

Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta

CARLES MONEREO¹, ANTONI BADIA², GILDA BILBAO³,
MARIA CERRATO⁴ Y CRISTA WEISE⁴

¹Universidad Autónoma de Barcelona; ²Universitat Oberta Catalunya;
³Universidad del Desarrollo, Chile; ⁴Universitat Ramon Llull



Resumen

El artículo que presentamos responde a una doble finalidad. Por una parte nos proponemos ampliar el marco conceptual que fundamenta la noción de docente estratégico con el fin de hacerlo más explicativo y ayudar a entender mejor las dificultades de los profesores cuando deben enfrentarse a situaciones conflictivas desestabilizadoras a distintos niveles (conceptual, estratégica y emocionalmente). Para ello, en la primera parte definimos y caracterizamos las nociones de identidad y self del profesor, así como la noción de incidente crítico, un dispositivo óptimo para poder acceder al self del profesor. En la segunda parte presentamos un estudio de caso, de carácter descriptivo, sobre las relaciones entre la identidad y el self de dos profesores universitarios. Los resultados obtenidos en este estudio evidencian el grado de coherencia existente entre las características de la identidad del profesor y su actuación docente real (self). Por otra parte el estudio presenta evidencias de cómo actúan los profesores ante incidentes críticos y como cambian para ajustarse a la situación conflictiva. Finalmente se plantean las potencialidades y limitaciones del uso de incidentes críticos en calidad de instrumento metodológico para la investigación en este campo de estudio y también en la formación del profesorado.

Palabras clave: Identidad, self, estrategias de enseñanza, incidentes críticos, formación del profesorado.

Being a strategic teacher: When changing strategies is not enough

Abstract

The purpose of this paper is two-fold: on the one hand, our aim is to expand the conceptual frame on which the notion of strategic lecturer is based in order to make it more explicative and to help understand teachers' difficulties when they must face conflictive and unsettling situations at different levels (conceptual, strategic and emotional). In the first part we define and characterise the concepts of teachers' identity and self together with critical incident, which is optimum to reach the teacher's self. In the second part, we present a descriptive case study dealing with the relationships between the identity and self of two university teachers. The results obtained in this study demonstrate the existing level of coherence between the characteristics of the teacher's identity and his/her real teaching performance (self). On the other hand, the study presents evidence on how teachers act when faced with critical incidents and how they change to adjust to the conflict situation. Finally, we address the potential and limitations of using critical incidents as a methodological research tool in this study field and in teacher training.

Keywords: Identity, self, teaching strategies, critical incidents, teachers training.

Introducción

En la literatura especializada sobre enseñanza estratégica —*Strategic Instruction*— (por ejemplo Gaskins y Pressley, 2006) se considera que un docente es estratégico si está en condiciones de ajustar, de manera deliberada, sus prácticas al contexto de cada materia (objetivos, contenidos, alumnos, recursos, competencias personales, etcétera) y más específicamente, si es capaz de auto-regular sus acciones frente a demandas que pudiesen producirse en su aula, de manera inesperada. Desde este planteamiento la toma de decisiones cognitivas sobre qué hacer y decir en cada circunstancia sería suficiente para resolver cualquier eventualidad. Nosotros mismos hemos defendido esta postura durante mucho tiempo (Badía y Monereo, 2004; Monereo, Pozo y Castelló, 2001).

Sin embargo, es necesario admitir que en numerosas ocasiones cuando el profesor (en muchos casos formado en el uso de estrategias de enseñanza) percibe un conflicto de una magnitud tal que compromete su rol docente y socava su identidad profesional, su respuesta tiende a no ser estratégica, en el sentido de deliberada y ajustada, sino que pueden desencadenarse o dispararse reacciones automáticas de autoprotección, de rechazo, de depresión, de agresividad, etcétera (Hargreaves, 2000; Roberts, 2007). Estas respuestas desembocan con frecuencia en la adopción de formatos instruccionales de mayor control centrados en la autoridad del profesor (Benejam, 1993). Esta evidencia nos obliga a replantear la noción de docente estratégico y a considerar nuevas variables que nos permitan entender mejor por qué muchos docentes, a pesar de contar con herramientas teóricas y metodológicas innovadoras, no cambian su manera de enseñar o vuelven permanentemente a prácticas más conservadoras.

En este sentido, la investigación sobre las dificultades que tienen los docentes para cambiar sus prácticas hacia opciones más innovadoras, y lograr que éstas sean sostenibles en el tiempo, señala dos dimensiones clave: la estabilidad de sus concepciones sobre la enseñanza y su propio rol profesional, y el coste emocional que supone el cambio. En relación a las concepciones, existen numerosos trabajos que confirman que éstas se instalan de forma muy temprana —en las primeras experiencias educativas y/o formativas del futuro profesor—, que subrayan su naturaleza implícita, mayoritariamente ancladas en visiones de corte objetivista y positivista, y que sitúan al docente como único protagonista y transmisor del conocimiento en clase (Day, Elliot y Kington, 2005; Lewis, 1990; Lortie, 1975; Pozo *et al.*, 2006).

En cuanto al coste emocional que implica arriesgarse a introducir y mantener prácticas docentes innovadoras que generalmente otorgan mayor protagonismo a los alumnos y a la vez suponen un menor control por parte del profesor, también la investigación ha señalado los sentimientos de pérdida de seguridad y autoestima (Darby, 2008; Kelchterman, 2005), vulnerabilidad frente a los alumnos y los colegas (Lansky, 2005) y de dificultad para discernir y regular emociones apropiadas al nuevo contexto (Zembylas, 2005), que aquejan a los profesores y les llevan a renunciar al cambio y a conservar aquellas formas de interacción educativa que mejor conocen y que menos les comprometen personalmente.

Cómo fácilmente puede deducirse, cuando confluyen ciertas concepciones instruccionales con determinados sentimientos y vivencias, las estrategias de enseñanza que se ponen en acción tienden a ser coherentes y a responder a las preocupaciones, expectativas y metas del docente. Por el contrario, cuando el docente se encuentre en contextos que le resulten conflictivos, puede que no sea suficiente con modificar sus estrategias, como si se tratasen de conocimientos independientes, sino que también sea preciso un cambio más radical que acometa las concepciones y sentimientos asociados. Nos estamos refiriendo a un constructo más molar y complejo que propiamente conforma la identidad profesional del docente y las posibles “versiones” que en cada situación o contexto puede adoptar esa identidad, versiones que hemos denominado “*self*”².

La hipótesis de la que partimos es la de re-considerar el concepto de docente estratégico no sólo como alguien capaz de movilizar los conocimientos adecuados ante un contexto educativo, complejo y demandante, también como un profesional capaz de adoptar una versión de su propia identidad –un *self*– ajustado a esa nueva situación, emocionalmente comprometida, en la que se cuestiona su identidad (léase sus conocimientos, pero también sus concepciones y sentimientos).

Seguidamente revisaremos las nociones de identidad y *self* de las que partimos y que constituyen el punto central de nuestra propuesta y de la investigación que presentamos.

Las nociones de identidad y *self*

Mientras el concepto de identidad remite a una representación auto-referencial formada por atributos cognitivos y emocionales que percibimos como propios y que son relativamente permanentes y estables en el tiempo, dando continuidad a nuestra existencia (quien soy, cómo soy, a qué aspiro, etcétera), un *self* sería una posible versión de esa identidad, es decir una acción integral, cognitivo-emocional en la que se articulan concepciones, sentimientos y procedimientos (y en su caso estrategias) para responder a un contexto demandante (Day *et al.*, 2005; Day, Kington, Stobart y Sammons, 2006). Esta acción, el *self*, podría dispararse frente a un incidente suficientemente desestabilizador o amenazante; o por el contrario, podría obedecer a cierta planificación consciente –si se tiene el tiempo y recursos suficientes– sobre qué pensar, sentir, hacer y decir en unas determinadas circunstancias, comprometidas y de aparición bastante inminente (Monereo, 2007; Roberts, 2007).

A lo largo de su historia profesional, el docente va forjando una representación autobiográfica de sí mismo, una identidad profesional, formada por concepciones sobre su rol y sobre lo que supone enseñar y aprender su materia, bastante estables y permanentes. Como hemos avanzado, esta identidad profesional se inicia de forma temprana cuando empieza a surgir la vocación o el propósito de dedicarse a la docencia. Algunos hitos biográficos –de nuevo situaciones conflictivas–, tienen una importancia capital en esa representación auto-referencial, favoreciendo la elaboración de un discurso sobre el sentido y significado que tiene “ser profesor” y “ser profesor de” esa materia.

Junto con ese sentido de identidad, el docente va construyendo formas de acción, *selves*, que le resultan útiles para manejar situaciones concretas y ejercer eficazmente su influencia (Gergen, 1989). Más adelante, cuando ese docente se enfrente a situaciones que *lea* o perciba como similares a otras anteriores, podrá evocar el *self* correspondiente y nuevamente *actuarlo*.

El hecho de que un docente concreto, frente a una situación conflictiva específica, active automáticamente un *self*, reconstruya un *self* evocado para ajustarlo a la nueva coyuntura, o construya un nuevo *self*, pensado y planificado para afrontar esa circunstancia puntual, responde a procesos socio-cognitivos complejos sobre los que tenemos pocas evidencias empíricas. La hipótesis, por ejemplo, de que existe un contexto intramental en el que se establece un diálogo entre distintos *selves* en competición (y por lo tanto entre distintos “paquetes” de concepciones, sentimientos y estrategias) y que, a través de esa interacción, parecida a la que se produce en un contexto social entre varios interlocutores, se llega a una decisión y se ejecuta uno u otro *self* (o una síntesis de varios), resulta sugerente, incluso heurística para la investigación, pero aún está en el terreno de la especulación (Monereo, 2007; Yau-fai, Fiona Chan, Peng y Kwang, 2001).

En todo caso, lo que nos indica la literatura sobre el tema (Neisser y Jopling, 1997) y que con cautela podemos admitir, es que un mismo sujeto no puede activar cualquier *self* y que esta activación está sujeta a restricciones debidas a: (i) la propia identidad y los *selves* anteriores que se puedan evocar, confrontar y, finalmente, activar; (ii) el nicho cultural en el que nos desenvolvemos y que determina esos posibles *selves*.

En este sentido, y al menos teóricamente, podemos admitir que la variabilidad entre las personas, y en el caso que nos ocupa entre los docentes, es muy amplia. Desde profesores sin versiones o *selfs* alternativos y por lo tanto condenados a repetir rutinas, hasta, en el otro extremo, docentes capaces de anticipar, y en cierto modo planificar, lo que pensarán (concepciones), sentirán (sentimientos), harán y dirán (estrategias) en cada nuevo contexto educativo, construyendo, total o parcialmente, un *self* para cada ocasión.

Esta última posibilidad nos parece que define mejor a un docente estratégico, capaz de actuar metacognitivamente, tomando consciencia de sus decisiones y de los efectos de éstas sobre el contexto, reflexionando y re-describiendo representaciones (en el sentido de Pozo *et al.*, 2006) y construyendo *selfs*, en un futuro fácilmente evocables cuando las circunstancias lo exijan.

A efectos de análisis metodológico, un docente que actuase estratégicamente debería tomar decisiones en tres momentos del desarrollo de un *self*, momentos que serían coherentes entre sí:

a) Un *self* planificado: consistiría en la *lectura anticipatoria* de un contexto y sus posibles conflictos e incidentes y la planeación de discursos, estados emocionales y estrategias de acción para afrontarlos. Se basaría, como acabamos de formular, en *selfs* evocados, en el diálogo interno entre éstos y en la producción de un plan de acción intencional.

b) Un *self*-en-acción: consistiría en el despliegue, supervisión y auto-regulación del *self* planificado durante el desarrollo de las actividades (una clase, por ejemplo).

c) Un *self* actuado: consistiría en la reflexión y evaluación consciente sobre el *self*-en-acción desarrollado. Aumentaría las posibilidades de convertirlo en un *self* disponible y evocable para futuros eventos y, según su impacto emocional, contribuiría a la re-construcción de la identidad.

Como hemos tratado de mostrar, la necesidad de un cambio o una re-construcción de un *self* se produce cuando se plantea una situación conflictiva de especiales características; estas situaciones capaces de provocar la aparición, sea de forma automática o por vía estratégica, de un *self*, constituyen incidentes críticos a los que dedicaremos el siguiente apartado.

Los incidentes críticos como un modo de acceder al *self* del docente

Aunque la noción de incidente crítico (a partir de ahora IC) tiene su origen en los años 50³, primero en el ámbito de la aviación militar (como un medio para diagnosticar la habilidad de los pilotos) y luego en la esfera empresarial, y muy especialmente en medicina y enfermería, su aplicación al contexto educativo se debe a David Tripp (1993) quien define IC como un evento que capta la esencia de lo que se está intentando lograr en una situación educativa. Para Tripp es *crítico* en cuanto es indicativo de un propósito, un motivo o una estructura determinada que se repite con cierta frecuencia. Desde esta perspectiva un IC es en buena medida *típico* por cuanto es característico de un contexto. Existe sin embargo otra acepción posterior que asimila *crítico* al hecho de que coloca a la persona en crisis, desestabilizándola emocionalmente, volviéndola vulnerable y ocasionándole pérdida de control sobre la situación que se esté desarrollando. En este caso se habla de IC estresante (p.e. Everly y Mitchell, 1999). Adoptando esta última versión entendemos que un IC es un suceso, acotado en el tiempo y el espacio, que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su *self*-en acción, de modo que para recuperar el control de la situación, no le basta con aplicar una estrategia *local*, sino que requiere una nueva versión de sí mismo, un cambio de *self*.

Desde su aparición los IC han tenido una incidencia manifiesta en la creación de materiales y programas de formación para el profesorado, tanto en el mundo anglosajón (Brookfield, 1995; Burgum y Bridge, 1997), como de forma más incipiente en España (por ejemplo con profesores de primaria: Navarro, López Martínez y Barroso, 1998; y de

secundaria: Elórtégui, Medina y Fernández, 2003). Sin embargo estas iniciativas adolecen de una fundamentación teórica que explique qué mecanismos específicos producen el cambio y qué es en definitiva lo que cambia. Por otra parte se basan en el análisis de IC hipotéticos que podrían ocurrir o IC que los profesores evocan, pero nunca en IC que realmente se hayan registrado y producido *in situ*.

La posibilidad de analizar IC reales, que hayan tenido lugar de forma natural (aquellos que pueden aparecer de manera inopinada, en situaciones habituales de clase) o inducida (los que otras personas pueden introducir en una clase para observar los cambios que tienen lugar en la dinámica interactiva, a efectos de formación o investigación) pensamos que constituye un medio privilegiado para acceder a los posibles cambios que se produzcan en el *self* con el que actúa el profesor y para observar si esos cambios son de naturaleza reactiva y automatizada o, por el contrario, responden a una orientación más propositiva y estratégica. Pero además de las ventajas que ofrecen los IC en calidad de dispositivos metodológicos para la investigación en el cambio de *selfs* (Woolsey, 1986), entendemos que abren un amplio abanico de posibilidades pensando en la formación de los docentes.

Con el fin de, por una parte, aportar argumentos empíricos que contribuyan a clarificar las relaciones que hemos mencionado entre identidad, *self* y estrategias, y por otra para iniciar la identificación de algunos incidentes típicos en el caso de la docencia universitaria, diseñamos un estudio de corte cualitativo que pasamos a exponer a continuación.

Un estudio de caso sobre la movilización del *self* basado en incidentes críticos

El estudio de caso que hemos llevado a cabo responde a nuestra pretensión de conocer mejor cuál es la identidad profesional de los docentes (en este caso universitarios), qué papel juega esta identidad en las decisiones que se toman para afrontar un determinado contexto educativo y cuáles son las formas de respuesta que se adoptan ante un incidente supuestamente crítico.

Más concretamente queríamos comprobar si, tal como indica la literatura (Gewerc y Montero, 2000), los profesores se representan a sí mismos con distintas identidades (p.e. docente, investigador, gestor, profesional) y si esta representación se relaciona con la manera de entender su rol (qué significa ser profesor y alumno universitarios; qué supone enseñar y aprender en la universidad, y más concretamente enseñar y aprender su disciplina) y la forma de vivir o sentir su profesión; así mismo, si estas representaciones tienen consecuencias en las decisiones que el profesor toma en el desarrollo de una clase.

Por otra parte nos preguntábamos si la forma en que esa identidad se ajusta a contextos particulares y, especialmente ante incidentes críticos, se traduce en modos específicos de pensar, actuar y sentir, es decir *selfs*, y hasta qué punto estos *selfs* son la resultante de decisiones conscientes (*self* automático *vs.* estratégico).

Para dar respuesta a estas cuestiones, definimos los siguientes objetivos de investigación:

1. Identificar los contenidos que declaran los docentes universitarios cuando tienen que definir su identidad y sus *selfs* en relación a su rol docente, los procedimientos/estrategias que ponen en juego y los sentimientos que expresan.
2. Evidenciar relaciones, coherencias y/o inconsistencias entre identidad y *self*, en sus diferentes estados: *self*-planificado, *self*-en-acción y *self* actuado.
3. Explorar si ante *incidentes críticos* inducidos o naturales, los profesores tienden a activar un cambio de estrategia o de *self*.

Diseño y procedimiento

Se trata, como hemos adelantado, de un estudio de carácter cualitativo en el que se llevó a cabo un análisis de la práctica de dos profesores veteranos del área de psicología

evolutiva y de la educación (muestra intencional), que imparten clase en dos asignaturas de un Master universitario destinado a licenciados de psicología, pedagogía y psicopedagogía. Para dicho análisis se recogió información de tres sesiones consecutivas de carácter quincenal.

Los profesores de la muestra tenían una sólida formación académica, una experiencia de trabajo superior a siete años, y respondían *a priori* a dos perfiles profesionales distintos: un perfil próximo al de investigador (coordinador de un equipo de investigación reconocido) y, en el segundo caso, más cercano a la intervención (asesor psicoeducativo en comisión de servicios).

En el desarrollo de la investigación se utilizaron entrevistas semi-estructuradas y observaciones de clase con el apoyo de grabaciones en audio. El procedimiento consistió en el desarrollo de una entrevista previa general, antes de iniciarse cada asignatura, entrevistas antes y después de cada sesión de clase y una entrevista general final, una vez concluida la materia.

Con el fin de desencadenar la activación de estrategias por parte de los docentes o, en su caso, de un cambio de *self*, se introdujeron tres incidentes inducidos, y se recopilieron otros que se produjeron de forma natural (no inducida por los investigadores). Los incidentes fueron planteados por tres de los investigadores que formaban parte del grupo clase, en calidad de alumnos. Consistieron en tres preguntas (se realizó una por sesión) que muy bien podían haberse producido durante el normal desarrollo de un curso (ver la descripción de los incidentes en la Tabla II).

Para una mayor claridad, en la tabla I se detallan las dimensiones de estudio abordadas, las unidades de análisis definidas, los instrumentos de registro empleados y los procedimientos de análisis efectuados. Partimos de cuatro dimensiones de análisis, extraídas de la revisión bibliográfica y de las discusiones efectuadas en el equipo de investigación: las concepciones sobre la identidad, el *self* planificado, el *self* en-acción y el *self* actuado.

TABLA I
Dimensiones, unidades e instrumentos de registro y análisis de la investigación

Dimensión	Unidad Análisis	Instrumento registro	Procedimiento análisis	
Identidad	Rol profesional Procedimientos/ Estrategias Sentimientos	Entrevista inicial y transcripción literal	Asignación de cada enunciado a cada unidad de análisis (por consenso)	
S e l f	Planificado	Rol profesional Procedimientos/ Estrategias Sentimientos	Entrevista inicial y transcripción literal Entrevista inicio de cada sesión y transcripción literal	Asignación de cada enunciado a cada unidad de análisis (por consenso)
	En-acción	Rol profesional Procedimientos/ Estrategias Sentimientos	Registro y observación de clases Registro de cada incidente y transcripción literal	Asignación de cada enunciado a cada unidad de análisis (por consenso)
	Actuado	Rol profesional Procedimientos/ Estrategias Sentimientos	Entrevista final de cada sesión y transcripción literal Entrevista final del curso y transcripción literal	Asignación de cada enunciado a cada unidad de análisis (por consenso)

El procedimiento de registro y análisis de las dimensiones citadas, seguido por el equipo de investigación, fue el siguiente:

a) Todas las entrevistas (inicial, antes-después de las sesiones y final) y las tres clases, grabadas en audio, fueron transcritas literalmente.

b) Cada componente del equipo analizó de forma independiente aquellas entrevistas en las que no había participado, asignando los distintos enunciados transcritos a alguna de las unidades de análisis pre-definida (identidad o *self*, por una parte; y rol profesional, procedimientos/estrategias y sentimientos, por otra). Después se discutieron las asignaciones y, una vez alcanzado el consenso de todos los miembros, se decidió su ubicación definitiva. Finalmente, también de forma consensuada, se estableció un mapa de las relaciones conceptuales entre identidad y *self* que reflejase la representación cognitiva de cada uno de los casos estudiados (en el Apéndice presentamos, a modo de ejemplo, el mapa conceptual correspondiente al docente A).

c) En relación a los incidentes, los dos investigadores que no habían asistido a las sesiones de clase analizaron por separado las transcripciones de las mismas, clasificando las respuestas de los docentes a los incidentes inducidos (ningún cambio, cambio en la estrategia o cambio en el *self*) y tratando de identificar posibles incidentes naturales. Después, ambos investigadores consensuaron sus análisis para, finalmente, presentar su propuesta al resto del grupo, discutirla y llegar a un acuerdo definitivo.

A continuación, definiremos la naturaleza de estas dimensiones y el modo en que se establecieron las unidades y categorías, en el seno de cada una de ellas.

Primera dimensión. Concepciones sobre la identidad como profesor universitario. Situamos en esta dimensión los comentarios relativos a aspectos generales de su trabajo como profesores universitarios y, por consiguiente, no referidos a una situación concreta de una asignatura o módulo que se estuviera impartiendo o se fuese a impartir. El profesor podía hacer mención a cómo entendía su rol de profesor universitario y a las experiencias, vivencias y prácticas que hubiese tenido en el desarrollo de la profesión y que le habrían ayudado a construir una representación general de *sí mismo* como profesor universitario.

Específicamente en nuestra investigación recogimos esta concepción sobre la identidad a partir de tres categorías:

a) Auto-atribución de un determinado *rol profesional*. Esta categoría responde a la pregunta: ¿Cómo entiendo o interpreto el “ser profesor universitario”? En la escasa literatura existente sobre las modalidades que puede adoptar ese rol (p.e. Gewerc y Montero, 2000) suele identificarse un rol propiamente de docente y tutor, un rol de investigador, un rol vinculado al ejercicio profesional y un posible rol de gestor (p.e. cargos institucionales; gestión de proyectos).

Enunciados tipificados dentro de esta categoría serían: *Yo en realidad me considero un psicólogo que da clases, más que un académico; aprendí a gestionar grupos de personas cuando trabajaba como monitor...*

b) Expresión de *sentimientos* asociados a la profesión (Zembylas, 2005). Esta categoría responde al interrogante: ¿Cómo vivo, experimento o siento el “ser profesor universitario”?

Los enunciados considerados en el seno de esta categoría hacen referencia a expectativas afectivas (*si desde los primeros días no se produce un feeling, entonces...*); a gustos y preferencias (*cuando más disfruto es en sesiones de grupo pequeño, analizando casos...*); a relaciones personales (*las relaciones se han ido enfriando y ahora es solo –hola y adiós*), a clima y a estados afectivos (*noto que no encajo bien en el departamento...*), etcétera.

c) Asignación de determinados *procedimientos y estrategias* relativas a la forma de ejercer la profesión (Beijaard, Verloop y Vermunt, 2000). Esta categoría responde a la cuestión: ¿Cómo actúo o me comporto al *ser profesor universitario*?

Los enunciados ubicados en esta categoría hablan de decisiones, procedimientos y acciones que se planifican, ejecutan y/o evalúan para el logro de objetivos profesionales.

Por ejemplo enunciados referidos a la preparación de una sesión de clase (*antes de una clase siempre reviso los apuntes de la anterior...*), a los condicionantes de su enseñanza (*el número de alumnos es el principal factor para hacer un tipo de clase...*), a los métodos instruccionales (*con frecuencia utilizo el método de trabajo cooperativo...*), etcétera.

Segunda dimensión. Concepciones sobre el *self* como profesor universitario: el *self* planificado. Dentro de esta dimensión también se incluye lo que dice el sujeto pero, contrariamente a la dimensión identidad, no sobre el “ser profesor universitario” en general, sino sobre sus representaciones como profesor directamente conectadas con un contexto educativo específico, en nuestro caso la asignatura que el profesor va a impartir. En este sentido el profesor se definía en base a unos contenidos, alumnos, espacios, tiempo y recursos bien delimitados sobre los que iba a actuar y de los que tenía suficiente conocimiento.

Como en la dimensión anterior, los enunciados podían referirse a datos, teorías, creencias o bien opiniones sobre el rol profesional que era preferible adoptar (*es fundamental que se den cuenta de que tengo una experiencia práctica que avala lo que digo*), los sentimientos que era deseable que emergieran (*debo mostrarme seguro para evitar preguntas sobre...*), o las estrategias que se pensaban utilizar (*empezaré haciendo un modelado, pensando en voz alta sobre el problema, para que comprueben como lo resolvería un experto...*) pero, insistimos, situando las acciones en un tiempo presente, en conexión con la materia que iba inmediatamente a impartir o ya estaba impartiendo (*a partir de la primera sesión voy a...; desde el primer momento intentaré...; hoy pienso centrarme en..., después de cada sesión pienso analizar...*).

Tercera dimensión. Análisis del *self* durante las sesiones de clase: el *self*-en-acción. Aquí pretendíamos analizar cómo ajustaba el profesor su identidad durante las clases, a través de algún *self*, y muy especialmente cómo ajustaba o modificaba ese *self* ante la presencia de algunos incidentes inducidos por los investigadores o que podían producirse espontáneamente a lo largo de las sesiones. Más concretamente qué rol o función docente adoptaba el profesor, qué estado emocional ponía en escena o, en su caso, se disparaba, y qué estrategias empleaba para dar respuesta (o inhibirse) al incidente acaecido. Hemos analizado cuatro incidentes, que caracterizamos en la siguiente tabla.

TABLA II
Incidentes críticos escogidos para la investigación

Incidente	Desencadenante	Descripción
Inducido	Pregunta en base a datos falsos	Se realiza una pregunta acerca de un autor inexistente.
	Pregunta reiterativa	Se realiza una pregunta relativa a un contenido ya explicado.
	Pregunta compleja	Se realiza una pregunta que implica un alto nivel de profundización en el contenido.
Natural	A partir de la interacción profesor-alumnos	Situaciones problemáticas o conflictivas que surgen de forma inesperada y desestabilizan al docente.

Recordemos que en esta ocasión los datos analizados provenían de la transcripción literal de la grabación en audio de la clase y de la observación participante.

Cuarta dimensión. Representación y valoración del *self*, una vez finalizada la sesión: el *self* actuado. De nuevo esta última dimensión se extrae de lo que dice el sujeto, pero ahora en base a su representación y valoración de lo que ha ocurrido durante la sesión y, muy especialmente, de lo que ha pensado, sentido y hecho en relación al incidente provocado.

Concretamente, los enunciados que se analizaron provenían de dos situaciones de registro: una entrevista breve al finalizar cada sesión de clase y una entrevista final, al terminar toda la materia en la que, tras explicar la situación experimental planteada (el hecho de que algunos estudiantes realizasen tres preguntas inducidas por el equipo de investigación), se hacía hincapié en la manera en que el profesor conceptualizó su rol, se sintió o no en entredicho y actuó para responder al incidente. En concreto, se efectuaron tres tipos de preguntas al profesor: a) de comparación de lo planificado con lo finalmente realizado en clase; b) de interpretación de lo efectuado en clase; y c) de cuestionamiento sobre la percepción de los IC ocurridos (identificación de qué fue o no fue incidente para el profesor, interpretación de la naturaleza de cada incidente y grado de consciencia respecto a su actuación frente a cada incidente). Seguidamente expondremos los resultados obtenidos.

Resultados

Vamos a ordenar los resultados obtenidos en relación a los tres objetivos perseguidos.

Con respecto al primer objetivo, recordemos que se trataba de identificar los contenidos que declaran los docentes universitarios cuando tienen que definir su identidad y sus *selves* en relación a su rol docente, los procedimientos/ estrategias que ponen en juego y los sentimientos que expresan.

Tal como puede observarse en las tablas III y IV, los profesores señalaron “contenidos” diferentes en el momento de definir su identidad como docentes universitarios. Mientras que el sujeto A hizo mención a contenidos de carácter declarativo o conceptual muy ligados a ciertas lecturas que eran seleccionadas con sumo cuidado de acuerdo a los temas abordados, para el sujeto B los “contenidos” hacían referencia a experiencias que eran valoradas por su grado de autenticidad.

Por otro lado, para el primer profesor el contenido mencionado como *base de su pedagogía* era la investigación, mientras que para el segundo profesor era el *asesoramiento*. En cada uno de los casos su identidad profesional era coherente con el rol que desempeñan, además del de profesores: en el caso de A la de investigador y la de profesional del asesoramiento en el caso de B.

Finalmente, cabe subrayar que ambos docentes declararon conocer sus propias limitaciones o puntos débiles, si bien A admitía que esas restricciones le generaban incomodidad, mientras que B declaraba aceptarlas dado que le permitían seguir mejorando.

En relación con el segundo objetivo, pretendíamos evidenciar relaciones, coherencias y/o inconsistencias entre Identidad y *self*, en sus diferentes momentos: *self*-planificado, y *self* actuado.

Los resultados obtenidos (ver Tablas V y VI) permiten evidenciar algunas incoherencias entre *Identidad* y *Self*. Por ejemplo el profesor A reivindicaba como base de su pedagogía *la participación*, pero cuando reflexionaba sobre sus actividades en clase se daba cuenta de que esa participación quedaba reducida a un diálogo profesor-alumno construido a partir de preguntas que algunos estudiantes efectuaban, sin que se ampliase a un diálogo entre los propios alumnos o a otras formas de participación. Asimismo, la supuesta *indagación* que decía promover, se realizaba a través de informes de investigación que no siempre resultaban ser los más apropiados en base a los contenidos que pretendían reforzarse. Los estudiantes no realizaban proyectos de investigación propios, a pesar de cursar un curso de postgrado.

En el caso del profesor B, aparecen menos inconsistencias, no obstante sus propósitos de lograr un aprendizaje profundo eran difíciles de alcanzar cuando se recurría, preferentemente, a la presentación de casos sin el suficiente tiempo de análisis. Del mismo modo, el reconocimiento de las propias debilidades como orador se contradice con unas clases en las que el profesor suele dirigir el diálogo, transformándolo, finalmente, en un monólogo.

TABLA III
Docente A. Contenidos en relación a la identidad y el self

Contenido declarado	Características
Participación	Rol: modelo participativo, condición aprendizaje, generar tensión en el diálogo. Procedimiento: lecturas, preguntas al grupo, regulación a partir gestos y postura. Sentimientos: incomodidad cuando no se produce esa "tensión".
Gestión del tiempo	Rol: flexibilidad. Procedimiento: dificultades, ajustes. Sentimientos: incomodidad cuando afecta pares o exposiciones
Contenidos / Lecturas	Rol: contenidos conceptuales. Procedimiento: ajuste lecturas para focalizar temas. Sentimientos: seguridad en los ajustes.
Grado	Rol: más directivo. Procedimiento: teatralidad. Sentimientos: seguridad en los ajustes.
Posgrado	Rol: más guiado. Procedimiento: espontaneidad. Sentimientos: comodidad.
Investigación	Rol: prioridad. Procedimiento: base de su metodología. Sentimientos: seguridad en clase; ansiedad promoción personal.

TABLA IV
Docente B. Contenidos en relación a la identidad y el self

Contenido declarado	Características
Bienestar	Rol: hacer sentir bien a los alumnos. Procedimiento: libertad de expresión. Sentimientos: sensibilidad y preocupación.
Puntos débiles	Rol: aceptación y oportunidad. Procedimiento: expresar las propias limitaciones. Sentimientos: fluidez.
Aprendizaje	Rol: profundidad. Procedimientos: actividades abiertas. Sentimientos: deseo de generar aprendizajes.
Contenidos	Rol: contenidos experienciales. Procedimiento: enseñanza basada en la práctica auténtica. Sentimientos: seguridad.
Planificación	Rol: flexibilidad. Procedimiento: planificar siempre las clases. Sentimientos: tranquilidad.
Asesoramiento	Rol: prioridad Procedimiento: base de su metodología Sentimientos: seguridad en clase; ansiedad ante el profesorado de educación secundaria y de universidad.

TABLA V
Docente A. Coherencia entre identidad y self

Contenido declarado	Características
Participación	Identidad: base modelo pedagógico. <i>Self</i> planificado: preparación exposiciones y foro. <i>Self</i> actuado: <u>interacción profesor-alumno</u> , preguntas-respuestas.
Gestión del tiempo	Identidad: en función de la profundización. <i>Self</i> planificado: estructuración por temas. <i>Self</i> actuado: dificultad de ajuste.
Contenidos / Lecturas	Identidad: armazón conceptual. <i>Self</i> planificado: lecturas escogidas. <i>Self</i> actuado: <u>alguna inapropiada</u>
Grado	Identidad: control <i>Self</i> planificado: evita exposiciones. <i>Self</i> actuado: valoración positiva.
Postgrado	Identidad: investigación. <i>Self</i> planificado: <u>exposiciones alumnos</u> . <i>Self</i> actuado: valoración positiva.
Investigación	Identidad: <u>indagación</u> . <i>Self</i> planificado: preparación lecturas y ejemplos basados en investigación. <i>Self</i> actuado: valoración positiva.

* En negrita y subrayado aquellos aspectos que muestran alguna incongruencia.

TABLA VI
Docente B. Coherencia entre identidad y self

Contenido declarado	Características
Bienestar	Identidad: base modelo pedagógico. <i>Self</i> planificado: actividades abiertas. <i>Self</i> actuado: valoración positiva.
Puntos débiles	Identidad: aceptación. <i>Self</i> planificado: actividades vinculadas al mundo laboral y no basadas en la exposición magistral. <i>Self</i> actuado: <u>expresión de las debilidades</u> .
Aprendizaje	Identidad: profundidad. <i>Self</i> planificado: actividades reflexivas. <i>Self</i> actuado: <u>valoración positiva</u> .
Contenidos	Identidad: contenidos provenientes de la práctica profesional. <i>Self</i> planificado: análisis de casos. <i>Self</i> actuado: valoración positiva.
Planificación	Identidad: control. <i>Self</i> planificado: flexibilidad. <i>Self</i> actuado: control.
Asesoramiento	Identidad: profesional. <i>Self</i> planificado: actividades problemáticas. <i>Self</i> actuado: valoración positiva

*En negrita y subrayado aquellos aspectos que muestran alguna incongruencia.

En relación con el tercer objetivo, recordemos que pretendíamos explorar si ante incidentes críticos inducidos o naturales, los profesores activan un cambio de estrategia o de *self*.

Con respecto al docente A

Los incidentes, inducido y natural, que queremos destacar para este análisis, generaron distintas respuestas en el profesor A que permiten afirmar, como se expone en la tabla VII, la decisión consciente de activar procedimientos y sentimientos *ad hoc* para hacer frente a una pregunta compleja que cuestiona un aspecto importante de los principios básicos del curso. Por lo tanto, en este caso el docente puso en marcha una estrategia dado que emitió una respuesta ajustada que le permitió salvar la situación, reconociendo las debilidades propias, pero re-construyéndolas desde la misma teoría. Sin embargo, no se produjo un cambio de *self*, puesto que conservó su versión de profesor de postgrado, en tanto en cuanto fue capaz de resolver el conflicto gracias a la solidez que le otorgó su consistencia teórica.

Por el contrario en el incidente natural, causado por la falta de participación esperada del alumnado, la respuesta dada por el profesor no se ajustó al contexto, pues no tomó una decisión consciente que revirtiese la situación, muy por el contrario al no activar las herramientas metodológicas apropiadas, el *conflicto* se resolvió artificialmente cuando un estudiante realizó una pregunta de poco interés y el profesor la aprovechó para desarrollar un monólogo hasta el final de la clase. En consecuencia, el docente disparó un *self automático* (y por consiguiente no estratégico) que impidió un ajuste funcional al contexto, puesto que atentaba contra la base fundamental de su pedagogía: la participación del alumnado.

TABLA VII
Actuación del docente A frente a un incidente inducido (pregunta compleja)

Pregunta compleja	"En el texto que leímos existe una contradicción..."
Self en acción	Devolución: "¿Algo que decir?...es una intervención fundamental"... Ironía: "...tendríamos que responsabilizar al autor, la mala pata es que yo soy el autor..."
Self actuado	Relevante, con sentido, punto débil: "Creo que fue muy relevante tenía mucho sentido". "Realmente fue una pregunta que tocó un punto débil". "...cuando hay una pregunta inesperada las cosas funcionan bien si puedes construir una respuesta a partir de tu posición teórica".

Rol	Procedimiento	Sentimiento
No hay cambio	Consciencia	Consciencia

Se produce un cambio de estrat. (no de *self*)

Con respecto al docente B

Los incidentes inducidos (ver ejemplo en Tabla IX) no generaron en el profesor B ningún tipo de desestabilización ni cuestionamiento profesional o académico suficiente para desembocar en un cambio de estrategia, y menos de *self*. Sin embargo, y como en el caso A, fue un incidente natural (ver Tabla X) el que sí influyó para que B pusiera en

TABLA VIII
Actuación del docente A frente a un incidente natural (falta de participación)

Incidente natural	Dos estudiantes exponen en el tiempo correspondiente a otro profesor y tema. Después, el profesor realiza preguntas, pero nadie responde.
Self en acción	Preguntas directas, respuesta dilatada: “¿Alguna pregunta para sus compañeras...?” “¿Alguien tiene algo que decir?” “¡Pero qué silenciosos estáis!” “¿Nadie tiene una pregunta?”
Self actuado	Incómodo, pobre: “Si, fue incómoda aquella hora que era como de paso...fue el momento menos interesante.. Tampoco fue una cosa en la que me sentí tremendamente mal.....fue muy pobre”.

Rol	Procedimiento	Sentimiento
Hay un cambio	No consciencia	Consciencia

Se produce un cambio de *self*

acción una estrategia (reconocimiento de su error), que solventó el cuestionamiento que le hizo un alumno.

El análisis realizado por el docente tras el curso demostró, a partir de la entrevista final, que en su opinión los elementos introducidos no fueron incidentes propiamente dichos, sino episodios aislados que en el peor de los casos implicaron meras equivocaciones, sin mayor trascendencia.

TABLA IX
Actuación del docente B frente a un incidente inducido (pregunta reiterativa)

Pregunta reiterativa	“¿Hay algún método para reflexionar en la formación de profesores?”
Self en acción	Naturalidad: “La semana pasada, ¿os acordáis que salió?” (Realiza un recordatorio de lo que se explicó).
Self actuado	Sorprendida: “¿Eso pretendía ser un incidente?”

Rol	Procedimiento	Sentimiento
No hay cambio	Conciencia	Inconsciencia

No se produce ningún cambio

Finalmente, es preciso mencionar que para ambos profesores los sentimientos tiñeron constantemente aquello que pensaban, decían y hacían. En este sentido, para el profesor A los incidentes con mayor capacidad de impacto serían aquellos que pusieran de manifiesto su falta de conocimiento teórico. En cambio el profesor B experimentaría más críticamente incidentes consistentes en interacciones hostiles y que pusieran en peligro el bienestar de la clase.

TABLA X

Actuación del docente B frente a un incidente natural (cuestionamiento a la calidad de lo enseñado)

Pregunta que le hace sentir cuestionado en su enseñanza	“Desde que se ha planteado la actividad tengo una duda... creo que la demanda no está bien formulada...”
Self en acción	<p>Devolución: “¿Por qué? ¿Alguien sabe por qué hacemos esto como objetivo de formación? ¿Alguien puede responder?” (<i>Los alumnos susurran cosas y uno hace un comentario y todos ríen</i>).</p> <p>Justificación: Claro... tiene que ver con la demanda, tiene que ver con la demanda. El equipo directivo espera... espera que esa formación ayude a realizar un acercamiento entre la escuela y el barrio. Por eso hacer este tipo de análisis es relevante (<i>la alumna dice que vale pero no muy convencida</i>).</p> <p>Nueva justificación: ¿Vale? Por eso cuando tu compañero... ¿no? (A ver... ya me gusta que salgan estas cosas porque si no parece que hacemos las cosas y no sabemos por qué las hacemos)... Cuando tu compañero decía... “¿No sería necesario decir en todos estos niveles cuáles están implicados...?” Claro, decíamos “aquí se tendría que hacer pero en esta demanda es difícil porque la demanda es muy extensa, la demanda es muy abierta”. Ahí está, ¿no? Entonces lo que estamos haciendo es “A ver, en esta demanda cuando lo que se quiere es abrir el centro a la comunidad, ¿qué está implicando?”</p> <p>Reconocer que se ha equivocado tras una argumentación de la alumna: ¡Vale! ¡Ahora te entiendo! Entonces lo que está mal explicado es el uso del término este de objetivo (...). Lo que estamos diciendo es: a ver... la formación ¿a qué tipo de cosas tiene que atender? (...). Son como finalidades de la formación, propósitos de la formación...</p>
Self actuado	Naturalidad: “No pasa nada por equivocarse...”

Rol	Procedimiento	Sentimiento
No hay cambio	Conciencia	Inconsciencia
Cambio de estrategia (no de self)		

Conclusiones

Como conclusión general, a partir de los datos que aporta esta investigación, podemos afirmar, tal como reza el título de este trabajo, que ante determinados conflictos cambiar la estrategia de enseñanza no basta; se requiere un cambio más radical y profundo que afectaría a un aspecto de la propia identidad profesional. Seguidamente, argumentaremos esta reflexión general a partir de los objetivos que se planteaba el presente estudio.

En cuanto al *primer objetivo*, relativo a los contenidos que con mayor presencia aparecen en el discurso de los docentes analizados y que, consiguientemente, articulan en gran medida sus identidades como profesores universitarios así como sus actuaciones más contextualizadas (*selfs*) constataríamos, por orden de frecuencia, en relación al profesor A: la participación, la gestión del tiempo, los contenidos disciplinares y las lecturas seleccionadas, la distinción entre un curso de pre y posgrado y la investigación. Mientras que en relación al docente B verificaríamos: el bienestar, el reconocimiento de los puntos débiles, el aprendizaje, los contenidos, la planificación y el asesoramiento. Uno y

otro caso definen de manera consistente un rol de investigador y un rol profesional de asesor, respectivamente.

Con respecto al *segundo objetivo* relativo a la coherencia entre identidad y *self*, a partir de lo declarado por los docentes del estudio, podemos concluir que en el caso del profesor A existe un alto grado de coherencia en lo que se refiere a la relevancia de los contenidos disciplinares y las lecturas seleccionadas, a la clara distinción entre las características de un curso de pre y posgrado y a la investigación como una actividad que genera conocimientos. Sin embargo esa coherencia se ve minada en relación a las categorías de: participación (mientras que con respecto a la identidad, esa es la clave principal del modelo psicoeducativo que defiende el profesor, con respecto al *self*, y en situación presencial, se entiende únicamente como la facilitación del diálogo profesor-alumnos, no alumno-alumno; por otra parte se espera que se produzca de forma bastante espontánea sin que se articulen mecanismos especiales para provocarla), gestión del tiempo (en identidad se admite la dificultad de gestionar el tiempo en sesiones muy largas, sin embargo en el *self* no se prevé una planificación horaria suficientemente ajustada, con alternativas en el caso de exceder los tiempos asignados, y tampoco se estipula un tiempo diferente según el grado de profundización que se pretenda lograr con cada tópico); lecturas (alguna resulta poco apropiada para tratar el contenido que se pretende) e investigación (si el objetivo es promover las habilidades de indagación en los estudiantes, la metodología no lo favorece puesto que no se le da iniciativa al alumno). En el caso del profesor B existe un alto grado de coherencia en la mayoría de las categorías analizadas. Sin embargo, se detecta cierta disonancia en algunos aspectos: dice que trata de hacer sentir bien a todos sus alumnos con su actuación, sin embargo privilegia su atención a un pequeño sector; está convencido de guiar el diálogo en las sesiones y así camuflar que no es un buen orador, pero se pasa la mayor parte del tiempo hablando; insiste en que el aprendizaje tiene lugar cuando “*deja huella*”, pero el hecho que en ocasiones pierda el hilo de su exposición dificulta la reflexión, dando demasiado rápidamente por sentado que todo el mundo entendió la explicación al nivel de profundidad deseado.

En cuanto al *tercer objetivo* en relación a sí, gracias a la presencia de IC, se ha producido un cambio de estrategia o, incluso de *self*, es necesario distinguir entre dos IC de naturaleza distinta. En cuanto al incidente inducido por los investigadores, efectivamente se produjo en el profesor A una actuación estratégica (recordemos: devolver la pregunta a los alumnos e ironizar sobre la autoría del texto cuestionado) puesto que el profesor demuestra una toma de decisiones consciente y ajustada; sin embargo no necesitó variar su *self* y no se aprecia un cambio ni de rol ni emocional.

Por el contrario, en relación al incidente natural que tuvo lugar, relativo a la falta de participación de los alumnos durante un dilatado espacio de tiempo, y a pesar de las insistentes preguntas y demandas del profesor, pudimos observar una reacción automatizada, poco consciente y, en parte, contraria a las propias convicciones del docente: hacer que los alumnos participen en todo momento. Recordemos que en este caso el profesor aprovechó la pregunta de una alumna para extenderse innecesariamente en la respuesta. Aquí podríamos hablar de la aparición de un *self* automatizado.

Por lo que se refiere al profesor B, los incidentes inducidos no generaron ningún tipo de respuesta diferencial en las dimensiones analizadas puesto que, tal como ya hemos mencionado, en ningún caso reconoció que esas situaciones fuesen desestabilizadoras (es decir, realmente incidentes). Sin embargo fue de nuevo un incidente natural, el cuestionamiento de un alumno, el que obligó al profesor a tomar una decisión estratégica, aunque sin efectos aparentes sobre su *self*.

Parece evidente que, pensando en futuras investigaciones, con el fin de asegurar en mayor medida que los IC funcionen como tales, éstos deberían diseñarse a partir de las preocupaciones personales de los docentes, detectadas durante la entrevista inicial. También pensamos que sería conveniente conocer la percepción de los estu-

diantes en relación con los IC con el fin de contrastar su punto de vista con el de su profesor y verificar si lo que resulta desestabilizador para éste, lo es también para sus alumnos y si éstos consideran que su profesor resolvió adecuadamente el conflicto. Por otra parte, resultaría especialmente interesante estudiar a profesores noveles y a docentes que, sea porque van a iniciar una innovación en sus clases o porque habitualmente tienen dificultades de interacción con los alumnos, anticipan la aparición de IC.

A pesar de esas objeciones, y en términos generales, consideramos que el uso de IC –naturales e inducidos–, tanto para acotar los cambios de *selfs* que puedan producirse durante una determinada actuación docente, como en calidad de dispositivos para elicitar cambios visibles en el comportamiento docente, tiene un enorme potencial tanto en la investigación de las relaciones entre identidad y *self*, como en el diseño de una formación del profesorado más útil, realista y eficaz.

Notas

¹ El grupo *Identites* forma parte del equipo de investigación reconocido por la Generalitat de Catalunya SINTE (www.sinte.es)

² Hemos optado por la denominación inglesa “*self*”, en lugar de la española “yo” para evitar la intensa carga semántica y conativa que ha arrastrado esta noción a lo largo de la historia de la Psicología.

³ Para una completa revisión del término puede consultarse Butterfield, Borgen, Amundson y Maglio (2005)

Referencias

- BADÍA, A. & MONEREO, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre enseñanza estratégica. *Anuario de Psicología*, 35 (1), 47-70.
- 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, 749-764.
- BENEJAM, P. (1993). Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. En L. Montero & J. M. Vez (Eds.), *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp. 341-347). Santiago de Compostela: Tórculo.
- BROOKFIELD, S. D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher* San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- BURGUM, M. & BRIDGE, C. (1997). Using critical incidents in professional education to develop skills of reflection and critical thinking. En R. Pospisil & L. Willcoxson (Eds.), *Learning Through Teaching* (pp. 58-61). Proceedings of the 6th Annual Teaching Learning Forum, Murdoch University. Perth: Murdoch University. [consultado 27/01/2009: <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf1997/burgum.html>]
- BUTTERFIELD, L. D., BORGES, W. A., AMUNDSON, N. E. & MAGLIO, A. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5 (4), 475-497.
- DARBY, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and teacher education*, 24, 1160-1172.
- DAY, C., ELLIOT, B. & KINGTON, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: challenges, of sustaining commitment. *Teaching and teacher education*, 21, 563-577.
- 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.
- ELORTEGUI, N., MEDINA, M. M. & FERNÁNDEZ, J. (2003). *Los incidentes críticos como estrategia de formación de profesores de ciencias*. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- EVERLY, G. S. & MITCHELL, J. T. (1999). *Critical Incident Stress Management: a new era and Standard of care in crisis intervention*. Ellicott City, MD: Chevron Press.
- GASKINS, I. W. & PRESSLEY, M. (2006). Training metacognitive strategies within a school-wide curriculum. En L. Meltzer (Ed.), *Understanding executive function: Implications and opportunities for the classroom* (pp. 261-283). Nueva York: Guilford.
- GERGEN, K. J. (1989). Warring voice and the elaboration of the Self. En J. Shoter & K. J. Gergen (Eds.), *Texts of Identity* (pp. 70-81). Londres: Sage.
- GEWERC, A. & MONTERO, L. (2000). Víctor: ¿Profesor, médico o científico?. Un estudio de caso de catedráticos de la Universidad de Santiago de Compostela. *Revista de Educación*, 321, 371-398.
- HARGREAVES, A. (2000). Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of their Interactions with Students. *Teaching and Teacher Education*, 16 (8), 811-826.
- KELCHTERMAN, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self understanding, vulnerable commitment, and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006.
- LANSKY, 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.
- LEWIS, H. (1990). *A question of values*. San Francisco: Harper & Row.
- LORTIE, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- MONEREO, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del *self* y de las emociones. *Revista de investigación educativa*, 5 (3), 239-265.
- MONEREO, C., POZO, J. I. & CASTELLÓ, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Coords.), *Psicología de la educación escolar* (pp. 235-258). Madrid: Alianza Editorial.

- NAVARRO, R., LÓPEZ MARTÍNEZ, A. & BARROSO, P. (1998). El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1 (1) [Consultado 10/02/09: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224541140.pdf]
- NEISSER, U. & JOPLING, D. A. (Eds.) (1997). *The Conceptual Self in Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- POZO, J. I., SCHEUER, N., PÉREZ ECHEVARRÍA, M. P., MATEOS, M., MARTÍN, E. & DE LA CRUZ, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- ROBERTS, A. (2007). Exploring connections between identity and learning. *Cultura y Educación*, 19 (4), 379-394.
- TRIPP, D. (1993). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. Londres: Routledge.
- WOOLSEY, L. K. (1986). The Critical Incident Technique: An Innovative Qualitative Method of Research. *Canadian Journal of Counseling*, 20 (4), 242-254.
- YAU-FAI HO, D., FIONA CHAN, S., PENG, S. & KWANG, A. (2001). The Dialogical Self: Converging East–West Constructions. *Culture & Psychology*, 7 (3), 393 [consultado 05/02/2009: <http://cap.sagepub.com/cgi/content/abstract/7/3/393>]
- ZEMBYLAS, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21, 935-948.

Apéndice

Mapa conceptual sobre Identidad y Self, correspondiente al docente A





