



# LA IDENTIDAD DOCENTE DEL PROFESOR UNIVERSITARIO: LOS CAMBIOS EN EL PROCESO DE SU CONSTRUCCIÓN

**MARÍA LUISA MADUEÑO SERRANO**  
INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SONORA  
[maria.madueno@itson.edu.mx](mailto:maria.madueno@itson.edu.mx)

**LORENA MÁRQUEZ IBARRA**  
INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SONORA  
[lorena.marquez@itson.edu.mx](mailto:lorena.marquez@itson.edu.mx)

**AGUSTÍN MANIG VALENZUELA**  
INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SONORA  
[agustin.manig@itson.edu.mx](mailto:agustin.manig@itson.edu.mx)

## RESUMEN

La investigación es cualitativa. Su objetivo fue diferenciar los cambios presentados en las participaciones del profesorado universitario, durante el proceso de construcción de su identidad docente. El estudio parte del método biográfico narrativo mediante la recuperación de relatos de vida temáticos centrados en la práctica. La muestra se conformó por diez profesores del área de ingeniería que se iniciaron como docentes sin una formación para dicho desempeño. La técnica empleada fue la entrevista a profundidad. El análisis parte de la postura epistemológica de Lave y Wenger (1991), con fundamento en la participación periférica legítima para explicar el aprendizaje social como un proceso que transforma al ser humano. En este sentido, se asume el concepto de identidad dinámica y construida en la práctica. Los resultados señalan que estos profesores, en sus inicios, se caracterizan por una serie de participaciones advertidas como periféricas porque no corresponden del todo a la función autónoma, competente y segura del profesor con una doble formación e identidad: docente y disciplinar. El desplazamiento hacia participaciones cada vez más centrales favorece la construcción identitaria del profesor como docente. El proceso de construcción identitaria, hacia la docencia, se caracteriza por cambios de participación en torno a la práctica desarrollada, y hacia la concepción de sí mismo, de su función y del estudiante. Se concluye que la





construcción identitaria docente, de quienes ingresan sin formación como profesores, necesariamente se entreteje desde la práctica. Se sugiere generar condiciones para apoyar al profesorado desde sus inicios y favorecer los andamiajes entre pares.

**Palabras clave:** identidad, práctica docente, profesores, participación del profesor, aprendizaje social

## INTRODUCCIÓN

El profesor universitario debe asumir una doble identidad, la docente y la disciplinar (Zabalza, 2007). No basta con ser un especialista en la materia que se imparte, es necesario saber ayudar aprender a otros, dado que principalmente en él recae el compromiso de concretar las intenciones formativas expresadas en los planes y programas de estudio, lo cual representa un reto que demanda asumir una identidad en la acción profesional que se desempeña. Zabalza (2007) señala que en el ámbito de la educación superior basada en competencias, se espera que el profesorado lleve a cabo su función integrando las competencias propiamente docentes, así como las de la disciplina en la que imparte clases. La importancia de la doble identidad se sustenta en la necesidad de favorecer el aprendizaje del estudiante; además, en este sentido Monereo y Domínguez (2014) argumentan que las exigencias cambiantes de la educación superior requieren un docente competente, con capacidad de accionar sus distintas identidades.

El profesorado de educación superior regularmente es un profesionista que inicia su función con una formación y experiencia en la disciplina en la que imparte clase, y en muchos casos, sin una formación e identidad como docentes. Si un profesional trabaja como docente requiere construir dicha identidad, sin entrar en conflicto con la de su profesión. El concepto que un profesor tiene y asume de sí mismo constituye una limitante o un impulso para su actuación (Ávalos, Cavada, Pardo & Sotomayor, 2010); es decir, la identidad asumida define ciertas formas de participar o las restringe.

Cabe señalar que el profesor universitario construye su identidad docente en el proceso de su quehacer en la docencia. La identidad se adquiere o asume al experimentar una práctica (Navarrete, 2008; Preciado, Gómez & Kral, 2008; Madueño, 2014), es decir, se forma al participar en contextos situados. Así mismo, en la formación identitaria destacan: la interacción a través del ejercicio profesional (Navarrete, 2008); los espacios de reflexión por parte del docente sobre aciertos y problemas





enfrentados durante su función (López de Maturana, 2010; Vaillant, 2007; Almeida & Amaral, 2009); la experiencia como fuente de identidad (Segovia & Soriano, 2009); el abordaje de desafíos y temores, así como aprender del error y del sentido común (López de Maturana, 2010).

Las formas en las que el profesor vive el proceso permanente e inacabado de ser docente son diversas. El interés de esta investigación se centró en el abordaje de la identidad del profesor universitario, que se inicia como tal sin una formación docente, para aportar elementos en torno a la comprensión del ingreso a dicha función y de las posibles ayudas que requiere este actor educativo para asumirse como docente. El estudio se orientó a identificar las participaciones que forman parte del proceso de tránsito hacia la identidad, durante el ejercicio de su función docente.

### *Pregunta de investigación*

**¿Cómo cambia la participación del profesor universitario, en tanto docente, durante el proceso de construcción de su identidad?**

### *Objetivo*

Diferenciar los cambios presentados en las participaciones del profesor universitario, durante el proceso de construcción de su identidad como docente.

### *Referente teórico*

La identidad es un atributo que se construye o asume a partir de un proceso continuo e inacabado (Marcelo, 2009). El hombre es un ser no determinado ante la necesidad de actuar de diversas formas frente a las demandas de su entorno (Dreier, 1999); es indeterminado porque está en un medio en constante movimiento.

La noción identitaria es concebida como un proceso de formación en la práctica y derivada de las participaciones que cada persona desarrolla. En este sentido, Lave y Wenger (1991), Wenger (2001) y Larreamendy (2011) dan importancia a la relación entre la persona y la práctica para que el aprendizaje social incida en la construcción de identidad.





Este estudio se sustenta en una identidad construida mediante las formas de participación de los individuos en actividades situadas con y a través de las demás personas (Lave & Wenger, 1991). Dicha identidad se define como un proceso co-construido al aprender, en el que las personas se conciben como participantes; por ello, se parte de la noción de Participación Periférica Legítima (PPL) de Lave y Wenger (1991) para comprender la formación identitaria desde la práctica.

La PPL, según Roth, Lee y Hsu (2009), acepta cambios en el nivel e intensidad del involucramiento en una práctica, lo cual conduce a la transformación, al proceso de ser y al de pertenecer como practicante. Para estos autores aprender es construir identidad, también señalan que cuanto más se involucra una persona en una actividad se generan aportaciones más útiles con respecto a la práctica en la que participa. En el proceso de la PPL son fundamentales los andamiajes, las negociaciones y los esfuerzos para propiciar confianza en la forma de participar (Roth et al, 2009). Los andamiajes son todas aquellas ayudas a las que accede quien aprende. Las negociaciones requieren diversos momentos en los que dos o más personas deben interactuar para llegar a una solución, acuerdo o propuesta, y la confianza es elemental.

La PPL supone la posibilidad de transformación de las personas o de volverse en un participante pleno, ubicado desde un contexto histórico-cultural. En la PPL, los conceptos participación, periférica y legítima son considerados en forma articulada, no hay una diferenciación precisa entre los tipos de participación entre sí. Sin embargo, permiten destacar características cualitativas que a su vez dan cuenta de un desplazamiento de mejora, de una posición de menor a mayor participación en tanto compromiso, y de menos a más competencia y confianza en el desempeño, así como en la necesidad de menos andamiajes al momento de negociar ideas, pensamientos o formas de trabajar y más seguridad y proactividad al tomar decisiones.

## **MÉTODO**

La investigación es cualitativa sustentada en el método biográfico-narrativo a partir de relatos de vida centrados en la práctica para recuperar y comprender el punto de vista de los participantes (Flick, 2007; Bertaux, 2005). La técnica empleada fue la entrevista a profundidad con final abierto.





### *Participantes*

La muestra fue conformada por diez profesores (cinco hombres y cinco mujeres) que imparten clases en Ingeniería Industrial del Instituto Tecnológico de Sonora: dos interinos, tres auxiliares y cinco Profesores de Tiempo Completo (PTC). Todos se iniciaron como profesores auxiliares. Su experiencia docente fluctúa entre 2 y 26 años. Los criterios teóricos para la selección de los participantes fueron que no contaran con una formación docente al ingresar como profesores, ser reconocidos por sus pares como docentes y asumirse como tales.

### *Procedimiento*

Los relatos se obtuvieron mediante una guía de entrevista a partir de dos tópicos: principales acciones que lo identifican como docente en sus inicios como profesor universitario y los cambios experimentados en su quehacer que lo hacen identificarse como docente. Se desarrollaron dos sesiones de entrevistas con la intención de profundizar en las narraciones. Después se realizaron las transcripciones y se verificó que fueran fieles del audio al texto.

Para el análisis se identificaron y extrajeron los indicios más significativos relativos al propósito de la investigación, mediante la codificación por colores y con el apoyo de gráficos; con ello se definieron las categorías que emergieron de los relatos. Se realizó un análisis vertical o por participante y después el análisis horizontal o entre participantes.

## **RESULTADOS**

### *De los inicios a los primeros cambios*

Los profesores Flor, Linda, Luz, Gloria, Geral y Barba refieren que en sus primeras prácticas se limitaban a las sugerencias de sus compañeros de academia, tomaban decisiones con base en lo que observaban de otros docentes a quienes consideraban como modelos o seguían lo recomendado por quienes poseían cierta autoridad en el contexto de su práctica, también era común solicitar la revisión o aprobación de otros docentes. Barba relata:

*cuando voy a dar por primera vez la clase tomo el programa de la materia, veo cuáles son los temas, investigo, estudio y resuelvo los ejercicios de los temas para ayudar a llevar a la práctica los conocimientos... preparo mis materiales.*





Para el ejercicio de las primeras clases, por lo común se parte del programa de curso tal cual; sin embargo, se identifican indicios de un tránsito hacia participaciones de menor dependencia y más compromiso al mostrar intención por prepararse para desarrollar los contenidos del programa.

Otros relatos que destacan los primeros cambios son los de Gloria: *“Empiezas muy alineada a lo que tu coordinador o tu jefe te pide: éste es tu programa y tienes que aplicarte. Conforme vas avanzando... vas poniendo de tu cosecha porque dices: oye esto no aplica, esto aplica”*. Por su parte, Flor relata:

*me di cuenta que al principio, daba las clases como a mí me enseñaban y ya después de algunas reflexiones... empecé a detectar la manera en cómo aprendían mejor (los alumnos)... después llegó el momento en que yo marqué un estilo.*

y añade:

*al principio yo siento que trataba de escuchar a la gente (profesores) que estaba más preparada que yo... quería entender muy bien las cosas para transmitir las... trataba de comparar con otros para estar bien segura de que lo estaba haciendo estaba bien... sobre todo los contenidos y los tiempos.*

Por su parte, Félix señaló que prestaba especial atención en los “entregables” (evidencias de producto o desempeño del programa), pero después advierte que no se trata de “cumplir por cumplir”, se da cuenta que, como docente, debe interesarle lograr los aprendizajes de los estudiantes y que éstos tengan impacto en la sociedad.

En los inicios, las decisiones docentes con relación al diseño y desarrollo de sus clases parten en gran medida de la experiencia obtenida en la empresa. Luz, Geral, Linda, Barba, Pavel, Servando y Arturo imaginaban que era suficiente explicar bien y transferir lo aprendido de la industria al aula. Sin embargo, en el encuentro con la práctica docente, advierten la necesidad de prepararse y buscar apoyos para tener un mejor dominio como docentes. Geral dice:

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

## Cambios que favorecen una formación identitaria como docentes

Los saltos cualitativos hacia participaciones plenas en torno a la práctica como docente pasan por momentos o etapas de participación periférica legítima en un ir y venir. A continuación se citan las características de las participaciones que hacen sentir docente al docente.





*Respecto a la práctica desarrollada.* Los profesores señalan que se ven a sí mismos como docentes en tanto que son capaces de realizar sus actividades con mayor autonomía. A este respecto surgieron relatos de una práctica de menos dependencia con respecto a la orientación o ayuda directa requerida por parte de los compañeros de academia, en especial, al tomar decisiones en torno a su quehacer docente. El profesorado considera que es docente cuando amplía las aportaciones o propuestas para el diseño de materiales, estrategias o alternativas para la planeación e impartición de los cursos y al potenciar las reflexiones derivadas de su práctica.

*Respecto a sí mismos y a su función docente.* Se avanza en la construcción identitaria al sentir seguridad hacia el desempeño en la práctica. Como docentes, modifican la concepción de sí mismos al asumir un compromiso hacia su formación profesional tanto docente como disciplinar. Los profesores también re-conceptualizan su función docente y la complejidad de dicha práctica. Se desplazan hacia participaciones más centrales y tienen mayor claridad respecto a la finalidad de la enseñanza, además, advierten la necesidad de hacer énfasis en los fines de la educación o en el para qué enseñar. Identifican que no basta con transmitir conocimientos.

*Respecto al estudiante y a la sociedad.* Destaca un mayor compromiso hacia el estudiante como persona y hacia su formación como futuro profesionista. Cabe señalar que el compromiso no se restringe al estudiante, sino que se extiende a su entorno cultural, el cual es referido en los relatos como sociedad.

## **CONCLUSIONES**

Los resultados conducen a señalar que la construcción identitaria del docente es un proceso que sufre transformaciones, es decir, se modifica en la medida que dicho actor educativo aprende sobre su práctica y sobre las respectivas acciones de mejora que identifica durante su experiencia como docente. En los inicios de los profesores universitarios que ingresan como docentes, sin una formación en el área didáctica pedagógica, predomina una participación de tipo periférica legítima de acuerdo con la noción de aprendizaje social de Lave y Wenger (1991). Sin embargo, cuando el docente avanza en su proceso identitario se caracteriza por hacer aportaciones hacia el grupo de trabajo con los pares, además de realizar negociaciones de significado tanto a partir de las propuestas de los otros como de la reflexión propia.





Un hallazgo clave, encontrado en los relatos, define que en sus inicios, los profesores se imaginan a sí mismos como menos capaces, y por tanto alinean su acción hacia las recomendaciones de quienes consideran competentes para el diseño e impartición de las clases. En situaciones como estas, la participación es, hasta cierto punto, limitada por los significados asumidos en ese contexto y momento histórico de su desempeño. Es decir, cuando el profesor se incorpora como docente en los primeros semestres de su quehacer, se compromete, imagina y actúa a partir de lo que él conoce y conceptualiza, así como de lo que identifica como satisfactorio; además, se ve influido por el reconocimiento de otros hacia él. En este sentido, se sugiere que las universidades generen condiciones para que desde sus inicios, el profesor se asuma a sí mismo como docente, además de favorecer su formación para el desempeño de su quehacer y de potenciar el aprendizaje entre profesores con distintos grados de experiencia.

El proceso de construcción de la identidad es paulatino más no lineal. En las participaciones que dan evidencia de los cambios que conducen al docente a hacerse en la práctica subyacen distintos matices de compromiso, imaginación y alineación, satisfacciones e insatisfacciones en torno a la práctica, la relevancia de la socialización e interacción con otros, así como los andamiajes a los que recurre el profesorado al apoyarse en sus pares y en sus producciones o sugerencias. Cuando el profesorado transita de participaciones de menor a mayor involucramiento, compromiso, satisfacción, reflexión, seguridad, necesidad de andamiajes, entre otros aspectos, sus desplazamientos, además de ser graduales se movilizan en forma de espiral, con construcciones o variantes que van de menos a más en el nivel de expertis, pero que a su vez pasan por momentos en los que el profesorado puede tener participaciones en las que, por ejemplo, su compromiso, satisfacción o necesidad de ayuda vuelven a tener matices de mejora. La construcción identitaria vista como espiral, sugiere que los aprendizajes que transforman al profesor en docente pasan por etapas, en las que en algunos casos, parece haber un retroceso, el cual puede ejemplificarse cuando el profesor experimenta fallas de su parte o insatisfacciones respecto a los logros de los aprendices; sin embargo, dichas insatisfacciones también son parte del proceso de desarrollo de la identidad docente.





## REFERENCIAS

- Almeida, G., & Amaral, M. E. (septiembre-diciembre, 2009). Identidade de profissional docente: uma construção histórico-sociocultural. *Educação [Identidad del profesional docente; una construcción histórico-sociocultural]*, 32 (3), 291-300.
- Ávalos B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). Profesión docente; temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 235-263.
- Bertaux, D. (2005). *Los relato de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona:
- Dreier, O. (Eds.). (1999). Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social. *Revista de la UNAM Campus Iztacala y del Colegio de Académicos de Psicología*, 3(1), 30-51.
- Flick, U. (Ed.). (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata.
- Larreamendy, J. (2011) Aprendizaje como reconfiguración de la agencia. *Revista de Estudios Sociales*, (40), 33-43. Recuperado de <http://res.uniandes.edu.co/view.php/711/view.php>
- Lave J., & Wenger, E. (1991). *Participación periférica legítima*. New York: Cambridge University Press.
- López de Maturana, S. (2010). Las complejidades emergentes en las historias de vida de los "buenos profesores". *Polis. Revista de Universidad de Boliviana*, 9(25), 255-267.
- Madueño, M. L. (2014). *La construcción de la identidad docente: Un análisis desde la práctica del profesor universitario*. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Puebla, México: UIA Puebla.
- Marcelo, C., Mayor, C., & Murillo, P. (abril, 2009). Profesorado principiante e inserción profesional a la docencia [Monografía]. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(1), 3-5.
- Monereo, C. & Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XX1*, 17 (2), 83-104. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11480
- Navarrete, Z. (enero-marzo, 2008). Construcción de una identidad profesional: los pedagogos de la universidad nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 143-171.
- Preciado, F., Gómez, A., & Kral, K. (2008). Ser y quehacer docente en la última década. Un estudio cualitativo del impacto de las políticas de formación en el profesorado. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1139-1163.
- Roth, W. M., Lee, Y. J., & Hsu, P. L. (2009). A tool for changing the world: possibilities of cultural-historical activity theory to reinvigorate science education. *Studies in Science Education*, 45(2), 131-167.





Segovia, M. F., & Soriano, R. M. (Septiembre, 2009). *La construcción de la identidad docente desde el trabajo colegiado en los profesores de Educación Superior*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Vaillant, D. (septiembre, 2007). *La identidad docente*. Conferencia presentada en el I Congreso Internacional "Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado", Barcelona, España.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Zabalza, M. (Ed.). (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas* España: Narcea.

