	65.9%
PY. 03	La disciplina que imparte y/o su formación	3	7.3%	73.2%
PY. 04	Las y los estudiantes	11	26.8%	100%

n= 41

Tal y como puede observarse en la tabla, el tipo de posiciones-Yo **más frecuente** son las referidas a una **identificación personal** (53.7%); en estas posiciones las y los profesores hacen alusión a aspectos o cualidades personales que los definen como docentes. El siguiente tipo de posiciones con una mayor frecuencia son aquellas que se refieren a las y los estudiantes (26.8%); este tipo de posiciones-Yo asumidas por las y los profesores hacen referencia a su interés y/o preocupación por el aprendizaje y crecimiento de las y los estudiantes. Posteriormente, los profesores asumen posiciones-Yo relacionadas con su visión acerca de los procesos de enseñanza (12.2%) y finalmente, el tipo de posiciones-Yo **menos frecuente**, son aquellas relacionadas con la **disciplina que imparten** (7.3%); en estas posiciones las y los docentes se identifican como personas comprometidas y coherentes con determinado enfoque y/o disciplina.

A continuación, se describen cada una de las posiciones-Yo asumidas por las y los profesores, por orden de predominancia.

4.3.4.1. Posiciones-Yo referidas a una identificación personal

En primer lugar, se encuentran las posiciones-Yo relacionadas con una identificación personal (53.7%), tal y como se mencionó anteriormente, este tipo de posiciones hacen hincapié en aspectos o cualidades personales que los definen como docentes, tales como:

“Innovador, comprensivo, reflexivo, holista, estratégico y de máximo nivel técnico” (005. DEI_004).

“Creativo, exigente en el trabajo, autocrítico, comprometido, empático” (008. DA_002).

“Como apasionada, creativa y de continuo aprendizaje y exploración” (014. DIS_001).

“Justo, honesto y ecuánime” (015. DEI_005).

“Empático, entusiasta, motivador” (017. DEI_007).

“Receptivo, estricto, guiado en mis principios” (023. DEI_013).

“Como un docente exigente” (024. DEI_014).

“Exigente y creativa” (034. DIS_003).

“Respetuosa, amable y crítica” (037. CEN_001).

“Con deseos de aprender y mejorar” (038. DIQ_004).

“Comprometido con mi vocación” (039. DIQ_005).

“Respetuoso, alineado con el modelo Ibero, reflexivo, responsable” (040. DIQ_006).

4.3.4.2. Posiciones-Yo referidas a las y los estudiantes

En segundo lugar, se encuentran las posiciones-Yo relacionadas con las y los estudiantes (26.8%), este tipo de posiciones manifiesta ideas en las que las y los profesores expresan un interés o preocupación por el aprendizaje de las y los estudiantes. A continuación, se presentan los ejemplos de este tipo de posiciones-Yo.

“Consciente del entorno y enfocada en el diálogo con mis estudiantes. Busco permanentemente que expresen sus ideas y opiniones informadas” (001. DEI_001).

“Un profesor cercano a sus alumnos que busca motivarlos a mejorar personal y profesionalmente” (009. DA_003).

“Me interesan mis estudiantes, trato de explicar las cosas de diferentes maneras hasta que les veo la carita de que ya tienen el concepto” (010. FIS_002).

“Como una persona interesada en el crecimiento global de sus estudiantes” (011. DIQ_002).

“Como alguien interesado en que los alumnos aprendan lo más que se pueda de la clase y se inspiren a seguir aprendiendo por su cuenta” (022. DEI_012).

“Como un docente joven que habla con los estudiantes para entender su contexto, y la mejor manera de adaptar más o menos mi manera de enseñar para tener mayor éxito” (025. DEI_015).

“Genero mucha amistad con los alumnos. Promueve el aprendizaje sin dejar a un lado que la calificación es el resultado de su aprendizaje, es una consecuencia no un principio” (027. DEI_017).

“Alguien que escucha a sus estudiantes y que se preocupa por el aprendizaje” (036. FIS_003).

“Preocupada por el aprendizaje de todos los estudiantes” (041. FIS_004).

4.3.4.3. Posiciones-Yo referidas a sus concepciones acerca de la enseñanza.

En tercer lugar, se presentan las posiciones-Yo en donde se expresa una visión, concepción o creencia acerca de la enseñanza (12.2%). Las respuestas de las y profesores que fueron incluidas dentro de esta categoría, expresan ideas como las que se presentan a continuación:

“Como alguien que privilegia el aprendizaje sobre la enseñanza, que le gusta ampliar los temas con una gran variedad de actividades (no sólo exámenes) para la evaluación y que, por medio de ejemplos/lecturas/videos amplía los temas específicos de la clase. También me considero alguien que modifica constantemente los contenidos de las materias (no cambio el qué, si el cómo)” (002. DEI_002).

“Persona empática, comunicativa y competente para cumplir la misión de orientar y guiar procesos integrales de adquisición de conocimientos y valores” (013. DA_005).

“Con una visión interdisciplinaria, con una búsqueda cada vez mayor de la identidad Ibero, comprometido y sensible hacia los acontecimientos sociales y personales de la comunidad universitaria” (026. DEI_016).

“Buena, empática, que transmito mi experiencia profesional y comparto mis conocimientos con mis alumnos” (035. DIS_004).

4.3.4.4. Posiciones-Yo referidas a la disciplina que imparte y/o con su formación profesional

Por último, se presenta la categoría de posiciones-Yo con una menor frecuencia, estas posiciones hacen alusión a la disciplina que se encontraban impartiendo las y los profesores al momento de responder el cuestionario y/o a su formación profesional (7.3%). En esta categoría se presentan respuestas como las siguientes:

“Soy un docente que usa tecnología inteligente para mejorar la enseñanza humana en los alumnos” (003. DEI_003).

“Un Ingeniero que da clases a futuros Ingenieros. Pragmático” (012. DA_004).

“Ingeniero y mentor” (028. DEI_018).

4.3.4.5. Posiciones-Yo como profesor(a)...

Hermans (2001; 2003) usa el término "repertorio" para explicar el hecho de que una persona tiene una variedad de posiciones; desde este punto de vista, es posible pensar en una persona con una profesión como la docencia como un conjunto específico de posiciones. Es por ello que, a continuación, se presentan las palabras clave empleadas por las y los docentes de la DiCAT, para definirse como docentes y que podrían interpretarse como características o cualidades que los definen como tal.

Posiciones del Yo como profesor(a)...



Figura 13. Posiciones del Yo como profesor(a).

Tal y como puede observarse en la nube de palabras, la mayoría de las y los profesores, se identifica como un profesor: comprometido(a) con su vocación, creativo(a), empático(a), exigente, interesado(a) en sus estudiantes, reflexivo(a), respetuoso(a) y honesto(a); por lo que puede decirse que estas características definen la percepción que tienen las y los profesores de sí mismos(as). Este repertorio de posiciones personales puede tener latitud y un grado de diversidad y constituyen dos características importantes para poder entender a las y los profesores (Prados, et. al. 2013).

4.3.5. Pregunta de investigación cinco: ¿Cómo se relacionan las posiciones-Yo con el tipo de incidentes críticos descritos por los profesores?

Para poder dar respuesta a esta pregunta de investigación, se empleó la prueba estadística Chi-cuadrado en primer término, para determinar si existía relación entre las posiciones-Yo y el tipo de incidentes críticos relatados por las y los profesores. A continuación, se presentan los resultados de esta prueba estadística.

Tabla 46. Resultados prueba χ^2 para posiciones-Yo y tipos de IC.

	Valor	Gl	P
χ^2	12.6	12	0.398
N	41		

Los resultados de la prueba χ^2 , mostraron un valor χ^2 de 12.6 con 12 grados de libertad (gl) y una probabilidad asociada p de 0.398 que es >0.05 ; este resultado indicó que la prueba no es estadísticamente significativa y que por lo tanto no se puede afirmar la existencia de una relación entre las posiciones-Yo y el tipo de incidentes críticos relatados por las y los profesores. Es importante destacar que, a pesar de que no se pueda realizar esta afirmación con base a los resultados de una prueba estadística, esto no significa que no exista algún tipo de relación entre ambas variables, ya que la información podría analizarse con métodos o técnicas distintas que complementen estos resultados.

A continuación, se presenta la tabla de contingencia que surgió de este análisis y de la que se derivan algunas observaciones.

Tabla 47. Relación entre posiciones-Yo y tipos de IC.

TIPOS DE INCIDENTES CRÍTICOS		POSICIONES YO RELATIVAS A...				Total
		Las y los alumnos	Concepción acerca de la enseñanza	La disciplina que imparte	Identificación personal	
Adaptaciones debido a la pandemia por COVID-19	Recuento	1	0	1	2	4
	% dentro de Posiciones del Yo	9.1 %	0.0 %	33.3 %	9.1 %	9.8 %
Comportamiento de las y los estudiantes	Recuento	8	3	0	10	21
	% dentro de Posiciones del Yo	72.7 %	60.0 %	0.0 %	45.5 %	51.2 %
Distinción/ Reconocimiento hacia su trabajo como docente	Recuento	1	0	0	3	4
	% dentro de Posiciones del Yo	9.1 %	0.0 %	0.0 %	13.6 %	9.8 %
Otro	Recuento	0	1	2	5	8
	% dentro de Posiciones del Yo	0.0 %	20.0 %	66.7 %	22.7 %	19.5 %
Aprendizaje de la / el docente	Recuento	1	1	0	2	4
	% dentro de Posiciones del Yo	9.1 %	20.0 %	0.0 %	9.1 %	9.8 %
Total	Recuento	11	5	3	22	41
	% dentro de Posiciones del Yo	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %

En la tabla anterior se puede observar que del 51.2% de las y los profesores que relataron un IC relacionado con el comportamiento de las y los estudiantes, en su mayoría también se identificaron posiciones-Yo relativas a las y los estudiantes (72.7%) por lo que solo en

este caso y bajo estas condiciones podría decirse que existe cierto tipo de relación entre el tipo de incidente y las posiciones-Yo referidas por las y los docentes. Un punto que también llama la atención es que del 9.8% de las y los docentes que describieron un IC relacionado con las adaptaciones debido a la pandemia por COVID-19, se identificaron posiciones-Yo relativas a la disciplina que imparte (33.3%); estos datos también podrían reflejar una relación entre ambas variables, debido a que las y los profesores que relataron un IC de este tipo tuvieron que realizar modificaciones a sus estrategias de enseñanza, por lo que las posiciones-Yo se relacionan directamente con su disciplina. Por último, se hace referencia a que el 9.8% de los docentes que describieron un IC relacionado con una distinción o reconocimiento hacia su trabajo como docente, también relata posiciones-Yo referidas a una identificación personal en la que destacan cualidades o características personales que los identifican como docentes, por lo que estos aspectos también podrían ejemplificar cierto tipo de relación entre el tipo de IC y las posiciones-Yo.

4.3.6. Pregunta de investigación seis: ¿Cómo se relacionan las posiciones-Yo con el tipo de reflexión docente?

Para dar respuesta a la última pregunta de investigación se siguió el mismo procedimiento que en la pregunta anterior, en primer lugar, se procedió a calcular la prueba de χ^2 para identificar si existe relación entre el tipo de posiciones-Yo con el tipo de reflexión docente ejercida por las y los profesores, la tabla 48 muestra los resultados de esta prueba.

Tabla 48. Resultados prueba χ^2 para posiciones-Yo y tipo de reflexión docente

	Valor	gl	P
χ^2	12.9	12	0.376
N	41		

Tal y como se muestra en la tabla se obtuvo un valor χ^2 de 12.9 con 12 grados de libertad (gl) y una probabilidad asociada (p) de 0.376 la cual es >0.05 ; dichos resultados no permiten afirmar la existencia de una relación entre el tipo de reflexión docente y las posiciones-Yo,

ya que la prueba no es significativa estadísticamente. Sin embargo, los datos contenidos en la tabla de contingencia nos ayudaron a mostrar observaciones como las que se enuncian a continuación.

En el 43.9% de las y los profesores el componente de reflexión dominante es el metacognitivo (ver tabla 50) y este porcentaje es mayor en las y los docentes en los que se identificaron posiciones relativas a la disciplina que imparte (66.7%); el 29.3% cuyo componente de reflexión dominante es el componente afectivo, refieren posiciones asociadas con sus concepciones o creencias acerca de la enseñanza, esto podría dar indicios respecto a cómo se relaciona el tipo de reflexión ejercida de manera dominante con el tipo de posiciones del yo que se distinguieron en las y los profesores. Ahora bien, en el 14.6% de las y los docentes en los que el componente dominante es el componente práctico de la reflexión, también se reconocieron posiciones referentes a las concepciones acerca de la enseñanza (20%). Respecto al componente crítico de la reflexión (9.8%) en la mayoría de los profesores se establecieron posiciones del yo relacionadas con una identificación personal (13.6%); para terminar este análisis, el 2.4% de las y los profesores en los que el componente de reflexión dominante es el componente cognitivo (ya se había mencionado que este es el componente menos dominante) refieren posiciones relativas a las y los estudiantes; es importante mencionar como este tipo de posiciones no está presente mayoritariamente en ningún otro componente, aunque también se recata su presencia en las y los profesores cuyo componente de reflexión dominante es el metacognitivo (ver tabla 49).

Tabla 49. Relación entre posiciones-Yo y tipo de reflexión dominante.

COMPONENTE DE REFLEXIÓN MÁS DOMINANTE		POSICIONES YO				Total
		Las y los alumnos	Concepción acerca de la enseñanza	La disciplina que imparte	Identificación personal	
PRÁCTICO	Recuento	1	1	0	4	6
	% dentro de posiciones del yo	9.1 %	20.0 %	0.0 %	18.2 %	14.6 %
AFFECTIVO	Recuento	3	4	1	4	12

Tabla 49. Relación entre posiciones-Yo y tipo de reflexión dominante.

COMPONENTE DE REFLEXIÓN MÁS DOMINANTE		POSICIONES YO				Total
		Las y los alumnos	Concepción acerca de la enseñanza	La disciplina que imparte	Identificación personal	
METACOGNITIVO	% dentro de posiciones del yo	27.3 %	80.0 %	33.3 %	18.2 %	29.3 %
	Recuento	5	0	2	11	18
CRÍTICO	% dentro de posiciones del yo	45.5 %	0.0 %	66.7 %	50.0 %	43.9 %
	Recuento	1	0	0	3	4
COGNITIVO	% dentro de posiciones del yo	9.1 %	0.0 %	0.0 %	13.6 %	9.8 %
	Recuento	1	0	0	0	1
Total	% dentro de posiciones del yo	9.1 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	2.4 %
	Recuento	11	5	3	22	41
	% dentro de posiciones del yo	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %

4.4. RESUMEN PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Para cerrar con el apartado de resultados se presenta una tabla con el resumen de las respuestas a las preguntas de investigación, con la finalidad de introducir la siguiente sección correspondiente a la discusión y conclusiones de este trabajo.

Tabla 50. Resumen respuestas a preguntas de investigación

GENERAL

0 ¿Cuáles son los tipos de reflexión, así como los incidentes críticos identificados por los profesores universitarios de la División de Ciencia, Arte y Tecnología, y cómo estas herramientas pueden influir en el proceso de construcción de su identidad docente?

Se identificó que el tipo de reflexión ejercido por las y los académicos de tiempo completo de la División de Ciencia, Arte y Tecnología (DiCAT) que participaron en este estudio; es principalmente metacognitiva. De acuerdo con el instrumento empleado para esta investigación, este componente se relaciona con el conocimiento que tienen las y los profesores de su personalidad, su definición acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la visión de su profesión. Por lo que podemos decir que la muestra de profesores es consciente de las cualidades y características que los definen, así como de lo que significa enseñar y aprender; y de su quehacer como docentes (ver Tablas 26 y 27).

Respecto a los incidentes críticos estos se detallan en la primera pregunta específica.

ESPECÍFICAS

1) ¿Cuáles son los incidentes críticos, conflictos o dificultades que enfrentan los profesores en el desarrollo de su práctica?

Los académicos de la DiCAT relataron incidentes críticos relacionados principalmente con: el comportamiento de las y los estudiantes (51.1%) seguido por incidentes relacionados con otro tipo de situaciones derivadas de factores externos (19.5%); adaptaciones debido a la pandemia por COVID-19, relacionados con el aprendizaje y con una distinción o reconocimiento hacia su trabajo como docentes (9.8% respectivamente). Esto quiere decir que la mayoría de los conflictos o dificultades que enfrentan las y los profesores en el desarrollo de su práctica y que han considerado

como críticos tienen que ver con conductas o comportamientos de las y los estudiantes (ver tabla 33).

2) ¿Cómo han enfrentado los profesores los incidentes críticos presentes en su práctica?

Las estrategias de afrontamiento empleadas por las y los profesores se clasificaron en: Innovadoras, Estratégicas, Emocionales, de evitación/ huida y reactivas. Los resultados mostraron que la mayoría de las y los docentes (más del 50%) recurre a estrategias de tipo innovadoras (31.7) o estratégicas (29.3%); esto significa que ante la presencia del incidente crítico realizaron una evaluación detallada y argumentada de lo ocurrido, consiguiendo cambios que incidieron sobre el incidente, así como en su identidad como docentes. Son muy pocos los profesores que respondieron de manera espontánea o impulsiva ante la presencia del IC (2.4%) o que simplemente se alejaron de la situación (14.6%). Un aspecto relevante por considerar es el 22% de la muestra de profesores que manifestaron una respuesta emocional ante la presencia del IC, ya que esto refleja la importancia de contemplar este elemento en el análisis de la práctica docente (ver tabla 39).

3) ¿Qué cualidades reflexivas están presentes en los incidentes críticos identificados por los profesores?

A partir de los resultados derivados de este trabajo no fue posible afirmar una relación entre el tipo de incidentes críticos reportados por las y los profesores y los componentes de reflexión evaluados por el instrumento, sin embargo, si se pudo observar que en las y los profesores que describieron IC relacionados con las adaptaciones debido a la pandemia por COVID-19 (9.8%); el componente de reflexión dominante es el afectivo, por lo que podríamos decir que este componente está presente en una mayor proporción en los IC de este tipo (16.7%). Ahora bien, con respecto a los IC que plantean situaciones del comportamiento de las y los estudiantes (51.2%) los componentes de reflexión que se evidenciaron son el práctico y el cognitivo en la misma proporción (100%). Por su parte, el componente con una mayor presencia en los incidentes relativos a una distinción o reconocimiento hacia su trabajo como docente, es el componente metacognitivo de la reflexión (22.2%) el cual también destaca en los IC relacionados con otro tipo de eventos o situaciones derivadas de factores externos (33.3%). Por último, en cuanto a los IC que abordan el

aprendizaje de la o el docente se encontró el componente afectivo y crítico en la misma proporción (25%) (ver tabla 43).

4) ¿Cuáles son las principales posiciones-Yo que asumen los profesores de la División de Ciencia, Arte y Tecnología?

Las posiciones-Yo asumidas por las y los académicos de tiempo completo de la DiCAT que participaron en este estudio, se agruparon en cuatro categorías reportadas en la literatura en el trabajo de Prados, et. al (2013); estas son: Posiciones-Yo referidas a una identificación personal (53.7%) en las que las y los docentes rescatan aspectos o cualidades personales que los definen como docentes; Posiciones-Yo referidas a las y los estudiantes (26.8%) en las que se definen como docentes preocupados(as) e interesados(as) por el aprendizaje de sus estudiantes. Posiciones-Yo relacionadas con su visión acerca de los procesos de enseñanza (12.2%) y en último lugar Posiciones-Yo relativas a la disciplina que imparte o su formación profesional (7.3%) y en las que las y los profesores se perciben como alguien comprometido y coherente con determinado enfoque y/o disciplina (ver tabla 44).

5) ¿Cómo se relacionan las posiciones-Yo con el tipo de incidentes críticos descritos por los profesores?

A pesar de que en este caso tampoco se pudo establecer una relación estadísticamente significativa entre el tipo de incidentes críticos y las posiciones-Yo identificadas en la muestra de profesores, se obtuvieron algunas observaciones derivadas del análisis de las tablas de contingencia que podrían dar cuenta de una posible relación entre el tipo de IC que describen los profesores y las posiciones del yo; ya que se observó que del 51.2% de las y los profesores que relataron un IC relacionado con el comportamiento de las y los estudiantes, en su mayoría también se identificaron posiciones-Yo relativas a las y los estudiantes (72.7%). Asimismo, del 9.8% de las y los docentes que describieron un IC relacionado con las adaptaciones debido a la pandemia por COVID-19, se identificaron posiciones-Yo relativas a la disciplina que imparte (33.3%); estos datos también podrían reflejar una relación entre ambas variables, debido a que las y los profesores que relataron un IC de este tipo tuvieron que realizar modificaciones a sus estrategias de enseñanza, por lo que las posiciones-Yo se relacionan directamente con su disciplina. Por último, se hace referencia a que el 9.8% de los docentes que describieron un IC relacionado con una

distinción o reconocimiento hacia su trabajo como docente, relata posiciones-Yo referidas a una identificación personal en la que destacan cualidades o características personales que los identifican como docentes, por lo que estos aspectos también podrían ejemplificar cierto tipo de relación entre el tipo de IC y las posiciones-Yo, por lo menos para esta muestra de profesores (**ver Tabla 47**).

6) ¿Cómo se relacionan las posiciones-Yo con el tipo de reflexión docente?

Por último, respecto a esta pregunta se observó que del 43.9% de las y los profesores en los que el componente de reflexión dominante es el metacognitivo, se identificaron posiciones-Yo relativas a la disciplina que imparte (66.7%); el 29.3% cuyo componente de reflexión dominante es el componente afectivo, refieren posiciones-Yo asociadas con sus concepciones o creencias acerca de la enseñanza, esto podría dar indicios respecto a cómo se relaciona el tipo de reflexión ejercida de manera dominante con el tipo de posiciones-Yo que se distinguieron en las y los profesores. Ahora bien, en el 14.6% de las y los docentes en los que el componente dominante es el componente práctico de la reflexión, también se reconocieron posiciones referentes a las concepciones acerca de la enseñanza (20%). Respecto al componente crítico de la reflexión (9.8%) en la mayoría de los profesores se establecieron posiciones-Yo relacionadas con una identificación personal (13.6%); para terminar este análisis, el 2.4% de las y los profesores en los que el componente de reflexión dominante es el componente cognitivo refieren posiciones-Yo relativas a las y los estudiantes (**ver tabla 49**).

CAPITULO 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio se planteó como objetivo general analizar los procesos de reflexión docente, utilizando los incidentes críticos identificados por los profesores universitarios de la División de Ciencia, Arte y Tecnología (DiCAT); así como las posiciones-yo asumidas por las y los docentes, como herramientas que permiten explorar el proceso de construcción de su identidad. En primer término, podemos decir que este trabajo aporta conocimiento sobre cuáles son los IC que las y los docentes de la DiCAT enfrentan en el desarrollo de su práctica y que estos coinciden con los obtenidos en otros contextos, principalmente en las investigaciones realizadas con docentes en formación y en lo referente a los incidentes relacionados con el comportamiento de las y los estudiantes como categoría primordial; pero difieren en los IC vividos por las y los profesores de educación superior reportados por Del Mastro y Monereo (2014) y Monereo, et. al. (2009) en los que se menciona que estos se centran en aspectos organizativos y de evaluación. En el caso de la muestra, los IC predominantes fueron aquellos relacionados con el comportamiento de las y los estudiantes; por lo que esto da cuenta de los eventos o situaciones que más le preocupan a este grupo de profesores de la DiCAT; las y los docentes se sienten vulnerables cuando una o un estudiante desafía su autoridad, lo cuestiona poniendo en duda sus conocimientos o incumple con alguna de las normas de la clase (Del Mastro y Monereo, 2014).

En este estudio se identificó la presencia de otros tipos de IC que, si bien pueden coincidir con algunos de los reportados por otras investigaciones, se les denominó de esta manera debido a la importancia concedida al evento o situación vivida por las y los docentes y a las características del contexto que atravesaba el mundo al momento de realizar el estudio. Este es el caso de los IC relacionados con las adaptaciones debido a la pandemia por COVID-19; las y los profesores de la DiCAT manifestaron que a partir de esta situación tuvieron que realizar modificaciones en su manera de impartir sus clases y que esto constituyó un IC, por lo que sería necesario complementar esta información para profundizar en los cambios y modificaciones generadas por esta contingencia y su impacto en el proceso de construcción de su identidad docente. Otra de las categorías emergentes en este análisis y que se considera relevante debido a que no ha sido reportada por investigaciones anteriores,

corresponde a los IC relacionados con una distinción y/o reconocimiento hacia su trabajo como docentes, dicha categoría podría estar relacionada con las representaciones sobre su rol como docentes y las emociones que le genera ser docente (Monereo y Domínguez, 2014); aspectos implicados en el proceso de configuración de su identidad.

Ahora bien, con respecto a las estrategias que emplean las y los profesores para afrontar un IC; estas coinciden con las descritas en otras investigaciones, sin que se identificara la presencia de alguna categoría emergente, por lo que es posible considerarlas como estrategias genéricas que nos ayudan a reconocer la manera en la que las y los profesores enfrentan este tipo de contingencias. La mayoría de las y los profesores que participaron en el estudio afronta la presencia de un IC de manera estratégica o innovadora por lo que, con base a estos resultados, puede decirse que asumen su responsabilidad en el incidente y que esto conlleva a cambios no solo en su conducta sino en las representaciones acerca de su papel y de lo que significa ser docente; sin embargo, es necesario explorar más para determinar si realmente se trata de cambios más profundos que involucren sus concepciones, actitudes y sentimientos, que sean capaces de generar una nueva versión de sí mismos u otras posiciones identitarias y, por lo tanto, una nueva identidad (Monereo, et. al. 2009).

Una de las primeras conclusiones de este trabajo es que el análisis de los IC relatados por las y los académicos de la DiCAT, nos lleva a considerar su potencial como herramienta para promover la reflexión en y sobre la acción (Schön 1992), debido a que permite a las y los docentes exponerse a situaciones de análisis y valoración de su práctica. Cuando se solicita a las y los profesores redactar un IC, es posible acceder a las representaciones acerca de su rol como docentes, sus concepciones acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje; así como los sentimientos que les genera ser docentes (Monereo y Domínguez, 2014).

Una de las preguntas que nos permitió identificar la relevancia del IC y al mismo tiempo promover esta práctica de la reflexión, se refleja en las respuestas a la pregunta: ¿Por qué el evento fue tan importante en su vida?; la mayoría de las y los académicos reconoció un impacto del IC en los procesos de enseñanza y aprendizaje; por lo que, el IC les permitió identificar los aspectos que debían modificar con respecto a su metodología de enseñanza

– aprendizaje, el manejo del grupo o la organización de los contenidos de aprendizaje; además, manifestaron que a partir de la presencia del IC realizaron los cambios pertinentes; por lo que se observó un antes y un después de lo ocurrido (Monereo, et. al. 2015). Esto demuestra la necesidad de contar con espacios de análisis y reflexión en relación a los temas que resultan críticos para las y los docentes (Del Mastro y Monereo, 2014); es por ello que se sugiere iniciar procesos de formación y acompañamiento que tomen en cuenta las dificultades que enfrentan a la hora de desempeñar su labor. Las y los docentes necesitan oportunidades para analizar las causas de estos incidentes y sus reacciones más frecuentes; de manera que estén en la posibilidad de pensar en sus propias concepciones, actitudes y sentimientos, así como analizar y tomar decisiones que les permitan mejorar sus prácticas docentes (Del Mastro y Monereo, 2014).

Respecto a los procesos de reflexión como tal, la investigación aportó información que permite valorar este constructo de manera cuantitativa; a este respecto, es importante mencionar que en la revisión de literatura no se encontraron investigaciones realizadas en el contexto latinoamericano que midieran el constructo “práctica reflexiva” por lo que los resultados de este estudio pueden sentar las bases para la construcción y validación de instrumentos que cubran este objetivo. El *inventario de reflexión sobre la enseñanza* (Adaptado de Akbari, et.al. 2010), nos permitió caracterizar los procesos de reflexión realizados por las y los profesores que participaron en el estudio; así como definir algunos de los componentes que lo integran. Con base a los resultados podemos decir que la mayoría de esta muestra de académicos de la DiCAT se identifica con un componente metacognitivo de la reflexión, relacionado con el conocimiento que tienen las y los profesores de su personalidad, su definición acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la visión de su profesión. Por su parte, a partir de los resultados del análisis psicométrico realizado al instrumento, se concluye que éste, cumple con las condiciones de confiabilidad y validez para ser empleado en otros contextos y con diferentes poblaciones y que su utilización podría aportar información complementaria respecto a las representaciones de las y los profesores con respecto a su identidad docente, representaciones sobre su rol como docentes, su concepciones y creencias acerca de la

enseñanza, el aprendizaje y la evaluación; y, algunas representaciones sobre las emociones que le provoca ser docente (Monereo y Domínguez, 2014).

De manera general, los hallazgos de este estudio ofrecen evidencia empírica de que la teoría dialógica del yo podría ser una herramienta útil para explorar el proceso de construcción de la identidad docente. Tanto el marco teórico como el enfoque metodológico adoptado en este estudio pueden ofrecer una perspectiva alternativa distinta a las investigaciones actuales centradas en el estudio de la identidad docente. La aplicación de un punto de vista dialógico sobre la identidad docente resalta la importancia de realizar nuevas investigaciones sobre este constructo desde esta perspectiva, ya que este conocimiento académico podría ser beneficioso en el diseño e implementación de programas y cursos de formación docente destinados a promover la práctica reflexiva en las y los docentes (Vandamme, 2017).

En el estudio se pueden identificar algunos de los patrones que tipifican esta muestra de profesores, a través del análisis de las respuestas a la pregunta ¿Quién soy yo como docente?, puede verse que las y los profesores manifiestan una tendencia a personalizar su papel como docentes, convirtiendo así, un rol social y un perfil de competencias en un espacio personal (Monereo, 2020). Las y los docentes se definen a sí mismos como docentes comprometidos(as) con su vocación, creativos(as), empáticos(as), interesados(as) en sus estudiantes, reflexivos(as), respetuosos(as) y honestos(as); incluso puede verse un grado de profesionalismo que recae en un rol social y el perfil ideal del docente Ibero (Vandamme, 2017); por lo que puede decirse que la dimensión personal no queda excluida de su rol como docentes (Hermans, 2010).

Ahora bien, a pesar de que consideramos que la Teoría dialógica del Yo constituye una forma prometedora de mirar el proceso de construcción de la identidad y que puede ser utilizada como base de los cursos y programas de formación docente, tanto el término “yo dialógico” como sus conceptos relacionados, no son tan fáciles de entender y menos aún, han sido integrados al vocabulario que se utiliza cuando se trabaja con profesores, por lo que es necesario continuar realizando investigación en esta línea. (Vandamme, 2017).

En su conjunto, esta investigación muestra la importancia del estudio de las experiencias de las y los docentes en el proceso de construcción de su identidad. Tal y como lo plantean otros estudios, el discurso de los docentes es fundamental para identificar las creencias, valores y prácticas que guían su participación, compromiso y las acciones que realizan dentro y fuera del aula (Day et al., 2006). Dar cuenta de las representaciones de las y los docentes sobre sus experiencias es importante para acercarnos a la comprensión de sus identidades profesionales; puesto que estas percepciones sobre su propia identidad afectan su eficacia y desarrollo profesional, así como su capacidad y disposición para hacer frente al cambio educativo e implementar innovaciones en su práctica docente (Beijaard, et. al., 2000). Ahora bien, con relación a los contenidos y rasgos constitutivos de la identidad docente, es posible indicar la existencia de una multiplicidad de posiciones-Yo que coexisten en el discurso de las y los docentes de la DiCAT como representaciones de su yo docente; sin embargo, consideramos necesario continuar explorando a las y docentes; así como sus concepciones, creencias, actitudes y sentimientos desde un sentido más amplio.

Otra conclusión importante derivada de este estudio nos permite afirmar que coincidimos con la visión de la identidad docente como un proceso continuo y dinámico en el que las personas negocian expectativas internas y externas mientras desarrollan su práctica y que estas negociaciones sirven para dar sentido a sí mismos y a su trabajo como docentes (Beijaard et al., 2004). Sin embargo, es importante mencionar que a través de los hallazgos no se pueden observar los cambios en las posiciones-Yo que pueden ocurrir cuando las y los docentes se enfrentan a experiencias desafiantes, en este caso vistos como IC; cuando reflexionan sobre su enseñanza o cuando analizan las tensiones que aparecen en su práctica (Assen, et. al. 2018) por lo que los resultados deben mirarse a la luz de un marco descriptivo que muestra únicamente una fotografía del conjunto de posiciones-Yo de un grupo de académicos en un lugar y momento determinados. El estudio tampoco da cuenta del conjunto de posiciones externas ni de la influencia del contexto como parte del Yo, además de que no quedan explícitas las negociaciones entre estas posiciones externas e internas (Hermans, 2020; 2010; 2003), es por ello que se sugiere, continuar investigando mediante el uso de otras herramientas y técnicas que permitan profundizar en las concepciones,

creencias, actitudes y sentimientos (Monereo, et. al. 2011) y en los cambios en las posiciones-Yo que experimentan las y los profesores cuando se enfrentan a un IC.

La revisión de literatura sugiere que convertirse en docente va mucho más allá de conocer la materia o dominar una disciplina, comprender las teorías pedagógicas o aprender a aplicar métodos de enseñanza (Marcelo, 201; Zabalza, 2009); los resultados muestran que las y los académicos que participaron en el estudio han aprendido a ser docentes como resultado de su práctica ya que ninguno de ellos cuenta con una formación en educación y tampoco se consideran especialistas en esta materia (solo el 10% de la muestra). A pesar de que todos los integrantes de la muestra son académicos de tiempo completo, la tercera parte (32%) cuenta con pocos años de experiencia docente en la Ibero (de 0 a 8 años) y menos del 50% han impartido clases en otras instituciones y niveles educativos. El interés particular por profesores universitarios sin conocimientos iniciales en educación, expertos en una disciplina específica puede ser el punto de partida para una investigación a mayor profundidad que integre las observaciones obtenidas a partir de este análisis.

En conclusión, es posible aseverar que la investigación realizada aporta conocimientos relacionados con los procesos de reflexión docente, así como los principales IC que enfrentan las y los académicos de la DiCAT y que éstos tienen una influencia en el proceso de construcción de su identidad como docentes; sin embargo, no es posible caracterizar o dimensionar dicha influencia, ni dar cuenta de los cambios en ese proceso de construcción. Asimismo, reconocemos que el análisis de IC y las prácticas de reflexión podrían constituir una vía útil para comprender las características de la identidad profesional docente y los procesos a través de los cuales se construye esa identidad.

Ahora bien, a pesar de que consideramos como una de las principales áreas de oportunidad el tipo de enfoque o paradigma de investigación empleado en este estudio; y, a que como hemos mencionado se requiere de profundizar y seguir investigando este tema desde otro tipo de enfoque y mediante la utilización de otras técnicas y herramientas de recopilación de datos; es posible rescatar algunas de las posibilidades de abordar este tema desde una perspectiva cuantitativa; en primer lugar, este enfoque nos brindó la oportunidad de acceder a un mayor número de académicos y de obtener la mayor cantidad de respuestas

en un tiempo relativamente corto. En segundo lugar, el formato del cuestionario empleado es muy accesible lo que brinda la posibilidad de ser contestado en pocos minutos. En tercer lugar, la información y los hallazgos del estudio pueden organizarse de una manera ágil y de fácil lectura, gracias a las herramientas estadísticas empleadas para el análisis. Por último, los resultados cuantitativos obtenidos de un estudio pueden ser la base de otras investigaciones cuyo objetivo sea explorar el proceso de construcción de la identidad docente.

En esta línea, se propone articular iniciativas de investigación que permitan, por un lado, profundizar de una manera más comprensiva en los procesos de construcción identitaria en diferentes momentos de la trayectoria profesional de las y los docentes; y, por otro lado, posibilitar las necesarias transformaciones que requieren los programas de formación docente para contribuir al desarrollo profesional de las y los profesores. Con respecto a esto último, consideramos que hace falta encontrar otras formas de capacitación y actualización docente, crear espacios donde las y los profesores puedan aprender de los demás, compartir experiencias y estrategias que pongan de manifiesto aquello que les ha funcionado y lo que no; con la finalidad de contribuir al desarrollo de una profesión docente capaz de afrontar los retos y desafíos de la sociedad actual y futura. La investigación cuyo foco de análisis sea la docencia está llamada a explorar con más detalle y validar los aspectos que serían fundamentales para garantizar la creación de estos contextos.

Limitaciones del estudio

A pesar de lo importante de los resultados obtenidos de este estudio, es necesario reconocer algunas de las limitaciones encontradas. De manera general, el estudio tiene cuatro limitaciones principales:

1. Los hallazgos no muestran la naturaleza dinámica y cambiante de la identidad de las y los docentes y solo pueden considerarse como una fotografía del conjunto de posiciones-yo, en un momento dado del desarrollo profesional de las y los docentes que participaron en el estudio.

2. La muestra es pequeña y los resultados del estudio pueden haber sido afectados por las características particulares de los participantes; este punto es importante en el caso de tratar de identificar las posiciones-yo adoptadas por un docente en específico.

3. Somos conscientes de que los datos recopilados se basan en contribuciones individuales y que, como tal, el estudio solo refleja la percepción y lo que las y los participantes decidieron informar voluntariamente; por lo que, es posible que los datos no sean lo suficientemente sensibles para reflejar las prácticas docentes reales.

4. Finalmente, reconocemos que la generalización de estos hallazgos está limitada por la naturaleza local del estudio, ya que éste se basó en un grupo particular de docentes que enseñan en un contexto y área determinada.

Por otro lado, de manera particular, se describen dos limitantes:

1. El *inventario de reflexión sobre la enseñanza* (Akbari, et.al. 2010) adaptado para la muestra de académicos de la DiCAT, solo ha sido validado en este contexto y bajo estas condiciones, por lo que sería interesante ampliar la muestra para confirmar los hallazgos, implicando a más docentes de otras disciplinas o incluso de otras universidades; podría ser interesante analizar las diferencias atendiendo a los modelos educativos o características de la disciplina que imparten.

2. El cuestionario empleado en la investigación informa acerca de los tipos de IC que enfrentan las y los profesores; así como las estrategias de afrontamiento y las posiciones-Yo; pero no de sus conductas o prácticas en un contexto real. Por lo que estos resultados tendrían que ser complementados por enfoques mixtos a través del empleo de otras técnicas e instrumentos como diarios, grabaciones, portafolios o entrevistas, que permitan obtener información sobre la actuación del docente y su práctica en el aula.

Futuras líneas de investigación

De acuerdo con Marcelo (2011), informes internacionales recientes se han centrado y han destacado el papel preponderante que juegan las y los profesores en el aprendizaje de sus estudiantes es por ello que aún quedan muchas interrogantes por plantear, entre ellas se

encuentran: ¿En qué afectan los cambios surgidos en la sociedad actual y a su identidad como profesionales?, ¿Cómo debemos repensar el trabajo del profesor bajo estas nuevas circunstancias?, ¿Cuáles son el tipo de apoyos o ayudas que se pueden brindar a las y los profesores para la mejora de su práctica?

Asimismo, consideramos que aún queda espacio para reflexionar acerca de las implicaciones prácticas de los hallazgos de este estudio, por ejemplo, con respecto a los programas de capacitación y actualización docente. La formación de profesores requiere de un cambio no solo cognitivo sino también didáctico; desde una perspectiva que integre los aspectos personales, profesionales y sociales, que permitan una reestructuración de las creencias, saberes, actitudes y comportamiento de las y los docentes, esto a partir de lo que ya piensan, hacen y sienten con relación a las situaciones reales de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El estudio asume que los IC no son un constructo estable, por lo que se modifican de acuerdo con el contexto y la percepción de quien los vive, en función de la experiencia y los aprendizajes de los participantes. Por tal motivo, se podrían realizar otros estudios que permitan responder a otras preguntas relacionadas con el alcance de los procesos de reflexión y sus consecuencias en el aprendizaje, la toma de decisiones y la interacción con los otros(as). Los IC y cómo estos son descritos por las y los profesores dan indicios de las distintas posiciones y voces implicadas en el proceso de configuración de la identidad docente, por lo que este es un tema que tendría que seguir siendo explorado; un análisis sistemático permitirá que los IC se conviertan en verdaderas herramientas de aprendizaje, de tal manera que las y los docentes enfrenten con una mayor garantía de éxito situaciones futuras con características similares.

Esta investigación también muestra que centrarse en el análisis de los incidentes críticos que surgen en el aula, podría ayudar no solo a los investigadores sino también a los docentes a comprender la diversidad de posibilidades y los obstáculos que implica “Ser docente”. Sin embargo, consideramos que, para capturar realmente toda la complejidad de este constructo, los estudios futuros podrían observar más de cerca las posiciones-Yo de las y los docentes mediante la combinación de distintos análisis que permitan observar cómo

se negocia el sentido profesional del yo, tanto en las actividades cotidianas del docente como en su diálogo consigo mismo (Akkerman y Meijer, 2011; Aveling et. al., 2015; Vandamme, 2017). Asimismo, sería necesario profundizar en el estudio de las concepciones de las y los docentes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje como una manera de acercarnos a la comprensión del por qué enseñan como lo hacen o emplean unas estrategias y no otras. Se necesita más información que permita contribuir al aprendizaje crítico y el desarrollo profesional de las y los profesores; mediante la realización de estudios de otro tipo, por ejemplo: explicativos, que permitan identificar las circunstancias en las que se producen los IC y la manera en la que reaccionaron o actuaron los profesores, más allá de solo mencionarlo.

Por otro lado, se requiere cambiar una visión meramente cuantitativa o cualitativa, por una visión que integre ambas perspectivas y que complemente el empleo de determinados métodos y técnicas; y que permitan enriquecer los resultados de una investigación. Desde mi punto de vista al concluir este trabajo puedo decir que fue enriquecedor el empleo de técnicas y métodos cuantitativos para valorar un aspecto que solo se había abordado desde una visión cualitativa, por lo que serían necesarios más estudios que promuevan el uso de instrumentos para medir el constructo práctica reflexiva y que se contemple a una muestra integrada por más profesores y de otras disciplinas, resultaría interesante por ejemplo, un comparativo con docentes de diferentes áreas de conocimiento o que imparten clases en distintos niveles.

En resumen, tomados en conjunto, los hallazgos de este estudio podrían ser útiles para promover más esfuerzos por parte de las y los investigadores; se necesita más investigación para llegar a una caracterización más profunda y detallada de las identidades de las y los docentes en el contexto universitario. Algunos de los elementos que se podrían considerar en futuras investigaciones son: en primer lugar, aumentar el número y diversidad de participantes; lo segundo sería emplear otras herramientas de recogida de datos que permitan establecer conexiones claras entre las posiciones-yo que asume un profesor. Finalmente, el tercero sería obtener datos de la práctica docente, ya que esto permitiría emplear la técnica de triangulación para el análisis de los datos.

REFERENCIAS

- Akbari, R., Behzadpoor, F., y Dadvand, B. (2010). Development of English language teaching reflection inventory. *System*, 38(2), 211-227. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.03.003>
- Akkerman, S. F. y Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Altamirano-Droguett, J., Nail-Kroye Óscar, y Monereo, C. (2020). Incidentes críticos y su aporte a la identidad profesional de la matrona docente en Chile. *Investigación En Educación Médica*, 9(35), 38-48. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2020.35.19213>
- Altuve, S., y Rivas, A. (1998). Metodología de la Investigación. Módulo Instruccional III. Universidad Experimental Simón Rodríguez.
- Ander-Egg, E. (2003). Métodos y Técnicas de investigación social IV. Técnicas para la recogida de datos e información. España: Lumen Humanitas.
- Arvaja, M. (2016). Building teacher identity through the process of positioning. *Teaching and Teacher Education*, 59, 392-402. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.024>
- Badia, A. y 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. y Liesa, E. (2020). Experienced teachers' identity based on their I-positions: an analysis in the catalan context. *European Journal of Teacher Education*, 45(1), 77-92. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1795122>
- Badia, A., Liesa, E., Becerril, L. y Mayoral, P. (2020a). A dialogical self approach to the conceptualisation of teacher-inquirer identity. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 865-879. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00459-z>
- Badia, A., Liesa, E., Becerril, L. y Mayoral, P. (2020b). Five ways of being a schoolteacher. *Quaderns de Psicologia*, 22(2), e1563. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1563>

- Badia, A., Monereo, C., y Meneses, J. (2011). El profesor universitario: identidad profesional, concepciones y sentimientos sobre la enseñanza. En *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*. Asociación de Psicología y Educación.
- Barrón, C., y Domínguez, Y. (2019). Capítulo XI Diálogos entre la docencia y la investigación. Una estrategia a través de incidentes críticos - Diálogos entre la docencia y la investigación. En Sánchez, M., y Martínez, A. *Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*. UNAM.
- Bilbao, G., y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 135-151. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/276/440>
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 16(1), 123-141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>
- Beauchamp, C. y Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beijaard, D. (2019). Teacher learning as identity learning: models, practices, and topics. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 25(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1542871>
- Beijaard, D., Meijer, P., y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on Teacher's professional identity. *Teaching and teacher education*, 20, 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Cabrera, I., (2009). El análisis de contenido en la investigación educativa: propuesta de fases y procedimientos para la etapa de evaluación de la información. *Revista Pedagogía Universitaria*, 14(3), 71-93.
- Canabal, C., García, M., y Margalef, L. (2017). La reflexión dialógica en la formación inicial del profesorado: construyendo un marco conceptual. *Perspectiva educacional*, 56(2), 28-50. <https://doi.org/10.4151/07189729>

- Canelo, J. (2020). *La construcción de la identidad docente a través del análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Ramon Llull.
- Clandinin, D., Murphy, S., Huber, J, y Murray, A. (2009). Negotiating Narrative Inquiries: Living in a Tension-Filled Midst. *The Journal of Educational Research*, 103(2), 81-90. <http://dx.doi.org/10.1080/00220670903323404>
- Clandinin, D. y Connelly, F. M. (1996). Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories-Stories of Teachers-School Stories-Stories of Schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24–30. <http://doi.org/10.3102/0013189X025003024>
- Chacón, M. (2006). La reflexión y la crítica en la formación docente. *Educere*, 10(33), 335-342. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200017&lng=es&tIng=es
- Cohen, J. (2010). Getting recognised: Teachers negotiating professional identities as learners through talk. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 473–481. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.005>
- Contreras, C. (2014). El desarrollo docente del formador de profesores: una propuesta orientada hacia el análisis de incidentes críticos auténticos. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 49-69.
- Contreras, C., Monereo, C. y Badia, A. (2010). Explorando en la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? *Estudios pedagógicos*, 36(2), 63-81. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173518942004>
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. y 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>
- De la Cruz, M., Pozo, J., Huarte, M., Scheuer, N. (2006). Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores. En J. Pozo (coord.)

- (2006). *Nuevas Formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de los profesores y los alumnos.* (pp. 359-371). Graó.
- Del Mastro, C. y Monereo, C. (2014). Incidentes críticos en los profesores universitarios de la PUCP. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(13), 3-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2991/299130713001>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). coords. *Manual de Investigación Cualitativa: El campo de la investigación cualitativa.* Gedisa.
- Dewey, J. (1993). *Como pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo.* Paidós.
- Domínguez, M., Medina, A. y López, E. (2018). Desarrollo de competencias en el primer curso de universidad: estudio de caso. *Publicaciones*, 48(1), 47-62. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7325>
- Donche, V. y Van Petegem, P. (2011). Teacher educators' conceptions of learning to teach and related teaching strategies. *Research Papers in Education*, 26, 207-222. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.561979>
- Erazo, M.S. (2011). Prácticas reflexivas, racionalidad y estructura en contextos de interacción profesional. *Perfiles Educativos*, 33(133), 144-133. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000300007&lng=es&tlng=es
- Esteve, J. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29.
- Falcón, C. y Arraiz, A. (2019). Construcción de la identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista Complutense de Educación*, 31 (3), 329-340. <https://doi.org/10.5209/rced.63374>
- Fernández, J., Elórtegui, N. y Medina, M. (2003). Los "incidentes críticos" en la formación y perfeccionamiento del profesorado de secundaria de Ciencias de la Naturaleza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 101-112. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27417107>

- Flores, M. A. y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multiperspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Gajardo, J., Ulloa, J., y Nail, O. (2017). Análisis de incidentes críticos en la sala de clases: una oportunidad de aprendizaje profesional docente. Nota Técnica N°7, Lideres educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- González, J. (2019). La identidad profesional del docente. Un acercamiento a su desarrollo. *Educscientia, Divulgación de la Ciencia Educativa*, 4, 51-56.
- Hermans, H. (1996). Voicing the self: from information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*, 119(1), 31-50. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.1.31>
- Hermans, H. (2001). 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. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology*, 16, 89-130. <https://doi.org/10.1080/10720530390117902>
- Hermans, H. (2013). The Dialogical Self in Education. Introduction. *Journal of Constructivist Psychology*, 26(2), 81-89. <https://doi.org/10.1080/10720537.2013.759018>
- Hermans, H. (2014). Self as a society of I- positions: A dialogical approach to counseling. *Journal of Humanistic Counseling*, 53, 134–159. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1939.2014.00054.x>
- Hermans, H. (2018). *Society in the self: A theory of identity in democracy*. University Press.
- Hermans, H. (2020). Foreword by Hubert Hermans. *Quaderns de Psicologia*, 22(2), e1641. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1641>
- Hermans, H. y Kempen, H. (1993). *The dialogical self. Meaning as movement*. Academic Press.
- Hermans, H. y Gieser, T. (2011). *Handbook of Dialogical Self Theory*. Cambridge University Press.
- Hermans, H y Meijers, F. (Eds.). (2017). *The Dialogical Self Theory in Education. A Multicultural Perspective*. Springer. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5>

- 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, 899-916. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
- Marcelo, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? Universidad de Sevilla. *CEE Participación Educativa*, 49-68.
- Matus, L. (2013). La construcción de una identidad docente, ¿Un desafío para la política educativa? *Revista EXITUS*, 3(1), 75-87.
- Medina Gual, L. (2017). *Caracterización de estilos de enseñanza de docentes de Secundaria y Bachillerato*. [Tesis doctoral]. Universidad Anáhuac, Ciudad de México.
- Medina Velázquez, L. (2014). *La autoevaluación y autorregulación docente un estudio de caso desde la mirada del profesor universitario a los resultados institucionales de su desempeño*. [Tesis doctoral]. Universidad Anáhuac, Ciudad de México.
- Medina, J., Jarauta, B., y Imbernon, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en educación superior. Cuadernos de docencia universitaria*. 17. Octaedro.
- Meijer, C., De Graaf, G. y Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(1), 115-129. <http://doi.org/10.1080/13540602.2011.53850>
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M. y Weise, C. (2009). Ser docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21(3), 237-256. DOI:10.1174/113564009789052343
- 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. <https://doi.org/10.35362/rie520615>
- Monereo, C. (2017). The role of critical incidents in the dialogical construction of teacher identity. Analysis of a professional transition case. *Learning, Culture and Social Interaction*. doi:10.1016/j.lcsi.2017.10.002
- Monereo, C. (2020). Introduction: The change in educational identity. *Quaderns de Psicologia*, 22(2), e1571. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1571>

- Monereo, C. y Badia, A. (2011). Los heterónimos del docente. Identidad, self y enseñanza. En Monereo, C., y Pozo, J. *La identidad en psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites*. Narcea.
- Monereo, C. y Badia, A. (2020). A dialogical self-approach to understanding teacher identity in times of educational innovations. *Quaderns de Psicologia*, 22(2), e1572. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1572>
- Monereo, C., Weise, C. y Álvarez, I. (2013). 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. <http://dx.doi.org/10.1174/021037013807533043>
- Monereo, C., y Contreras, C. (2014). La identidad docente y la formación permanente del profesorado universitario: una aproximación a las críticas y necesidades actuales. *Intersecciones Educativas*, 5, 75-92. <https://revistainteredu.com/index.php/interedu/article/view/29/0>
- Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI*, 17(2), 87-104. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480>
- Monereo, C., Monte, M. y Andreucci, P. (2015). *La gestión de los incidentes críticos en la universidad*. Narcea.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía didáctica*. En línea: [Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf \(uv.mx\)](#)
- Nail, O., Gajardo, J., y Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas, individuo y sociedad*, 11(2), 56-76. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-204>
- Navarro, R., López, A. y Barroso, P. (1998). El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(1). <http://hdl.handle.net/11441/64650>
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.

Plan Estratégico Institucional Ibero 2030. Consultado en:

http://rumbo2030.ibero.mx/?_ga=2.209826706.68938108.1648478181-1303478953.1647453898

- Prados, M., Cubero, M., Santamaría, A., y Arias, S. (2013) El yo docente en la universidad. Posiciones del yo y voces en la construcción narrativa de las identidades del profesorado universitario. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36(3), 309-321. <https://doi.org/10.1174/021037013807532981>
- Santamaría, A, Cubero, M, Prados, M. y De la Mata, M. (2013). Posiciones y voces ante el cambio coeducativo: la construcción de la identidad del profesorado en la aplicación de planes de igualdad. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*. 17(1), 27-41. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41556>
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación en la enseñanza I*. Paidós.
- Sutherland, L., Howard, S. 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, 455-465. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.006>
- Thomas, L. y Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27, 762-769. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.007>
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. In Congreso internacional Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado (Conferencia]. Barcelona, España.

- Vandamme, R. (2017). Teacher Identity as a Dialogical Construction. En Meijers, F. y Hermans, H. (Eds.), *The dialogical self theory in education* (pp. 111- 127). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5_8
- Vandamme, R. (2014). *Teacher identity. How teachers construct their identity in higher professional education. A grounded theory study based on dialogical self theory and pattern language*. Ghent: Coachingbooks.net.
- Weiner, J. y Torres, A. (2016). Different location or different map? Investigating charter school teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 53, 75–86. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.006>
- Weise, C. (2011). La atención a contextos de alta diversidad sociocultural en la Universidad. Un análisis de la identidad y la práctica docente a través de incidentes críticos. [Tesis doctoral no publicada]. <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/129079/ccc1de1.pdf;jsessionid=B20F5C3DBB796AE444A9B9C07DBE29E8.tdx2?sequence=1>
- Williams, J. (2010). Constructing a new professional identity: Career change into teaching education. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 639–647. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.01>
- Williams, J. (2013) Boundary Crossing and Working in the Third Space: Implications for a teacher educator's identity and practice. *Studying Teacher Education: A journal of self-study of teacher education practices*, 9(2), 118-129, DOI: 10.1080/17425964.2013.808046
- Zavala, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Grao.
- Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5, 69-81. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338>
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, 220, 44-49. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18007>

ANEXOS

ANEXO 1. LIBRO DE CÓDIGOS

1.1. TIPOS DE INCIDENTES CRÍTICOS (IC)

La siguiente tabla muestra las categorías de los principales temas identificados en los Incidentes Críticos descritos por los docentes de la DiCAT. Es importante mencionar que solo se tomaron en cuenta 40 IC debido a que un académico mencionó que hasta el momento no ha percibido ningún evento considerado crítico en su trayectoria como docente. Los temas se agrupan en cinco categorías: 1) Adaptaciones debido a la pandemia por COVID-19; 2) Aprendizaje de la / el docente; 3) Comportamiento de los y las estudiantes; 4) Distinción/Reconocimiento hacia su trabajo como docente y 5) Otro. Tal y como se observa, la mayoría de los académicos de la DiCAT reportó Incidentes Críticos relacionados con el comportamiento de los estudiantes (52%) en donde se percibe un conflicto debido al incumplimiento de normas de conducta (implícitas o explícitas) por parte de las y los estudiantes.

Tabla 1. Principales Tipos de IC.

CÓDIGO	SIGNIFICADO	EJEMPLO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1) Adaptaciones debido a la pandemia por COVID-19.	Incidentes críticos relacionados con los cambios o modificaciones en la metodología de enseñanza o con un impacto emocional derivado por la contingencia por COVID-19. Se citan incidentes en los que los docentes realizaron modificaciones en la manera de impartir su clase o eventos cuyo impacto emocional afectó el desarrollo de sus clases.	<i>"Modificar en su totalidad la forma de enseñanza a la modalidad virtual"</i>	4	10%
2) Aprendizaje de la / el docente	Incidentes críticos que implican situaciones en las que un evento modificó o provocó un cambio en su manera de impartir sus clases. Se citan incidentes en los que el docente vivió una	<i>"Un estudiante preparó un seminario de una manera tan natural, orgánica y bien definida que no solo aprendí mucho, sino que además quise que todas mis presentaciones fueran así"</i>	4	10%

experiencia que promovió el aprendizaje.

<p>3) Comportamiento de las y los estudiantes</p>	<p>Incidentes críticos relacionados con la conducta de los alumnos(as); incumplimiento de normas (implícitas o explícitas) y enfrentamiento con el docente. Se citan incidentes críticos donde el docente entre en conflicto emocional al alterarse la disciplina y orden. Son conflictos entre profesores y estudiantes, en su inicio siempre son negativos.</p>	<p><i>"Un alumno que estaba recursando la materia conmigo (también la reprobó antes conmigo) me amenazó con plantear una queja ante el consejo universitario si no lo aprobaba"</i></p>	<p>21</p>	<p>52%</p>
<p>4) Distinción / Reconocimiento hacia su trabajo como docente</p>	<p>Incidentes críticos relacionados con eventos donde el docente ha sido reconocido por su trabajo. Se citan incidentes en donde el docente ha recibido un reconocimiento (físico o verbal) o una muestra de agradecimiento por la labor desempeñada.</p>	<p><i>"Una muestra de agradecimiento y cariño de los/las estudiantes al término del semestre de Otoño y de una de sus últimas materias de la carrera, por lo que habían significado para ellas las clases que les impartí, tanto en lo técnico como en su formación como personas"</i></p>	<p>4</p>	<p>10%</p>
<p>5) Otro</p>	<p>Incidentes críticos relacionados con eventos aislados o situaciones imprevistas y estresantes. Se citan incidentes en los que el docente no tiene el control de la situación debido a que dependen de factores externos pero que tuvieron un impacto sobre todo a nivel emocional.</p>	<p><i>"Estábamos en una reunión importante en el edificio de rectoría y comenzó a temblar... fue un momento de mucha confusión y miedo. salimos del edificio y nos reunimos en la explanada, después todo fue muy difícil, desde la salida de la universidad hasta el trayecto a casa"</i></p>	<p>7</p>	<p>18%</p>
			<p>40</p>	<p>100%</p>

1.2. ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO

En la Tabla 2 se describen las principales respuestas ante la presencia de un IC de los académicos de la DiCAT que respondieron el cuestionario. Dichas estrategias fueron agrupadas en cinco categorías: 1) Evitación/ Huida; 2) Emocional; 3) Reactiva; 4) Estratégica y 5) Innovadora y, responden a la pregunta ¿Cómo actuó?, ¿Cómo afrontó el evento descrito? Dentro de las estrategias de afrontamiento con un mayor número de respuestas se encuentran las categorías Innovadora (32%) seguida de la categoría Estratégica (27%) por lo que puede decirse que los docentes hacen una pausa, reflexionan y toman una decisión respecto a cuál sería la mejor solución ante el evento descrito; solo el 10% de los profesores tiene una respuesta reactiva ante la presencia de un IC (ver Tabla 2.

Tabla 2. Estrategias de afrontamiento ante un Incidente Crítico descritas por los docentes

CÓDIGO	SIGNIFICADO	EJEMPLO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1) Evitación / Huida	No se reconoce la existencia del incidente, no se manifiesta una respuesta ante el evento descrito o se aleja de la situación.	<i>"Di la clase por vista y me retiré del salón"</i>	6	15%
2) Emocional	Expresión de sentimientos positivos o negativos.	<i>"Con mucho entusiasmo además de agradecimiento por haberme tomado en cuenta..."</i>	7	17%
3) Reactiva	Se responde de manera espontánea e impulsiva. Te dejas llevar por las emociones primarias con muy poca reflexión o cambios a largo plazo.	<i>"En ese momento me enojé demasiado y le dije que ya veríamos quien se reiría más en el examen"</i>	4	10%
4) Estratégica	Se realiza una toma de decisiones consiente e intensional. Se realiza una pausa y se toma una decisión con respecto al IC. La respuesta incide directamente sobre el evento, se persigue modificar el IC para el logro de los objetivos. Se consiguen cambios parciales en el incidente.	<i>"Lo escuché y le ofrecí ayuda para que pudiera solventar las dificultades, puse a su disposición distintas herramientas que estuvieran al alcance de sus posibilidades"</i>	11	27%

5) Innovadora	Se realiza una evaluación detallada y argumentada de lo ocurrido. Se consiguen cambios globales en el incidente y cambios en la identidad del docente.	<i>"Me tuve que replantear la manera en la que coordinaba al estudiante, tuve que segmentar los objetivos y calendarizarlos de tal forma que fuera claro para el estudiante cuando debía de terminar ciertas actividades"</i>	13	32%
			40	100%

1.3. IMPORTANCIA/IMPACTO DEL INCIDENTE CRÍTICO

Ahora bien, respecto a la pregunta ¿Por qué este evento fue tan importante en su vida?, las respuestas fueron agrupadas en seis categorías: 1) Aspecto Emocional, 2) Evaluación, 3) Identidad Docente, 4) Identidad Personal, 5) Proceso de enseñanza y aprendizaje y 6) Otra. En la Tabla 3, se describen estas categorías y se presentan algunos ejemplos; para la mayoría de los docentes de la DiCAT, el IC les ayudó a identificar algunos de los aspectos que debían modificar respecto a la metodología de enseñanza y aprendizaje, el manejo del grupo o la organización de los contenidos de aprendizaje (32.5%); siendo el menos frecuente (7%) la importancia concedida al IC debido a las modificaciones en la manera de evaluar el aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 3. Importancia otorgada al IC a partir de los cambios derivados del mismo.

CÓDIGO	SIGNIFICADO	EJEMPLO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1) Aspecto Emocional	Impacto percibido a nivel emocional. Se describen situaciones en las que el IC les hizo darse cuenta de algo o simplemente se manifiesta o expresa una emoción.	<i>"Es un poco descorazonador que dando la confianza a los estudiantes, hayan decidido engañar"</i>	10	25%
2) Evaluación	A partir del IC se identificaron aspectos relacionados con la manera de evaluar el aprendizaje de los estudiantes.	<i>"Me di cuenta que evaluaba solo el resultado, y no el proceso de aprendizaje del alumno"</i>	3	7%

3) Percepción como Docente	El IC provocó cambios en la manera de percibirse a sí mismo como docente o el desempeño de las funciones relacionadas con la docencia y/o le hizo mejorar algún aspecto de su persona en beneficio de las y los estudiantes.	<i>"Entendí que no era una conducta apropiada de mi parte como profesor..."</i>	13	32.5%
5) Proceso de enseñanza – aprendizaje	El IC les permitió identificar algunos de los aspectos que debían modificar respecto a la metodología de enseñanza y aprendizaje, el manejo del grupo o la organización de los contenidos de aprendizaje.	<i>"Cambió para siempre mi perspectiva de la educación para centrarla en el aprendizaje de los sujetos"</i>	13	32.5%
6) Otra	Impacto a nivel social.	<i>"Murió mucha gente y cambiaron muchas cosas en el mundo"</i>	1	2.5%
			40	100%

1.4. EMOCIONES GENERADAS ANTE EL INCIDENTE CRÍTICO (IC)

Respecto a la pregunta ¿Cómo le hizo sentir el evento mencionado?, ¿Qué emociones le generó? Las respuestas de los académicos de la DiCAT fueron agrupadas en cuatro categorías tomando como referencia la herramienta denominada “Mood Meter” (Medidor de Emociones) mediante la cual es posible desarrollar la autoconciencia de nuestras emociones y las de otras personas. Dicho Medidor de Emociones, se divide en cuatro cuadrantes: rojo, amarillo, azul y verde, en el que cada uno representa un conjunto de sentimientos que se agrupan en función del nivel de energía (eje vertical) y de agrado (eje horizontal) (ver ANEXO 6). Esta herramienta nos ayudó a poder clasificar las emociones mencionadas por los docentes.

Es importante mencionar que en este caso se cuenta con un mayor número de respuestas (n=56) debido a que algunos académicos mencionaron dos o más emociones, por lo que

cada una se tomó una respuesta individual y el porcentaje fue calculado con base a este criterio.

Tal y como se observa en la Tabla 4, la mayoría de los docentes mencionó emociones desagradables y con alta energía (34%) como el enojo, la frustración y la ansiedad generada a partir de la presencia de un Incidente Crítico. La categoría menos frecuente fueron las emociones de baja energía y agradables (18%) como la tranquilidad y la satisfacción; por lo que puede decirse que la mayoría de los IC descritos por los docentes fueron eventos emocionalmente desagradables.

Tabla 4. Emociones generadas ante la presencia de un IC

CÓDIGO	SIGNIFICADO	EJEMPLO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1) Alta energía y desagradable	Las emociones son desagradables y con alta energía. Incluye emociones como: ira, frustración, ansiedad. Se ubican dentro del cuadrante de color rojo del "Mood Meter".	<i>"Me hizo sentir enojo"</i>	19	34%
2) Alta energía y agradable	Las emociones son agradables y de alta energía como la alegría, la emoción y la euforia. Se ubican en el cuadrante de color amarillo del "Mood Meter"	<i>"Animo, emoción"</i>	14	25%
3) Baja energía y desagradable	Las emociones son desagradables y tienen poca energía, como el aburrimiento, la tristeza y la desesperación. Se ubican en el cuadrante de color azul en el "Mood Meter"	<i>"Tristeza, decepción y pasar por un momento similar a un duelo"</i>	13	23%

4) Baja energía y agradable	Las emociones son agradables y bajas en energía, como la tranquilidad, la serenidad y la satisfacción. Se ubican en el cuadrante de color verde en el "Mood Meter"	<i>"Satisfacción, compromiso, etc."</i>	10	18%
			**	56
				100%

1.5. POSICIONES-YO

A partir del análisis de contenido de las respuestas de las y los docentes a la pregunta ¿Cómo se define usted como docente?, se identificaron un conjunto de posiciones que se pueden estructurar en cuatro grupos, las referidas a concepciones acerca de la enseñanza, identificación personal, la disciplina que imparte y las referidas a las y los estudiantes.

Tabla 5. Posiciones-Yo referidas a...

CÓDIGO	SIGNIFICADO	EJEMPLO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1) Concepciones acerca de la enseñanza	Dentro de este apartado se incluyen posiciones relaciones con una visión acerca de cómo las y los docentes conciben los procesos de enseñanza.	<i>"... Cumplir la misión de orientar y guiar procesos integrales de adquisición de conocimientos y valores"</i>	5	12%
2) Identificación Personal	Estas posiciones tienen que ver con aspectos o cualidades personales que los definen como docentes.	<i>"Creativo, exigente en el trabajo, autocrítico, comprometido, empático"</i>	22	54%

3) La Disciplina que imparte	Se refieren a posiciones en las que las y los docentes se identifican como alguien comprometido y coherente con determinado enfoque y/o disciplina.	<i>"Un Ingeniero que da clases a futuros Ingenieros. Pragmático"</i>	3	7%
4) Las y los estudiantes	Las y los docentes se identifican como personas, preocupadas y/o interesadas por el aprendizaje y crecimiento de sus estudiantes.	<i>"Un profesor cercano a sus alumnos que busca motivarlos a mejorar personal y profesionalmente"</i>	11	27%
			41	100%

Tal y como se observa en la tabla, la mayoría de las y los docentes se identifica con posiciones personales (54 %) en las que destacan aspectos y/o cualidades que los definen como docentes. Un 27 % hace referencia a posiciones relacionadas con las y los estudiantes; el 12 % se identifica con posiciones relativas a las concepciones acerca de la enseñanza y un 7 % mencionó posiciones en las que se identifica el compromiso con un enfoque o la disciplina que imparte.

ANEXO 2. Cuadro comparativo de instrumentos que miden el constructo “Reflexión Docente”

A partir de la revisión y búsqueda realizada, se generó el siguiente cuadro, en el que se incluyen investigaciones que miden el constructo “Reflexión docente” desde una perspectiva cuantitativa.

Instrumento	Referencia	Año	Descripción	Categorías de análisis	Ámbito de estudio	Se cuenta con el instrumento / Idioma
English Language Teacher Reflective Inventory (ELTRI)	Akbari, et. al.	2010	Proponen un modelo tentativo de la reflexión docente basado en la literatura y la opinión de expertos. Se integra por 29 reactivos que se evalúan en una escala de 5 puntos (Nunca a Siempre)	Contiene cinco escalas: práctico, cognitivo, afectivo, metacognitivo y crítico.	Educación	Si Inglés
Groningen Reflection Ability Scale (GRAS)	Aukes, et. al.	2007	La escala está compuesta por 23 ítems. Escala Likert (5 puntos)	Cubren tres aspectos de la reflexión personal: autorreflexión, reflexión empática y comunicación reflexiva.	Medicina	Si Inglés
Reflective Teaching Attitude Scale	Ghorbani, R.	2019	Integrada por 37 ítems. Escala Likert 5 puntos (Muy significativo a nada significativo)	Ocho componentes o factores: 1) Dimensión técnica: Medios y fines de la enseñanza. 2) Investigación. Formas en que los maestros abordan los problemas encontrados. 3) Dimensión crítica. 4) Creatividad 5) Problemas de los maestros 6) Factores de los alumnos. 7) Ventajas 8) Obstáculos para la enseñanza reflexiva.	Educación	Si Inglés
Teacher Reflection Scale (TRS)	Kayapinar y Erkus	2009	22 ítems.	Las categorías de respuesta se estructuran con base a tres posiciones: 1) Reflexión sobre el problema. 2) Atribución del problema a causas externas 3) Falta de preocupación por el problema.	Educación Profesores de matemáticas y ciencias sociales. 1 a 29 años de experiencia.	No Inglés
Reflection Questionnaire	Kember, et. al.	2000	16 reactivos, 4 escalas de cuatro ítems cada una. Se responde en una escala de 5 puntos:	(1) Habitual action (HA), (2) Understanding (U), (3) Reflection (R),	Educación Ciencias de la Salud	Si Inglés

			1. Totalmente desacuerdo 5. Totalmente de acuerdo	(4) Critical reflection (CR).		
Reflection in Learning Scale	Sobral, D.	2001	<p>Contiene 14 ítems. Escala de 7 puntos de respuesta: 1= nunca 7= siempre</p> <p>El instrumento incluye una escala global de cuatro puntos con el fin de evaluar la eficacia para la reflexión sobre el aprendizaje.</p>	Active reflection	Medicina	Si Inglés

ANEXO 3. INVENTARIO DE REFLEXIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA (Versión traducida completa)

Inventario de reflexión sobre la enseñanza

Akbari, R., Bechzadpoor, F., y Dadvand, B. (2010)

Estimado(a) docente:

Este cuestionario está diseñado con el objetivo de analizar sus prácticas docentes en su contexto real. Contestar cuidadosamente este cuestionario contribuirá a obtener datos reales, lo cual es importante para que los resultados sean lo más precisos posibles. La información será tratada de manera confidencial y se empleará únicamente para los fines de la investigación. De antemano muchas gracias por su tiempo y cooperación.

Nombre:

Género:

Edad:

Años de experiencia docente:

Último grado de estudios:

Por favor, conteste de acuerdo con la siguiente escala:

1: Nunca 2: Raramente 3: A veces 4: Frecuentemente 5: Siempre

Preguntas	1	2	3	4	5
1. Tengo algún tipo de registro donde integro observaciones sobre mi enseñanza con propósitos de revisión.					
2. Hablo sobre mis experiencias en el aula con mis colegas y sigo sus consejos y comentarios.					
3. Después de cada clase reflexiono sobre mis logros/fracasos o hablo sobre ellos con otros profesores.					
4. Discuto sobre cuestiones teóricas y prácticas con mis colegas.					
5. He observado las clases de otros docentes para aprender sobre prácticas eficaces.					
6. Les pido a otros docentes que observen mi clase y realicen comentarios acerca de mi desempeño como docente.					
7. Leo libros/artículos sobre prácticas pedagógicas, modelos o metodologías de enseñanza para mejorar mi desempeño en clase.					
8. Participo en talleres/conferencias relacionadas con temas de enseñanza/aprendizaje.					
9. He pensado en escribir artículos sobre mis experiencias en el aula.					

10. Veo artículos de revista o busco información en internet para conocer los avances recientes en mi profesión.					
11. Realizo investigación sobre mis procesos de enseñanza / aprendizaje					
12. Pienso en los acontecimientos que ocurren en el aula como posibles temas de investigación y busco los métodos para investigarlos.					
13. Hablo con mis alumnos para conocer sus preferencias y estilos de aprendizaje.					
14. Indago sobre los antecedentes familiares, pasatiempos, intereses y habilidades de mis estudiantes.					
15. Cuestiono a mis alumnos sobre si les gustan o no las tareas de aprendizaje.					
16. Como profesor, pienso en cuál es mi filosofía de enseñanza y cómo afecta mis clases.					
17. Reflexiono acerca de cómo mis experiencias personales previas afectan mi identidad como docente.					
18. Soy consciente del significado y la importancia que tiene mi trabajo como docente.					
19. Identifico aquellos aspectos sobre mi enseñanza que me hacen sentir satisfecho.					
20. Conozco mis fortalezas y áreas de oportunidad como profesor(a).					
21. Identifico los modelos de docencia positivos y negativos que tuve como estudiante y la manera en la que estos influyeron en mi práctica docente					
22. Identifico las inconsistencias y contradicciones que ocurren en mi práctica en el aula.					
23. Identifico los casos de injusticia social en mi entorno y trato de abordarlos en mis clases.					
24. Pienso en la manera de transformar la vida de mis estudiantes a través del combate a la pobreza, la discriminación y los prejuicios de género.					
25. En mi enseñanza, incluyo temas como la vejez, la pobreza, el SIDA y la discriminación contra las mujeres y las minorías.					
26. Pienso en los aspectos políticos de mi enseñanza y la manera en la que puedo influir en las opiniones políticas de mis estudiantes.					
27. Busco la manera de promover la democracia y la tolerancia en mis clases y en la sociedad en general.					
28. Tomo en cuenta la manera en la que el género, la clase social y la raza influyen en los logros de aprendizaje de mis estudiantes.					
29. Identifico las situaciones sociales externas que pueden afectar mi enseñanza.					

A continuación, se presenta la tabla de especificaciones elaborada del inventario.

Componente	Definición	Ejemplo de ítem	Cantidad de ítems	Número del ítem
Práctico	Actividades de reflexión mediante el uso de diferentes herramientas, como llevar diarios, hablar con colegas.	Después de cada clase reflexiono sobre mis logros/fracasos o hablo sobre ellos con un colega.	6	1, 2, 3, 4, 5, 6
Cognitivo	Esfuerzos conscientes para el desarrollo profesional (Asistir a conferencias, talleres, leer libros o revistas académicas)	Leo libros/artículos sobre prácticas pedagógicas, modelos o metodologías de enseñanza para mejorar mi desempeño en clase.	6	7, 8, 9, 10, 11, 12
Afectivo	Conocimiento de los estudiantes, sus estados afectivos y conocimientos previos.	Hablo con mis alumnos para conocer sus preferencias y estilos de aprendizaje.	3	13, 14, 15
Metacognitivo	Conocimiento que tienen los profesores de su personalidad, definición acerca de la enseñanza y aprendizaje, visión de su profesión.	Identifico mis fortalezas y áreas de oportunidad como profesor(a).	7	16, 17, 18, 19, 20, 21, 22
Crítico	Aborda la dimensión sociopolítica de la docencia.	Pienso en la manera de transformar la vida de mis estudiantes a través del combate a la pobreza, la discriminación y los estereotipos de género.	7	23, 24, 25, 26, 27, 28, 29
			Total: 29 ítems	

ANEXO 4. Correo de invitación para solicitar la participación en el estudio.

Estimados y Estimadas Docentes del Departamento _____

Con el gusto de saludarlos, esperando que ustedes y sus familias se encuentren bien. El motivo de mi mensaje es, en primer término, presentarme, mi nombre es Viridiana Vázquez y actualmente colaboro como Asistente para el Fortalecimiento de la Calidad Académica (AFCA) en la DiCAT. Asimismo, es de mi interés hacer de su conocimiento que como parte de mi trabajo de titulación de la Maestría, me encuentro desarrollando el proyecto "**Procesos de reflexión en la construcción de la Identidad Docente Universitaria**"; cuyo objetivo general es: "Analizar los tipos de reflexión docente y los incidentes críticos identificados por los(as) profesores(as) universitarios de la División de Ciencia, Arte y Tecnología, como herramientas que contribuyen a la configuración de su identidad docente".

Para el logro de los objetivos planteados en esta investigación, requiero de su apoyo para responder el cuestionario que se encuentra en la siguiente liga:

<https://forms.gle/fZ5suaFpomF9QNzV7>

Comentarles que toda la información recabada será empleada únicamente con fines de investigación y una vez que culmine con el proceso me comprometo a enviarles un informe con los resultados y principales hallazgos. El cuestionario estará abierto del **24 de mayo al 04 de junio** y toma alrededor de 20 a 25 minutos responderlo, será un gusto contar con su valiosa participación. Por último, adjunto a este correo encontrarán una lámina informativa que forma parte del proyecto y cuya finalidad es orientarlos en la descripción del incidente crítico solicitado en el instrumento.


De antemano les agradezco el apoyo brindado a esta actividad. Quedo atenta a cualquier duda o comentario al respecto.

Datos de contacto de la investigadora

ANEXO 5. Ficha Descripción de un Incidente Crítico (IC)

Material de apoyo enviado a los profesores para definir las características de un IC.

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación
 Proyecto de Investigación
 "Procesos de Reflexión en la Construcción de la Identidad Docente Universitaria"



DETECCIÓN Y ANÁLISIS DE INCIDENTES CRÍTICOS EN EL AULA

¿Qué es un Incidente Crítico (IC)?

Acontecimiento
Situación que ocurre en el contexto del aula y/o en el contexto escolar.

Implica un análisis reflexivo y en profundidad

Un afrontamiento adecuado requiere una toma de decisiones consciente e intencional.

Desestabiliza emocionalmente
Positiva o negativamente a quien lo recibe, y lo moviliza a adoptar alguna medida de urgencia, generalmente automatizada y poco meditada.


Subjetivo
Cada docente tiene una respuesta ante un IC.


Inesperado
Desafiante


¿De dónde surgen los IC?


Tienen su origen en Estados Unidos en el marco de la Segunda Guerra Mundial, a partir de los estudios que Flanagan (1954) en el entrenamiento de pilotos de aviación para hacer frente a situaciones inesperadas.

Respuestas ante un IC


 EVITACIÓN / HUIDA


 REACTIVA


 ESTRATÉGICA


 INNOVADORA

¿Cómo se recoge un IC? Informe de IC

Paso 1: Recordar los IC que se han presentado a lo largo de mi trayectoria profesional. Identificar el más relevante.

Paso 2: Describir el contexto. ¿Dónde se produjo?, ¿En qué momento de la clase se produjo? Y cualquier aspecto que pueda contribuir de forma importante a su aparición o desarrollo.

Paso 3: Relato del incidente crítico. Descripción del incidente centrada en los aspectos considerados más significativos, emociones despertadas, la manera en que se respondió y el resultado de la acción.

Paso 4: Un primer análisis y valoración por el profesor que lo relata, de las repercusiones que dicho incidente tuvo a corto y largo plazo sobre su propia formación y actitudes sobre el aprendizaje, motivación, etc.

Ejemplo Incidente Crítico

DISCONTINUIDADES Cómo enseñar en el lugar equivocado.

Aunque estaba demasiado acostumbrado, ahora lo sé, a mis alumnos de últimos cursos de grado, obedientes, diligentes y dispuestos a conseguir su título a cualquier precio, cuando me propusieron esa sustitución creí que sería una experiencia interesante. Y lo fue pero en un sentido muy distinto al que yo había previsto.

Quando entré en el aula el primer día pude comprobar fehacientemente que realmente parecían chicos de instituto. Se tiraban bolitas, coqueteaban, dibujaban con la cabeza apoyada en la mesa y hablaban sin parar. No parecía afectarles ni positiva ni negativamente mi presencia ni que yo estuviese allí frente a ellos, tratando de llamar de algún modo su atención. Sencillamente me ignoraban, sin maldad, lo reconozco, fruto de una especie de inconsciencia colectiva. Me sentía como el pianista cuya única misión fuese proporcionar un imperceptible telón de fondo a las conversaciones de los clientes, eso que llaman música ambiental...

"Lo repetiré, (alcé ostensiblemente la voz) INTENTABA EXPLICARLES QUE DURANTE UN PAR DE MESES SUSTITUIRPE A SU PROFESOR DE ESTA MATERIA. HA TENIDO UN ACCIDENTE DOMÉSTICO Y ESTARÁ DE BAJA APROXIMADAMENTE ESE TIEMPO..."

Fragmento, Monereo, Monte y Andreucci., (2017), p. 91

Referencias

Bilbao, G., y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 1-17.

Gajardo, J., Ulloa, J. y Naif, O. (2017). Análisis de incidentes críticos en la sala de clases: una oportunidad de aprendizaje profesional docente. *Nota técnica IV*. 7-2017, Lideres educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

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

Monereo, C., Monte, M., y Andreucci, P. (2015). *La gestión de incidentes críticos en la universidad*. España: Narcea.

Naif, O., Gajardo, J., & Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Autoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 11(2), 56-76.

ANEXO 6. Cuestionario auto dirigido empleado en el estudio

Sección 0: Introducción y solicitud de consentimiento de participación en la investigación.

Procesos de reflexión en la construcción de la Identidad Docente Universitaria

Estimado (a) docente:
El instrumento que se presenta a continuación forma parte de un proyecto de investigación académica en la Universidad acerca de los procesos de reflexión implicados en la construcción de la identidad del docente de Educación Superior. Dicha investigación tiene como objetivo: Analizar los tipos de reflexión docente y los incidentes críticos identificados por los profesores universitarios de la División de Ciencia, Arte y Tecnología, como herramientas que contribuyen a la configuración de su identidad docente.
Toda la información proporcionada será de carácter confidencial y se empleará únicamente para los fines de la investigación, así mismo se resguardará la identidad de los participantes.

***Obligatorio**

Esta de acuerdo en participar en este proceso de investigación: *

Sí

No

Sección 1: Datos de contacto

Datos de contacto

Tal y como se mencionó en la sección anterior, este instrumento y sus datos serán tratados de manera confidencial y únicamente con fines de investigación. Debido a que este proyecto contempla la selección de una segunda muestra de aquellos docentes que respondieron, se requieren datos para poder identificarle y quizá, poder contactarle en una siguiente etapa. Los datos que escriba a continuación, no serán compartidos a ninguna autoridad universitaria o a ningunos de sus pares, sólo serán usados con fines de investigación. De igual manera, el proporcionarlos nos permitirá enviarle un reporte de sus resultados.

Correo electrónico de contacto *

Tu respuesta _____

¿Quiere que le enviemos al correo electrónico proporcionado un reporte de sus resultados? *

Sí

No

¿Estaría dispuesto ha participar, si fuese seleccionado, en una entrevista con una duración de 30 a 40 minutos? *

Sí

No

Sección 2: Descripción del IC

Descripción de Incidente Crítico

1) Piense en su vida docente e intente recordar un incidente que haya MARCADO O CAMBIADO DE MANERA CONTUNDENTE su forma de ser docente. Por favor describa brevemente esta situación.

2) Después determine lo siguiente: (a) que tan agradable o desagradable percibió este evento y (b) cuáles emociones que le generó en su momento este incidente.

NOTA: Para poder responder este apartado puede hacer uso de la lámina informativa "Detección y Análisis de Incidentes Críticos en el aula"; la cual fue enviada a su correo electrónico junto con la liga a este cuestionario.

¿En qué año ocurrió dicho evento? *

Tu respuesta _____

Describa brevemente lo ocurrido en el evento. *

Tu respuesta _____

¿Cómo actuó?, ¿Cómo afrontó el evento descrito? *

Tu respuesta _____

¿Porqué este evento fue tan importante en su vida? *

Tu respuesta _____

¿Qué tan agradable o desagradable considera que fue dicho evento? *

1 2 3 4 5

Extremadamente desagradable Extremadamente agradable

¿Cómo le hizo sentir el evento mencionado? ¿Qué emociones le generó? *

Tu respuesta _____

Sección 3: Inventario de reflexión sobre la Enseñanza

Inventario de Reflexión sobre la Enseñanza (Akbari, Bechzadpoor, y Dadvand, 2010)

Este cuestionario tiene el objetivo de analizar sus prácticas de reflexión docente, contestarlo contribuirá a obtener datos relevantes que serán importantes para que los resultados sean lo más precisos posibles. Nuevamente muchas gracias por su tiempo y cooperación.

Lea cuidadosamente cada enunciado y conteste de acuerdo con la siguiente escala:

1: Nunca 2: Raramente 3: A veces 4: Frecuentemente 5: Siempre

*

Nunca Raramente A veces Frecuentemente Siempre

Cuento con algún tipo de registro donde integro observaciones sobre mi enseñanza con propósitos de revisión.

Converso con colegas acerca de mis clases y tomo en cuenta sus consejos y comentarios.

He solicitado a otros docentes que observen mi clase y realicen comentarios acerca de mi desempeño como docente.

Leo libros/artículos sobre prácticas pedagógicas, modelos o metodologías de enseñanza para mejorar mi desempeño en clase.

Participo en talleres/conferencias relacionados con temas de enseñanza/aprendizaje.

He pensado en escribir artículos sobre mis experiencias en el aula.

Realizo investigación sobre mis procesos de enseñanza / aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pienso en los acontecimientos que ocurren en el aula como posibles temas de investigación y busco los métodos para investigarlos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hablo con mis alumnos para conocer sus preferencias y estilos de aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Indago sobre los antecedentes familiares, pasatiempos, intereses y habilidades de mis estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reflexiono acerca de cómo mis experiencias personales previas afectan mi identidad como docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conozco el significado y la importancia de mi trabajo como docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soy consciente de mis fortalezas y áreas de oportunidad como profesor(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identifico las inconsistencias y contradicciones que ocurren en mi práctica en el aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identifico los casos de injusticia social en mi entorno y trato de abordarlos en mis clases.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pienso en la manera de transformar la vida de mis estudiantes a través del combate a la pobreza, la discriminación y los prejuicios de género.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

En mi enseñanza, incluyo temas como la vejez, la pobreza, el SIDA y la discriminación contra las mujeres y las minorías.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pienso en los aspectos políticos de mi enseñanza y la manera en la que puedo influir en las opiniones políticas de mis estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Busco la manera de promover la democracia y la tolerancia en mis clases y en la sociedad en general.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tomo en cuenta la manera en la que el género, la clase social y la raza influyen en los logros de aprendizaje de mis estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identifico las situaciones sociales externas que pueden afectar mi enseñanza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sección 4: Identidad Docente

Para continuar, responda la siguiente pregunta: ¿Cómo se define usted como docente? *

Tu respuesta

¿Qué es lo que más y lo que menos ha influido en usted para formar su identidad como docente? *

	Es lo que menos ha influido	Ha influido poco	Más o menos ha influido	Ha influido mucho	Es lo que más ha influido
Lecturas, materiales, recursos que he consultado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiencias con mis superiores (Directores, Coord., etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiencias con otros colegas - mis pares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cursos de formación docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiencias previas con quienes fueron mis profesores(as)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiencias con mis estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¿Qué tanto has cambiado como docente si te comparas a cuando comenzaste a impartir clases? *

1 2 3 4 5

Soy el - la mismo(a) Soy completamente diferente

Sección 5: Datos Generales

Datos Generales

Sexo *

- Hombre
- Mujer
- Otro: _____

Edad (escrita en número) *

Tu respuesta _____

Estado Civil *

- Soltero
- Casado
- Unión consensual
- Divorciado
- Otro

Años de experiencia docente en la Universidad Iberoamericana, CDMX (escriba un número de años). Si es su primer año, escriba cero (0). *

Tu respuesta _____

Años de experiencia docente en toda su trayectoria profesional (escriba un número de años). Si es su primer año, escriba cero (0). *

Tu respuesta _____

¿En cuáles de los siguientes niveles educativos ha impartido clases? *

- Preescolar
- Primaria
- Secundaria
- Media Superior
- Licenciatura
- Posgrado

¿En cuántas instituciones educativas diferentes ha impartido clases? *

- 1
- 2
- 3 - 5
- 6 - 10
- > 10

Último grado académico obtenido *

- Licenciatura
- Maestría
- Doctorado
- Post Doctorado

Selecciona aquellas áreas de conocimiento en las que se considera especialista: *

- Artes
- Ciencias Agropecuarias
- Ciencias de la Salud
- Ciencias Naturales y Exactas
- Ciencias Sociales y Administrativas

Selecciona todos los departamentos / áreas / direcciones en los que colaboras como docente:

- Arquitectura, Urbanismo e Ingeniería Civil
- Arte
- Ciencias Religiosas
- Ciencias Sociales y Políticas
- Comunicación
- Deportes
- Derecho
- Diseño
- Economía
- Educación
- Estudios Empresariales
- Estudios Internacionales
- Filosofía
- Física y Matemáticas
- Historia
- Ingeniería Química, Industrial y de Alimentos
- Estudios en Ingeniería para la Innovación
- Letras
- Psicología
- Reflexión Interdisciplinaria

Selecciona los programas de posgrado en los que impartes clase (si no aplica, deja vacío).

- Esp. Derecho Tributario Internacional
- Esp. Educación Socioemocional
- Esp. Nutrición Gerontológica
- Esp. Obesidad y Comorbilidades
- Esp. Seguridad de la Información
- Esp. Transparencia, Rendición de Cuentas y Combate a la Corrupción
- Mtría. Administración
- Mtría. Antropología Social
- Mtría. Ciencias de la Ingeniería
- Mtría. Ciencias en Ingeniería Química
- Mtría. Cine
- Mtría. Comunicación
- Mtría. Creación y Desarrollo de Empresas Sociales y Solidarias
- Mtría. Derechos Humanos
- Mtría. Desarrollo Humano
- Mtría. Dirección Integral de Negocios
- Mtría. Diseño Estratégico e Innovación
- Mtría. Estudios de Arte
- Mtría. Estudios Sobre Migración

Selecciona los programas de licenciatura en los que impartes clase (sino aplica, deja vacío).

- Actuaría
- Administración de Empresas
- Administración de la Hospitalidad
- Administración de Negocios Internacionales
- Arquitectura
- Ciencias Teológicas
- Ciencias Políticas y Administración Pública
- Comunicación
- Contaduría y Gestión Empresarial
- Derecho
- Diseño Gráfico
- Diseño de Indumentaria y Moda
- Diseño Industrial
- Diseño Interactivo
- Diseño Textil
- Economía
- Filosofía
- Finanzas
- Historia

¿Cómo se describiría, más orientado a la investigación o a la docencia? *

	1	2	3	4	5	
Investigación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Docencia

¿Cómo se describiría, tiene más experiencia como profesional fuera del ámbito educativo o como académico(a) de la Universidad? *

	1	2	3	4	5	
Experiencia profesional fuera del ámbito educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Académico(a) de la Universidad

¿Además de la docencia ejerce su profesión en otro tipo de contexto laboral? *

- Sí
- No

Gracias por sus respuestas.

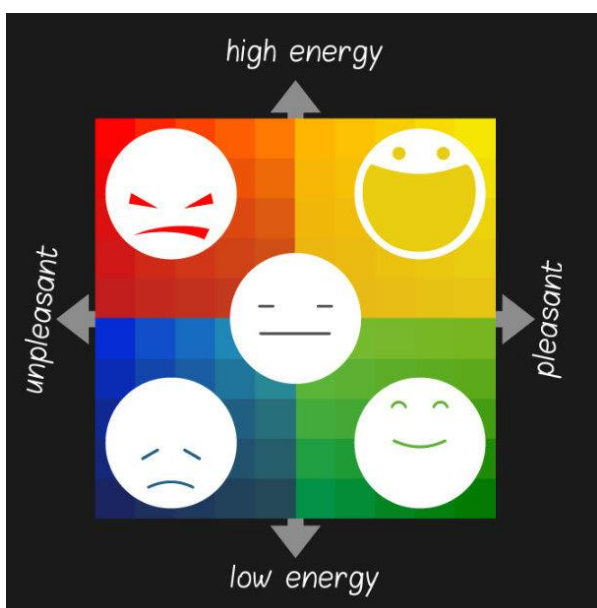


ANEXO 7. Mood Meter. Medidor de Emociones.

El Mood Meter o Medidor de emociones es una hoja de ruta representada por una cuadrícula de colores que mide la energía y lo agradable de un sentimiento, con las cuales se obtienen las "coordenadas" de tu estado emocional actual. Estas coordenadas sitúan tu emoción en una de las 4 zonas, cada una de ellas representa un grupo de emociones con niveles similares de energía y placer. Esta herramienta fue desarrollada por Marc Brackett un profesor de Yale, director y fundador del Centro de Inteligencia Emocional de Yale, con la finalidad de desarrollar la inteligencia emocional a través de la autoconciencia y la autorregulación.

Algunos ejemplos de las emociones que pertenecen a cada Zona incluyen:

- **Zona amarilla** (alta energía, alto grado de agrado): agradable, feliz, alegre, esperanzado, centrado, optimista, orgulloso, alegre, animado, juguetón, excitado, emocionado, inspirado, etc.
- **Zona verde** (baja energía, alto grado de agrado): a gusto, tranquilo, fácil de llevar, seguro, agradecido, bendecido, satisfecho, descansado, cariñoso, equilibrado, cómodo, acogedor, despreocupado, tranquilo, reflexivo, sereno, etc.
- **Zona roja** (alta energía, bajo nivel de placer): irritado, molesto, preocupado, asustado, inquieto, tenso, preocupado, enfadado, furioso, con pánico, estresado, ansioso, etc.
- **Zona azul** (baja energía, baja agradabilidad): apático, aburrido, triste, decaído, inquieto, miserable, deprimido, desanimado, agotado, sin esperanza, alienado, abatido, desesperado, etc.



NOTA: la imagen y los ejemplos son de la aplicación Mood Meter.

Fuente: [Boost Emotional Intelligence with the Mood Meter | Heart-Mind Online](https://www.heartmindonline.org/)
([heartmindonline.org](https://www.heartmindonline.org/))