

CAMINOS IDENTICTARIOS: UNA PROPUESTA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE ESPACIOS REFLEXIVOS Y DE DESARROLLO PROFESIONAL

Macarena de Mateo Gorráez

Resumen

El presente artículo describe una propuesta de desarrollo profesional docente denominada Caminos IdenTICtarios sustentada en la teoría del interaccionismo simbólico y metodológicamente desde el paradigma interpretativo a partir del método biográfico narrativo. El objetivo es describir los procesos teórico-metodológicos para el diseño de propuestas de desarrollo profesional a partir de la reflexión sobre la identidad y experiencia docente. La propuesta del taller se estructura en tres momentos: la caracterización de la identidad docente, la identificación de las experiencias significativas en la práctica, a través de un *Journey Plot*, y la construcción de relatos personales. Los resultados demuestran que la pertinencia de esta propuesta formativa para fomentar la reflexión sistematizada e identificar contenidos y procesos que construyen y reconstruyen la identidad de los profesores. Asimismo, se caracterizaron experiencias significativas que tuvieron un impacto en la práctica de los participantes. Esto nos lleva a repensar los procesos de formación docente para que, a través de la reflexión sobre la identidad y la experiencia, se cambie el paradigma a uno centrado en el actor principal de la formación: el docente.

Palabras claves

Desarrollo profesional docente, identidad docente, reflexión docente

I. Introducción

La sociedad actual se caracteriza por cambios constantes que se traducen en nuevos retos y exigencias para los sistemas educativos. Esto a su vez ha transformado el rol del docente, pues su labor ya no sólo comprende la transmisión de saberes, sino muchos otros elementos en las esferas de lo afectivo, emocional y social (Calvo, 2007; Dussel, 2007; Elías-Hernández y Ortiz, 2019 y Tedesco y Tenti, 2002). Lo anterior pone de manifiesto la necesidad de implementar procesos de formación docente que les permitan desarrollar las competencias necesarias para comprender y analizar el contexto, afrontar las demandas y asumir una postura crítica ante los retos actuales (Calvo, 2007; Cuevas y Inclán, 2021; Day y Sachs, 2004; Dussel, 2007; Elías y Ortiz, 2019; Tardif, 2016; Tedesco y Tenti, 2002; UNESCO, 2016; y Vezub, 2019).

El presente trabajo se desprende de la tesis “Experiencias de desarrollo profesional docente para la construcción de la identidad en el Nivel Medio Superior” que la autora desarrolla en el Doctorado Interinstitucional en Educación en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

La formación docente es uno de los factores clave para la calidad de los procesos educativos y los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Calvo, 2019 y UNESCO, 2016), no obstante, y aunque se identifica como una necesidad y un derecho, los programas y esfuerzos actuales tienen el reto de traducirse en cambios sostenibles en la práctica docente (Díaz, 2004, Elías y Ortiz, 2019; UNESCO, 2019 y Vaillant y Marcelo, 2016). Sin embargo, las prácticas ‘tradicionales’ de formación concebidas como cursos y talleres verticales, esporádicos, prescriptivos, instrumentales y organizados por agentes externos, no están teniendo los resultados esperados para la transformación y la mejora de la práctica docente (Day y Sachs, 2004; Díaz, 2004; Elías y Ortiz, 2019; Monereo, 2010a; Monereo, 2010b, Moreno, 2013, Vaillant y Marcelo, 2016 y Vezub, 2019). Lo cual se deriva de diversas causas o problemáticas por ejemplo: (1) quienes toman las decisiones respecto a la formación docente, normalmente son agentes externos al aula, quienes desconocen el contexto y sus problemáticas. (2) Predominan modalidades expositivas y pasivas que no generan aprendizajes significativos en los docentes. (3) Hay una ausencia de mecanismos de evaluación y acompañamiento posteriores a los procesos de formación. (4) El poco reconocimiento a la dimensión personal y emocional del docente en los procesos de planeación e implementación de la formación. (5) La falta de claridad en la política educativa que regula estos procesos en Latinoamérica (Day y Sachs, 2004; Díaz, 2004; Elías-Hernández y Ortiz, 2019; Monereo, 2010b; Moreno, 2013; Vaillant y Marcelo, 2016; y Vezub, 2019). Esto, entre otras causas, provoca que los docentes se muestren renuentes a los procesos de formación.

En el sistema educativo mexicano, particularmente en el nivel medio superior (NMS), los docentes son expertos en sus disciplinas, pero carecen de formación pedagógica (Mejoredu, 2022 y Ojeda, 2008), por lo que la formación continua representa un área importante para el desempeño académico y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, estos procesos han sido eminentemente verticales, jerárquicos y despersonalizados, pues se asume que un experto externo a las realidades y contextos docentes prescriba lo que éstos deban hacer (Díaz-Maggioli, 2004; Monereo, 2010a; Moreno, 2013; y Vezub, 2019).

A partir de lo anterior, es que se plantea la necesidad de proponer un cambio en los procesos de formación continua, de tal manera que se sitúen y centren en su actor principal: el docente, lo cual implica repensar la formación continua y considerar el concepto de desarrollo profesional docente.

El desarrollo profesional docente (DPD) surge de la idea de que es el mismo docente el encargado de la construcción de la profesión y de su práctica, a través del conocimiento que adquiere a lo largo de su experiencia y de las oportunidades que tenga para ampliar su visión sobre la docencia, brindándoles el protagonismo de poder influir en el cambio educacional, en lugar de dejar estas decisiones a agentes externos al contexto (Kelchtermans, 2005; Tardif, 2016; y Vaillant y Marcelo, 2016). Esta visión hace énfasis en tres elementos clave: el proceso de aprendizaje, el contexto y la identidad docente. Se requiere entender el DPD como un proceso continuo de aprendizaje, que se lleva a cabo en un contexto específico y que busca generar cambios tanto en la identidad como en la práctica docente (Day y Sachs, 2004; Kelchtermans, 2005; y Vaillant y Marcelo, 2016).

En este sentido, Kelchtermans (2005) y Vaillant y Marcelo (2016) analizan diversas definiciones del concepto y llegan a la conclusión de que el DPD tiene las siguientes características:

- Es una actividad de aprendizaje
- Se remite a la práctica
- Es un trayecto formativo e identitario continuo, es decir, ocurre a lo largo del tiempo
- Ofrece oportunidades ilimitadas de mejorar la práctica
- Se relaciona con la formación inicial y disciplinar de los docentes
- Considera la cultura y las políticas del contexto institucional
- Opera sobre las personas, no sobre los programas
- Implica la reflexión sobre la práctica y las creencias que la guían
- Busca empoderar al maestro a través de la generación de conocimiento
- Promueve un balance entre el trabajo en comunidad e individual

A partir de lo anterior, el análisis y la comprensión de la identidad profesional entran en juego, ya que se convierte en un concepto para tratar de explicar por qué un profesor hace lo que hace y para determinar si las experiencias del DPD generaron cambios o no. La identidad docente (ID) se entiende como un constructo más o menos permanente, pero a la vez en constante construcción que delimita las creencias e ideas que el docente asume como verdaderas y que determinan la percepción que tiene sobre su eficacia, desarrollo profesional y habilidad para lidiar con el cambio. Estas percepciones resultan sumamente importantes pues se transforman en guías para la práctica (Beijaard et. al., 2000; Cantón y Tardif, 2018; Day et. al., 2006; García y Gallego, 2018; Monero, 2019; Rodgers y Scott, 2008; y Tejeda, 2018).

La ID se construye por la interacción constante de una serie de contenidos externos e internos (Beauchamp y Thomas, 2009; Day et. al., 2006; y Rodgers y Scott, 2008). Dentro de los elementos internos, se encuentran las emociones que experimenta el docente (Beauchamp y Thomas, 2009; Day et. al., 2006; y Rodgers y Scott, 2008), las experiencias significativas que vive en su práctica (Beijaard et. al., 2000; Day et. al., 2006; y Lauriala y Kukkonen, 2005) y los factores profesionales que tienen que ver con el conocimiento propio de la profesión docente (Beauchamp y Thomas, 2009; Beijaard et. al., 2000; Kelchtermans, 2013; y Tardif, 2016).

Por otro lado, los elementos externos son: el contexto a nivel micro, relacionado con la cultura y reglas de la institución en la que el docente se desempeña, y a nivel macro se presentan factores históricos, sociales, políticos y culturales que definen ciertos estereotipos de lo que significa ser profesor (Beauchamp y Thomas, 2009; Beijaard et. al., 2000; Day et. al., 2006; Lauriala y Kukkonen, 2005; y Rodgers y Scott, 2008). También existen las relaciones con otros lo que influye en la manera en que el docente se percibe a sí mismo (Beijaard et. al., 2000; Day et. al., 2006; Lauriala y Kukkonen, 2005; y Rodgers y Scott, 2008).

En este sentido, existen otros dos conceptos clave que permiten comprender dónde y cómo la identidad docente se construye y se reconstruye: la práctica y la experiencia docente.

La práctica docente se entiende como el escenario donde profesor y alumno coinciden, donde el docente pone en juego sus saberes y habilidades con la finalidad de generar aprendizajes en el estudiantado. Pero también es donde el profesor aprende *de* y *sobre* su experiencia, construyendo así su identidad. Al referirnos a la práctica docente, nos referimos a todo aquello que acontece en el aula, que se da en un contexto específico tanto micro como macro (Calvo, 2007; Lüdke, 2007; y Vergara, 2016). Es decir, en un contexto institucional con una cultura y normas particulares y, a nivel macro, en un contexto histórico, político y social. Se caracteriza por ser un intercambio entre maestro y alumno, que tiene la intención de que el alumno aprenda y se desarrolle, es decir, tiene un impacto directo en otros y en el mundo (Calvo, 2007; Dussel, 2007; Fierro y Fortoul, 2018; Tedesco y Tenti, 2002; y Vergara, 2016). Este intercambio tiene una serie de peculiaridades entre las que resaltan la complejidad y el dinamismo, pues cambia constantemente lo que implica que se tomen una gran cantidad de decisiones en poco tiempo (Fierro y Fortoul, 2018; Kelchermans, 2013; y Vergara, 2016). Es único e irrepetible, pues es imposible replicar las condiciones particulares de un aula o una clase, debido principalmente al componente social, es decir, involucra la relación entre personas en un momento específico (Fierro y Fortoul, 2018; Tedesco y Tenti, 2002; y Vergara, 2016). Lo anterior implica un alto grado de incertidumbre y vulnerabilidad para quien ejerce la enseñanza, ante la expectativa de la reacción del alumno y de otros miembros de la comunidad educativa (Fierro y Fortoul, 2018; Kelchermans, 2013; Lüdke, 2007; y Vergara, 2016). En otras palabras, la práctica docente se puede definir como una interacción de «saberes, sucesos, contextos y actores, entrettejidos en un complejo sistema que constituye el corazón mismo de los procesos de enseñar y de aprender» (Fierro y Fortoul, 2018, p. 27). Por todo lo anterior, la práctica es un elemento imprescindible para la construcción de la identidad docente.

Por otro lado, la experiencia es la forma en la que el docente vive e interpreta los sucesos relevantes de su práctica. Fontanilla (2021), afirma que la experiencia es lo que permite ir evolucionando y aprendiendo de la labor. «Nos hace protagonistas de nuestra historia, ya que solo a través de nuestras vivencias aceptamos los errores o fallos, sacamos conclusiones y seguimos adelante, lo que significa, que aprender es avanzar y crecer en sí mismo, sopesando las circunstancias, obstáculos y reflexionado» (Fontanilla, 2021, p. 2). La experiencia entonces representa construcciones personales a las que se les otorga diferentes significados y que conforman la manera en la que se interpreta y ejerce la práctica docente (Fontanilla, 2021; Keck y Moreno, 2016; y Vergara, 2016). Ignorar la relevancia de la experiencia es una de las razones por la que la implementación de políticas, en muchas ocasiones, no tiene los resultados esperados (Fontanilla, 2021; Keck y Moreno, 2016; y Vergara, 2016).

En suma, la práctica, experiencia, identidad y desarrollo profesional docente son conceptos que están íntimamente relacionados. Comprender estas relaciones permite tener una visión

más amplia del fenómeno y demuestra lo complejo de la formación y la necesidad de vislumbrarla con un carácter más holista y desde el docente. Con la finalidad de proponer políticas y procesos que verdaderamente promuevan un desarrollo profesional y por lo tanto, cambios sostenibles y duraderos en la identidad y práctica docente.

En este sentido, esta investigación plantea la construcción de espacios de desarrollo profesional docente que faciliten la reflexión sobre quién ejerce la docencia (identidad), cómo se construye (desarrollo profesional), cómo se afronta (práctica) y cómo se vive (experiencia). En todos estos procesos se integran características personales, emocionales y sociales (Fontanilla, 2021; y Keck y Moreno, 2016). El objetivo de este trabajo es describir los procesos teórico-metodológicos para el diseño de una propuesta formativa denominada Caminos IdentiTICtarios, basada en la construcción de narrativas relacionadas con la construcción de la identidad docente a partir de la reflexión sobre la práctica y experiencia de docente en el nivel medio superior.

Esta propuesta es relevante, pues el contexto actual demanda docentes competentes capaces de afrontar los retos de un mundo en constante cambio. Los Caminos identiTICtarios pueden contribuir a concretar un paradigma de formación centrado en el docente y entender los procesos de formación como construcciones personales, reflexivas e identitarias donde el docente es el principal protagonista.

II. Contenido

El diseño de esta propuesta formativa: Caminos IdentiTICtarios, se hace desde un paradigma interpretativo, al surgir de la idea de que la experiencia humana no se puede estudiar desde un punto de vista objetivo, pues incluye emociones, significados, valores, subjetividades, elementos socio culturales, influencias históricas, entre otros elementos que componen el comportamiento humano (Farrow, 2020; y Schwandt, 2000). Asimismo, se reconoce que la realidad es múltiple y se construye socialmente, por lo que es vital comprender las características del contexto para la construcción del conocimiento.

Lo anterior resulta congruente con el interaccionismo simbólico y la teoría de la identidad que se adoptan como marco teórico para definir la identidad docente en esta investigación. Estas teorías reconocen que el docente construye su identidad a partir de la interacción con sus grupos de referencia (Serpe y Stryker, 2011; Schwartz et. al., 2011; y Stryker y Burke, 2000). De igual forma, el contexto juega un papel relevante tanto para los procesos de DPD como para la construcción de la identidad, pues ambos se enmarcan en un determinado tiempo y espacio que es necesario conocer para comprender los significados de los docentes (Beauchamp y Thomas, 2009; Beijaard et al., 2000; Day et. al, 2006; Day y Sachs, 2004; Lauriala y Kukkonen, 2005; Rodgers y Scott, 2008; y Vaillant y Marcelo, 2016).

En este sentido, el método biográfico narrativo es pertinente para abordar este objeto de estudio. Este método parte del supuesto de que el ser humano es por naturaleza un ‘contador de historias’ (Connelly y Clandinin, 1995; y Díaz Barriga Arceo y Coll, 2021) y que a través de estas narraciones se puede conocer la experiencia cotidiana y las formas en las que los sujetos comprenden e interpretan los sucesos vividos. También representa un vehículo para acceder a la memoria, promover la reflexión y encontrar significados sobre experiencias, contextualizadas en un determinado tiempo y espacio (Agoff y Herrera, 2019; Alheit, 2013; Castaño Gaviria y Guisao Gil, 2021; y Landín Miranda y Sánchez Trejo, 2019).

El enfoque biográfico pone el foco de la narrativa en las experiencias vividas, permitiendo a su vez la expresión de sentimientos, creencias y motivaciones (Agoff y Herrera, 2019; Castaño Gaviria y Guisao Gil, 2021; Connelly y Clandinin, 1995; Díaz Barriga y Coll, 2021 y Vega, 2018). En términos de esta investigación, este método permite explorar las experiencias vividas en la práctica docente y los significados que los docentes les otorgan, así como los contenidos y procesos que los llevaron a construir y reconstruir su identidad. Promoviendo así procesos de desarrollo profesional.

En este sentido, la propuesta teórico-metodológica de este trabajo es el diseño y la implementación de un taller virtual denominado Caminos IdenTICtarios, enfocado en promover la reflexión de las experiencias y procesos que llevaron a la construcción de la identidad a partir de las narrativas. Cabe destacar que el desarrollo de procesos reflexivos sobre la práctica no siempre es una constante en el quehacer docente, por lo que el diseño de andamiajes como los instrumentos utilizados en el taller son de suma importancia para la construcción de narrativas que sirvan para realizar un análisis cualitativo de este fenómeno.

Para lograr lo anterior, el taller está estructurado en tres momentos; cada uno tiene una intencionalidad didáctica específica que busca guiar la construcción de narrativas, cada uno de ellos genera una evidencia que sirve para la construcción del corpus de datos cualitativos. Los nombres, objetivos y evidencias del taller se resumen en la Figura 1:

Figura 1: Momentos del taller

Momento	Objetivo	Evidencia
Caracterización de la ID	- Comprender el concepto de identidad docente y sus implicaciones en la práctica - Identificar contenidos	Caracterización de la identidad Identificación de contenidos
Experiencia	Identificar momentos clave de la experiencia docente a partir del ciclo de vida docente (Huberman, 1989)	
Relato personal	Profundizar en las experiencias a partir de la construcción de relatos según Díaz Barriga y Coll (2021)	Relato personal

Fuente: Elaboración propia

El primer momento se enfoca en que el docente pueda caracterizar su identidad docente identificando cuatro contenidos claves, que se establecieron a partir de la revisión de la literatura y con la finalidad de que fueran comprensibles para los participantes:

- Motivaciones: se refiere a las causas últimas y se relaciona con los sentimientos que genera el ejercicio de la docencia.
- Roles: que el contexto establece como lo que ‘debe de ser’ un maestro y que el docente incorpora a su identidad porque se identifica con ellos.
- Conocimientos: constituyen los aspectos pedagógicos, psicológicos, didácticos, tecnológicos, etc. necesario para ejercer la docencia.
- Conocimientos prácticos: aquellas prácticas que el docente repite porque ‘funcionan’.

El segundo momento consiste en identificar eventos importantes que marcaron su carrera y que los llevaron a construir esa identidad. Para guiarlos en esta reflexión, se partió del ciclo de vida profesional docente establecido por Huberman (1989a y 1989b), que divide la carrera docente en siete etapas con características particulares. Una vez identificados dichos eventos se plasman en un Journey Plot, que es una herramienta que permite la recolección de datos a través de la representación de experiencias en un periodo de tiempo determinado. Esta técnica, permite al individuo reflexionar sobre momentos relevantes y plasmar gráficamente el impacto, positivo o negativo, que han tenido esas experiencias (Sala-Bubaré, 2018; y Turner, 2015). Se construye a partir de una gráfica donde el eje de las “X” representa el tiempo y el eje de las “Y” el impacto que tuvo el evento, en una escala del 2 hasta el -2, donde el 2 es un impacto altamente positivo y el -2 altamente negativo. Esto promueve la memoria y la reflexión para identificar hechos relevantes, así como valorarlos de acuerdo con el impacto que tuvieron.

Por último, el tercer momento, consiste en la construcción de relatos personales, técnica que permite profundizar en las experiencias reportadas en el Journey Plot. Este tipo de textos permite acceder introspectivamente a la vida pasada e indagar en el mundo afectivo, social e imaginativo de una persona. Díaz Barriga y Coll (2021), afirman que es uno de los mejores dispositivos pedagógicos para deliberar respecto a la propia identidad, pues refleja las memoranzas e interpretaciones de lo que han experimentado las personas en su vida.

Es importante resaltar que el diseño de este taller pasó por una validación de expertos y un pilotaje con la finalidad de mejorar el diseño instruccional y los instrumentos para cumplir con los objetivos formativos y de investigación. Estos procesos demostraron que los instrumentos y las actividades planteadas son pertinentes y permitió hacer ajustes a las secuencias didáctica y materiales del taller para mejor los andamiajes para el diseño de las narrativas.

La propuesta metodológica desarrollada en este taller representa un primer ensayo para concretar, de forma pedagógica y didáctica, lo que a menudo permanece en el plano discursivo de las políticas educativas: el desarrollo profesional docente como un proceso situado, reflexivo

y vinculado a la identidad. Esta iniciativa aporta una experiencia de formación mediada por tecnologías, que ofreció a las y los participantes un espacio para reflexionar sobre su identidad y experiencia docente, así como el impacto de éstas en su desarrollo profesional. El uso de materiales estructurados y actividades replicables que fungen como andamiajes para la reflexión facilita su adaptación a otros niveles educativos o regiones con condiciones similares y refuerza la sostenibilidad del modelo.

El carácter sincrónico y en línea del taller lo hace escalable a diversos contextos institucionales del nivel medio superior, incluidos subsistemas con estructuras, condiciones y necesidades distintas. Esta flexibilidad está anclada en la claridad de la propuesta teórico-metodológica y en la articulación entre los componentes pedagógicos y tecnológicos. Además, la experiencia permite distinguir el desarrollo profesional docente de la mera capacitación, al habilitar trayectorias más autónomas y significativas basadas en la propia reflexión sobre la práctica. En este sentido, la propuesta constituye una aportación tanto al debate conceptual que plantea actualmente en la política educativa sobre la formación docente, al situar reflexión sistemática como eje articulador para habilitar trayectorias formativas más significativas, donde el desarrollo profesional no depende exclusivamente de insumos externos, sino de la resignificación de la propia práctica y la construcción y reconstrucción de la identidad docente.

A. Resultados

A partir de la metodología antes descrita, se logró implementar el taller en dos ocasiones en modalidad virtual a través de una plataforma de videoconferencias. Para la selección de los participantes se llevó a cabo un muestreo por voluntarios y criterios con la finalidad de obtener casos ricos en información (Mendieta Izquierdo, 2015 y Patton, 1990). El muestreo por voluntarios asegura que los participantes tienen la motivación intrínseca para compartir sus experiencias (Mendieta Izquierdo, 2015). Mientras que el establecimiento de criterios permitió seleccionar los casos más pertinentes de acuerdo con los objetivos de la investigación. Dentro de los criterios más importantes se encuentran los siguientes:

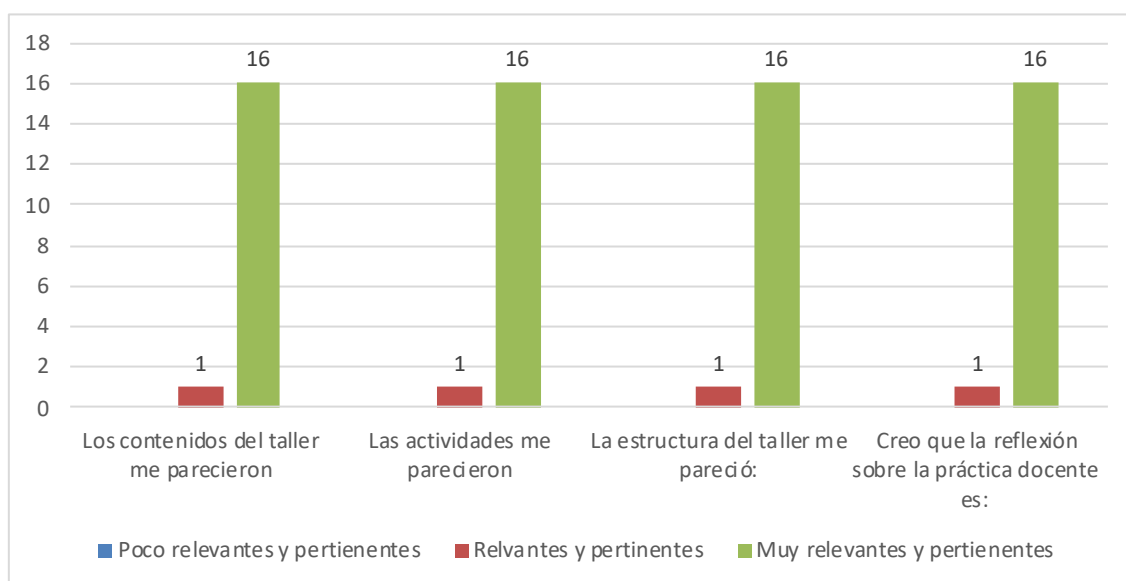
- Ser docente activo en el nivel medio superior
- Contar con acceso a internet y dispositivos digitales
- Años de experiencia
- Ubicación geográfica
- Tipo de institución.

Este enfoque combinado de muestreo permitió reunir un grupo heterogéneo de docentes dispuestos a compartir sus experiencias y creencias. La aplicación de los criterios permitió seleccionar una gama de 17 participantes proveniente de diversos contextos y con las siguientes características: El 76% son mujeres y el 26% hombres, cuyo promedio de edad es de 40.4 años. Cuentan con un promedio de experiencia docente de 13.3 años y 10.8 específicamente en el nivel medio superior. El 59% cuenta con un grado de maestría, el 35% de licenciatura y el 6% de doctorado. Respecto al tipo de administración de la institución en la que laboran el 53% pertenecen a instituciones privadas y el 47% a públicas. Hay una representación de siete estados de la distribuidos de la siguiente manera: Guerrero 29%, Tlaxcala 23%, Querétaro 18%, Ciudad de México 12%, Baja California Sur, Guanajuato y Morelos con un 6% respectivamente. Por último, el área de conocimiento en el que imparten asignaturas el 47% corresponde a humanidades, el 41% a ciencias naturales y el 12% a ciencias sociales.

A partir de lo anterior, el taller resultó ser una estrategia pertinente tanto para el logro de los objetivos de formación como de investigación. En primer lugar, por la valoración y los comentarios que los docentes hicieron en la evaluación inmediata que se hizo de la experiencia. En segundo lugar, por los hallazgos en las narrativas sobre los contenidos que conforman la identidad, los procesos de construcción y las experiencias significativas que describen los docentes.

En cuanto a los datos cuantitativos de la encuesta de percepción, los participantes valoran los contenidos, actividades y estructura del taller como “muy pertinentes”, pero, sobre todo, valoran la relevancia de la reflexión como un elemento clave para mejorar su práctica, como se muestra en la gráfica 1.

Gráfica 1: Valoración de los docentes del taller



Fuente: Elaboración propia.

En los datos cualitativos sobre la evaluación, los docentes resaltaron como principales fortalezas la estructura, la claridad y la dinámica del taller como elementos que facilitaron y guiaron la reflexión. Además, destacaron la riqueza de compartir sus experiencias con pares docentes de diferentes contextos. Como áreas de oportunidad, mencionan que les hubiera gustado tener más tiempo para poder profundizar en estos procesos de reflexión. Cabe resaltar que los docentes valoraron y agradecieron contar con un espacio estructurado y seguro que les permitiera reflexionar sobre su identidad docente y, sobre todo, reconocer experiencias clave que han marcado sus trayectorias profesionales. Como se puede constar en las siguientes citas:

Me sentí muy bien, no soy afecto a abrirme en cuanto a lo que pienso y a mis emociones. Y sin embargo usted me llevó -sin ni siquiera darme cuenta a hacerlo- y el resultado es que me gustó mucho. Pude abrirme, contar cosas que considero muy personales y me sentí muy bien, porque son cosas que nunca las había expresado. Gracias. (Docente, hombre, 66 años, 38 años de experiencia en NMS).

Antes pensaba que la reflexión no era tan relevante para ser guía en mi labor como docente. Ahora pienso que es fundamental para poder replantearme como profesor. (Docente, hombre, 51 años, 21 años de experiencia en NMS).

No esperaba que el curso fuera de hacer tanta reflexión, en cómo hemos ido formando nuestra identidad como docentes. Esperaba que fuera más información de la cual comparar mi experiencia. Así que me han sorprendido los ejercicios y me llevo una satisfacción muy grande de tomarme un tiempo de pensar en lo que he pasado para llegar a donde estoy y qué puedo recuperar de lo ya aprendido para aplicarlo ahora, ¡muchas gracias por el tiempo! (Docente, mujer, 28 años, 1 año de experiencia en NMS).

Antes pensaba que el ejercicio de narrar una historia no es tan importante, pensando que 'ya lo pasado, pasado'. Ahora pienso que hay que hacer el trabajo de memoria y narración para conocernos, profundizar en nuestras acciones y motivaciones y eso nos lleva a la mejora personal y profesional. Gracias! (Docente, mujer, 58 años, 25 años de experiencia en NMS).

El análisis de los comentarios revela que el taller fue altamente efectivo en facilitar procesos de reflexión sobre la identidad y experiencia de los docentes. Los participantes valoraron especialmente el acompañamiento, la estructura y la oportunidad para interactuar con colegas de diversas regiones, para reconocer su propia identidad, revalorar sus experiencias y el impacto que han tenido en su práctica.

Por otro lado, además de las valoraciones que hicieron los docentes del taller, otro elemento que permite constatar su relevancia son los resultados del análisis de las narrativas construidas durante las sesiones. A partir de un análisis cualitativo de contenido, que permite identificar y clasificar temas emergentes a partir de una diversidad de formatos, como lo fueron las diferentes evidencias producto de taller (Abela, 2002; Cáceres, 2003; y Mayring, 2000), y de una codificación axial y abierta con ayuda del software Atlas.ti versión 23, se lograron identificar contenidos que conforman la identidad docente de los participantes, procesos que llevaron a su construcción y caracterizar experiencias significativas que vivieron a lo largo de su práctica docente.

Dentro de los contenidos de la identidad, en primer lugar, se identificaron motivaciones, entendidas como las causas últimas que los llevan a ser docentes, así como los sentimientos que genera ejercer la profesión. Dentro de sus motivaciones, los docentes describen aquellas que están relacionadas con el desarrollo de los alumnos, el impacto y la relevancia que tiene esta profesión para la sociedad en general y el amor que sienten hacia su labor. Expresan que les motiva ser testigos del aprendizaje de sus alumnos y son conscientes del impacto que esto tiene en la sociedad y la vida futura de los educandos, lo que despierta una profunda vocación y amor por la enseñanza, como se puede apreciar en las siguientes citas:

Lo que me motiva a ser docente es el gusto de compartir mis conocimientos con los demás, y más cuando veo que mis alumnos han aprendido algo, siendo consciente de que soy partícipe en la formación de futuros estudiantes universitarios. (Docente, mujer, 38 años, 3 años de experiencia en NMS).

Me mueve el que sé que puedo hacer un cambio en un ser humano para mejorar el mundo. (Docente, mujer, 47 años, 22 años de experiencia en NMS).

El ser docente no es un trabajo fácil, creo y considero que es una misión. La misión de formar chicos con cimientos educativos que le permitan tener una buena calidad de vida. (Docente, mujer, 35 años, 3 años de experiencia en NMS).

Lo anterior, se relaciona con los roles, socialmente aceptados, pero que los docentes identifican como propios e incorporan a su identidad docente (Serpe y Stryker, 2011; y Stryker y Burke, 2000). Dentro de los roles más mencionados en las narrativas se encuentran los de: acompañante, aprendiz, agente de cambio y formador. Los docentes son conscientes que la labor implica Acompañar a los estudiantes en su proceso formativo. (Docente, mujer, 43 años, 14 años de experiencia en NMS), y que eso a su vez requiere de estar en un constante proceso

de formación, por lo que también deben de ser aprendices. Creo que docencia no solo implica enseñar a otros, sino también aprender y crecer uno mismo como persona, es como nutrirse de los demás (de esa otredad). (Docente, mujer, 43 años, 14 años de experiencia en NMS). Lo que los lleva a ser agentes de cambio y formadores de las futuras generaciones: el rol que se espera de mí es de formadora: ser una mujer congruente. (Docente, mujer, 58 años, 25 años de experiencia en NMS). El saber que soy generadora de cambios, es lo que me motiva a ser docente. (Docente, mujer, 39 años, 17 años de experiencia en NMS).

A partir de lo anterior, se observa una estrecha relación entre los roles con los que se identifican y las motivaciones, pues el ser acompañantes y formadores lleva al desarrollo de sus alumnos, mientras que ser aprendices y agentes de cambio habla de la responsabilidad que sienten al ejercer la profesión y la consciencia que tienen de la relevancia social de la docencia.

Figura 2: Conocimientos de la ID



Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, otro contenido que la literatura identifica como relevante para la construcción de la identidad son los conocimientos teóricos y prácticos propios de la profesión (Beijaard et. al. 2000; y Kelchermans, 2013). Los conocimientos teóricos que más destacan en las narrativas son los relacionados con la didáctica, conocimientos de la asignatura y tecnopedagogía como se puede apreciar en la figura 2, a partir del enraizamiento de la codificación, aunque también existen algunos otros relevantes para los participantes.

El último contenido de la identidad son los conocimientos prácticos que Kelchermans (2013) define como aquellos que se construyen en la práctica y que permiten al docente actuar ante una situación determinada. Estos se encuentran en una estrecha relación con los contenidos teóricos y tienen que ver con el establecimiento de rutinas claras en clase, prácticas de planeación y evaluación de los aprendizajes, así como la incorporación de herramientas digitales en la práctica.

Por ejemplo:

Para alcanzar estos objetivos, me gusta dejar en claro las reglas y lineamientos a seguir desde la primera sesión. (Docente, mujer, 38 años, 3 años de experiencia en NMS).

La capacidad de revisar y analizar las evidencias de aprendizaje se convirtió en una herramienta valiosa para evaluar la efectividad de mis métodos y ajustar mi enfoque según las necesidades cambiantes. (Docente, mujer, 43 años, 14 años de experiencia en NMS).

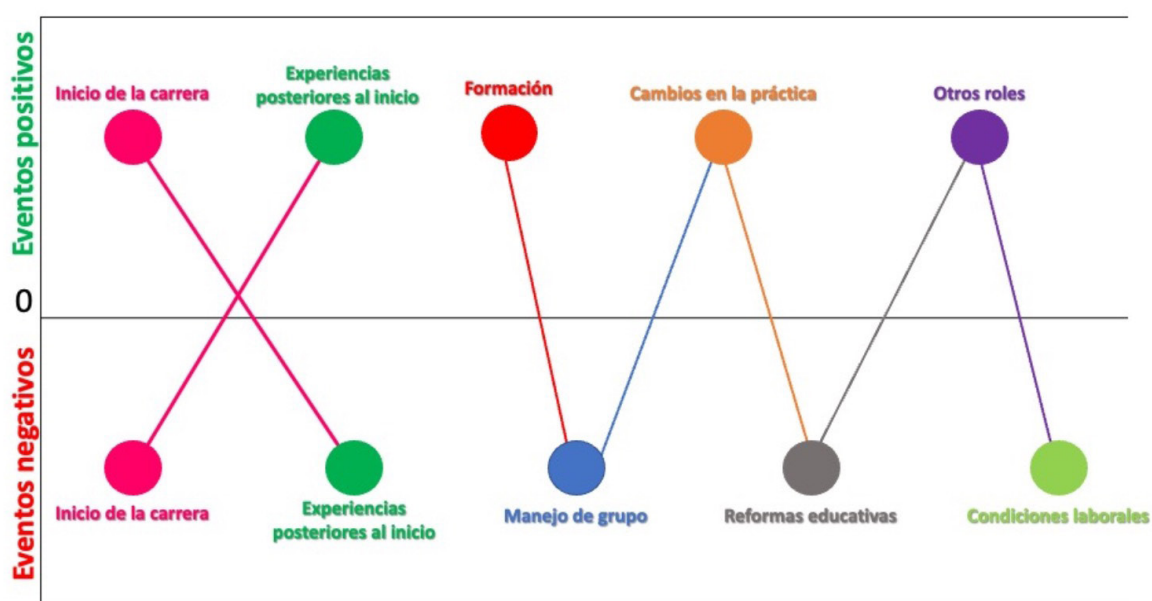
Asimismo, en las narrativas se pudieron identificar diferentes tipos de procesos que llevaron a los docentes a construir y reconstruir su identidad, los cuales se clasifican en tres niveles. El primer nivel se trata de procesos reflexivos a través de los cuales la persona descubre o crea su identidad (Schwartz et. al., 2011). Dentro de este nivel, en las narrativas se categorizaron tres tipos de procesos: (1) Reflexivos, suceden cuando los docentes se enfrentan a alguna situación, normalmente negativa, que los llevan a cuestionar sus creencias y/o prácticas, estas situaciones tienen que ver con incidentes dentro del aula o en la institución en la que trabajan. (2) Aprendizaje, que se distinguen de los primeros porque éstos si provocan cambios específicos en las prácticas, tienen un impacto directo en sus conocimientos y conocimientos prácticos (contenidos de la ID) y no necesariamente están ligados a un evento en particular. En ocasiones en la misma experiencia y experimentación lo que provoca estos aprendizajes y cambios. (3) Desarrollo docente, que se refiere a un crecimiento del docente como persona, tiene un impacto en las motivaciones de la ID y también se dan por el transcurrir de la experiencia docente.

En el segundo nivel se encuentran los procesos relacionales, los cuales ocurren en un espacio interpersonal en la interacción con otros actores del fenómeno educativo (Schwartz et. al., 2011). En este sentido, se identificó que las relaciones más significativas que tienen un impacto en la identidad de los docentes son, en primer lugar, las relaciones con los alumnos, posteriormente con los colegas o pares y, por último, de una manera menos significativa, las relaciones personales y con los padres de familia.

El tercer nivel, de acuerdo con Schwartz et. al. (2011), son los procesos colectivos que están relacionados con cambios en el contexto que tienen un impacto en la identidad. En este sentido, se identificaron que estos cambios pueden ser a nivel macro como fue la pandemia o la implementación de políticas educativas nacionales. A nivel intermedio, relacionados con cambios en la institución y sus condiciones laborales. Por último, a nivel micro, que se refiere a incidentes críticos que tienen lugar dentro del aula.

En suma, los procesos relacionales y colectivos provocan cambios en el contexto lo que detonan procesos individuales de aprendizaje, reflexión o desarrollo que tienen un impacto en los contenidos de la identidad docente y por lo tanto en la práctica. Lo anterior se demuestra en las narrativas de los docentes, ya que a partir de las etapas del ciclo de vida docente de Huberman (1989a y 1989b) y la construcción de los *journey plots*, se lograron identificar patrones de experiencias que tienen un impacto significativo, tanto positivo como negativo, en la identidad y práctica de los docentes, estos patrones se representan en la Figura 3 siguiendo la lógica de construcción de un journey plot.

Figura 3: Patrones de experiencias docentes.



Fuente: Elaboración propia.

Como se muestra en la figura anterior, el inicio de la carrera se caracteriza por una gran cantidad y variedad de experiencias, algunas positivas y otras negativas. Las positivas están relacionadas con emociones como pasión y orgullo por lograr estar frente al grupo y las negativas relacionadas con elementos contextuales como la falta de infraestructura de la institución.

Llama la atención que, en ambos casos, las experiencias narradas posteriores al inicio de la carrera cambian de sentido. Quienes narraron experiencias positivas al inicio inmediatamente tuvieron una negativa, normalmente relacionadas con la inexperiencia propia de los profesores noveles. Mientras que quienes narraron experiencias negativas, después tuvieron una positiva que los mantuvo en la profesión. Estas experiencias también tienen elementos contextuales como por ejemplo el ajuste de la carga horaria y ayuda de algún par docente con más experiencia.

Posterior a estas discrepancias en el inicio, en el resto de las narraciones y de los *journey plots* si se identificaron patrones comunes en la mayoría de los casos de estudio. Por ejemplo, todos los docentes narran que experiencias de educación formal, como el estudio de maestrías y doctorados, tienen un impacto positivo. Así mismo, cuando los docentes reportan cambios en sus prácticas gracias a los procesos individuales de aprendizaje, es una experiencia que les genera emociones positivas. Por último, el ejercer otros roles dentro de las instituciones o del sistema educativo, como tutores o formadores de sus pares, también representa un evento positivo en la práctica de estos docentes.

Por otro lado, las experiencias negativas, en su mayoría, tienen que ver con incidentes críticos que ocurren al interior del aula, normalmente relacionados con el mal comportamiento o desempeño de sus alumnos o la implementación de políticas a nivel institucional. Así mismo, la implementación de políticas educativas a nivel nacional o de medidas instituciones que afectan sus condiciones de trabajo representa experiencias negativas para los docentes.

En suma, las narraciones y los *journey plots* generados durante el taller de Caminos IdenTICtarios permitieron identificar los contenidos que conforman la identidad de los participantes, resaltado como los más importantes las motivaciones relacionadas con el desarrollo de los alumnos, los roles de formador, aprendiz y agente de cambio y la relevancia de los conocimientos tanto teóricos como prácticos. Además, fue posible describir tres tipos de procesos que llevan a la construcción de la ID y cómo estos se relacionan con el contexto y otros actores del fenómeno educativo para genera cambios en diversos contenidos de la identidad. Por último, se pudieron categorizar diversas experiencias que los docentes reconocen como significativas por el impacto que tuvieron en su identidad y práctica. Demostrando la estrecha relación que existe entre la práctica, experiencia, desarrollo e identidad docente.

B. Discusión

A partir de la problemática descrita anteriormente, queda clara la necesidad de generar alternativas de desarrollo profesional donde los docentes sean los protagonistas y actores principales de su propia formación (Calvo, 2019; Elías y Ortiz, 2019). Estos procesos deben ser contextualizados, permanentes y tomar en cuenta la identidad y experiencia de los docentes (Elías y Ortiz, 2019; y Fontanilla, 2021). En este sentido, para generar propuesta de desarrollo profesional docente, se destaca la importancia de un enfoque participativo, en el cual los docentes asumen un rol activo en la definición de necesidades de formación, contenidos y métodos. Lo que favorece una formación más relevante y conectada a las realidades educativas en las que se desenvuelven (Elías y Ortiz, 2019). La contextualización es otro componente fundamental, ya que, como se mencionó anteriormente y como se demuestra en las narrativas de los docentes, es en el contexto de la práctica docente donde ocurre la experiencia y se forma la identidad (Fontanilla, 2021).

En este marco, resalta la idea de que el desarrollo profesional va de la mano con las diversas etapas de la carrera profesional docente, y que la reflexión sobre la experiencia y los procesos de construcción de identidad son relevantes para que los docentes hagan conciencia sobre estos ‘caminos identitarios’ y sean capaces de reconocer sus aprendizajes y cambios en la práctica.

A partir de lo anterior, la reflexión se posiciona como un componente esencial en los procesos de desarrollo profesional docente, ya que ofrece una oportunidad única para analizar y resignificar la experiencia, dar cuenta de su desarrollo y creencias y, a partir de ello, transformar y adaptar sus saberes a las realidades del aula (Elías y Ortiz, 2019; y Vásquez, 2023). La reflexión también los lleva a ser conscientes de su propia historia, contexto y valores, elementos fundamentales que guían su práctica pedagógica. Además, fomenta la indagación de nuevos conocimientos, enfoques y la toma de decisiones informadas, ayudando a los docentes a construir y reconstruir su identidad.

Mejoredu (2022), en su plan de formación de docentes en servicio, plantea el diseño de intervenciones formativas que toman en cuenta procesos reflexivos. Sin embargo, existen pocas propuestas sobre cómo implementar estas intervenciones y sus posibles resultados. Así mismo, es importante considerar que este proceso no surge de manera espontánea o automática y para que sea efectivo debe ser sistemático y explícito. Por lo que se debe formar y motivar a los docentes mediante estructuras y estrategias que faciliten este proceso. Es aquí donde los andamiajes juegan un papel crucial, ya que proporcionan el soporte necesario para que los docentes aprendan a reflexionar de manera efectiva sobre su identidad y experiencia (Vásquez, 2023).

En este sentido, se manifiesta la necesidad de cambiar los paradigmas sobre la formación docente, para devolverles el protagonismo y la capacidad de la toma de decisiones sobre estos procesos. Así mismo, se identifica que uno de los componentes clave y quizá iniciales es el estructurar procesos de reflexión sistemática, donde la toma de consciencia sobre la identidad y la revalorización de la experiencia se conviertan en detonantes del desarrollo profesional docente (Elías y Ortiz, 2019; Fontanilla, 2021; y Vásquez, 2023). La propuesta metodológica de Caminos IdenTICtarios demuestra que se pueden sistematizar experiencias de reflexión profunda que permitan, por un lado, hacer conciencia de los contenidos y procesos que construyen y reconstruyen la identidad de los docentes. Por otro lado, que valoren su experiencia y den cuenta de cómo sus vivencias han transformado creencias y prácticas.

III. Conclusiones

En conclusión, este capítulo presenta la propuesta teórico-metodológica del diseño e implementación de un taller que busca generar experiencias de desarrollo profesional basados en la reflexión sobre la identidad y experiencia docente.

Los resultados de dicha implementación demuestran la estrecha relación que existe entre la identidad, experiencia y práctica docente y cómo esta relación lleva al desarrollo profesional. Promover procesos de reflexión sistemática les permite hacer conciencia de las creencias que guían su práctica y las experiencias y procesos que los llevaron a construir y reconstruir su identidad. Así mismo, se confirma que los docentes valoran y necesitan de estos espacios, pues la reflexión sistemática no es un proceso común en la práctica y representa el punto de partida para tomar las riendas de su desarrollo profesional.

La evaluación del taller demuestra que esta experiencia resultó pertinente y efectiva, principalmente porque se generó un espacio estructurado y seguro donde los educadores pudieron reconocer y explorar los contenidos de su identidad docente y recordar experiencias significativas. La estructura del taller permitió que los docentes progresaran desde la caracterización de su identidad hasta la creación de narrativas, lo que les brindó andamiajes para fomentar la reflexión profunda.

Además, el análisis de las narrativas permitió comprender qué contenidos y procesos identitarios construyen y reconstruyen la identidad de los participantes. Por otro lado, se lograron caracterizar experiencias significativas dentro de la práctica docente que llevaron a los participantes a desarrollar aprendizajes que tuvieron un impacto significativo en su quehacer profesional.

En este sentido, conviene seguir explorando la promoción de espacios de reflexión sistemática respecto a la identidad y la experiencia, lo que puede representar el punto de partida para promover procesos de desarrollo profesional y cambiar el paradigma, de estructuras verticales y descontextualizadas a procesos donde el docente sea el protagonista de su propia formación y crecimiento.

IV. Referencias

- Abela, J. A. (2002). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. <https://www.academia.edu/download/54901527/borra.pdf>
- Agoff, C., & Herrera, C. (2019). Entrevistas narrativas y grupos de discusión en el estudio de la violencia de pareja. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 37(110), 309-338. <https://doi.org/10.24201/es.2019v37n110.1636>
- Alfonzo, I., & Avendaño, V. del C. (2016). La identidad docente de los profesores de educación media superior. El caso del colegio de bachilleres de Chiapas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLVI(3), 157-170.
- Alheit, P. (2013). La entrevista narrativa. *Plumilla Educativa*, 10(2), 11-18. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.10.84.2012>
- Beauchamp, C., & 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., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)
- Cáceres, P. (2003). Análisis Cualitativo De Contenido: Una Alternativa Metodológica Alcanzable. *Psicoperspectivas*, II(1), 53-81.
- Calvo, G. (2007). La pregunta por la enseñanza y el aprendizaje en el oficio docente. En E. Tenti, *El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el Siglo XXI* (pp. 175-186). Siglo XXI Editores Argentina.
- Calvo, G. (2019). Políticas del Sector Docente en los Sistemas Educativos de América Latina. IIEP UNESCO. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/actividades/2019-06/Calvo%2C%20G%20%282019%29%20ESTADO%20DEL%20ARTE%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20a%20la%20pol%C3%ADtica.pdf>
- Cantón, I., & Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea.
- Castaño Gaviria, R. A., & Guisao Gil, G. S. (2021). Investigación narrativa en perspectiva crítica: Reflexión metodológica. *Folios*, 55. <https://doi.org/10.17227/folios.55-12344>
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, M. Connelly, J. Clandinin, & M. Greene, *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-60). Laertes. <https://books.google.co.ve/books?id=Rih3NQAAAJ>

Cuevas, Y., & Inclán, C. (2021). Políticas Docentes En América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 351-367.

Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>

Day, C., & Sachs, J. (2004). *International Handbook of Continuing Professional Development of Teachers*. Open University Press. <https://webbebsco.ibero.elogim.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=46290c27-fccd-44b8-aea1-d6a8fc09a319%40sessionmgr4008&bdata=Jmxhb-mc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=233901&db=e000xww>

Díaz Barriga Arceo, F., & Coll, C. (2021). *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. Ediciones SM.

Díaz, G. (2004). *Teacher-centered professional development*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Dussel, I. (2007). Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. En E. Tenti, *El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el Siglo XXI* (pp. 143-173). Siglo XXI Editores Argentina.

Elías, J., & Ortiz, A. (2019). Formación Docente: Aportaciones para un Estado del Arte desde una Perspectiva Participativa. *Revista Investigación Cualitativa*, 4, 75-90.

Farrow, R. (2020). *The GO-GN Research Methods Handbook*. Open Education Research Hub. The Open University, UK. CC-BY 4.0. https://go-gn.net/gogn_outputs/research-methods-handbook/

Fierro, C., & Fortoul, B. (2018). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. Ediciones SM. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1906354>

Fontanilla, N. (2021). Reflexiones de la experiencia docente como aprendizaje. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 81, 657-667.

García, C. M., & Gallego-Domínguez, C. (2018). ¿Quién soy yo como maestro? Construcción de la identidad profesional en docentes principiantes. En *Identidad Profesional Docente* (pp. 45-56). Narcea.

Huberman, M. (1989a). On teachers' careers: Once over lightly, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 347-362. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90033-5](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90033-5)

Huberman, M. (1989b). The Professional Life Cycle of Teachers. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 91(1), 31-57. <https://doi.org/10.1177/016146818909100107>

Keck, C. S., & Moreno, A. S. (2016). Una mirada a la formación docente desde 'la experiencia': Una apuesta por el no-futuro de la educación. *Sinéctica*, 47, Article 47. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/638>

Kelchtermans, G. (2005). CPD for professional renewal: Moving beyond knowledge for practice. En C. Day & J. Sachs, *International Handbook of Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 217-237). Mc Graw-Hill Education.

Kelchtermans, G. (2013). Chapter 18 Who I am in how I Teach is the Message: Self-Understanding Vulnerability, and Reflection. En C. J. Craig, P. C. Meijer, & J. Broeckmans (Eds.), *Advances in Research on Teaching* (Vol. 19, pp. 379-401). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S1479-3687\(2013\)0000019021](https://doi.org/10.1108/S1479-3687(2013)0000019021)

Landín Miranda, Ma. del R., & Sánchez Trejo, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>

Lauriala, A., & Kukkonen, M. (2005). Teacher and Student Identities as Situated Cognitions. En M. Kompf & P. Denicolo, *Connecting Policy and Practice: Challenges for Teaching and Learning in Schools and Universities*. Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/anahuac-ebooks/detail.action?docID=1137793>

Lüdke, M. (2007). El trabajo y el saber del docente: Nuevos y viejos desafíos. En E. Tenti, *El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el Siglo XXI* (pp. 187-207). Siglo XXI Editores Argentina.

Martínez, M., & de Ibarrola, M. (2018). Conformación de una identidad docente entre profesionistas universitarios contratados por asignatura en el nivel medio superior. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 51, 1-21. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0051-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0051-008)

Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, Vol 1, No 2 (2000): Qualitative Methods in Various Disciplines I: Psychology. <https://doi.org/10.17169/FQS-1.2.1089>

Mejoredu. (2022). Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docentesems/programa-docentes-servicio-ems.pdf>

Mendieta Izquierdo, G. M. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150.

Monereo, C. (2010a). 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. (2010b). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 15, 583-597.
- Monereo, C. (2019). The role of critical incidents in the dialogical construction of teacher identity. Analysis of a professional transition case. *Learning, Culture and Social Interaction*, 20, 4-13. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.002>
- Moreno, T. (2013). Tendencias de formación. En P. Ducoing Watty & B. Fortoul Ollivier, *Procesos de formación, 2002-2011: Vol. I. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México : Consejo Mexicano de Investigación Educativa*.
- Ojeda, M. C. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(2), Article 2. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/208>
- Patton, M. (1990). Purposeful Sampling. En *Qualitative evaluation and research methods* (pp. 169-186).
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. D. MacIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3. ed, pp. 732-755). Routledge.
- Sala-Bubaré, A. (2018, abril 16). Journey Plot: Guide to use it in research education. researcher-identity. <https://www.researcher-identity.com/single-post/2018/04/16/journey-plot-guide-to-use-it-in-research-education>
- Schwandt, T. A. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed). Sage Publications.
- Schwartz, S. J., Luyckx, K., & Vignoles, V. L. (2011). *Handbook of identity theory and research*. Springer.
- SEP. (2021). Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión. http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2022-2023/compilacion/EMS/Marco_EMS.pdf
- Serpe, R. T., & Stryker, S. (2011). The Symbolic Interactionist Perspective and Identity Theory. En S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles, *Handbook of identity theory and research*. Springer.
- Stryker, S., & Burke, P. J. (2000). The past, present, and future of identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 4, 284-297.
- Tardif, M. (2016). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tedesco, J. C., & Tenti, E. (2002). *Nuevos Tiempos y Nuevos Docentes*. Conferencia Regional. El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas prioridades, Brasil.
- Tejeda, J. (2018). La búsqueda de la identidad laboral del profesorado. En *Identidad Profesional Docente* (pp. 75-94). Narcea.
- Turner, G. (2015). Learning to supervise: Four journeys. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(1), 86-98. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.981840>

- UNESCO. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Unesdoc Biblioteca Digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO. (2019). Docente. Documento de Eje. SITEAL. https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_docentes_20190619.pdf
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2016). El ABC y D de la formación docente. <http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=4626640>
- Vásquez, G. (2023). La reflexión en la formación de profesores: Los talleres de la experiencia. En L. Hinojo, D. Sadrarin, B. Berral, & M. Ramos, Investigación educativa e innovación docente desde una perspectiva internacional. Dykinson.
- Vega, J. F. (2018). «Yo no quería ser profesora». Un ejemplo práctico del método biográfico-narrativo. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 30(2), 177-199. <https://doi.org/10.14201/teoredu302177199>
- Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. Cumbres, 2(1), 73-99.
- Vezub, L. (2019). Las políticas de formación docente continua en América Latina Mapeo exploratorio en 13 países. IIPE UNESCO. <https://www.buenosaires.iiiep.unesco.org/es/portal/analisis-comparativos-politicas-docentes>