



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

**CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE
DE MÚSICA EN SUS PRIMEROS AÑOS DE EJERCICIO**

JEYSON NAYID GARCÍA GÓMEZ

Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de:

Magíster en Arte, Educación y Cultura

Directora: Dra. (c) Lila Alexandra Castañeda Mosquera

Bogotá, Colombia
2024

Resumen

Esta investigación de carácter biográfico-narrativo examina los factores que influyen en la construcción de la identidad de tres docentes de música, con tres a cinco años de experiencia en la enseñanza tras haber obtenido su título profesional. Se analizan entrevistas semiestructuradas realizadas a los sujetos. A través de narrativas, del uso de metáforas y de la representación gráfica, los participantes comparten sus experiencias profesionales en la docencia. Esto permite identificar y analizar patrones de comportamiento comunes y diferenciados, los cuales se interpretan como elementos configuradores de la identidad del profesor de música. El análisis busca aportar a la comprensión de cómo se forma y evoluciona la identidad profesional en el contexto específico de la educación musical.

Palabras clave: Identidad Profesional Docente, Profesor novel, Incidentes Críticos, Profesor de música, Educación musical.

Abstract

This biographical-narrative research examines the factors that influence the identity construction of three music teachers, with three to five years of teaching experience after obtaining their professional degree. Semi-structured interviews conducted with the subjects are analyzed. Through narratives, the use of metaphors, and graphical representation, participants share their professional experiences in teaching. This allows for the identification and analysis of common and differentiated behavior patterns, which are interpreted as configuring elements of the music teacher's identity. The analysis aims to contribute to the understanding of how professional identity is formed and evolves within the specific context of music education.

Keywords: Teacher Professional Identity, Novice Teacher, Critical Incidents, Music Teacher.

Tabla de contenido

| | |
|---|----|
| Dedicatoria..... | 1 |
| Agradecimientos..... | 2 |
| Preliminares | 3 |
| Introducción..... | 3 |
| Planteamiento Del Problema | 5 |
| Pregunta De Investigación..... | 6 |
| Objetivos..... | 7 |
| General..... | 7 |
| Específicos..... | 7 |
| Justificación | 7 |
| Antecedentes de investigación | 10 |
| Antecedentes Internacionales | 10 |
| Antecedentes Nacionales | 14 |
| Marco conceptual. | 18 |
| ¿Qué se entiende por identidad?..... | 18 |
| Identidad profesional docente (IPD), conceptualización..... | 19 |
| ¿Cómo Está Conformada La IPD? | 20 |
| Dimensión Emocional | 21 |
| Dimensión Social E Interpersonal | 23 |
| Dimensión Didáctico-Pedagógica: | 24 |
| Dimensión Institucional-Administrativa | 26 |
| Niveles De Reflexión De La IPD | 29 |
| Etapas Del Desarrollo Profesional Del Profesor | 32 |

| | |
|--|----|
| Profesores en formación | 32 |
| Profesores Noveles | 33 |
| Profesor Experto | 34 |
| Identidad Profesional Del Profesor De Música | 36 |
| Experiencias Desencadenantes | 39 |
| Metodología..... | 41 |
| Encuadre Metodológico..... | 41 |
| Diseño Investigativo:..... | 43 |
| Población | 44 |
| Instrumentos De Recolección Y Análisis De La Información: | 45 |
| Entrevista biográfica..... | 45 |
| Metáforas | 46 |
| Representación por medio del dibujo | 46 |
| Análisis de contenido | 47 |
| Discusión y análisis de resultados | 50 |
| IPD Performativa Y Pedagógica..... | 50 |
| Incidentes Críticos o Experiencias Desencadenantes | 55 |
| Niveles De Reflexión Sobre La Identidad Profesional Del Docente..... | 62 |
| Primer nivel de reflexión: el entorno..... | 63 |
| Segundo nivel de reflexión: el comportamiento..... | 67 |
| Tercer nivel de reflexión: las competencias | 69 |
| Cuarto nivel de reflexión: las creencias..... | 73 |
| Quinto nivel de reflexión: la identidad..... | 77 |
| Sexto nivel de reflexión: la misión | 81 |
| Dimensiones De La Identidad Profesional Docente..... | 86 |

| | |
|---|-----|
| Dimensión Laboral-Institucional..... | 86 |
| Dimensión didáctica - pedagógica..... | 93 |
| Dimensión social - interpersonal | 100 |
| Dimensión emocional-psicológica | 109 |
| Conclusiones..... | 116 |
| Bibliografía..... | 119 |
| Anexos | 123 |
| Anexo 1 Formato de consentimiento informado | 123 |
| Anexo 2 Protocolo de entrevista biográfica y de profundización | 126 |
| Anexo 3 Muestras de Dibujos de los profesores hecho por los estudiantes | 129 |
| Anexo 4 Muestras de transcripción de entrevistas | 132 |
| Anexo 5 Vista de libro de códigos..... | 133 |
| Anexo 6 Muestra de libro de citas | 134 |

Tabla de ilustraciones

| | |
|--|-----|
| Ilustración 1 Dimensiones de la IPD | 21 |
| Ilustración 2 Modelo de niveles de reflexión de la IPD | 30 |
| Ilustración 3 Esquema de relación dimensiones - niveles | 31 |
| Ilustración 4 Diseño de la investigación..... | 44 |
| Ilustración 5 Grupos de códigos en Atlas ti..... | 47 |
| Ilustración 6 Vista del análisis del texto enAtlas ti | 48 |
| Ilustración 7 Consolidado de los niveles de reflexión | 63 |
| Ilustración 8 Episodios sobre el entorno..... | 64 |
| Ilustración 9 Diagrama Sankey entorno | 64 |
| Ilustración 10 Episodios sobre Comportamientos | 67 |
| Ilustración 11 Diagrama Sankey Comportamiento | 68 |
| Ilustración 12 Episodios sobre competencias..... | 70 |
| Ilustración 13 Diagrama Sankey. Competencias..... | 71 |
| Ilustración 14 Tabla de episodios sobre creencias..... | 74 |
| Ilustración 15 Diagrama Sankey. Creencias..... | 74 |
| Ilustración 16 Episodios sobre la identidad..... | 78 |
| Ilustración 17 Diagrama Sankey Identidad | 79 |
| Ilustración 18 Episodios sobre la Misión | 82 |
| Ilustración 19 Diagrama de Sankey. Misión | 82 |
| Ilustración 20 Diagrama Sankey sobre la dimensión laboral | 87 |
| Ilustración 21 Diagrama Sankey sobre la dimensión didáctico-pedagógica | 93 |
| Ilustración 22 Diagrama Sankey sobre la dimensión social-interpersonal..... | 101 |
| Ilustración 23 Diagrama de Sankey sobre la dimensión Emocional | 110 |

Dedicatoria

Manifestando tu virtud has sostenido mis brazos en momentos de fatiga, como bálsamo han venido a ser tus palabras de aliento en los procesos de mi vida dejando en evidencia el amor y la paciencia que me das. Este logro ha sido tuyo y mío. Para mi dulce esposa Diana Betancourt.

Agradecimientos

A la persistencia en amarme tal como soy, a la bondad de abrir las puertas vedadas para muchos, y a la benevolencia manifestada en generosidad haciendo que hoy sea posible este logro profesional y académico. A Dios gracias.

No podría haber ido acompañado en el camino y no estar de acuerdo con quien me acompañaba ...así cuando erré, fui corregido. Siempre presente a oír y a brindar consejo no solo académico, una mentora y amiga. Por su dedicación y profesionalismo, muchas gracias, profesora Lila.

Preliminares

Introducción

En la educación musical, la formación y consolidación de la identidad profesional del docente de música se erige como un tema de suma relevancia. En el contexto de Bogotá de manera particular hay una amplia oferta de formación profesional en música, pero solo hay un programa de licenciatura, sin embargo, la mayor fuente de empleo está en la educación musical en espacios formales y no formales, de esta manera, surge la necesidad de comprender las dinámicas y experiencias que configuran la identidad de profesores de música en sus primeros años de carrera. ¿Qué factores inciden en la construcción de la identidad profesional del docente de música? ¿En qué influye la formación pedagógica en su desempeño y permanencia en la profesión?

Esta investigación se sitúa indagando en las experiencias desencadenantes que moldean la identidad profesional del docente de música durante sus primeros años de ejercicio. Se aborda desde una perspectiva cualitativa, mediante la recopilación y análisis de narraciones tanto de los sujetos de estudio como del investigador, centrándose en hechos relevantes en el ejercicio docente.

El presente documento se estructura con las siguientes secciones: una revisión de antecedentes de investigación nacionales e internacionales, a continuación, un marco conceptual que enuncia los temas fundamentales relacionados con la identidad docente y específicamente la identidad del docente de música, haciendo especial énfasis en los incidentes críticos que marcan su desarrollo profesional. posteriormente, se presenta el encuadre metodológico que guía el diseño investigativo, y finalmente el análisis de resultados y las conclusiones derivadas del estudio.

Un aspecto distintivo de este estudio radica en su enfoque desde el punto de vista del docente de música, privilegiando su voz y experiencia en el proceso de construcción identitaria. Asimismo, esta investigación aspira a contribuir al cuerpo de conocimiento existente en el ámbito de la formación docente en música, ofreciendo perspectivas y

reflexiones en torno a la configuración de la identidad profesional en sus primeros años de ejercicio.

Planteamiento Del Problema

La insatisfacción en la labor del docente, en este caso del docente de música, constituyen fenómenos de relevancia en el ámbito educativo en la actualidad, trayendo consigo una incidencia en la permanencia y compromiso sostenido en la enseñanza musical. Duque y Jorquera, (2013) asocian la deserción de docentes de música en el contexto de España a múltiples desafíos que afectan la calidad de vida laboral, tales como la sobrecarga de tareas, la falta de reconocimiento profesional, las condiciones laborales precarias, y la insuficiencia de recursos y apoyo institucional.

Estos factores generales se agudizan cuando se observan en el ámbito específico de la educación musical en el contexto colombiano, donde la cultura artística y creativa demanda ser valorada y visibilizada desde un lugar de importancia en el desarrollo integral del ser humano, pero ha sido paulatinamente desplazada desde la educación formal hacia los espacios no formales, lo cual causa una mayor inestabilidad de los docentes de música.

Eisner (1992), sostiene que el arte desempeña un papel crucial en el desarrollo humano, ya que involucra procesos creativos y comunicativos que implican acciones cognitivas, así como la expresión y el descubrimiento. Por lo tanto, el autor afirma que las contribuciones del arte son significativas para el desarrollo humano, es importante entonces tener en cuenta la cantidad de tiempo dedicado a las artes en la educación. Por ejemplo, el autor menciona que, en América, la educación artística recibe poco más de dos horas semanales de clase, principalmente durante los primeros años de escolaridad.

Por otro lado, el Ministerio de Cultura de Colombia, resalta el papel que juega la cultura en la creación de nuevas formas de ciudadanía y de interlocución entre el Estado y la sociedad civil, así como en la producción, circulación y apropiación permanente de variados productos y procesos artísticos, culturales y del patrimonio. Ahora bien, por su parte hace mención de que a pesar de la expansión de la cobertura del sistema educativo y de la existencia programas de formación cultural y artística, su impacto social y cultural es limitado, y una gran parte de los sectores sociales de la ciudad **carecen de formación básica en arte**, así como en expresiones culturales.

En este panorama se comprende la importancia del posicionamiento de los docentes de música desde una visión compleja y estructurada no solamente de la formación disciplinar sino incorporando también el conocimiento pedagógico y didáctico.

Duque y Jorquera, (2013) proponen que las diferencias en las identidades profesionales y los contextos formativos pueden influir en la adaptación de los profesores al entorno laboral, afectando su capacidad para superar los desafíos específicos del ámbito educativo musical. En el contexto colombiano, la consolidación de la identidad profesional del docente de música no solo influye en la calidad de la disciplina impartida, sino que también incide en la riqueza y diversidad del panorama cultural y artístico de nuestro país. De esta manera se encuentra un punto de partida valioso para el desarrollo de esta investigación que busca aportar en el conocimiento de la identidad del profesor de música.

Dado que en el contexto colombiano es posible ejercer como docentes, sin distinguir entre quienes tienen formación pedagógica universitaria o quienes no la tienen; es necesario indagar sobre la influencia en la configuración de identidad profesional a partir del tipo de formación profesional, así como reconocer los recorridos y las experiencias que desencadenan la constitución de identidad en el profesor, lo cual es más acentuado en los primeros años de ejercicio docente.

Ser profesor conlleva una responsabilidad social cultural, y ejercerla en el campo de la música puede llevar entonces a preguntarse sobre el hacer profesional, por consiguiente, se formula la siguiente pregunta de investigación:

Pregunta De Investigación

¿Cómo se configura la identidad profesional docente en tres profesores de música en sus primeros años de ejercicio a través de las dimensiones emocional - psicológica; social – interpersonal; didáctico pedagógica y laboral institucional?

Objetivos

General

Describir y analizar la configuración de la identidad profesional de tres profesores de música durante sus primeros años de ejercicio en las dimensiones institucional, académica, social y emocional.

Específicos

1. Reconocer las características de la identidad profesional de tres profesores noveles a partir de experiencias desencadenantes y su identificación como músico o músico docente.
2. Identificar la relación entre las experiencias desencadenantes y los niveles de reflexión: entorno, comportamiento, competencia, creencias, identidad y misión en la configuración de la identidad profesional en tres docentes noveles de música.
3. Analizar relatos biográficos de docentes noveles de música desde cuatro dimensiones de la identidad profesional docente: emocional - psicológica; social – interpersonal; didáctico pedagógica y laboral institucional.

Justificación

Dada la actual dinámica y complejidad del entorno educativo, comprender las experiencias desencadenantes durante los primeros años de ejercicio cobra una relevancia particular. La multiplicidad de roles que los profesores de música desempeñan y las cambiantes demandas del ámbito educativo hacen crucial una investigación que arroje luz sobre la construcción de la identidad en este contexto específico y contribuya a la literatura existente sobre la formación de identidades profesionales docentes específicamente, en la educación musical.

Al conocer cómo los incidentes críticos o experiencias desencadenantes, afectan la identidad del profesor de música, los formadores podrán adaptar sus programas para abordar de manera más específica las necesidades formativas y emocionales de los educadores en formación. Esta investigación busca contribuir significativamente al cuerpo de conocimiento sobre la formación de la identidad del profesor de música. Se pretende que los resultados proporcionen una mirada interna valiosa, al ofrecer una aproximación sobre cómo las experiencias iniciales pueden influir en la identidad profesional y, por ende, en la calidad de la enseñanza musical y en el llamado a reflexionar el quehacer del profesor para su mejoramiento y crecimiento profesional. Además, pretende contribuir a estrategias de desarrollo profesional continuo, así como ofrecer información útil para la formación inicial de docentes de música.

En un contexto educativo caracterizado por la diversidad de escenarios y desafíos, entender las experiencias formativas iniciales se vuelve crucial. La multiplicidad de roles que deben desempeñar los profesores de música, junto con las cambiantes demandas del entorno educativo y laboral, destaca la urgencia de explorar cómo estas experiencias configuran su identidad y, en última instancia, afectan la calidad de la educación musical ofrecida. Al poner el foco en este tema, la investigación puede otorgar claridad para adaptar las prácticas formativas y mejorar la retención y satisfacción de los educadores en el actual panorama educativo.

Este proyecto de investigación pretende hacer una contribución significativa al entendimiento de la consolidación de la identidad del profesor de música aspirando a aportar en comprender el sentido de la educación musical.

Por esta razón es relevante indagar sobre la influencia de la formación inicial en el ejercicio docente y en la identidad de quien desempeña este rol. Esto se fundamenta en comprender cómo la formación específica y la identidad ejercida en el rol del profesor contribuye significativamente a la eficacia del proceso educativo y al desarrollo integral de los estudiantes en el ámbito musical.

Tardif, y Le Vasseur, (2018) indican que la motivación de los profesores puede verse afectada por una variedad de factores, incluyendo condiciones laborales, reconocimiento profesional, apoyo institucional, recursos disponibles, y la capacidad para

satisfacer las necesidades y expectativas de los estudiantes, distorsionando el deseo vocacional de ser profesor.

La motivación de los profesores de música podría enfrentar desafíos únicos debido a la naturaleza específica de la disciplina debido a las exigencias, contenidos, métodos y contextos propios de la educación musical, los cuales difieren de otras áreas de enseñanza. Tardif y Le Vasseur, (2018) presentan un panorama acerca de la identidad laboral, donde se traslada la preocupación de lograr estabilidad o reconocimiento laboral y profesional a aquellos que se preparan o hasta ahora inician su formación docente.

Esta investigación se orienta a indagar sobre estos aspectos, laborales, sociales, culturales entre otros, que permitan aproximarse a la construcción de la identidad como profesional en la enseñanza de música a partir de referentes teóricos y experiencias propias de sujetos con formación profesional diversa. Sin buscar la generalización sino la comprensión profunda de experiencias individuales.

De igual manera, la investigación sobre la identidad profesional del docente de música tiene el potencial de transformar la práctica educativa, apoyar el desarrollo profesional de los docentes, informar aspectos importantes para la formación docente y las políticas educativas, y contribuir al bienestar general de los docentes y estudiantes.

Antecedentes de investigación

Esta sección contiene el balance de investigaciones previas en el contexto internacional y nacional. Se identifican los temas o problemas de investigación, se reconoce desde qué campo del saber se aborda, cuáles fueron los referentes teóricos y metodológicos utilizados en las investigaciones, mostrando los aportes que deja esta investigación, con relación a la identidad del profesor de música en sus primeros años y cómo se configura esa identidad.

Antecedentes Internacionales

En el ámbito internacional se encontraron *investigaciones* relevantes para la temática encontrada, inicialmente, se encuentra el artículo *La inserción profesional docente en Quebec y en Colombia: ¿qué podemos compartir y aprender?* de Jiménez, Perlaza y Tardiff, (2014), quienes tienen como objetivo comparar las prácticas de inserción profesional docente en dos contextos culturales diferentes, puntualmente, Quebec y Colombia, con el fin de identificar similitudes y diferencias entre ambos y proponer estrategias para mejorar la inserción profesional docente en ambos países. El estudio a través de una metodología cualitativa interpretativa aborda una serie de temas relevantes, incluyendo la formación inicial de los docentes, la socialización y el apoyo durante el primer año de enseñanza, y la importancia de la colaboración y el trabajo en equipo para mejorar la práctica docente. Además, el artículo destaca la importancia de la reflexión crítica sobre la práctica docente y el papel del aprendizaje continuo en la mejora de la calidad de la enseñanza. Por otro lado, proporciona una valiosa contribución al debate sobre la inserción profesional docente en contextos culturales diversos, y ofrece recomendaciones para mejorar la calidad de la enseñanza en ambos países. Entre sus conclusiones está que el proceso de inducción de nuevos maestros debe considerarse como una etapa destinada al aprendizaje, caracterizada por un período de tiempo específico, una fase particular de la enseñanza y un sistema integral. Por esta razón, debería recibir especial atención al integrar a los nuevos profesores en el sistema educativo. Por otro lado, señala que gran parte de la búsqueda de empleo depende de la decisión personal de cada docente y de su interés en elegir entre el sector público o privado, el concurso es una opción disponible para los profesores colombianos que desean incorporarse al magisterio oficial. Esta opción ofrece

condiciones más favorables en términos de estabilidad laboral y remuneración económica en comparación con las instituciones privadas, aunque sigue siendo inferior a la de otras profesiones. Como implicaciones futuras propone la implementación de las TIC para el desarrollo de acompañamiento y tutoría a docentes que inician su desarrollo profesional.

Como segundo antecedente se revisó la investigación de Bo Wah Leung y Paulina Wai Ying Wong, (2005) que lleva por nombre *El autoconcepto de una profesora de música de secundaria y la percepción de los alumnos sobre la efectividad de la enseñanza, en un contexto desfavorecido*, en el artículo se hace referencia a las ‘buenas prácticas docentes’ como una categoría que relaciona prácticas observables y un conjunto de conductas que un docente capacitado debería poseer para ejercer con éxito su labor como profesor. Asimismo, el artículo aborda aspectos como las ideas, valores y creencias que los docentes pueden tener en su accionar profesional. Su metodología implementada es cualitativa, al realizar un estudio de caso, incluyendo la observación y las entrevistas, sumado a la triangulación de datos recogidos para dar cuenta de la reflexión de la calidad de lo que serían las buenas prácticas docentes.

Los autores consideran que la enseñanza de la música a los estudiantes de Hong Kong presenta desafíos, que están influenciados por diversos factores relacionados con el contexto de los estudiantes. Además, atribuyen estos desafíos a las capacidades del docente, mencionando también, que muchos docentes no se sienten seguros enseñando música debido a su insuficiente competencia en esta área.

Finalmente, los hallazgos revelan que las buenas prácticas observadas fueron atribuidas a cuatro factores referidos a la profesora: 1) su personalidad, 2) su didáctica, 3) su competencia musical, y 4) su filosofía sobre la enseñanza (pedagogía).

En tercer lugar, Doloff (1999), en su trabajo de investigación *Imagining ourselves as teacher: The development of teacher identity in music teacher education*, aborda la presencia de imaginarios en relación con el profesor que se vinculan con distintos aspectos, incluyendo la apariencia física y el tono de voz, los cuales influyen en la percepción que los estudiantes tienen de los profesores. En apoyo a esta afirmación, la autora hace referencia a Roberts (1991), quien sostiene que nuestra posición en la sociedad se encuentra moldeada por la propia percepción del sí mismo. La autora presenta un estudio de metodología

cualitativa, llevado a cabo en programas universitarios en el que se encontró que los estudiantes no contaban con una construcción clara de la identidad docente, con excepción de la figura del músico como profesor. La falta de una construcción clara de la identidad docente para los estudiantes, además de la figura del músico como profesor, podría estar relacionada con la fuerte conexión emocional y conceptual entre la música y la enseñanza musical. Esta idea es crucial para la investigación al considerar que la construcción de la identidad docente en el profesor de música puede ligarse de forma indisoluble con sus atributos como intérprete y esto influye directamente en la propia percepción del profesor.

Entender cómo los futuros profesores se imaginan a sí mismos y son percibidos por otros es esencial para mejorar la formación docente y en última instancia, para elevar la calidad de la educación musical. En su investigación, Doloff (1999), sugiere que descubrir las imágenes que los futuros docentes tienen sobre los maestros y la enseñanza, es un paso importante para reconocer sus creencias sobre la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje. La representación visual de la figura del músico como profesor parece haber ofrecido un modelo distintivo y significativo para los estudiantes en comparación con otras identidades docentes. La forma en que estas perspectivas se desarrollan reviste importancia para esta investigación, la cual incorpora la representación gráfica y la frase (para ser completada) 'ser profesor es como' ..., utilizándolas como metáfora para la construcción del imaginario en torno al docente de música. En este sentido implementa algunos elementos de la IBA (Investigación Basada en Artes) como la metáfora y la representación por medio del dibujo.

Como conclusiones significativas de esta investigación, se nombra que el escribir historias sobre maestros brinda a los individuos la oportunidad de recordar los importantes modelos a seguir, tanto positivos como negativos, en su propia historia educativa. Y el uso de metáforas visuales proporciona una herramienta para explicar cómo es la enseñanza, describiendo algunas de las partes menos fácilmente evocadas del contexto de enseñanza/aprendizaje. Finalmente, dibujar al maestro ideal imaginado abre una ventana a las esperanzas y creencias sobre lo que un maestro puede ser, expresa teorías del maestro ideal y explora cómo el individuo se ve a sí mismo en relación con esa imagen ideal de 'Maestro'.

Como proyección, la autora dice que la investigación presentada es solo un primer paso en la exploración de las identidades docentes. Es necesario realizar estudios adicionales para conectar la identidad de rol con la pedagogía. Algunas cuestiones para investigar incluyen si ciertos estudiantes se sienten atraídos por pedagogías específicas (como Orff o Kodaly) debido a sus identidades de rol particulares, y cómo influye la identidad de rol del docente en la gestión del aula. (p. 17)

Un cuarto antecedente del contexto internacional es el de Hargreaves, Welch, Purves y Marshall, (2003). El artículo *The Identities of Music Teachers* (Las identidades de los profesores de música), esta investigación se enfoca en el estudio de la identidad profesional de los profesores de música y cómo esta, puede ser influenciada por diferentes factores, tales como la formación, la experiencia laboral y la cultura institucional.

Su objetivo principal es analizar cómo los profesores de música pueden desarrollar múltiples identidades en relación con su trabajo, incluyendo la identidad del artista, del educador, del mentor y del innovador. Para ello, los autores presentan un marco conceptual que destaca la importancia de la identidad profesional para la motivación, la satisfacción laboral y las prácticas pedagógicas de los profesores de música.

El artículo se basa en una revisión de la literatura existente sobre la identidad profesional de los profesores de música, así como en entrevistas realizadas a profesores de música de diferentes contextos educativos en el Reino Unido. Los resultados del estudio sugieren que la identidad profesional de los profesores de música es compleja y multifacética, y que puede ser influenciada por factores internos y externos al individuo. En la investigación se realiza un estudio longitudinal mediante cuestionario (LQS) y estudios de caso, aplicados a los participantes de la investigación en dos fases de esta, dejando ver una metodología cuantitativa. Donde los resultados iniciales mostraron la importancia de tener conocimientos musicales, pero también la capacidad de comunicarlos, preparar la clase y tener habilidades para compartir el contenido. En relación con lo anterior, menciona que, en el Reino Unido, por lo menos en los niveles de secundaria, es muy poco frecuente la preparación pedagógica de los profesores, quienes tienen una formación tradicional instrumental de conservatorio.

En este sentido se justifica la incidencia de prácticas y enseñanzas pedagógicas como agente diferencial entre músicos docentes en el ejercicio en el aula.

Por último, hace una reflexión profunda sobre la identidad profesional de los profesores de música y su importancia en la motivación, satisfacción laboral y prácticas pedagógicas. Además, este estudio pone de relieve la necesidad de fomentar una cultura institucional que valore y apoye la diversidad de identidades profesionales de los profesores de música.

Duque y Jorquera, (2013), en su trabajo de investigación *Identidades profesionales en educación musical. Diversidad de orígenes para un mismo escenario de práctica*, sostienen la noción de que existe una diferencia significativa entre el modelo español de educación musical sin pedagogía en la educación secundaria y la educación musical con pedagogía en la educación primaria. Además, se discute cómo la identidad del profesor de música se ve afectada por el contexto en el que enseña y la formación que ha recibido, con algunos enfocados principalmente en lo disciplinar y otros combinando lo disciplinar con la pedagogía.

Exploran cómo la formación y el contexto de práctica influyen en la construcción de la identidad de los profesores de música y cómo estos factores afectan su práctica docente. El estudio se basa en entrevistas realizadas a profesores de educación musical de diferentes orígenes y contextos de práctica en España.

Concluyen que la identidad de los profesores de música es una construcción compleja y multifacética, influenciada por una serie de factores, incluyendo la formación, las experiencias de vida y el contexto en el que se enseña. Además, los autores sugieren que una comprensión más profunda de la identidad de los profesores de música puede ser útil para mejorar la calidad de la educación musical en el aula.

Antecedentes Nacionales

En el ámbito nacional son escasas las referencias a identidad profesional del docente de música, por lo cual fue necesario buscar investigaciones que se aproximaran desde otras áreas del saber, para efectos de esta investigación se analizó literatura proveniente de la formación de docentes de artes escénicas por considerarse próxima al tema específico de esta investigación.

Un primer estudio que se aproxima al tema es el de Alfonso (2012), en su artículo de investigación *Aportes a la construcción de la identidad de profesor de teatro* dirigido a docentes y estudiantes de teatro, en el cual propone desde el campo del saber de la antropología, una serie de hipótesis que problematizan los asuntos relacionados a los saberes del profesor y de la identidad profesional del mismo, proponiendo que las investigaciones sobre pedagogía y didáctica no se enfocan en los problemas relacionados con la formación del profesorado. Por otro lado, afirma que el estudio de las dinámicas de formación carece de fundamentos teóricos y metodológicos adecuados, y que la formación del profesorado implica la transferencia de conocimientos propios de la disciplina de la actuación.

Según Alfonso (2012), la identidad docente se construye desde los procesos sociales, las interacciones, mediaciones y actividades de participación en las prácticas sociales. Partiendo de un conocimiento teórico aplicado, se modifican constantemente las acciones y conductas del profesor, según la necesidad e influencias de los contextos culturales, sociales y personales. Como resultado, el enfoque que combina la perspectiva sociocultural y la TADC (teoría de la actividad conjunta didáctica), es adecuado para ser aplicado en la investigación y formación teatral, así como para la exploración, descripción y teorización de los procesos didácticos, contenidos de enseñanza y aprendizaje, estrategias docentes, actividades conjuntas entre profesores y estudiantes, y concepciones y objetivos en la enseñanza de teatro.

La práctica de referencia y la interacción entre los estudiantes y entre estudiantes y el docente son especialmente significativas en la construcción de la identidad profesional del profesor de teatro.

Un segundo antecedente desarrollado en el contexto nacional es el artículo *Investigación y formación docente. Dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional* (Rickenmann, 2007), quien reflexiona sobre las relaciones que hay entre el análisis de las prácticas docentes y la formación superior de docentes. Este enfoque basado inicialmente en los paradigmas culturales e históricos de la perspectiva histórico social. Desde los saberes de la pedagogía, sociología y antropología,

analiza los procesos que conectan la acción mediadora del profesor con las tareas de enseñanza y aprendizaje, como un proceso de desarrollo de la identidad profesional.

La concepción del papel de la alternancia en el desarrollo de la identidad profesional se refiere a cómo un cambio en las prácticas profesionales de un individuo permite reflexionar sobre su trabajo y experiencias, lo que crea conocimiento consciente y nuevos aprendizajes en esas prácticas mencionadas. Como lo menciona Rickenmann, (2007) acerca de Eurasquin, Basualdo, (2004) “Con respecto a los profesionales novatos la opción de la “profesionalización temprana” a través de los dispositivos de prácticas parece ser una buena solución para acompañar los procesos de formalización de los “saberes de la práctica”. (p. 25)

En tercer lugar, se revisó el trabajo de investigación de Buitrago y Cárdenas (2016), *Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia* el cual se dirige al profesorado y a los docentes en formación, se centra en los aspectos que relacionan a la identidad docente y las emociones de 17 estudiantes de la UPTC, y sus atribuciones a la profesión que han escogido, teniendo en cuenta también sus estados de ánimo y temperamento.

Los autores exponen dos premisas: la primera, es que se forma la identidad docente desde el imaginario social que se tiene del mismo y la segunda, habla de la perspectiva personal o propia que relaciona sus prioridades, interpretando sus contextos.

Por otro lado, relacionan las emociones con la identidad del docente, al considerar que las personas crean sus propias emociones y que éstas no suceden de repente, es decir, que el docente debe configurar a voluntad sus emociones para lograr un alto desempeño profesional. También el sujeto que se apasiona y disfruta de su profesión, demarca el entusiasmo con el que ejercen su labor como docente.

Según los autores, se concluye que las identidades son diversas, dinámicas y complejas, y se construyen a partir de elementos intrapersonales, experiencias emocionales y vivencias en la práctica del aula, en consonancia con las características del entorno.

Finalmente, en cuarto lugar, el trabajo de Sabogal (2020), *Imaginarios sociales sobre el profesor de música en estudiantes de Licenciatura en Música de la UPN*. Este trabajo se realiza en la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional.

Aborda la percepción de los estudiantes de Licenciatura sobre el profesor de música. Se explora el concepto de 'imaginarios sociales' dando cuenta de las representaciones colectivas, el rol del profesor de música en la formación, las percepciones de los estudiantes de Licenciatura en Música de la UPN, y a partir de su imagen y cómo es percibida por los estudiantes la identidad profesional del profesor. Por lo anterior, este enfoque es relevante para entender las dinámicas en la educación musical desde la perspectiva de la formación profesional de licenciados en música en la Universidad Pedagógica Nacional.

Ahora bien, en los antecedentes mencionados e indagados, no se encontraron investigaciones hechas a docentes noveles en Colombia, en específico en docentes de música, teniendo en cuenta que los estudios de investigación realizados por Duque y Jorquera (2013), se desarrollan en un contexto europeo, por lo cual hay diferencia en las condiciones laborales específicas del país, lo cual hace pertinente la presente investigación. Además de esto, la investigación sobre la IPD del docente de música puede generar repercusiones significativas que influyan en la práctica docente como en el desarrollo de políticas educativas y programas de formación.

Se espera que la investigación ayude a los docentes noveles a crear fundamentos sólidos para desarrollar su labor profesional, contribuya al desarrollo de programas de formación docente de música considerando el desarrollo de la IPD y aporte al bienestar docente.

Marco conceptual.

¿Qué se entiende por identidad?

Desde el punto de vista de la sociología del individuo, Martuccelli (2007) formula que la identidad comprende dos aspectos fundamentales. inicialmente representa aquello que asegura la permanencia de un individuo en el tiempo. Por otro lado, remite a perfiles sociales y culturales que son cambiantes y propios de un colectivo social en un determinado período histórico. La complejidad de la identidad radica en su capacidad para tejer un vínculo particular entre lo personal y lo colectivo.

Hay pues en el núcleo de la noción de identidad un vínculo particular entre lo personal y lo colectivo –y es este vínculo que es el meollo del problema. No hay identidad personal sin presencia de identidades colectivas; y al mismo tiempo, todo perfil identitario colectivo sirve a la estructuración de identidades personales. (Martuccelli, 2007, p. 47)

La identidad se muestra como una construcción compleja que abarca diversos aspectos de la vida individual y social, desempeñando un papel central en la comprensión de los individuos en contextos de hoy en día.

A su vez, Tardiff y Le Vasseur, (2018) acerca de la identidad indican:

Las definiciones del concepto de identidad suelen ser recogidas en diferentes Ciencias Sociales y Humanas (Antropología, Política, Sociología, Psicología, Filosofía, pedagogía). En estos ámbitos disciplinares los significados del concepto pueden ser diferentes, pero se pueden encontrar algunos significados que tienen en común que la identidad no es un atributo de una persona, sino un fenómeno racional. Esto nos aboca a la consideración del contexto y del otro (los otros) en una lógica interaccionista de la profesión (Bolívar, 2006) y a ubicar la identidad en este espacio racional de manera que la consideración de la identificación de y por el “otro” implica que no hay identidad sin alteridad, puesto que ambas requieren un proceso de diferenciación y de generalización. (p.75)

La Real Academia Española (RAE) define la identidad como un conjunto de atributos inherentes a un individuo o grupo que los distingue de otros. Además, la noción

de identidad implica una forma de pensamiento o conciencia que se aparta de la de los demás. En última instancia, la identidad también involucra el propósito de ser coherente consigo mismo, alineándose con la suposición o aspiración de ser lo que se busca ser.

La identidad entonces, en esta investigación, se entiende como una arista de la subjetividad que se sitúa en la frontera entre el sujeto y el colectivo.

Identidad profesional docente (IPD), conceptualización

La definición de la identidad del profesor puede sintetizarse como una construcción constante en el ejercicio docente donde convergen diferentes aspectos como los saberes disciplinares, la formación pedagógica o su ausencia, los aspectos culturales y sociales que rodean al docente, las emociones del profesor, sumado a los conceptos que pueden llegar a tener los estudiantes acerca del ejercicio profesional del profesor. Esta construcción puede verse impactada en gran forma por las experiencias desencadenantes o como lo llama Monereo (2010) los incidentes críticos.

La identidad docente se genera, cuando el sujeto se apropia del contexto laboral, es decir, cuando encuentra relación de sus propios valores, con los valores presentes en su entorno laboral y sucede de la misma forma con las reglas y las normas desarrolladas en dicho contexto. (Blin, 1997, citado por Duque y Jorquera 2013). Por otro lado, la identidad del profesional docente se propone como la influencia de la identidad individual o personal, sumado la identidad dentro de un colectivo social y cultural según lo menciona Goier, (2001) citado por Duque y Jorquera, (2013), por lo cual, se constituyen identidades profesionales, dependiendo del contexto laboral en el que se encuentra el docente, esto no quiere decir, que, sea un acto fingido, sino, como acción necesaria de mimesis o como lo expresan Gallego, et al (2018), en su análisis sobre la concepción que tienen los profesores sobre la escuela: un camaleón metafórico; relacionando la escuela o contexto laboral del docente como una imagen comunitaria:

Si bien algunas de las comparaciones pueden explicarse en base a lo que expresamos en otras imágenes de escuela, llama la atención la comparación con el camaleón. Si el camaleón cambia de color para camuflarse o pasar desapercibido, independientemente de otros factores como la luz o su estado de ánimo, algo

parecido puede ocurrir con quienes configuran una comunidad educativa: “es como un camaleón que debe adaptarse a la situación del momento sin perder su identidad, manteniendo sus valores y su naturaleza”. (Murillo, et al 2018, p.15)

Por su parte, Bolívar, (2006) citado en Duque y Jorquera (2013), se refiere a la identidad profesional del docente como la interacción y construcción de significados entre los dos procesos mencionados anteriormente, es decir, entre la identidad personal o propia y la identidad social proveniente de los contextos socioculturales e institucionales en el que ejercen. Lo que quiere decir que en la construcción de esta identidad profesional docente se involucra el ‘yo’ como el campo personal, el ‘nosotros’ como un campo colectivo social y el ‘ellos’ como los diferentes grupos sociales profesionales. “En la identidad profesional docente van a confluir las representaciones que tiene de sí mismo como persona con las representaciones que tiene de los profesores y de la profesión docente”. (Gohier, 2001, citado por Duque y Jorquera, 2013, p. 249)

Aróstegui (2013), destaca la distinción entre la socialización primaria, que ocurre desde el jardín infantil hasta el bachillerato y la socialización secundaria que se relaciona con el inicio de la vida laboral o los estudios superiores. Durante la socialización secundaria, los individuos adoptan roles y responsabilidades más específicos, dando origen a la identidad profesional, en este caso, la identidad docente.

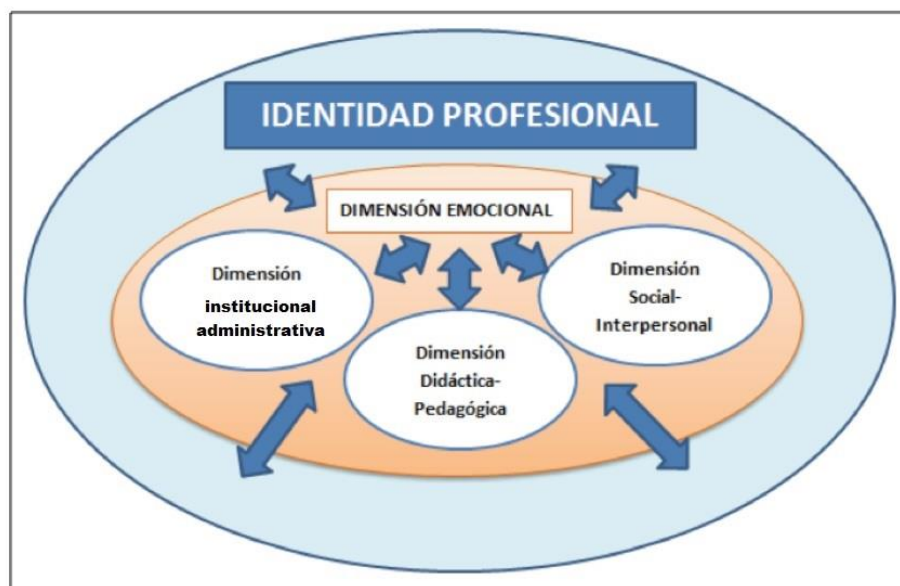
Finalmente, Serrano (2013) menciona como aspecto importante a considerar en la formación de docentes, el conocimiento teórico y las habilidades prácticas, lo que para esta investigación resulta relevante pues, existe una ambigüedad relevante sobre la IPD, respecto al equilibrio entre la practica musical y la teoría pedagógica, y en general sobre la vinculación recíproca entre teoría y práctica en la enseñanza de la música.

¿Cómo Está Conformada La IPD?

En la construcción de la identidad docente, se ha tomado como referente a Martín-Gutiérrez y otros, (2018), quienes, a través de una investigación con docentes universitarios noveles formulan que la IPD puede analizarse desde cuatro dimensiones: emocional, social interpersonal, didáctica pedagógica e institucional-administrativa (ver ilustración 1). Los autores sugieren que estas cuatro dimensiones son esenciales para el desarrollo de una identidad profesional docente completa y eficaz para el profesorado novel universitario.

Cada una de estas dimensiones se complementa entre sí para conformar la identidad del profesorado y contribuye al éxito de su práctica docente y su adaptación al contexto del ejercicio profesional.

Ilustración 1 Dimensiones de la IPD



Fuente Martín Gutiérrez et al, (2018) p. 154

Dimensión Emocional

La primera dimensión se refiere a las emociones y sentimientos que el profesorado experimenta en el contexto de su práctica docente. Esta dimensión “parece ser transversal a todas las demás, (...) Señalamos la importancia del constante flujo que realiza la dimensión emocional en todas las demás y que determina inevitablemente la construcción y desarrollo de la identidad del profesorado novel” (Martín Gutiérrez et al, 2014, p.155). Incluye la capacidad de establecer relaciones positivas y empáticas con los estudiantes, así como la capacidad de gestionar el estrés y la ansiedad asociados con la enseñanza y la evaluación. Es decir, la capacidad de establecer relaciones positivas y empáticas con los estudiantes no solo facilita un entorno de aprendizaje acogedor y seguro, sino que también fortalece la influencia emocional positiva del docente en su desarrollo integral. Esta habilidad es fundamental para entender y atender las necesidades emocionales y académicas de los estudiantes, lo que a su vez refuerza la identidad del docente como un facilitador comprensivo y accesible. La dimensión emocional es transversal a todas las

demás dimensiones y juega un papel decisivo en la formación y desarrollo de la identidad del profesorado novel; y es que estas dimensiones no solo están interconectadas, sino que se influyen mutuamente y contribuyen de manera significativa a la consolidación de una identidad profesional sólida y adaptativa, según se destaca por los autores mencionados.

La emocionalidad está ligada a la subjetividad del profesor y en especial en aquel que recién inicia su ejercicio docente o cuenta con pocos años en esta labor, experimentando sensaciones positivas o negativas a las cuales suele darle trascendencia según la experiencia con la que hasta el momento cuenta, es decir, que experimenta una carga emocional más frecuente al inicio de su trayectoria (Martín Gutiérrez et al, 2014). Entre los aspectos positivos con los que se puede relacionar el docente novel, se encuentra según lo nombrado por los autores, la resolución de problemas, lo cual genera satisfacción y el control de emociones en situaciones de inseguridades o nervios. Esto se resume en aspectos que generan un sentimiento de bienestar que a su vez interviene en el hacer profesional docente.

A su vez, los aspectos negativos hacen referencia a esos episodios que generan estrés o causan tensiones emocionales en los profesores noveles que nublan la percepción de su labor docente tras no lograr convertir como se menciona anteriormente, sensaciones o emociones negativas en positivas y que como consecuencia provoca estancamientos o limitaciones en el desarrollo profesional. (Martín Gutiérrez et al, 2018)

En este sentido, Buitrago y Cárdenas (2016) afirman que las identidades del docente no son estáticas sino dinámicas y son diversas y complejas, construyéndose a partir de componentes intrapersonales, vivencias emocionales, experiencias significativas en la práctica profesional docente y teniendo en cuenta los contextos que intervienen. “no es que solo la emoción esté ligada a la enseñanza y al quehacer del maestro, sino que afecta permanentemente su identidad, por lo tanto, tiene un impacto directo en el currículo”. (Buitrago y Cárdenas, 2016, p.16) es importante resaltar que en la construcción de IPD según los autores, el factor emocional influye de manera significativa, dando importancia y trascendencia al contexto familiar del profesor, sus maneras en cómo es percibido por sus estudiantes, desde la apariencia, física, forma de vestir, estados de ánimo, temperamento, cómo lo perciben sus colegas profesores y cómo se percibe así mismo.

Es relevante considerar lo relacionado a la personalidad del profesor, como parte fundamental de lo que lo constituye dentro de su accionar profesional. La iniciativa, el deseo y la pasión que cualquier profesional tiene por su disciplina, termina por ser un factor determinante en el entusiasmo con el cual ejerce su labor como docente. (Day, 2004, citado en Buitrago y Cárdenas, 2016,)

Dimensión Social E Interpersonal

La segunda, se refiere a la capacidad del profesorado para interactuar y establecer relaciones con otros profesionales de la educación, así como con los estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa. En el caso de las relaciones entre los profesores noveles y el alumnado, Martín Gutiérrez et al, (2014) hacen referencia al interés del docente por motivar a los estudiantes y captar su interés por las asignaturas que imparten. Además, mencionan como importante, la particularidad de alejarse del rol del estudiante una vez se accede al de docente. Ahora bien, en relación con la interacción de los profesores noveles con sus colegas experimentados, es fundamental considerar la necesidad de acompañamiento o mentoría por parte de docentes con mayor trayectoria. Este apoyo permite a los docentes noveles aprender de la experiencia y conocimientos de sus pares, sugiriendo así la importancia de adoptar y emular las prácticas consideradas exitosas y efectivas.

Desde otra mirada, los imaginarios sociales sobre la profesión docente pueden influir en la construcción de IPD. Según Sabogal (2020), dichos imaginarios se pueden constituir tanto de manera individual como colectiva, y son comprendidos como estructuras mentales que configuran la manera de percibir el mundo. Desde esta mirada, en la construcción de la identidad del profesor, influyen también las ideas que se tienen en una etapa inicial de formación sobre el profesor idealizado que responde a lo que se espera de un profesor, refiriéndose al conocimiento que posee de su disciplina, de qué manera logra transmitir ese conocimiento y de qué forma puede servir como modelo profesional.

Los imaginarios sociales dan cuenta de aquello estipulado y constituido por los contextos que intervienen (lo instituido) y, por otro lado, la alteración o modificación de estos mismos, permitiendo el cambio de una realidad determinada (lo instituyente).

Cabe destacar que dentro del ámbito educativo, los imaginarios sociales dan cuenta de diversos significados a través de imágenes, símbolos, actitudes, sentires, creencias y memoria que buscan conformar un todo instituido que muchas veces se resiste a las transformaciones dentro de la vida misma, lo instituyente, el modo instituido e instituyente van de la mano uno con el otro ya que cada sujeto al pensar diferente suele discernir y discrepar consigo mismo y con la sociedad, dando origen a diversos cambios e ideas que pueden o no contribuir a un funcionamiento e interacción adecuada entre el individuo y el contexto social donde se desempeña. (Carretero, 2012, como se citó en Sabogal, 2020, p. 30).

En la investigación de Jiménez et al, (2014), se indica que el factor social incide en la decisión de ejercer la docencia como profesión, pero también en la deserción de quienes ya habían decidido ser profesores. Según esta investigación, en Colombia se catalogan las carreras profesionales por nivel de importancia, según su remuneración económica las cuales nacen de un imaginario social donde el ser profesor prácticamente no es visto como profesión sino como una vocación, mucho más si se trata de enseñar las artes.

Dimensión Didáctico-Pedagógica:

La tercera dimensión incluye los conocimientos y habilidades que el profesorado tiene para enseñar, incluyendo tanto el conocimiento teórico como el conocimiento práctico y las habilidades didácticas necesarias para impartir una clase efectiva, comprendiendo las diferentes estrategias didácticas, innovadoras, creativas por parte del docente y la respuesta motivada y activa por parte de los estudiantes al igual que su capacidad para aplicar lo aprendido.

Entre ellas se destacan las actividades vinculadas con la planificación educativa, los temas o contenidos de su asignatura por lo general de mayor o menor importancia según su criterio, programaciones de las asignaturas, es decir, el agendamiento correspondiente a su franja horaria, exámenes como asuntos a evaluar y también considerar cuál es el mejor instrumento de medición de lo aprendido por los estudiantes; diseñar actividades prácticas que permitan transponer el conocimiento teórico a la práctica, desarrollo de las asignaturas permitiendo la optimización y aprovechamiento del tiempo destinado a las sesiones de clase

y finalmente, la vinculación o articulación de su asignatura con relación a las demás (Martín Gutiérrez et al, 2014).

Acercas de la metodología, esta se refiere a las maneras que el profesor actúa para dar a conocer el contenido o información de clase. También, estrategias didácticas, incluyendo los elementos o recursos que el profesor utiliza en la impartición de su clase, y la disposición espacial dentro del aula, demandando conocer el contexto de sus estudiantes proponiendo las dinámicas de trabajo sea grupal o individual. Acerca de la evaluación es importante mencionar que, en esta dimensión, se tiene en cuenta el tipo de instrumentos de evaluación, la retroalimentación, los trabajos para nivelación y la capacidad del docente para dar valoración de la actitud del alumnado, y discernir las competencias adquiridas por estos.

Finalmente, la comunicación verbal y no verbal como aspecto importante en lo que el docente proyecta en los estudiantes por medio de su postura en el aula, gesticulación, tono de voz, lenguaje, expresividad). Esto hace referencia a cómo el docente organiza y transmite el conocimiento, así como la manera en que interactúa y se relaciona con los estudiantes en el aula. Es decir, son elementos que pueden facilitar o dificultar la transmisión de información y la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. Un profesor que utiliza un tono de voz claro y adecuado, gestos que refuerzan su discurso y una postura abierta y accesible, probablemente logrará mejor conexión y comprensión por parte de los estudiantes. (Martín Gutiérrez et al, 2014)

Complementando esta visión, para Alfonso (2012), el conocimiento del profesor pasa por la apropiación disciplinar del docente, es decir, qué tanto sabe el profesor acerca de lo que pretende enseñar, cómo lo transmite y qué herramientas utiliza para que su mensaje sea comprendido. Por otro lado, con qué criterios el docente selecciona los contenidos que enseña; también tiene en cuenta los entornos que interactúan con su labor profesional, cómo valora o califica resultados y las estrategias utilizadas a los conflictos que surgen en su clase.

En el conocimiento que tiene el profesor, juega un papel importante el aspecto espacio-temporal con el que cuenta el sujeto para construir dicho conocimiento y que a su vez tiene en cuenta las experiencias en el ejercicio. Por lo anterior, es necesario tener

presente que la identidad del profesor se va construyendo, retroalimentando y modificando constantemente según los procesos en los que se encuentra.

Aparecen de este modo, aquellos profesores que cuentan con muchos años ejerciendo la docencia, otros que por el contrario recién comienzan su etapa profesional en la educación en el aula, por otro lado, aquellos que son licenciados y finalmente, aquellos que no lo son; diferenciando de alguna manera el conocimiento entre uno y otro, según lo planteado.

Sobre el conocimiento del profesor es posible acceder a un amplio espectro de propuestas teóricas e investigativas, la mayoría de las cuales incorporan las dualidades novato/experto, formación inicial/ formación avanzada, experto rutinario/experto adaptativo (Bransford, et al 2005, citados en Marcelo, 2006), además de las creencias, el saber experiencial y las concepciones del profesor tanto de su oficio como de la materia que enseña. (Alfonso, 2012)

Por su parte el conocimiento del profesor puede llegar a ser analizado desde sus propias prácticas profesionales y en la interacción de enseñanza-aprendizaje, donde el docente nutre su identidad profesional con la devolución que tiene por parte del estudiante (Rickenmann, 2007). como un resultado de la acción conjunta entre el profesor, el estudiante y los contextos. La reflexión sobre el hacer pedagógico debería ir de la mano con los saberes del profesor para que se convierta en prácticas liberadoras e innovadoras; o de lo contrario, estos conocimientos resultan en prácticas rutinarias y mecánicas que impiden un desarrollo constante en la formación de la IPD.

La práctica no reflexiva, aprisiona al maestro en una rutina mecánica con mínima variación y creatividad, mientras que cuando aquella es sometida a reflexión, autocrítica y reconstrucción validada, el educador se libera de la rutina y en su práctica florecen la innovación, el seguimiento permanente de los efectos de esta última y la sistematización de la práctica como un saber práctico, efectivo y sustentado. (Restrepo, 2006)

Dimensión Institucional-Administrativa

Esta dimensión se entiende como la capacidad del profesorado para comprender y trabajar dentro de las estructuras y/o políticas de la institución, incluyendo el conocimiento y cumplimiento de las regulaciones y normativas, así como la capacidad para interactuar

con la administración y colaborar en proyectos institucionales. El docente novel puede sentirse abrumado e incluso confundido frente a los procesos administrativos u operativos de la institución donde desarrolla su actividad profesional. Resulta importante conocer las dinámicas operantes en el espacio laboral como pieza esencial para el crecimiento y desarrollo docente. Algunos profesores noveles se llegan a sentir desinformados acerca de procesos y protocolos relacionados con temas operativos dentro de su lugar de trabajo, obligándolos en algunos casos a aprender de manera autónoma y más demorada. (Martín Gutiérrez et, al. 2014). Entonces, en la presente dimensión se demarca cómo la interacción entre los docentes noveles y las estructuras institucionales no solo influye en su desarrollo profesional, sino también en su integración y percepción de eficacia dentro del contexto educativo y de alguna manera, implica reconocer la importancia de una orientación adecuada ya sea de manera autónoma o con programas de inducción que preparen al profesor novel para manejar eficientemente los requisitos administrativos y operativos de la institución.

Tardif, M. & Le Vasseur, L. (2018). dicen que es indudable que la trayectoria laboral y los contextos específicos en los que se desempeñan profesionalmente los profesores, tienen una influencia significativa en la identidad de estos, contribuyendo a la formación de una identidad laboral particular. Esta identidad laboral refleja la perspectiva de los empleados en el cumplimiento de sus tareas laborales, impregnada de subjetividades y moldeada por transformaciones en el ámbito laboral, así como por las vivencias y experiencias de los docentes como trabajadores.

Se destaca que las identidades laborales se configuran y evolucionan a través de procesos de negociación complejos que surgen cuando interactúan diversos recursos. Dado que las percepciones sobre el trabajo, las políticas de empleo, los entornos profesionales (tanto a nivel nacional como internacional) y las trayectorias laborales pueden ser variadas y sujetas a cambios, es necesario reconocer que existen distintas identidades laborales y profesionales que pueden formarse, junto con diversos procesos de construcción. En este contexto, resulta valioso examinar la influencia de las estructuras institucionales, la formación y los procesos de socialización profesional en la configuración de estas identidades laborales:

Estamos en un contexto profesional invadido por los continuos cambios en el contexto en esta sociedad de la información y el conocimiento, y en particular los propiciados por las propias tecnologías, transformando el escenario de actuación profesional y creando también nuevos escenarios profesionales. Este contexto da pie a la modificación de las competencias existentes, como a nuevos roles y competencias profesionales, incluyendo la competencia digital. Las necesidades formativas nuevas y emergentes, son acuciantes para el profesorado (Tardiff y Le Vasseur, 2018, p. 93).

Además, a lo largo de la trayectoria profesional y como aspecto inherente a la vida laboral, se experimentan transformaciones sustanciales en la conducta de los docentes. Es fundamental tener en cuenta que estos cambios son influenciados tanto por las instituciones educativas, en cuanto a su contexto organizativo, como por las modificaciones que experimentan los propios profesores, generando así una interrelación dinámica entre ambos. (Tardiff y Le Vasseur, 2018).

A su vez, Serrano (2013), complementa la concepción de esta dimensión, al resaltar el terreno ganado por la parte administrativa y las exigencias demandadas a los docentes de hoy en día, mostrando consecuencias negativas como la sobrecarga y el estrés laboral, pero a su vez puede verse como oportunidad de crecimiento profesional y personal. Este autor menciona que el ejercicio docente abarca más allá de las dimensiones intelectuales. En tiempos recientes, se ha observado una considerable burocratización del sistema educativo, imponiendo al maestro diversas obligaciones relacionadas con la elaboración de informes, la recolección de estadísticas y la realización de evaluaciones. Estas tareas, lejos de facilitar la labor del profesor, le restan tiempo a las actividades educativas, contribuyendo a un entorno laboral más estresante y menos satisfactorio, según lo evidencian diversas investigaciones. En la actualidad, se le exige al profesor asumir numerosas responsabilidades, lo que implica la necesidad de especializarse y ampliar sus habilidades para hacer frente a estas demandas. (Serrano, 2013).

Tomando en consideración estudios como el de Barón (2010), se puede decir también que la situación de los maestros en Colombia es precaria, pues al compararla con otras profesiones, la docencia es la menos remunerada (y aún menor para las mujeres). Así

mismo, las condiciones de ingreso a la carrera docente, limitada a los concursos que se programan de acuerdo con los presupuestos del Gobierno y, a la vez, con la posibilidad que cualquier profesional de otras carreras pueda participar en ellos, conlleva a que los recién egresados de los programas de Licenciatura tengan dificultades para vincularse como docentes del sector oficial y engrosen las listas de profesores para el sector privado. (Jiménez et al, 2014)

A partir de estas cuatro dimensiones: social-interpersonal, didáctica-pedagógica, institucional-administrativa y emocional-psicológica, como un todo que interactúa siempre con las demás dimensiones puede comprenderse con mayor facilidad el proceso de construcción de la IPD en docentes noveles de música.

Niveles De Reflexión De La IPD

Korthagen (2010), afirma que la construcción de la IPD debe ir más allá de la mera transmisión de conocimientos teóricos y técnicos, debe incluir también la reflexión y el desarrollo personal de los futuros docentes. Para ello, propone la ‘reflexión basada en la experiencia’ como integración de la práctica, la teoría y la persona del docente.

La reflexión basada en la experiencia implica que el docente reflexione sobre sus experiencias prácticas, las relacione con los conocimientos teóricos y técnicos adquiridos y se cuestione sobre su propia labor profesional e incluso personal. Esta reflexión puede llevar a una toma de conciencia y un desarrollo personal que permita al docente mejorar su práctica pedagógica y su relación con los estudiantes.

Al mencionar anteriormente la práctica, la teoría y la persona, Korthagen (2010), se refiere a la práctica como la experiencia y las situaciones concretas que el docente enfrenta en su labor diaria, mientras que la teoría se refiere a los conocimientos y habilidades técnicas que se le enseñan en su formación. La persona se refiere a la identidad, los valores y las creencias del docente.

Además, Korthagen (2010), propone dentro de la construcción de la identidad del docente, seis niveles de reflexión que configuran esta identidad, refiriéndose y describiendo la construcción de la IPD, estos niveles son:

Entorno: es el nivel más exterior, incluye el contexto y las condiciones en las que se desarrolla la práctica pedagógica del docente.

Comportamientos: aquí se consideran las acciones concretas y observables que el docente realiza en su práctica pedagógica.

Competencias: se refieren a las habilidades y conocimientos técnicos que el docente posee y aplica en su práctica pedagógica.

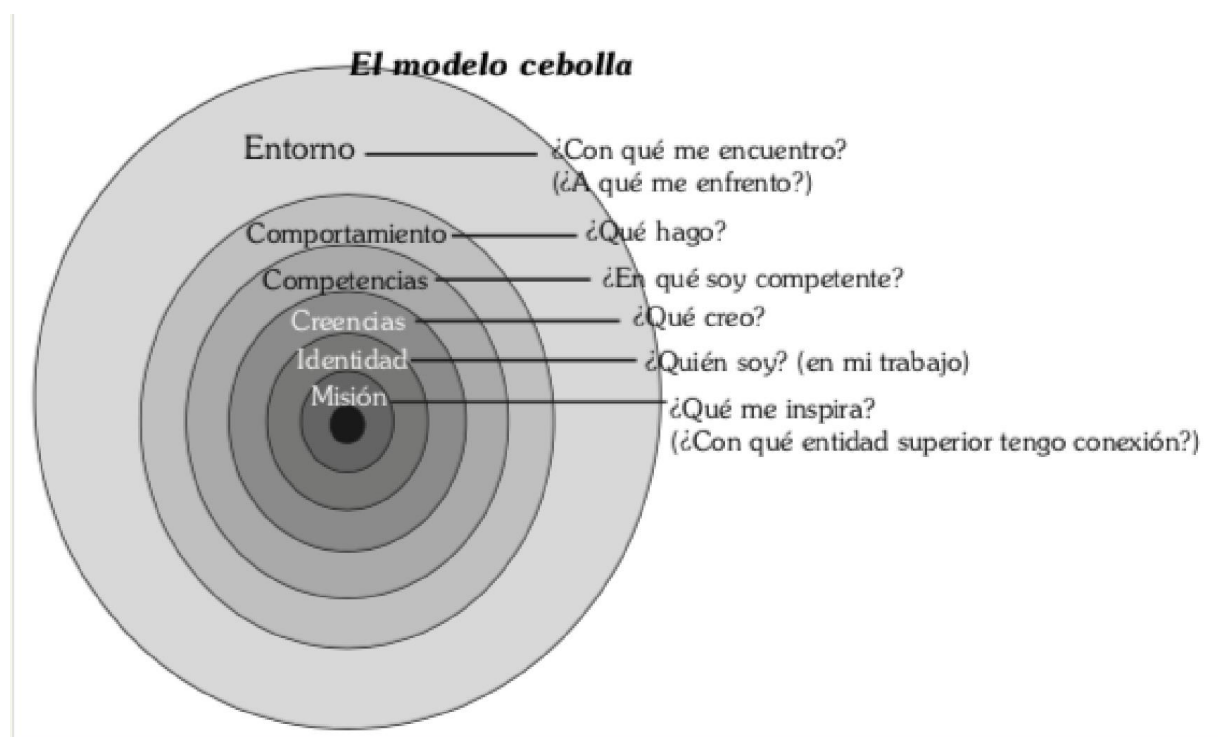
Creencias: consisten en las ideas, valores y juicios de valor que el docente tiene acerca de la enseñanza, el aprendizaje y su rol como educador.

Identidad: se refiere a la influencia de la personalidad del docente y en la práctica pedagógica.

Misión: entendida como el docente entiende su propósito y sus objetivos más profundos.

Estos niveles de reflexión se pueden observar gráficamente así

Ilustración 2 Modelo de niveles de reflexión de la IPD



Fuente Korthagen, 2010, p.95

El modelo propuesto por Korthagen es una herramienta que permite a los docentes reflexionar sobre diferentes aspectos de su práctica pedagógica, desde el entorno y los comportamientos más visibles hasta las creencias, la identidad y la misión más profundas, para desarrollar una práctica más reflexiva.

Ahora bien, estableciendo relación entre lo propuesto por Martín-Gutiérrez et al. (2018) Y Korthagen (2010), se propone un sistema de categorías y subcategorías para el análisis de la IPD que, en función de esta investigación, se ven conjuntamente relacionadas como se ve en el siguiente esquema (ilustración 3).

Ilustración 3 Esquema de relación dimensiones - niveles



Fuente: Elaboración propia

Etapas Del Desarrollo Profesional Del Profesor

Para comprender la configuración de la IPD se acude a un periodo considerado por varios autores como definitivo y crítico (Tardiff y Le Vasseur, 2018) que es el inicio de la actividad laboral docente, por esta razón esta investigación se orienta a los llamados docentes noveles, a continuación, se explica la caracterización de periodos en el desarrollo profesoral.

En los estudios acerca de la configuración de la IPD se encuentran referencias al periodo de desarrollo vital en que se encuentran los profesores como una forma de delimitar los objetivos de estudio y las características de cada uno de los periodos temporales, para esta investigación se consideran tres grandes periodos en el desarrollo profesional docente: profesores en formación, profesores noveles y profesores expertos.

Profesores en formación

Se considera docente en formación quien se encuentra cursando estudios universitarios en educación. En Colombia estos programas se denominan licenciaturas. y cuentan con la ventaja de realizar prácticas profesionales en aula, antes de culminar sus estudios; Es así que, en la formación de los maestros, si bien, existen estudiantes que llegan a sus prácticas con conocimientos previos debido a contextos donde sus familiares son educadores y por su parte han tenido previas experiencias de enseñanza, ya sea no formal o informal; pueden existir otros casos donde los profesores en formación, se enfrentarán a estas prácticas docentes por primera vez en sus vidas, siendo un factor a considerar, ya que interviene en tomas de decisiones como la inserción/deserción al campo de la educación, esta vez como docentes.

Gallego et al, (2018), consideran que la experiencia de aproximación al aula puede tener diferentes perspectivas, incluyendo idealizaciones o prevenciones sobre la escuela

No existe una percepción generalizada, en el profesorado principiante participante en este estudio, sobre la escuela como lugar de enfrentamiento entre grupos y lucha por el poder, como intereses en conflicto entre los miembros de la escuela. Todo lo contrario. Tal vez, el hecho de contar con poca experiencia y tener

más idealizado el lugar de trabajo, esté incidiendo en su concepción. (Gallego et al. 2018, p.9)

Entonces el acercamiento de los profesores en formación a los contextos del aula e institución por medio de sus prácticas, en gran manera son una ventaja para el educando, pero a su vez, no hay aproximación suficiente en otros procesos de la institución que permitan dimensionar los demás actores de la educación y su estructura, delimitando en cierta medida aquello que influye en la construcción de una identidad profesional del profesor.

Profesores Noveles

Según Feixas (2002), el profesor novel es aquel trabajador que ejerce en sus primeros años de ejercicio y que en algunos casos puede llegar a tener asignado un acompañante a manera de tutor, el cual cuenta con la experiencia suficiente para dirigirle.

Las experiencias recogidas al comienzo del ejercicio docente no determinan los mismos efectos para todos los profesores involucrados; sus reacciones frente a lo vivido pueden variar teniendo en cuenta aspectos como si cuentan con formación pedagógica o, por el contrario, solo cuentan con formación disciplinar. De esta manera, puede deducirse la importancia que reviste para los docentes noveles la experiencia de sus primeros años de ejercicio profesional, como fundamento para forjar su identidad profesional, al punto de decidir si enseñar es, o no, su vocación. Por consiguiente, Gibbs y Habeshaw (1989), (como se citó en Feixas, 2002, p.15), dicen:

los profesores noveles (...) a menudo encuentran que enseñar en la universidad es un reto, a veces un reto demasiado grande. Han tenido experiencias con profesores aburridos cuando eran estudiantes y no quieren terminar como ellos. Están dispuestos a hacer lo que haga falta para ser buenos docentes, pero cuando se encuentran con las presiones y angustia de la enseñanza, se preguntan si podrán asumirlo.

En los primeros años de ejercicio pueden tenerse conceptos acerca de la educación y los agentes que intervienen en ella, desde los contextos escolares hasta las directrices de una institución formativa, un ejemplo de lo anterior lo describen Murillo et al, (2018), quienes por medio de metáforas analizan las concepciones que tienen profesores

principiantes sobre la escuela, catalogando cada metáfora en categorías. Una de estas categorías, representa la escuela en un contexto político, donde los profesores noveles o principiantes no tienen un concepto o imagen política general de la escuela, atribuyéndolo a la poca experiencia de estos y de tener idealizado su lugar de trabajo. De esta manera, según el análisis de los autores, no son capaces en primer momento de relacionar los espacios educativos como lugares de enfrentamiento y lucha de poderes.

Por su parte Moscoso et al, (2018), mencionan que el profesor novel, necesita de un periodo entre el primer y séptimo año de ejercicio para lograr una adaptación a su hacer profesional, siendo su desempeño eficaz en relación a aquello que enseña y que atañe a su profesión, dejando como consecuencia favorable, la confianza o seguridad, además de la competencia en su desempeño como docente, permitiéndole en esta medida, enfocarse en el perfeccionamiento de su ejercicio profesional y en adquirir o mejorar las estrategias de enseñanza.

Profesor Experto

Si bien los años de experiencia no siempre son sinónimo de hacer las cosas bien o mejor, pueden ir acompañados de la transformación en el hacer profesional de modo que se distingue entre el profesor que cuenta con muchos años en el ejercicio docente y el profesor experto. Aquellos profesores que logran mantenerse en el ejercicio durante más de diez años son sin duda los candidatos a ser considerados como profesores expertos, gracias a sus años consecutivos de ejercicio, sin embargo, existen algunas características adicionales en torno al concepto de profesor experto, siendo una de ellas la reflexión.

Como término en común al hablar del profesor experto, la reflexión sobre el ejercicio profesional permite autoevaluar los procesos de enseñanza, las metodologías implementadas, las estrategias de transmisión del mensaje, la creación de espacios para socializar los contenidos trabajados en la clase con los mismos estudiantes y entre otras cosas la transformación de las experiencias de clase o incidentes críticos con la intención de mejorar la práctica profesional del profesor.

La práctica no reflexiva, en efecto, aprisiona al maestro en una rutina mecánica con mínima variación y creatividad, mientras que cuando aquella es sometida a reflexión, autocrítica y reconstrucción validada, el educador se libera de la rutina y en su práctica

florece la innovación, el seguimiento permanente de los efectos de esta última y la sistematización de la práctica como un saber práctico, efectivo y sustentado. (Restrepo, 2006).

La identidad del profesor se alimenta constantemente en su práctica y en la constitución del 'saber hacer' atravesado según Restrepo (2006), por la reflexión que tiene el profesor sobre su acción pedagógica, como un fundamento con el cual enfrentan y transforman cada día dicha práctica, con la intención de dar respuesta a los contextos profesionales y a las necesidades de sus estudiantes. De manera que, complementando esta noción Restrepo (2006), afirma sobre el conocimiento del profesor experto.

Es por ello más subjetivo, más ajustado al quehacer de cada docente y se va construyendo mediante la reflexión sobre la propia práctica en la acción de todos los días y en la transformación permanente de aquella y de su relación con los componentes disciplinares que la determinan. (p.4)

Por su parte, Ramos et al, (2013), consideran que el conocimiento del profesor experto se caracteriza por: la comprensión del contenido que enseña contando con estrategias para hacerlo, las diversas representaciones que contextualizan dichos contenidos, el abordaje de temas complejos, el uso de diferentes estrategias para resolver problemas y del empleo de actividades que complementen los contenidos abordados en clase; por otro lado, cuenta con al menos cinco años de experiencia, destaca en evaluaciones institucionales, ha tenido la oportunidad de enseñar el contenido en más de una oportunidad, es recomendado por pares y directivos, es indagador participando en procesos de actualización como cursos, postgrados, investigaciones e innovaciones, es consciente de cambios educativos, se preocupa por mejorar su hacer profesional, posee nominaciones o premios y finalmente, sus estudiantes obtienen buenos resultados.

Para esta investigación se indaga en la etapa de profesores noveles, por considerarse que es en este momento particular en que se consolida con mayor profundidad la identidad profesional del profesor.

Identidad Profesional Del Profesor De Música

La identidad profesional docente es el *resultado de un largo proceso* por construir un modo propio de sentirse profesor, al tiempo que contar con competencias para el ejercicio cotidiano de la profesión. En este proceso, desempeñan un papel crítico las experiencias escolares vividas como alumnos, el posible atractivo de la docencia, su primera modelación en la formación inicial universitaria después, los inicios del ejercicio profesional; que la configuran de un modo u otro. (Bolívar et al, 2014)

La construcción de la identidad profesional en el profesor de música considera los contextos del sujeto y las experiencias que conllevan incluso a abandonar el profesorado o continuar en este, las que parten incluso desde el primer acercamiento a la música, pasando por las primeras clases de instrumento, los primeros recitales, la decisión de estudiar música, prácticas instrumentales, pero también la experiencia de enseñar, contextos laborales; son escenarios directos que afectan la construcción de la identidad docente.

Acerca de la identidad profesional en el profesor de música, Duque y Jorquera (2013), señalan un conjunto de disciplinas que intervienen en la construcción de esta profesión como la pedagogía, la psicología, las ciencias de las artes, haciendo referencia a lo disciplinar musical y finalmente, la sociología.

Es importante mencionar que en Colombia coexisten los profesores que solo cuentan con formación disciplinar musical y los profesores que se han formado como licenciados en música, con el componente pedagógico como fundamento. Esto puede influir en la identidad del profesor, pero no determina la vocación del mismo, en otras palabras, aquellos que son profesores con convicción y los que lo son por una necesidad laboral.

Una vez asentado un tipo u otro de identidad, el ejercicio profesional se desarrolla conforme a la identidad construida. Se producen modificaciones, pero no renunciaciones o conversiones identitarias. De esta manera se puede apreciar que:

- la identidad performativa que se dedica a la docencia buscará formación para mejorar su nivel de interpretación y poca o nada para mejorar sus competencias docentes.

- valora como único escenario docente necesario el espacio de aula y no el escenario de su institución.

- valora siempre la posibilidad de abandonar la docencia si las circunstancias económicas profesionales se lo llegan a permitir. (Duque y Jorquera, 2013 p.253)

En el ámbito de la educación musical, se debe comprender los contextos que surgen y cómo estos construyen la identidad docente. De esta manera, se puede identificar dos tendencias de profesores dentro de la educación musical, denominadas por Duque y Jorquera (2013), como identidad performativa, y la identidad de músico docente.

El primero de ellos se refiere al profesor cuyo interés está en la interpretación más que en la enseñanza; el segundo es el profesor cuyo deseo es combinar lo disciplinar musical con la enseñanza de la misma.

Es importante apreciar que no hay “cambios” de identidad: una vez asentado un tipo u otro de identidad, el ejercicio profesional se desarrolla conforme a la identidad construida. Se producen modificaciones, pero no renunciadas o conversiones identitarias. (Duque y Jorquera, 2013, p.253).

Puede precisarse a partir de lo anterior que la identidad performativa se constituye en un gran número de casos desde la infancia, ya sea por la influencia familiar o la experiencia exitosa a nivel musical, entre otras experiencias aparece la imagen de aquellas personas que llegan a optar por los estudios musicales profesionales y una vez culminados, encuentran en la interpretación instrumental su identidad profesional, ya sea como concertista clásico, músico de sesión, compositor o músico de escena en la industria musical, es decir, en el ejercicio pleno de la música.

El tiempo entre la culminación de los estudios profesionales y los primeros meses como profesionales egresados, es para un músico o docente performativo, crucial, pues, “si no consigue aumentar su actividad performativa ingresará de forma decidida en el campo profesional de la docencia de la música” (Duque y Jorquera, 2013, p. 253)

Según los autores, en la identidad de músico o performativa, se marcan una serie de conductas que sobresalen en el quehacer docente como por ejemplo la búsqueda constante del mejoramiento interpretativo, en comparación con la nulidad o búsqueda mínima del

mejoramiento de las competencias docentes; por otro lado, la única estima en el campo docente que presenta es el aula y no un escenario completo institucional. Finalmente, quien se identifica como músico está constantemente contemplando la idea de abandonar el ejercicio docente si las circunstancias profesionales y económicas se lo llegan a permitir.

Además, los docentes performativos, aunque pueden poseer un alto nivel de habilidades artísticas y técnicas en su disciplina musical, podrían enfrentar desafíos en la aplicación efectiva de estrategias pedagógicas y en la adaptación a las dinámicas del entorno educativo. La carencia de formación pedagógica específica podría limitar su capacidad para comprender las necesidades individuales de los estudiantes, adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje y desarrollar enfoques de enseñanza inclusivos. Aun así, es importante aclarar que no se busca estigmatizar uno u otro y que, aunque se muestre una constante en cada caso, no determina el rol profesional y su accionar, en todos los casos.

Por otro lado, la identidad pedagógica se adquiere, a diferencia de la performativa, en edades más avanzadas y gracias a las exigencias del panorama profesional y las oportunidades laborales como músico; además, de un deseo permanente por enseñar, sintiendo satisfacción al hacerlo. Puede prescindir de experiencias musicales familiares o la insistencia de estas para inclinarse por una carrera artística musical.

No quiere decir, en ningún caso que el músico docente, no pueda ejercer como músico intérprete o que su nivel interpretativo sea deficiente, antes bien, es dado a estos dos campos de acción de forma alternada.

En este sentido, llegar a ser músico docente también puede cursar de la misma forma que llegar a ser músico intérprete, o sea, por la profunda satisfacción que genera el enseñar que es equiparable a la satisfacción del hacer musical. Además, el músico docente tiende a profundizar en la adquisición de conocimientos pedagógicos y educativos.

Es importante resaltar que los contextos de formación influyen de cierta manera en la construcción de dichas identidades (performativa - pedagógica) pues las ideas tradicionales sobre el músico dentro de un conservatorio varían con respecto a las de una carrera de licenciatura en música evidenciadas, por ejemplo, en sus pensum ofertados, revelando en algunos casos la intención de preparar docentes en la disciplina y en otros casos un énfasis puramente interpretativo. Además, esta idea se refuerza más adelante en

las declaraciones de los sujetos de investigación, donde expresan sus intereses profesionales movidos por el entorno educativo con el que han interactuado.

Experiencias Desencadenantes

Dentro de los contextos de la educación, específicamente en el aula de clase o en las funciones del profesor en general, suelen presentarse sucesos o eventos que alteran decisiones o conductas en el accionar del profesor; estos eventos pueden ser favorables o desfavorables, convirtiéndose en un factor importante a la hora de hablar de la identidad profesional del profesor, tomando estos eventos como potencial agente de cambio de dicha identidad.

Monereo (2010), presenta dichos eventos o sucesos como Incidentes Críticos (I.C) que tienen el potencial de desestabilizar la identidad del profesor en su quehacer pedagógico y define los I.C como aquellos sucesos que tienen su propio tiempo-espacio y que trascienden el umbral de las emociones del profesor poniendo incluso en crisis la identidad del mismo; por lo anterior el autor afirma: “para recuperar el control de la situación no basta con aplicar una estrategia local, sino que requiere cierta revisión de algunos aspectos de la identidad profesional, es decir, de las concepciones, estrategias y sentimientos del docente”. (Monereo, 2010, p.11)

Para darle sentido a un incidente crítico Monereo (2010), propone que el docente no solo debe ser consciente de este suceso como tal sino, ser capaz de reflexionar sobre el mismo, viéndolo como una oportunidad de cambio. Para esta investigación no solamente se consideran como críticas las experiencias negativas, sino que se incluyen también los sucesos positivos que, de igual forma hacen parte de la configuración de la trayectoria docente, y pueden modificar el rumbo profesional del sujeto. (Otondo Briceño et al, 2021).

Se consideran las vivencias como aquellos episodios cortos o momentáneos que tienen lugar en un momento específico y que a través de la reflexión sobre las mismas o incluso al experimentarlas repetidamente, llegan a convertirse en una experiencia con significado.

Entonces, vivencia, experiencia significativa e incidentes críticos son constituyentes de lo que se llamará en este trabajo ‘experiencias desencadenantes’ teniendo en cuenta sucesos tanto positivos como negativos, reflexionados y resignificados a través de las narrativas de aquellos docentes noveles que participan en esta investigación.

Metodología

Encuadre Metodológico

La presente investigación se sitúa en un marco de carácter cualitativo, metodología que se basa en la interpretación de significados asignados, a través de diversas herramientas como las siguientes:

La investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos –estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales– que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos. (Vasilachis, 2006, pp. 24-25)

Mason (1996), citado por Vasilachis (2006), resalta tres aspectos fundamentales de la investigación cualitativa. Primero, su base filosófica interpretativa, que se centra en comprender cómo se interpretan, comprenden y experimentan los fenómenos sociales. Segundo, destaca la flexibilidad y sensibilidad de los métodos utilizados para recolectar datos, adaptándose al contexto social en el que se desarrollan. Y tercero, menciona la importancia de los métodos de análisis que permiten abordar la complejidad, el detalle y el contexto de manera integral.

De modo que la investigación cualitativa, no busca la generalización, no desarrolla muestras ni busca representatividad.

Cabe destacar que la presente investigación adopta un enfoque biográfico narrativo (IBN), el cual se utiliza con diversas finalidades, tales como la reflexión, transformación, adaptación y mejora. Morales y Taborda (2021), señalan varias utilidades de la investigación biográfico-narrativa en el estudio de identidades docentes, que incluyen el acceso a las subjetividades, la identificación de líneas de interés en la formación docente, la reducción de la distancia entre el investigador y el investigado, la comprensión y transformación del conocimiento, así como la identificación de buenas prácticas en la enseñanza y la gestión educativa. En otras palabras, la investigación biográfico-narrativa se entiende dentro de este trabajo de tesis como una orientación o punto de vista en el que se emplean las narrativas personales para comprender a los sujetos investigados en su contexto laboral-social, explorando sus identidades, subjetividades y emociones que lo configuran

como docente de música. Las autoras mencionan como tendencia de la IBN lo siguiente: “acerca de utilidad del método biográfico narrativo demuestra que esta metodología ha sido generadora de líneas de interés sobre la formación docente, sobre la vida y la experiencia profesional de los profesores.” (Morales y Taborda, 2021, p. 175).

La investigación biográfico-narrativa es fundamental para comprender el concepto de identidad docente debido a varios factores según lo mencionan Morales y Taborda (2021), en primer lugar, el proceso identitario de los docentes requiere un análisis profundo de los contextos que los rodean, lo que permite una comprensión más integral de su identidad profesional. Además, las narraciones sobre las propias historias de vida de los docentes posibilitan la emergencia de nuevas comprensiones de sí mismos, alentando una reflexión continua sobre su práctica pedagógica y su desarrollo profesional. Estos procesos reflexivos, facilitados a través de las narrativas, contribuyen a la autoconstrucción del docente y a una mayor conciencia de su identidad profesional. Finalmente, la construcción de la identidad docente implica encuentros significativos entre los sistemas macro y micro de las historias de vida de los individuos, lo que destaca la interacción entre experiencias personales y sus diferentes contextos.

De la misma forma, se emplean algunos elementos de investigación basada en artes (IBA), (Barone y Eisner, 2011) los cuales ofrecen una perspectiva en el campo de la investigación cualitativa, particularmente en la facilitación de diálogos profundos y la generación de datos ricos a través del uso de elementos artísticos como la metáfora y el dibujo.

En la IBA se emplea la metáfora para crear analogías y símiles que permitan profundizar en el conocimiento. Por su parte, el dibujo como herramienta complementaria en las entrevistas semiestructuradas ofrece una dimensión visual que enriquece la expresión de ideas y experiencias. El acto de dibujar permite representar simbólicamente aspectos de la experiencia que podrían ser difíciles de expresar verbalmente, o que podrían estar arraigados en niveles subconscientes. Además, el proceso creativo involucrado en el dibujo puede desencadenar asociaciones y reflexiones adicionales, sirviendo como un catalizador para la exploración más profunda durante la entrevista (Barone y Eisner, 2011).

Al facilitar una mayor expresión, reflexión y exploración de experiencias a través de metáforas y dibujos, se enriquece el proceso de recopilación de datos, permitiendo la interpretación de los fenómenos investigados.

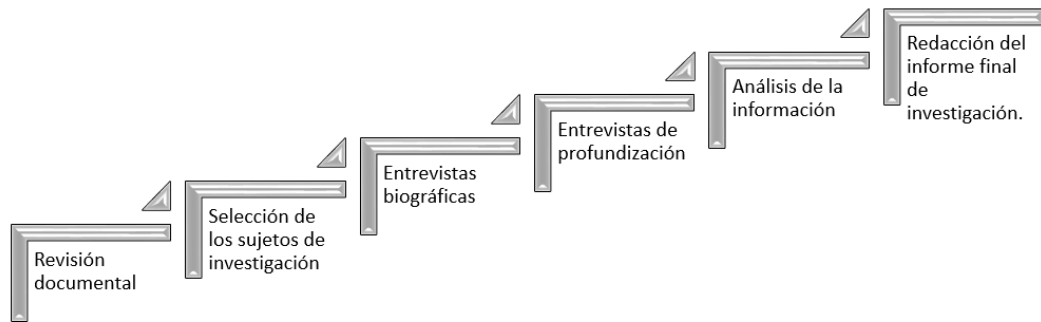
Diseño Investigativo:

La investigación se estructuró con las siguientes etapas o fases:

1. Revisión documental: en esta fase se realizó la búsqueda de documentos alrededor de los siguientes temas:
 - Identidad del profesor
 - Identidad del profesor de música
 - Docentes noveles
 - Incidentes Críticos
 - IBA (investigación basada en artes)
 - Metáfora
2. Selección de los sujetos de investigación: definición de criterios de selección de los sujetos participantes de la investigación
3. Entrevistas biográficas o de historia de vida e identificación de sucesos representativos: se realizó la descripción de su historia formativa y se solicitó a los participantes del estudio pensar en una metáfora sobre el ser profesor (ser profesor es como...) y traer para la siguiente entrevista dibujos de ellos realizados por sus estudiantes.
4. Entrevistas de profundización analizando los dibujos y metáforas
5. Análisis de la información: transcripción y análisis de los discursos docentes dicho análisis se realiza con el apoyo del software Atlas Ti como una herramienta digital para el análisis de la información obtenida de las entrevistas.
6. Redacción del informe final de investigación.

Este diseño puede visualizarse a través del siguiente esquema

Ilustración 4 Diseño de la investigación



Fuente: elaboración propia

Población

Se extendió invitación a varios docentes noveles en el ámbito de la música formulando algunos criterios específicos para los propósitos de la investigación. Como resultado, se logró la participación voluntaria de tres docentes que poseen tanto formación académica como experiencia práctica en la enseñanza de la música. El primer participante es un graduado de una licenciatura en música, el segundo cuenta con una titulación de pregrado con un enfoque particular en la interpretación musical, además de estar inmerso activamente en un programa de posgrado centrado en la pedagogía y la educación musical. Finalmente, el tercer sujeto es un egresado de pregrado con un énfasis en la interpretación musical.

La edad de los sujetos de estudio osciló entre los 27 y 32 años de edad, de estos tres participantes uno es de género femenino y dos de género masculino. Además, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Contar con pregrado en música, sea este de licenciatura o profesional
- Tener entre 1 a 3 años de experiencia docente después de egresar del pregrado.

Dicha experiencia relacionadas al servicio en instituciones educativas formales y no formales tales como programas de jornada escolar complementaria (JEC), CREAS, filarmónica, IDARTES, 40X40, casas de la cultura, etc.

- Diligenciar el consentimiento informado

Con esto se busca aclarar que la participación de cada sujeto es voluntaria y que será protegida la información de datos personales como nombres propios, nombres de instituciones y nombres de lugares, dichos consentimientos no se anexarán al documento por obvias razones, pero están disponibles si los evaluadores los solicitan. (ver formato en anexo 1)

Instrumentos De Recolección Y Análisis De La Información:

Se describen a continuación los instrumentos y herramientas para la recolección y el análisis de la información: entrevistas biográficas y de profundización, metáforas, representaciones gráficas y análisis del contenido con apoyo del software Atlas ti.

Entrevista biográfica

En este tipo de entrevista, se orienta al entrevistado hacia su trayectoria de vida en relación con su ámbito profesional, a través de preguntas intencionadas y preparadas. No obstante, se otorga al entrevistado la libertad necesaria para expresarse de manera espontánea y sincera, permitiéndole manifestar sus respuestas con autenticidad. (Vasilachis, 2006), se aborda el relato del entrevistado con una pregunta inicial para permitir su expresión libre, seguido de repreguntas para obtener clarificaciones sobre aspectos específicos. Es crucial para el entrevistador abstenerse de interrumpir continuamente al entrevistado, siguiendo esta regla básica. Posteriormente, el entrevistador puede emplear técnicas como la provocación consciente, cuando sea necesario refutar argumentos del entrevistado o someter sus propias hipótesis a discusión. En la entrevista de historia de vida, el entrevistador desempeña un papel clave en la construcción de significados al abrir temas, fomentar reflexiones, proponer interpretaciones y presentar nuevas perspectivas.

En la investigación se realiza una entrevista semiestructurada inicial, la cual se llevó a cabo de manera individual. El propósito de esta entrevista es explorar en la historia de vida de cada sujeto, especialmente en lo que concierne a su relación con la música y sus experiencias iniciales como educadores en este campo y una entrevista de profundización en la cual se adoptó como estrategia el empleo de metáforas con el propósito de catalizar la conversación y fomentar una reflexión más profunda sobre la percepción individual de la actividad docente. Específicamente, se pidió al docente completar la frase ‘ser profesor es como...’ a manera de estímulo para visualizar y expresar la percepción de la labor docente.

Además, se ha integrado la representación gráfica como herramienta para evocar emociones y pensamientos adicionales. Los sujetos participantes reflexionaron sobre dibujos de ellos elaborados por sus propios estudiantes, los cuales representan a los docentes tal como los perciben los alumnos.

(ver Anexo 2. Protocolo de entrevista biográfica y de profundización y anexo 4 muestra de transcripción de entrevista)

Metáforas

A cada sujeto participante de la investigación se le solicitó que expusiera su percepción acerca del concepto de su labor docente, animándolos a emplear la metáfora mediante la afirmación "Ser profesor es como...".

Gallego et al, (2018), indican que las metáforas se describen como el cambio del significado literal de una palabra a uno figurativo, basado en una comparación táctica. Además, los autores mencionan que las metáforas siempre han constituido un potente instrumento del lenguaje para expresar y acceder al pensamiento de manera menos compleja.

las metáforas nos ayudan a expresar sentimientos, emociones, ideas y conceptos con facilidad, porque nos permiten, recurriendo al lenguaje cotidiano, expresar nuestras ideas más profundas (Gallego et al. 2018, p.3).

Al invitar a los sujetos de investigación a utilizar metáforas para describir sus experiencias, se fomenta una reflexión más profunda y una comunicación más rica, permitiendo la captura de matices emocionales y cognitivos que podrían no emerger fácilmente en un formato puramente verbal.

Representación por medio del dibujo

Como se ha señalado previamente, se emplea el dibujo como un detonante de emociones y diálogos en las entrevistas. A cada participante se le solicitó que llevara a cabo una actividad dentro de su labor docente, solicitando a sus estudiantes que los dibujaran según su percepción, permitiéndoles expresarse libremente y llevar a cabo un tiempo de retroalimentación en la cual los estudiantes y el profesor discutieron el significado o interpretación de estos dibujos. Esta actividad sirvió como una oportunidad para que los

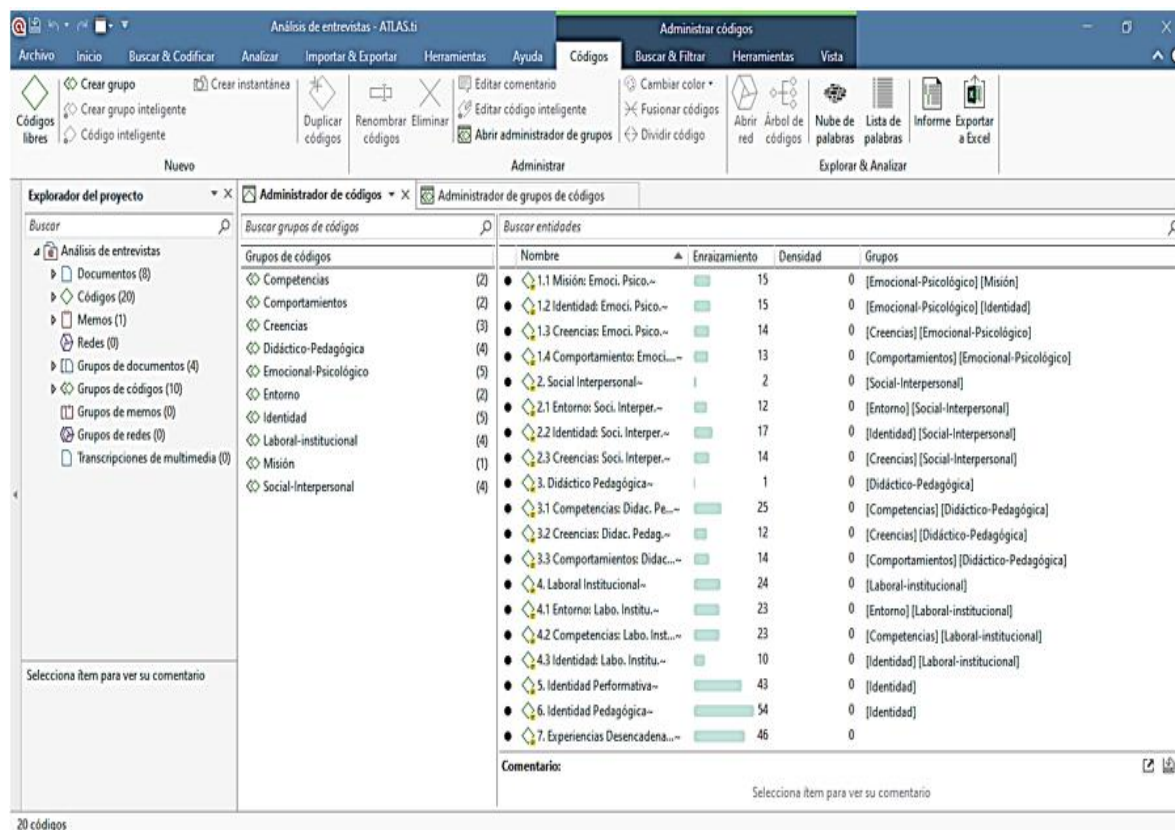
docentes evaluarán, confirmarán o refutarán sus propias concepciones sobre su rol como educadores musicales. (ver Anexo 3 muestras de dibujos realizados por estudiantes)

Análisis de contenido

Utilizando el software de análisis Atlas Ti, se procedió a examinar la transcripción de las dos entrevistas de cada sujeto de investigación (ver anexo 4, muestra de transcripción). Cada uno de estos documentos fue evaluado a la luz de criterios de análisis definidos como códigos, los cuales fueron asignados a declaraciones específicas identificadas durante las entrevistas. En total, se crearon diez grupos de códigos y un total de veinte códigos individuales, los cuales fueron diseñados para abordar las categorías de análisis delineadas en el marco metodológico de este estudio. (ver anexo 5 libro de códigos)

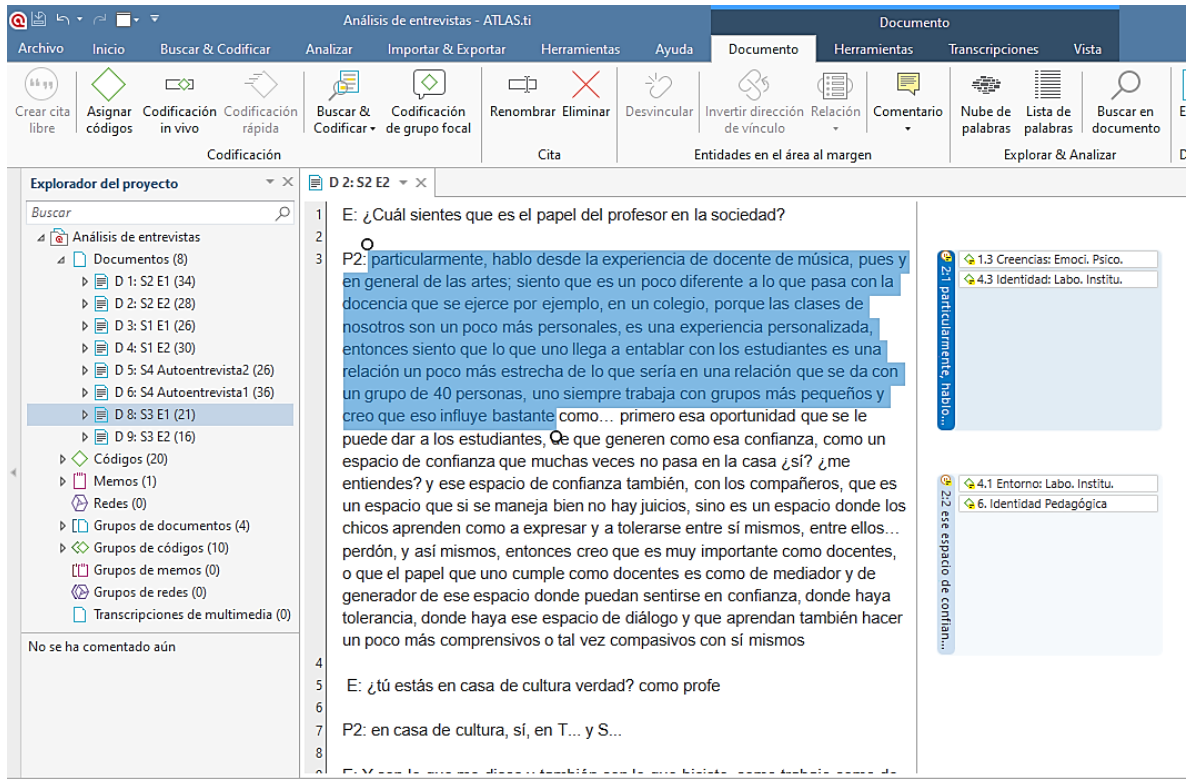
En el software se observan estos códigos y sus agrupaciones de la siguiente forma

Ilustración 5 Grupos de códigos en Atlas ti



Una vez que se ha elaborado el libro de códigos se procedió a asignar estos, a las declaraciones específicas en los discursos de los sujetos Este proceso de codificación se ilustra de la siguiente manera:

Ilustración 6 Vista del análisis del texto enAtlas ti



Ahora bien, dentro del presente documento se identificarán las citas de las entrevistas con el identificador, el sujeto y la herramienta de la siguiente manera:

- Identificador Atlas Ti, = Número de Documento (:) Número en secuencia de la cita. ejemplo: (3:16)
- Número y tipo de instrumento relacionado = E1 o E2, (Entrevista 1 o 2)
- Sujeto de investigación = S1, S2 y S3

De esta forma, en el caso de una cita literal de las entrevistas, se añadirá al final de dicha cita por ejemplo (3:16, E1, S2)

Una vez que los códigos han sido asignados, se procede a examinar los resultados del análisis, permitiendo destacar y diferenciar entre los sujetos, entrevistas, testimonios, códigos y grupos de códigos. Este proceso facilita la identificación de tendencias temáticas

y la capacidad de discernir o comparar las expresiones de cada participante en la investigación por medio de un informe de citas. (ver anexo 6 muestra de libro de citas)

En la realización del informe final se procedió a la detallada descripción de los hallazgos obtenidos a partir del análisis de la información recopilada, organizándolos en diversas categorías. En primer lugar, se abordaron las identidades performativas y pedagógicas como la categoría inicial. Dentro de este apartado, se proporcionó un contexto y definición para cada una de estas identidades, las cuales fueron categorizadas de acuerdo con las narrativas proporcionadas por los sujetos de investigación. Es importante destacar que el propósito no fue clasificar a los sujetos en una u otra identidad, sino más bien comprender los elementos que contribuyen a la configuración de la identidad revelada.

En un segundo apartado, se otorgó importancia a las experiencias desencadenantes como un factor relevante a considerar en las decisiones y comportamientos de los sujetos en relación con el impacto que sus experiencias tuvieron en su labor docente.

En tercer lugar, se describieron las inclinaciones y menciones identificadas en los testimonios de los sujetos en relación con cada nivel de análisis, según el modelo propuesto por Korthagen (2010). Se buscó comprender qué aspectos influyen más en la práctica docente de cada sujeto y cómo estos configuran su identidad profesional.

En la cuarta etapa se analizaron las dimensiones propuestas por Martín-Gutiérrez et al, (2014). permitiendo así una mayor profundidad en la comprensión y brindando significados adicionales.

Discusión y análisis de resultados

En el presente apartado, se expone el análisis de las entrevistas realizadas, estructurado a través de la perspectiva de cuatro referentes fundamentales citados en el marco teórico de este proyecto de investigación. Estos enfoques son: la identidad performativa y pedagógica (Duque y Jorquera, 2013), los incidentes críticos o experiencias desencadenantes (Monereo, 2010), el modelo de niveles de reflexión sobre la enseñanza propuesto por Korthagen (2010), y las dimensiones de la identidad del docente (Martín Gutiérrez et al., 2014)

IPD Performativa Y Pedagógica

Para iniciar este análisis, es pertinente retomar las aportaciones de Duque y Jorquera (2013), respecto a las IPD performativa y pedagógica. La primera de ellas, identidad performativa, se refiere a aquellos individuos que, tras completar sus estudios musicales profesionales y dedicarse a la enseñanza, encuentran en la práctica disciplinar instrumental la esencia de su identidad profesional. Por otro lado, se entiende la IPD pedagógica, como aquella caracterizada por un compromiso y deseo vocacional por la docencia, donde la satisfacción derivada de enseñar se compara o incluso supera a la experimentada durante la interpretación musical.

Tomando en consideración lo anterior, se observa que el sujeto S1 se autodefine como profesor, partiendo de su firme convicción y el expreso deseo de ejercer como docente, particularmente en el ámbito de la educación pública. Esta decisión se fundamenta en una vocación docente, la cual se manifiesta a través de declaraciones enfáticas como: "Yo quiero estar en un colegio público y quiero ser profe de colegio, yo sé que eso es para mí" (3:9, E1, S1), revelando así su pasión y dedicación hacia la profesión docente, considerándola su verdadera vocación.

En el contexto mencionado sobre la identidad pedagógica, el S1 articula una perspectiva clara acerca de las motivaciones esenciales para ejercer la docencia, basándose en opiniones tales como: "un profe que no ame su clase y que no ame ser profe, (...) tal vez, debería reevaluarse muchas cosas" (3:25, E1, S1). Este comentario sugiere que, a pesar de la diversidad de razones para escoger la carrera docente, debería primar la elección de esta profesión por el amor y la satisfacción que genera, antes que cualquier otro motivo.

Además, el S1 se identifica de diversas formas, exceptuando aquellas que se relacionan directamente con su disciplina musical profesional. Esta conclusión se extrae de comentarios como:

Ser artista, que no ha sido tan [aceptado] y a lo largo (...) de mi vida nunca [me he] sentido artista. [Mas bien me he] sentido profe, [me he] sentido tallerista, [me he] sentido lector, bueno muchas cosas menos artista. (4:4, E2, S1).

Lo cual demuestra su tendencia a identificarse con roles distintos al artístico a lo largo de su vida.

Finalmente, el S1 enfatiza la importancia de disfrutar y encontrar satisfacción en la labor docente, lo cual se expresa en afirmaciones como:

Un profesor de música debe estar, no digo siempre, pero sí debe estar feliz con lo que hace, debe disfrutar lo que hace, mínimamente te debe llegar al salón y decir, hoy es un momento para disfrutar ¿sí? Porque a medida (...) que uno nombra eso desde el disfrute, desde lo que me gusta, asimismo se va a reflejar (4:15, E2, S1).

Estas palabras resaltan las cualidades que, según el S1, debería poseer un profesor respecto a su profesión y su desempeño laboral, subrayando la importancia de la pasión y el goce en el ejercicio docente.

Las declaraciones del sujeto S1 ilustran la esencia de la vocación docente como un compromiso arraigado en la pasión y el disfrute por enseñar. Esta vocación se manifiesta en una clara preferencia por impactar positivamente en el entorno educativo público y en la identificación con roles que, aunque diversos, excluyen explícitamente la autopercepción artística. El S1 argumenta que la enseñanza, más allá de ser una profesión, es una vocación asumida con amor y satisfacción, subrayando que el disfrute y la felicidad en la labor docente enriquecen la experiencia del educador y se reflejan positivamente en el aprendizaje.

En contraposición, el sujeto S3 se autoidentifica a través de su discurso como un profesor con identidad performativa, esta identificación parece estar fuertemente influenciada por su formación disciplinar musical como intérprete. Así lo expresa:

Bueno, el papel del profesor en la sociedad es como el poder inculcar valores, disciplinas, respeto y dedicación a la carrera que está ejerciendo y que está enseñando, obviamente, en mi caso que soy músico, docente de música, lo que yo hago es enseñarles disciplina, respeto por la música, porque la música no es como los demás niños piensan que es reggaetón pum, chis pun, chis pun, el respeto hacia la cultura colombiana como tal y también, tener como un sentido de pertenencia hacia la música, pues puede que uno lo coja ya como carrera profesional o como hobby, pero ya sea carrera profesional o como hobby, que le tengan un respeto a la música y un poquito más dedicación y de disciplina, eso es lo que me gusta inculcar en mis estudiantes como docente. (9:1, E2, S3)

Este testimonio refleja la importancia que el S3 otorga a los aspectos disciplinares, posiblemente percibiendo a la música más como un fin en sí misma que como un medio.

Por otra parte, al describir su rol como intérprete, el S3 detalla:

yo me considero una persona bandurria, o sea, que ha sido percusionista de banda sinfónica y todo eso entonces, yo inicié acá como percusionista, fui avanzando en mis conceptos porque yo soy de esos percusionistas que no me gusta quedarme en una sola rama, entonces, si yo soy percusionista sinfónico pues, me quedo ahí, no, yo tengo que buscar otras entradas por cuestión de economía, entonces, yo toco percusión folclórica, percusión latina, no tan bien, pero, la toco, conozco los ritmos; percusión pelayera, (...) y ahorita pues también, estoy trabajando, soy músico activo con [nombre del artista] de Yo me llamo. (8:13, E1, S3)

Esta declaración sugiere que, aunque su labor docente es significativa, se identifica de manera más precisa y fluida con su actividad performática, que al referirse a su acción docente.

Además, menciona que existen retos y dificultades que enfrenta el docente de música, pero considera que la solución reside en el compromiso con la disciplina:

Pues bueno, esas actitudes que asumí, es como un poquito más de responsabilidad y compromiso sobre mí labor como docente porque sí, yo nunca pensé que iba a ser docente, yo decía, no, eso a mí no me gusta, yo qué voy a estar

enseñando (...) como que uno asume esa responsabilidad (...) es como tener ese compromiso de respeto frente a la música y lo que uno hace. (9:9, E2, S3)

A pesar de reconocer su rol como educador, su pasión por la interpretación musical prevalece. En cuanto a su aproximación a la docencia, expresa: “La verdad no. (...) yo siempre he dicho que la docencia es una vocación, no todos tienen la vocación de enseñar.” (8:4, E1, S3) lo que indica que su incursión en la enseñanza derivó de factores distintos a una convicción personal o al deseo de enseñar, como se confirma al decir “nunca pensé que yo fuera a ser docente (...) entonces, nunca lo había visto tanto como una profesión la verdad” (8:5, E1, S3)

El sujeto S3 ilustra una interesante tensión entre su identidad como intérprete musical y su rol como educador, revelando un fuerte compromiso y pasión por la música que predomina sobre su percepción y enfoque docente. Aunque ejerce la enseñanza, S3 se identifica y se expresa con claridad y entusiasmo a través de su actividad interpretativa, subrayando la música no solo como una disciplina sino como un valor fundamental en su vida.

Ahora bien, llama la atención la oscilación en la identidad profesional manifestada por el S2, quien parece hallar un equilibrio entre la interpretación y la enseñanza. Este equilibrio podría atribuirse a sus trayectorias formativas y a los enfoques subrayados en su formación. A este respecto, el propio sujeto señala: “Yo estudié en la Universidad Nacional, hice el pregrado en música instrumental, me gradué como músico cornista y en estos momentos estoy cursando la maestría en interpretación y pedagogía ahí mismo en la Universidad Nacional” (1:3, E1, S2)

El S2 se encuentra con oportunidades que le introducen en el ámbito de la enseñanza. Este ‘encontrarse’ sugiere que la transición a la docencia no fue inicialmente un objetivo consciente, sino más bien una evolución natural influenciada por las circunstancias y las experiencias adquiridas en el camino.

Inicialmente yo me veía como intérprete, porque es que cuando uno comienza en esto de la música, (...) lo primero que sientes es el disfrute de la música y ese disfrute de la música es lo que yo llegué buscando a la universidad, (...) en el camino me fui encontrando con un montón de cosas entonces (...) se dio

el espacio de enseñar; mi primer trabajo fue en el municipio de [nombre del municipio] en el 2017. (1:7, E1, S2)

Al principio, la identidad performativa domina, centrada en la búsqueda del disfrute personal a través de la música. Sin embargo, la exposición a la enseñanza abre un nuevo espacio para la identidad pedagógica, marcando el inicio de un compromiso con la docencia musical.

Esta dualidad no sólo refleja una ampliación de habilidades y roles, sino también una rica interacción entre el disfrute personal de la música y el deseo de transmitir ese disfrute y conocimiento a otros.

Digamos que (...) me dedico más al tema de la docencia que a ser intérprete. [Aunque] Tengo experiencia en ambos, pero por este tiempo que he estado como en la docencia de continuo, diría que realmente esta es mi actividad principal. Y como intérprete, creo que es más desde el disfrute de la música y yo. (...) siento que el desempeño es bueno en ambos contextos. (1:22, E1, S2)

Esta cita subraya la complejidad de las identidades profesionales en el campo de la música, mostrando cómo los músicos pueden navegar y reconciliar las facetas interpretativas y pedagógicas de su trabajo.

Este diálogo que propone el S2 entre expectativas y el propósito educativo ilustra la coexistencia y el equilibrio necesario que él mismo busca tener, entre enseñar la técnica y fomentar una adecuada transposición del conocimiento.

Entonces, tú reaccionas a mis emociones y yo reacciono a como tú tocas. o como espero que tú toques y no se trata de eso, se convierte en algo que se desvía de cómo debería ser la relación entre la persona el individuo y la música. (2:6, E2, S2)

Por un lado, la identidad performativa se manifiesta en la expectativa de cómo ‘tú tocas’, lo cual implica una apreciación técnica y expresiva de la música. Por otro lado, la identidad pedagógica emerge en la reacción a las emociones y en el deseo de guiar la experiencia musical hacia cómo ‘debería ser la relación entre la persona, el individuo y la música’, lo que implica una intención educativa y formativa.

El caso del S2 ilustra la evolución de una identidad inicialmente centrada en la interpretación hacia un equilibrio con la identidad pedagógica, facilitada por sus experiencias formativas y profesionales. Este equilibrio refleja la capacidad de integrar el disfrute personal de la música con el compromiso de compartir ese disfrute y conocimiento a través de la enseñanza, resaltando la complejidad y la riqueza de las identidades profesionales en el ámbito musical.

Se puede observar entonces, que los tres sujetos analizados ilustran distintas manifestaciones de las identidades performativa y pedagógica. El S3 prioriza su identidad performativa, con la docencia emergiendo más como una consecuencia de ubicación laboral adicional a su carrera interpretativa que como un interés primario. En contraste, el S2 evidencia una transición hacia un equilibrio entre la interpretación y la enseñanza, reflejando cómo algunos sucesos, fomentaron su compromiso con la docencia. Finalmente, el S1 muestra una orientación predominantemente pedagógica, enfatizando su rol de educador sobre su identidad como intérprete.

Estos perfiles resaltan la importancia de analizar los incidentes críticos en la conformación de la IPD, siendo eventos que pueden reforzar o redirigir la orientación profesional hacia la enseñanza o la interpretación. Estos momentos son esenciales para entender la dinámica en la configuración de la identidad profesional de los docentes.

Incidentes Críticos o Experiencias Desencadenantes

La generación de las anteriores configuraciones identitarias se ve mediada o transformada por experiencias específicas que Monereo (2010), denomina incidentes críticos, los cuales son eventos desagradables que desestabilizan la identidad de un profesor, haciendo referencia a sucesos en el aula de clase que pueden ser traumáticos pero que cobran un sentido pedagógico cuando el profesor logra reflexionar y verlo como una oportunidad de mejora. Partiendo de la idea de incidentes críticos, en esta investigación se renombran como experiencias desencadenantes al tomar en cuenta tanto experiencias favorables como desfavorables, propias y ajenas, en contextos laborales, pero también en la formación académica profesional del profesor.

Bajo esta mirada, se encontró que el S1 presentó diferentes experiencias desencadenantes, entre ellas las que reforzaron su pensamiento inicial acerca de su

vocación y deseo de ser docente de colegio, como puede verse en la afirmación “recuerdo mucho, prácticas en aula, en un colegio público y tuve una maravillosa experiencia con jóvenes de noveno.” (3:4, E1, S1) en este caso se refuerza de manera favorable el imaginario de la labor docente y afirma en cierto sentido la convicción de ser profesor.

Aun así, no parece ser suficiente o decisivo para establecer una postura frente a su quehacer profesional, puesto que una vez el S1 se enfrenta a la realidad del aula como ejercicio laboral y no desde la práctica universitaria, cambia o se modifica la concepción de su trabajo basado en lo dicho en una de sus entrevistas:

En el colegio yo me desentendí muchísimo con la docencia, yo decía, no eso del control de estar regañando, estar venga siéntese, haga caso, qué hubo, qué pasó, por qué no trajo el cuaderno, qué pasó, por qué no sé qué; yo decía, no, si esto es ser profe, mejor no (...) me dedico a hacer otras cosas que no sea ser profe. Me desentendí mucho con el ser profe en los colegios. (3:15, E1, S1)

Al encontrarse con un contexto des - idealizado replantea su deseo de ejercer la docencia desde el aula de clases de un colegio.

En el caso del S1 se encuentra la alteración de su percepción sobre la docencia y en sí, sobre su labor o desempeño profesional posiblemente condicionadas a las experiencias desencadenantes favorables donde encontró mayor receptividad e interés a su clase por parte de sus estudiantes; cercanía y confianza desde el diálogo, además de mostrar empatía por el contexto social, cultural y educativo de sus estudiantes. Como se puede notar en el siguiente apartado:

[las experiencias favorables en otro colegio] me reconectaron con el ser docente y me devolvieron al camino de ser docente, de poder decir, miércoles, no te vayas tan rápido, tal vez hay mucho por hacer, hay muchas comunidades que también aún debes llegar. (3:19, E1, S1)

Este reencuentro no solo renueva su pasión y compromiso hacia la docencia, sino que, sugiere un deseo renovado de aprovechar el tiempo y las oportunidades para hacer una diferencia significativa en la vida de sus estudiantes y en las comunidades a las que aún no ha llegado.

La frustración y los desafíos que hasta el momento atraviesan al S1 están caracterizados por el ensayo y el error, su lucha por conectar con los estudiantes y generar interés, resalta la vulnerabilidad y la incertidumbre que a menudo acompañan la práctica docente como lo podemos observar en la siguiente declaración:

Entonces, como que yo me frustraba, todo el tiempo me frustraba, llevaba una canción, no funcionaba, llevaba un juego, a veces sí funcionaba a veces no; entonces decía no, cuando funcionaba, contenta, cuando no, entonces, era otra vez como esa sensación de ¿Será que este es un grupo fallido? ¿Los grupos fallidos existen? ¿Cómo hago para que conecten? Entonces, había mucha frustración en ese colegio. (4:9, E2, S1)

La reflexión sobre si existen ‘grupos fallidos’ y cómo lograr una conexión efectiva con los estudiantes muestra una profunda preocupación por el impacto de su enseñanza y su capacidad para alcanzar a todos los estudiantes. Esta experiencia de altibajos, de éxito y fracaso, es central en el proceso de aprendizaje y desarrollo profesional del docente, llevando a cuestionar y reevaluar constantemente las estrategias pedagógicas.

Ahora bien, en los procesos de formación el S1 revela desafíos encontrados en su entorno académico que han influido en su relación con la música y, por ende, en su identidad docente.

En lo musical, yo creo que sigo aprendiendo muchas cosas de lo musical, a mí me costó mucho aprender lo musical en la academia porque hay prácticas que suelen ser, como muy transitadas desde el dolor ¿no? como desde la mala palabra o la forma de ver, -no talento- y creo que, eso distancia más que acerca. Entonces, como que estoy en un proceso de reconciliación con lo musical para, pues, obviamente, mejorar mis habilidades y la comprensión de esto que llamamos lo musical o disciplinar. (4:23, E2, S1)

En este sentido, la afirmación refleja un aspecto crucial en la configuración de la identidad docente: el compromiso con el aprendizaje y la mejora continua, en habilidades disciplinares y en la forma de enseñar y relacionarse con los estudiantes. La búsqueda de una práctica pedagógica que realmente acerque a los estudiantes a la música, en lugar de

alejarlos, es fundamental para la evolución de la identidad docente en un entorno educativo en constante cambio.

Por su parte, pasando al S2 se encuentra que cuenta con referentes o modelos a seguir que, de manera consciente o inconsciente, configuran su imagen del rol de profesor.

Fue mi primer profesor de música como tal y él era una persona muy chévere; digamos que se dio (...) no un amigo porque siento que se desdibuja un poco la idea del profesor, pero sí una persona que estaba pendiente y trataba de guiarme mucho, entonces, fue una experiencia muy chévere cuando era niño y ya cuando empecé a ser más grande hacia los 17 o 18 años, ya sí se dio como esa amistad y seguía siendo mi maestro, fue muy genial trabajar con él. (1:1, E1, S2)

En este caso, la experiencia con su primer profesor de música establece un modelo pedagógico basado en la cercanía, la guía atenta y el interés genuino en el bienestar y progreso del estudiante.

Parece ser que en el caso del S2, las experiencias que evocan la memoria tienen relación con lo interpersonal entre estudiante y docente:

Me acuerdo de cosas muy chéveres, por ejemplo, en medio del tema económico complejo, (...) [el profesor] nunca me cobró una clase y lo hacía de verdad por ayudarme, o sea, por potenciarme y estaba pendiente, eso que uno... qué bacano. (1:12, E1, S2)

Se podría pensar entonces que, a través de esta experiencia, el S2 aprende no solo sobre música sino también sobre el valor de la empatía, la mentoría y la comunidad en el proceso educativo, aspectos fundamentales que probablemente incorpora en su práctica docente. En el caso particular del S2 se hace reiterativo el recuerdo de experiencias relacionadas al respeto, la inspiración que sale de esas experiencias para su ejercicio docente, la figura del profesor cercano que no es indiferente a los contextos de sus estudiantes, por lo cual, se hace constante encontrar menciones como:

Muchas veces me pasó, yo llegué a clases en la universidad mal, mal emocionalmente y me sentía enzorrado, frustrado, y el profe se daba cuenta y me decía: venga, ¿qué tiene? ¿podemos hablar? ¿lo puedo ayudar en algo? si le pasó

esto, puede hacer esto, o sea, eso es bacano. Y eso sí lo veo reflejado [en mi hacer docente]. (2:11, E2, S2)

El rol educativo trasciende el formalismo tradicional para convertirse en una figura de apoyo y mentoría, que se replicaron y/o reflejaron en el espacio laboral donde ejerce profesionalmente el S2.

Ahora bien, en el ámbito educativo, mientras los modelos profesoriales positivos juegan un papel crucial en la formación y el bienestar emocional de los estudiantes, la presencia de modelos negativos puede generar consecuencias adversas en el ambiente educativo y en el desarrollo psicológico de los alumnos.

A continuación, se contrasta desde lo también vivido por el S2 y se ilustra cómo la exposición a críticas duras y despectivas durante su formación afectó negativamente su autoestima, e incitó un ambiente de temor al error. Entonces, aquello identificado como incidentes críticos, han transformado el pensamiento del S2 quien, a raíz de esto en su etapa actual de la entrevista, identifica una práctica común en la enseñanza musical, donde los errores de los estudiantes son a menudo recibidos con críticas duras, creando un ambiente donde el miedo al error y la necesidad de pedir disculpas constantemente se vuelven prevalentes. “cosas también que me pasaron con profes, malucas, recuerdo una vez las palabras textuales... estaba yo tocando y fueron como -hijuep*** me fastidia escucharlo tocar- y uno queda como... uh ¿qué mierdas? ¿qué digo aquí? ¿qué hago?” (1:15, E1, S2). Complementando lo anterior, describe experiencias de su clase ahora como profesor y da referencia a esto. por lo cual dice:

Entonces, me pasaba mucho y siento que es algo como de redención con los chicos, con los chicos más grandes, que tienen eso ahí calado en la mente, o estamos tocando un pasaje y se equivocan y ellos saben que se equivocan y... perdón, perdón, perdón, y yo... ¿por qué me pides disculpas? o sea, relájate, aquí estamos precisamente para construir algo, no pasa nada si te equivocas ¿por qué me pides disculpas? Y eso es una actitud que se ve reflejada no solo en la clase, sino cuando tocan, en la confianza, y eso pasa porque el director de la banda y el profe, mal, mal, mal, mal, mal, mal, mal. Perdón, perdón, perdón, entonces uno se acostumbra a estar, así como prevenido y no. (2:12, E2, S2)

Al romper con el patrón de reaccionar negativamente a los errores, el S2 está redefiniendo su identidad docente hacia una más comprensiva y orientada al estudiante. Esta postura no solo afecta cómo los estudiantes se perciben a sí mismos y a su profesor y su relación con la música, sino que también refleja una filosofía pedagógica que valora el proceso de aprendizaje sobre la perfección inmediata.

Finalmente, las experiencias desencadenantes manifestadas por el tercer sujeto de investigación se originan en su formación disciplinar y se manifiestan en su práctica docente. Desde el principio, el enfoque disciplinar en música marcó su interés por sobresalir como músico, lo que lo motivó a esforzarse por alcanzar sus metas académicas.

La universidad sí me dio duro (...) uno viene de unas escuelas de formación artística, en un municipio que no exigen bastante, pero cuando pasan a la universidad, uno se estrella contra el mundo. (...) Cuando empezamos a solfear, solfeo rezado, yo como que... ¿Y esto qué es? No, (...) yo no le pegaba a ni una nota y la maestra... “percusionista tenía que ser, acá todos los percusionistas no afinan, pero eso sí pónganle ritmo y eso es rápido” Entonces, (...) empezar a solfear, yo ¡Uy Dios mío! yo qué voy a hacer, esto no lo entiendo, entonces; (...) siempre fue un contexto, un cambio drástico, pero, ya a medida del tiempo se iba superando. (8:6, E1, S3)

Al experimentar personalmente la lucha y el proceso de superación, es probable que se haya adoptado un enfoque de rigurosa exigencia disciplinar en su enseñanza, valorando la importancia del esfuerzo y la perseverancia vivida en su formación.

También, se realza la importancia del cumplimiento de logros y el reconocimiento académico disciplinar descritos en lo que el S3 llama “la experiencia más chévere de mi vida” diciendo:

La experiencia más chévere en mi vida (...) [fue cuando] tuve mi primer recital a final de semestre (...) toda la gente entrando, esos nervios que uno tenía, los profesores ahí siendo de jurados, fue una experiencia chévere porque uno mata los nervios ahí, otra fue cuando fui, participé, del laboratorio de percusión de [profesor de percusión] 2016 donde pude tocar al lado de [profesor de percusión] una de las marimbistas y artistas de [nombre de agrupación de marimba] muy

reconocida, [profesor de percusión] también tomé clases con él, con [profesor de percusión] también, una marimbista y demás talleres de improvisación en el instrumento, tanto en el vibráfono, entonces fueron grandes y muchas experiencias ahí, que viví cuando estuve en la Universidad (8:8, E1, S3)

La superación de los nervios en un recital y la oportunidad de aprender directamente de músicos establecidos y respetados, contribuyen a una fuerte sensación de logro y pertenencia en el ámbito musical. Estas experiencias enriquecen la técnica además del conocimiento musical del individuo; refuerzan su identidad como músico y educador, al proporcionarle una base de experiencias valiosas para compartir y transmitir a sus estudiantes.

Ahora bien, en cuanto a sus experiencias como docente encontramos experiencias desencadenantes que pueden estar trenzadas con su perfil performativo en detrimento de su función como docente, que en esta oportunidad lo llevaron a describir su experiencia como profesor de colegio de la siguiente manera:

[Los estudiantes], eran mamones, cansones, se botaban los zapatos, las maletas, no, eso uno queda marcado con esos estudiantes y uno dice, no, yo no quiero primero [de primaria] la verdad no, yo no quiero [los grados] primeros porque eso pasaron muchas cosas, problemas, quejas, lo metían a uno en problemas y uno sin hacer las cosas y claro, [a] uno lo dejan marcado (8:16, E1, S3)

En esta experiencia se destaca un incidente crítico desfavorable aparentemente, en la configuración de la identidad docente, marcado por los desafíos de manejar comportamientos difíciles en el aula. Se ilustra el impacto emocional y profesional que tales experiencias pueden tener en un educador, como pudo observarse con el S1 y que ahora parece estar presente en el discurso del S3, este incidente parece haber generado una resistencia hacia la enseñanza en los primeros grados y deja ver cómo experiencias particularmente desafiantes pueden influir en las preferencias y percepciones del docente; por ende, refleja el profundo efecto que pueden tener las experiencias desafortunadas en la gestión de aula en la autoimagen y en las decisiones futuras respecto a la enseñanza,

Otra experiencia desencadenante significativa, pero en este caso positiva, es el acto de recibir una carta de agradecimiento de un estudiante, especialmente cuando se acompaña

de elementos aprendidos en clase (las notas musicales), aquí se subraya la importancia del reconocimiento estudiantil como una fuente de satisfacción y validación personal y profesional para el maestro, como puede observarse en las siguientes declaraciones del S3:

Una emoción gratificante porque siempre me emocioné de que cuando a uno le envían una carta o dicen, eres el mejor profe o lo que sea, pero eso lo llena a uno de orgullo también, porque uno hizo buena labor con los estudiantes; pueda que el colegio no haya continuado o si, pero hice una buena labor y con los estudiantes.
(9:8, E2, S3)

Se puede decir, que, estas experiencias pueden ser fundamentales para el S3 en la construcción de una identidad docente, reforzando el sentido de propósito y logro.

Las experiencias desencadenantes favorables y desfavorables, son cruciales en la configuración de la identidad docente de los profesores de música, afectando su percepción sobre la enseñanza y su relación con los estudiantes. A través de incidentes críticos y momentos significativos de aprendizaje y desafío, los docentes reevalúan su vocación, metodologías pedagógicas y su enfoque disciplinar, reflejando la importancia de la reflexión, adaptación y el aprendizaje continuo en su desarrollo profesional.

Niveles De Reflexión Sobre La Identidad Profesional Del Docente

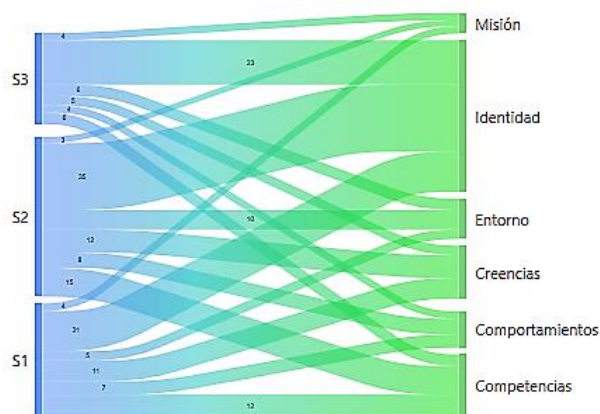
Para un tercer momento del análisis en esta investigación se toma en cuenta el modelo de niveles de reflexión sobre la enseñanza propuesto por Korthagen (2010), el cual es una herramienta reflexiva que facilita a los educadores examinar diversos elementos de su labor educativa, abarcando desde los aspectos de comportamientos hasta los fundamentos más internos como las convicciones, la identidad y la misión personal, con el objetivo de describir aquello que configura la IPD.

Entonces bien, según Korthagen (2010), en el proceso de formar la identidad del docente, se introduce su modelo de reflexión y análisis, el cual se estructura en seis niveles que permiten conceptualizar la reflexión sobre la IPD: Entorno, comportamientos, competencias, creencias, identidad y misión). Es bajo esta lupa que se amplía el análisis de los hallazgos de la presente investigación. Una primera aproximación puede observarse en

la siguiente gráfica generada por Atlas Ti respecto a la densidad de la información acerca de cada uno de estos niveles.

Ilustración 7 Consolidado de los niveles de reflexión

| | Competencias 2 48 | Comportamientos 2 26 | Creencias 3 38 | Entorno 2 32 | Identidad 5 119 | Misión 1 15 | Totales |
|----------------|----------------------|-------------------------|-------------------|-----------------|--------------------|----------------|------------|
| S1 2 56 | 12 | 7 | 11 | 5 | 21 | 4 | 60 |
| S2 2 62 | 15 | 8 | 12 | 10 | 35 | 3 | 83 |
| S3 2 37 | 6 | 4 | 5 | 6 | 23 | 4 | 48 |
| Totales | 33 | 19 | 28 | 21 | 79 | 11 | 191 |



Primer nivel de reflexión: el entorno

Esta investigación observó el primer nivel de reflexión entorno, en el cual los docentes consideran las circunstancias externas e inmediatas que afectan su práctica educativa. Este nivel abarca aspectos tangibles como el aula, los alumnos específicos, y las condiciones físicas y organizativas del entorno de enseñanza. La reflexión en este nivel permite a los profesores evaluar y adaptarse a las dinámicas externas que influyen directamente la interacción educativa y los procesos de aprendizaje. A través del análisis de las entrevistas, se observó una prevalencia notable en la discusión de temas relacionados con el entorno, destacándose una participación especialmente marcada por parte del S2. Como se observa en las siguientes ilustraciones

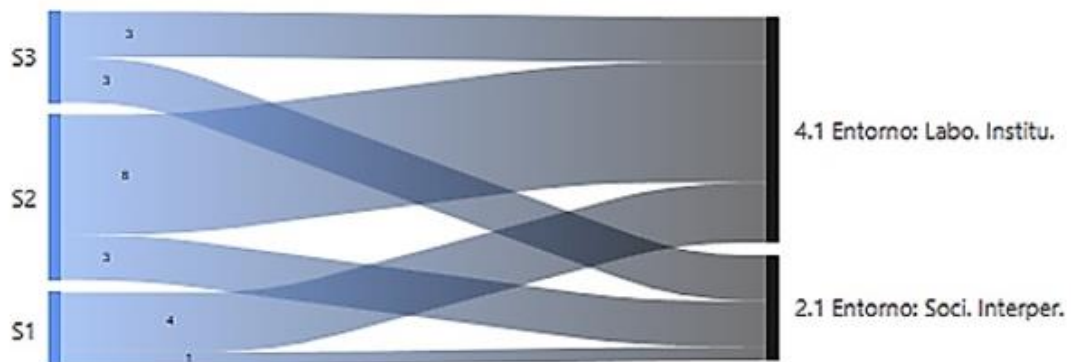
Figura 4, Tabla de episodios sobre el entorno

Ilustración 8 Episodios sobre el entorno

| | Entorno 2 "n" 32 | Totales |
|----------------|---------------------|-----------|
| S1 2 "n" 56 | 5 | 5 |
| S2 2 "n" 62 | 10 | 10 |
| S3 2 "n" 37 | 6 | 6 |
| Totales | 21 | 21 |

En el siguiente diagrama Sankey ¹ se puede apreciar la densidad de información por cada sujeto diferenciando el aspecto específico del entorno entre laboral o institucional y social.

Ilustración 9 Diagrama Sankey entorno



Los seis niveles incorporan integralmente los contextos de las cuatro dimensiones propuestas por Martín-Gutiérrez (2014). Es decir, cada nivel de reflexión de Korthagen (2010) es también analizado a través de estos contextos dimensionales, en busca de una estructura comprensiva para la interpretación de la práctica docente. Para mayor claridad se describe el ejemplo con el primer nivel de Entorno.

¹ El diagrama de Sankey es un tipo específico de diagrama de flujo, en el que la anchura de las flechas se muestra proporcional a la cantidad de flujo.

El nivel Entorno engloba elementos de la dimensión social-interpersonal al considerar las relaciones y dinámicas que se establecen entre los individuos dentro de un contexto educativo, como las interacciones entre estudiantes y profesores, y entre el profesorado mismo. Además, incorpora aspectos de la dimensión laboral-institucional al abarcar las políticas, normativas y cultura organizacional de la institución educativa donde el docente ejerce su profesión. Este nivel conecta con estas dimensiones al enfocarse en cómo el contexto físico y social directamente influye y configura la práctica docente y las relaciones profesionales.

Por otra parte, se encontraron declaraciones que refuerzan lo expuesto de manera anterior, destacando los desafíos y adaptaciones requeridas por los cambios contextuales en la práctica docente, en particular, el paso a la modalidad de enseñanza virtual, como lo sugiera el S1 y cito:

La virtualidad me pareció que tenía sus potencias, pero también, sus desaciertos porque explicar lo disciplinar (...) a distancia, se me hizo muy complejo entonces, (...) digamos que ese fue... fue, también, un aprendizaje para mí, pero, claramente es otro contexto de la educación, pues que también uno se debe formar para eso. (3:3, E1, S1)

Este cambio de contexto implica no solo una modificación en la interacción directa con los estudiantes, colegas y la estructura institucional, sino también una transformación en las condiciones bajo las cuales se desarrolla la práctica pedagógica. La mención de la virtualidad abarca los medios y plataformas a través de los cuales se lleva a cabo la educación, dejando incluso en evidencia la necesidad de formación docente en el uso eficaz de tecnologías educativas para enfrentar estos desafíos, pero también indicando un proceso de reflexión y crecimiento personal y profesional del S1 en la búsqueda de metodologías efectivas para enseñar a distancia.

El S2 alude al mismo período temporal, aunque aborda la temática desde una perspectiva distinta relacionada con el contexto contractual. La mención explícita a vivencias de estrés extremo, somatizaciones y trastornos de salud mental, tales como la ansiedad, indica un ambiente de trabajo que trascendió las barreras de la capacidad de

resistencia emocional y física de los individuos, esto se ve reflejado en sus declaraciones como, por ejemplo:

Creo que el momento más crítico fue en plena pandemia en el 2020, (...) una cosa laboral súper fuerte que yo nunca había vivido. Tanto así (...) que yo personalmente, tuve fisioterapia porque del estrés me empezaron a dar unos espasmos en la espalda (...). Tengo amigos que les dio ansiedad extrema y llegaron al hospital... (...) Y otros casos de somatización muy fuertes (...). Hice un alto y dije, no más (...) esto tiene que cambiar y tengo que cambiar yo porque (...) allá afuera (...) hay un mundo laboral para los músicos muy amplio que no solamente es tocar un instrumento, que no solamente tal vez es enseñar. (1:26, E1, S2)

Esto refleja cómo situaciones extremas pueden forzar a los docentes a reconsiderar no solo sus circunstancias laborales sino también sus enfoques personales y profesionales ante la vida y el trabajo. La decisión del S2 de hacer un alto y buscar un cambio radical fue una indicación de la autorreflexión y la necesidad de preservar la integridad personal y profesional ante condiciones laborales insostenibles.

Ahora bien, el S3 lo manifiesta en un sentido crítico hablando del soporte institucional en el entorno laboral de un educador como una necesidad o una prioridad incluso y para esto sugiere una aspiración propia hacia una comunicación efectiva y una colaboración entre el personal docente y la administración para asegurar que las necesidades materiales y logísticas sean satisfechas.

De qué le sirve a uno tener [bastantes] alumnos, [si no se cuenta con] un salón, (...) pero, le dicen a uno, no profe pues vaya y dicte en el patio, los niños se dispersan (...) y uno no tiene un control exacto de eso (...). Si uno es docente de música y no tiene instrumento, pues le toca ingeniárselas, entonces, tener un apoyo más que todo sobre eso. (9:13, E2, S3).

La necesidad de diálogo y colaboración entre docentes y administración subraya la interrelación entre el entorno y la práctica pedagógica según los hallazgos en las declaraciones de este último sujeto de estudio.

Segundo nivel de reflexión: el comportamiento

El segundo nivel de reflexión, el comportamiento, hace referencia a las acciones específicas, concretas y observables que los docentes llevan a cabo en el contexto de su práctica pedagógica. Este nivel no solo abarca las manifestaciones externas de la personalidad del educador, sino que también recoge su iniciativa, el fervor y la dedicación que demuestra hacia su disciplina.

En este estudio, los sujetos de investigación revelan un grado de implicación destacable en lo que respecta al nivel de comportamiento. Esta participación es especialmente visible en el caso del S2, quien muestra mayor mención de este nivel. Le sigue el S1, con una participación igualmente significativa, mientras que el S3 presenta una menor mención en relación con el comportamiento cabe anotar que, aunque de manera menos directa, el S3 siempre abordó las entrevistas desde una perspectiva personal, reflejando su praxis profesional. Esto, sumado a la tendencia a lo disciplinar musical en su discurso, revela una clara manifestación de comportamiento en su ejercicio de la docencia.

Para corroborar estas observaciones, se ofrece soporte visual a través del análisis efectuado con el software Atlas Ti, que permite una comprensión más profunda y detallada de las dinámicas comportamentales de los sujetos en el contexto de su práctica educativa.

Ilustración 10 Episodios sobre Comportamientos

| | ◇◇ Comportamientos □ 2 ○ 26 | Totales |
|----------------|--------------------------------|-----------|
| □ S1 □ 2 ○ 56 | 7 | 7 |
| □ S2 □ 2 ○ 62 | 8 | 8 |
| □ S3 □ 2 ○ 37 | 4 | 4 |
| Totales | 19 | 19 |

En el siguiente diagrama Sankey se puede apreciar la densidad de información por cada sujeto diferenciando el aspecto específico del comportamiento entre lo didáctico-pedagógico y emocional-psicológico.

Ilustración 11 Diagrama Sankey Comportamiento



En el análisis detallado de las entrevistas aparecen la pasión y el disfrute que los docentes tienen hacia su práctica pedagógica como menciona el S1 y el S2

Poder decir, me voy a disfrutar mi clase y creo que eso es lo principal que debería tener un profe de música y un profe en general. Considero que, si vas a ser profe tienes que tener mucha imaginación para poder crear muchas estrategias que se acomoden al contexto que tienes. (4:16, E2, S1)

Este entusiasmo por la enseñanza no solo es fundamental para el propio bienestar del profesor, sino que también juega un papel vital en la creación de un ambiente de aprendizaje positivo y estimulante para los estudiantes. Además, el S2 dice lo siguiente:

Yo empecé a trabajar porque lo necesitaba, pero me gusta lo que hago, pero hay mucha gente [a la] que no, que hace las cosas porque necesitan la plata, pero viven, pues en otra onda... el trabajo es una carga siempre, y pues obviamente no va a salir nada bueno de eso. (1:16, E1, S2)

El S2 considera que aquellos que perciben el trabajo como una carga y se dedican a él únicamente por necesidades económicas tienden a adoptar un comportamiento que puede resultar menos comprometido y creativo en su enfoque pedagógico. Ambos sujetos ilustran la importancia del comportamiento activo, creativo y apasionado por parte de los docentes de música y hacen énfasis en cómo el comportamiento, influenciado por la motivación y actitud hacia la enseñanza, es un componente crucial en la práctica pedagógica.

En el caso del S3, se aborda la temática de las expectativas dentro del ámbito educativo, particularmente aquellas que posee respecto a sus estudiantes. Estas expectativas reflejan las que sus propios docentes demandaron de él, que ahora considera fundamentales como catalizadores de crecimiento profesional y académico.

Mi profesora de percusión sinfónica (...) siempre me exigió, siempre nos decía a todos, que ella [quería] que todos estuviéramos a un nivel mucho más que ella, que los tiempos han cambiado, que aprendiéramos bastante. Entonces, fue algo gratificante para mí, para mi carrera profesional y eso yo también lo inculco a mis estudiantes. (8:2, E1, S3)

Según el S3, considera dicha exigencia gratificante para su carrera profesional y lo inculca a su vez a sus estudiantes, ilustrando el efecto multiplicador de un comportamiento docente orientado hacia la excelencia y la superación. En otras palabras, no solo mejora la práctica individual propia, sino que también la transmite a las generaciones futuras.

En resumen, las entrevistas reflejan aspectos fundamentales del nivel de reflexión acerca del comportamiento, como, por ejemplo, el de la pasión, el compromiso y la motivación en la práctica docente. También, las declaraciones ponen de manifiesto que un enfoque pedagógico efectivo trasciende la mera transmisión de conocimientos, además es inspirar, desafiar y apoyar a los estudiantes en su camino hacia el aprendizaje y el crecimiento personal y profesional. Finalmente, denotan que los comportamientos docentes son caracterizados por la pasión, el compromiso, la adaptabilidad y el deseo de superación y por lo tanto son cruciales para crear un entorno educativo que motive, inspire y prepare a los estudiantes para el éxito.

Tercer nivel de reflexión: las competencias

Avanzando al tercer nivel, aparecen las competencias en el contexto de la práctica docente, que según lo propuesto por Korthagen (2010), representan el conjunto de habilidades técnicas, conocimientos disciplinares y pedagógicos que el profesorado ejerce y aplica efectivamente en su labor educativa.

Este nivel abarca la destreza en el cumplimiento de las funciones y requerimientos establecidos por la entidad educativa, implicando un profundo entendimiento del marco institucional, sus planes estratégicos, énfasis curricular y el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Para efectos de esta investigación la competencia docente se manifiesta no solo en la aplicación de conocimientos teóricos y prácticos pertinentes a la disciplina y a la didáctica, sino también en la capacidad para integrar estos saberes de manera coherente y adaptativa en el diseño, ejecución y evaluación de experiencias de aprendizaje significativas y relevantes para el desarrollo integral de los estudiantes en un contexto institucional determinado.

Desde una perspectiva general de las entrevistas efectuadas a los docentes participantes, se observa hasta este punto una mayor participación respecto a los niveles de análisis previamente discutidos. Pero se denota la tendencia por una destacada participación del sujeto S2, seguida por la del S1, y con una contribución relativamente menor por parte del S3, como se observa en el diagrama Sankey

Ilustración 12 Episodios sobre competencias

| | Competencias 2 48 | Totales |
|----------------|----------------------|-----------|
| S1 2 56 | 12 | 12 |
| S2 2 62 | 15 | 15 |
| S3 2 37 | 6 | 6 |
| Totales | 33 | 33 |

A continuación, en el diagrama Sankey se evidencia la densidad de información por cada sujeto diferenciando el aspecto específico de competencias entre lo institucional y laboral con lo didáctico-pedagógico.

Ilustración 13 Diagrama Sankey. Competencias



Las entrevistas, al analizarse en detalle, muestran cómo el S1 es consciente de las habilidades necesarias para enfrentar diferentes retos profesionales y sus campos de acción en la enseñanza en los colegios y deja en evidencia la lucha interna relacionada con la capacidad para asumir dicho reto. En este caso expresa dudas sobre su capacidad para dirigir una banda marcial, dado que no tiene experiencia previa tocando ciertos instrumentos en particular: “Y yo decía miércoles, yo cuándo, yo ni toco trompeta, ni esas trombas, ni tubas. Yo decía juepucha, pero yo cómo voy a hacer para dirigir una banda marcial que además ya estaba como proyectada, ellos ya tenían proceso.” (3:10, E1, S1).

Aquí se exploran las habilidades y conocimientos específicos que el S1 posee o necesita adquirir para realizar la tarea en cuestión. En este caso, el profesor reconoce que carece de conocimientos instrumentales específicos requeridos para dirigir una banda marcial, sin embargo, posee las habilidades musicales para abordar el aprendizaje de los instrumentos para aplicarlos en la banda marcial, lo que sugiere una conciencia de las competencias necesarias para el trabajo.

El S2 aborda explícitamente los desafíos asociados a la enseñanza a grupos de niños, resaltando tanto las deficiencias como las necesidades inherentes a su práctica profesional. Sin embargo, demuestra una capacidad introspectiva significativa al identificar y reconocer áreas específicas en las cuales requiere desarrollo y mejora, él afirma:

Yo te diría que siento que puedo mejorar un poco más en el tema didáctico, que, si [bien] fue algo que no exploré tanto durante mi formación, pero he entendido que es muy necesario para los niños, entonces yo no soy muy de... bueno vamos a

hacer el juego o vamos a hacer esto, últimamente sí lo estoy implementando bastante y me está funcionando. (1:34, E1, S2)

La declaración refleja una conciencia y reflexión crítica del docente respecto a su propio nivel de competencia, particularmente en el aspecto didáctico de su práctica educativa. Este reconocimiento de la necesidad de mejora y de exploración en áreas no profundizadas durante su formación inicial muestra el deseo por evolucionar en la implementación de estrategias lúdicas como herramientas pedagógicas efectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Del mismo modo el S3 da cuenta de la reflexión de su propia labor como profesor y deja ver un deseo constante por mejorar, fortaleciendo estrategias que pudiera tener en su ejercicio docente con estudiantes de edad temprana. Se resalta cómo la habilidad para reflexionar sobre la propia práctica pedagógica contribuye significativamente a la evolución de las competencias docentes.

Empecé a trabajar en un jardín, (...) eso también fue cosa seria porque trabajar con niños así de esa edad es complicado porque uno tiene que llamar la atención de ellos porque si no ellos van a empezar a llorar, (...) entonces, a uno le tocaba llamar la atención (8:10, E1, S3)

Es evidente que el S3 utiliza la observación y análisis de clase como herramientas para el desarrollo y la mejora de sus habilidades docentes.

A lo largo de las entrevistas analizadas, emerge un patrón común entre los sujetos estudiados que refleja una profunda conciencia de sus propias competencias, así como un reconocimiento de las áreas que requieren desarrollo. El S1 expone sus dudas y la conciencia de las habilidades específicas que necesita adquirir para superar retos profesionales, como dirigir una banda marcial sin tener experiencia previa en ciertos instrumentos. Esta situación ilustra la importancia de una autoevaluación realista de las competencias propias frente a los desafíos del entorno educativo.

Por otro lado, el S2 identifica explícitamente la necesidad de mejorar en aspectos didácticos, particularmente en la implementación de estrategias lúdicas, reconociendo la importancia de estas para el aprendizaje de los niños. Este enfoque refleja una disposición

para explorar y desarrollar nuevas competencias pedagógicas que enriquezcan su práctica docente.

Finalmente, el S3 destaca la práctica de autoevaluación y reflexión como mecanismos esenciales para el desarrollo y mejora continua de sus habilidades docentes. La capacidad de analizar críticamente el propio desempeño y adaptar estrategias pedagógicas en consecuencia demuestra un compromiso con la excelencia educativa y el bienestar estudiantil.

Cuarto nivel de reflexión: las creencias.

El cuarto nivel de reflexión del modelo propuesto por Korthagen (2010), se refiere a las creencias, entendidas como la interpretación dada por los docentes a su experiencia en el aula y fuera de ella, y cómo estas percepciones moldean su identidad profesional, guiando su actuar en el contexto educativo. Así, las creencias actúan como un marco referencial desde el cual los docentes entienden su labor, modelando sus prácticas y su compromiso con el proceso educativo.

El nivel de creencias se presenta como esencial en la profundización de la comprensión de la práctica docente. Este nivel aborda las convicciones, valores, imaginarios y percepciones que los profesores de música albergan respecto a su rol educativo, el proceso de enseñanza-aprendizaje y las interacciones dentro del entorno educativo. Las creencias son fundamentales en la conformación de la IPD, ya que influyen directamente en las decisiones pedagógicas, las estrategias de enseñanza adoptadas y las expectativas sobre el desempeño y desarrollo de los estudiantes. También, engloban tanto los principios pedagógicos que fundamentan su enfoque educativo, como las suposiciones y expectativas sobre el comportamiento y la receptividad de los estudiantes frente a distintos contenidos y metodologías (Korthagen, 2010).

Desde una perspectiva analítica gráfica, se observa una similitud en la cantidad de referencias hechas por el S1 y el S2, manteniendo la tendencia previamente identificada de un menor volumen de menciones por parte del S3 en relación con cada tema abordado. Este fenómeno se ha interpretado, a lo largo de sus entrevistas, como manifestaciones de

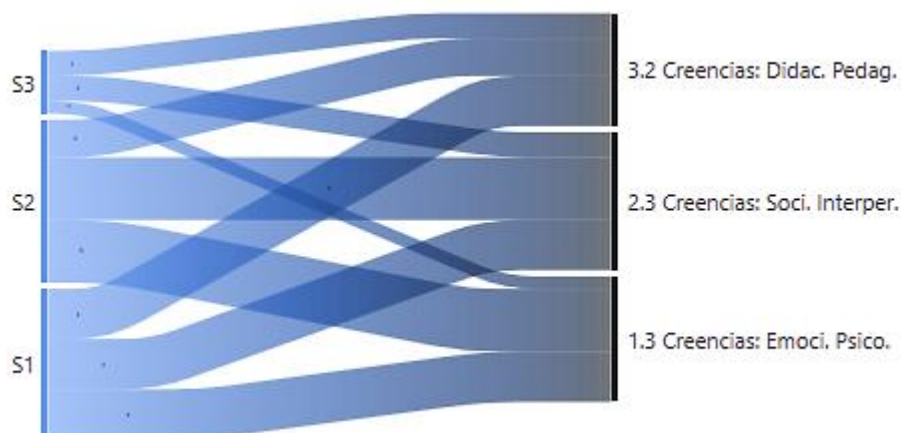
opiniones específicas y respuestas concretas dirigidas a las interrogantes planteadas, más que como indicativos de un desinterés o una renuencia a participar en el estudio.

Ilustración 14 Tabla de episodios sobre creencias

| | | | ◇ Creencias 3 38 | Totales |
|---|--|---|--|-----------|
| S1 | 2 | 56 | 11 | 11 |
| S2 | 2 | 62 | 12 | 12 |
| S3 | 2 | 37 | 5 | 5 |
| Totales | | | 28 | 28 |

Además, se puede observar la intensidad de menciones referidas a nivel de entorno, relacionadas desde las dimensiones didáctica-pedagógica, social y emocional.

Ilustración 15 Diagrama Sankey. Creencias



En el análisis de las declaraciones proporcionadas por cada sujeto de estudio, se ha examinado detalladamente el nivel concerniente a las creencias. De este modo, se ha identificado que el S1 alberga preconcepciones acerca de lo que esperaba de su actuación en el ámbito docente. Estas expectativas originadas posiblemente, en la comodidad percibida durante las prácticas realizadas en el contexto universitario, las cuales, sin

embargo, distaban significativamente de la complejidad y profundidad inherentes a la realidad del ejercicio profesional docente.

En este caso, el docente expone un marcado contraste entre lo que anticipaba sobre su desempeño docente y las dificultades reales y las dinámicas cambiantes que caracterizan el entorno profesional, lo que evidencia una discrepancia significativa entre sus creencias previas y las experiencias enfrentadas en la práctica docente efectiva, por lo cual dice: “De verdad iba a abandonar [la docencia en colegios], iba a decir, ya [no más], no puedo [con] esto (...) Era todo un reto porque yo decía, son tan violentos que no sé cómo hacer para que no se lastimen” (3:17,18, E1, S1). Esta discrepancia se centra, principalmente, en las expectativas sobre el rol docente y las tareas disciplinarias asociadas a este. La mención explícita a aspectos como el control de la clase, la disciplina, y la gestión de comportamientos disruptivos evidencia un choque entre la idealización de la enseñanza como un proceso puramente educativo y constructivo, y la realidad operativa de esta, que también implica en este caso la administración del orden y la conducta estudiantil.

En el nivel de creencias se identificó que el S2 otorga una significativa importancia a las jerarquías presentes en los entornos educativos. Estas jerarquías pueden estar claramente establecidas o surgir implícitamente por creencias, imaginarios sociales y culturales que evidencian prácticas discriminatorias en las interacciones interpersonales, condicionadas por la posición jerárquica de los individuos.

Este sujeto aborda el tema desde su experiencia personal, específicamente en su rol de estudiante de maestría. En este nuevo contexto, su relación con los docentes se transforma notablemente en comparación con su etapa de pregrado, debido a que ahora interactúa con los docentes no solo como estudiante sino también desde su experiencia profesional en la docencia y su desarrollo avanzado en el campo musical. A continuación, se presenta un extracto que refleja las percepciones y vivencias del S2 respecto a este tema.

Se pasaron muy mal los ratos con muchos profes, pero ahora la cosa ha cambiado bastante ¿sabes? como que últimamente se ha como vuelto un poco más humanista todo este entorno de conservatorio o bueno, no sé si es porque ahora uno está en la maestría y tiene que pagar mucha plata y por eso lo respetan más no sé, podría ser. (1:10, E1, S2)

Su observación sobre la transformación hacia prácticas pedagógicas más humanistas puede indicar un cambio cultural en la universidad, en el que se prioriza una relación más equitativa y respetuosa entre docentes y estudiantes. Sin embargo, también plantea una crítica implícita sobre la posibilidad que este cambio en el trato pueda estar motivado, no por un cambio ideológico genuino hacia la humanización de la educación, sino por intereses económicos, reflejando así una compleja intersección entre el valor otorgado a la educación, la experiencia educativa y las dinámicas de poder en el ámbito académico.

En su contribución al discurso sobre la identidad profesional docente, el S3 articula una visión del profesor ideal, construida a partir de sus propias aspiraciones y competencias, estableciendo un paralelismo con las percepciones del S1. Ambos sujetos evocan la figura del docente como un depósito de conocimiento extenso y profundo, capaz de resolver cualquier interrogante planteado por sus estudiantes. Esta concepción del profesor se fundamenta en la noción de una autoridad académica infalible, cuyo saber abarca todas las áreas de su disciplina.

El S3 declara lo siguiente:

Como ellos son profesores de cátedra de universidad, obviamente, no van a pasar un error y uno como estudiante (...) no ve los errores y [pero] los maestros sí (...), no que usted corrija esto, que la mejor manera es esto, entonces, no hay que pasar sobre los errores. (8:3, E1, S3)

Este reconocimiento de la excelencia y la competencia docente refleja incluso una aspiración hacia la erudición y la capacidad de impartir conocimiento de manera efectiva, que también pone de relieve la responsabilidad inherente al rol educativo y a la configuración de la IPD.

En paralelo el S1 dice lo siguiente:

Yo en la universidad pensaba que el profesor podía ser aquel que resolvía todo y que tenía como todas las respuestas, como que no sé, era un mago y maga en el sentido que a todo le podía generar una solución ¿sí? Entonces, como que, tal vez sentía que ese era un deber ser y un poder ser; como ese profe que está, en todo momento está presente, que está pendiente, que está, además, preocupándose por los procesos de sus estudiantes, que está como también, bueno, como en esa

inmediación de disfrutar como esos espacios de aprendizaje, pensaba que también, ese profesor se preocupaba porque su clase no fueran tediosa, sino que fuera un espacio para disfrutar. Eso pensaba. (4:14, E2, S1)

La declaración pone de manifiesto la existencia de un ideal docente profundamente arraigado en las expectativas del S1, influenciado por su experiencia educativa previa. Aunque estas creencias pueden motivar a los docentes a aspirar a un alto nivel de compromiso y competencia, también pueden conducir a una posible desilusión al enfrentarse a las limitaciones y desafíos reales de la enseñanza. En este sentido, la IPD se ve afectada por un proceso de ajuste entre las creencias preexistentes sobre la profesión docente y la experiencia concreta en el aula, donde la confrontación con la realidad puede requerir una revisión de estas creencias iniciales para adaptarse de manera efectiva a las demandas del ejercicio profesional.

Las creencias en el nivel de la Identidad Profesional Docente (IPD) juegan un papel fundamental en la configuración de las expectativas, aspiraciones y percepciones de los educadores sobre su rol. A partir del análisis de las declaraciones, se establece que existe una notable idealización del rol docente, donde se esperan altos niveles de competencia, dedicación y capacidad para crear ambientes de aprendizaje estimulantes. Sin embargo, esta idealización puede contrastar con la realidad práctica de la docencia, llevando a procesos de ajuste y reevaluación de dichas creencias. La confrontación entre las expectativas previas y las experiencias concretas en el ámbito educativo es crucial para el desarrollo de una IPD más realista y adaptativa, permitiendo a los docentes navegar eficazmente los desafíos inherentes a su profesión.

Quinto nivel de reflexión: la identidad













El nivel de identidad por su parte considera la intersección entre el ser individual y su práctica profesional. Este enfoque resalta la influencia del contexto familiar y personal en la conformación de la percepción que el docente tiene de sí mismo, no solo en términos de su apariencia física, forma de vestir, estados de ánimo y temperamento, sino también en cómo estas percepciones personales se proyectan y son recibidas en el ámbito profesional por colegas y estudiantes.

La identidad, en este sentido, trasciende la autoconcepción para abarcar la interacción dinámica entre cómo el docente se ve a sí mismo y cómo decide presentarse ante otros, reflejando una construcción de identidad que puede influir en la percepción de los demás, sean estos colegas o alumnos, en relación con su apariencia, comportamiento y actitud general. Es la forma en que el docente decide mostrarse, que puede entenderse como una estrategia pedagógica, la cual facilita o dificulta las relaciones y procesos de enseñanza-aprendizaje (Korthagen, 2010).

Además, la identidad del docente puede comprenderse como un sentido de pertenencia y propiedad hacia su lugar de trabajo, entidad educativa o grupo docente, lo cual es fundamental para su autopercepción como profesional de la educación.

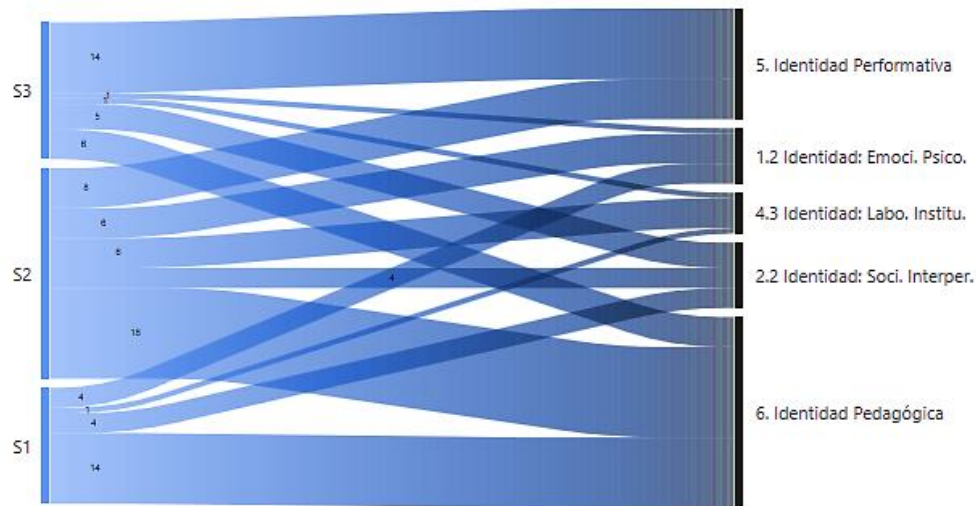
Desde el análisis que emerge de las declaraciones proporcionadas por los sujetos de investigación, se observa una participación uniforme y equilibrada entre el S1 y S3. El S2 por otro lado, presenta mayor volumen de menciones en el tema abordado. En conjunto, las referencias en los comentarios sobre el nivel de identidad evidencian bastante información sobre este aspecto. Este patrón sugiere una relevancia compartida y un impacto considerable del factor identitario en la experiencia profesional de los individuos estudiados. como se ve en la figura.

Ilustración 16 Episodios sobre la identidad

| | |  Identidad  5  119 | Totales |
|--|--|--|-----------|
|  S1 |  2  56 | 21 | 21 |
|  S2 |  2  62 | 35 | 35 |
|  S3 |  2  37 | 23 | 23 |
| Totales | | 79 | 79 |

A continuación, se puede evidenciar la intensidad de menciones por sujeto, relacionadas al nivel de la identidad relacionada a las dimensiones emocional, laboral y social además de tener en cuenta la identidad performativa y pedagógica.

Ilustración 17 Diagrama Sankey Identidad



En el análisis de la información el S1 revela una autoimagen que no representa una única disciplina o rol profesional. Al verse a sí misma como una profesional integral indica una comprensión de la identidad que incorpora diversas áreas de conocimiento y experiencias, sugiriendo que su identidad profesional no se limita a las competencias específicas de la enseñanza de la música, sino que se enriquece con elementos multidisciplinares, lo que refleja una visión holística del rol docente. Exponiéndolo en las propias palabras del S1 dice lo siguiente:

Bueno yo no me nombro como solamente profe de música, sino que tengo una autoimagen, un autoconcepto de algo muy integral, porque también mis experiencias me han llevado a nutrirme de otras áreas, entonces me veo como profe muy integral (...) en el sentido de que eso ha necesitado de muchas fuentes para poderse construir como profesional, pues considero que mi autoconcepto, en mi autoimagen es positiva. (3:24, E1, S1)

Al calificar su autoconcepto y autoimagen como positivos, el S1 destaca una relación saludable y constructiva con su propia identidad profesional. Al mencionar diferentes fuentes para construir su IPD, implica que la identidad del docente puede ser multifacética y se alimenta no solo de su formación académica y experiencia en el aula, sino también de un espectro más amplio de conocimientos, intereses y experiencias vitales.

Desde la perspectiva del S2, se evidencia un reconocimiento de ciertas cualidades intrínsecas y adquiridas que lo hacen idóneo para su desempeño en el rol docente. Es una autopercepción que se nutre de su trayectoria profesional y de las oportunidades concretas de ejercicio en la docencia, elementos que han ejercido una influencia significativa en la modelación de su praxis profesional. “la verdad siento que en los tres aspectos estoy bien equilibrado y he aprendido bastante en estos años, siento que puedo brindarles muchas opciones a mis estudiantes, muchos caminos.” (2:17, E2, S2).

Lo anterior implica un desarrollo profesional que va más allá de la acumulación de experiencia; representa una integración de conocimientos, habilidades, y reflexiones personales que, en conjunto, fortalecen su identidad como educador. Por otro, lado complementa lo dicho de la siguiente manera:

Me la volverás a [preguntar en otro momento, qué es IPD de música] y te diré otra cosa, pero en este momento, tiene que ver mucho con la clase de docente que tú quieres ser y eso tiene que ver mucho con la clase de persona que tú eres. Entonces, eso sería para mí como esa identidad y tiene que ver con mucho con el tema de vocación, qué es lo que quieres en este contexto de la docencia. (1:36, E1, S2)

La identidad para el S2 está ligada a la clase de persona que es, sugiriendo que no puede dissociarse de su identidad personal. Además, menciona la vocación como un compromiso propio con la profesión docente, situado en el deseo y pasión por enseñar.

En el caso del S3, en particular, enfatiza la relevancia de sus procesos académicos con sus estudiantes, como el aspecto más significativo de su labor docente. Además, manifiesta un deseo marcado por compartir estos procesos, posiblemente como mecanismo de validación de su labor educativa ante sí mismo y ante la comunidad académica, como se observa aquí

Pues bueno, de identidad docente para mí, el significado es ser persistente y lograr grandes cosas porque yo soy de los profesores que a mí me gusta mostrar mucho mis procesos, demasiado, o sea, porque, así como soy de... me formaron a mí en música de tocar allí y tocar allí pues, yo también quiero que mis alumnos

vean eso y empiecen a tocar por diferentes aspectos que no solo se queden en una cosa, (8:21, E1, S3)

Se observa como S3 promueve una exploración amplia y diversificada del campo musical, incentivando a los estudiantes a experimentar con distintos aspectos y técnicas instrumentales, reflejando no solo una filosofía educativa que valora la versatilidad y la experimentación, sino también un deseo de inspirar pasión y un amplio conocimiento musical en los estudiantes.













Sexto nivel de reflexión: la misión

Finalmente, conforme a la estructura de niveles de reflexión propuesta por Korthagen (2010), el nivel más profundo y fundamental se identifica con el concepto de misión. Este nivel abarca el conjunto de propósitos y objetivos que un docente se plantea en el ámbito de su ejercicio profesional, ligados con su realización personal y las motivaciones más genuinas y profundas para enseñar.

Desde esta perspectiva, la misión habla de lo que el docente aspira a conseguir en términos de resultados educativos, y cómo estos objetivos se alinean con su desarrollo y crecimiento personal, marcando un puente entre la identidad profesional y la satisfacción personal.

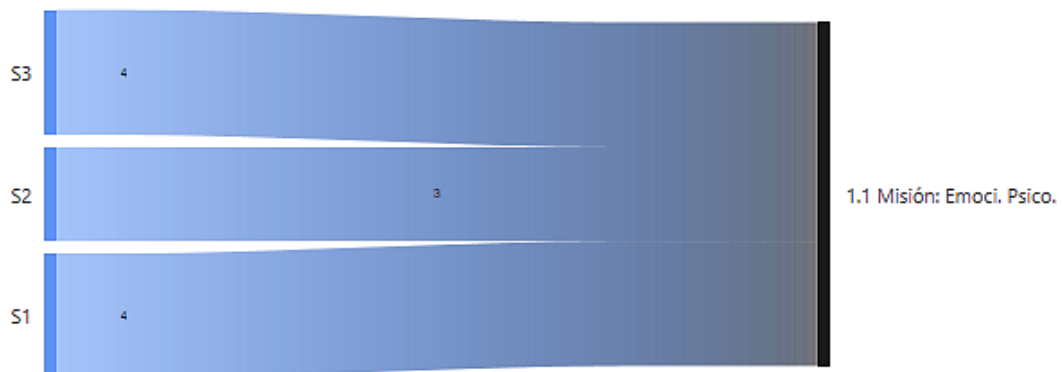
Una aproximación inicial sobre la densidad de la información analizada en las entrevistas muestra en los gráficos generados por Atlas Ti permite observar que las referencias al nivel misión resultaron ser las menos frecuentes. Esta tendencia se mantuvo de manera uniforme en los sujetos participantes en la investigación.

Ilustración 18 Episodios sobre la Misión

| | |  Misión  1  15 | Totales |
|--|--|--|-----------|
|  S1 |  2  56 | 4 | 4 |
|  S2 |  2  62 | 3 | 3 |
|  S3 |  2  37 | 4 | 4 |
| Totales | | 11 | 11 |

También, se presenta a continuación, de manera ilustrada la intensidad de menciones realizadas por los sujetos de investigación en relación al último nivel analizado el cual corresponde a la Misión, visto desde la relación con la dimensión emocional.

Ilustración 19 Diagrama de Sankey. Misión



Con respecto al S1, se observa una concepción acerca de su rol docente que trasciende los límites de la disciplina musical, asignando un valor preponderante a la formación integral de los estudiantes como individuos conscientes, capaces de cuestionar y no perpetuar los patrones socioculturales prevalentes que, en su percepción, han contribuido a generar fracturas en la convivencia y el comportamiento social. Esta postura es articulada a través de un enfoque pedagógico que se nutre de su bagaje político y crítico, privilegiando, al parecer, los aspectos discursivos por encima de las competencias estrictamente musicales. La disciplina musical no se relega, sino que se asume como

vehículo esencial e intrínseco a su proyecto educativo, a través del cual busca materializar sus aspiraciones como educadora. S1 declara:

Tengo un pensamiento crítico respecto a muchas cosas de la vida De la mujer. (...) formo niños que espero que no repliquen ciertas cosas de la masculinidad normada y que ha sido desde lo violento, desde los comentarios y el bullying, muy inducido hacia la persona. Eso es algo que, para mí es difícil de replicar, por tanto, difícil de compartir. (...) No es regularse, o moderarse sino, preguntarse si realmente esas prácticas estaría bien revisarlas, sí como docentes lo pensaríamos. (...) También desde mi formación tanto política, como crítica lo pensaría. (4:8, E2, S1)

S1 evidencia un compromiso con la educación integral, buscando no solo instruir en materias convencionales sino también formar seres humanos capaces de cuestionar y transformar las estructuras y normas sociales que, entre otras cosas, perpetúan desigualdades y violencias. Da cuenta de una clara intención de influir en la cultura y las prácticas sociales a través de la educación. Finalmente, la inclusión de una perspectiva política y crítica en su enfoque pedagógico también habla una concepción de la educación como un acto inherentemente político.

También, el S1 señala que, tras un período de duda o desconexión con su propósito inicial, su vocación docente se revaloriza un reencuentro con su identidad profesional, que reafirma su dedicación y trabajo educativo en diversas comunidades, por lo cual afirma:

He tenido momentos de reflexión con [estudiantes] donde nos quedamos todos sentados así en circulito y se dicen cosas terribles y he hecho acciones de perdón (...), de restauración, que ellos puedan reconocer que hacer daño es complejo. (...) ellos necesitan también esa reparación para poder decir: por fin alguien me dijo [perdóneme], por fin alguien me pidió disculpas al menos. (...) Pero a pesar del tema de convivencia ese curso y [nombre de colegio], me reconectaron con el ser docente (3:18b, E1, S1).

Su declaración ilustra un momento clave en la construcción de la identidad profesional docente, marcado por la reafirmación de la vocación y el redescubrimiento del propósito educativo.

En el análisis del S2, se encontró un pensamiento pedagógico que prioriza la dimensión humanística de la educación sobre los aspectos estrictamente disciplinares. Desde esta perspectiva, la enseñanza no se centra únicamente en transmitir conocimientos específicos de una disciplina (la música), sino en fomentar el desarrollo integral del estudiante. Parece ser que, para el S2, la relevancia disciplinar es secundaria comparada con la capacidad de los educadores para cultivar en los estudiantes un pensamiento autónomo, al menos en lo que se refiere a la educación básica.

yo siento que uno no es profesor de nada, uno simplemente muestra un camino, como veamos, acá hay una opción si te sirve bien si no pues no pasa nada, buscamos otra manera, pero uno realmente no enseña nada, el trabajo es todo del estudiante. (2:4, E2, S2)

Para el S2 su misión fundamental es brindar el soporte necesario al estudiante con el fin de que este construya su propio conocimiento y se desarrolle como individuo crítico y autónomo. Además de establecer un vínculo educativo centrado en el estudiante, donde el acompañamiento y la orientación personalizada constituyen elementos clave de la práctica docente en la particularidad de su contexto laboral en casas de cultura y procesos de formación para banda sinfónica.

Considera como fundamental el compromiso y el respeto del docente hacia los estudiantes. Por lo que refuerza la declaración previa afirmando: “la labor del docente es demasiado, demasiado, importante y delicada, a donde uno puede llegar a influir en una persona es muy profundo y uno muchas veces no es consciente de esto, y uno no está tratando con objetos sino con personas.” (1:18, E1, S2). esto sugiere una comprensión por parte del S2, de la relación docente-estudiante no como una transacción de conocimiento impersonal, sino como un intercambio humano significativo y con un elevado potencial de transformación e influencia del profesor sobre sus educandos.

Por su parte el S3, manifiesta una identidad performativa entrelazada a su misión docente en el contexto de la enseñanza musical. Su identidad performativa se traduce en un compromiso inquebrantable con la excelencia y el crecimiento constante, no solo a nivel personal sino también profesional. El S3 otorga una significativa preponderancia y trascendencia a la disciplina musical que imparte, centrando su enfoque en los logros

interpretativos de sus estudiantes. Así que, la misión educativa del S3 se orienta hacia el desarrollo de habilidades técnicas y expresivas específicas, vistas como indicadores clave del éxito pedagógico. Como se observa aquí:

Sonará feo, pero, yo siempre he dicho, si a mí me están pagando, yo tengo que generar un proceso. Y también, si yo no muestro, no vendo, entonces, así como me exigieron a mí para ser un músico pues, a mis estudiantes también les inculco esa disciplina para que todo fluya más fácil, entonces, (...) yo les enseño tal ritmo, entonces, es el ritmo tal, unas figuras tal, entonces, ellos ya saben de una vez con el estudio, entonces, va avanzando uno los procesos y va generando más ideas. (8:12, E1, S3)

El enfoque en la pasión por la música y el deseo de inspirar esa misma pasión en los estudiantes habla de una misión que ve la enseñanza como una forma de mentoría y guía. La identidad del docente, en este caso, se construye en torno a la idea de ser un catalizador en el desarrollo del potencial artístico de los estudiantes, lo cual es indicativo de una profunda conexión entre la misión musical y la configuración de su IPD.

El análisis de este último nivel ofrece un panorama más amplio sobre cómo los educadores interpretan y llevan a cabo su rol dentro del ámbito educativo, especialmente en lo que respecta a sus propósitos y objetivos más profundos como profesores.

La misión de cada docente en su práctica profesional es personal e influenciada por sus experiencias, valores y formación, visibilizado en enfoques hacia la enseñanza, desde quienes enfatizan la disciplina específica hasta los que priorizan el desarrollo integral del estudiante o la formación de valores críticos y sociales. De modo que no existe una única manera de concebir los aspectos misionales en cada profesor, sin embargo, su IPD si está ligada a las percepciones de su misión como docentes.

Por último, independientemente del enfoque específico de cada docente respecto a su misión, existe un compromiso común con la transformación ya sea a nivel individual, disciplinar, o social, propios y de sus estudiantes, concibiendo su acción docente como un vehículo de cambio y desarrollo.

El análisis de los seis niveles de Korthagen (2010), (entorno, comportamiento, competencias, creencias, identidad y misión) proporcionan un marco para entender la

evolución y desarrollo del educador musical en diversos ámbitos. Para ampliar esta comprensión, es esencial integrar las cuatro dimensiones propuestas por Martín-Gutiérrez (2014), (Laboral-institucional, didáctico-pedagógica, social-interpersonal y emocional-psicológica), las cuales permiten una exploración más global de la IPD. Cada dimensión se entrelaza con los niveles, ofreciendo un análisis de cómo se constituye la identidad profesional de los docentes noveles de música que participaron en el estudio. Esta articulación proporciona una base para investigar cómo las interacciones entre los niveles y dimensiones afectan la práctica docente, influyendo en el desarrollo de competencias pedagógicas efectivas y en el bienestar emocional y social del educador, fundamentales para su éxito y satisfacción en el entorno educativo.

Dimensiones De La Identidad Profesional Docente

La construcción de la identidad profesional docente constituye un pilar fundamental en el desarrollo y la efectividad de los educadores. Este proceso complejo y multifacético ha sido objeto de estudio por diversos académicos, destacando entre ellos la conceptualización de Martín-Gutiérrez et al, (2014), cuyas investigaciones ofrecen una perspectiva integral al delimitar las dimensiones que configuran dicha identidad. A continuación, se dará continuidad al análisis de los resultados de investigación desde la interacción entre las dimensiones Laboral-institucional, didáctico-pedagógica, social-interpersonal y emocional-psicológico, que juegan un rol crucial en la formación de una identidad profesional esencial para la práctica docente.

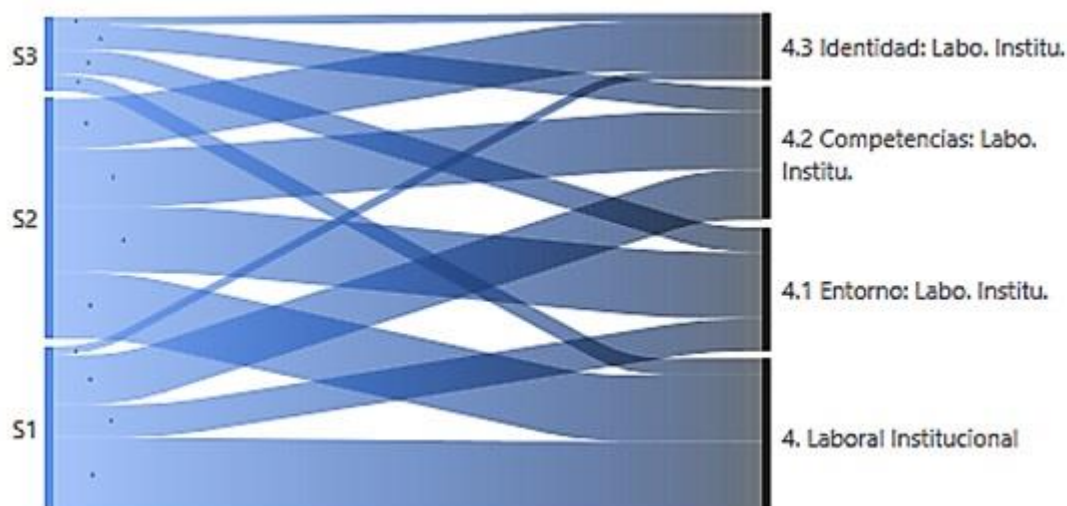
Dimensión Laboral-Institucional

Como primera dimensión en el análisis se presenta aquello relacionado a lo laboral-institucional que se aborda desde la capacidad del profesorado para comprender y trabajar dentro de las estructuras y/o políticas de la institución educativa, incluyendo el conocimiento y cumplimiento de las regulaciones y normativas, así como la capacidad para interactuar con la administración educativa y colaborar en proyectos institucionales. (Martín-Gutiérrez et al, 2014).

En el curso de una exploración preliminar, mediante el empleo de la herramienta de análisis cualitativo Atlas Ti, se observan patrones distintivos en la dimensión Laboral-

Institucional entre los sujetos de estudio. De manera específica, el S2 muestra la mayor incidencia en la discusión de asuntos pertinentes a esta dimensión, evidenciando un total de 8 menciones directas y 21 alusiones asociadas a lo largo de las entrevistas 1 y 2. Por otro lado, el Sujeto 1 (S1) presenta un total de 9 menciones directas y 11 referencias relacionadas con la dimensión Laboral-Institucional. Contrastantemente, el S3 demuestra una menor propensión a abordar directamente temas vinculados con lo Laboral-Institucional, registrando únicamente 2 menciones directas y 7 alusiones asociadas, lo cual puede ser indicador de concebir el espacio laboral como el aula, pero no la institución. Estos hallazgos se resumen y presentan de manera detallada en la tabla 1, proporcionando una visión comparativa sobre la frecuencia y el enfoque con que cada sujeto aborda la dimensión Laboral-Institucional y sus aspectos asociados: identidad, competencias, entorno en el contexto de su experiencia docente.

Ilustración 20 Diagrama Sankey sobre la dimensión laboral



Visto en los términos de cada docente, el S1 deja ver un desafío relativo a la carga laboral del docente de música, sugiere una discordancia entre las expectativas formativas y la realidad profesional.

Fue un choque muy fuerte para mí porque yo venía de lo comunitario y mi práctica pedagógica fueron poquitos, o sea, eran 10 estudiantes, a tener 400 a la

semana ¿sí? Entonces, eran 11 cursos, 40 pelados por curso, literalmente el día que tenías 6 horas de clase, o sea, que todas dieran seguidas, ese día veías seis cursos.

(3:12, E1, S1)

Aquí cabe interrogarse por la disparidad entre las experiencias formativas previas, caracterizadas por un entorno comunitario y una práctica pedagógica con grupos reducidos de estudiantes, frente a la abrumadora realidad de enfrentarse a una exigencia laboral mucho mayor, de modo que es importante preparar a los futuros educadores para las realidades prácticas y las demandas laborales que encontrarán en su profesión.

Por otro lado, se discute si el estatus del profesional docente de música en comparación a otros perfiles profesionales es de la misma estima a niveles laborales, incluso dentro del mismo sistema de educación, a lo que el S1 dice:

A veces como que no se le da un lugar tan central a la formación artística ¿sí? se vuelve algo que completa, tal vez, una carga académica entonces, yo sí siento que debería ser un rol fundamental para la formación de personas pues, con una gran sensibilidad, con unas habilidades que pueden potenciarse, como con un lugar en el mundo también, que pueden conocer pues, diferentes culturas, sí creo que es como el espacio para también abrirse al mundo. (4:24, E2, S1)

Relegar la formación artística a ser un complemento de la carga académica, según sugiere el S1, podría interpretarse como una falta de reconocimiento de su potencial para contribuir significativamente al desarrollo integral de los estudiantes. Se observa una jerarquía de valor en las disciplinas académicas, donde las artes pueden verse relegadas a un segundo plano. También se indicó la precariedad contractual y la remuneración económica, tal vez, consecuencia de lo mencionado anteriormente y de lo cual el docente expresa:

Allí tendría yo muchos reparos, (...) con la precarización laboral, obviamente, porque pues en el desarrollo del profesor [con periodos de contratos y de contratación por] cada seis meses o cada tres meses, pues se ve limitado ¿sí? en la medida que no puede (...) quisiera obviamente, sostener sus proyectos, pero, pues, tienen como un límite dentro del límite y eso a veces dificulta pues ese desarrollo. (4:26, E2, S1)

La realidad de estos temas laborales e institucionales, es que pueden influir en la percepción de autoeficacia, motivación y compromiso con la enseñanza, por ende, en la construcción y modificación de la IPD. Además, el profesor reconoce que en su accionar profesional, se ve limitada por situaciones que están fuera de su alcance y control, pero que influye de manera directa en su labor y de esta manera lo expresa:

Hay (..) limitaciones profesionales (...) que son difíciles de mediar porque pues, a veces no están en las manos del profe, sino con el tema administrativo. Yo creo que (...) la gran dificultad de los procesos es (...) desde lo burocrático cuando se ponen trabas y no se dan (...) apertura a los procesos. (4:28, E2, S1)

Las limitaciones profesionales encontradas, en este caso fuera del control directo del docente y ancladas a lo que el S1 ve como burocracia administrativa, representan un desafío significativo en la práctica educativa y en su pensamiento acerca de su profesión.

También, se encontró en las declaraciones del S1 la necesidad de encontrar prácticas de evaluación que reflejen coherencia y respalden los objetivos pedagógicos del profesorado. “O sea, tenía que hacer un examen tipo ICFES de las preguntas de lo que habíamos visto y yo decía, ‘pero yo necesito es que toquen, que me muestren que sí supo tocar, que lo aprendió” (3:13, E1, S1)

Lo anterior, posiblemente genera frustración en el docente (S1), quien siente que las herramientas de evaluación no reflejan adecuadamente la efectividad de su enseñanza ni permiten a los estudiantes demostrar su aprendizaje de manera auténtica.

De acuerdo con el S2, se encuentran temas en común mencionados anteriormente como, por ejemplo, el sentir vulneración en su profesión y el abuso laboral en sentido de conservar un empleo que podía significar estabilidad económica,

Darse cuenta cómo funciona todo este tema con las alcaldías, los contratos de prestación de servicio, no, una mi**** Perdón la palabra, pero es así. Es algo sin garantías donde no se valora realmente tu trabajo y nos estaban negreando de esa manera por la excusa de... no, pues tenemos que conservar el trabajo porque la situación está muy difícil, pero ¿a costa de qué?” (1:28, E1, S2)

Podemos encontrar entonces, cómo las dinámicas laborales externas, especialmente aquellas relacionadas con contratos de prestación de servicios gestionados por entidades como las alcaldías, pueden afectar significativamente la percepción de valor y seguridad en el trabajo docente. Este testimonio pone de manifiesto los desafíos que enfrentan los profesionales de la educación bajo modalidades contractuales precarias, donde la falta de garantías laborales y la percepción de ser subvalorados afectan no solo su bienestar económico y profesional, sino también su autoestima y su identificación con la profesión docente.

Adicionalmente, se detecta una notable insatisfacción en el S2 respecto a aspectos institucionales, particularmente en lo concerniente a las demandas y los recursos proporcionados por la institución, los cuales afectan significativamente en su práctica docente. Esta situación queda evidenciada en las declaraciones siguientes:

Entonces, es complejo, y ¿por qué? porque el objetivo de ellos es tener mucha cantidad, porque eso también se justifica desde el presupuesto. Entonces, no es viable porque no estamos impactando tanta gente. (...) No se trata como de sacar músicos como pan caliente, no es el derecho de las cosas (...) no como... me veo con el profe una vez a la semana y hola, toque rápido las notas porque tiene que sacar esto y ya vaya para la banda y suerte. (2:26,27, E2, S2)

S2 identifica como dificultad a superar el hecho de atender muchos estudiantes simultáneamente, atribuyendo al exceso de alumnos como causa de mala calidad artística

Desde lo institucional, la gente acá en este tipo de oficios piensa que se trata de tener mucha gente, mucha, mucha gente, pero a costo de qué, ¿sí me entiendes? dónde queda esa relación entre cantidad y calidad que realmente en la música son sutilezas que son muy importantes. (2:28, E2, S2)

Finalmente, reconoce que desde su rol y posición docente existen impedimentos a nivel institucional.

Si yo me enfoco en tratar de hablar con mi jefe y es que esto tiene que ser así, y no, no funciona de esa manera porque ahí hay otros temas políticos, hay otros temas procedimentales que no, es difícil de luchar contra eso a menos de que tú estés en un puesto que te permita dirigir, que eso sería muy bacano. (2:23, E2, S2)

Estas situaciones reflejan cómo las condiciones laborales y las políticas organizacionales pueden erosionar la percepción de valor, seguridad y satisfacción en el ejercicio docente. La vulnerabilidad ante prácticas laborales y la disonancia entre las expectativas profesionales y las realidades institucionales emergen como factores que comprometen no solo el bienestar de los docentes sino también la vocación profesional docente.

Ahora bien, al analizar lo dicho por el S3 con respecto a la dimensión Laboral-Institucional, se observa que se orienta más hacia el contexto laboral musical antes que al educativo como, por ejemplo:

A veces miran [el] desempeño de cómo uno se refiere a los estudiantes, de cómo ellos aprenden de uno. En lo instrumental también lo hay, pues, obviamente el gremio de música es como cada uno por su lado, entonces, también, no, por qué lo vamos a llamar si usted toca feo, que no sé qué, no usted toca bien, entonces, pues, [como] músico activo siempre lo están mirándolo a uno. (8:14, E1, S3)

La forma en que los docentes son evaluados por sus pares, tanto en habilidades pedagógicas como en destrezas instrumentales, juega un papel crucial en su autoconcepto profesional. La competencia percibida, especialmente en un campo tan subjetivo y técnico como el musical, puede reforzar o minar la confianza en sus habilidades docentes y su identidad como educadores.

Tener comunicación y probablemente influencia en temas administrativos y de gestión laboral, representa un papel importante en la función del profesor de música en la perspectiva del S3 el cual declara lo siguiente:

Tener un apoyo, ya sea de esa institución o entidad cultural [es importante] porque de qué le sirve a uno llegar allá y dictar clases sabiendo que uno no cuenta con ciertos parámetros en cuanto a instrumentos, salones, horarios, que eso es lo primordial, entonces, uno siempre se tiene que ver como en esa necesidad de entablar una conversación con alguien encargado. (9:13, E2, S3)

Este comentario destaca la interrelación entre el apoyo institucional, las condiciones de trabajo adecuadas, y la comunicación efectiva con los encargados, como factores fundamentales que inciden en la construcción y fortalecimiento de la IPD, especialmente en

disciplinas como la música, donde el apoyo material y el reconocimiento profesional juegan un rol crucial en la calidad de la enseñanza y la satisfacción laboral del docente en mención.

Asimismo, S3 atribuye importancia a las relaciones interpersonales; no obstante, su enfoque no se centra en las figuras administrativas, sino también en sus pares, los colegas docentes con quienes comparte su labor educativa.

Siempre he sido el que puede que tome la vocería de ayudarles, pues porque, sí, (...) también, lo que ellos necesitaran de mí, (...) para que arreglara un instrumento, que, para tal ritmo, pues de una, cuenten conmigo, pues yo decía casi, sí para todo. (9:6, E2, S3)

Entonces, resulta esencial tener en cuenta una serie de factores revelados en las declaraciones previas que juegan un papel crucial en la conformación IPD. Entre estos se destacan la inclinación hacia la colaboración, un compromiso firme, capacidades de liderazgo, una marcada orientación al servicio, así como una notable flexibilidad y adaptabilidad.

Como aspectos negativos es importante mencionar las problemáticas inherentes al campo de la educación musical. Estas incluyen la subvaloración de la música en comparación con otras disciplinas académicas, lo que a menudo lleva a la marginación de esta área dentro del currículo formal y empuja a los educadores hacia espacios de enseñanza informales y no formales. Estos espacios, aunque vitales para la continuidad de la educación musical, frecuentemente se caracterizan por la precariedad contractual y económica, lo que plantea desafíos adicionales para los profesionales del sector.

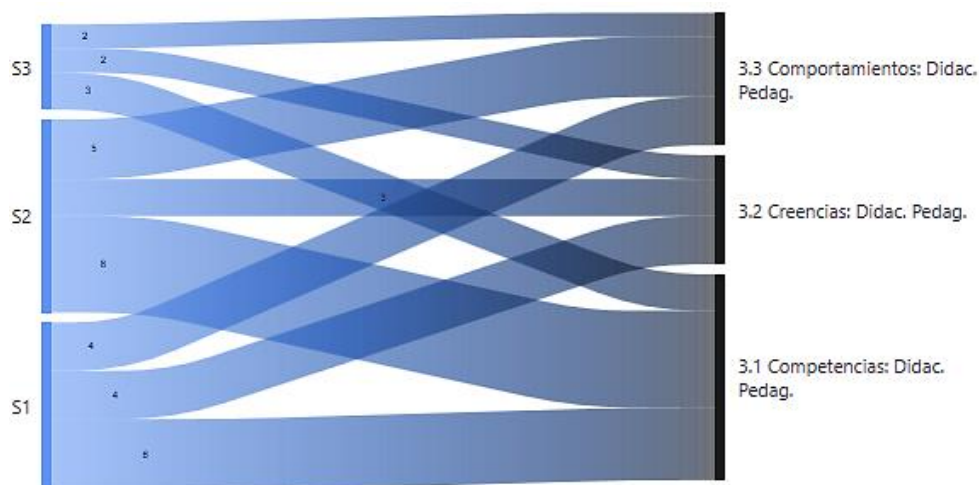
Este escenario exige una reflexión profunda sobre las estructuras educativas y las políticas que afectan directamente la práctica y la percepción de la educación musical. El desplazamiento de la música hacia espacios menos formales no solo propicia las dificultades económicas y contractuales, sino también una falta de reconocimiento y apoyo institucional que podría ser mitigada mediante políticas educativas más inclusivas y valorativas hacia todas las disciplinas.

Dimensión didáctica - pedagógica

En segundo lugar, se analiza la dimensión de lo Didáctico-Pedagógico. Este concepto alude a la amalgama de conocimientos y destrezas que posee el cuerpo docente para la ejecución efectiva de su labor educativa. Engloba tanto el acervo teórico como el conocimiento aplicado y las competencias didácticas esenciales para la conducción de procesos de enseñanza significativos. (Martín-Gutiérrez, 2014).

En una primera aproximación se observa el siguiente panorama general: aparece una mayor presencia de comentarios relacionados con los saberes pedagógicos del profesor en el S1 y el S2, al contrario del S3 quien mantiene un discurso centralizado, en los comportamientos y competencias didáctico pedagógicas del profesor y una tenue mención en temas relacionados a los imaginarios o creencias didáctico-pedagógicas del profesor de música.

Ilustración 21 Diagrama Sankey sobre la dimensión didáctico-pedagógica



En un análisis más detallado de las entrevistas se aprecia que el S1 enfoca esta dimensión considerando que la imaginación constituye un requisito fundamental para aquellos que aspiran a enseñar. Sin embargo, va más allá de este aspecto, resaltando la importancia de poseer una visión grupal; esto implica la habilidad de discernir el contexto específico de su clase y, en consecuencia, diseñar y aplicar estrategias adecuadas que faciliten el logro de los objetivos educativos propuestos. En sus palabras el S1 dice:

Considero que, si vas a ser profe tienes que tener mucha imaginación para poder crear muchas estrategias que se acomoden al contexto que tienes por ejemplo, si es un grupo que le cuesta moverse, que tú tengas la capacidad de no tomártelo personal, de que no es por tu clase, sino que es porque es un grupo que le cuesta moverse, por tanto como profe Yo pienso las estrategias para, me imagino las estrategias para que ese grupo se mueva así sea un poquito o desde donde esté pueda generar su aprendizaje. (4:16, E2, S1)

En este caso el S1 reconoce la inactividad o la resistencia de un grupo no necesariamente como un reflejo de una deficiencia en la clase, sino más bien una característica inherente al grupo, y se puede decir entonces que, muestra una madurez pedagógica significativa.

Por otro lado, asumir retos diferentes o nuevos, demuestra la capacidad de resiliencia de S1 “y bueno el colegio era complejo y finalmente, pues yo termino abordando la banda, [algo en lo que no tenía experiencia, ni conocía] (...) desde el tema melódico.” (3:11, E1, S1). Afronta el desafío de salir de su zona de comodidad, aprovechando sus puntos fuertes o partiendo de lo que ya conoce.

También se evidencia que la experiencia práctica en el aula desempeña un rol crucial en el desarrollo profesional docente, trascendiendo los límites de los conocimientos teóricos obtenidos durante la formación inicial. Se destaca, la transformación del saber pedagógico y didáctico a partir de la práctica profesional, tal como se refleja en la declaración siguiente:

Uno sale muy inexperto de la universidad, uno cree que los espacios académicos te dan todas las herramientas y resulta que empiezas a construirlas cuando empiezas a ejercer, porque tus maneras de explicar, porque tus maneras de hacer, porque el conocimiento que tienes, porque lo que ellos necesitan, es distinto ¿sí? Entonces, empiezas a construir muchos saberes, también sobre la marcha. (3:17, E1, S1)

El punto de vista que comparte el S1 sobre su práctica emerge como un proceso clave para la construcción de su IPD. La experiencia directa en el aula confronta al docente con la diversidad de necesidades, intereses y contextos de aprendizaje de los estudiantes, lo

que requiere constante adaptación y desarrollo de estrategias didácticas. Este proceso refleja la naturaleza dinámica de la enseñanza y el papel activo de la reflexión docente en la construcción de su identidad profesional.

También se observa que, respecto a la dimensión didáctico-pedagógica, el S1 se concentra más en las habilidades y actitudes del docente en relación con los contextos de sus estudiantes cuestionando el sentido de los conocimientos disciplinares y tal como se evidencia en sus palabras:

Yo no puedo ser una profe de música que no reconozca el entorno de mis estudiantes, que le diga apréndase esta canción y cántela 30,000 veces, si ya se siente mareado, pues igual sígala cantando, [a pesar de no haber desayunado], pues no lo voy a hacer. O sea, tengo que reconocer muy bien el contexto y el entorno de mis estudiantes (...) ¿qué importancia tiene enseñar el concepto y lo disciplinar si mi estudiante no ha comido? eso es mínimo ¿qué importancia tiene que un estudiante me falle? Pues, tiene mucha importancia porque si me falta uno, es porque algo sucede (3:26, E1, S1)

Aquí se reconoce la importancia que tiene para el S1 priorizar el bienestar y las necesidades básicas de los estudiantes sobre los objetivos disciplinares específicos, al referirse de los saberes o conocimientos que debe tener un profesor.

Al mismo tiempo, el S1 expone por medio de su metáfora, el carácter inquisitivo y evolutivo de la enseñanza, donde el docente constantemente se cuestiona y experimenta sobre las mejores maneras de facilitar el aprendizaje, indicando que

Ser profe es como una pregunta constante, ser profe es como todo el tiempo tener una pregunta cómo hacer las cosas y pues ir las descubriendo en el camino y pues también es como esa posibilidad de aprender del error Por eso digo que es una pregunta constante. (4:30, E2, S1)

Se puede ver un docente reflexivo de su ejercicio, el aprendizaje a partir de los errores y la adaptabilidad como partes integrantes de su práctica docente. En este sentido, el S1 no solo transmite conocimiento, sino que también está en un proceso continuo de aprendizaje y adaptación.

En el caso del S2 al mencionar temas relacionados a los saberes de un profesor de música, tiene en cuenta al igual que el S1, factores adicionales a lo disciplinar. Para el S2 la efectividad docente no solo depende de la experticia en el contenido o en la habilidad específica que se enseña, sino también de las competencias interpersonales, la empatía, y la habilidad para generar un ambiente de aprendizaje positivo y motivador:

Yo tuve maestros que realmente no sabían nada de pedagogía, sabían cómo tocar su instrumento, pero no sabían cómo tratar a la gente y yo siento, para mí claro, la pedagogía engloba muchas cosas, pero para mí, un punto importante es saber tratar a la gente, creo que ese es el pilar de la pedagogía y es complejo con los profes de la [nombre de la Universidad]. (1:9, E1, S2)

La mención a la experiencia con profesores de la universidad que, aunque expertos en sus instrumentos, carecen de formación pedagógica, enmarca un desafío común en la educación artística y en otras áreas del conocimiento: la brecha entre el saber disciplinar y el saber pedagógico.

S2 recuerda experiencias vividas en su formación inicial, dejando en evidencia la carencia que sus profesores tenían en relación con lo didáctico-pedagógico, “realmente no es el mejor modelo o no fue el mejor modelo para yo decir: -bueno estoy trabajando como docente y me voy a guiar por mi maestro- la verdad no.” (1:11, E1, S2). Parece marcarse una idea compartida entre S1 y el S2 acerca de que las competencias mostradas por un docente, sobrepasan el conocimiento disciplinar y la transposición didáctica de dicho conocimiento.

Sin embargo, la experticia y autenticidad en la enseñanza de habilidades prácticas implica que, para enseñar efectivamente y con autoridad, el docente debe poseer un profundo conocimiento y experiencia personal en su disciplina, en este caso, la música. “hay que haber experimentado realmente y profundamente la música porque si yo quiero enseñarte a tocar bonito, pues yo también debo haber experimentado eso de tocar bonito y saber cómo transmitir, como instrumentista saber cómo transmitir la música” (2:15, E2, S2). Así pues, se nota la noción de que la enseñanza efectiva se basa no solo en el conocimiento teórico, sino también en la habilidad de transmitir y compartir experiencias

auténticas y emocionales asociadas con el hacer musical. Por último, resalta la competencia técnica y experiencial del docente como pilar para la enseñanza de habilidades específicas.

A su vez, se pudo observar que el S2 se enfoca también en la competencia pedagógica, destacando la importancia de ser un buen observador y reconocer la individualidad de los estudiantes, poniendo de relieve la capacidad del docente para adaptar su enseñanza a las necesidades y estilos de aprendizaje únicos de cada estudiante, en lugar de adherirse rígidamente a un método o estilo de enseñanza único.

En cuanto a lo pedagógico, y yo creo que tiene que ver mucho con lo personal, son dos cosas fundamentales y [lo primero es] ser un buen observador porque todos los casos son particulares y eso va ligado [a lo segundo] y es saber o entender que cada estudiante es muy diferente y que yo no puedo pretender que él se acomode a mi estilo, o a lo que yo tengo, estos son los parámetros y así se hace, no, porque es que todas las personas somos diferentes y tenemos maneras muy diferentes de aprender. (2:16, E2, S2)

La idea de que ‘todos los casos son particulares’ y que cada estudiante aprende de manera diferente es central en la pedagogía moderna y enfatiza la necesidad de una enseñanza personalizada y flexible. Esto refleja un aspecto crucial de la IPD relacionado con la sensibilidad pedagógica y la adaptabilidad del docente.

Tal parece que para el S1 y el S2, la dimensión didáctico-pedagógica engloba no solo la transmisión de conocimientos sino también la capacidad de crear conexiones significativas con los estudiantes, considerando sus contextos, emociones y necesidades. En consecuencia, fomentar una formación docente que integre estas dimensiones es fundamental para el desarrollo de una práctica educativa holística y efectiva.

Por su parte, el S3 parece tener un pensamiento equilibrado entre lo que considera que deberían ser los saberes disciplinares y los saberes pedagógicos del profesor de música y declara lo siguiente:

Primero, tener dominio de grupo porque si uno no lo tiene, ya la comunicación de docente a estudiantes se perdió y ellos no van a captar las ideas (...) En lo musical, (...) obviamente, el concepto del instrumento que uno está trabajando (...) darles a entender a los estudiantes de que esto se puede llevar a

grandes cosas (...) debe tener esas funciones de enseñarles bien a los estudiantes, como de la mejor manera que ellos lo pueden entender, si yo tengo un estudiante que no las capta rápido, pero hay otro que sí, pues entonces, busco la manera de dictarle al otro niño que no capta bien las cosas, debo buscar las estrategias para que las entienda mucho mejor (...). Y [lo didáctico], (...) que ellos vean la música un poco más divertida (...) también, hay estrategias de niveles, más que todo de ciclos, porque a los niños de ciclo 1, no les puedo enseñar como a los de ciclo 4 (9:11, E2, S3)

Se evidencia la prioridad que este docente otorga al establecimiento inicial del control sobre las dinámicas conductuales dentro del grupo de estudiantes, fundamentando esta necesidad en la eficacia de la interacción docente-alumno y en la claridad y comprensión del contenido impartido. Se identifica que el S3 emplea una serie de estrategias pedagógicas clave, tales como el manejo efectivo del aula, la inspiración y motivación hacia el valor y disfrute de la música, y la implementación de un enfoque de enseñanza que es tanto inclusivo como adaptado a las necesidades individuales de los estudiantes.

En este caso se observa claramente una tendencia hacia replicar los métodos pedagógicos utilizados en su formación inicial, lo que implica una aprobación y validación de estos modelos de enseñanza-aprendizaje. Esta dinámica se ilustra mediante la siguiente cita:

Para mí [mis profesores] eran un ejemplo porque como ellos también les exigieron para hacer grandes percusionistas, (...) ellos querían que uno fuera mejor que ellos (...) (8:2, E1, S3)

La admiración y el reconocimiento hacia sus propios maestros, quienes establecieron altos estándares de excelencia y fomentaron la aspiración de superar a sus instructores, se reflejan en su enfoque pedagógico. Este enfoque se caracteriza por promover la excelencia y la superación continua entre sus estudiantes, centrándose en el desarrollo de habilidades técnicas para lo interpretativo, y en sus resultados musicales. Resulta crucial destacar que el S3 percibe y evalúa sus acciones docentes a través de un análisis crítico. Esto se traduce en una postura reflexiva hacia su práctica docente,

evidenciando un compromiso constante por optimizar su desempeño y los resultados educativos. Se presenta, por tanto, como un docente que se esfuerza activamente por mejorar los resultados de su labor:

No, yo a veces lo veo como que uno lo piensa, uno termina sus clases y uno como que hace una retroalimentación sobre de lo que pasó en la clase, puede que (...) haya algunas cosas mal o algunas cosas bien, entonces, uno como que se pone a analizar, a retroalimentar, bueno, qué fue lo que pasó en esta clase, bueno, entonces, para la otra clase ya no voy a hacer este error, entonces, vamos a mejorarlo, (...) uno como que se ve ya en contexto de poderse evaluar a uno mismo como docente después de cada clase. (9:5, E2, S3)

Por consiguiente, esta actitud de revisar críticamente el desempeño propio en la enseñanza refleja un compromiso con el mejoramiento didáctico y la adaptabilidad, aspectos fundamentales en la construcción de la Identidad Profesional Docente (IPD).

Algo similar se analizó en su declaración “me he desempeñado (...) en ese instrumento para ir conociendo más conceptos sobre la percusión porque a mí me gusta aprender, aprender y aprender todos esos conceptos para que lo que a mí me enseñan yo se los enseñé a mis estudiantes” (8:13, E1, S3). Esta actitud refleja un enfoque pedagógico que valora la adquisición y transmisión del conocimiento como un proceso dinámico y recíproco; al aprender constantemente y aplicar esos aprendizajes en el aula, el docente se involucra en un proceso de reflexión sobre su propia práctica, evaluando constantemente la eficacia de su enseñanza y haciendo ajustes según sea necesario.

También, se puede reconocer que el S3 tiene como mecanismo crucial en el desarrollo y mejora continua de las competencias docentes, la autoevaluación y reflexión post clase y el análisis personal, donde evalúa el desempeño de su enseñanza, identificando aciertos y errores, permitiéndole adaptar y modificar sus estrategias pedagógicas, optimizando la eficacia de sus futuras sesiones educativas.

No, eso uno lo pensaba y uno, no, eso dictar clase, eso es para estar ahí parado, ahí al frente de todos nosotros, eso debe ser fácil, eso es solo explicarles un tema y dejarles el trabajo, pero cuando ya uno está en el contexto ya donde estaba el otro profesor y ve toda esa mano de niños molestando, unos no poniendo cuidado,

otros gritando, otros llorando, pues, ahí es donde uno realmente se da cuenta de que el ser docente no es sencillo porque uno tiene que tener paciencia la comunicación que es primordial con los estudiantes entonces, uno se pone a observar y dice, no, esto no era fácil (risas). (9:10, E2, S3)

En esta oportunidad el S3 reconoce la gestión de aula como un conocimiento adicional al disciplinar musical y por medio de la reflexión da cuenta de su saber pedagógico desde la reflexión de sus experiencias.

Estas perspectivas destacan en la formación de la IPD, la empatía, la disposición hacia el aprendizaje continuo y la adaptabilidad como fundamentos para responder a los desafíos del entorno educativo actual.

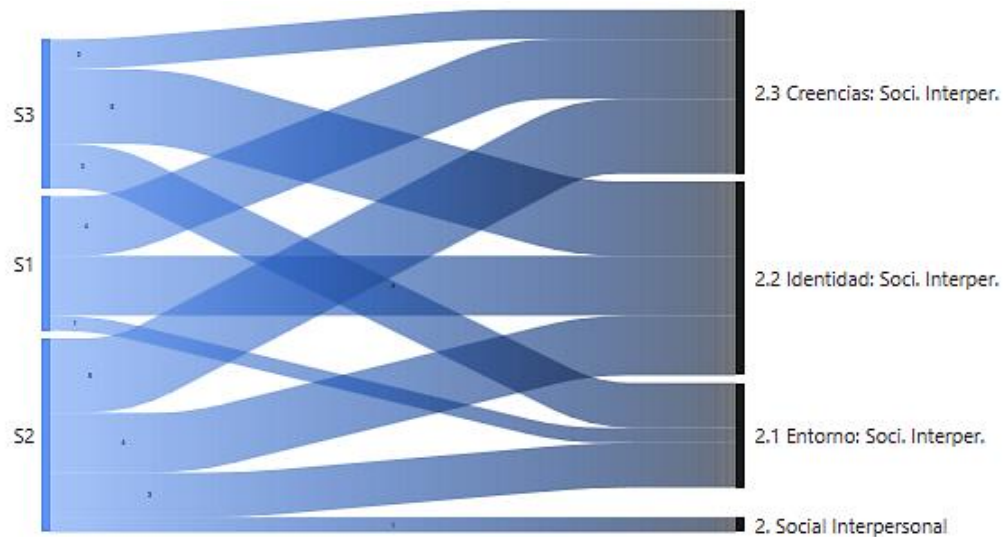
El S1 enfatiza la relevancia de adaptar la enseñanza al contexto socioeconómico y emocional de los estudiantes, cuestionando la prioridad de los conocimientos disciplinares cuando las necesidades básicas no están cubiertas. Por su parte, S2 resalta que la efectividad docente trasciende la experticia técnica, enfocándose en las competencias interpersonales y la capacidad de crear un entorno de aprendizaje empático y motivador. Y el S3 demuestra el crecimiento continuo, la adaptabilidad y la reflexión crítica; elementos esenciales para cualquier práctica educativa efectiva y resaltan la relevancia de una formación docente que se centra en la mejora continua y la innovación pedagógica.

Dimensión social - interpersonal

Esta dimensión hace referencia a la competencia del cuerpo docente para interactuar y forjar vínculo con otros profesionales del sector educativo, con los estudiantes y con los demás integrantes de la comunidad educativa.

En una primera instancia se observa la cantidad de información relativa a esta dimensión a través del siguiente gráfico

Ilustración 22 Diagrama Sankey sobre la dimensión social-interpersonal



Aquí se observa un panorama general respecto a la tercera dimensión, que permite identificar tendencias de la construcción de la identidad profesional docente. En primer lugar, se observa que los tres sujetos enfatizan significativamente la dimensión social-interpersonal en el contexto de su propia identidad como docentes. Este aspecto se destaca como el más prevalente en sus discursos.

En una segunda instancia, se nota una relevancia particular en las percepciones o creencias que el S1 y el S2 poseen acerca de las relaciones e interacciones con sus colegas, estudiantes y sus profesores. Este factor se presenta como un potencial elemento que influye en su práctica docente y en la construcción de su identidad profesional.

Finalmente, aunque en menor medida, se menciona la influencia del entorno en relación con la dimensión social-interpersonal analizada. Aunque este aspecto recibe menos atención, su importancia para comprender la dinámica de las relaciones y la construcción identitaria en el contexto educativo no es menor.

Al analizar los episodios particulares acerca de esta dimensión, resultaron de relevancia las declaraciones emitidas por los docentes en relación con su autoimagen, las percepciones y valoraciones de sus estudiantes hacia ellos, así como las concepciones que sostienen sobre el rol que debería desempeñar un educador dentro de estos contextos sociales e interpersonales.

Para el S1, la autenticidad y la capacidad de ser genuino son aspectos cruciales que no deberían verse condicionados por la profesión o por la manera en que se desempeña su labor docente. Sin embargo, aunque valora la importancia de ser fiel a sí mismo, reconoce la necesidad de una mediación entre su propio ser y el del otro, para evitar cualquier posible afectación o vulneración hacia este último. Esta postura queda enfatizada en sus declaraciones: “Yo siento que la cuestión de moderarse [en clase o en contextos laborales en la educación] (...) es algo que, ni siquiera debería darse, ¿sí? O sea, sencillamente pues uno es.” (4:7, E2, S1). No obstante, aclara que no emite juicios sobre estos comportamientos, ya que cree firmemente que cada persona es y debe ser tal como es.

Adicionalmente, es fundamental mencionar la importancia de que el S1 y el S2 encuentran en gestionar adecuadamente sus emociones dentro del proceso educativo para evitar interferencias negativas que puedan afectar el desarrollo académico y emocional de los estudiantes, asegurando así un entorno de aprendizaje constructivo. El S1 afirma

Tengo muchos problemas con [el autoritarismo]. En mis clases [me] es difícil ser así, para empezar, no soy así. Entonces, es mucho más difícil ser, o intentar ser autoritaria. (...) la actitud es algo fundamental, o sea, la actitud de poder decir, aunque tenga un día muy difícil, mi actitud en clase puede transformarse en la medida de que (...), mi genio, mi modo, mi humor, no afecte ese lugar de aprendizaje, como que también sepa discernir los espacios (4:18, E2, S1)

Este episodio se centra en la importancia de la actitud del educador y cómo esta puede influir positivamente en el ambiente de aprendizaje, independientemente de las circunstancias personales o emocionales que pueda estar experimentando el docente fuera del aula.

Aparece un pensamiento concordante en el S2 quién opina que los estudiantes no deberían verse afectados por los estados personales del profesor:

Claro, Ahora yo [el contexto interpersonal] lo entiendo y digo, Pues [mi profesor] sí estaba en un infierno personal y yo lo perdono por eso y me siento tranquilo porque lo que él me hizo no es mi culpa, es culpa de él, (...) y no debo por qué sentirme mal. Claro, me dolió, sí, pero no era mi culpa yo no hice nada malo, el ‘man’ estaba en su enredo, entonces no lo justifico. (2:10, E2, S2)

En estas declaraciones se estableció una conexión con la primera dimensión, Laboral-Institucional, en la que tanto el S1 como el S2 destacaron la importancia de tener docentes que se caractericen por su sensibilidad y buen trato hacia los estudiantes, conscientes de los efectos negativos que un trato áspero puede tener en el proceso de aprendizaje.

Acercas de la percepción que tienen los estudiantes de cada profesor, se observa que el S1 encuentra una validación de sus métodos de enseñanza en el aula mediante la percepción que tienen sus propios estudiantes sobre su personalidad. Esta validación refuerza su autoconcepto y contribuye al desarrollo de su Identidad Profesional Docente (IPD), al influir en la forma en que se percibe a sí mismo en el contexto educativo.

[Mis estudiantes me dibujan] como profe muy amable, muy sonriente con gafas, como profe que (..) tiene palabras dulces. Vi en algunos casos, no sé, como mucha expresividad en el rostro y entonces me parece que también me ven como una persona expresiva. No me considero así, pero si lo ven, yo creo que me consideran así, como una persona tranquila. (4:2, E2, S1)

Se da importancia entonces, nuevamente a la interacción docente-estudiante en el proceso de formación de la IPD, destacando cómo las percepciones estudiantiles pueden actuar como un espejo en el que el docente observa y reafirma su praxis educativa y su ser en el contexto pedagógico.

En contraste, acerca de la percepción que tienen los estudiantes sobre el S2, según su descripción de cómo fue representado en los dibujos de diferentes grupos etarios, ofrece una visión intrigante sobre IPD y cómo esta parece cambiar de óptica según la edad de sus alumnos.

La mayoría de los dibujos, [mis estudiantes] entre los 8 y los 11 años, veo que me perciben como una persona muy alegre. Eso lo vi porque en todos los dibujos eran como feliz e incluso no me dibujaron tanto con el corno, sino como en una onda de esa misma confianza, (...) como una cara agradable como chévere. Los chicos más o menos entre 11 y 14, me percibieron un poco más serio, incluso alguno puso como algo así, como las facetas del profe, entonces decía algo, como cuando tocan bien con una sonrisa, cuando no tocan bien, una cara de bravo y

siento, (...) que me empiezan a percibir un poco más exigente en esos rangos de edades y los chicos mayores de 14 años hasta los 17 (...) vi que me perciben un poco más cercano, hacia tener charlas de lo que sea. (2:3, E2, S2)

En conjunto, el análisis sobre la percepción del S2 por parte de sus estudiantes ilustran una IPD dinámica y adaptativa, que se ajusta en función de las variaciones en el desarrollo emocional y cognitivo de los estudiantes a lo largo de su crecimiento y demuestra la importancia de la sensibilidad pedagógica y la adaptabilidad en la práctica docente, esenciales para responder eficazmente a los desafíos educativos

Complementando, en el caso del S3 su vestuario y/o elementos visuales no son meramente decorativos para sus estudiantes; son significativos en la manera en que estos identifican y conceptualizan a su docente y de esta manera lo han pintado. La imagen que proyecta el S3, combinada con estas asociaciones visuales y simbólicas, contribuye a formar una IPD que se caracteriza por la seriedad, preparación y un compromiso perceptible con su rol educativo. Esto, a su vez, influye en cómo los estudiantes interactúan con él y en la eficacia con la que puede facilitar el aprendizaje, demostrando la interacción dinámica entre la identidad del profesor y la experiencia educativa de los alumnos, como puede verse aquí:

[mis estudiantes me dibujaron] con las gafas, con la maleta grande, con la chaqueta [del lugar para quien trabajo] (...) [por qué me dibujaron de esa manera] Porque fue la impresión que ellos tuvieron cuando entré por primera vez [al salón] con ellos. (9:3,4, E2, S3)

El hecho de que lo hayan dibujado con efectos personales e identificado con el lugar para el cual trabaja, refleja el gran efecto que tienen las primeras impresiones que los estudiantes tienen de él y cómo estos elementos visuales han llegado a simbolizar su figura docente.

Por otro lado, la dimensión social-interpersonal toma en cuenta el criterio propio de cada profesor el S2 enfatiza en la necesidad de una adecuada gestión de la discreción y el discernimiento en el manejo de la información personal y profesional, una competencia que adquiere especial relevancia en contextos susceptibles a la difusión de rumores dando cuenta del conocimiento que tiene sobre su entorno laboral. Esta habilidad para navegar con

eficacia las dinámicas sociales e interpersonales se reconoce como un componente fundamental para el desarrollo de un ambiente laboral positivo y productivo. Por lo anterior, dice:

Pues, mira en general se me da muy bien relacionarme y no tengo problemas con nadie tanto con mis estudiantes, los acudientes, mis compañeros, siempre digamos que, es bien obviamente ya aquí en confianza, uno debe guardarse de algunas cosas, eso lo aprende uno en el camino y distinguir los espacios. Entonces, porque pasa mucho en los pueblos, como tener cuidado de los chismes y todo eso, pero en general como en mis relaciones súper bien, digamos que eso siempre ha sido una de mis fortalezas y me va bien. (1:29, E1, S2)

A este respecto, las reflexiones del S2 aportan una visión enriquecedora que muestran la importancia de las habilidades de comunicación y relación dentro del ámbito educativo. El sujeto reconoce su capacidad para establecer y mantener relaciones armónicas tanto con los estudiantes y sus familias como con los colegas, considerando esta habilidad como uno de sus atributos más destacados.

Ahora bien, la dimensión social-interpersonal en la IPD es profundamente ilustrada a través de la metáfora del S2 al compararse con un padre o un tío, resaltando el rol de orientación y apoyo que desempeñan los educadores en el desarrollo individual de los estudiantes. Esta comparación enfatiza la importancia de la guía personalizada y el reconocimiento de la singularidad de cada estudiante, anotando que el objetivo del docente no es moldear a los estudiantes a su imagen y semejanza, sino ayudarlos a descubrir y seguir su propio camino.

El trabajo del docente, yo lo comparo mucho con el ser padre; yo no soy papá, soy tío, pero creo que va muy por ahí, como realmente ayudar a las personas a que encuentren su manera y su camino porque tampoco uno puede pretender reflejarse en la vida de los demás, uno es único al igual que los demás. (1:21, E1, S2)

Aquí se puede ver que el docente se posiciona como un guía que ofrece apoyo, aliento y dirección, pero no impone su propia trayectoria o expectativas sobre los estudiantes. Esto implica una actitud de acompañamiento y un compromiso con el

crecimiento personal de cada estudiante. Además, reconoce y valora la particularidad individual dentro del aula.

Respecto a lo mencionado por el S3, se evoca la idea del docente como un cultivador cuidadoso que siembra y nutre el potencial intelectual y creativo de sus estudiantes diciendo lo siguiente: “Yo como docente soy el jardinero que siembra semillas de melodía en la mente de mis estudiantes, cultivando un paisaje sonoro para que florezcan con el tiempo.” (9:16, E2, S3). La referencia a ‘semillas de melodía’ y al ‘paisaje sonoro’ sugiere una especial atención a la enseñanza de la música, pero la metáfora puede extenderse, además, donde el objetivo es fomentar el crecimiento, la exploración y la expresión personal a lo largo del tiempo. Al describirse metafóricamente como un "jardinero que siembra semillas de melodía", revela una comprensión profunda del impacto social inherente a su labor docente. Esta afirmación se refuerza con lo dicho por el S3 cuando dice:

[uno de mis estudiantes] me dejó una cartica ahí [sobre mi escritorio] y escribió, ‘profe eres el mejor’. [lo que puedo pensar de eso es que] Le dejé una huella a (...) 9:8, cuando a uno le envían una carta o dicen, eres el mejor profe o lo que sea, eso lo llena a uno de orgullo también, porque uno hizo buena labor con los estudiantes. (9:2,8, E2, S3)

El impacto social de la enseñanza se evidencia claramente en gestos significativos de los estudiantes hacia sus docentes, como el descrito por el S3, este acto de reconocimiento deja ver la influencia positiva y duradera del profesor en la vida del estudiante, además del valor emocional y motivacional inherente a la práctica docente. La recepción del mensaje genera un sentido de orgullo y satisfacción profesional en el docente y muestra la importancia de su rol en el desarrollo integral de sus alumnos y cómo la labor educativa trasciende los límites académicos para influir en el bienestar y desarrollo social de los estudiantes. Este tipo de interacciones personales fortalece la comprensión del efecto significativo que los educadores tienen en la formación de individuos social y emocionalmente competentes.

Continuando con el S3, se mencionó que sus estudiantes lo veían cercano desde el punto de vista de su comportamiento y cercanía con ellos, a lo que declara:

Vieron un tipo de persona en mí, en las cuales ellos pudieron confiar, sí, yo era muy cansón con todos, a mí me gustaba llegar y molestarlos ta, ta, ta, ta, ta, ta, ya sabían, a veces me decían, no profe usted es muy cansón, que no sé qué, pero, el cansón de ser como un niño más con ellos. (9:7, E2, S3)

Para el S3, resulta esencial, aunque sea de manera temporal o en contextos particulares dentro del aula, dismantelar las barreras jerárquicas tradicionales para fomentar una percepción de mayor cercanía con sus estudiantes. Esta aproximación busca mejorar significativamente la relación docente-estudiante y enriquecer las dinámicas de clase.

De otro modo, la capacidad de tener una autocrítica lleva al S3 a mencionar la paciencia como un desafío al trabajar con niños pequeños, refleja una conciencia de las necesidades específicas que conlleva la enseñanza a distintas edades, señalando la importancia de desarrollar estrategias que se adapten a las dinámicas del aula. Afirma:

Bueno, mis debilidades más que todo es que hay veces tengo que manejar bien la paciencia porque es que no, tratar con niños tan chiquititos requiere mucha paciencia y yo no estaba tan acostumbrado porque yo estaba manejando cursos más grandes; ya cuando me pasaron a los primeros ya tenía que controlar un poquito más la paciencia porque los niños lo descontrolan a uno, le quitan energías. Y las fortalezas, no, siempre es ser generoso con ellos, siempre ser como una figura ante ellos para que sientan más confianza (8:19, E1, S3)

Posicionarse como una figura de autoridad compasiva, accesible y generosa demuestra una estrategia intencional para construir un espacio seguro y acogedor para los estudiantes. Esto posiblemente facilita un entorno de aprendizaje promoviendo la confianza y disposición.

El S3 muestra una división aparente entre la conducta del profesor en el aula y la personalidad fuera de ella, “pero (...) todos son excelentes maestros pues, porque en clase son unos y por fuera de clases son otros, pasan por unos amigos más” (8:7, E1, S3). Por otro lado, se observa la delimitación de una percepción posiblemente prevalente en lo concerniente a la descripción de las características docentes, basada tanto en sus acciones pedagógicas como en rasgos inherentes a su personalidad. Esta perspectiva muestra la

importancia de las interacciones y el comportamiento docente en la imagen que los estudiantes tienen de sus profesores, como lo declara en su testimonio:

Siempre va a existir el profesor buena gente, el bonachón, el que ¡uy chévere! (...) el profesor que siempre va a llegar tarde, perezoso, pero, que es excelente músico, va a existir también, el que es el malgeniado, el que no le gusta nada, que todo tiene que ser como él diga y el otro que es como Imparcial, como que sí, como que no. (...) el profesor bonachón es el profesor [nombre del profesor] que es una eminencia allá en la Nacional, excelente maestro, buen pedagogo, está también el profesor (...) perezoso (...) y que es excelente músico, [nombre del profesor] que es artista de [nombre de agrupación] y el 'man' es excelente marimbista y está también [nombre del profesor] que no, que no me gusta esto, quiero que usted toque que esto, que no sé qué, entonces, él es (...) el malgeniado, entonces, también estaba como que el imparcial, como que sí, como que no.. (8:7, E1, S3)

En su descripción de los estereotipos docentes, S3 asigna características personales específicas para categorizar a los profesores según su desempeño pedagógico y performático. Este enfoque revela percepciones que vinculan ciertas disposiciones temperamentales con la efectividad en la enseñanza y la ejecución musical. Por ejemplo, un profesor bonachón es descrito como un excelente maestro, buen pedagogo, sugiriendo que la amabilidad y la cordialidad se asocian con competencias pedagógicas superiores. Por otro lado, un profesor perezoso se etiqueta como excelente músico, lo que podría implicar que la falta de rigor pedagógico se compensa con habilidades musicales destacadas. Además, el "profesor malgeniado es caracterizado como alguien a quien no le gusta nada, reflejando posiblemente que una crítica excesiva podría obstaculizar el aprendizaje, mientras que el profesor imparcial se describe con una actitud ambivalente, "como que sí y como que no", lo que puede indicar una falta de decisión o claridad en la enseñanza. Esta clasificación no solo muestra cómo se perciben las interacciones entre personalidad docente y práctica educativa, sino también destaca la importancia de alinear las cualidades personales del docente con las expectativas y necesidades pedagógicas para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos estereotipos, en última instancia, reflejan la tensión entre la individualidad del docente y las expectativas institucionales y sociales de la profesión docente. La manera en que estos roles son valorados, criticados o aceptados dentro de la comunidad educativa puede influir significativamente en la autoconcepción del docente y en su interacción con los estudiantes, destacando la importancia de una reflexión crítica sobre la práctica docente y la dinámica interpersonal en el aula en el contexto de la IPD.

Según lo analizado en esta dimensión, la adecuada gestión en el aula por parte de los docentes, tal como lo menciona el S1 y el S2, es esencial para evitar interferencias que puedan perjudicar el progreso académico y emocional de los alumnos. Por otro lado, el impacto social de la enseñanza se manifiesta en expresiones de reconocimiento y gratitud por parte de los estudiantes, lo que no solo fortalece el vínculo afectivo entre alumno y maestro, sino que también refuerza la identidad y satisfacción profesional del educador. Finalmente, el aspecto de orientación y apoyo individualizado se visualiza como parte de la práctica pedagógica, enfatizando que el objetivo del educador no es replicar su propia imagen en los estudiantes, sino acompañarlos en la búsqueda y desarrollo de sus propias rutas y potencialidades.

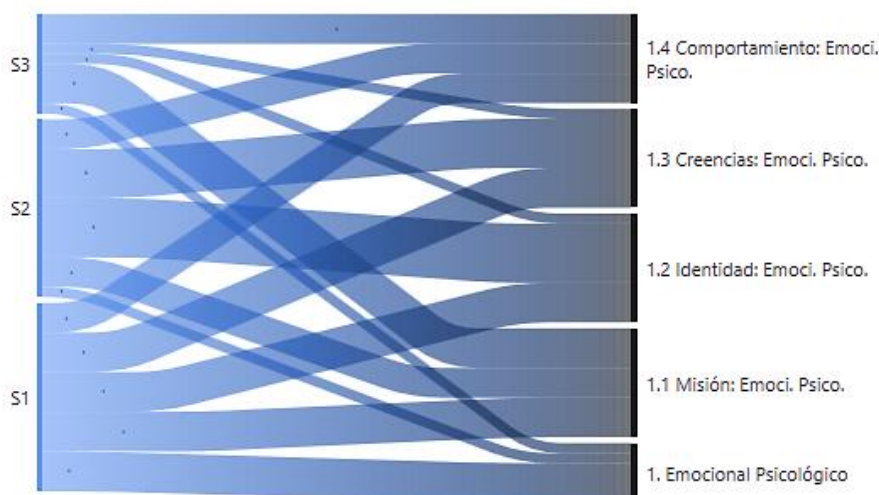
Dimensión emocional-psicológica

La dimensión emocional emerge como un componente crucial en el análisis de las experiencias y prácticas educativas. Según Martín Gutiérrez et al (2014), esta dimensión se sumerge en las profundidades de las vivencias afectivas y emocionales que los educadores enfrentan en su cotidianidad profesional. Involucra esencialmente la capacidad de los docentes para cultivar conexiones empáticas con sus estudiantes y manejar efectivamente las tensiones inherentes a la enseñanza y la evaluación.

Desde una perspectiva holística proporcionada por el análisis realizado con Atlas Ti, se observa una tendencia marcada hacia la discusión de esta dimensión, enfocada en la identidad individual de cada participante en el estudio. Esta se destaca como la segunda dimensión en cuanto a número de menciones, ubicándose únicamente por detrás de la dimensión laboral-institucional. No obstante, es importante señalar que el sujeto número tres, muestra una menor inclinación a participar en este aspecto específico. A continuación, se presenta la figura 19 para ilustrar los hallazgos mencionados respecto a la dimensión

emocional y los niveles relacionados con la dimensión emocional: misión, identidad, creencias y comportamientos.

Ilustración 23 Diagrama de Sankey sobre la dimensión Emocional



En la exploración de esta dimensión, se identificó que el S1 experimentó una marcada insatisfacción y se sintió vulnerado al confrontar los procesos de evaluación docente implementados por sus empleadores. Sin embargo, esta percepción de malestar se vincula estrechamente a las opiniones personales y percepciones individuales del sujeto, y no se atribuye a anomalías o irregularidades en aspectos contractuales.

Para mí, fue un espacio de incomodidad porque yo decía, ‘pero por qué tienen que evaluarlo a uno si uno está haciendo las cosas bien’, pero tal vez es algo más psicológico mío, pero sí fue un espacio como de incomodidad la evaluación docente. (3:23, E1, S1)

Existe entonces, una evidente tensión entre la autopercepción de la competencia profesional y la evaluación externa. Según el testimonio anterior, el S1 revela cómo la evaluación docente puede ser vivida no solo como un mecanismo de validación del desempeño profesional, sino también como una fuente de estrés y ansiedad.

Por otra parte, se observa cómo para el S1, es importante y necesario poseer una gran empatía y comprensión hacia los diversos contextos de los estudiantes, si se opta por la docencia como principal labor profesional. No obstante, también destaca la necesidad

crítica de establecer límites pertinentes para no verse afectado emocionalmente con los contextos de los estudiantes.

Lo anterior se ve reflejado en las siguientes declaraciones: “Considero también que puede tener (...) no sé, ¿un corazón muy grande? para comprender los contextos, pero también la capacidad de separar para no cargarse de los contextos también.” (4:20, E2, S1). Según el S1 los docentes deben mostrar compasión y entender las circunstancias personales de sus alumnos para apoyarlos, pero que es esencial que mantengan una distancia emocional adecuada y que este equilibrio les permita no verse abrumados por las situaciones de sus estudiantes, asegurando su bienestar emocional y la sostenibilidad de su compromiso pedagógico.

Sobre las cualidades esenciales de un docente de música, la atención se pone en la relevancia de una sensibilidad emocional hacia quienes reciben el mensaje, en este caso, los estudiantes. Se destaca la importancia de que el educador tenga una conciencia profunda y cuidadosa respecto a la recepción de sus palabras y acciones por parte de los alumnos, por lo cual dice: “Siento que también, debe comunicarse muy bien, no puede ser un profe que diga algo que puede generar una herida, sino que por el contrario diga las cosas de manera que reflexione mucho sus prácticas” (4:17, E2, S1). Entonces, los profesores deben ser meticulosos en cómo expresan sus pensamientos y como realizan las retroalimentaciones a los estudiantes constituyendo un desarrollo de identidad docente que protege a su vez el desarrollo emocional de los estudiantes precisamente en los entornos educativos.

Además, pone de manifiesto la importancia del autoanálisis y la introspección en el desarrollo de la identidad docente, evidenciando un proceso dinámico y constante de auto indagación. El profesor, al cuestionarse diariamente sobre quién desea ser, en qué tipo de educador aspira a convertirse y qué desea transmitir, ilustra un compromiso con el crecimiento personal y profesional. “Entonces, es una profe que se está viendo así misma desde esa pregunta diaria de quién quiere ser, de qué profe quiere ser, de qué es lo que quiere proyectar.” (4:3, E2, S1). Se puede afirmar entonces, que el profesor se encuentra en un proceso de autorreflexión constante, cuestionándose quién desea ser como educador y qué aspectos de su persona desea transmitir a sus estudiantes. Esto sugiere una preocupación por alinear su práctica docente con sus valores, aspiraciones y visión de sí

misma como profesional, lo cual es relevante en el ámbito de la formación integral del profesorado y su desarrollo en la IPD.

En el análisis referente al S2, emerge su reflexión sobre la influencia que ejerce el docente en la vida de los estudiantes, considerando la singularidad de cada individuo. Este enfoque enfatiza la importancia de las dimensiones emocionales tanto en los estudiantes como en sus propias experiencias de formación. Por tanto, se destaca la recurrente alusión a factores emocionales, subrayando cómo estos afectan el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes, a la vez que refleja su empatía y comprensión derivadas de sus vivencias personales en el ámbito educativo, de lo cual dice:

La labor del docente es demasiado, demasiado, importante y delicada, (...) donde uno puede llegar a influir en una persona [de una manera muy profunda] y uno muchas veces no es consciente de esto. [No se está] tratando con objetos sino con personas y ese es el cuento de toda esta locura” (1:18, E1, S2)

En este caso el S2 pone de relieve que la práctica docente no puede concebirse como una labor aislada ni como una interacción con entes desprovistos de emociones; por el contrario, se debe reconocer como una compleja y significativa interacción humana en la que las personas constituyen el eje central. También, reconoce que esta influencia va más allá de lo académico para tocar aspectos fundamentales de la formación personal y social de los individuos.

Por otro lado, resalta una concepción humilde y reflexiva de la enseñanza, donde el educador reconoce que su impacto radica menos en ‘enseñar’ en el sentido tradicional, y más en presentar opciones, sugerir caminos y apoyar a los estudiantes en su propio viaje de descubrimiento y aprendizaje. Se continúa viendo la importancia de la empatía, la conexión emocional y el rol de guía que asume como educador y cómo le resulta crucial ir más allá de la mera transmisión de conocimientos. Es así, que el S2 se considera como un facilitador de experiencias de aprendizaje, respetando la autonomía del estudiante y reconociendo la significativa labor de guiar sin imponer.

A mí me ha pasado, por ejemplo, muchos chicos me preguntan sobre sexualidad, me preguntan sobre problemas que tienen con sus papás en la casa y

pues a la final siento yo, que la labor del docente no es más que guiar, uno no enseña nada, (...) el trabajo es todo del estudiante. (2:4, E2, S2)

La mención a las consultas sobre sexualidad y problemas familiares de los estudiantes ilustra cómo los docentes a menudo trascienden los límites académicos para adentrarse en aspectos personales y emocionales de la vida de sus estudiantes. Esto requiere no solo de un profundo sentido de empatía sino también de una habilidad para gestionar estas conversaciones de manera ética y respetuosa, apoyando al estudiante sin sobreponerse a su proceso de aprendizaje y crecimiento personal.

Dando continuidad sobre la influencia que los educadores ejercen sobre sus estudiantes, se menciona la relevancia de la autorregulación emocional de los docentes. En este sentido, la conciencia de cómo las dificultades personales pueden repercutir en el ambiente de aprendizaje se convierte en un elemento crítico para el desempeño docente, como lo describe el S2 a continuación:

Cuando uno empieza a ser consciente, (...) ya no puede justificarse, (...) me acuerdo mucho que [hubo] un profesor que me trató muy mal y yo sé que [él] estaba sufriendo muchísimo, pero no se justifica, aun así; de que se haya comportado de esa manera, porque debe ser consciente de que su problema personal no lo puede reflejar en sus estudiantes. (2:10, E2, S2)

En otras palabras, S2, demanda como obligación proteger y respetar la integridad emocional de los estudiantes, viéndolo como algo fundamental en la práctica docente, ya que permite a los educadores distinguir entre sus experiencias personales y su rol profesional, asegurando que sus interacciones con los estudiantes estén libres de influencias negativas externas.

Ahora bien, recordando lo mencionado por el S2 en el apartado sobre incidentes críticos hay una alusión insistente sobre la dimensión emocional

Muchas veces me pasó, yo llegué a clases en la universidad mal, mal emocionalmente y me sentía enzorrado, frustrado, y el profe se daba cuenta y me decía: venga, ¿qué tiene? ¿podemos hablar? ¿lo puedo ayudar en algo? si le pasó esto, puede hacer esto, o sea, eso es bacano. (2:11, E2, S2)

Esta declaración muestra como la capacidad de un educador para percibir y responder a las necesidades emocionales de sus estudiantes refleja una competencia emocional avanzada, y también contribuye a la creación de un entorno de aprendizaje acogedor y de apoyo que puede tener un impacto profundo en el bienestar emocional de los estudiantes y en su rendimiento académico.

Aunque cualquier otro profesional puede experimentar emociones y sentimientos surgidos de su interacción diaria resultan ser contextos menos cambiantes, en el caso del docente, estas emociones varían, desde el orgullo y la satisfacción hasta la frustración y el agobio en los contextos educativos o específicamente en los de cada clase. El S3 manifiesta un bienestar que le permite inspirarse y continuar con su ejercicio docente, pese a los retos o frustraciones que haya tenido hasta ese momento.

Tuve una experiencia en [institución educativa], (...) estábamos haciendo unas pruebas que tocaba hacer allá y uno de los niños más chiquititos, pues, me dejó una cartica ahí y escribió las notas do, do, mi, mi, re, re, sol; en lo que yo les estaba enseñando a ellos y me decía, profe eres el mejor. Le dejé una huella a ellos y entonces, yo como que ¡uy! y una cartica. No profe míralo cuando ya te vayas a ir. (9:2, E2, S3)

El acto de un estudiante de expresar gratitud y admiración hacia su profesor mediante una carta incluyendo la melodía aprendida en clase es un testimonio del impacto emocional positivo que los docentes pueden tener en sus alumnos. Pero a su vez, la reacción del docente ante la carta del estudiante muestra la importancia del reconocimiento y la validación en el trabajo docente y resalta el valor de los esfuerzos del educador, el impacto emocional positivo nutre su identidad profesional, recordándole el propósito y la influencia de su labor.

Los estudiantes que presentan mayores retos pueden también ofrecer las recompensas más significativas en una dualidad que refleja la naturaleza compleja de la práctica docente, donde el desafío y la recompensa frecuentemente coexisten, como en el caso narrado por el S3 quien afirma : "¡Ay Dios mío! ese otro que también, era cosa seria, pero allá también, se sacó grandes procesos o sea tengo un niño que se llama [nombre de estudiante] que ese chino me sacó canas, pero era el más piloso de allá." (8:17, E1, S3).

Lidiar con estudiantes desafiantes no solo es una prueba de habilidades pedagógicas, sino también una oportunidad para el crecimiento personal y profesional del docente, además de fortalecer la capacidad para manejar situaciones difíciles.

El S3 resalta ahora la importancia de ser visto por los estudiantes no solo como una autoridad educativa sino también como una figura en la que pueden confiar. Esto se considera importante porque señala una dimensión crucial de la IPD que trasciende la transmisión del conocimiento para incluir la formación de vínculos afectivos y de confianza según declara el docente:

Emocionado porque uno sabe que hizo un buen trabajo, pues porque más que dictarles clases a ellos, de ser un profesor de, que no quiero que ustedes hagan esto o lo otro, también, vieron un tipo de persona en mí, en las cuales ellos pudieron confiar. (9:7, E2, S3)

La emoción que siente el docente al reconocer que ha realizado un buen trabajo refleja una faceta importante de la satisfacción profesional, la cual no se limita al cumplimiento de objetivos académicos, sino que también abarca la influencia personal y emocional en los estudiantes; Incluso se puede identificar el rol del educador, convirtiéndose en una figura de determinante en la vida de sus estudiantes.

Por otra parte, se plantea la cuestión de una posible dualidad ética en el ámbito educativo. Por un lado, se espera que los estudiantes tengan la libertad de expresar sus emociones, y en casos, se exige al docente no solo gestionar sus propios desafíos contextuales, sino también estar atento e intervenir ante los comportamientos emocionales de sus estudiantes. Y por el otro lado, este enfoque marca un notable contraste con prácticas pedagógicas anteriores, donde la intervención emocional del profesorado era limitada, evidenciando una evolución en la percepción de sus responsabilidades pedagógicas. Sin embargo, surge una aparente contradicción: se desalienta a los docentes de manifestar sus emociones personales en el entorno laboral, promoviendo una estricta separación entre lo personal y lo profesional. Esta directriz, aunque teóricamente plausible, plantea desafíos en la práctica, dado que la separación total entre las emociones personales y el contexto laboral rara vez es factible en su totalidad.

Conclusiones

En el análisis de la configuración de la identidad profesional docente de música, en esta investigación se ha revelado una integración multidimensional que subraya la complejidad de la práctica docente en contextos educativos. Ahora bien, se presentarán a continuación, las conclusiones detalladas de los hallazgos obtenidos, los cuales aportan luces sobre las perspectivas clave para la configuración y el desarrollo de la identidad del docente de música.

1. Los hallazgos indican que los niveles de entorno, comportamiento, competencias, creencias, identidad y misión se entrelazan de manera significativa con las dimensiones emocional-psicológica, social-interpersonal, didáctico-pedagógica y laboral-institucional. Esta integración proporciona una visión holística de cómo los docentes de música gestionan y desarrollan su profesión en un espectro amplio de influencias internas y externas, resaltando la importancia de cada elemento en la promoción del crecimiento y adaptación continua del educador.

2. La práctica docente debe adaptarse para responder a las necesidades, intereses y caminos de vida únicos de los docentes y de sus estudiantes, entendiendo que ejercen una influencia la cual debiera ser moderada y consciente.

3. La identidad profesional docente (IPD) se construye también a partir de la capacidad del educador para integrar el conocimiento disciplinar con una profunda sensibilidad social y contextual, reconociendo la intersección entre la educación y las diversas dimensiones de la vida de los estudiantes.

4. Los estudiantes desempeñan un papel crucial en la construcción de la IPD del docente de música, logrando interactuar con el docente novel llevándolo a ir más allá del conocimiento disciplinar.

5. La IPD emerge como un constructo multifacético que captura la esencia de la vocación docente, requiriendo una atención consciente y deliberada hacia todas sus dimensiones para el desarrollo profesional y personal de los educadores.

6. Para los docentes participantes de la investigación la práctica pedagógica debe ser ejercida con una profunda vocación y una constante búsqueda de innovación y excelencia,

aspectos que son esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes y para el avance de la educación en su conjunto.

7. Fortalecer la IPD en el ámbito musical requiere no solo reconocer y promover las habilidades individuales de los docentes, sino también abordar las problemáticas estructurales que limitan su desarrollo profesional y personal. Es importante mencionar que los sistemas educativos influyen en la configuración de IPD en el profesor de música en sus primeros años de ejercicio, en la medida en cómo reconocen la importancia de la música como un componente crucial del desarrollo humano integral, garantizando así un ambiente donde los educadores pueden prosperar y donde la música sea valorada al mismo nivel que las demás disciplinas académicas.

8. El enfoque integral hacia las emociones y sentimientos en la práctica docente resalta que la enseñanza es mucho más que la transmisión de conocimiento. Es un proceso emocionalmente complejo que requiere que los educadores sean conscientes de sus propias emociones, así como las de sus estudiantes, y que posean habilidades para manejar estas emociones de manera efectiva.

9. La dimensión emocional, por lo tanto, es una pieza clave en la construcción y desarrollo de la Identidad Profesional Docente, influenciando cómo los educadores se ven a sí mismos, cómo interactúan con sus estudiantes, y cómo navegan los desafíos y recompensas de su profesión.

10. La construcción de una IPD sólida se ve comprometida en ambientes donde prevalecen la inestabilidad contractual y la falta de reconocimiento del valor real del trabajo docente. En otras palabras, la falta de estabilidad laboral puede generar una sensación de precariedad y desmotivación entre los docentes, quienes se enfrentan a incertidumbres constantes sobre su futuro profesional, limitando las capacidades de planificar y desarrollar una trayectoria profesional más significativa.

11. La construcción de la identidad docente se ve influenciada por cómo los profesores son evaluados y cómo evalúan, enfatizando la necesidad de sistemas de evaluación que sean congruentes con los objetivos de aprendizaje, reflejen la práctica pedagógica auténtica y fomenten un entorno de apoyo al desarrollo profesional continuo.

12. Factores como la evaluación docente puede ser vista como una amenaza a la autonomía profesional o como una falta de confianza en su competencia, especialmente si los criterios de evaluación no están claramente comunicados o no se perciben como relevantes para el contexto específico de su enseñanza, pudiendo minar el proceso de constitución de IPD.

13. El análisis realizado a docentes noveles en su ejercicio profesional, es crucial para entender los desafíos y necesidades específicas que enfrentan en comparación con docentes más experimentados, ya que los primeros años son fundamentales para el desarrollo de competencias pedagógicas, el crecimiento profesional continuo y la adaptación a la cultura laboral como profesional. Esta investigación brinda información que apoya a los docentes en el desarrollo de una identidad profesional sólida y adaptativa, facilitando una transición más fluida y exitosa desde la formación inicial hasta la práctica docente consolidada.

14. La experiencia investigativa a lo largo de los estudios de posgrado en la MAEC enriqueció mi conocimiento pedagógico y metodológico y actuó como un catalizador transformador de la identidad profesional propia. Al sumergirme en la investigación, me expuse a reflexiones críticas sobre mi propia práctica, lo que fomenta un proceso de reflexión y crecimiento profesional y personal continuo, permitiéndome identificar y abordar las áreas de mejora, reforzar las competencias que me definen como docente y músico en el aula. En última instancia, la experiencia investigativa reforzó la percepción de mí mismo como educador y modeló una identidad profesional que es dinámica, adaptativa y profundamente atraída por la práctica investigativa y reflexiva.

Bibliografía

Alfonso, M. (2012). Aportes a la construcción de la identidad profesional del profesor de teatro. *Folios*, (35), 3-15. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-48702012000100001&script=sci_arttext

Aróstegui Plaza, J. L. (2013). El desarrollo de la identidad profesional del profesorado: el caso del especialista de música. • *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78 (27,3) 145-159
<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/121563/1/09-ElDesarrolloDeLaIdentidadProfesionalDelProfesorado.pdf>

Barone, T., & Eisner, E. W. (2011). *Arts Based Research*. Sage.

Barón-Rivera, J. D. (2010). Primeras experiencias laborales de los profesionales colombianos: probabilidad de empleo formal y salarios. *Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional y Urbana*; No. 132.
<https://repositorio.banrep.gov.co/bitstream/handle/20.500.12134/3074/Primeras%20experiencias%20laborales%20de%20los%20profesionales%20colombianos.%20Probabilidad%20de%20empleo%20formal%20y%20salarios.pdf?sequence=1>

Bolívar, A., Domingo, J., & Pérez, P. (2014). Reconstruir la identidad profesional docente en la sociedad del conocimiento. El caso del profesorado de Secundaria en España. *The Open Sports Sciences Journal*, 7(2), 106-112.

Buitrago-Bonilla, R. E., & Cárdenas-Soler, R. N. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225-247.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2216-01592017000200225&script=sci_arttext

Day, C. (2004). *A passion for teaching*. Routledge.
http://www.mnitin.com/creative_expressions/book_reviews/passion_for_teaching.pdf

Dolloff, L. A. (1999). Imagining ourselves as teachers: The development of teacher identity in music teacher education. *Music Education Research*, 1(2), 191-208.
<https://benjaminbolden.ca/wp-content/uploads/2016/01/1999-Dollof-mus-teacher-ID.pdf>

Duque Gutiérrez, J., & Jorquera Jaramillo, M. C. (2013). Identidades profesionales en educación musical. Diversidad de orígenes para un mismo escenario de práctica. *In*

International Conference Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher. Sharing Experiences (2013), p 243-256. CopiarTE.

<https://idus.us.es/handle/11441/56492>

Eisner, E. W. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista Española de pedagogía*, 15-34.

Feixas, M. (2002). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Boletín de la RED-U*, 2(1), 33-44.

<https://revistas.um.es/redu/article/download/11821/11401?inline=1>

Gallego Domínguez, C., Murillo Estepa, P., & Marcelo García, C. (2018). “Mi escuela es como...”: análisis de metáforas del profesorado principiante. *Revista Brasileira de Educação* v. 23 e230068 2018 <https://idus.us.es/handle/11441/84170>

Hargreaves, D. J., Welch, G., Purves, R., & Marshall, N. (2003, r). The identities of music teachers. In *ESCOM 5th International Conference*, University of Hanover, Germany.

Jiménez Narváez, M. M., Morales Perlaza, A., & Tardif, M. (2014). La inserción profesional docente en Quebec y en Colombia: ¿qué podemos compartir y aprender? https://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/17709/1/JimenezNarvaezMaria_2014_InsercionProfesionalDocente.pdf

Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68(24.2), 83-101. <https://research.vu.nl/ws/portalfiles/portal/2747439/247824.pdf>

Leung, B. W., & Wong, P. W. Y. (2005). El autoconcepto de una profesora de música de secundaria y la percepción de los alumnos sobre la efectividad de la enseñanza, en un contexto desfavorecido. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 2, 1.

Marcelo García, C. (2006). Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. Taller Internacional Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano. Bogotá. (p.6)

Martín-Gutiérrez, Á., Conde-Jiménez, J., & Mayor-Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 12(4), 141-160. <https://riunet.upv.es/handle/10251/137757>

Martuccelli, D. (2007). Lecciones de sociología del individuo. Departamento de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica del Perú. https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/52674/lecciones_sociolog%C3%ADa_martuccelli.pdf

Ministerio de Cultura y Turismo de Bogotá, Políticas Culturales. (2004-2006), Panamericana Formas e Impresos S.A. Segunda edición. 9-119. https://ant.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/politicas_culturales_2004_-_2016_revision_dic_2005.pdf

Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de educación*, 52, 149-178. <https://rieoei.org/RIE/article/view/615/1158>

Morales Escobar, I. y Taborda Caro, M. (2021). La investigación biográfico narrativa: significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente. *Folios*, 53. <https://doi.org/10.17227/folios.53-11257>

Moscoso, J. N., Tardif, M., & Borges, C. (2018). La inserción profesional como experiencia subjetiva: el caso los profesores noveles en Quebec. *Educação e Pesquisa*, 44. <https://www.scielo.br/j/ep/a/xXrpD6nmJ83zzKjwQq3pSqp/abstract/?lang=es>

RAE, Real Academia Española, diccionario virtual. <https://www.rae.es/>

Rojas de Rojas, M. (2004). Identidad y cultura. *Educere*, 8(27), 489-496. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602707.pdf>

Otondo-Briceño, M., Mayor-Ruiz, C., & Hernández-de la-Torre, E. (2021). Análisis de los incidentes críticos de la identidad profesional docente del profesorado principiante de educación especial. *Formación universitaria*, 14(4), 25-38.

Ramos, E., Rojas, N., & Flores, P. (2013). Una aproximación a las nociones de profesor reflexivo y de profesor experto y su repercusión en el docente universitario de

matemáticas. *X Foro internacional sobre evaluación de la calidad de la investigación y de la educación (FECIES)*, 120-125.

Restrepo, B. (2006). La Investigación-Acción Pedagógica, variante de la Investigación-Acción Educativa que se viene validando en Colombia. *Revista de la Universidad de la Salle*, 2006(42), 92-101.

<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1297&context=ruls>

Rickenmann, R. (2007). Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional. *EccoS revista científica*, 9(2), 435-463. <https://www.redalyc.org/pdf/715/71590210.pdf>

Sabogal García, J. E. (2020). Imaginarios sociales sobre el profesor de música en estudiantes de Licenciatura en Música de la UPN. Trabajo de grado, licenciatura en música, Universidad Pedagógica Nacional

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12874>

Serrano Rodríguez, R. (2013). Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria. <https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/11450/2013000000857.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Tardif, M. & Le Vasseur, L. (2018). Los profesores de Canadá. ¿Una identidad profesional en mutación? in *Identidad profesional docente* (Tardif & Cantón, coords. pp.19-32) (Vol. 48). Narcea Ediciones. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=710593>

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa. pp. 24-29.

Anexos

Anexo 1 Formato de consentimiento informado

| | | | |
|--|---|-------------|---------------|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL INSTITUCIÓN EDUCATIVA | FORMATO | | |
| | CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN | | |
| Código: FOR026INV | Fecha de Aprobación: 28-08-2019 | Versión: 02 | Página 1 de 3 |

**Vicerrectoría de Gestión Universitaria
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP
Comité de Ética en la Investigación**

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley Estatutaria 1581 de 2012 “Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales” y la Resolución 1642 del 18 de diciembre de 2018 “Por la cual se derogan las Resoluciones N°0546 de 2015 y N° 1804 de 2016, y se reglamenta el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, se ha definido el siguiente formato de consentimiento informado para proyectos de investigación realizados por miembros de la comunidad académica considerando el principio de autonomía de las comunidades y de las personas que participan en los estudios adelantados por miembros de la comunidad académica.

Lo invitamos a que lea detenidamente el Consentimiento informado, y si está de acuerdo con su contenido exprese su aprobación firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

| | |
|---|--|
| Título del proyecto de investigación | Configuración de la identidad profesional del docente de música en sus primeros años de ejercicio |
| Resumen de la investigación | <p>Este estudio tiene como objetivo explorar las experiencias cruciales que moldean o configuran la identidad del profesor novel de música. Se abordará desde dos perspectivas distintas: la del músico intérprete y la del músico pedagogo. Mediante el análisis y la recopilación de narrativas sobre experiencias significativas de docentes de música en sus primeros años de ejercicio, se buscará comprender los elementos que contribuyen a la configuración de la identidad docente en cada uno de estos contextos. La metodología seleccionada es de tipo cualitativo-interpretativo con enfoque biográfico narrativo en el cual utilizará diferentes instrumentos de recolección de información como: entrevistas semiestructuradas, representación gráfica y la metáfora y análisis y triangulación de la información.</p> <p>Esta investigación se centra en el análisis de las narrativas de docentes en el lapso no mayor a cinco años de egresados de programas musicales, tanto licenciados como no licenciados, por medio de entrevistas y teniendo en cuenta las narrativas y auto-entrevistas del autor. Los videos y audios obtenidos serán para uso exclusivamente académico y las imágenes, nombres e identidades de los profesores participantes de las entrevistas no serán incluidos en forma alguna en los informes y resultados de investigación.</p> |
| Descriptor clave del proyecto de investigación | Identidad profesional del docente de música, experiencias desencadenantes, profesor performático, profesor pedagogo. |

| | | | |
|---|---|-------------|---------------|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS</small> | FORMATO | | |
| | CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN | | |
| Código: FOR026INV | Fecha de Aprobación: 28-08-2019 | Versión: 02 | Página 2 de 3 |

| | | | |
|--|---|------------------------------|------------------------------|
| Descripción de los posibles beneficios de participar en el estudio | La participación en la investigación puede conllevar a través de la reflexión de los procesos y experiencias desencadenantes, al mejoramiento del quehacer profesional del docente novel de música. | | |
| Mencione la forma en que se socializarán los resultados de la investigación | Los resultados de la investigación se presentarán en un informe de investigación en el repositorio institucional de la universidad y en sustentación pública del mismo. | | |
| Explicite la forma en que mantendrá la reserva de la información | Los nombres de los profesores noveles participantes en las entrevistas serán reemplazados por seudónimos y se evitará cualquier mención de su identidad dentro del informe de investigación y en la sustentación pública. | | |
| Datos generales del investigador principal | Nombre(s) y Apellido(s): Jeyson Nayid García Gómez | | |
| | N° de Identificación: Cc. 1033732093 | N° de Identificación: | N° de Identificación: |
| | Correo electrónico: jegarciago@pedagogica.edu.co | | |
| | Dirección: Kr. 96F # 23ª-80, Bogotá Colombia | | |

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo: _____

Identificado con Cédula de Ciudadanía _____, en representación de _____ con número de identificación _____.

Declaro que:

1. He sido invitado a participar en la investigación y de manera voluntaria he decidido hacer parte de este estudio.
2. He sido informado sobre los temas en que se desarrollará el estudio, han sido resueltas todas mis inquietudes y entiendo que puedo dejar de participar en cualquier momento si así lo deseo.
3. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.
4. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos.

| | | | |
|--|---|--------------------|----------------------|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>RECONOCIDA POR LEY 100 DE 1994</small> | FORMATO | | |
| | CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN | | |
| Código: FOR026INV | Fecha de Aprobación: 28-08-2019 | Versión: 02 | Página 1 de 3 |

**Vicerrectoría de Gestión Universitaria
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP
Comité de Ética en la Investigación**

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley Estatutaria 1581 de 2012 "Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales" y la Resolución 1642 del 18 de diciembre de 2018 "Por la cual se derogan las Resoluciones N°0546 de 2015 y N° 1804 de 2016, y se reglamenta el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, se ha definido el siguiente formato de consentimiento informado para proyectos de investigación realizados por miembros de la comunidad académica considerando el principio de autonomía de las comunidades y de las personas que participan en los estudios adelantados por miembros de la comunidad académica.

Lo invitamos a que lea detenidamente el Consentimiento informado, y si está de acuerdo con su contenido exprese su aprobación firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

| | |
|--|---|
| Título del proyecto de investigación | Configuración de la identidad profesional del docente de música en sus primeros años de ejercicio |
| Resumen de la investigación | Este estudio tiene como objetivo explorar las experiencias cruciales que moldean o configuran la identidad del profesor novel de música. Se abordará desde dos perspectivas distintas: la del músico intérprete y la del músico pedagogo. Mediante el análisis y la recopilación de narrativas sobre experiencias significativas de docentes de música en sus primeros años de ejercicio, se buscará comprender los elementos que contribuyen a la configuración de la identidad docente en cada uno de estos contextos. La metodología seleccionada es de tipo cualitativo-interpretativo con enfoque biográfico narrativo en el cual utilizará diferentes instrumentos de recolección de información como: entrevistas semiestructuradas, representación gráfica y la metáfora y análisis y triangulación de la información. Esta investigación se centra en el análisis de las narrativas de docentes en el lapso no mayor a cinco años de egresados de programas musicales, tanto licenciados como no licenciados, por medio de entrevistas y teniendo en cuenta las narrativas y auto-entrevistas del autor. Los videos y audios obtenidos serán para uso exclusivamente académico y las imágenes, nombres e identidades de los profesores participantes de las entrevistas no serán incluidos en forma alguna en los informes y resultados de investigación. |
| Descriptor claves del proyecto de investigación | Identidad profesional del docente de música, experiencias desencadenantes, profesor performático, profesor pedagogo. |

Anexo 2 Protocolo de entrevista biográfica y de profundización

| |
|---|
| <i>APROXIMACIÓN GENERAL</i> |
| <p>Estimado docente: antes de iniciar la entrevista, de parte del proyecto denominado “CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE DE MÚSICA EN SUS PRIMEROS AÑOS DE EJERCICIO” deseo agradecerle su valiosa colaboración para el mismo, siendo esta una oportunidad para acercarnos a reconocer la identidad profesional del profesor de música, en sus primeros años de ejercicio Cabe anotar que su identidad será protegida por asuntos de ética de investigación, las transcripciones y audios serán usadas con fines exclusivamente académicos. A continuación, encontrará algunas preguntas, cada una de ellas nos permite acercarnos a diversos aspectos de su ejercicio docente. Por tal motivo si bien hay algunas preguntas sugeridas, el dialogo siempre puede ser ampliado o dirigirse hacia otros temas.</p> |

Cuadro para entrevista semiestructurada 1

| <i>Dimensiones</i> | | |
|-------------------------------|---|--|
| <i>Identificación general</i> | <i>Nombre, edad, formación profesional, lugar donde trabaja, años de permanencia en ese trabajo.</i> educativas (antes de ingresar a la Universidad) | educativas Profesores y características. Sentimientos provocados. Experiencias vocacionales Acceso a la Universidad |
| | Experiencias educativas en formación inicial | Experiencias Universidad Formación inicial docente Descripción de la Universidad Descripción de profesores Características de profesores: afectivas, personales, académicas Vivencias en la formación. Sentimientos que le provocan. Prácticas educativas. Experiencias vocacionales |
| | Experiencia laboral como docente y como intérprete | Experiencias laborales Desempeño laboral Valoración laboral Ejercicio profesional Expectativas laborales |

| | | |
|---------|--|--|
| | Desarrollo Experiencias desencadenantes | Momentos críticos. Momentos importantes Autoimagen profesional Relaciones cotidianas en su trabajo (alumnos, docentes, otros) Fortalezas y debilidades, etc. |
| Final | Identidad Profesional docente | Definición/Significado |
| Sección | Tópico general | Subtemas |

Como parte de la investigación queremos solicitarle que antes de la próxima entrevista solicite a los estudiantes que hagan un dibujo de usted como profesor de música, y traiga los dibujos para la siguiente sesión, además le solicitamos que imagine una metáfora sobre lo que significa para usted ser profesor comenzando con la frase “se profesor es como ...”

Protocolo para la segunda entrevista semiestructurada de profundización sobre identidad del profesor

| |
|---|
| <i>APROXIMACIÓN GENERAL</i> |
| <p>Estimado docente: antes de iniciar la entrevista, de parte del proyecto denominado “CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE DE MÚSICA EN SUS PRIMEROS AÑOS DE EJERCICIO” deseo agradecerle su valiosa colaboración para el mismo, siendo esta una oportunidad para acercarnos a reconocer la identidad profesional del profesor de música, en sus primeros años de ejercicio Cabe anotar que su identidad será protegida por asuntos de ética de investigación, las transcripciones y audios serán usadas con fines exclusivamente académicos. A continuación, encontrará algunas preguntas, cada una de ellas nos permite acercarnos a diversos aspectos de su ejercicio docente. Por tal motivo si bien hay algunas preguntas sugeridas, el dialogo siempre puede ser ampliado o dirigirse hacia otro tema.</p> |

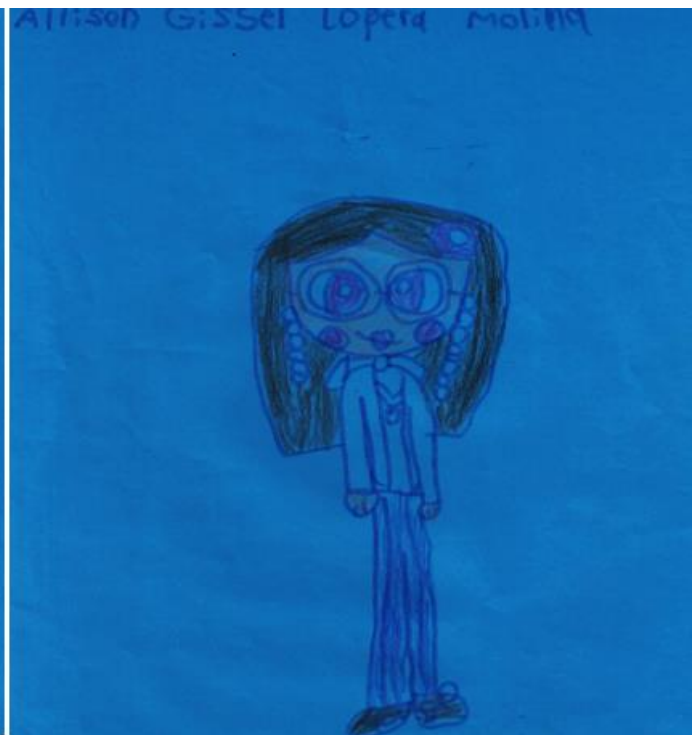
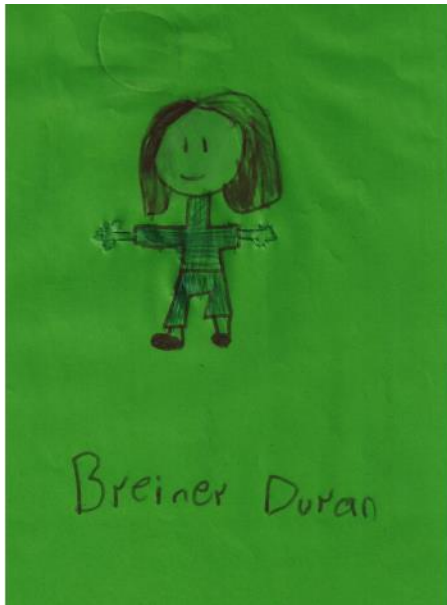
A partir de los dibujos y la metáfora elaborada por el profesor, se dialogará alrededor de la percepción que el docente tiene acerca de los siguientes aspectos

Cuadro para entrevista semiestructurada 2

| | | |
|------------------|----------------|--|
| <i>Dimensión</i> | Tópico general | Subtemas Relacionar experiencias desencadenantes para cada uno de los sujetos |
|------------------|----------------|--|

| | | |
|------------------------|---|---|
| Social interpersonal | ¿cuál siente que es el papel del profesor en la sociedad? | Como lo ven los estudiantes Como se ve a sí mismo, Como son las relaciones con sus colegas Relacionar experiencias desencadenantes |
| Emocional psicológico | Cuáles han sido las emociones asociadas a las experiencias desencadenantes narrados en su historia de vida (Cómo te sentiste con la experiencia [desencadenante] que tuviste en [mención de la primera entrevista]) | Que nuevas actitudes ha asumido a partir de lo que ve en las imágenes y a partir de los incidentes desencadenantes ¿Como pensaba que era el ser profesor cuando era estudiante? |
| Didáctico - pedagógico | Qué tipo de conocimientos debe tener un buen profesor de música | Cuales habilidades musicales debe tener Cuales conocimientos pedagógicos y didácticos Que características personales Como se percibe usted frente a estos saberes |
| Laboral institucional | Cuál es el rol del profesor de música en la institución educativa | Cómo ve a su institución (colegio y empresa si es necesario) como espacio de desarrollo docente Qué tipo de dificultades percibe en su entorno laboral para la enseñanza de la música Qué tipo de ventajas tiene el ser docente de música en su entorno laboral |

Anexo 3 Muestras de Dibujos de los profesores hecho por los estudiantes





Actitudes del profe en clase

Al empezando clase de canto

Cuando no tocan bien

Cuando no esta bien (cuando come algo que no le hace bien)

A sequence of three hand-drawn faces of a man with glasses, connected by arrows. The first face is smiling, the second is neutral, and the third is sad. The text below each face describes a classroom situation.



Anexo 4 Muestras de transcripción de entrevistas

Entrevista biográfica

pero también bastante exigentes en lo que era su espacio de clase.

E: ¿Recuerdas de pronto algo que te haya sucedido tanto en tus vivencias de formación como en tus prácticas educativas? como esos sentimientos que te provocaron o esas experiencias vocacionales que ya me nombraste al principio.

P1: O sea, como vivencias que me vincularon a lo pedagógico ¿sí?

E: Experiencias que tú hayas tenido, que recuerdes, que algo te sucedió y te provocaron algún sentimiento, pero, que te traen... pueden ser buenas como pueden ser malas de cualquier tipo, pero que fueron experimentadas en tu formación, en tu proceso de formación y también, en tu proceso de prácticas educativas.

P1: Bueno, yo recuerdo pues, en mi formación, que pude ver como diferentes juegos; que pude ver como diferentes dinámicas que se podían aplicar y pues eso de alguna manera a mí, me ... como que me ayudó a solventar algunas situaciones en campo, sin embargo, bueno, también, tengo un recuerdo muy, muy positivo

en mis prácticas pedagógicas, en pandemia no, en pandemia fueron todas terribles, pero en presencialidad...

E: ¡Wow la virtualidad!

P1: Sí, la virtualidad me pareció que tenía sus potencias, pero también, sus desaciertos porque explicar lo disciplinar de manera... pues a distancia, se me hizo muy complejo entonces, bueno, digamos que ese fue... fue, también, un aprendizaje para mí pero, claramente es otro contexto de la educación, pues que también uno se debe formar para eso ¿sí? no es como que mágicamente aplicas ¿sí? hay que buscar los recursos para ese contexto educativo que pues, era como muy novedoso y tal vez, no por lo tecnológico sino por la forma que tú le dices a la gente, le explicas, le transmites la información y cómo la entienden, como que ya no es tan personal entonces, bueno, en mis prácticas, recuerdo mucho a ... recuerdo mucho, prácticas en aula, en un colegio público y tuve una maravillosa experiencia con jóvenes de noveno. Nada, pues que tuvimos una relación así muy cercana del aprender, entonces, como que hacíamos chistes, era un grupo pequeño, ellos aprendían como muy desde lo afectivo, no me faltaban a clase, si algo pasaba, me contaban

Entrevista de profundización

E: ¿Cuál sientes que es el papel del profesor en la sociedad?

P2: particularmente, hablo desde la experiencia de docente de música, pues y en general de las artes; siento que es un poco diferente a lo que pasa con la docencia que se ejerce por ejemplo, en un colegio, porque las clases de nosotros son un poco más personales, es una experiencia personalizada, entonces siento que lo que uno llega a entablar con los estudiantes es una relación un poco más estrecha de lo que sería en una relación que se da con un grupo de 40 personas, uno siempre trabaja con grupos más pequeños y creo que eso influye bastante como... primero esa oportunidad que se le puede dar a los estudiantes, de que generen como esa confianza, como un espacio de confianza que muchas veces no pasa en la casa ¿sí? ¿me entiendes? y ese espacio de confianza también, con los compañeros, que es un espacio que si se maneja bien no hay juicios, sino es un espacio donde los chicos aprenden como a expresar y a tolerarse entre sí mismos, entre ellos... perdón, y así mismos, entonces creo que es muy importante como docentes, o que el papel que uno cumple como docentes es como de mediador y de generador de ese espacio donde puedan sentirse en confianza, donde haya tolerancia, donde haya ese espacio de diálogo y que aprendan

también hacer un poco más comprensivos o tal vez compasivos con sí mismos

E: ¿tú estás en casa de cultura verdad? como profe

P2: en casa de cultura, sí, en [Lugares donde trabaja]

E: Y con lo que me dices y también con lo que hiciste, como trabajo como de campo por así decirlo, en la experiencia con tus chicos, con los dibujos, ¿cómo crees que te ven los estudiantes a partir de esos dibujos? ¿qué fue lo que encontraste?

P2: bueno, la mayoría de los dibujos, los chicos, sobre todos los chicos entre los siete y los... no mentiras, entre los 8, ninguno tiene siete, ya todos tienen 8 años entre los 8 y los 11 años, veo que me perciben como una persona muy alegre. Eso lo vi porque en todos los dibujos eran como feliz y como incluso no me dibujaron tanto con el corno, sino como en una onda de esa misma confianza de que te hablo, como una cara agradable como chévere. Los chicos más o menos entre 11 hacia arriba, hasta los 14, me percibieron un poco más serio, incluso alguno puso como algo así, como las facetas del profe, entonces decía

Anexo 5 Vista de libro de códigos

Libro de códigos - Excel

Archivo Inicio Insertar Disposición de página Fórmulas Datos Revisar Vista Ayuda ¿Qué desea hacer?

Portapapeles Pegar Fuente Alineación Número Formato condicional Dar formato como tabla Estilos

B8 Contexto y condiciones en las que se desarrolla la práctica pedagógica del docente tras la int

| | A | B |
|----|-----------------------------------|---|
| 1 | Código | Comentario |
| 2 | 1. Emocional Psicológico | Se refiere a las emociones y sentimientos que el profesorado experimenta en el contexto de su práctica docente. Incluye la capacidad de establecer relaciones positivas y empáticas con los estudiantes, así como la capacidad de gestionar el estrés y la ansiedad asociados con la enseñanza y la evaluación. |
| 3 | 1.1 Misión: Emoci. Psico. | Se refiere a su propósito y sus objetivos más profundos como profesor, basado en su realización personal. |
| 4 | 1.2 Identidad: Emoci. Psico. | Da importancia y trascendencia al contexto familiar del profesor, sus maneras en cómo se percibe a sí mismo, desde la apariencia, física, forma de vestir, estados de ánimo, temperamento y cómo cree que lo perciben sus colegas profesores. |
| 5 | 1.3 Creencias: Emoci. Psico. | Maneras de percibir su ejercicio docente; representa las ideas, valores y juicios de valor que el docente tiene acerca de la enseñanza, el aprendizaje y su rol como educador. |
| 6 | 1.4 Comportamiento: Emoci. Psico. | Las acciones concretas y observables que el docente realiza en su práctica pedagógica. La personalidad del profesor. |
| 7 | 2. Social Interpersonal | Se refiere a la capacidad del profesorado para interactuar y establecer relaciones con otros profesionales de la educación, así como con los estudiantes y otros miembros de la comunidad escolar o universitaria. |
| 8 | 2.1 Entorno: Soci. Interper. | Contexto y condiciones en las que se desarrolla la práctica pedagógica del docente tras la interacción con colegas, estudiantes, acudientes y personal de trabajo. |
| 9 | 2.2 Identidad: Soci. Interper. | Cómo lo perciben sus colegas profesores y los estudiantes, desde la apariencia física, forma de vestir, estados de ánimo y temperamento y/o cómo decide que le interesa mostrarse. |
| 10 | 2.3 Creencias: Soci. Interper. | Se refiere a lo que espera o supone encontrar en las relaciones profesionales y personales presentes en su entorno laboral. |
| | 3. Didáctico Pedagógica | Habla sobre conocimiento y habilidades que el profesorado tiene para enseñar, incluyendo tanto el conocimiento teórico como el conocimiento práctico y las habilidades didácticas necesarias para |

Hoja1

Listo Accesibilidad: todo correcto

Anexo 6 Muestra de libro de citas

Informe de citas (61) - Excel

JEYSON GARCIA GOMEZ

Archivo Inicio Insertar Disposición de página Fórmulas Datos Revisar Vista Ayuda ¿Qué desea hacer?

Ortografía Sinónimos Estadísticas del libro Comprobar accesibilidad Búsqueda inteligente Traducir Nuevo comentario Eliminar Anterior Siguiente Mostrar u ocultar comentarios Mostrar todos los comentarios Proteger hoja Proteger libro Permitir editar rangos Dejar de compartir el libro Ocultar de la Entrada

| | A | B | C | D | E |
|----|--------------|---|---|---|---|
| | ID Documento | Contenido de cita | Comentario | Códigos | |
| 1 | 2:21 S2 E2 | eso es bastante importante y profundo ¿sabes? siento que, si uno se limita simplemente a lo contractual, tu rol va a ser hacer caso y ser muy puntual en lo que te piden. O sea, tienes que tener cuatro estudiantes en la banda y eso vas a tener y van a tocar las notas correctas en tiempo y afinado, y la música no es solo eso, la música no es solo tocar afinado en un tiempo y las notas correctas, sino que comprende muchas otras dimensiones que vienen desde lo personal y desde la manera en que nosotros nos relacionamos entre nosotros y con el arte, entonces yo siento que en este momento | 2.1 Como lo menciona, tiene cuidado y comprende las dinámicas que interactúan en su ejercicio docente y no solo de las aptitudes musicales que se pueda tener. 4. Menciona los temas contractuales como una exigencias institucionales, que en ocasiones no dan cuenta de la integralidad de los procesos e incluso los puede llegar a pasar por alto si no se tienen en cuenta. | 2.1 Entorno: Soci. Interper. 4. Laboral Institucional | |
| 11 | 3:2 S1 E1 | que disfrutaran su clase eran lo primero, que les gustara cómo compartir eso que sabían ¿no? como esa postura que es más jerárquica, el profesor el alumno ¿no? sino que fuera muy horizontal. Me acuerdo que se generaban afectos con esos profes, entonces, también el saludarse, el abrazo en el pasillo y poder hablar y poder decir ¡hey! ¿cómo estás? ¿cómo sigues de esto? no sé qué. | 1.4 las conductas observables que lograba ver en sus profesores durante su formación, que posiblemente marca un modelo a seguir en sus propias prácticas laborales. (Identidad) describe al profesor más desde un saber disciplinar, con aquello que conforma incluso su personalidad.2.2 Denota la importancia de las características personales y de relaciones que tienen los profesores y que parece generar una evidente recordación, más que en los contenidos de su clase. | 1.4 Comportamiento: Emoci. Psico. 2.2 Identidad: Soci. Interper. | |
| 12 | 9:2 S3 E2 | Tuve una experiencia y en el Tomás, cuando estaba trabajando con Colsubsidio, ahí en el Tomás Cipriano, pues, estábamos haciendo unas pruebas que tocaba hacer allá y uno de los niños más chiquititos, pues, me dejó una cartica ahí y escribí las notas do, do, mi, mi, re, re, sol; en lo que yo les estaba enseñando a ellos y me decía, profe eres el mejor. Le dejé una huella a ellos y entonces, yo como que ¡uy! y una cartica. No | 2.2 Muestra una manera en cómo lo están percibiendo sus propios estudiantes, desde el hacer de su ejercicio profesional. 7. Podría ser algo que influya en su pensamiento frente a la docencia o posiblemente en su comportamiento frente a la misma. | 2.2 Identidad: Soci. Interper. 7. Experiencias Desencadenantes | |

Informe de citas