

FORMADOR DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL: PERCEPCIONES SOBRE SU TRABAJO DOCENTE

TRAINER OF PROFESSIONAL TRAINING: TEACHERS ' PERCEPTIONS OF THEIR TEACHING

Carolina Barrientos Delgado
carolina.barrientos@gmail.com

Antonio Navío Gámez
antoni.navio@uab.cat

Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen

El presente artículo da cuenta de un estudio cuyo objetivo fue explorar y analizar desde una perspectiva Europea, las percepciones que tienen los profesionales de la formación profesional, en particular de la Educación Superior Técnico Profesional chilena que están vinculados con la industria y que realizan clases como parte de su jornada laboral. Se describieron el cómo sus aspectos personales, formación académica, experiencia profesional y los recursos de su entorno afectan en la identificación en su rol docente y qué importancia les otorgan a sus funciones de planificación, desarrollo y evaluación de la formación.

El estudio fue descriptivo con un muestreo no probabilístico intencional e institucional y se empleó la combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas. La población invitada estuvo conformada por profesionales con dedicación parcial a la docencia de una institución de educación superior.

Los resultados evidencian que estos profesionales definen su tarea, de manera que entienden sus relaciones con otros que hacen lo mismo, o bien de modelos que traen de sus preconcepciones docentes. Se destaca que su alto grado de especialización técnica, la que se traduce en formación, es un gran elemento de motivación para desarrollar la actividad docente.

Se discute que ser un buen profesor con dedicación parcial e identificarse con ello, tiene algo de logro personal, pero también es una consecuencia del modo de operar, gracias al apoyo de un grupo de trabajo, un departamento, valores y procedimientos docentes.

Palabras clave: educación superior técnico profesional, formador de la educación técnica profesional, rol docente, profesionalidad docente, identidad profesional docente.

Abstract

This article reports on a study whose the main objective was to explore and analyze from an European perspective, the perceptions of professional the professional formation, particularly the professional-technical higher education Chilean that related

to industry which works part-time in teaching. Was described how do their personal history, educational formation, professional experience and the resources of their environment affect in their professional identity teacher and what importance give to their functions of planning, development and evaluation of competency training.

The study was descriptive and used a non-probability sampling intentional and institutional and used two methodologies combining: quantitative and qualitative. . The population was formed by technical professionals and engineers dedicated to teaching as a part of their working day.

The results showed that the professionals define their tasks so they understand their relationships with others who do the same, or models those teachers bring to their educational preconceptions. We highlight that high degree of expertise technical, which results in the formation, is a great element of motivation to development the teaching role.

We discuss the idea of being a good part-time teacher has some personal achievement; it's also a result of operation's mode with the support of a working group department, values and teaching methods

Keywords: Professional training, trainer of professional training, teaching role, teacher professionalism, teacher 'professional identity.

1. MARCO REFERENCIAL

1.1. Educación Superior Técnico Profesional en Chile

Actualmente alrededor del 50% de la matrícula de la formación superior técnico profesional está contemplada por Institutos Técnicos Profesionales (IP) y Centros de Formación Técnica (CFT) donde el 60% de los estudiantes pertenece al sector más pobre de la población chilena (CINDA¹, 2008). Efectivamente, esta formación se valora muchísimo debido al aporte que puede hacer a la democratización del acceso a la enseñanza terciaria y su posterior contribución a la formación de un capital humano especializado, de especial relevancia para la competitividad de la economía y para impulsar una creciente sofisticación del sistema productivo (Fundación Chile, 2004; Meller & Brunner, 2009; OIT, 2003).

Este tipo de formación es una excelente alternativa para los estudiantes y su matrícula sigue en aumento por:

- Ser una opción a corto plazo para obtener un título específico habilitante para el trabajo.
- La tasa de empleabilidad y retorno económico es alta, si el programa está bien definido en cuanto a las necesidades de la industria.

A pesar de la oferta existente, se evidencia de que Chile no cuenta con un sistema de formación técnico profesional bien definido, imposibilitando las trayectorias progresivas entre los diferentes niveles de formación (secundaria, universitaria). Se verifican entonces, que las principales dificultades tienen que ver con la deficiente reglamentación sobre la docencia en este sistema educativo (Meller & Brunner, 2009).

¹ Centro Interuniversitario de desarrollo (CINDA) del Grupo Operativo de Universidades Chilenas, Mineduc Chile.

Ahora bien, para que un sistema educativo de estas características funcione, su diseño y desarrollo ha de estar estrechamente relacionado entre las distintas instancias educativas, el sector productivo de un país y adaptado a sus demandas laborales (Marchesi, 2009). Pese a ello, es necesario contar con gente especializada en los ámbitos educativos y de formación permanente y con ofertas de calidad, suficientes y descentralizadas.

Por otro lado, un factor importante, es que no existe un marco competencial a nivel profesional y es posible visualizar grandes diferencias en las diferentes instituciones que imparten este tipo de formación, arrastrando problemáticas de currículo y de docencia. Esto es porque, las competencias que deben ser entregadas en los cursos académicos son construidas en función de la demanda profesional, siendo el mismo sector industrial quien define y valida los conocimientos, habilidades y actitudes habilitantes para un puesto de trabajo, y a su vez son los mismos profesionales que trabajan en la industria que se requieren para la entrega de las características personales asociadas a su desarrollo y su entorno y que se relacionan fundamentalmente con la capacidad laboral, medible y necesaria para realizar un trabajo eficazmente, es decir, producir los resultados deseados por la organización donde los trabajadores deben dar cuenta del logro de sus metas u objetivos de acuerdo a su rol. (Boyatzis, 1982; Fernández, 2007; McClelland, 1973; Miranda, 2003).

1.2. El formador de la formación profesional chilena: rol, profesionalismo e identidad docente.

El formador de la educación superior técnico profesional es un profesional vinculado a la industria, siendo él quien transmite la experiencia profesional y transfiere las competencias definidas en los planes de estudio; por eso es clave el valor agregado que incorpora este docente al estar vinculado con el sector productivo, ya que ellos cuentan e importan en la mejora de la enseñanza (Careaga 2007; CINDA, 2008).

Grollman y Rauner (2007) identificaron perfiles docentes para este formador, destacándose los profesionales vinculados al sector productivo, así, alrededor del 70% de este tipo de formadores trabaja en jornada parcial o por horas (Castillo & Alzamora, 2009; CSE, 2010), lo que concuerda con lo requerido por los modelos educativos impartidos por este tipo instituciones.

Ciertamente, la enseñanza es un trabajo en que las emociones son fundamentales, ya que los docentes imponen de alguna forma su yo personal y profesional a la hora de realizar su tarea (Castillo & Alzamora, 2009; Day, 2006, p.60; García, 2009). Tal como lo señala Careaga (2007, p.2): “tener estudiantes a su cargo y dar clases no significa ser docente”. Según la autora la docencia no comprende cursar una carrera o cursarla una sola vez, sino muy por el contrario hacer docencia es un proceso que se adquiere a lo largo de la vida. Pues, el ser profesor en los nuevos escenarios de vulnerabilidad social, surgimiento de nuevas configuraciones familiares e identidades juveniles, diferencias culturales, hacen que la profesión docente no se limite a tener personas solo con un título académico y formación pedagógica, sino que deban desarrollar nuevas habilidades y destrezas, para permitirles estar atentos a los avances tecnológicos y curriculares. En concordancia con estos nuevos cambios, la labor docente debe realizarse en tres dimensiones: la del *aprendizaje del estudiante*, la de *gestión educativa* y de *políticas educativas*, (Montero, 2007; Murillo, González & Riso, 2009) y

ésta será fuente de ingreso, poder y prestigio en la medida que las funciones que realicen en estos contextos sean específicas, concretas y delimitadas (Navío, 2006).

La tendencia de la educación en el último siglo es que el formador debe cumplir el rol de facilitador del aprendizaje de los alumnos otorgándole cada vez mayor protagonismo al estudiante en su proceso de formación (Salas, 2005). Contrario a lo que se define conceptualmente, la realidad es otra. La experiencia nos indica que estos profesionales no cuentan con las herramientas necesarias para ser facilitadores, sino que son más bien **especialistas** de un área en particular. En efecto, la misma institución busca profesionales expertos en alguna especialidad de sus programas curriculares, sustentando la primera condición del rol docente: *ser transmisor de competencias y experiencia técnica*. Incluso, valorizan más un docente certificado del que no lo es, potenciando la formación en estos ámbitos, sobre otras habilidades y competencias actitudinales. Además, no comprenden que la comunicación entre los departamentos y los profesionales con dedicación parcial a la docencia, es fundamental para mejorar los flujos de información y enriquecer el vínculo afectivo que se deriva del sentimiento de pertenencia a una red; ya que la poca cantidad de horas en la institución los limita a optar a otras actividades, generando situaciones de desmotivación e interrupciones de iniciativas de colaboración entre pares, con la institución y en definitiva en el contexto educacional (Knight, 2005).

Por lo que, el éxito de cualquier carrera profesional necesita del acompañamiento de factores relevantes relacionados con la gestión institucional (selección, la inmersión inicial, perfeccionamiento inicial y continuo, la política salarial, la inspección, las evaluaciones externas), su entorno sociocultural, desarrollo, identidad y valoración social (Pérez, 2010; Vaillant, 2007); aún más, la proyección de ésta en el tiempo, implica preparación, observación y reflexión en el entorno donde está inmerso. La combinación de estos elementos permite la profesionalización de la carrera docente (Le Boterf, 1999; Navío, 2005; Tejada, 2000; Villegas-Reimser, 2003).

Asimismo, la concepción que los profesionales tienen acerca de su propia actividad es importante, pudiéndose contrastar con que, sólo la historia personal y una aproximación global a la individualidad de cada docente, permite acceder a lo que significa ser docente, a cómo se entiende a sí mismo, al compromiso que mantiene con su profesión, a la satisfacción o insatisfacción que muestra su ánimo, a la idea acerca de cómo entiende su función social, a cuáles son los supuestos o teorías implícitas que sustentan su visión de los alumnos y el valor de la educación (Gimeno, 2010; Silva, 2009).

El proceso de identificación con el trabajo docente es una construcción del mismo profesional e incluye: el compromiso personal, la habilidad para aprender a enseñar, las creencias, los valores, los conocimientos sobre la materia que enseñan, las experiencias pasadas, así como la vulnerabilidad profesional, en cuanto interactúa en sus contextos personal, profesional y situacional (Day & Kington, 2011; Day, Kington, Stobart & Sammons, 2006; Lasky, 2005).

1.3. Factores que influyen en la percepción que tienen los profesionales sobre su tarea docente

Una particularidad de los profesionales cuya dedicación a la docencia es parcial, es que determinan una jerarquización entre los diferentes roles y ocupaciones que llevan a cabo en su jornada laboral, siendo ellos quienes deciden en que tarea creen

desempeñarse mejor, participar o comprometerse en el tiempo, por consecuencia se identifican con la que está en primer lugar de preferencia. Es así como la docencia suele no ser considerada como una actividad profesional que requiere principios técnicos, científicos, conceptuales, axiológicos, filosóficos e ideológicos, sino un oficio que se deriva del sello vocacional (Villaruel, 2012).

Knight (2005) revela que las razones que tienen estos profesionales en trabajar con dedicación parcial, están relacionadas con:

- Tratar de alcanzar la estabilidad como docentes de la Educación Superior.
- Necesidad de obtener dinero con urgencia.
- El trabajar con dedicación parcial, les prescinde de sentirse obligados a comprometerse con respecto a la comunidad de práctica profesional.
- Ver la enseñanza como un canal de oportunidades de aprendizaje y estímulo profesional.

Estudios previos señalan que los principales factores que afectan al rol docente tienen relación con las emociones, la motivación, la satisfacción por el trabajo, el compromiso, la autoeficacia y las experiencias previas y estos elementos determinan el comportamiento respecto con su trabajo, las formas, dirección, intensidad y duración del mismo, en la interacción con otros y en la reflexión de sus prácticas pedagógicas y de su desarrollo profesional (Ávalos, 2012; Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, & Hofman, 2011; Day & Kington, 2005; Day et al., 2006; Hargreaves, 2001; Hildebrandt & Eom, 2011; Latham & Pinder, 2005; Zembylas, 2003). A su vez, estos factores influyen directamente con la imagen que el docente tiene de sí mismo, en su percepción y perspectiva futura, en sus creencias y valores y en su bienestar emocional (Lasky, 2003).

Así también, los mecanismos y estrategias de gestión docente que tienen las instituciones son fundamentales para convocar y mantener a los profesionales en su rol de formador, así como las formas de reclutamiento, inducción institucional y educativa y perfeccionamiento docente, son clave para controlar la deserción docente (Ávalos & Aylwin, 2007; Day, Elliot, & Kington, 2005; Day et al., 2006; Lasky, 2005; Van den Berg, 2002; Velasco, 2007).

En síntesis, la motivación central de la investigación se sustenta en el formador de la educación superior técnico profesional y el cómo percibe su rol docente, bajo las siguientes premisas:

- Existe una desconsideración social de este tipo de enseñanza, con respecto a la formación tradicional universitaria.
- Las regulaciones contractuales, que afectan su satisfacción, compromiso y sobre todo motivación por el trabajo.
- Los contextos institucionales, desarrollo de ambientes de colaboración, plan de perfeccionamiento y desarrollo docente son deficientes.

Por tanto, se indagará en los antecedentes personales, formación académica y experiencia profesional y ver cómo estos influyen en sus apreciaciones sobre la docencia. Además se analizará en qué medida los recursos de su entorno empresarial y educacional son importantes. Y por último, se examinará el nivel de relevancia que estos profesionales otorgan a sus labores docentes de planificación, desarrollo y evaluación de la formación que realizan.

2. METODOLOGÍA

El diseño de la investigación consideró la combinación de dos metodologías una cuantitativa, del tipo no experimental y otra cualitativa para completar la información.

Este estudio es del tipo descriptivo, ya que a partir de la recogida de información dada por la muestra se pretende describir las apreciaciones de los informantes en cuanto a los factores que afectan a su labor hasta el momento en que se han recopilado los datos.

2.1. Muestra

La muestra invitada estuvo conformada por profesionales técnicos e ingenieros de una institución de educación superior técnico profesional (n=150). Finalmente, la muestra real fue n=59. Los participantes considerados fueron aquellos que trabajan en la industria y en la docencia y su jornada de trabajo contemplada para este estudio fue agrupada en: jornada diurna y vespertina (docente que trabajan en ambas) y jornada diurna o vespertina (docente que trabaja en una de las dos).

El tipo de muestreo fue no probabilístico intencional e institucional. Es frecuente en este caso el utilizar como muestra a los individuos a los que se tiene fácil acceso, por derivar todos de una misma institución.

2.2. Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron de dos tipos: uno cuantitativo compuesto por un cuestionario y otro cualitativo constituido por la entrevista.

Pese a la distancia geográfica y diferencia horaria con los informantes claves, se procedió a elaborar el instrumento cuantitativo a través de una plataforma Web favoreciendo la recogida de datos. Para su construcción primeramente se identificaron las variables de estudio a partir de la revisión contextual. Éste contempló dos partes de 18 y 8 ítems respectivamente. La primera parte consideró las variables relacionadas con aspectos generales (personales, formativos y laborales) y la segunda por variables relacionadas con el perfil del docente (entorno y aspectos metodológicos). Las preguntas fueron del tipo abiertas y cerradas. En el caso de las preguntas de valoración se utilizó escala de Likert de 5 puntos.

Para el caso de las entrevistas, se procedió a elaborar un guión considerando los resultados preliminares de los cuestionarios aplicados. Los entrevistados al encontrarse distantes geográficamente, se les envió el guión previamente y luego se concertó la entrevista vía videoconferencia. Si bien, se contó con un único guión temático, se facilitó espacios abiertos para que los entrevistados pudiesen considerar aspectos complementarios y que durante el desarrollo de la entrevista pudiesen darse.

Para el análisis de los datos se realizó análisis estadístico e inferencial, mediante el uso del programa informático SPSS. En el primero, se efectuaron cálculos de frecuencia, media aritmética, desviación estándar, de manera de determinar la tendencia central y con el objetivo de identificar los intervalos en cada escala y hacer las respectivas representaciones gráficas para las variables. Para el análisis inferencial se usaron pruebas no paramétricas para las variables independientes: la edad y la jornada de trabajo.

3. RESULTADOS DEL ESTUDIO

A continuación se presenta el análisis de los resultados del cuestionario para formadores de la educación superior técnico profesional. Primero, se hará una caracterización del grupo objeto de estudio y luego un análisis descriptivo de las variables que nos entregarán información de las percepciones. Se finalizará con una descripción de los resultados de acuerdo a dos variables independientes: la edad y la jornada de trabajo.

Se tomará como referencia el análisis descriptivo de medias (M) y desviaciones estándar (DS) de cada una de las variables, cotejándose con las entrevistas realizadas a algunos de los informantes claves.

3.1. Caracterización del grupo de estudio

a) Sexo y Edad

El sexo preponderante es el masculino, este fenómeno se relaciona con la tendencia de este género de cursar las carreras técnicas e ingeniería. Por otro lado la edad de los participantes fluctuó entre 21 años y 63 años. No obstante, se ha agrupado la edad 3 grupos. El detalle se puede apreciar en la tabla 1.

Edad	Sexo		Total	Porcentaje
	Mujer	Hombre		
Menores de 30	2	10	12	20,34
Entre 30 y 39	2	25	27	45,76
Mayores de 39	1	19	20	33,9
Total	5	54	59	100

Tabla 1: Distribución participantes por edad- sexo.

b) Jornada de Trabajo versus edad

La muestra se divide en dos proporciones con respecto a la jornada en la que realizan clases, una distribución perteneciente a ambas jornadas (61,02%) y otra a categoría diurna y vespertina indistintamente (38,98%).

Jornada	Edad			Total	Porcentaje
	Menos de 30(1)	Entre 30 y 39 (2)	Mayor de 39(3)		
D/V	6	16	14	36	61,02
Ambas	6	11	6	23	38,98
Total	12	27	20	59	100

Tabla 2: Distribución participantes por jornada-edad

c) Categoría docente en Jornada

Se evidenciaron las siguientes categorías docentes:

- Instructor: docente certificado con contrato indefinido.
- Adjunto: docente que además realiza tareas administrativas con contrato indefinido.

- Auxiliar definido: docente con contrato a plazo fijo
- Auxiliar indefinido: docente con contrato indefinido.

En la tabla 3 se puede observar que la mayor cantidad de participantes con contrato a plazo fijo se encuentran trabajando en una de las dos jornadas, lo que tiene sentido, debido a que para la mayoría de los formadores, el hacer docencia es sólo una pequeña parte de su jornada laboral.

Categoría	Jornada		Total	Porcentaje
	D/V	Ambas		
Instructor	12	6	18	30,51
Adjunto	3	4	7	11,86
Auxiliar Definido	19	10	29	49,15
Auxiliar Indefinido	2	3	5	8,47
Total	36	23	59	100

Tabla 3: Distribución participantes por categoría-jornada

d) Formación profesional y técnica

Los formadores independiente de la edad, se caracterizan por provenir de carreras técnicas, por sobre las carreras de profesorado o de una ingeniería de mayor nivel.

Profesión	Edad			Total	Porcentaje
	Menos de 30 (1)	Entre 30 y 39(2)	Mayor de 39 (3)		
Ing. Ejecución	6	21	12	39	66,1
Ing. Civil	0	3	0	3	5,08
Técnica	6	2	5	13	22,03
Profesor/Licenciado	0	1	3	4	6,78
Total	12	27	20	59	100

Tabla 4: Distribución participantes por profesión - edad.

Con respecto a los grados académicos y certificaciones es posible observar (tablas 5 y 6) que el mayor porcentaje de participantes, sobretodo de los grupo de edad 2 y 3 no tiene grado académico, pero si certificaciones. Esto se debe a que la exigencia de la institución es contar con profesionales altamente especializados en alguna temática técnica por sobre la línea académica, que es lo que potencia los grados. Por otro lado, la formación en aspectos metodológicos de estos profesionales es baja, en los últimos 5 años sólo un 26,3% dicen haber realizado algún curso en estas materias, sin embargo, la mayoría son obligatorios e impuestos por la institución.

Grado Académico	Edad			Total	Porcentaje
	Menos de 30(1)	Entre 30 y 39 (2)	Mayor de 39(3)		
Licenciado	2	10	9	21	35,59
Master	2	7	2	11	18,64
Doctor	0	0	0	0	0

No tiene	8	10	9	27	45,76
Total	12	27	20	59	100

Tabla 5: Distribución participantes por grado académico-edad

Certificaciones	Edad			Total	Porcentaje
	Menos de 30(1)	Entre 30 y 39(2)	Mayor de 39(3)		
Tiene	5	16	12	33	55,93
No tiene	7	11	8	26	44,07
Total	12	27	20	59	100

Tabla 6: Distribución participantes certificados-edad

e) Experiencia laboral y docente

Se puede observar en la tabla 7 que el gran porcentaje de participantes ocupa o ha asumido cargos técnicos (desarrolladores, programadores, entre otros) a nivel productivo por sobre cargos exclusivamente directivos o académicos.

Cargos Profesionales	Edad			Total	Porcentaje
	Menores de 30(1)	Entre 30 y 39(2)	Mayores de 39(3)		
Directivo	1	2	6	9	15,25
Técnico	9	17	6	32	54,24
Directivo/Técnico	1	7	6	14	23,73
Académico	1	1	2	4	6,78
Total	12	27	20	59	100

Tabla 7: Distribución participantes de acuerdo a cargos profesionales-edad

Por otro lado a nivel de experiencia docente, los informantes dicen que en los últimos 5 años haber realizado docencia en formación profesional (52,63%), en formación universitaria y profesional (24,56%), en capacitación a empresas y formación profesional (14,04%) y las tres modalidades a la vez (8,77%).

Finalmente, cabe señalar que estos profesionales evidencian una alta participación en comunidades tecnológicas, por sobre asociaciones exclusivamente profesionales y académicas (ver tablas 8,9 y 10).

Comunidad Tecnológica	Edad			Total	Porcentaje
	Menos de 30 (1)	Entre 30 y 39(2)	Mayor de 39(3)		
Pertenece	7	19	12	38	64,41
No pertenece	5	12	8	25	42,37
Total	12	27	20	59	100

Tabla 8: Distribución participantes en comunidades tecnológicas-edad

Asociación Profesional	Edad			Total	Porcentaje
	Menos de 30 (1)	Entre 30 y 39(2)	Mayor de 39(3)		
Pertenece	2	6	3	11	18,64
No pertenece	10	21	17	48	81,36
Total	12	27	20	59	100

Tabla 9: Distribución participantes en asociaciones profesionales-edad

Comunidad Educativa	Edad			Total	Porcentaje
	Menos de 30 (1)	Entre 30 y 39(2)	Mayor de 39(3)		
Pertenece	2	9	6	17	28,81
No pertenece	10	18	14	42	71,19
Total	12	27	20	59	100

Tabla 10: Distribución participantes en comunidades educativas-edad

3.2. Caracterización de las variables que intervienen en las percepciones de los formadores con respecto a su labor.

a) Características de desarrollo profesional

Se evidencia una alta valoración a la especialidad ($M=4,15$ y $DS=1,15$) y a la vinculación con la industria ($M=4,05$ y $DS=1,14$) como características fundamentales para un desarrollo docente. Esto concuerda con el supuesto de la educación superior técnico profesional y sobre todo institucional que es contar con profesionales especialistas (certificados) y con alta vinculación con el sector productivo.

b) Características de la labor docente

Existe una mayor apreciación a generar valor en los alumnos y formar profesionales calificados por sobre ser un aporte a la sociedad y referentes para el alumno, considerando que estos dos últimos son objetivos importantes promulgados por la institución como objetivos del docente.

c) Competencias actitudinales

Las competencias actitudinales mayormente valoradas son la responsabilidad en el trabajo ($M=4,63$ y $DS=0,92$), no siendo el caso de otras competencias necesarias y habilitantes para desarrollar la labor docente, como es el caso del liderazgo, exigencia y sensibilidad social. En efecto, esta última fue la menos apreciada, tomando en cuenta que la definición del modelo educativo y la población a la que apunta la institución, la sensibilidad social debiese estar presente para poder comprender y situar mejor su tarea docente.

d) Características de satisfacción personal

La instrucción permanente en el ámbito metodológico (M=3,80 y DS=1,14), luego el grado de pertenencia con la institución (M=3,75 y DS=1,29) y en tercer lugar los recursos disponibles (M= 3,72 y DS=1,29) son las características más apreciadas dentro de la satisfacción personal. No obstante, puede resultar paradójico el hecho de que los docentes apunten como más importante una instrucción permanente metodológica considerando la baja formación en estas temáticas. Ellos indican que la institución les provee poca flexibilidad en los programas de formación para docentes con dedicación parcial en la docencia.

e) Tareas metodológicas

La tarea considerada como más importante en la **planificación de la formación** son los determinar los objetivos del curso (M=4,40 y DS=0,90) junto con la evaluación (M=4,23 y DS=0,91). Pese a ello, es preocupante que valoricen en menor grado la revisión del programa instruccional de la asignatura, siendo que es el mecanismo que la institución le provee como documento oficial y que da cuenta de las competencias, estructura de evaluación, mecanismos de apoyo que debe constar el curso. En disonancia está la importancia que le dan a identificar el estudiante con el cual interactuarán (M=3,96 y DS=1,02), siendo que es primordial para proyectar el cómo se desarrollará el curso y en definitiva poder cubrir brechas de formación en los estudiantes si son necesarias.

En la función de **desarrollo de la formación**, se considera que la comunicación efectiva (M=4,5 y DS=0,95) y el manejo de grupo (M=4,40 y DS=0,94) son competencias fundamentales para el éxito del curso que entregan; no así el de manejo de diferencias sociales (M=4,1 y DS=1,02) y tolerancia a la presión (M=4,19 y DS=1,01) que de acuerdo a su rol en el contexto social y cultural de la institución debieran ser primordiales.

Para la función de **evaluación de la formación**, se aprecia que el análisis de resultados (M= 4,23 y DS=1,04) y revisión y entrega de los mismos (M=4,21 y DS=1,07) como funciones importantes, pese a que es inquietante la poca preocupación en la definición y diseño de los instrumentos de evaluación, ya que son claves para el proceso enseñanza aprendizaje. Esto se explica debido a la insipiente implementación de esta fase dentro del modelo educativo de la propia institución.

3.3. Análisis descriptivo de las percepciones docentes en función a edad y jornada de trabajo

a) En función de la variable edad

Se observa en la tabla 11 que a pesar de que no hay diferencias significativas, los docentes valoran las certificaciones en la línea de especialidad, lo que tiene coherencia con lo postulado en el marco referencial. Igualmente este fenómeno se evidenció en las entrevistas realizadas, donde los entrevistados destacan: que las certificaciones dan un alto grado de especialización requerido por la institución de educación y la empresa. Otro punto destacable es que los profesionales de los grupos 1 y 2 consideran menos importante tener una experiencia docente previa, lo que difiere del grupo 3. Esto se sustenta en lo postulado en el marco contextual, donde las

percepciones de los profesionales daban cuenta que no era necesario ser “docente” para transferir los conocimientos técnicos.

n°	Características del desarrollo profesional docente	Menores de 30 (1)	Entre 30 y 39 (2)	Mayores de 39 (3)	Sig.	Diferencia
1	Título Profesional y Grados Académicos	4	4	3,93	-	-
2	Formación docente previa	3,7	3,6	4,08	-	-
3	Formación pedagógica permanente	3,9	3,8	4,14	-	-
4	Experiencia docente previa	3,4	3,5	4,11	-	-
5	Experiencia en la línea de expertiz en la industria (años)	4,5	3,8	4,38	-	-
6	Certificaciones en la línea de especialidad	3,9	3,8	3,8	-	-
7	Grado de vinculación con la industria	4,4	3,6	4,23	-	-
Tabla 11: Medias de las percepciones docentes por características de desarrollo profesional						

En tabla 12 los de grupo 3 otorgan mayor relevancia a la estabilidad o tipo de contrato, con respecto a los grupos 2 y 3. Esto es la necesidad de los profesionales mayores en permanecer en la docencia versus los profesionales más jóvenes, que están en pleno desarrollo y experiencia profesional en su línea de especialidad siendo esta tarea como la que les brinda mejor estabilidad laboral.

n°	Satisfacción Personal del Entorno	Menores de 30 (1)	Entre 30 y 39 (2)	Mayores de 39 (3)	Signif.	Diferencias
1	Valor/Hora Docente	3,27	3,26	3,63	-	-
2	Estabilidad Laboral (Tipo de Contrato)	2,47	3	3,79	0,035	3>2>1
3	Grado de pertenencia con la Institución	3,4	3,57	4,26	-	-
4	Apoyo de las autoridades institucionales	3,93	3,35	3,63	-	-
5	Trabajo colaborativo entre docentes pares	3,13	3,43	3,63	-	-
6	Recursos disponibles para impartir sus clases (Infraestructura, salas, laboratorios, servicios, otros)	3,6	3,48	4,11	-	-
7	Exigencias del Modelo Educativo	3,67	3,43	3,95	-	-
8	Exigencias Administrativas	3,27	3,39	3,74	-	-
9	Instrucción permanente disciplinaria	3,47	3,17	3,74	-	-
10	Instrucción permanente metodológica	3,4	3,65	4,26	-	-
Tabla 12: Medias de las percepciones docentes por características de satisfacción personal						

En cuanto a la planificación de la formación se observa una diferencia significativa sólo en la definición de las estructuras de evaluación (ver tabla 13). Esto se puede explicar por la estructura de instrucción de inicio y de formación previa de los docentes y los modelos que aprendieron en su etapa de estudiantes.

n°	Tareas de Planificación de la Formación	Menores de 30 (1)	Entre 20 y 39 (2)	Mayores de 39 (3)	Sig.	Diferencias
1	Análisis de la formación a impartir. Revisión Programa Instruccional de la Asignatura (PIA)	4,07	4,09	4,42	-	-
2	Análisis de las características de los estudiantes que recibirán formación (curso, nivel)	3,8	3,83	4,26	-	-
3	Definición de los objetivos del curso. Es decir lo que se desea lograr con la formación de acuerdo a las competencias	4,4	4,17	4,63	-	-

	declaradas en el Programa Instruccional de Asignatura.					
4	Identificación y organización de las competencias: competencias, habilidades y actitudes a impartir.	4,33	3,87	4,42	-	-
5	Diseño de estrategias metodológicas. Revisión de Programa Secuencial de Asignatura (PSA) y Material de apoyo.	4	4	4,32	-	-
6	Definición Estructura de Evaluación. Identificación de Instrumentos con los que se medirán las competencias y porcentaje de cada uno.	4,33	3,87	4,58	0,033	3>1>2
Tabla 13: Medias de las percepciones docentes por tareas de planificación de la formación						

Para las tareas asociadas al desarrollo de la formación, es destacable mencionar que indistintamente la edad, los encuestados consideran que la comunicación efectiva y manejo de grupo son ítems esenciales. Y para las funciones asociadas a la evaluación de la formación, los encuestados de los grupos de mayor edad señalan que la etapa de análisis de resultados es esencial para validar el aprendizaje de sus estudiantes y así contribuir con la retroalimentación en sus conocimientos.

b) En función de la variable jornada de trabajo

Se evidenciaron diferencias en las apreciaciones en cuanto a la labor docente. Los profesionales que trabajan en alguna de las jornadas creen ser referentes para el alumno y transferir conocimientos técnicos y experiencia práctica, mayormente por su condición de docente con jornada parcial y alta vinculación con la industria, a diferencia de los que trabajan en ambas jornadas, cuya relación con el mundo empresarial es menor. Además, existe una alta percepción de que su labor es un aporte a la sociedad, en ambos grupos. Ambos destacan la falencia de capital humano especializado en el sector industrial chileno, y creen que su tarea formativa en instituciones de formación profesional, contribuye a mermar de alguna forma esa brecha.

Para las características de desarrollo profesional, es posible constatar una diferencia significativa (ver Tabla 14) para la valoración dada a la experiencia docente previa. Los profesionales del grupo 1 dan mayor importancia a este ítem y esto se sustenta fundamentalmente por la variedad de perfiles de alumnos con los que debe tratar y la mayor cantidad de horas dedicadas a la docencia.

Características Profesional	Desarrollo	Ambas Jornadas (1)	Jornada D o V (2)	Sig.	Diferencias
1	Título Profesional y Grados Académicos	3,96	4	-	-
2	Formación docente previa	3,79	3,82	-	-
3	Formación pedagógica permanente	4,04	3,81	-	-
4	Experiencia docente previa	3,85	3,31	0,02	1>2
5	Experiencia en la línea de expertos en la industria (años)	4,21	4,05	-	-
6	Certificaciones en la línea de especialidad	3,8	3,88	-	-
7	Grado de vinculación con la industria	4,08	4	-	-

Tabla 14: Medias de las percepciones de las características de desarrollo profesional por jornada docente

Para las características de satisfacción personal los del grupo 1 consideran relevante la estabilidad laboral o tipo de contrato (ver tabla 15). Esto se debe a que ellos ven la docencia como una alternativa de carrera profesional, al tener más horas en formación, a diferencia del grupo que jerarquizan su labor en la industria como su principal fuente de ingreso.

Satisfacción del Entorno	Ambas Jornadas (1)	Jornada D o V (2)	Sig.	Diferencias	
1	Valor/Hora Docente	3,35	3,43	-	-
2	Estabilidad Laboral (Tipo de Contrato)	3,24	2,96	0,034	1>2
3	Grado de pertenencia con la Institución	3,65	3,91	-	-
4	Apoyo de las autoridades institucionales	3,65	3,52	-	-
5	Trabajo colaborativo entre docentes pares	3,41	3,43	-	-
6	Recursos disponibles para impartir sus clases (Infraestructura, salas, laboratorios, servicios, otros)	3,85	3,52	-	-
7	Exigencias del Modelo Educativo	3,59	3,78	-	-
8	Exigencias Administrativas	3,62	3,26	-	-
9	Exigencias Administrativas	3,5	3,35	-	-
10	Instrucción permanente metodológica	3,91	3,61	0,063	1>2

Tabla 15: Medias de las percepciones de las características de satisfacción personal por jornada docente

En las funciones de planificación los profesionales del grupo 1 priorizan la definición de objetivos del curso y análisis del mismo, a diferencias de los del grupo 2,

que destacan la importancia de la revisión del programa instruccional de la asignatura. Esto radica en el hecho de que estos docentes al tener menos dedicación a la docencia, evidencian la necesidad de apoyo e inducción en el desarrollo y análisis de clases. Para las funciones de desarrollo de la formación, indistintamente la jornada en que realizan clases, los formadores consideran relevante la comunicación efectiva y la toma de decisiones dentro de la sala de clases como competencias actitudinales más importantes para llevar a cabo con éxito la clase. Por último, en las tareas de evaluación de la formación, independientes de su jornada, señalan que la revisión y análisis de resultados son tareas importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El presente estudio da cuenta de que estos profesionales se caracterizan por ser principalmente personas de sexo masculino de edad media con un alto nivel de formación y experiencia técnica por sobre la pedagógica. Se destaca además, que la gran parte de los profesionales con dedicación parcial trabajan en la industria en cargos técnicos, donde experimentan a nivel productivo sus competencias profesionales y alto desarrollo en su línea de especialidad. En efecto, esta característica hace que muchos de ellos, con independencia de los que esperan y de lo que estén cualificados para hacer, tienen pocas perspectivas de desarrollar un carrera profesional docente (Knight, 2005). No obstante, la vasta experiencia de estos profesionales en el sector productivo y su tendencia a la especialización es fundamental para el desarrollo de clases. En primer lugar, la vinculación, experiencia y especialización es requisito de entrada para la formación profesional y en segundo lugar, estos elementos son facilitadores en gran medida para realizar la enseñanza de los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en los programas académicos. Entonces, es concordante que los resultados evidencien una alta apreciación a la vinculación con la industria y a la especialización como características de desarrollo profesional.

De lo anterior, para estos profesionales en contextos educativos, la especialización es una oportunidad de formación. Justamente, un factor clave en estudios previos, da cuenta que la capacitación y aprendizaje continuo son elementos que influyen en la motivación que tienen estos profesionales por el trabajo docente. Kirpal y Witting (2009) destacaron que en general los profesionales que se dedican a la docencia en tiempo parcial, gastan más de 8 horas al mes en capacitación en alguna línea de especialidad, tanto es así, que el estudio constató que estos profesionales tienen una actitud mucho más positiva hacia su labor docente, ya que ven este aprendizaje como beneficioso para su desarrollo profesional. Efectivamente, los aciertos de dicho estudio validan las apreciaciones que tienen los docentes encuestados, en cuanto a su tarea docente y por otro lado incentivan a la institución a desarrollar constantemente estrategias de formación continua en estos aspectos.

Sin embargo, la insistente tendencia a la especialización olvida desarrollar otras habilidades que son importantes y que el docente debe adquirir para llevar a cabo su rol de facilitador, es por ello que se postula que estos profesionales más que ser facilitadores del aprendizaje en contextos de competencias, son especialistas en algún

área técnica. Esto se relaciona con las percepciones que tienen los profesionales encuestados, que evidencian la falta de habilidades y actitudes necesarias para lograr el éxito en su clase. Se suma además la poca formación en aspectos metodológicos, que si bien las percepciones vertidas en este estudio, en su mayoría denotan que no son necesarias, la realidad es otra. En efecto, las propias instituciones de educación debieran hacerse cargo de esta deficiencia, considerando que su modelo educativo requiere profesionales con este perfil.

Otro elemento destacable es el compromiso del docente con su labor. Se señaló en las entrevistas, que el esfuerzo que se realiza en la preparación de clases es para que los estudiantes logren adquirir las competencias y de esta forma se posicionen en el sector productivo de la mejor forma. Pese a ello, en los resultados de las encuestas se muestra la poca valoración dada al aporte a la sociedad que se puede hacer formando capital humano especializado. Esto último se valida con lo señalado por Ávalos (2010), que los profesores conciben su misión formativa de un modo más amplio, en la medida que las autoridades educativas privilegien una mirada enfocada sólo a los resultados por encima de las definiciones institucionales.

En lo que respecta a las percepciones sobre la labor docente se coincide con los expuesto por Ávalos (2012) quien señala que los docentes definen sus tareas que les son propias de manera que entienden sus relaciones con otros que hacen lo mismo, o bien de modelos que traen de sus preconcepciones docentes. De lo anterior, la idea de ser un buen profesor con dedicación parcial tiene algo de logro personal, también es un resultado del modo de operar gracias al apoyo de un grupo de trabajo, valores y procedimientos docentes (Tait, 2002), por lo que las estrategias para mejorar las prácticas docentes deben formularse en consonancia con los deseos, motivaciones y aspiraciones en conjunto con la comunidad académica.

De lo anterior es un desafío para el gobierno poder regular los mecanismos de contratación, inducción y formación de este tipo de profesionales, de manera que las instituciones puedan tomar en consideración las necesidades de estos profesionales y las incorporen dentro de su gestión docente, mejorando por ende el entorno del formador y a su vez la calidad de enseñanza entregada.

Ciertamente, que las limitaciones del estudio tienen relación con la muestra, al ser intencional e institucional, lo que podría no ser representativa y afectar en los posibles hallazgos. Además, al ser un estudio no experimental, se suma una limitación temporal, es decir imposibilita profundizar en los cambios de las percepciones que podrían tener en un periodo de tiempo mayor. En consecuencia los resultados aquí expuestos son sólo aproximaciones a las percepciones que los docentes tienen sobre su labor y que se pueden tomar como referencia para otros estudios en contextos similares.

Para concluir, a partir de esta investigación es posible realizar aportaciones a futuros estudios relacionados. Tal es el caso que se podría profundizar en los factores que afectan a las percepciones que tienen este tipo de profesionales con respecto a su tarea docente, en los diferentes contextos de acción; identificar en qué y cómo afectan en su desarrollo profesional docente; y asimismo estas aproximaciones permitirían a las instituciones comenzar a reflexionar en lo que sus formadores necesitan para cumplir con éxito su tarea docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávalos, B., & Aylwin, P. (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 515-528. doi: 10.1016/j.tate.2006.11.003
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: Temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 235-263.
- Ávalos, B., & Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional Formación De Profesores*, 51(1), 57-86.
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York etc.: John Wiley & Sons.
- Canrinus, E., Helms Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J. a., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593-608. doi: 10.1080/03055698.2010.539857
- Careaga, A. (2007). El desafío docente. Retrieved 12/20/2012, 2012, from http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:Rldir96kHGAI:scholar.google.com/&hl=es&as_sdt=0,5
- Castillo, D., & Alzamora, M. (2009). Situación de la práctica docente en la educación técnica superior Retrieved 12/20/2012, 2012, from http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:1vijnRhOJKIJ:scholar.google.com/+Situación+de+la+práctica+docente+en+la+educación+técnica+superior.&hl=es&as_sdt=0
- CINDA, Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2008). Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior. Retrieved 12/20/2012, 2012, from http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:aiHUKdCTXVKJ:scholar.google.com/+Diseño+Curricular+basado+en+Competencias+y+aseguramiento+de+la+Calidad+en+la+Educación+Superior&hl=es&as_sdt=0
- CSE, Consejo Superior de Educación. (2010). Índices docentes 2010. Retrieved 12/6/2012, 2012, from http://www.cned.cl/public/secciones/seccionestadisticas/doc/Estadisticas2010/cse_a_f6c1_2009.pdf
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563-577. doi: 10.1016/j.tate.2005.03.001
- Day, C., & Kington, A. (2011). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture Society*, 16(1), 7-23. doi: 10.1080/14681360701877743
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.
- Fernández, B. (2007). Competencias laborales y de empleabilidad en la educación vocacional. *Calidad En La Educación*, (27), 36-51.

- Fundación Chile. (2004). Competencias laborales Chile 1999 -2004. Retrieved 12/20/2012, 2012, from http://www.oei.es/etp/competencias_laborales_chile1999_2004.pdf
- Geijsel, F., & Meijers, F. (2005). Identity learning: The core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419-430. doi: 10.1080/03055690500237488
- Gimeno, J.(2010). *La carrera profesional para el profesorado*. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* . *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 68((24,2)), 243-260.
- Grollmann, P., & Rauner, F. (2007). *International perspectives on teachers and lecturers in technical and vocational education: Technical and vocational education and training: Issues, concerns and prospects* S. Springer Netherlands, Dordrecht: doi: 10.1007/978-1-4020-5704-5
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-80.
- Hildebrandt, S., & Eom, M. (2011). Teacher professionalization: Motivational factors and the influence of age. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 416-423. doi: 10.1016/j.tate.2010.09.011
- Kirpal, S., & Witting, W. (2009). Training practitioners in Europe: Perspectives on their work, qualification and continuing learning. Retrieved 1/9/2013, 2013, from <http://elib.suub.uni-bremen.de/ip/docs/00010607.pdf>
- Knight, P. (2005). *El profesorado de educación superior: Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2009). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71. doi: 10.1080/1354060042000337093
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916. doi: 10.1016/j.tate.2005.06.003
- Latham, G., & Pinder, C. (2005). Work motivation theory and research at the dawn of the twenty-first century. *Annual Review of Psychology*, 56, 485-516. doi: 15709944
- Le Boterf, G. (1999). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris: Editions d'Organisation.
- Marchesi, Á. (2009). Preámbulo. retos actuales de la educación técnico-profesional. metas educativas 2021. Retrieved 1/3/2013, 2013, from <http://www.oei.es/metas2021/ETP.pdf>
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1-14. doi: 10.1037/h0034092
- Meller, P., & Brunner, J. (2009). Educación técnico profesional y mercado laboral en Chile: Un reader. Chile. Retrieved 1/3/2013, 2013, from http://www.refugioenchile.cl/data/archivos/archivo_2011_08_22_16_54_27.pdf
- Miranda, M. (2003). *Transformación de la educación media técnico-profesional*". en C. Cox (ed). *políticas educacionales en el cambio de siglo*,. Santiago de Chile, Chile: Universitaria.
- Montero, P. (2007). Desafíos para la profesionalización del nuevo rol docente universitario.15(56), 341-350.
- Murillo, J., González, V. & Riso, H. (2006). Algunos conceptos y tendencias sobre carrera profesional docente. Retrieved 1/9/2013, 2013, from

<http://images.buenadocencia.multiply.multiplycontent.com/attachment/0/TAG5kQooCqAAAHpJkTw1/Docencia No29-Carrera Profesional Docente.pdf?nmid=339857900>

- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador: Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro.
- Navío, A. (2006). La formación de los profesionales de la formación para el trabajo: Algunos dilemas y algunas respuestas. *Revista Educar*, 38, 63-79.
- Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 149-164.
- OIT, Oficina Internacional del Trabajo. (2003). Aprender y formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento. Retrieved 1/9/2013, 2013, from http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/rep-iv-1.pdf
- Pérez, Á. I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 68((24, 2)), 17-36.
- Salas, W. (2005). Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(9), 1.
- Silva, P. (2009). La profesión docente y la mejora de la calidad educativa. Seminario Internacional Relfido: Nuevos retos de la Profesión Docente, Barcelona, España.
- Tait, J. (2002). 'From competence to excellence': A systems view of staff development for part-time tutors at-a-distance. *Open Learning*, 17(2), 153-166. doi: 10.1080/02680510220146913
- Tejada, J., De la Torre, S., & Barrios, O. (2000). *Estrategias didácticas innovadoras: Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 207-222.
- Van Den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577.
- Velasco, C. (2007). Educación técnica y formación profesional en América Latina y el Caribe. Retrieved 1/8/2013, 2013, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161174s.pdf>
- Villarruel, M. (2012). Identidad docente y exigencia académica: Encuentros y desencuentros con la realidad social. *Perpectiva Educativa*, 51(1), 29-44.
- Villegas-Remser, E. (2003). Teacher professional development: An international review of the literature. Retrieved 12/19/2012, 2012, from http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Research_Challenges_and_Trends/133010e.pdf
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213-238.