



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

CREENCIAS QUE INFLUYEN EN LA ELECCIÓN PROFESIONAL DE LA
DOCENCIA EN ESTUDIANTES DE LA MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:
EDITH SANY CARBAJAL MORENO

TUTORA PRINCIPAL:
DRA. ANA MARÍA BAÑUELOS MÁRQUEZ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

COMITÉ
DRA. MARINA KRISCAUTZKY LAXAGUE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UNAM
MTRA. HILDA PAREDES DÁVILA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM
MTRA. RAQUEL ÁBREGO SANTOS
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN, UNAM
DR. JOSÉ JESÚS CARLOS GUZMÁN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

CIUDAD UNIVERSITARIA, CIUDAD DE MÉXICO. OCTUBRE DE 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis se realizó bajo la dirección de la Dra. Ana María Bañuelos Márquez de la Facultad de Psicología de la UNAM, a quien agradezco sus aportaciones teóricas y metodológicas, así como el acompañamiento brindado a lo largo de mis estudios de maestría y el impulso a mi profesión docente.

Al comité tutor integrado por la Dra. Marina Kriscautzky Laxague y la Mtra. Hilda Paredes Dávila, así como a los revisores, el Dr. José Jesús Carlos Guzmán y la Mtra. Raquel Ábrego Santos.

Agradezco especialmente a las compañeras y compañeros estudiantes de las generaciones 2018-1, 2019-1 y 2020-1 de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior sede Ciudad Universitaria, por su participación en la prueba piloto y en la muestra de investigación, porque sus experiencias de vida y como docentes, me llevaron a reconstruir mi propia historia.

Un especial agradecimiento a la profesora Norma Pacheco del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente y a la profesora Yibeli Ortiz del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México Ecatepec II, por permitirme realizar mis prácticas docentes en sus aulas. A mis compañeras y compañeros de la generación 2019-1 de MADEMS Psicología por hacer más feliz mi camino. A mi amiga y compañera docente Angélica Adriana González Calderón, por su invaluable aportación en este trabajo.

A Teresa, Jakelline, Nancy y Carolina, por ser las mujeres de mi vida. Mi total agradecimiento a las y los estudiantes que he tenido la oportunidad de conocer, porque fueron quienes me motivaron a querer ser mejor en mi trabajo.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, a la Facultad de Psicología, al programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por la beca otorgada para realizar los estudios de maestría.

RESUMEN

La docencia es una actividad de servicio consistente en el planteamiento de intervenciones educativas que facilitan el desarrollo del estudiante en todas las dimensiones de su personalidad. Quienes la eligen como actividad profesional comparten características como motivación, intereses y expectativas. El paradigma del pensamiento del profesor es el campo de estudio en la Psicología Educativa interesado por comprender esas dimensiones y los procesos mentales de los docentes mientras llevan a cabo sus labores de enseñanza. Dentro de estos contenidos mentales, las creencias han sido estudiadas bajo la premisa de que las concepciones previas sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje definen la actuación en el aula. De éstas, las relacionadas con la elección de la docencia como actividad laboral ocupan un lugar importante en la construcción de un proyecto de vida.

La presente investigación tuvo el objetivo principal de identificar las creencias sobre la docencia que influyeron en su elección como profesión en un grupo de estudiantes de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) impartida por la Universidad Nacional Autónoma de México. La unidad de análisis principal fueron las creencias sobre la docencia, definidas como ideas sobre la realidad educativa que los docentes en formación integraron al cúmulo de información que les permitió elegir la docencia como actividad profesional. Para identificarlas, se determinó la entrevista semiestructurada como técnica para la recolección de datos. Los resultados obtenidos apuntan a que la docencia es concebida como una actividad de servicio que permite influir en la vida de las personas, obteniendo un sentimiento de satisfacción psicológica y emocional por ello. Siendo necesaria una formación específica, como la proporcionada en la MADEMS; para garantizar el alcance de sus objetivos, debido a que frecuentemente se llega a ejercerla sin una formación adicional a los estudios de licenciatura.

Palabras clave— docencia, elección profesional, creencias, entrevistas.

ABSTRACT

Teaching is a service activity consisting of the approach of educational interventions that facilitate the development of the student in all dimensions of his personality. Those who choose it as a professional activity share characteristics such as motivation, interests and expectations. The paradigm of teacher thinking is the field of study in Educational Psychology interested in understanding these dimensions and the mental processes of teachers while they carry out their teaching tasks. Within these mental contents, the beliefs have been studied under the premise that the previous conceptions about the teaching-learning process defined the performance in the classroom. Of these, those related to the choice of teaching as a work activity occupy an important place in the construction of a life project.

The main objective of this research was to identify the beliefs about teaching that influenced their choice as a profession in a group of students of the Master's Degree in Teaching for Higher Secondary Education (MADEMS) taught by the National Autonomous University of Mexico. The main unit of analysis was beliefs about teaching, defined as ideas about the educational reality that teachers in training integrated into the accumulation of information that they would like to choose teaching as a professional activity. To identify them, the semi-structured interview was determined as a technique for data collection. The results obtained indicate that teaching is conceived as a service activity that allows influencing people's lives, obtaining a feeling of psychological and emotional satisfaction for it. Being necessary a specific formation, like the one provided in MADEMS; to ensure the achievement of its objectives.

Keywords— teaching, professional choice, beliefs, interviews.

Contenido

INTRODUCCIÓN	8
Capítulo 1. La elección profesional de la docencia en el proyecto de vida	12
1.1 Proyecto de vida	13
1.2 La toma de decisiones.....	19
1.2.1 Teorías sobre el proceso de toma de decisiones en el proyecto de vida.....	23
1.3 Elección de una profesión.....	30
1.3.1 Factores que influyen en la elección de una profesión	33
1.3.2 Factores que influyen en la elección profesional de la docencia: la motivación intrínseca y extrínseca.	40
Capítulo 2. La profesión de la docencia	45
2.1 Definición y características de la docencia.....	46
2.1.1 Ciclo de desarrollo en la profesión de la docencia	57
2.2 Profesionalización de la docencia.....	61
2.2.1 Maestría en Docencia para la Educación Media Superior.....	63
2.2.2 Otros estudios de posgrado para la profesionalización de la docencia.....	72
2.3 El profesional docente	84
2.3.1 Identidad del docente.....	89
2.3.2 Competencias docentes.....	93
2.3.3 Perfil del docente de Educación Media Superior en México	99
3. Las creencias en el paradigma del pensamiento del profesor	104
3.1 El paradigma del pensamiento del profesor	105
3.2 Las creencias.....	108
3.2.1 Experiencias previas en el estudio de las creencias en docentes.	113
3.2.2 La entrevista como herramienta de investigación de las creencias	124
Capítulo 4. Método	131
4.1 Planteamiento del problema	131
4.2 Pregunta de investigación.....	133
4.3 Objetivo general	133
4.3.1 Objetivos específicos.....	133
4.4 Tipo de estudio	134
4.5 Variables	134
4.6 Hipótesis de investigación	135
4.7 Tipo de diseño	136

4.8 Población y muestra.....	136
4.8.1 Criterios de selección de la muestra	137
4.8.2 Tipo, técnica y cálculo de la muestra	138
4.9 Técnica de recolección de datos	138
4.9.1 Instrumento	138
4.9.2 Prueba piloto	144
4.10 Procedimiento	152
Capítulo 5. Resultados.....	156
5.1 Caracterización de los participantes	156
5.2 Experiencia docente.....	161
5.3 Creencias sobre la docencia.....	163
5.3.1 Dimensión I: Profesionalización de la docencia a través de estudios de posgrado	163
A. Categoría Trayectoria Profesional	164
B. Categoría Toma de Decisión	168
5.3.2 Dimensión II: Factores de influencia en la elección de la docencia como profesión	177
A. Categoría Desarrollo en la Profesión	179
B. Categoría Factores Internos o Personales	182
C. Categoría Factores Contextuales	192
5.3.3 Dimensión III: Creencias sobre la Docencia	195
A. Categoría Competencias Docentes	196
B. Categoría Finalidad de la Docencia	205
C. Categoría Funciones del docente	208
D. Categoría Identidad del Docente	212
Capítulo 6. Discusión.....	215
Capítulo 7. Conclusiones y perspectivas de desarrollo	223
REFERENCIAS.....	229
ANEXOS.....	240
Anexo 1. Ejemplo de secuencia didáctica desarrollada en la actividad académica de Práctica Docente del plan de estudios de MADEMS-Psicología.	240
Anexo 2. Dispositivo de reflexión para la práctica docente: bitácora de clase	260
Anexo 3. Actividades académicas de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en la modalidad Presencial.	281
Anexo 4. Actividades académicas de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en su modalidad a distancia.	289

Anexo 5. Guion de entrevista semiestructurada para identificar creencias sobre la docencia	293
Anexo 6. Guion de entrevista sometido a valoración por jueces.....	295
Anexo 7. Guion para prueba piloto.	297

INTRODUCCIÓN

La docencia es una profesión que evoluciona a la par de la sociedad y las necesidades de aprendizaje de las nuevas generaciones. Algunas de sus características han sido abordadas desde el campo de estudio conocido como paradigma del pensamiento del profesor cuyo objetivo es identificar los procesos mentales involucrados en la planeación y ejecución de una clase, la toma de decisiones y las teorías implícitas y creencias del docente (Cruz, 2008).

Dentro del mencionado paradigma, las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje guían la actividad dentro del aula y por ello se han estudiado en profesores de todo tipo: nóveles, expertos y en formación. Aunque éstas no son estáticas en el tiempo, sí son difíciles de abandonar por su cualidad pragmática. De ahí que se encuentren creencias similares con diferentes niveles de experticia (Arias, 2018) y que deban ser estudiadas en todo tipo de profesores. Con base en lo anterior, el trabajo aquí presentado se desarrolló ante la identificación del área de oportunidad en el paradigma del pensamiento del profesor en el nivel de Educación Media Superior.

Esta investigación se basó en la premisa de que las creencias estudiadas por el paradigma del pensamiento del profesor influyen en la elección de profesión. Para éste, y parafraseando a Ortega y Gasset (1976) las creencias son ideas con las que estamos en el mundo y por lo tanto lo que se piensa sobre la enseñanza, el aprendizaje y en particular la docencia, determinará la forma de llevarlos a cabo.

Se buscó dar respuesta prioritaria a la pregunta ¿Cuáles son las creencias que influyeron en la elección profesional de la docencia en un grupo de estudiantes de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior de la Universidad Nacional Autónoma de México?

El objetivo general fue identificar y analizar las creencias sobre la docencia que influyeron en la elección profesional en un grupo de estudiantes de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (en adelante MADEMS). Es decir, lo que significa la

docencia a partir de las actividades que reportan llevar a cabo dentro del aula, especificando si éstas influyen en su decisión de ingresar o bien continuar en el ejercicio profesional de la docencia.

Por docencia nos referimos a la actividad ocupacional definida por Vázquez y Escámez (2010) como la prestación de un servicio consistente en plantear intervenciones educativas para facilitar el desarrollo del alumnado en todas las dimensiones de su personalidad a partir del establecimiento de relaciones horizontales. La consideran una ocupación profesional porque:

- Presta un servicio específico a la sociedad.
- Es llevada a cabo por un conjunto de personas que se dedican a ella de forma estable y obtienen de ella remuneración económica.
- Se accede a la profesión tras un largo proceso de capacitación.
- Forma un colectivo organizado que tiene o pretende tener el control monopolístico sobre el ejercicio de la profesión.

Se considera como docente a aquel que ejerce la docencia como actividad laboral u ocupacional en contextos de educación formal, es decir, en escuelas públicas o privadas impartiendo los contenidos de los planes y programas de estudio avalados por la Secretaría de Educación Pública en México en los diferentes niveles del sistema educativo. Aquellos participantes de la muestra de investigación que no cumplieron con este requisito fueron categorizados como docentes en formación.

Para la mejor comprensión de la temática se desarrollan en el Capítulo 1 contenidos teóricos sobre la elección de profesión como parte del proyecto de vida dando cuenta del proceso evolutivo que se sigue previo a la decisión. De este primer capítulo se establece que las creencias son un elemento de información que influye en la elección de cualquier profesión. Para comenzar a adentrarnos en el tema de la docencia, se ofrece una revisión de investigaciones previas que especifican los diferentes motivos intrínsecos y extrínsecos por los que las personas han elegido la docencia como actividad ocupacional.

El Capítulo 2 profundiza sobre la profesión docente, características, identidad de quien la lleva a cabo, sus competencias, la valoración social y el compromiso ético involucrado en su ejecución. También se hace énfasis en la profesionalización del docente de bachillerato a través de estudios de posgrado en diferentes instituciones de educación superior. Como complemento, se ofrece la experiencia de la autora a manera de ejemplo de las competencias docentes que permite desarrollar la MADEMS en su calidad de programa de profesionalización (Anexos 1 y 2).

Continuando con la comprensión de las creencias y su importancia, el Capítulo 3 aborda su conceptualización dentro del marco teórico del paradigma del pensamiento del profesor, ofreciendo una justificación teórica de la metodología de investigación predominante para el estudio de la temática, así como ejemplos de trabajos similares y previos a lo que aquí se reporta.

El Capítulo 4 especifica aspectos metodológicos: planteamiento del problema, objetivos, tipo de estudio, hipótesis, diseño y procedimiento. Se describe como un proyecto de corte cualitativo, exploratorio y descriptivo que requirió el diseño y validación de un guion de entrevista semiestructurada como técnica para la recolección de datos. Dada la importancia de hacer aportes no solo teóricos sino también en el desarrollo de la metodología de investigación cualitativa, se decidió dedicar un espacio al proceso de desarrollo del instrumento desde sus cimientos teóricos y así obtener una mejor comprensión del diseño y uso de la entrevista.

La muestra estuvo compuesta por 13 profesores que hicieron una pausa laboral para ingresar al posgrado y mejorar sus competencias; por recién egresados de licenciatura que nunca se han incorporado al campo laboral como docentes o bien por individuos que sólo tienen experiencias previas enseñando en espacios de educación no formal. En ambos casos, nos referimos a ellos como estudiantes de posgrado.

Los capítulos 5 y 6 versan sobre el análisis de resultados y la discusión de éstos. Al respecto se puede adelantar al lector que la mayoría de los docentes entrevistados no eligieron

ingresar a la docencia, sino que diversas circunstancias, principalmente la búsqueda de una actividad remunerada; los llevó a su primera experiencia frente a grupo y a partir de la satisfacción y sentido de competencia percibido decidieron ejercerla. Es a partir de estas experiencias que se identificaron las creencias que influyeron en su elección de profesión.

Entre las principales creencias identificadas se encuentra la de influir en el futuro de los estudiantes; y considerarse competentes para realizar las actividades involucradas. También se encontró que se piensan competentes para el trabajo con personas adolescentes y que son eficaces en su trabajo porque los estudiantes tienen muestras de agradecimiento ante sus intervenciones educativas.

La investigación finaliza presentando perspectivas de desarrollo y señalando las limitaciones a las que se enfrentó durante su elaboración, todo con la intención de seguir ampliando y mejorando el estudio de la docencia y quizá, en algún momento, abonar a su dignificación como actividad ocupacional.

Capítulo 1. La elección profesional de la docencia en el proyecto de vida

En este primer capítulo se propone una definición de proyecto de vida en la cual es parte importante la elección de profesión y actividad ocupacional. Descrito en el apartado 1.1; se le entiende como el planteamiento de metas congruentes con la escala de valores del individuo, que requiere reflexión, autoconocimiento y sobre todo un abanico de información que lo sustenten. Entender la importancia de esta decisión requiere ubicarla en un proyecto con metas y objetivos de índole personal, profesional, laboral, académico, familiar; y todos aquellos aspectos que una persona considere importantes para potenciar su desarrollo.

Proyectar metas para la vida implica pensar sobre lo que no ha pasado y circunstancias que no podemos controlar; genera incertidumbre y emociones como miedo o ansiedad (Arjona, 2012). Una vía para disminuirlas consiste en dedicar tiempo a la identificación de deseos, cómo alcanzarlos y los elementos con que contamos para lograrlo.

Dicha información es la materia prima para el proceso psicológico de la toma de decisión, el cual es descrito en los subtemas 1.2 y 1.2.1 con la revisión de la Teoría de Donald Super, la Teoría de la Elección Racional y las Teorías Sociocognitivas de Bandura, Gottfredson y Beach; a partir de las cuales se identifica que existen diferentes factores de influencia en la elección de una profesión. Estos son descritos en las secciones 1.3, 1.3.1 y 1.3.2. Destacando aquellos que se han encontrado en investigaciones previas con la docencia.

Entre los factores descritos encontramos los relacionados con la tradición de integrarse a la misma actividad elegida por padres o familiares cercanos; otro deriva de experiencias significativas durante los años de escolarización; hay quienes deciden ser docentes porque lo consideran el único medio para obtener recursos económicos, ascender en la escala social o por considerarla fácil de llevar a cabo. Predominando la creencia de que se tienen las habilidades necesarias para ejecutarla con éxito y que esto se traduce en la posibilidad de influir en el futuro de las personas.

1.1 Proyecto de vida

Para el psicólogo y sociólogo D'Angelo (2004) el proyecto de vida es un modelo ideal de lo que una persona espera o quiere ser y hacer en todas las esferas de su vida, dentro de una sociedad determinada; por lo tanto, tiene un carácter anticipatorio, modelador y organizador de sus principales actividades y comportamientos, determinando un estilo de vida personal y social. A esta definición, Pacheco y Rivera (2016) agregan el planteamiento de metas, aspiraciones y expectativas como una de sus principales características. Por su parte, Romero (2004) señala que el proyecto de vida:

- Se desarrolla a lo largo de todo el ciclo vital.
- Se ve determinado por valores éticos y morales personales, profesionales y colectivos.
- Implica una búsqueda de sentido y estilo de la propia vida.
- Requiere una comprensión del presente para poder relacionarlo con el pasado y preparar el futuro.
- Constituye el hilo conductor de los diferentes roles de un individuo.
- Depende de las oportunidades que ofrece el contexto social, económico, político y cultural.

Elaborarlo brinda seguridad y confianza al individuo porque se constituye en una herramienta útil para identificar factores internos y externos que influyen en el proceso de toma de decisiones a lo largo del tiempo, ya que como bien lo indica su nombre, se trata de una proyección a futuro (Patlán, Martí y Morales, 2016). Requiere estructurar e integrar sistemas de orientación y de valores vitales del individuo, así como sus necesidades y aspiraciones esenciales y una comprensión del lugar que ocupan sus relaciones y actividades sociales como el trabajo, la familia, el uso del tiempo libre, las actividades culturales a las que se tiene acceso, las relaciones de amistad y otras de carácter afectivo (Meléndez, 2016).

De esta forma el proyecto de vida se constituye como el planteamiento de metas, aspiraciones y objetivos en diferentes momentos del ciclo vital, con base a los valores adoptados, tanto en lo individual como en lo social. Se trata de un modelo de vida que se

desea alcanzar en el futuro, tomando en cuenta las condiciones sociales, políticas y económicas actuales, al mismo tiempo que se proyectan los posibles cambios que puedan surgir; delimitando con precisión las acciones, actitudes y valores que tendrán que ser desarrolladas en todas las esferas de la vida.

Para su elaboración Romero (2004) propone tomar en cuenta lo siguiente:

- Contrastar la vida que se desea tener con la que es más probable construir si se toman en cuenta elementos como el origen socioeconómico o el contexto social. Si bien es cierto que las personas tienen la posibilidad de elegir caminos distintos a los de sus antecesores, es innegable la relación entre la posibilidad de elección y el capital cultural acumulado a partir del origen socioeconómico.
- El proyecto debe ser auténtico, en términos de las motivaciones que están llevando a elegir un camino. En este sentido es importante ser conscientes de la influencia que pueden tener personas significativas, como familiares o amigos, y decidir sobre lo que realmente se llevará a cabo.
- Tener un sentido crítico de la información permite hacer un mejor análisis de las opciones, de lo contrario se decide con base a elementos que no son prácticos en la actualidad; tal es el caso de la elección de una profesión como si fuera inamovible o para toda la vida.
- Es importante ser realista porque permite tener un equilibrio entre los deseos y lo que es posible ejecutar.
- De igual forma, la autocrítica como consciencia de uno mismo, es imprescindible para prepararse ante futuros conflictos relacionados a las elecciones profesionales.

Estos elementos se convierten en la guía para tomar decisiones importantes desde edades tempranas como la adolescencia o la juventud, aunque ello no significa que se limiten a estas etapas, pues el actual ritmo de vida requiere que las decisiones se movilen a la par de los cambios que caracterizan lo que se ha denominado como una sociedad líquida, es decir, aquella en la cual las instituciones sociales son incapaces de mantener sus formas conocidas

hasta ahora, cambiando tan rápidamente que resulta difícil hacerlas parte de los proyectos de vida individuales (Bauman, 2009).

Tal es el caso de la elección de una actividad profesional o laboral sobre la cual cimentar la participación como ciudadanos económicamente activos. Esto significa que, a diferencia de las generaciones previas, en la actualidad las elecciones que se incorporan al proyecto de vida no tienen un carácter permanente, sino que son susceptibles e incluso deseable, de replantearse en función del alcance gradual de objetivos.

Esta sociedad caracterizada por el consumismo, el constante flujo de información (más no de conocimiento) y la supremacía del individualismo, han traído consigo dificultades para proyectar a corto o mediano plazo puesto que aquello que en este momento resulta importante o necesario, se convertirá obsoleto al paso de pocos años; haciendo que las personas tengan que adaptar sus metas y objetivos de vida a un sistema de valores que es necesario cuestionar constantemente. Ejemplo de ello es la elección de profesión. Frecuentemente, esa labor tiene lugar en los espacios de orientación vocacional de las escuelas de educación secundaria y media superior a través de actividades como la simulación de situaciones laborales, la resolución de pruebas de interés vocacional o la participación en ferias para la promoción de las opciones de estudio disponibles.

El resto de los aspectos a considerar como parte de los planes a futuro se dejan como secundarios o en el mejor de los casos se plantean como una consecuencia directa de la elección de una profesión, como objetivos en los cuales se debe pensar una vez resuelta la parte laboral y económica.

De esta forma, planes y programas de estudio plantean el proyecto de vida como una serie de pasos a seguir: elegir una profesión, obtener un título universitario, integrarse al mercado laboral, buscar una pareja y formar una familia. Poco se habla de las condiciones económicas, políticas y sociales que imperan en el mundo, las cuales hacen que cada día sea más difícil seguir esta “receta de cocina”.

Es así como las decisiones tomadas desde la educación secundaria o media superior son pieza clave del proyecto de vida. Delimitar valores, actitudes y principios sobre los cuales guiar un estilo de vida requiere de una serie de decisiones articuladas con la finalidad de ofrecer la mayor claridad sobre lo que se puede ser y hacer, por ello cabría cuestionar si en esta etapa se cuenta con la madurez psicológica necesaria para asumir sus implicaciones, o bien, si es hasta la vida adulta cuando se puede decidir de manera realista.

Para facilitar este proceso diversos autores proponen una serie de etapas o momentos en la planificación de un proyecto. Por un lado, quienes se identifican con la teoría de la acción de Nuttin (1985 citado en Díaz, 2006) señalan la autorrealización promovida en un proyecto de vida como la adhesión a un fin que favorece el desarrollo; dividiéndolo en tres momentos:

1. Búsqueda de metas;
2. Construcción de planes y
3. Realización de planes.

Por su parte Meléndez y Páez (2017) identifican al menos cuatro momentos clave en el diseño de un proyecto de vida:

1. Desarrollar la imaginación para anticipar eventos y escenarios a mediano y largo plazo.
2. Representar las metas y aspiraciones tomando en cuenta las potencialidades del individuo.
3. Elaborar estrategias que promuevan el logro de los objetivos planteados.
4. Disponerse a cumplir las tareas y planes profesionales con tenacidad, reconociendo la posibilidad de riesgo y fracaso, así como una apertura a la retroalimentación.

En ambas propuestas, elaborar un proyecto de vida es un proceso que requiere de reflexión, autoconocimiento y una consciencia crítica de la realidad que permitan plantear

objetivos y metas viables. Sin embargo, estas aproximaciones no profundizan en los procesos psicológicos que tienen lugar en la elaboración del plan de acción. Romero (2004), los menciona en tres etapas:

1. Aprender a anticiparse.
2. Aprender a construir proyectos.
3. Aprende a actuar.

La anticipación requiere la exploración del individuo y el entorno, así como la construcción de la identidad personal y colectiva. En esta etapa es importante reconocer los valores, aspiraciones, motivaciones, intereses, estilos de aprendizaje y competencias, así como estar consciente de la historia de vida y su relación con el entorno en términos del género, la clase social y la cultura de pertenencia. Esta última es importante porque determina los medios para alcanzar esas aspiraciones y las opciones de trabajo a las que se tendrán acceso en el futuro. A la reflexión sobre el entorno, la autora añade la tarea de apropiarse de información sobre las oportunidades académicas y sus exigencias; sobre las profesiones en cuanto a características, requisitos de admisión, condiciones laborales y situación del mercado y oferta laboral.

De igual forma es necesaria la toma de consciencia sobre la identidad personal, ocupacional y colectiva para otorgar un significado propio al trabajo y los diferentes roles por interpretar a lo largo de la vida. La identidad personal se construye tomando en cuenta lo que se puede llegar a ser y el estado de la autoestima, las habilidades y las destrezas que se poseen o se pueden llegar a desarrollar.

Mientras que las identidades colectiva y profesional *“se desarrollan a partir del intercambio de conocimientos y experiencias previas [...] y de la importancia que se atribuye al hecho de trabajar”* (Romero, 2004, p. 348).

La segunda etapa propuesta por Romero (2004) es la construcción del proyecto y se caracteriza por la toma de decisiones y la elaboración de un plan concreto y realizable. Requiere poner en práctica los siguientes pasos:

1. *Aprender a tomar decisiones*: se refiere a la actividad de contrastar lo deseable con lo probable, siendo críticos y realistas al respecto.
2. *Aprender a elaborar proyectos*: requiere utilizar habilidades como la deducción y la predicción de los futuros posibles y las consecuencias de las elecciones presentes; la búsqueda de información que ayude a ser consciente de las consecuencias de las decisiones y finalmente, analizar los riesgos y posibilidades de éxito y así estar preparados para afrontar dificultades y superar obstáculos.

La última etapa se cristaliza cuando el individuo asume un empleo y planifica su tiempo libre. Es momento de materializar deseos, valores y aspiraciones en acciones individuales y colectivas. Se caracteriza por el aprendizaje de procesos y estrategias relacionadas con la empleabilidad y la ocupabilidad, así como el desarrollo de competencias de participación ciudadana (Romero, 2004). El individuo es capaz de insertarse en un empleo haciendo uso de estrategias para su búsqueda o bien para el autoempleo. Por su parte la ocupabilidad se refiere a la capacidad de adaptación a las nuevas exigencias en el trabajo, como la movilidad geográfica o el desarrollo continuo de competencias profesionales.

En cuanto a las competencias de participación ciudadana, Romero (2004) hace uso de este concepto para referirse a la necesidad de desarrollar proyectos de vida comunitarios o de interés social. Estos son importantes dada la pérdida de interés por los valores colectivos promovida en la sociedad líquida; haciendo de este tipo de proyectos una ventana de oportunidad para actividades laborales que buscan rescatar a la sociedad del hedonismo y consumismo que la caracteriza.

La propuesta de esta autora es importante por la precisión que hace sobre las diferentes etapas en la construcción de un proyecto de vida, haciendo ver que se trata de un proceso complejo que requiere más que elegir una carrera o una escuela. Tratándose de una

proyección a futuro, sus componentes no son estáticos y requiere de habilidades de adaptación y de solución de problemas, pues no hay que olvidar que el proyecto es solo una maqueta del estilo de vida ideal.

1.2 La toma de decisiones

La actividad mental que sostiene al proyecto de vida sería la toma de decisiones, siendo la elección de profesión una de las más importantes, no sólo por las implicaciones económicas sino también porque de ello puede depender la satisfacción en su ejecución. La toma de decisiones es un proceso psicológico cuyo estudio ha interesado a neurólogos, psicólogos cognitivos y del comportamiento, y hasta a economistas y administradores. De ahí la importancia de delimitar lo que se comprende con este término cuando se trabaja desde la orientación vocacional y la construcción de un proyecto de vida.

En términos generales, tomar una decisión se entiende como la capacidad para seleccionar una respuesta entre varias alternativas (Maestú, 2008) después de evaluar las consecuencias de cada una (Smith y Kosslyn, 2008). De esta forma la actividad cognitiva básica en este proceso consiste en *“evaluar cada una de las posibles elecciones y determinar cuál tiene más probabilidades de conseguir la meta propuesta”* (Smith y Kosslyn, 2008, p. 388).

Consiste en determinar los cursos de acción para alcanzar un fin determinado con base a dos tipos de información: interna y externa. La primera incluye elementos como creencias, preferencias y objetivos; mientras que la segunda se refiere al contexto en el que se inscribe la decisión y define las alternativas de elección (Muñeton, Ruiz y Loaiza, 2016). Como proceso psicológico, ha sido estudiado desde dos grandes posturas. Por un lado, las teorías descriptivas, que versan sobre la forma en cómo se toma una decisión enfatizando que las elecciones no siempre son totalmente racionales; y las teorías normativas dedicadas a explicar cuál es la mejor forma de decidir (Páez, 2015).

Las teorías normativas consideran la toma de decisiones como un *“proceso estructurado de descomposición de las posibles alternativas de solución [...] a partir de uno*

o varios criterios de carácter axiológico con los que se va asignando a cada alternativa un peso o valor de utilidad” (Páez, 2015, p. 858). Cada una de esas alternativas debe ser consistente y similar en todo momento dando origen al denominado criterio de racionalidad, el cual se divide en tres más (Taylor, 2013 citado en Páez, 2015):

1. Mostrar preferencia por una alternativa.
2. Transitividad, es decir que si una opción A es preferida a otra B y ésta a su vez es preferida a una tercera opción C, entonces A siempre es preferida a C.
3. Independencia, entendida como la indiferencia ante la elección de dos alternativas, así como de sus resultados, pues ambas son igual de interesantes.

El criterio de racionalidad supone condiciones casi artificiales para la toma de decisión por lo que se cuestiona su utilidad fuera de situaciones experimentales, dando paso a explicaciones descriptivas. En éstas la toma de decisiones se divide en dos fases (Páez, 2015):

1. Preparación, consiste en tomar la información suministrada por la situación y elaborar una representación de esta con base en experiencias previas y estrategias que en el pasado han facilitado su procesamiento.
2. Valoración del impacto subjetivo ante la probabilidad de que ocurra cada alternativa, así como de la utilidad esperada para cada una de las opciones.

Cuando se lleva a cabo este proceso se presentan sesgos cognitivos que generan una falla en la toma de decisión. De acuerdo con Muñeton, Ruiz y Loaiza (2016) los principales son:

- *Sesgos de autoridad*: se refieren a la influencia de los sentimientos o impresiones que el individuo tiene sobre la fuente de la información, sobre todo cuando a ésta se le considera experta en el tema; guiando la decisión más por la importancia otorgada al origen de la información que a la elección misma.

- *Sesgos de encuadre*: ocurren cuando el formato en que se recibe la información afecta la valoración de las alternativas. Esto dependerá de la facilidad con la que una persona pueda acceder a información de cierto tipo, negándose a evaluar otras opciones.
- *Sesgos de inconsistencia temporal*: se refiere al efecto del paso del tiempo sobre las preferencias, de tal forma que aquello que interesa en un momento podría no ser igual de relevante en el futuro; por lo cual la toma de decisiones muchas veces se lleva a cabo tomando en cuenta sólo los beneficios a corto plazo.
- *Sesgos de selección*: se refiere a la selección de información según ésta concuerde con creencias personales previas.

En ambas propuestas teóricas, tanto descriptiva como normativa, la toma de decisión se entiende como la consecución de una serie de pasos que llevan a alcanzar una meta deseada. De esta forma, y situándonos en el terreno de la toma de decisiones durante la construcción de un proyecto de vida; se entenderá como el proceso psicológico por el cual se obtiene información y se evalúan opciones, en cuanto a su viabilidad y utilidad para satisfacer metas, deseos y necesidades que conforman el estilo de vida por alcanzar según la etapa del ciclo vital; siendo las creencias una fuente de información importante.

Para una mayor comprensión del proceso de toma de decisión Pereira (2012) propone que ocurre de acuerdo con el siguiente curso de acción:

1. Reconocer una necesidad y plantear objetivos.
2. Identificar alternativas de acción mediante la búsqueda y procesamiento de información.
3. Prevenir consecuencias de cada elección.
4. Determinar el costo de cada elección.
5. Tomar la decisión.
6. Llevar a término la elección.

7. Evaluar consecuencias.

Para Lucas y Carbonero (2002), el proceso descrito se basa en valores, metas, intereses, creencias de autosuficiencia personal y alternativas académicas y profesionales del individuo; los cuales muchas veces responden a una sociedad que otorga un lugar privilegiado a la búsqueda de placer y el hedonismo; llevando a las personas a elegir una profesión o actividad económica que garantice la obtención de un estatus social alto, aun cuando implique pasar por encima de otras personas o valores de tipo intelectual e incluso espiritual. Para los autores, nuevamente las creencias son un elemento medular durante el proceso.

De esta forma, las personas en edad de elegir una profesión, o bien que buscan profundizar en su formación académica; no toman en cuenta otros aspectos como la escasez de empleo, la competitividad laboral o la alta exigencia de títulos y conocimientos por parte de las empresas (Lucas y Carbonero, 2002), derivando en situaciones de insatisfacción y, por ende, una baja productividad laboral.

Al respecto, Sanz (2010) señala que, si las personas tomaran decisiones sobre lo que deben aprender teniendo en cuenta sólo sus intereses, capacidades y aspiraciones individuales, las inversiones en los sistemas de formación profesional, es decir las escuelas, tendrían mayor rentabilidad. Es importante contar con información como la situación actual del mercado laboral, la oferta educativa y sus requisitos de acceso, ocupaciones a las que da acceso una titulación específica, el nivel de los salarios, la posibilidad de desplazarse a otro sector productivo y la demanda real de esas ocupaciones.

Si las organizaciones del sector productivo miran de cerca esta realidad, las autoridades educativas que responden a las necesidades del mercado podrían dedicar mayores recursos a las asignaturas de orientación educativa, que frecuentemente no tienen un valor curricular en créditos académicos; como si se tratara de un contenido de poca trascendencia, cuando a largo plazo tiene efectos directos sobre el desarrollo económico. Evidentemente, esta no es la panacea y los servicios de orientación vocacional y educativa no son la respuesta

a las problemáticas sociales; pero si pueden ser un primer espacio para la reflexión individual y grupal que permita a las personas plantearse con seriedad las decisiones que toma en su día a día, rompiendo así con el individualismo de las sociedades actuales.

Figuroa (2013) denomina a estas circunstancias “imprevisibilidad del contexto”, y enfatiza que su origen se encuentra en la globalización y su correspondiente transformación de los sistemas de producción, dilución de fronteras y, sobre todo, el reemplazo de la fuerza de trabajo de las personas por máquinas que permiten aumentar las ganancias y disminuir los costos de la producción.

Esto último obliga a las personas en edad laboral a tomar decisiones de tipo vocacional en periodos de vida en los cuales se esperaría que ya hubieran alcanzado una estabilidad laboral y personal, es decir, la toma de decisiones respecto a la elección de una carrera ya no se puede remitir sólo a la edad escolar, media superior o superior; sino también a etapas posteriores en las que esa primera elección ha resultado en frustración o desesperanza ante la falta de oportunidades de empleo, muchas veces idealizadas durante la juventud.

Entender la toma de decisión como proceso psicológico le otorga un lugar preponderante en la construcción del proyecto de vida. Todo el tiempo se toman decisiones, pero eso no significa la toma de consciencia sobre los elementos que interfieren en éstas, específicamente las creencias sobre actividades laborales o profesionales. A continuación, se hará énfasis en las teorías psicológicas que identifican los elementos que se toman en cuenta para tomar decisiones en el proyecto de vida y para elegir una profesión.

1.2.1 Teorías sobre el proceso de toma de decisiones en el proyecto de vida

Elegir una profesión es un proceso que requiere de tiempo para reflexionar sobre el entorno y para el autoconocimiento a lo largo de la vida. Idealmente durante la juventud se accede a una serie de espacios académicos y laborales que permiten definir intereses y con base a ellos, elegir una actividad a la cual dedicar una gran parte de la vida laboral. Pero no todas las personas tendrán el acceso a los mismos espacios u oportunidades, así que las

elecciones son guiadas por muchos factores. Para el estudio de éstos se revisarán las siguientes teorías que explican cómo se lleva a cabo el proceso de toma de decisiones al elegir una profesión:

- Teoría evolutiva de Donald Super.
- Teoría de la elección racional.
- Teorías Sociocognitivas.

La Teoría evolutiva de Donald Super (Bulgarelli, Rivera y Fallas, 2016) propone que la elección de una profesión responde a un ciclo a lo largo de la vida del individuo. Este permite a la persona desarrollar una identidad vocacional mediante la evaluación de las opciones formativas y laborales a su alcance. Super afirma que las personas desarrollan una identidad vocacional con la que evalúan los espacios formativos y laborales a los que tienen acceso, o bien, desean alcanzar. Esta depende de factores como el nivel socioeconómico de la familia de procedencia, actitudes desarrolladas y características personales que se ven reflejadas en valores, metas y proyectos que se plantean las personas y las oportunidades académicas y profesionales que ofrece el ambiente.

Gan y Soto (2007) señalan que las razones para elegir una profesión son internas cuando la persona desea por sí misma seguir un camino que llene sus expectativas y le proporcione satisfacción personal. Se consideran externas cuando la identidad vocacional no surge de la persona sino de las demandas sociales y familiares, que ejercen gran presión y llevan a realizar conductas no deseadas; como seguir la profesión de los padres o sólo buscar sentirse útiles dentro de la sociedad.

La toma de decisión vocacional no es estática y debería llevarse a cabo a lo largo de la vida, transitando por cuatro etapas de menor a mayor grado de responsabilidad (Lucas y Carbonero, 2002; Bulgarelli, Rivera y Fallas, 2016) (Figura 1):

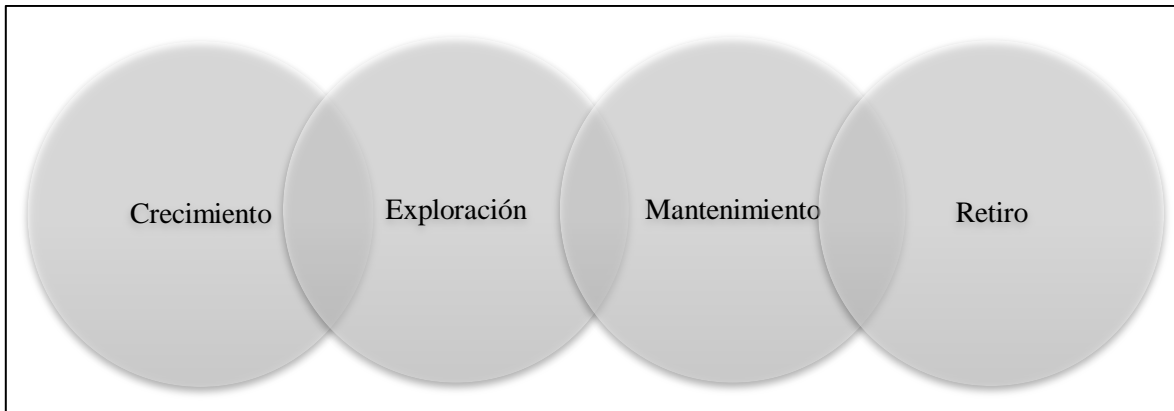


Figura 1. Etapas del modelo de elección profesional de Donald Super

Fuente: Elaboración propia. Basado en Lucas y Carbonero (2002); Bulgarelli, Rivera y Fallas (2016)

1. *Crecimiento*: ubicada en los primeros años de escolarización, de los cuatro a los catorce años; requiere un trabajo de autoconocimiento y formación del auto concepto. En esta etapa la persona inicia reconociendo su interés por las ocupaciones promovidas en los medios de comunicación o bien, por las ejercidas en miembros de la comunidad hacia quienes siente afinidad.

En un momento intermedio las experiencias, gustos y habilidades desarrollados durante la infancia y los primeros años de la adolescencia, se ven fuertemente influenciados por sistemas de división del trabajo con base al género; finalizando con la identificación de los requisitos propios de las diversas actividades económicas y reconociendo el grado de congruencia entre éstos y el auto concepto formado hasta el momento.

2. *Exploración*: abarca de los quince a los veinticuatro años, edades en las cuales frecuentemente se tiene acceso a espacios de educación media y superior. La principal diferencia con la etapa previa radica en el realismo con el que se impregnan las decisiones, teniendo que dar prioridad a las aptitudes, habilidades y oportunidades más que a las necesidades o deseos.

De los quince a los diecisiete años la persona elige una profesión con base a lo construido en la etapa de crecimiento, y da sus primeros pasos en el campo del trabajo; durante los próximos cuatro años se espera la inserción en la vida universitaria y con ella una construcción sólida del auto concepto. En un tercer momento, se practica la ejecución de un trabajo como modo de vida o bien, la búsqueda de especialización (muchas veces en forma de estudios de posgrado) para lograr una mejor inserción en el mercado.

3. *Mantenimiento*: etapa marcada desde los 25 y hasta los 45 años. Super señaló que ésta se caracteriza por la búsqueda de estabilidad dentro de una organización laboral, entendida como la obtención de ascensos o el alcance de prestigio dentro de la profesión. Sin embargo, la obtención de ambos logros dependerá de las necesidades individuales y no es necesario limitarse a las edades señaladas por el autor, sobre todo cuando existen situaciones de rezago y deserción escolar que ralentizan el alcance de objetivos. De ahí la importancia de planificar un proyecto de vida de forma realista.
4. *Retiro*: en términos generales, se refiere a preparar la etapa de jubilación y la vivencia de ésta. Es importante tomar en cuenta que la actualidad económica limita cada vez más la oportunidad de dedicar los últimos años del ciclo de vida al descanso, fruto de una larga vida productiva. Sobre todo, en contextos como el mexicano, en donde el sistema económico niega cada vez más el acceso a sistemas de pensiones, haciendo necesario continuar trabajando.

Con esto último en mente, es importante cuestionar la vigencia de la Teoría evolutiva de Super pues las condiciones económicas, políticas y sociales de las que ya se ha hecho mención no son iguales a las del siglo pasado cuando se hizo la propuesta; aun cuando hoy en día siga siendo un referente para el estudio y entendimiento de los procesos de elección de carrera, sobre todo por el énfasis que hace en el proceso evolutivo.

Una segunda explicación al proceso de toma de decisión proviene de la Teoría de la Elección Racional (Rivero, 2012). Al igual que la anterior, se trata de una teoría normativa

que indica a las personas cómo elegir y actuar para alcanzar una meta de la mejor manera posible, privilegiando la razón como motivación para la acción. Esta teoría propone que las mejores decisiones son aquellas que tienen menores costos con máximos beneficios. Los elementos que componen una decisión son los deseos, las creencias y la acción (Figura 2). La existencia de los primeros no se cuestiona en términos de origen o moralidad y carecen de valor racional. Mientras que las creencias se consideran como el producto de un proceso racional y complejo de recopilación de información en el cual se invierte una cantidad moderada de tiempo, energía e incluso dinero. En la medida en que las personas las identifiquen podrán tomar mejores decisiones.

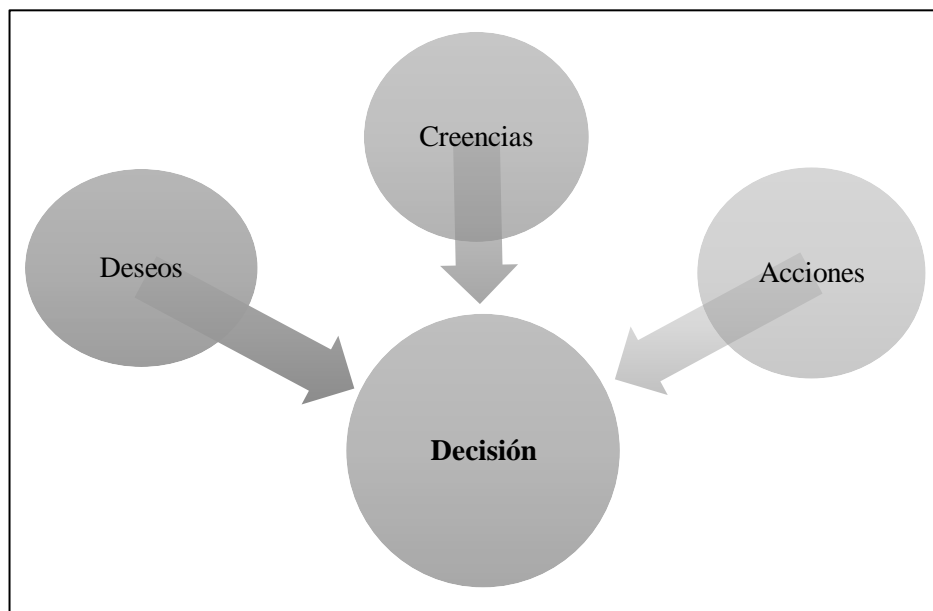


Figura 2. Elementos que influyen en la toma de decisión profesional en la Teoría de la Elección Racional. Fuente: Elaboración propia. Basado en Rivero (2012)

Desde esta propuesta, es necesario identificar los deseos y acercarse a fuentes de información que ayudarán a satisfacerlos, después de una estricta valoración de las opciones disponibles, preponderando siempre el ahorro de recursos sin la disminución de resultados gratificantes (Rivero, 2012). Adicionalmente, se consideran dos circunstancias que pueden afectar una elección. En ambos casos la falta de información hace difícil determinar el éxito (Rivero, 2012):

1. *La racionalidad paramétrica*: se presenta cuando el resultado de una acción depende únicamente de la persona, algo que difícilmente se presenta en contextos reales.
2. *La racionalidad estratégica*: se presenta cuando las consecuencias de una elección dependen de la decisión de otra persona, teniendo como consecuencia estados de riesgo e incertidumbre.

Una tercera propuesta comprende las Teorías Sociocognitivas (Figura 3) (Lucas y Carbonero, 2002):

1. Teoría de la autoeficacia de Bandura.
2. Teoría del desarrollo de las aspiraciones vocacionales de Gottfredson.
3. Teoría de la imagen de Beach.

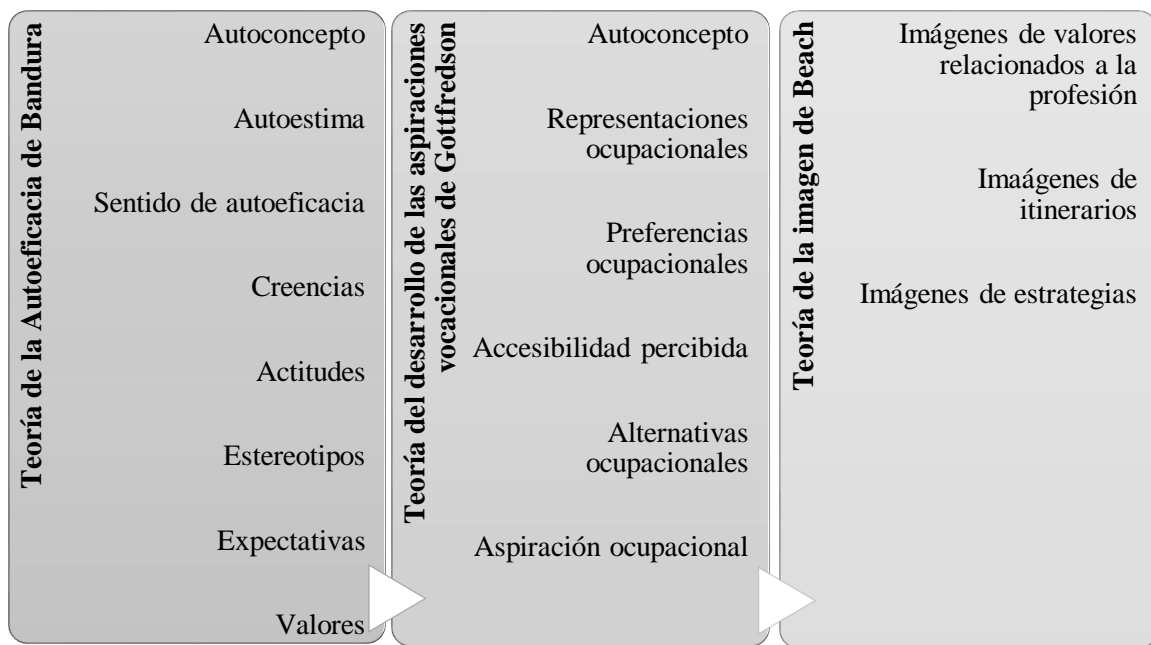


Figura 3. Elementos para la elección vocacional en las Teorías Sociocognitivas Fuente: Elaboración propia. Basado en Lucas y Carbonero (2002).

La Teoría de la autoeficacia de Bandura explica los procesos mentales a través de los cuales se aprenden y reconocen (Betz y Hackett, 1981 citados en Lucas y Carbonero, 2002):

- Intereses vocacionales y profesionales.

- Valores para el trabajo.
- Creencias sobre una carrera profesional.
- Destrezas para tomar decisiones.

Esta teoría propone al auto concepto, la autoestima y el sentido de autoeficacia como base de las creencias y las actitudes sobre las que se sustentan estereotipos, expectativas y valores que influyen en la toma de decisiones (Lucas y Carbonero, 2002). Esos elementos permiten elaborar explicaciones causales para las experiencias de vida y con ello otorgar sentimientos de confianza en las propias habilidades y estrategias para el afrontamiento de problemas. También hace énfasis en elementos que se toman en cuenta para predecir resultados positivos de las elecciones, como las representaciones de las ocupaciones, la accesibilidad percibida y las alternativas reales. Éstas llevan a aceptar o rechazar ciertas actividades, con base a estereotipos o cuando se piensa en el trabajo como una serie de lugares por los que se puede transitar, sin tomar en cuenta el estilo de vida al que permite acceder.

La Teoría del desarrollo de las aspiraciones vocacionales de Gottfredson (1981, citado en Lucas y Carbonero, 2002) propone seis variables que se toman en cuenta para elegir una profesión:

- *El auto concepto:* percepción sobre sí mismo con base al sexo, clase social, inteligencia, intereses y valores.
- *Las representaciones ocupacionales:* son imágenes referidas al tipo de personas que ejecutan una profesión, el trabajo que realizan y la clase de vida que llevan como consecuencia de las retribuciones y recompensas que proporciona.
- *Las preferencias ocupacionales:* son juicios de compatibilidad entre la profesión y la representación del esfuerzo que implica alcanzarla y llevarla a cabo.
- *La accesibilidad percibida:* análisis sobre los obstáculos y las posibilidades que brinda el contexto social para acceder a una profesión y facilidades de formación.

- *Las alternativas ocupacionales:* son las representaciones sobre lo que se desea ser y lo que sería aceptable en el contexto social de pertenencia.
- *Aspiración ocupacional:* es la profesión considerada como la mejor opción. Se relaciona con el sexo, la clase social, la inteligencia, los intereses vocacionales y los valores personales y familiares.

Por su parte, la Teoría de la imagen de Beach (1990, citado en Lucas y Carbonero 2002) sostiene que tenemos tres tipos de imágenes o representaciones mentales interrelacionadas que conforman las estructuras de información básicas para la toma de decisiones:

1. Imágenes de valores relacionados a la profesión.
2. Imágenes de los itinerarios que podemos seguir para conseguir distintas metas.
3. Imágenes de estrategias que debemos utilizar para conseguir la meta seleccionada.

Tanto la Teoría de la elección racional como las Sociocognitivas de Bandura, Gottfredson y Beach, señalan a las creencias como elementos que forman parte del proceso de toma de decisión y es por ello que conocerlas en quienes han elegido a la docencia como profesión es importante, ya que funcionan como un descriptor del pensamiento didáctico o pedagógico del profesor, el cual a su vez se refleja en la práctica real a través del uso de metodologías, técnicas o estrategias de enseñanza-aprendizaje particulares.

1.3 Elección de una profesión

La elección de una profesión es una de las decisiones más importantes en la vida ya que deriva en estabilidad emocional y desarrollo personal, por lo que debe basarse en el conocimiento de las realidades del mundo de las profesiones y las propias posibilidades y necesidades. Es el resultado final de un proceso en el que la persona se moviliza con relación al mundo profesional o laboral adulto en el que pretende insertarse (Velarde, González y Camarena, 2013; Meléndez, 2016).

La importancia de elegir una profesión radica en el lugar que se otorga a ésta en la vida. Por una parte, se buscan espacios para la formación, desde niveles técnicos hasta posgrados; y por otra, implica encontrar ofertas de trabajo que satisfagan las expectativas de desarrollo. En el caso particular de la docencia, también requiere considerar que el mismo sistema educativo solicita competencias que no siempre se desarrollan desde la licenciatura, teniendo que optar por cursos, diplomados y hasta maestrías profesionalizantes para desarrollarlas.

Tomando en cuenta que la docencia es una labor que requiere un profundo sentido de crítica social, entonces quienes la eligen tendrían que haber dedicado bastante tiempo a reflexionar sobre la realidad circundante mientras elaboraban su proyecto de vida, pues ya se ha mencionado que uno de los elementos que participan de la toma de decisiones es justo esa consciencia sobre el entorno. Sin embargo, como se verá más adelante, ese análisis no representa el principal factor de influencia para decidir ser profesor, sino otros más de tipo circunstancial y afectivo.

Los elementos de mayor influencia en esta elección son el origen familiar, el estado civil, el auto concepto, la actitud hacia el trabajo, la falta de información sobre el campo laboral, las cualidades personales, la motivación intrínseca y extrínseca, la edad, el género y los antecedentes sociales. Velarde, González y Camarena (2013) proponen tres categorías para agruparlos:

1. *Sociológica*: señala que las relaciones sociales generan expectativas y significados diversos para las personas y que existe una relación entre el sistema educativo y el resto de las instituciones que funcionan como espacios educativos. Desde esta perspectiva, la vida personal refleja las experiencias sociales y por lo tanto el origen y la clase social tienen una relación directa con los estudios elegidos.
2. *Psicológica*: desde esta perspectiva, los factores sociales y ambientales inciden en los procesos cognoscitivos relacionados con el éxito o el fracaso escolar. La

insatisfacción en la elección de carrera se relaciona con la falta de autoconocimiento y de información sobre el campo de trabajo y con dificultades para solucionar problemas y tomar decisiones.

3. *Curricular*: propone que existe una necesidad de capacitación de las personas para que éstas se puedan adaptar a las situaciones nuevas que se originan con la globalización. Por eso es importante integrar la elección de profesión en el currículo formal y no como una actividad aislada, ofreciendo un espacio para la planificación y la toma de decisiones autónomas.

Como se puede apreciar, la elección de una carrera profesional es un proceso complejo en el cual los individuos identifican y evalúan cursos de acción alternativos y eligen la implementación de uno de ellos influenciados por una variedad de factores personales y sociales a nivel local y global (Figura 4). En el siguiente apartado se profundiza sobre estos.

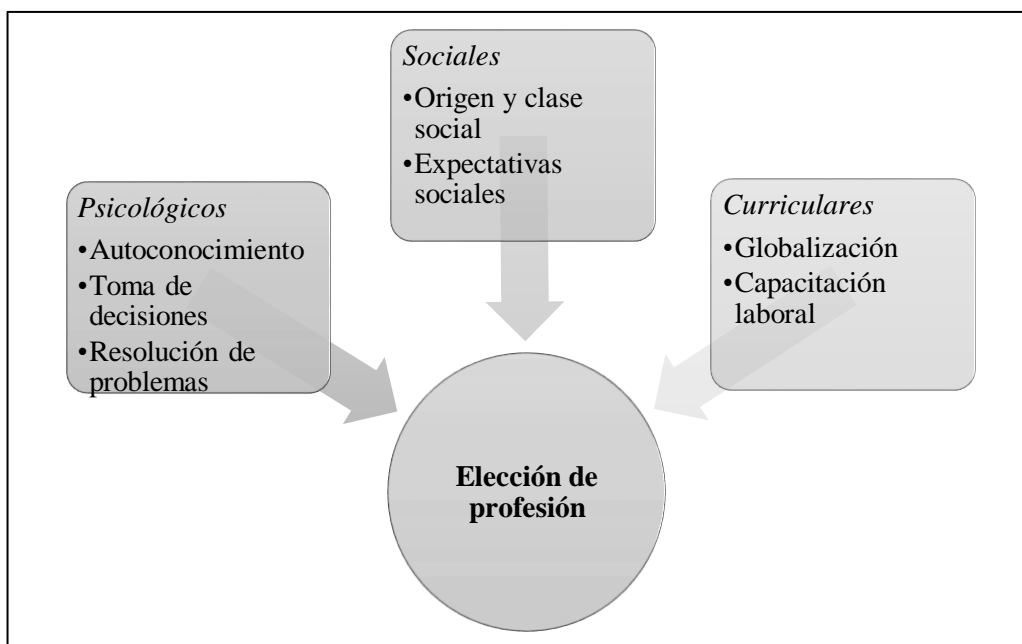


Figura 4. Factores que influyen en la elección de profesión.
Fuente: Elaboración propia. Basado en Velarde, González y Camarena (2013).

1.3.1 Factores que influyen en la elección de una profesión

Una forma de entender los factores que influyen en la elección de una profesión sugiere establecer una separación entre personales y contextuales (Casullo, Cayssials, Fernández, Wasser de Diuk, Arce y Álvarez, 1996; Crespo y Ríos, 2002). Los factores personales incluyen características de personalidad, intereses, creencias, aptitudes, deseos y motivaciones, capacidades y limitaciones, competencias académicas y valores. Los contextuales se refieren a la influencia de la familia, el medio escolar y el entorno social, reforzados a través de los medios de comunicación (Nava, 2000).

Como parte de los factores personales, los rasgos de personalidad construidos a partir de la interacción del individuo con su entorno son los más estudiados. Un ejemplo de su influencia en la elección de carrera fue propuesto por Anne Roe en 1976 (citada en Osipow, 2008). Señala que las personas dedicadas a ocupaciones de servicio (como la docencia) provienen de hogares generadores de amor; mientras que las personas que provienen de atmósferas donde predominan el rechazo y la evitación tienden a elegir profesiones de corte científico.

Estas diferencias en los estilos parentales derivan en rasgos de personalidad que permiten a las personas tener mayor o menor grado de interacción social, y, por lo tanto, buscarán profesiones en donde se puedan desenvolver con éxito según el gusto o no por el contacto directo con las personas. Por su parte Holland (1975 citado en Osipow, 2008) identifica seis personalidades que orientan la elección de carrera:

- *Realistas*: se interesan por actividades que involucran habilidades y fuerza física.
- *Intelectuales*: evitan el contacto interpersonal y prefieren pensar, organizar y comprender.
- *Sociales*: eligen situaciones terapéuticas o de enseñanza.
- *Convencionales*: con gran interés por situaciones laborales en donde sea posible la organización.
- *Emprendedoras*: con gran habilidad verbal para dominar y manipular a la gente.

- *Orientación artística*: prefieren actividades con énfasis en habilidades físicas y relaciones interpersonales.

Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma (1951, citados en Osipow, 2008) añaden a éstas dos tipos más, las orientadas laboralmente y las orientadas hacia el placer. La principal diferencia se encuentra en la capacidad para postergar la gratificación, los primeros la aplazan y hacen de las actividades laborales una prioridad mientras que los segundos tienden a distraerse de éstas al involucrarse en situaciones gratificantes que pueden incluso no estar ligadas a la actividad laboral. El desarrollo de estas teorías ha permitido definir perfiles de personalidad sobre distintas profesiones, entre ellas la docencia. De acuerdo con Osipow (2008) los profesores están altamente motivados hacia el éxito, gustan del trabajo estable, de la vida organizada, se identifican con instituciones o grupos y tienen una orientación social. Al ser evaluados mediante cuestionarios y escalas se obtienen puntuaciones altas en la necesidad de ayuda sólo en las mujeres, y en ambos sexos en paciencia y necesidad de afiliación.

A estos hallazgos habría que añadir lo propuesto por Anne Roe (1972) sobre los impulsos de las mujeres a la hora de elegir una ocupación, como conformidad social, altruismo, independencia, poder, superioridad, admiración social, placer y comodidad. Aunque no hay que olvidar que muchos de esos rasgos de personalidad responden a sistemas de género, entendido como la construcción social de la diferencia entre hombres y mujeres que deriva en un deber ser; por lo tanto, podría hablarse no sólo de rasgos de personalidad que guían las elecciones, sino también de las expectativas que la sociedad ha depositado sobre las mujeres.

Estas propuestas sobre la influencia de la personalidad en la elección de carrera tienen un gran valor para la práctica de la psicología, sin embargo no proponen lo suficiente sobre factores de tipo personal, y sobre todo parecieran indicar que la elección es de tipo inconsciente, guiada por deseos profundos y necesidades no siempre explícitas; además de dejar de lado aspectos contextuales como la remuneración económica, la imposición familiar, la recomendación de amigos, la influencia de los medios de comunicación y de la

escolarización previa y las características sociales de la profesión (Merino, Morong, Arellano y Merino, 2015; Mungarro y Zayas, 2009).

Es importante complementarlas con una subcategoría de factores internos: la motivación, que puede ser de tipo intrínseca o extrínseca. El apartado 1.3.2 aborda con más detalle este factor en relación con la elección de la docencia, sin embargo, por el momento podemos distinguir tres formas básicas de motivación intrínseca:

- Necesidad de competencia: capacidad de alcanzar los resultados deseados.
- Necesidad de autonomía: se refiere a experimentar la capacidad de elección y que el individuo se sienta como origen de las propias decisiones.
- Necesidad de conexión afectiva: respeto mutuo y confianza con los otros.

La motivación extrínseca incluye la elección de una profesión por el salario esperado, el estatus social que brinda o la idea que se tiene sobre el lugar de trabajo (Baard, Deci y Ryan, 2004 citados en López y Gratacós, 2013).

Como último factor de tipo interno, Crespo y Ríos (2002) identifican a los intereses, las aptitudes, las capacidades y las limitaciones vocacionales como elementos que el individuo toma en cuenta para decidirse por una profesión, siempre y cuando exista un trabajo previo de autoconocimiento que le permita identificar la diferencia entre cada uno de ellos:

- El *interés vocacional* se refiere a la preferencia por un campo profesional determinado.
- Las *aptitudes* son capacidades o habilidades que se poseen para realizar eficazmente el ejercicio de una profesión, o en su defecto, se considera que se pueden desarrollar con algo de formación específica.
- Las *capacidades y limitaciones* se refieren a la facilidad y destreza para ejecutar una tarea específica o bien, a los obstáculos que se enfrentan en el desarrollo de las habilidades propias de una profesión.

Identificar los factores de carácter interno implica un proceso de autoconocimiento permanente. Pretender llegar al final de la educación media superior y elegir sin una reflexión previa, puede llevar a tomar decisiones que generen inconformidad y truncar el alcance de metas en el proyecto de vida. Así, la tarea de cada individuo radica en poner en práctica herramientas que fortalezcan la autoestima y el autoconcepto en todas sus vertientes; detenerse a mirar quién es, lo que le gusta y para qué es hábil.

Además del autoconocimiento, se requiere mantener atención a los cambios del entorno y el acceso a oportunidades. Estos constituyen el grupo de factores contextuales que influyen en la elección de una profesión. Se trata de situaciones que no se tienen bajo control y se hacen evidentes cuando la elección vocacional se relaciona con la satisfacción de las demandas de tipo social y familiar fuera de las expectativas propias, como seguir el ejemplo de los padres o buscar utilidad dentro de la sociedad (Gan y Soto, 2007). Estos requerimientos del sistema social se expresan en demandas, presiones y mandatos a través de la familia, el sistema educativo y los medios de comunicación, conformando diferentes representaciones de los estudios, carreras y profesiones; de sus exigencias, relaciones y retribuciones y sobre su valor social. En este sentido, Nava (2000) señala que hay tres agentes sociales de trascendencia en el momento de la elección:

1. La familia al favorecer la interiorización del trabajo como un valor social,
2. El contexto sociocultural que asigna valor o devalúa las profesiones, y
3. El sistema educativo.

Por su parte Ginzberg (1951, citado en Osipow, 2008) señala que la elección vocacional se guía por cuatro variables externas que se desarrollan a lo largo del ciclo vital:

1. Factor de realidad o presiones del ambiente.
2. Influencia del proceso educativo en cuanto a calidad y cantidad de la educación recibida.
3. Factores emocionales.

4. Valores del individuo y los que se asignan a cada carrera en un contexto social determinado.

Ginzberg (1951, citado en Osipow, 2008) coincide con lo planteado por Anne Roe (1972) en la relevancia que da a la historia de vida y la satisfacción de necesidades para tomar decisiones, aunque éste enfatiza que la persona deberá hacer un balance entre sus deseos y lo que su entorno le permitirá llevar a cabo. Respecto a los antecedentes familiares Pineda (2015) y Chuquilin (2014) indican que su impacto depende del nivel socioeconómico y laboral de los padres. Estas características hacen referencia a todos los factores sociales y económicos que permiten diferenciar a un individuo de otro. Por ejemplo, los estudiantes desfavorecidos que logran acceder a la universidad ven seriamente amenazada su permanencia y desempeño en ella por las desventajas que le impone su posición en el espacio social, de tal forma que la carencia de recursos económicos familiares se convierte en una barrera entre las aspiraciones para acceder al mundo universitario y laboral y las posibilidades reales de lograrlo con éxito.

Así mismo, los hijos de padres con cargos gerenciales son más proclives a elegir carreras como ingenierías o de ciencias; mientras que las hijas de familias con un nivel socioeconómico no muy alto se inclinan por programas de humanidades y ciencias sociales (Pineda, 2015; Chuquilin, 2014).

Por su parte, el contexto sociocultural opera al “*contribuir en la construcción de imágenes acerca de las profesiones basadas en las relaciones intersubjetivas entre la familia, el medio escolar y el entorno social, reforzadas a través de los medios de comunicación*” (Nava, 2000 p. 27). Éstos últimos tienen la cualidad de exaltar unas profesiones en detrimento de otras y de normalizar estereotipos sobre el éxito social y económico de algunas actividades. Para la psicología social, esas imágenes reciben el nombre de representaciones sociales y de acuerdo con Moscovici (1961 citado en Vecina, San Román y Doncel, 2017; Mazzitelli, Aguilar, Guirao y Olivera, 2009) son herramientas colectivas para interpretar y dar sentido a los comportamientos e intercambios sociales ante acontecimientos de los que no se posee información directa. Estas representaciones se

consolidan a través de los discursos sociales dominantes que predisponen a las personas a una forma particular de pensar y comportarse en situaciones de la vida cotidiana.

Constituyen una estructura y una organización para la información, las creencias, las opiniones y las actitudes referidas a un objeto y están ligadas a la memoria e historia grupal, teniendo por ello una gran resistencia al cambio (Abric, 2001 citado en Mazzitelli, Aguilar, Guirao y Olivera, 2009).

Entre la diversidad de representaciones que se pueden atribuir a una profesión se encuentran las perspectivas de empleo al finalizar los estudios, la cantidad de dinero que se puede obtener al egresar o la percepción de mayor prestigio (Montesano y Zambrano, 2013). Todos igual de importantes, pues al final del camino constituyen un medio para el logro de objetivos y metas planteados en el proyecto de vida.

En suma, tanto los factores internos como los contextuales deben ser conocidos con anterioridad a la toma de decisión, de lo contrario la elección se basará en elementos de carácter fantasioso, como los que definen a las primeras etapas del ciclo del desarrollo de carrera descrito por Donald Super, y derivar en actividades académicas y laborales que ofrecen poca satisfacción y desarrollo personal. Su conocimiento constituye el cúmulo de información del que se habla en el proceso psicológico de la toma de decisión y, por lo tanto, son elementos clave para hacerlo de manera eficiente y si se desea, con el menor costo como lo indica la Teoría de la elección racional. Es decir, el individuo toma decisiones que le proporcionan los más altos niveles de satisfacción sin tener que sacrificar relaciones interpersonales, familiares, espacios de convivencia o hasta recursos económicos.

La elección de carrera es sólo uno de los elementos que componen la construcción de un proyecto de vida. No es el único, pero quizá el más trascendente por las implicaciones que tiene a largo plazo. Aun cuando se reconozca la posibilidad de abandonar en algún momento esa actividad; los conocimientos y las habilidades construidas al entrar a un contexto profesional constituirán un enfoque para la interpretación de la realidad, haciendo difícil desprenderse de él como se haría de otras experiencias. Para el caso de la docencia,

siendo una profesión con características particulares; elegirla de manera consciente, tomando en cuenta factores internos y externos, así como ubicarla en las metas de vida requiere mucha información al respecto, pues se trata de una actividad rodeada de estereotipos, prejuicios y expectativas sobre lo que se realiza, que pueden llevar a ejercerla de diversas maneras, según sea entendida.

Quienes eligen la docencia como profesión comparten rasgos de personalidad que permiten desenvolverse con éxito en actividades de servicio e interacción con otros. Se trata de personas con antecedentes de estructuras y dinámicas familiares donde predomina la comunicación y la afectividad y quizá por ello es inevitable pensar en la docencia como una actividad con rasgos paternalistas y de cuidado, sobre todo en los niveles básicos. Así mismo, por ser la educación un pilar para el desarrollo social, los docentes representan un papel de agente de cambio lo quieran o no, lo hayan considerado o no al momento de la elección. Evidentemente quienes llegan a este lugar conscientes de su gran poder de influencia ejercerán con una marcada diferencia de quienes lo hacen sólo por razones económicas o de imitación.

De entre la información que se toma en cuenta para decidirse por la docencia, la motivación es una de las más importantes ya que hace posible una primera categorización de profesores: motivados intrínsecamente o motivados extrínsecamente. Los primeros son aquellos que incorporaron la docencia a su proyecto de vida no sólo como medio de vida sino como una forma de trascender y de aportar al desarrollo social. Entre más autoconocimiento de sus habilidades, aptitudes y limitaciones mejor motivados. Por su parte los docentes con motivación extrínseca son aquellos que permiten al contexto elegir por ellos. Estereotipos, demandas sociales, tradiciones familiares o necesidades económicas, son los elementos que predominan. La siguiente sección profundiza al respecto.

1.3.2 Factores que influyen en la elección profesional de la docencia: la motivación intrínseca y extrínseca.

En su mayoría las investigaciones que han tenido por objetivo identificar los factores que influyeron en la elección de la docencia se centran en poblaciones de educación básica, primaria o secundaria; y en algunos casos en educación superior. No por ello dejan de ofrecer un panorama que es necesario tomar en cuenta para identificar las motivaciones en profesores de otros subsistemas educativos; razón por la cual este apartado presenta una revisión de los resultados de investigaciones previas que dan cuenta de las motivaciones para ser docentes. Todas las investigaciones aquí presentadas identifican dos grupos de motivación: intrínseca y extrínseca, siendo las creencias parte de las primeras, aunque no las únicas.

En primer lugar, encontramos la propuesta de Said-Hung, Gratacós y Valencia (2017) quienes señalan en su revisión teórica que quienes ingresan a estudios de formación para el ejercicio profesional de la docencia, tienen trayectorias de aprendizaje y/o educativas con promedios inferiores a los de las personas que acceden a estudios más valorados socialmente. Incluso señalan junto a Calvo (2006) y Vaillant (2013) (citados en Said-Hung, Gratacós y Valencia, 2017) la posibilidad de que sea una profesión “*elegida por descarte*” (pp. 34) a la cual se llega por no cumplir con los requisitos de ingreso a otros estudios superiores. Este planteamiento resulta desalentador pues nos hace pensar en la docencia como un “trabajo de segunda” ejecutado por personal poco capacitado, generando un círculo vicioso difícil de romper. Said- Hung y sus colaboradores (2017) decidieron profundizar y encuestaron a 805 estudiantes colombianos matriculados en programas de educación superior relacionados con la pedagogía. Sus resultados los presentan en dos grandes categorías: motivaciones intrínsecas y motivaciones extrínsecas.

En su caso, fue afortunado identificar que la mayor parte de los encuestados eligieron la docencia por la creencia de influir en el futuro de los niños y adolescentes; seguido de un interés por contribuir a la mejora de la sociedad y por experiencias previas de enseñanza/aprendizaje. Estos tres motivos pertenecientes a la categoría de motivación intrínseca. A diferencia de lo planteado por Calvo (2006) y Vaillant (2013) (citados en Said-

Hung, Gratacós y Valencia, 2017), esta muestra de estudiantes señaló en último lugar la influencia de conocidos y la docencia como carrera de segunda opción. Es decir, en este grupo la presencia de motivaciones extrínsecas fue menor.

Por parte de Romero y Gracida (2011), entrevistaron a 30 profesores y profesoras de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) en Tabasco, México; e identificaron que su elección de profesión fue resultado de una “*herencia del oficio*” (pp. 24) y, en segundo lugar, producto del descubrimiento de su vocación como mentores. Mostrando resultados contrarios a los de Said-Hung et al. (2017), es decir, una mayor presencia de motivación extrínseca.

En una tercera investigación con 150 docentes de primaria y secundaria en Argentina, Pidello, Rossi y Sagastizabal (2013) delimitan tres motivaciones intrínsecas que llevan a la elección de la docencia como profesión:

1. *Necesidad de logro*: poner en acción las propias capacidades para beneficio personal y social. Se busca un dominio de la tarea, superación de estándares y mejoramiento de la calidad de vida de los otros.
2. *Necesidad de poder*: búsqueda de control del comportamiento propio y de los otros. Se caracteriza por el dominio de emociones, pensamientos, conductas y, en suma, asertividad.
3. *Necesidad de afiliación*: sentirse bien con uno mismo y los otros, reflejados en apoyo afectivo desinteresado y en la búsqueda de la presencia de otros.

A estos resultados hay que agregar los de Merino, Morong, Arellano y Merino (2015) que entrevistaron a 42 estudiantes varones de la carrera de pedagogía interesados en el ejercicio de la docencia como profesión en Chile. En este grupo se identifica como motivación extrínseca el considerar a la docencia una oportunidad de empleo seguro y por los incentivos económicos que se ofrecen a profesores jóvenes. Mientras que la motivación intrínseca se ubica en el reconocimiento de una vocación por enseñar o bien por el reconocimiento de una habilidad innata para la enseñanza.

En esta misma línea para la identificación de factores intrínsecos y extrínsecos, Mungarro y Zayas (2009) aplicaron un cuestionario a 167 estudiantes de la Escuela Normal “Profesor Jesús Manuel Bustamante Mungarro” de Hermosillo, Sonora; utilizando las siguientes dimensiones de análisis: motivación de poder; motivación de afiliación e interés por las relaciones; y motivos de logro y prestigio. Siendo estas de carácter intrínseco. En sus resultados, los investigadores reportaron que la afiliación e interés por las relaciones, así como el logro y prestigio son los principales motivos para la elección de la docencia. Los motivos de carácter extrínseco identificados corresponden a la influencia de la educación escolar previa y de la familia, amigos, conocidos y medios de comunicación.

Otros factores de carácter extrínseco fueron clasificados por López-Jurado y Gratacós (2013) en la siguiente lista (pp. 136):

- La docencia es una carrera corta y fácil, que sirve como trampolín para acceder a otros estudios superiores [toda vez que ésta no se ofrezca en los planes de estudio como una licenciatura en sí misma].
- Condiciones laborales atractivas como: un salario aceptable, horario flexible, gran número de vacaciones y seguridad en el empleo.
- Alto grado de inserción laboral.
- Influencia familiar.

En el grupo de las motivaciones intrínsecas, las autoras identifican:

- Deseos de ayudar a los demás.
- Capacidad de influencia.
- Enseñar lo que le gusta.
- Prestigio social.
- Relacionarse con los demás.

Esta última propuesta resume muy bien la diversidad de motivos intrínsecos y extrínsecos que llevan al ejercicio profesional de la docencia ya sea desde la búsqueda de

estudios de educación superior con perspectivas de empleabilidad en este campo; o bien desde el caso de los profesionistas que encuentran en ésta una opción para poner en práctica sus conocimientos. Entre los motivos intrínsecos que resaltan, en estas y otras investigaciones (Chuquilin-Cubas, 2014; Mereshián y Calatayud, 2009; Guerra y Lobato, 2015) se encuentra un interés genuino por ayudar a otras personas y la satisfacción de necesidades de logro, poder o afiliación; sobre todo porque se trata de una actividad basada en el establecimiento de relaciones interpersonales verticales, en la mayoría de los casos.

A esta motivación se añade la identificación de una habilidad o gusto por la enseñanza que le hace pensar al individuo que su elección es la correcta. Si a esto le sumamos la creencia de que la docencia es una profesión con prestigio social, tenemos como resultados docentes intrínsecamente motivados, convencidos de que la labor que realizan es de gran importancia y, por ende, tendrán la posibilidad de influir en el futuro de su sociedad, y que mejor manera de sentirse poderoso que sabiéndose con la posibilidad de cambiar el mundo. Por el lado de las motivaciones extrínsecas encontramos que las condiciones laborales a las que se cree tener acceso son las principales razones para elegir la docencia. Ya sea porque se le considera un empleo seguro o porque se cree que permite tener flexibilidad de horarios y largos periodos vacacionales.

Intrínseca o extrínseca, la motivación se fundamenta en las creencias del individuo. En las investigaciones revisadas existe la coincidencia de que la toma de decisión se basó en una idea de la docencia construida a partir de las experiencias como aprendiz, de lo observado en los medios de comunicación o de lo compartido por la familia de origen; no necesariamente se eligió ser docente después de una documentación o investigación teórica por parte del individuo. Se decidió así porque se cree que se puede cambiar al mundo, porque se está convencido de que se cuenta con una habilidad o porque se cree que es una buena opción laboral. La brecha entre esa creencia y lo que se pueda sustentar objetivamente al respecto, puede llegar a ser muy amplia.

Para terminar este primer apartado de revisión teórica recordemos el camino hasta aquí recorrido. Hemos visto que el proyecto de vida es una proyección y estimación que

hacemos sobre el estilo de vida al que aspiramos y que para materializarlo es necesario buscar una actividad que lo garantice. Son las actividades profesionales una alternativa, ya que no sólo proporcionan recursos económicos sino también permiten el desarrollo de valores éticos y morales, propios de quien ha recibido una educación superior.

Varios elementos influyen en la elección de profesión como parte del proyecto de vida, a saber, representaciones mentales, rasgos de personalidad, condición socioeconómica y creencias. Estas últimas sobre las actividades a realizar, el empleo al que se puede acceder, su valor social y el estilo de vida al que se cree tener acceso una vez formados en un campo particular. Para identificarlas con más precisión es necesario hacer una revisión teórica de lo que significa la docencia y a ello se aboca el segundo capítulo.

Capítulo 2. La profesión de la docencia

La docencia es una profesión con un profundo valor social y para comprenderla es preciso hablar primero de los fines de la educación porque estos inciden directamente sobre su conceptualización. Por ello en este segundo capítulo dedicamos un espacio a la evolución que han tenido esos fines educativos, enfatizando como cada uno de ellos ha incidido en la actividad de enseñar, remontándonos incluso a la época en que el objetivo principal fue la alfabetización, hasta épocas recientes en las que la aprobación de pruebas internacionales se ha convertido en el máximo referente para evaluar la calidad de la práctica docente.

También se desarrollan los conceptos de docencia y docente, sus características, ciclo básico y valor social; competencias e implicaciones éticas en el ejercicio profesional, así como la importancia de la profesionalización en diferentes instituciones de educación superior de México y el extranjero a través de estudios de posgrado. Un ejemplo sobre esta última modalidad de estudios es la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) que ofrece la Universidad Nacional Autónoma de México en una variedad de campos de conocimiento como matemáticas, historia, química, biología o psicología; la cual es descrita en el cierre del capítulo.

A partir de la revisión teórica de los tópicos mencionados se llevó a cabo el diseño, validación y aplicación de un guion de entrevista semiestructurada que permitió recabar las creencias que tiene un grupo de estudiantes de la MADEMS sobre la docencia. Por lo que el presente capítulo representa la columna vertebral que da sustento a la investigación al tiempo que permite empezar a comprender la influencia de las creencias en la elección de una profesión.

2.1 Definición y características de la docencia

En un principio la tarea de educar se depositó en la familia porque los conocimientos necesarios para ser funcionales en la sociedad sólo se podían adquirir en ese espacio. Más adelante, las grandes transformaciones del entorno y el desarrollo cultural dieron origen a una brecha generacional: las personas más jóvenes necesitaban nuevos conocimientos y habilidades que sus familiares, por haber crecido en entornos diferentes, no podían transmitir.

Es en este punto que nace la escuela como la encargada de subsanar la falta de instrucción. La institución que asumió esa responsabilidad fue la Iglesia. De esta manera la educación escolarizada inició en un espacio reservado sólo para quienes elegían la actividad clerical como forma de vida y para aleccionar a las masas en la religión, constituyendo así la primera forma de docencia.

Más adelante, hacia los siglos XVII y XVIII, empezaron a enseñarse otro tipo de contenidos como artes, oficios, lectura y escritura, con la finalidad de dotar a los obreros de herramientas que incrementaran su productividad en el mercado laboral (Gimeno, 2001; Montero, 2007). El objetivo de la educación se limitaba al desarrollo de las habilidades necesarias para insertarse en el campo laboral con éxito, algo bastante similar al actual modelo de competencia en el cual algunos planes y programas de estudio están diseñados para que los egresados tengan los conocimientos, habilidades y actitudes que los empleadores solicitan.

El control por parte de la Iglesia se mantuvo durante siglos hasta que los pensadores de la Ilustración comenzaron a buscar la manera de abrir el conocimiento a otras esferas. Particularmente en América Latina y México, este movimiento intelectual llegó con la búsqueda de la vida independiente y trajo consigo la propuesta de una educación laica, la cual se alcanzó hasta 1855 cuando se promulgaron las Leyes de Reforma. Desde entonces una serie de intelectuales mexicanos comenzaron a plantear la necesidad de instaurar espacios para la generación y difusión de conocimientos, principalmente de corte positivista,

con la finalidad de educar a la élite social de la que emanarían los líderes que el país necesitaba para desarrollarse (Zorrilla, 2015).

Con el cambio de siglo el objetivo principal de las escuelas fue alfabetizar a la mayor cantidad de ciudadanos y las mismas estructuras y necesidades sociales permitieron que comenzara a alcanzar un alto valor por su cualidad de representar un medio de movilidad social. En este periodo el trabajo de los docentes era altamente valorado, sin embargo, con el paso del tiempo pasó a ser poco apreciado. El origen de esta falta de estima se encuentra en varios momentos históricos. Ya desde inicios del siglo XX Ricardo Flores Magón comenzaba a señalar la importancia del magisterio como actor del proceso educativo, sin embargo, hasta la fecha sigue siendo un sector que recibe poca atención por parte del Estado, aún a pesar de que le ha depositado la responsabilidad de formar intelectual, moral y afectivamente a sus ciudadanos (Robles, Rojas y Ángeles, 2015).

En los años ochenta, por ejemplo, las políticas educativas generaron una alta demanda de docentes, sin embargo, había una incongruencia entre lo que se necesitaba y la cantidad de egresados de las escuelas normales. La solución fue la contratación de personal sin la adecuada preparación pedagógica (Arnaut, 1998). Actualmente la docencia es un trabajo al que se llega por la supuesta seguridad laboral que ofrece (Zorrilla, 2015), atrayendo a personas que buscan integrarse como funcionarios o trabajadores del Estado más que como actores de la transformación social.

Limitarse a creer que la docencia es un trabajo simple, resta el valor de transformación social otorgado a la educación, encasillando al docente como un asalariado cuya función es entrenar la mano de obra que demandan las empresas. Si bien es cierta la dificultad para cambiar la negativa valoración social del magisterio en México permitir que se le entienda como una actividad de segunda o una alternativa a la que llegan los profesionistas que no encontraron cabida en la industria, tampoco contribuye a su reconfiguración.

Actualmente la educación se describe como promotora de capacidades y competencias, principalmente la de aprender a aprender, la autonomía en la gestión del

aprendizaje y el aprendizaje a lo largo de la vida (Pozo y Monereo, 1999 citados en Díaz Barriga y Hernández, 2010). Es decir, una educación acorde a la sociedad del conocimiento cuyos fines requieren de la participación de actores con funciones específicas: los docentes, los estudiantes, las instituciones y el currículum (Figura 5).

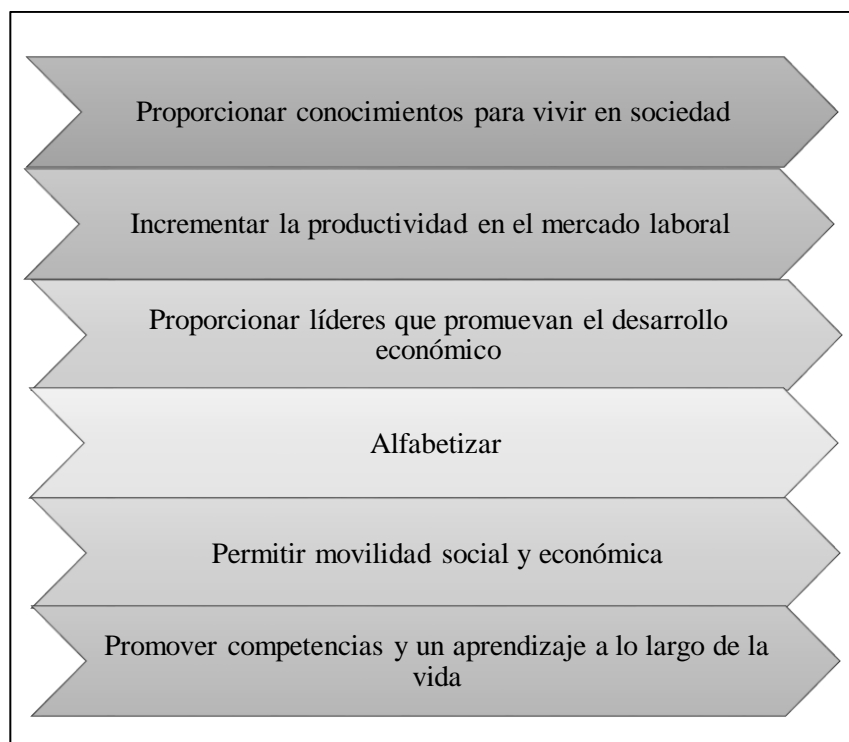


Figura 5. Cambios en los fines de la educación. Fuente: Elaboración propia. Basado en Gimeno, 2001; Pozo y Monereo, 1999 citados en Hernández y Díaz Barriga, 2010; Zorrilla, 2015; Robles, Rojas y Ángeles, 2015 y Montero, 2017)

Zabala (2002) propone pensar la educación como una experiencia que influye en el curso de vida del individuo y no sólo como la transferencia de información. Entendida de esta forma, la docencia se convierte en una experiencia que incide en la formación de los estudiantes y por ello debe existir congruencia entre un constructo positivo sobre la profesión y lo que se lleva a cabo dentro del aula.

Resumiendo, el cambio en los fines de la educación ha ido desde la formación de la mano de obra que requiere la industrialización, en donde el docente es un transmisor de contenidos mientras que el estudiante es un receptor pasivo; a un modelo que promueve la

crítica y el cuestionamiento, favoreciendo la autonomía y sacando de las aulas el proceso de enseñanza-aprendizaje para dar paso a una educación continua y a lo largo de la vida. Este tipo de cambios también han ocurrido en la profesión de la docencia. En primer lugar, porque no se trata solo de una actividad laboral y productiva sino de una profesión, un proceso e incluso por mucho tiempo se le ha comprendido como un oficio. En segundo lugar, porque se ha visto que las concepciones, creencias y teorías implícitas sobre la realidad educativa se vinculan entre sí y por lo tanto sería limitado hablar de educación sin tomar en cuenta la docencia y viceversa.

Por ejemplo, tradicionalmente el término docencia se ha utilizado como sinónimo de enseñanza y formación, reduciéndola a la actividad profesional de enseñar y como el acto de guiar a otros para que desarrollen su máximo potencial como aprendiz y como humano (Kepowicz, 2007; López, Solís y Durán, 2013). Sin embargo, autores como Cortella y Suñé (2018) señalan que se trata más bien de un modo de existir y de hacer que la vida tenga un sentido. En palabras de Castillo (2010), consiste en “*consagrarse a una causa de gran trascendencia social y humana [...] una causa educacional*” (pp. 902).

Pidello, Rossi y Sagastizabal (2013, citados en Pariahuache, 2015) la explican como un proceso de influencia que tiene por objetivo que el estudiante aprenda a aprender, a hacer, a ser y a estar; recordando así los pilares propuestos por Jacques Delors en los 90. Kepowicz, (2007) profundiza en el concepto y señala que la docencia tiene por objetivo promover en el aprendiz el desarrollo de capacidades y destrezas creativas para la selección de información, la formulación de preguntas y para responderlas apropiadamente. Para lograrlo, los docentes requieren desarrollar conocimientos, valores, aptitudes y actitudes útiles para que los estudiantes aprendan a aprender.

Morán (2004) se refiere a ella como un proceso creativo y de interacción entre el conocimiento, los docentes, los estudiantes y otras instancias académicas. Vázquez y Escámez (2010) por su parte, la describen como una actividad ocupacional de tipo relacional cuya responsabilidad radica en “*facilitar el desarrollo del alumnado en todas las dimensiones de su personalidad*” (pp. 3). Señalan que tiene una parte técnica (uso de estrategias) y otra

ética, cuando realiza o actualiza bienes sociales, es decir, ciudadanos. Por lo tanto, tiene una meta social consistente en la transmisión de la cultura y la formación de personas críticas.

Estos autores nos permiten conceptualizar a la docencia como una relación de ayuda, acompañamiento y cuidado del estudiante. A este tipo de ejercicio le denominan *docencia ética* y señalan que es solo a través del establecimiento de dicha relación que puede tener lugar el proceso de la educación. En ella es preciso promover la autonomía, el respeto en la comunidad escolar y relaciones horizontales (Cortina, 2001 citado en Vázquez y Escámez, 2010) caracterizadas por lo que Cortella y Suñé (2018) describen como humildad pedagógica, es decir, contar con la cualidad de permitirse ser educado para poder educar a otros.

En otras palabras, estar conscientes de que el docente puede tener un conocimiento diferente al del estudiante, pero ello no significa que lo sabe todo e incluso habrá temas sobre los cuales este último pueda enseñar al profesor. En este punto es importante recalcar que, si bien todos somos educadores porque en todos los espacios nos relacionamos con los otros, se es docente porque existe la intención previa de llevarlo a cabo y como un modo de actividad productiva. Como parte de esa humildad, se puede añadir que la docencia es una actividad predefinida e indeterminada al mismo tiempo porque no todo puede preverse a pesar de que se lleven a cabo labores de planeación didáctica. Además, es multidimensional por la posibilidad de interacción con estudiantes y por la cantidad de influencia que recibe de la cultura y las instituciones (Carlos, 2005).

Para ser considerada como una actividad profesional habría que otorgarle un estatus social importante, equiparable al de otras, como el ejercicio de la medicina o la abogacía; la oportunidad de una formación previa a su ejecución, es decir, antes de acudir al aula; en instituciones reconocidas por las autoridades educativas, favorecer la autonomía en el ejercicio profesional, la pertenencia a un grupo (Zabalza y Zabalza, 2012) y sobre todo, poder ocupar un lugar privilegiado ante la sociedad (Padilla, 2013).

Un elemento básico para designar alguna actividad como profesión se refiere al otorgamiento de sentido y valor social para dignificarla y otorgarle un código de conducta

para llevarla a cabo (Parra, 1985). En el caso de la docencia, ese valor se relaciona directamente con la posibilidad de movilidad social que se le otorga a la educación y a la obtención de grados académicos, aun cuando esto pueda o no ser aplicable a las condiciones sociales de un país. Padilla (2013) también entiende a la docencia como una actividad profesional a través de la cual se transforma el conocimiento académico en contenido enseñable para lo cual es preciso:

- Comprender la asignatura a enseñar
- Aprender a pensar desde la perspectiva del estudiante
- Aprender a representar el contenido de la asignatura
- Aprender a organizar a los estudiantes para el aprendizaje

En estas conceptualizaciones, la docencia es comprendida como actividad profesional que encuentra su razón de ser en la interacción con los otros y enfatizan la importancia del manejo del contenido para poder ejecutarla; de tal forma que hasta este punto la docencia se refiere a una actividad llevada a cabo por profesionales cuyo nivel de dominio de un contenido particular es importante, pues de ello depende poder compartirlo con otros menos hábiles o expertos, pero no se limita a este sino que requiere lograr que el aprendiz desarrolle las competencias necesarias para un aprendizaje a lo largo de la vida.

En la línea de las propuestas que nacieron desde las instituciones, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) señala que la docencia *“debe ser considerada una profesión [que] requiere no solo conocimientos profundos y competencias específicas adquiridas y mantenidas a través de estudios rigurosos y continuos, sino también un sentido de responsabilidad individual y colectiva en relación a la educación y el bienestar de los alumnos”* (Zabalza y Zabalza, 2012, p. 67). A esa definición se le agregan otras, como la del Ministerio de Educación en Perú, donde la docencia se entiende como una *“relación entre personas que concurren a un proceso de aprendizaje, planificado, dirigido y evaluado por los profesionales de la enseñanza [haciéndola] una actividad profesional de carácter subjetivo, ético y cultural”* (Pariahuache, 2015, p. 42). Por su parte, el *National Institute of Education* de Estados Unidos de

Norteamérica (Carlos, 2005) la conceptualiza como la actividad de integrar y comprender fuentes de información sobre los estudiantes, amoldando los contenidos de aprendizaje a las creencias, expectativas y propósitos de éstos, siendo la toma de decisiones, la formulación de juicios y la reflexión sus principales actividades en el aula (Figura 6).



Figura 6. Definición de Docencia en diversos autores. Fuente: Elaboración propia.

En esta investigación entendemos a la docencia como una actividad profesional de servicio remunerada, consistente en plantear intervenciones educativas para el desarrollo integral del estudiante a partir del establecimiento de relaciones horizontales favoreciendo el desarrollo de comunidades educativas. La denominamos profesional porque cumple con las características siguientes (Vázquez y Escámez, 2010; Fernández, 2009 citado en Guevara, 2016; Bazán y González, 2007):

- Proporciona un servicio necesario para la sociedad.
- Tiene poder e influencia social sobre un gran número de personas toda vez que año con año los profesores se relacionan con grupos diferentes.
- Requiere de una formación especializada, no solo en la disciplina a enseñar sino también sobre estrategias, metodologías y recursos que permitan alcanzar objetivos de aprendizaje.
- Se rige por un código ético el cual muchas veces es delimitado por la propia institución en la que se ejerce. Además de que su incumplimiento tiene consecuencias disciplinarias.
- Ha modificado sus metas a la par de las necesidades que le demanda la sociedad.
- Requiere autorregulación y autonomía en la toma de decisiones.
- Tiene un estatus epistemológico o científicidad, es decir, la capacidad para producir saberes propios a partir del ejercicio de una práctica reflexiva.
- Cuenta con cierto nivel de autopercepción como profesional por parte de quien la ejecuta.

Las intervenciones educativas que plantea implican una serie de procesos como planear, impartir o evaluar, utilizando estrategias de aprendizaje acordes a un modelo educativo (Padilla, 2013). Estas actividades varían según el nivel y el tipo de administración de la institución escolar. No serán las mismas para las escuelas de educación básica, primaria o secundaria; y estas tampoco con las de media superior, públicas o privadas. Cualquiera que sea el caso, El Sahili (2011) señala que lo importante es que en ellas existan normas y valores compartidos; las actividades se encuentren centradas en el aprendizaje de los estudiantes;

predomine un diálogo flexible entre estudiantes y docentes, y de estos con las autoridades y que exista una colaboración entre todos.

De no darse estas condiciones, la docencia se convierte en una actividad con riesgos particulares. De éstos los más sobresalientes son los daños a la salud producto de una tensión crónica en el entorno laboral, poca oportunidad para la relajación y una alta demanda de atención social; por mencionar algunos (El Sahili, 2011). Además de las pocas expectativas de crecimiento, reconocimiento y autorrealización; el trabajo permanente fuera del aula y las horas extras; así como la responsabilidad sobre elementos cognitivos, volitivos y conductuales de los estudiantes.

Evidentemente, la docencia no es la única profesión sometida a una constante presión y grandes responsabilidades; esto lo comparte con muchas otras; sin embargo, la particularidad radica en el valor que tiene para el desarrollo social. A grandes rasgos, se podría decir que los docentes son los primeros responsables de que las personas desarrollen su potencial y con este el de las naciones. Por ello es importante (aunque puede resultar un tanto exagerado para algunos) entender que la docencia es más que transmitir conocimientos o pararse frente a un grupo de personas, pues funciona como un primer paso para regresarle su valor y potencial de cambio social, y con ello lograr que las personas se atrevan a criticar su realidad y así cambiarla para beneficio de las mayorías.

Para el caso particular de México, el curso de la historia llevo a los gobiernos a depositar en la docencia la responsabilidad de dar a la población las herramientas necesarias para salir del atraso social y económico, producto de un largo pasado de guerras y sometimiento; siendo la alfabetización el primer eslabón para romper con la ignorancia y la desigualdad social. Por eso históricamente los profesores ocuparon un lugar central para las comunidades a lo largo y ancho del país. Eran ellos quienes ofrecían la oportunidad de conocer, aprender y progresar.

Otro aspecto importante que permite entender el estado actual de la docencia es el hecho de que quienes se dedican a ella se rigen por una serie de normas éticas, morales e

incluso legales que la limitan o potencializan, según sea el caso. Particularmente en la Educación Media Superior de México estas se ligan con la misma estratificación del sistema y los lineamientos impuestos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) dirige cuestiones pedagógicas y el ingreso, permanencia o promoción de los docentes con sus respectivos beneficios laborales.

Como encargada de administrar los servicios educativos en México, la SEP también se vale de una serie de organismos y normas para regular las actividades de los diferentes sistemas, principalmente el artículo 3° constitucional y la Ley General de Educación (LGE) que señala en sus artículos 14 y 21 la importancia de la capacitación y la actualización constante como parte del requisito de una formación especializada para ejercer la docencia de manera profesional.

La existencia y mención de esta normatividad es importante porque nos permite comprender mejor el nivel de importancia social que tiene la docencia, al punto de que se trata de una profesión que se somete a una gran regulación del Estado por ser parte de las garantías individuales, ahora también denominadas Derechos Humanos; que deben ser protegidas y garantizadas a todas las personas. Y en la opinión de quien suscribe, bajo esta lógica, la docencia es una profesión clave para el cumplimiento de uno de los derechos más importantes y esa es una responsabilidad que no cualquier actividad laboral o productiva carga sobre sus hombros.

Pero no sólo las leyes emanadas de la carta magna definen la profesión de la docencia. En un estudio del Banco Interamericano de Desarrollo llevado a cabo en países de América Latina como Guatemala, Chile, Perú, República Dominicana y Venezuela; también existen otras “*reglas y prácticas que [la] gobiernan*” (Navarro, 2002):

- Aunque no de manera exclusiva, tiende a atraer a egresados de educación media superior con los menores promedios académicos.
- Para un gran número de docentes, ésta no fue la primera opción en materia de elección profesional.

- Existe una relación entre la baja calidad de los programas de formación y la falta de competencia para ejercer la docencia.
- Los procesos de selección para ingresar al sistema profesional docente tienden a ser poco transparentes y efectivos e incluso responden a clientelismo político.
- Los instrumentos de evaluación y gestión del recurso docente tienden a ser nulos o ineficientes.
- El criterio de avance en la carrera profesional más frecuente es la antigüedad laboral.
- Los docentes trabajan con poco apoyo humano y material dentro del aula ya que las instituciones empleadoras tienden a no proporcionarlo.
- La capacitación en servicio es la vía más frecuente de profesionalización, sobre todo para subsanar la falta de capacitación y formación inicial.
- El principal compromiso es hacia los estudiantes y la profesión más no con el espacio de trabajo.

Aun cuando el estudio mencionado no incluyó a la población mexicana e incluso fue elaborado varios años atrás, describe eficientemente la realidad de nuestro contexto sobre todo en lo relacionado con la falta de insumos materiales y personal de apoyo, y respecto a los poco eficientes procesos de ingreso, permanencia y promoción en el sistema educativo. Sin necesidad de entrar en detalles podemos recordar experiencias de reformas en política educativa que hoy en día respaldan convocatorias para exámenes de oposición que ofrecen contratos laborales con seis meses de duración sin garantía de recontractación y con resultados válidos solo durante un año.

Incluso la existencia de figuras como el Asesor Técnico Pedagógico que durante varios años existió en el papel, porque los estudiantes que requerían de su atención especializada difícilmente tenían contacto. Y por su supuesto, cómo olvidar aquel intento de llevar las Tecnologías de la Información y la Comunicación a los salones de zonas marginadas en dónde no existe el acceso a servicios tan básicos como la electricidad o el agua potable.

Sobre las deficiencias en las propuestas de capacitación y formación hablaremos más adelante, en el apartado destinado a la profesionalización de la docencia. Por el momento basta con señalar que en nuestro caso se observa con profesores que son obligados a pagar por cursos de baja calidad pero que favorecen al cumplimiento de requisitos solicitados por la SEP para renovar permisos a instituciones privadas; o salones vacíos porque los docentes de escuelas públicas son enviados a cursos durante las horas de trabajo y ante la falta de personal que cubra al grupo, se decide por cancelar o posponer las clases.

Ciertamente el análisis de la realidad en nuestro país es un tema amplio y exquisito que no puede dejarse pasar de largo cuando hablamos de educación, no obstante, estas últimas menciones solo tienen la intención de dejar en claro que la docencia es más que un empleo. Es una actividad con muchas aristas que requieren atención y estudio, desde su conceptualización en la llamada sociedad del conocimiento hasta sus implicaciones políticas por ser una actividad a través de la cual los gobiernos materializan derechos fundamentales.

Una vez delimitado teóricamente el concepto, sus características, fines e importancia social es momento de describir el ciclo de desarrollo que sigue la profesión para ampliar la comprensión de su ejercicio, las tareas que se realizan y más adelante a los que la ejecutan.

2.1.1 Ciclo de desarrollo en la profesión de la docencia

Todas las profesiones tienen un ciclo de desarrollo que de manera general comienza desde el momento en que se elige y culmina al retirarse del mundo laboral. Este influye en la construcción de la identidad y conocerlo permite comprender la representación que hace el profesor sobre sí mismo y el colectivo al que pertenece. El ciclo básico en la profesión de la docencia se define como el cambio gradual en las actividades y responsabilidades asumidas según el tiempo que se ha ejercido.

Se identifican fases de exploración, de consolidación y de retiro, y de acuerdo con los autores consultados, éstas se dividirán en otras o se incluirán entre ellas (Huberman, 1992; Fernández, 1998 citados en Zabalza y Zabalza, 2012). Las fases del ciclo que exploraremos a continuación son:

- Exploración o inducción.
- Estabilización y normalización de rutinas propias de la profesión.
- Especialización.
- Diversificación.
- Serenidad o estancamiento.
- Jubilación o retiro.

La primera es una fase de exploración o inducción que ocurre en el primer año de trabajo. Los recién egresados de las carreras de formación profesional concluyen sus estudios y se aventuran a la búsqueda de un centro educativo donde poner en práctica lo aprendido y alcanzar una estabilidad laboral, entendida como la obtención de una plaza o nombramiento permanente. Estas personas ya eligieron a la docencia como actividad productiva siendo el proceso por el cual llegaron a esa decisión irrelevante para esta fase, pues lo importante es que ya se tiene certeza de querer llevarla a cabo y por eso se buscan vacantes laborales al respecto.

En estos centros, los profesores son integrados a la normatividad institucional y aprenden las primeras rutinas que facilitarán el trabajo con los estudiantes; el centro de atención es el propio docente y el objetivo es conservar el espacio laboral (Kugel, 1993 citado en Zabalza y Zabalza, 2012). Los errores son comunes e incluso habrá quienes decidan que no es la actividad a la cual se quieren dedicar en el largo plazo. Esto como resultado de la disonancia entre las expectativas creadas durante la formación y la realidad de la oferta laboral.

Aquí es importante que los docentes tengan la oportunidad de experimentar con las estrategias y las metodologías de enseñanza, para que en el futuro cuenten con evidencia empírica de lo que puede o no serles de utilidad. Además, no hay que olvidar que se trata de un momento en el que, más que profesionista se es un trabajador y las consecuencias de esta posición pueden incluir adoptar prácticas que favorezcan a la institución empleadora más que al aprendizaje del estudiante ante la necesidad de obtener estabilidad laboral y económica.

La segunda fase es la de estabilización y normalización de rutinas propias de la profesión. Se caracteriza por un compromiso personal con el trabajo y el desarrollo de formas particulares para ejercer. El centro de atención son los contenidos disciplinares y el objetivo de enseñanza es cubrirlos todos en el ciclo escolar, así como desarrollar rutinas propias que permitan el manejo o control del grupo de estudiantes.

La duración de la fase dependerá de cada individuo y de su apertura para el aprendizaje experiencial. Es importante porque permite economizar el trabajo, es decir, el docente comienza a disminuir el tiempo que dedica a actividades ajenas al mero hecho de aprender y con ello el estudiante comienza a ser el centro de interés. Ya no busca el cumplimiento ciego de la normatividad institucional, sino que se apropia de ella para hacerla eficiente según sus propias necesidades y las del grupo. En términos laborales, se espera que en esta etapa los años dedicados al perfeccionamiento del arte de la docencia redunden en la obtención de contratos laborales más estables, permitiendo así un estado de relajación y libertad para que el profesor deje de preocuparse por no ser despedido y dirija esa energía al logro de los aprendizajes en los estudiantes.

La siguiente fase es la de especialización y se refiere a la mejora de competencias profesionales. Aquí los docentes sienten seguridad en sus puestos de trabajo y se espera que la estabilidad no derive en una disminución por el aprendizaje continuo, sino que se aproveche para acceder a espacios de profesionalización. La etapa es retomada por las propias autoridades educativas que ofrecen, a través de diversas instituciones; opciones de formación continua para los docentes en servicio. Sin embargo, recordemos que resulta difícil considerar que una persona preocupada por conservar su trabajo pueda dedicar tiempo a la formación continua, e incluso es probable que la misma inestabilidad laboral derive en la falta de tiempo para llevarla a cabo.

Por eso, en la fase de especialización se encuentran docentes en edad adulta que gracias a la experiencia laboral han logrado identificar sus áreas de oportunidad y buscan como subsanarlas. El apartado 2.2 Profesionalización de la docencia, ofrece un acercamiento más preciso a esta etapa por estar presente en la muestra de estudio utilizada en esta

investigación. Como se verá más adelante en el capítulo 4 varios de los participantes tomaron la decisión de incorporarse al programa de MADEMS tras acumular experiencia laboral.

La cuarta fase en el ciclo del desarrollo profesional de la docencia es la diversificación y en ella se encuentran personas con iniciativa de cambio, que han reconocido intereses individuales más allá del trabajo y que amplían sus conocimientos y habilidades en esferas diversas, teniendo como consecuencia la asunción de una identidad similar a la de un docente intelectual y transformador de la cultura.

Los profesores en fase de diversificación añaden nuevas rutinas y patrones de comportamiento al aula, algunas derivadas de la fase de especialización que le precede. Se asumen como agentes de cambio más que como gestores del currículo oficial y existe una clara diferenciación con el docente en sus primeros años de ejercicio profesional. Dirigen la atención al estudiante como sujeto activo del aprendizaje y se reconocen como mediadores del aprendizaje con estudiantes autónomos y competentes.

La penúltima fase se denomina de serenidad o estancamiento. Se caracteriza por un distanciamiento afectivo del trabajo, comenzar a aceptar las propias limitaciones y mirar con nostalgia actividades desempeñadas en el pasado. El docente disminuye la cantidad de energía que dedica al trabajo y la transfiere a otros intereses de tipo social y cultural a nivel personal. Hace un uso repetido de las rutinas con efectos conocidos y en términos generales, el trabajo va en declive. Se espera que esto ocurra hasta una edad avanzada o tras una larga trayectoria laboral, sin embargo, no es difícil encontrar profesores que, a pesar de contar con pocos años de ejercicio, se encuentran estancados y no buscan mejorar sus actividades frente a grupo.

Por lo tanto, aunque algunos autores identifiquen las fases con la cantidad de años trabajados (Burden, 1982 citado en Zabalza y Zabalza, 2012) quien escribe considera que se trata de un ciclo de tipo cualitativo más que temporal. Finalmente, la jubilación o retiro, caracterizada por la sensación de cerrar ciclos; llega a cualquier profesión y dependerá más de factores externos que personales. No hay que olvidar que el mundo posmoderno y

globalizado ha transformado radicalmente las formas de trabajo y no sería equivocado empezar a considerar que esta fase se homologue con el término del ciclo vital del ser humano. Para este momento los docentes ya han tenido la oportunidad de compartir con otros sus experiencias y conocimientos, y pueden dar paso a un periodo de descanso después de largas jornadas en las aulas (Figura 7).

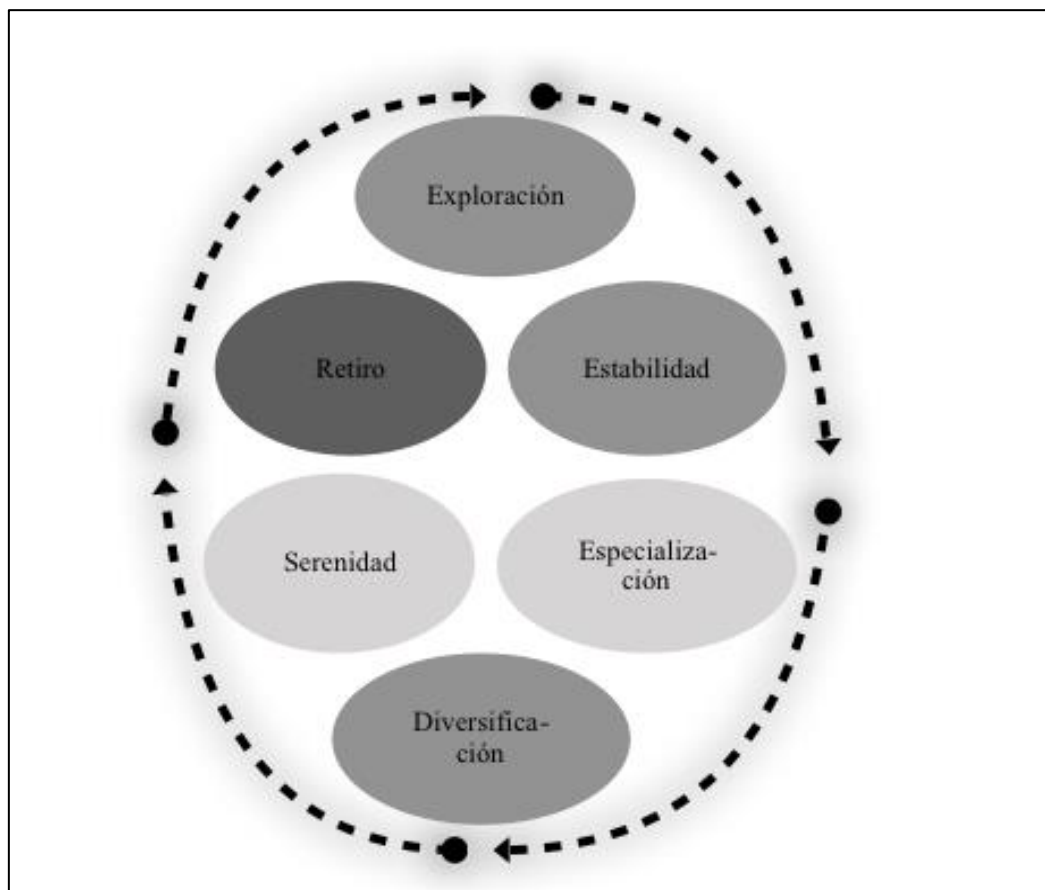


Figura 7. Ciclo de desarrollo en la profesión de la docencia. Fuente: Elaboración propia.

Basado en Zabalza y Zabalza, 2012.

2.2 Profesionalización de la docencia

En los últimos años se ha promovido el concepto de profesionalización de la docencia, entendida como el cumplimiento de habilidades, actitudes, conocimientos y valores estándar para alcanzar resultados con la calidad esperada, buscando el desarrollo de las mejores

prácticas educativas para permitir el dominio de un contenido (Sañudo de Grande, 2006). Requiere del docente tener un sólido conocimiento disciplinar y un abanico de estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación específicas al nivel educativo donde se labora.

De acuerdo con Padilla (2013) el término hace referencia a la educación formal del profesorado, ya sea con estudios posteriores al bachillerato o en programas de posgrado en educación y pedagogía; que le otorgan el título académico necesario para ejercer la profesión en instituciones de educación media superior o superior. En el marco de la educación por competencias, esta profesionalización se observa en la promoción de la formación y actualización docente pues se reconoce en éstas la oportunidad de elevar el nivel de saberes disciplinares y procedimentales (Perrenoud, 2007.)

Al hablar de formación de profesores, Padilla (2013) se refiere como:

“Proceso que busca desarrollar de modo permanente nuevas clases de actuación del profesor, en su interacción con los estudiantes, mediante la integración de los conocimientos, buen juicio, reflexión, actitudes y habilidades adquiridas de manera formal o a través de la experiencia en un contexto valorativo determinado. Tiene como objetivo lograr en los profesores un perfil pertinente para hacer realidad un modelo académico, propiciar la reflexión permanente sobre su práctica docente y obtener una mejora constante en la calidad de la docencia” (p. 82).

La tendencia en los servicios educativos se dirige a incrementar la oferta de posgrados profesionalizantes en donde predomine la vinculación con el sector productivo, proveyendo conocimiento para mejorar el rendimiento por encima de material teórico y práctico que permita pensar críticamente sobre la actualidad (Gentilli y Saforcada, 2012). Además, las universidades ofrecen a los educadores una visión panorámica sobre doctrinas, corrientes y teorías científicas y pedagógicas que muchas veces no son congruentes con aspectos y situaciones conflictivas que se enfrentan en la cotidianidad del trabajo docente (Cuenca, Nucinkis y Zavala, 2007).

Los procesos de formación pueden ser ofrecidos por las mismas instituciones en donde laboran los docentes, en respuesta a la detección de necesidades de mejora de la calidad en sus propios sistemas de bachillerato; o bien ser una opción para profesionistas cuya historia de vida los ha llevado a desempeñarse en esta profesión pero que no cuentan con las credenciales solicitadas por las instituciones.

En México, existen diversas estrategias y políticas educativas encaminadas a alcanzar el propósito de elevar la calidad de la práctica docente, como el Sistema para la Carrera de los Maestros de la Secretaría de Educación Pública o el modelo de competencias docentes del Marco Curricular Común en el Sistema Nacional de Bachillerato, entre otros. Sin embargo, la oferta de cursos o posgrados no son suficientes por sí mismos para modificar las prácticas educativas o el desarrollo de competencias. En este apartado se analizan diferentes opciones de profesionalización para la docencia en el nivel de Educación Media Superior ofrecidas por instituciones públicas o autónomas en México, empezando por la máxima casa de estudios y su propuesta de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior.

2.2.1 Maestría en Docencia para la Educación Media Superior

La Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) que ofrece la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) surge en 2004 como respuesta a la necesidad de profesionalización en los docentes del sistema de bachillerato de la propia Universidad.

Su antecedente más sobresaliente fue la propuesta de la Facultad de Ciencias, con apoyo de la Sociedad Mexicana de Física de ofrecer a sus estudiantes de posgrado una línea de formación en enseñanza de la física, además de identificar la necesidad de renovar y mejorar la plantilla docente de las escuelas Nacional Preparatoria y Colegio de Ciencias y Humanidades (Solano, 2018).

Ésta fue retomada por Juan Ramón de la Fuente, Rector de la UNAM de 1999 a 2007; quien ofreció la creación de una maestría enfocada a la enseñanza en educación media superior al momento de ser elegido para su segundo periodo en el año 2003.

Fue el Dr. Rafael Pérez Pascual, ex director de la Facultad de Ciencias, el encargado de dar forma a la propuesta en colaboración con un grupo de académicos de la ENP y el CCH. Solano (2018) señala que, en un principio, la Maestría se propuso como una opción para el recién egresado de los estudios de licenciatura con deseos de integrarse a la docencia, con preferencia por jóvenes menores de 28 años, a quienes se les daría acceso a una plaza como académicos en el sistema de bachillerato de la Universidad

Sin embargo, diversas inconformidades por parte de los docentes en servicio dentro de las mencionadas instituciones de bachillerato llevaron a abandonar la propuesta y ampliar el alcance de la maestría a profesores que deseaban mejorar sus competencias profesionales, independientemente de pertenecer o no al sistema Universitario.

El 9 de febrero de 2004, la Universidad dio inicio, a través de la MADEMS, a una opción de posgrado dirigida a profesores de todo el sistema de educación media superior del país, compuesto por un total de 74 créditos a cubrir en 4 semestres, incluida la graduación, para alumnos de tiempo completo y 6 para los de tiempo parcial (UNAM, 2015).

El programa, con las últimas modificaciones en el año 2019 comprende la formación en los campos de conocimiento de ciencias sociales, filosofía, geografía, historia, química, letras clásicas, psicología y ciencias de la salud, en modalidad presencial. Adicionalmente, los campos de conocimiento de biología, español, inglés, matemáticas y francés también se pueden cursar en la modalidad a distancia. Las entidades académicas participantes son:

- Facultad de Ciencias
- Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
- Facultad de Filosofía y Letras
- Facultad de Medicina
- Facultad de Psicología
- Facultad de Química
- Facultad de Estudios Superiores Acatlán

- Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán
- Facultad de Estudios Superiores Iztacala
- Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades
- Escuela Nacional Preparatoria
- Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia
- Instituto de Investigaciones Filológicas
- Instituto de Matemáticas
- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Su objetivo general es el de *“formar sólida y rigurosamente, con un carácter innovador, multidisciplinario y flexible, profesionales de la educación a nivel de Maestría, para un ejercicio docente adecuado a las necesidades de la Educación Media Superior”*¹

De manera específica, pretende alcanzar los siguientes tres objetivos²:

1. Proporcionar elementos conceptuales y metodológicos que permitan el ejercicio de una práctica docente basada en principios sociales, éticos y educativos que logren una formación integral de los estudiantes de EMS.
2. Formar sólidamente en saberes psicológicos, pedagógicos y didácticos que respondan a las necesidades formativas y de aprendizaje de los estudiantes de EMS.
3. Propiciar una formación académica rigurosa que permita profundizar en el dominio del campo de conocimiento específico y en el manejo experto de su didáctica especializada.

¹ *ibídem*, pp. 55

² *Ibídem*, pp. 25

Como parte de los perfiles de ingreso, egreso y del graduado se enlistan algunas de las siguientes características³:

- *Perfil de ingreso*: ser docente en servicio o aspirante a éste, poseer conocimiento disciplinar del campo de conocimiento deseado, capacidad comunicativa oral y escrita, interés y motivación para trabajar con adolescentes, responsabilidad profesional para mejorar la enseñanza, disposición para el trabajo inter y multidisciplinario, capacidad para el trabajo en grupo, creatividad, manejo de herramientas web y capacidad de autocrítica, entre otras.
- *Conocimientos del perfil de egreso*: influencia de la formación académica en el desarrollo cognitivo y social de las personas adolescentes, el papel del profesor como mediador en la construcción del conocimiento, modelos de enseñanza que favorecen la construcción del conocimiento, modelos educativos mediados por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y sus efectos en el proceso de enseñanza- aprendizaje, conceptos centrales de su disciplina como enfoques, métodos, modelos, principios básicos y estructura sintáctica, entre otros.
- *Habilidades del perfil de egreso*: ejercicio inter y multidisciplinar de la docencia, dominio de los contenidos disciplinares, empleo de una pedagogía específica a su disciplina, integración del conocimiento sociocultural de la adolescencia, diseño de proyectos alternativos de intervención para la solución de problemas, proponer, implementar y evaluar secuencias didácticas y metodologías de intervención educativa innovadoras, estimular el desarrollo estable de capacidades cognitivas, afectivas y sociales del adolescente, promocionar el aprendizaje autónomo, colaborativo y autorregulado, y gestiona o emplea ambientes y sistemas educativos basados en el uso de TIC.
- *Actitudes del perfil de egreso*: comportamiento ético y respetuoso con los estudiantes y la comunidad escolar, ejercicio coherente de la labor docente con la

³ *Ibidem*, pp. 50 - 53

visión institucional y social de la educación, promueve el respeto y la comunicación, incorpora el respeto a la diversidad, apoya la construcción de valores en los estudiantes, modela comportamientos asertivos de interacción entre pares y en relación con la autoridad, es ampliamente consciente de la responsabilidad que conlleva la formación de seres humanos y es congruente con su papel de modelo de interacción con los otros y con el conocimiento.

- *Perfil del graduado:* poseen aptitudes y conocimientos sobre los procesos de la acción docente en la EMS que les permiten desempeñarse como profesionales de la docencia en el campo de formación específica. Esto mismo les permite integrarse exitosamente en áreas de capacitación, diseño instruccional, planeación y evaluación educativa; elaborando materiales de aprendizaje, formando recursos humanos y supervisando personal docente.

Las diversas actividades académicas que la componen se dividen en tres ámbitos: docencia general o línea de formación de tronco común socio-ético-educativa y psico-pedagógica; docencia disciplinar, es decir el ámbito de docencia de especialización por campo de conocimiento y la integración de la docencia que es el ámbito de docencia práctica (Tabla 1). Este último es el eje central de la MADEMS a través de cuatro actividades académicas: Práctica Docente I, II y III y las Sesiones de tutoría y trabajo para la obtención del grado académico junto con el seminario de Integración para el Trabajo de Grado (UNAM, 2015). Todas ellas tienen el objetivo de integrar los conocimientos teóricos y metodológicos adquiridos y propiciar de manera gradual el establecimiento, desarrollo y perfeccionamiento de habilidades docentes.

Tabla 1. Estructura Curricular de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, UNAM

Ámbito	Área de formación	Actividades académicas	Semestre	Créditos	
Tronco común	Docencia General	Socio-ético-educativa	Obligatoria de elección	1º	6
			Optativa	2º	6

Tabla 1. Estructura Curricular de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, UNAM

	Psico-pedagógica	Obligatoria de elección	1°	6
		Optativa	2°	6
Docencia de especialización	Docencia Disciplinar	Obligatoria de elección por campo de conocimiento	1°	6
		Obligatoria de elección didáctica de la disciplina por campo de conocimiento	2°	6
		Optativa disciplinar por campo de conocimiento	3°	6
Integración de la docencia	Docencia Práctica	Práctica docente I y II	2° y 3°	8
		Práctica docente III	4°	10
Sesiones de tutoría y trabajo para la obtención del grado			1°, 2° y 3°	0
Seminario de integración para el Trabajo de Grado			4°	6

Fuente: Elaboración propia. Basado en: <http://madems.posgrado.unam.mx/alumnos/mapa.html>

En la Práctica Docente el estudiante se inserta en una institución de educación media superior para llevar a cabo dos actividades básicas: observar un grupo en su contexto natural y diseñar, implementar y evaluar una secuencia didáctica con una fundamentación teórica que respalde las decisiones tomadas (Anexo 1).

La actividad de observación tiene como finalidad que el maestrante elabore un perfil del grupo escolar con el que se desea aplicar la secuencia didáctica, que se familiarice con los estudiantes y con la forma de trabajo del docente titular. Para ello se pueden utilizar instrumentos de observación sistemática referidos por la literatura o bien, diseñar los propios con base a las necesidades del aula. El siguiente paso consiste en la elección de una temática del plan de estudios de la asignatura en la que se participa y diseñar la secuencia didáctica

que permitirá su abordaje. Esta debe basarse en una revisión teórica de las diferentes metodologías, estrategias y técnicas de enseñanza y aplicarse en una lógica de prueba/post test que permita dar cuenta del aprendizaje de los estudiantes gracias a la secuencia específicamente desarrollada. Adicionalmente, los estudiantes tienen la oportunidad de reflexionar sobre su propia práctica (Anexo 2).

Como ya se mencionó, el ámbito de la docencia general o tronco común se divide en dos líneas de formación las cuales, de acuerdo con los programas académicos ofrecidos por el portal de internet de la propia maestría⁴; adquieren un carácter diferente según formen parte de la modalidad presencial o a distancia (Tablas 2 y 3):

1. *Socio-ético-educativa*: pretende formar integralmente al estudiante en el espíritu y la práctica de los fines sociales y educativos de la educación media superior.
2. *Psicopedagógica*: centrada en formar al profesor del siglo XXI para la sociedad del conocimiento.

⁴ <http://madems.posgrado.unam.mx/alumnos/tomodos.pdf.y/tomotres.pdf>

Tabla 2. Actividades académicas de la modalidad presencial

<i>Área de formación</i>	<i>Carácter</i>	<i>Actividad académica</i>
Ámbito de docencia general	Obligatoria	<ul style="list-style-type: none">• Historia de la Educación en el Nivel Medio Superior• Historia, sociedad y educación• Planeación y evaluación educativa• Ética de la práctica docente• Desarrollo del adolescente• Psicopedagogía de la enseñanza y el aprendizaje
	Optativa	<ul style="list-style-type: none">• Interpretación y conocimiento• Ética• Sistemas de educación media superior• Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)• Competencias informáticas e informaciones para la investigación, enseñanza y difusión• Diseño y elaboración de material didáctico• Evaluación del aprendizaje

Fuente: Elaboración propia. Basado en: <http://madems.posgrado.unam.mx/alumnos/mapa.html>

Tabla 3. Actividades académicas de la modalidad a distancia

<i>Área de formación</i>	<i>Carácter</i>	<i>Actividad académica</i>
Ámbito de docencia general	Obligatoria	<ul style="list-style-type: none">• Historia de la Educación en el Nivel Medio Superior• Historia, sociedad y educación• Planeación y evaluación educativa• Ética de la práctica docente• Desarrollo del adolescente• Psicopedagogía de la enseñanza y el aprendizaje• Interpretación y conocimiento• Ética

Tabla 3. Actividades académicas de la modalidad a distancia

<i>Área de formación</i>	<i>Carácter</i>	<i>Actividad académica</i>
	Optativa	<ul style="list-style-type: none">• Sistemas de educación media superior• Evaluación del aprendizaje• Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)• Competencias informáticas e informaciones para la investigación, enseñanza y difusión
	Optativa psicopedagógica	<ul style="list-style-type: none">• Diseño y elaboración de material didáctico• Enseñanza mediada por tecnología

Fuente: Elaboración propia. Basado en: <http://madems.posgrado.unam.mx/alumnos/mapa.html>

Las actividades obligatorias se proponen en torno a los tópicos centrales de la maestría: el grupo de edad compuesto por los adolescentes hacia quienes se dirigen los servicios de educación media superior y la práctica de la docencia desde una postura crítica y reflexiva. Mientras que las actividades optativas permiten desarrollar competencias básicas para el ejercicio de la docencia, independientemente del campo de conocimiento de pertenencia.

Por su parte, el ámbito de docencia disciplinar se compone de actividades para profundizar en el conocimiento de cada campo y la didáctica especializada para su enseñanza. Las actividades correspondientes a cada campo disciplinar se proponen de acuerdo con la información proporcionada en los anexos 3 y 4; sin embargo, la oferta real dependerá de cada entidad participante. Predominan actividades académicas relacionadas con didáctica y los fundamentos teóricos y metodológicos de los campos de conocimiento, así como avances y temas de actualidad para que las clases impartidas por los futuros profesores se caractericen por un amplio conocimiento temático.

La revisión de las actividades académicas da cuenta de los ambiciosos objetivos de la maestría al permitir a sus estudiantes profundizar en contenidos específicos de un campo de conocimiento; al mismo tiempo que aprende cómo enseñar en el bachillerato y reflexiona sobre la importancia de su labor en el aula. Las actividades del ámbito de integración a la

docencia se han ido diferenciado de los seminarios de tutoría y para la elaboración del trabajo para la obtención del grado aun cuando el planteamiento oficial señala que las primeras son el espacio para la observación, identificación y análisis de problemáticas educativas para reportarse a través de una tesis o el reporte de la práctica profesional llevada a cabo en los tres últimos semestres del posgrado.

En suma, la MADEMS es una opción integral para la profesionalización de la práctica educativa gracias al énfasis que pone sobre los dos saberes que se priorizan al momento de pretender elevar la calidad de la educación: conocimientos disciplinares y conocimientos procedimentales. Su énfasis en el entendimiento del marco conceptual de la docencia como una profesión de alto valor social se refleja en el diseño de actividades, secuencias y planeaciones didácticas por parte de los docentes en formación que buscan la mejora de los aprendizajes que construye el adolescente.

2.2.2 Otros estudios de posgrado para la profesionalización de la docencia

La educación en el nivel superior del sistema educativo mexicano contempla la participación de instituciones públicas, autónomas o de administración particular que ofrecen programas de posgrado en especialización y maestría para los interesados en ejercer la docencia. Los programas que a continuación se describen se eligieron por su cualidad de dirigirse a la educación media superior, pero no son los únicos programas para la profesionalización de la docencia. Los estudios de posgrado contemplados son:

- Maestría en Docencia Científica y Tecnología. Instituto Politécnico Nacional.
- Maestría en Docencia con Orientación en Educación Media Superior. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Maestría en Práctica Docente. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Especialidad en Docencia. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

A estos, se agrega la revisión del programa del Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la Universidad de Sevilla por su similitud con la MADEMS en la división de especialidades o campos de conocimiento.

El Instituto Politécnico Nacional (IPN), escuela pública con un sistema de bachillerato y diversas escuelas de educación superior cuenta con la Maestría en Docencia Científica y Tecnológica⁵ para profesionistas que desean desempeñarse en la docencia con un enfoque científico, tecnológico y social. Su objetivo principal es que los egresados cuenten con fundamentos y competencias docentes en el ámbito pedagógico- didáctico, con énfasis en el trabajo colaborativo y la tutoría.

Durante los cuatro semestres que dura el programa, los maestrantes cursan actividades académicas de cuatro áreas de formación: pedagógica, científica y tecnológica; formación en gestión e integración social y formación integral (Tabla 4). Se trata de un posgrado con énfasis en la enseñanza de asignaturas pertenecientes al campo de las ciencias exactas, pero las actividades académicas no buscan que los docentes profundicen en algún contenido disciplinar sino en el desarrollo de competencias para mejorar su práctica en el aula y sobre todo para el manejo de tecnologías en el contexto educativo.

Tabla 4. Actividades académicas de la Maestría en Docencia Científica y Tecnológica (IPN)

Área de formación	Actividad académica
Pedagógica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seminario de proyectos 2. Intervención educativa en ciencia y tecnología 3. Educación científica y tecnológica e inserción social 4. Optativa I: <ul style="list-style-type: none"> - innovación y práctica docente - semiótica, cultura y aprendizaje - Tutoría y formación científico-tecnológica - Ciencia y tecnología

⁵<https://www.ipn.mx/oferta-educativa/posgrado/ver-carrera.html?lg=es&id=81>

Tabla 4. Actividades académicas de la Maestría en Docencia Científica y Tecnológica (IPN)

Área de formación	Actividad académica
Científica y tecnológica	<ol style="list-style-type: none">1. Seminario de avances de proyectos2. Identidad docente y educación científica y tecnológica3. Optativa II:<ul style="list-style-type: none">- innovación y estrategias de aprendizaje- Docencia y gestión del conocimiento- Proceso de tutoría- Matemáticas y educación4. Trabajo de tesis
Formación en gestión e integración social	<ol style="list-style-type: none">1. Seminario de teorías socioculturales de la educación en ciencia2. Estancia3. Optativa III:<ul style="list-style-type: none">- Ambientes para la gestión y construcción colaborativa del conocimiento- Tecnologías de la información y comunicación para la investigación educativa- Gestión de la tutoría- Ciencias en contexto4. Trabajo de tesis
Formación integral	<ol style="list-style-type: none">1. Seminario de tesis2. Docencia, sociedad y aprendizaje3. Optativa IV:<ul style="list-style-type: none">- Retos en formación científico-tecnológica- Gestión e integración social- Tecnologías y educación4. Trabajo de tesis

Fuente: Elaboración propia. Basado en <https://www.ipn.mx/oferta-educativa/posgrado/ver-carrera.html?lg=es&id=81>

Respecto a las instituciones autónomas de los diferentes estados de la república mexicana, se recuperaron tres ejemplos de diferentes zonas geográficas en donde se pueden

cursar estudios de especialidad o maestría en docencia. La primera de ellas, ofrecida por la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), es la Maestría en Docencia con Orientación en Educación Media Superior⁶. Tiene una duración de cuatro semestres y aborda el objetivo de formar docentes que conozcan sobre el desarrollo integral del estudiante de bachillerato.

Es un programa en modalidad semipresencial basado en tres ejes estructurales: formación docente, actualización disciplinar de la línea de conocimiento a impartir en el bachillerato y el conocimiento del perfil adolescente del alumno típico de bachillerato. En este sentido, su similitud con la MADEMS se hace más evidente, sobre todo por la especial atención a diferentes campos de conocimiento y hacia el grupo de edad que alberga la educación media superior. Las actividades académicas del programa son las siguientes (Tabla 5):

Tabla 5. Actividades académicas de la Maestría en Docencia con Orientación en Educación Media Superior (UANL)

Semestre	Actividades académicas
1°	<ol style="list-style-type: none"> 1. Modelos de educación en la sociedad del conocimiento 2. Psicología del adolescente 3. Metodología de la investigación educativa
2°	<ol style="list-style-type: none"> 1. Teorías del aprendizaje aplicadas a la educación 2. Evaluación educativa 3. Sistemas de aprendizaje y enseñanza
3°	<ol style="list-style-type: none"> 1. Libre 1: <ul style="list-style-type: none"> - Tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la educación 2. Práctica docente I 3. Construcción del aprendizaje disciplinar
4°	<ol style="list-style-type: none"> 1. Libre 2: 2. Ética educativa

⁶ <http://posgrado.uanl.mx/maestria-docencia-con-orientacion-en-educacion-media-superior/>

Tabla 5. Actividades académicas de la Maestría en Docencia con Orientación en Educación Media Superior (UANL)

Semestre	Actividades académicas
	<ol style="list-style-type: none"> 3. Práctica docente II 4. Seminario de construcción del aprendizaje disciplinar

Fuente: Elaboración propia. Basado en: <http://posgrado.uanl.mx/maestria-docencia-con-orientacion-en-educacion-media-superior/>

La Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) tiene el programa de Maestría en Práctica Docente⁷ con duración de cuatro semestres en modalidad escolarizada, dirigida a la práctica en educación media superior. Su objetivo es profesionalizar la práctica docente para mejorar e intervenir su desempeño en el aula a través de actividades académicas divididas en cuatro áreas de formación: conceptual básica, complementaria, actualización en fundamentos y actualización en procedimientos (Tabla 6).

Tabla 6. Actividades académicas de la Maestría en Práctica Docente (UAEM)

Área de formación	Asignaturas
Formación conceptual básica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Psicología del medio escolar 2. Exposición y secuencia didáctica 3. Intervención educativa: diagnóstico
Formación complementaria	<ol style="list-style-type: none"> 1. Teorías del aprendizaje 2. Estrategias del profesor reflexivo 3. Intervención educativa: organización y planeación
Actualización en fundamentos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Psicodinámicas del aprendizaje 2. Estrategias del alumno reflexivo 3. Intervención educativa: aplicación

⁷ <http://www.siea.uaemex.mx/siestudiosa/FrmProgramasPsg/FrmVwPdfPsg.aspx?cve=660>

Tabla 6. Actividades académicas de la Maestría en Práctica Docente (UAEM)

Área de formación	Asignaturas
Actualización en procedimientos	1. Modos de enseñanza y aprendizaje 2. Sistemas de evaluación 3. Intervención educativa: evaluación

Fuente: Elaboración propia. Basado en:

<http://www.siea.uaemex.mx/siestudiosa/FrmProgramasPsg/FrmVwPdfPsg.aspx?cve=660>

En este caso, existe una clara similitud entre la actividad de intervención educativa y la práctica docente de la MADEMS, pues ambas sistematizan el proceso de diagnóstico, propuesta de intervención y evaluación de esta, para abordar una problemática educativa en un contexto específico.

Finalmente, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) ofrece a sus profesores de bachillerato la Especialidad en Docencia⁸ cuyo objetivo general es profesionalizar a quienes deseen transformar el ejercicio de su práctica, considerando exigencias contemporáneas y a partir de un amplio conocimiento de elementos teóricos, psicopedagógicos, de investigación y de intervención educativa que componen a su vez, las tres áreas de formación que abarca el programa de cuatro semestres en modalidad presencial (Tabla 7).

Tabla 7. Actividades académicas de la Especialidad en Docencia (UAEH)

Área de formación	Descripción	Actividades académicas
Teórica	Aborda aspectos específicos de la docencia desde los enfoques social, pedagógico, psicológico e investigativo; así como los	1. Panorama de la educación en el siglo XXI 2. Teorías psicológicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje

⁸ <https://uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/especialidades/docencia/perfiles.html>

Tabla 7. Actividades académicas de la Especialidad en Docencia (UAEH)

Área de formación	Descripción	Actividades académicas
	fundamentos teóricos de la docencia como profesión ante un mundo multicultural y globalizado.	3. Implicaciones sociales y culturales en los procesos de enseñanza y aprendizaje
Psicopedagógica	Considera elementos y factores de carácter teórico, instrumental y metodológico de los procesos de enseñanza y aprendizaje: componentes didácticos, modelos de enseñanza y estrategias de enseñanza y a aprendizaje.	1. La didáctica en la acción / práctica 2. Modelos de enseñanza aprendizaje 3. Metodología de la enseñanza 4. Tecnologías de la información y la comunicación en la Educación.
Investigación e intervención educativa	El estudiante desarrolla un proyecto terminal con enfoque centrado en la intervención o en la investigación.	1. Metodología de la investigación / intervención educativa 2. Taller optativo de investigación / intervención educativa.
		<p>OPTATIVAS</p> <p>1. Didáctica de las ciencias sociales 2. Educación para la diversidad 3. Materiales y medios tecnológicos para la enseñanza 4. Educación para la ciudadanía (formación cívica y ética)</p>

Fuente: Elaboración propia. Basado en:

<https://uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/especialidades/docencia/perfiles.html>

A diferencia del programa ofrecido por las dos anteriores, éste enfatiza la formación en aspectos metodológicos que ayuden a los profesores a tener mejores prácticas, como el

uso de las tecnologías y una visión del docente como investigador de su contexto. Para el caso del Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato⁹ impartido por la Universidad de Sevilla, España; las diferencias y similitudes en su duración (1 año) y el énfasis en la especialización por campos de conocimiento (Tabla 8).

Tabla 8. Actividades académicas del Máster Universitario en Profesorado de ESO y Bachillerato.

Área de formación	Actividades académicas
Módulo genérico (excepto para la Especialidad en Orientación Educativa)	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje y desarrollo de la personalidad • Procesos y contextos educativos • Sociedad, familia y educación
Módulo genérico para la Especialidad en Orientación Educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo, aprendizaje y educación de la personalidad • Procesos y contextos educativos • Sociedad, familia y educación
Módulo específico (excepto para la Especialidad en Orientación Educativa)	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje y enseñanza de las materias de la especialidad • Complementos de formación disciplinar en la especialidad • Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad
Módulo específico para la Especialidad en Orientación Educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Educación inclusiva y atención a la diversidad • La investigación e innovación educativa y la gestión del cambio • Los ámbitos de la orientación educativa y el asesoramiento psicopedagógico • Los procesos de la orientación educativa y el asesoramiento psico-pedagógico

⁹ http://www.us.es/estudios/master/master_M044?p=7

Tabla 8. Actividades académicas del Máster Universitario en Profesorado de ESO y Bachillerato.

Área de formación	Actividades académicas
Módulo Libre Elección	<ul style="list-style-type: none"> • Acción tutorial • Aspectos socioculturales e interculturales en el aula de idiomas • Ciencia, tecnología y sociedad • Ciencias naturales e impacto social • Didáctica del patrimonio cultural Andaluz • Didáctica para el aprendizaje de nuevas tecnologías aplicadas a la expresión gráfica • Educación para la ciudadanía • Educación para la sostenibilidad • Enseñanza y aprendizaje con TIC • Manejo del estrés y la ansiedad en el docente • Métodos y técnicas de comentarios de texto y discurso. Su aplicación a la enseñanza secundaria • Métodos y técnicas en comunicación interpersonal • Música, medios audiovisuales y educación • Nuevas iniciativas en la enseñanza de las lenguas extranjeras: centros TIC y centros bilingües • Prevención de lesiones deportivas • Software libre para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas • Valores educativos del patrimonio y las bellas artes
Módulo Prácticum	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo final de Máster • Prácticas externas en la especialidad (en centros de secundaria)

Fuente: Elaboración propia. Basado en: http://www.us.es/estudios/master/master_M044?p=7

Su plan de estudios tiene la finalidad de que los estudiantes adquieran competencias para ejercer la profesión de acuerdo con la normatividad, a través de la formación pedagógica y didáctica que se solicita a quienes desean ejercer la docencia en aquel país. Esta se concentra en la reflexión sobre:

- El rol del docente
- La enseñanza
- El currículo
- Los estudiantes
- El aprendizaje
- El centro escolar
- El contexto cultural, social y familiar
- El sistema educativo (política, legislación y cambios)
- Materiales curriculares

Independientemente de la línea de especialidad, los profesores cursan seis módulos con contenidos enfocados a la enseñanza y el aprendizaje como procesos que requieren de una perspectiva integral para mejorar. Las líneas por las que se puede optar son:

- Enseñanza de idiomas
- Biología y geología
- Dibujo, imagen y artes plásticas
- Economía, empresa y comercio
- Educación física
- Física y química
- Formación y orientación laboral
- Ciencias sociales
- Hotelería y turismo
- Lengua extranjera
- Lengua y literatura
- Matemáticas

- Música
- Orientación educativa
- Procesos sanitarios
- Tecnología y procesos industriales
- Informática

Las diferentes alternativas de formación presentadas en este apartado permiten identificar el interés de las instituciones educativas por mejorar la práctica de la docencia en las escuelas de educación media superior. El énfasis lo ponen en el aprendizaje de contenidos que permitan hacer un mejor diseño de las clases ya sea través de metodologías de enseñanza o con estrategias adecuadas al grupo de edad de los jóvenes de bachillerato y en algunos casos incluso, ofreciendo alternativas específicas para el campo disciplinar.

Es importante señalar que existen rasgos en común en todos los planes de estudio revisados y que coinciden a su vez con el planteamiento de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior de la UNAM. Algunos de ellos son:

- Revisión de fundamentos teóricos sobre la educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje, en su mayoría identificados como socioculturales.
- Actividades de práctica docente para que los estudiantes pongan en marcha los conocimientos de las actividades teóricas.
- Estudio de la psicología del adolescente.
- Actividades académicas sobre el proceso de aprendizaje y su evaluación.

Así mismo, se identificó que los planes de estudio del contexto mexicano no hacen explícito el estudio de la inclusión educativa como un elemento necesario en la formación de los docentes ya que solo el modelo español da cuenta de asignaturas en donde se aborda esta tendencia.

En este capítulo se desarrolló el concepto de docencia permitiendo llegar a la definición de ésta como la actividad profesional de planear, impartir y evaluar un curso o

asignatura (Padilla, 2013) bajo un paradigma teórico y metodológico que sustenta el uso de estrategias que favorecen el aprendizaje en los estudiantes. Se considera profesional en la medida en que se ejerce con autonomía en la toma de decisión y dentro de un código ético y de conducta que garantiza su pertenencia a un estatus social importante. Además de que requiere de una formación específica, como la de los programas de posgrado que acaban de ser descritos.

Así mismo, se ha hecho una descripción de las múltiples actividades que llevan a cabo los docentes al incorporarse en instituciones públicas o privadas y que van mucho más allá del salón de clases. Se reconocen actividades de difusión de la ciencia y de la cultura, tutoría y orientación vocacional, atención a padres de familia y funciones de investigación o trabajo colegiado para mejorar la práctica docente. Autores como Zabalza et al. (2012) proponen agrupar esas labores en términos de competencias teóricas, operativas, vinculadas a la interacción y deontológicas o de la educación como factor de cambio social.

Con la comprensión de estas actividades o competencias docentes, es posible generar una descripción de su identidad profesional y agregar otros elementos como las historias personales, las trayectorias laborales e incluso los antecedentes familiares que influyeron en la decisión de dedicarse a esta actividad. De esta forma, se presentaron las identidades definidas por Rodríguez y González (2017): el docente maestro de sí y de otros, el docente como sujeto social y político o como constructor de identidades, el docente intelectual, el docente transformador de la cultura y el docente gestor del currículo.

Todos estos elementos revisados a lo largo del capítulo contribuirán a establecer las categorías de análisis sobre las creencias que los docentes en formación tienen sobre la docencia, es decir, lo que para ellos significa ser un docente de educación media superior en el contexto del sistema educativo mexicano y con ello poder caracterizar a una pequeña muestra de individuos que, de antemano, se puede pensar que ya han hecho un análisis de la profesión docente al grado de decidir integrarse a un programa de formación de alto rendimiento como lo son los estudios de posgrado o bien sus experiencias de vida y profesionales son las que definen lo que para ellos significa ser docente.

2.3 El profesional docente

Con la revisión teórica planteada hasta el momento es posible entender a la docencia como una actividad ocupacional y productiva de carácter profesional y al docente como el experto de la educación cuyas actividades giran en torno a la construcción de aprendizajes en los estudiantes. Para llevarla a cabo se requiere una formación específica y continua, tanto en tópicos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, como en el estudio de una disciplina, ya sea la química, la biología o la psicología; y quienes la llevan a cabo son ubicados como un grupo con características propias, las cuales abordaremos a lo largo de las siguientes páginas.

En primera instancia procedamos por delimitar el concepto de docente. Malpica (2012) nos comparte al respecto lo siguiente:

“término genérico para referirse a maestros y maestras, profesores y profesoras, educadores y educadoras, formadores y formadoras, instructores e instructoras” (pp. 320).

Elegimos esta primera aportación porque nos permite señalar que existe una variedad de términos para referirnos a quienes ejercen esta profesión y aunque en la mayoría de los casos su uso no es indiscriminado puesto que trae consigo una carga ideológica y teórica importante; nosotros nos limitaremos al uso del término docente porque el propio programa de posgrado al que pertenece la muestra de estudio hace referencia explícita a la docencia y por lo tanto sólo se recurre al uso de profesor como sinónimo.

Una definición más poética la encontramos en el filósofo Antonio Gramsci (Garza, 2018) para quien el *profesor “no es sólo el que enseña en la escuela, sino que el verdadero maestro, el educador, es aquel que representando la conciencia crítica de la sociedad y teniendo en cuenta el tipo de hombre colectivo que se encuentra representado en la escuela, asume el papel de moderador entre la sociedad en general y la sociedad infantil en desarrollo” (pp. 76).*

Ambos autores dejan en claro que un docente es aquel que asume la responsabilidad de formar, educar o instruir a las generaciones que deberán generar los cambios que las sociedades necesitan para progresar. Pero como lo hemos mencionado al inicio del capítulo, por su propia naturaleza relacional pareciera que todos podemos ser docentes sin embargo existen elementos clave para que el individuo pueda ser considerado como tal.

Empezando por lo mencionado en Díaz Barriga y Hernández (2010) se trata del *“profesional capaz de ayudar propositivamente a otros a aprender, pensar, sentir, actuar y desarrollarse como personas y miembros de la sociedad”* (pp.2). En este caso la presencia de intención es lo que comienza a diferenciar al docente de otros individuos que proporcionan instrucción, como madres y padres de familia que enseñan mucho de la vida a sus descendientes sin seguir un programa preestablecido o buscando cumplir metas específicas de aprendizaje, ellos enseñan por la natural interacción de la convivencia diaria; en cambio el docente es un mediador entre el estudiante y la cultura.

En palabras de Chuquilin (2014) *“para ser profesor no basta tener buena voluntad. Se necesita conocimientos especializados relacionados con la disciplina que se va a enseñar, saber enseñarla y despertar el interés en los estudiantes por aprenderla”* (p. 68). Para lograrlo el docente se apropia de formas de enseñanza que conducen a los estudiantes a desarrollar competencias, valores éticos y morales, la resolución de problemas y en particular recrear el conocimiento (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

Cuando la docencia se asume desde un paradigma constructivista, el profesional se caracteriza por ser un mediador entre el aprendizaje del estudiante y el conocimiento, proporcionando ayudas pedagógicas, ejerciendo una práctica reflexiva, crítica y consciente de sus creencias sobre la realidad educativa; promoviendo la autonomía, la colaboración y el aprendizaje significativo. Sin embargo, no es la única forma de posicionarse ya que también hay docentes que se asumen como transmisores de conocimiento, supervisores o guías del proceso de aprendizaje (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

La asunción de una postura en particular depende directamente de la historia de vida del individuo, en particular por las creencias construidas a lo largo de los años de experiencia como aprendiz y enseñante; el contexto social y educativo del currículum, y las posibilidades emanadas de las instituciones. Lo ideal sería que independientemente de esas condiciones los docentes identifiquen saberes previos de los estudiantes, estilos y posibilidades de aprendizaje, motivaciones, hábitos de trabajo, actitudes y valores (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

Para cumplir con su función de mediador debe transferir la responsabilidad en el dominio del conocimiento de tal forma que en un inicio la asuma completamente para cederla gradualmente en el estudiante hasta que éste tenga un dominio independiente. El proceso básico para lograrlo requiere que el docente tenga conocimiento de las características, intereses y saberes previos del estudiante; la tarea de aprendizaje, los contenidos del currículum, las competencias a desarrollarse, los recursos materiales de los que puede disponer en la escuela y la trascendencia social de su clase (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

Si agrupamos los puntos clave de las anteriores aportaciones, el docente se define como un profesional de la educación, cuya formación especializada le permite ejercer como mediador entre los contenidos delimitados por el currículum y el aprendizaje de los estudiantes, contribuyendo positivamente al desarrollo integral de su personalidad.

Con base a sus antecedentes de inserción a la profesión, en México tenemos dos tipos: quienes, desde edades tempranas, diecisiete o dieciocho años; eligen este camino después de culminar estudios de educación media superior y optan por una formación en las llamadas Escuelas Normales (instituciones de educación superior centradas en el desarrollo de la práctica docente) (Carlón, 2019). Y quienes lo hacen en la edad adulta, adentrados en una licenciatura o posgrado de la cual obtienen la formación necesaria para el diseño de intervenciones educativas.

Hablando en términos del desarrollo psicosocial del ser humano, esa diferencia de edad para la toma de decisión tiene implicaciones importantes sobre el ejercicio de la

profesión, pues tiene implícitos muchos factores de tipo social y económico que guían la elección, como poder o no cubrir los gastos de una escuela superior o bien, acudir a la Escuela Normal dentro de la misma comunidad.

Como profesional de la educación se caracteriza por (Hernández, 1995; Hativa, 2000 y Nativa y Petrosino, 2003 citados en Carlos, 2005; Escámez y Gil, 2001 citados en Vázquez y Escámez, 2010):

- Tener ideas y creencias sobre los fines de su tarea, lo que enseña, el aprendizaje y el estudiante que se evidencian en sus prácticas cotidianas dentro del aula.
- Contar con un dominio del contenido que permite compartirlo con otros, no siempre menos expertos.
- Mostrar habilidad comunicativa que garantiza la comprensión por parte del estudiante.
- Saber organizar, presentar y manejar contenidos académicos.
- Planear la enseñanza, diseñar programas de estudio y materiales didácticos.
- Conocer a sus estudiantes y sus procesos de aprendizaje, características físicas, sociales y psicológicas.
- Promover la responsabilidad de los estudiantes respecto a sus iguales, sus familias y la sociedad para favorecer el desarrollo de un compromiso ético.
- Estimular el pensamiento crítico de los estudiantes y su desarrollo como personas morales.

Entre las actividades principales que realiza, El Sahili (2011) enumera las siguientes:

1. Preparar y actualizar asignaturas o contenidos.
2. Revisar trabajos escolares y exámenes (evaluaciones).
3. Labores de administración escolar.
4. Elaborar material didáctico.
5. Planear clases.
6. Cumplir objetivos curriculares.

A éstas habría que sumar las que se originan de la interacción constante con los estudiantes, como ofrecer orientación y apoyo académico e incluso de tipo personal cuando lo solicitan o aquellas que tienen que ver con los requerimientos específicos de las instituciones escolares, como participar en eventos o festividades; así como las derivadas de la normatividad laboral.

Padilla (2013), retoma estas últimas y señala que los docentes llevan a cabo las siguientes actividades de manera permanente:

- Funciones de investigación para la mejora de la práctica docente.
- Trabajo colegiado en departamentos o academias.
- Tutorías y asesoría con los estudiantes.
- Atención a padres de familia, al menos hasta el nivel de educación media superior.
- Extensión y difusión cultural en las comunidades.
- Coadyuvar a la orientación vocacional.

En este punto es importante no olvidar que en principio el docente presta un servicio público y por lo tanto su actividad es regulada por el Estado, siendo los resultados de su trabajo observados por los estudiantes, sus familias, la comunidad y la sociedad en general (Pariahuache, 2015). Con la constante, Vázquez y Escámez (2010, pp. 7) añaden que el docente debe:

- Atender las metas sociales por las que cobra sentido su trabajo.
- Conocer los mecanismos adecuados para alcanzar esas metas.
- Regirse por el marco jurídico y político que le corresponde como integrante de una sociedad.
- Adecuarse a las exigencias de moralidad cívica propias de una sociedad moderna.

El énfasis en la ética de la actividad docente nos invita a reflexionar sobre las razones que nos llevan a permanecer en ella, para qué y por qué queremos hacerlo, qué esperamos

obtener de nuestro trabajo. Si la entendemos como un estilo de vida o sólo como un medio de vida. No significa que una postura sea más adecuada que otra, pero es necesario reconocer sus implicaciones para definir qué docente quiero ser, de ahí la importancia de hablar sobre la identidad en el siguiente punto.

2.3.1 Identidad del docente

La palabra identidad hace referencia al conjunto de rasgos que caracterizan a una persona o colectivo frente a los demás (Rodríguez y González, 2017). No es única ni universal, e incluso una misma persona asume varias identidades al mismo tiempo, como la de aprendiz, ciudadano o profesionalista. Esta última se refiere a la construcción de una imagen o representación mental sobre nosotros mismos que nos otorga el sentimiento de pertenencia a un grupo o ámbito de desempeño profesional (Bonelli, 1987; Davini, 1995; Grinberg y Grinberg, 1993; citados en Mazzitelli, Aguilar, Guirao y Olivera; 2009). La construcción es individual y colectiva, desde el inicio de una carrera y durante todo el tiempo que se ejerza.

La representación se construye gracias a los procesos de socialización, la historia de vida del individuo y los momentos y contextos relevante en la vida laboral (Battistini, 2004 citado en Mórtoła, 2010). Vaillant (2007 citado en Mazzitelli et al., 2009), la define como una construcción dinámica y continua, resultado de diversos procesos de socialización y biográficos, vinculados a un contexto social, histórico y profesional particular.

La construcción de esta identidad *“inicia con los propios procesos de escolarización y continúa en la formación inicial dentro de la profesión, consolidándose durante la socialización en un puesto de trabajo”* (Bolívar, 2004; Lortie, 1975; Knowles, 1992 citados en Mórtoła, 2010, p. 35). Vista de esta forma, hace referencia a los rasgos particulares con los que se ejerce la profesión dentro del aula, incluyendo la concepción de la docencia como trabajo y como profesión, el entendimiento de los estudiantes y sus consecuencias sobre las prácticas dentro del aula.

En estas definiciones, y en particular en la de identidad profesional, es importante resaltar que la experiencia permite hablar de una variedad de identidades docentes producto de las vivencias en los diferentes niveles, subsistemas e incluso modelos educativos, aun cuando autores como Mazzitelli et al. (2009), señalen que el ejercicio de la docencia presenta características en común a través de los diversos niveles y, sobre todo, independientemente del contexto social en el que se inscriba.

La homogeneidad de la que habla el autor no se reduce a que la docencia se experimente igual para todo el que la ejerce, sino más bien busca evidenciar que se trata de un trabajo con actividades específicas para cada nivel de enseñanza, pero que, al tratarse de un mismo sistema educativo, sus principios y finalidades son similares. La pertenencia a éste permite que el docente se entienda a sí mismo, a su práctica y a los cambios que esta tiene a lo largo de la experiencia laboral, como el producto de cogniciones y representaciones mentales sobre la evaluación que hace de la calidad de su trabajo, las razones para elegir la profesión, el esfuerzo que imprime para llevarlo a cabo y los deseos de permanecer enseñando (Kelchtermans, 2000 citado en Mórtola, 2010).

Rodríguez y González (2017) se dieron a la tarea de caracterizar diferentes identidades de los docentes. Estas se construyen de acuerdo con la historia de vida del individuo y las motivaciones que le guiaron a elegir dicha actividad; además de que pueden ser características de diferentes momentos en el ciclo básico de la profesión. Los autores señalan que no existe una sola identidad sino más bien que permanece en construcción y en función del contexto social específico. Las identidades descritas por los autores son:

- *El docente “maestro de sí” y de otros.* Se refiere a los profesores cuya identidad se entiende como la interacción y el establecimiento de relaciones con otros. Estos encuentran en su trabajo la oportunidad de construirse a sí mismos y a los demás, disfrutando de la variedad de formas de interacción que suscitan en el aula. Para ellos, la docencia es sinónimo de socialización.

- *El docente como sujeto social y político.* Se ubica como un agente de luchas políticas y sociales alrededor de la educación, primando la búsqueda del ejercicio de derechos por parte de los educandos. Tiene una postura crítica sobre las problemáticas y las tendencias educativas y por lo tanto es más que un ejecutor de los planes y programas de estudio oficiales.

En este grupo se encuentran los docentes con un amplio interés por las luchas sindicales y que dentro de su práctica buscan que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico de la realidad social para transformarla.

- *El docente constructor de identidades.* Es reflexivo y crítico de su práctica pedagógica y se mantiene informado sobre la problemática educativa. Son docentes interesados por mejorar sus estrategias de enseñanza, por lograr que los estudiantes logren aprendizajes útiles para su vida presente y futura. Se les denomina constructores de identidades porque favorecen que el estudiante reconozca su propia identidad como aprendiz autónomo y autorregulado, al mismo tiempo que el docente asume estas cualidades.
- *El docente intelectual.* Se caracteriza por ser un sujeto investigador que busca la transformación cultural, los avances científicos y la mejora de las políticas públicas. En este grupo se encuentran los docentes que hacen de la formación continua una actividad cotidiana y de sus actividades dentro del aula más que la transmisión de conocimientos.
- *El docente transformador de la cultura.* Participa en la construcción de la cultura y la sociedad a través de sus estudiantes ya que se asume como un agente de cambio social. Estos profesores son conscientes de la importancia de su trabajo más allá de los contenidos curriculares y ofrecen en sus clases espacios para la discusión y la reflexión.

- *El docente gestor del currículo.* Cumple con sus funciones administrativas y de guía, orientador, gestor de procesos y evaluador de aprendizajes. Se trata de aquellos docentes que asumen sus responsabilidades sólo como parte de un trabajo, y lo llevan a cabo con el mismo entusiasmo o interés que lo hace cualquier otro profesionalista, en un marco de ética laboral. Sin embargo, no se reconocen como gestores del cambio o la transformación.

Las primeras cinco identidades descritas se refieren al tipo de docente comprometido con la educación como motor de la transformación social. Con sus particularidades, pretenden que su trabajo vaya más allá de la enseñanza de los contenidos oficiales del currículo y centran su atención en que los estudiantes desarrollen competencias para la vida, como aprender a aprender a lo largo del tiempo; y sobre todo pretenden que no asuman a la escuela como el único espacio de aprendizaje.

Quizá la más controvertida de las identidades descritas por Rodríguez y González (2017) sea la del docente gestor del currículo, pues lo deja ver como un ejecutor de tareas; un trabajador que más que una formación profesional, se desenvuelve como lo haría una persona con nivel técnico; pues no da cuenta de una crítica al sistema educativo ni a los contenidos que enseña. Sin embargo, ejecutar las tareas de enseñanza o evaluación es una tarea compleja. Por ello, es importante señalar que la docencia, además de la elaboración y aplicación de estrategias de enseñanza; requiere de un posicionamiento crítico ante la realidad educativa, con profesores capaces de hacer de su propia práctica un objeto de estudio sin limitarse sólo a la comprensión y uso de planeaciones didácticas.

La definición propia o la adscripción a una de las identidades descritas, dependerá de la experiencia personal, las razones por las cuales se elige esta actividad y la interacción con los estudiantes. Por lo tanto, la identidad no se construye por integrarse a un espacio de formación, sino que requiere de la incorporación a entornos laborales, pues estos son la pieza que permite un entendimiento realista de la profesión. La llamada profesionalización de la docencia es uno de los elementos que se integran a la identidad, y al no ser el primero, quienes

se dedican a dar clases encuentran en su reflexión un área de oportunidad para la mejora de los resultados de aprendizaje.

La unión de la identidad del docente con las fases del ciclo de desarrollo profesional son dos elementos clave para la comprensión de la docencia como profesión y como trabajo; ambos forman parte de la información que se toma en cuenta para elegirla como en un proyecto de vida que, como se mencionó en el primer capítulo, hace de la toma de decisión el proceso psicológico básico para llevarlo a cabo, y este a su vez ofrece mejores resultados en la medida en que aumente la cantidad y calidad de la información disponible.

2.3.2 Competencias docentes

Un segundo elemento que es necesario conocer para terminar de caracterizar al docente es el de las competencias profesionales, entendidas como *“la capacidad o habilidad para efectuar tareas y situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado, movilizand o actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada”* (Malpica, 2012; pp. 317). En años recientes, a partir de la introducción del modelo económico de la globalización, se ha incorporado el concepto de competencias al terreno educativo y en particular en el ejercicio de la docencia. Diversos autores han identificado las más importantes agrupándolas en categorías.

Nosotros retomamos cuatro propuestas sobre las cuales presentamos nuestras opiniones a continuación (Tabla 9):

Tabla 9. Clasificación de las competencias docentes	
<i>Autor</i>	<i>Competencias</i>
<i>Zabalza (2012)</i>	Teóricas Operativas Vinculadas a la interacción Deontológicas
<i>Cooper (1999 citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2010)</i>	Conocimiento teórico Actitudes y valores

Tabla 9. Clasificación de las competencias docentes

<i>Autor</i>	<i>Competencias</i>
	Estrategias de enseñanza Dominio de la asignatura Conocimiento sobre la enseñanza
<i>Perrenoud (2004 citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2010)</i>	Organizar y animar situaciones de aprendizaje. Gestionar la progresión del aprendizaje Implicar a los estudiantes Trabajar en equipo Participar en la gestión de la escuela Informar e implicar a los padres Utilizar TIC Afrontar deberes y dilemas éticos de la profesión Organizar la propia formación continua.
<i>Castillo (2010)</i>	En la disciplina que se enseña En la organización de los contenidos Relacionadas con la variedad del aprendizaje En la incorporación de TIC En evaluación En el área ética en la acción educativa En el área social de la acción educativa

Fuente: Elaboración propia.

El primer grupo de competencias es propuesta por Zabalza et al. (2012) y las describe de la siguiente forma:

- *Competencias teóricas*: son los conocimientos psicopedagógicos y de cultura general que permiten a los docentes llevar a cabo las labores de enseñanza.
- *Competencias operativas*: se refieren al conocimiento del currículum y de la disciplina a enseñar, así como actividades de investigación, de laboratorio (en caso necesario) y de evaluación que se llevan a cabo en la institución escolar.

- *Competencias vinculadas a la interacción:* es el conocimiento de los procesos de socialización de los estudiantes y con los estudiantes.
- *Competencias deontológicas:* en el marco de la educación como factor de cambio social, se refiere a visibilizar la democracia, la ciudadanía y el derecho a un pensamiento divergente, por parte del docente hacia los estudiantes.

Las cuatro competencias evidencian las características y funciones del docente mencionadas anteriormente, como la formación de ciudadanos o la mediación entre el conocimiento y el estudiante; siendo sus puntos fuertes el conocimiento psicopedagógico, de cultura general, el currículum y la población con la que se trabaja. Encontrando la razón de presentar esta categorización justamente en el énfasis de que lo importante para ejercer la docencia no es únicamente el dominio teórico de una disciplina o asignatura, algo que puede olvidarse en ocasiones, haciendo del docente un sujeto que se concentra en cubrir los contenidos de un plan de estudios sin interesarse por lo que necesitan sus estudiantes.

Por su parte Cooper (1999 citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2010) identifica cinco competencias:

- Conocimiento teórico profundo y pertinente sobre el aprendizaje, el desarrollo y el comportamiento humano.
- Actitudes y valores que fomenten el aprendizaje.
- Dominio de la asignatura que se enseña.
- Control de estrategias de enseñanza
- Conocimiento personal práctico sobre la enseñanza.

Nuevamente nos encontramos con la necesidad de dedicar tiempo a conocer al estudiante, molestarse por preguntar quién es o qué necesita y no solo presentarse en el aula a emitir una conferencia. De ahí la necesidad de incorporarse en procesos de formación para el ejercicio profesional de la docencia en los cuales se aprendan las estrategias mencionadas por Cooper y se ejercite la reflexión de la práctica. En tercer lugar, tenemos las competencias que propone Perrenoud (2004 citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2010, pp. 18):

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión del aprendizaje.
- Implicar a los estudiantes en sus propios aprendizajes y su trabajo.
- Trabajar en equipo.
- Participar en la gestión de la escuela.
- Informar e implicar a los padres.
- Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación.
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
- Organizar la propia formación continua.

Además de las mencionadas por Zabalza y Cooper, Perrenoud nos recuerda que el docente realiza más actividades además de la planeación de intervenciones educativas, como el trabajo con padres y madres de familia o la participación en actividades propuestas desde las autoridades educativas. En particular, llama la atención la competencia de participación en la gestión escolar, que como su nombre lo dice, implica que el profesor tenga voz y voto en las decisiones fuera del aula y que afectan su trabajo, como la distribución de presupuesto, el uso de la infraestructura y materiales, e incluso aportar al diseño del currículum asumiendo un papel más activo.

Así mismo, nos parece importante la integración de la formación continua como parte de las competencias del docente. No hay que olvidar el valor del conocimiento psicopedagógico y disciplinar para ejercer la docencia y que definitivamente es responsabilidad del profesional mantenerse atento de sus áreas de oportunidad, sin embargo, no es posible descartar las situaciones mencionadas en apartados anteriores, como la sobrecarga de trabajo o la precarización del salario, elementos que sin lugar a duda impactan sobre el desarrollo de esta competencia.

La última propuesta es de Castillo (2010) quien las agrupa en:

- Competencias en la disciplina que se enseña, incluyendo las bases de los contenidos, estructura, significación y dimensión social.

- Competencias en la organización de los contenidos acorde con el contexto educacional específico.
- Competencias relacionadas con la variedad del aprendizaje, es decir, considerando las diferencias individuales.
- Competencias en la incorporación pertinente y racional de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.
- Competencias en evaluación del proceso de aprendizaje.
- Competencias en el área ética en la acción educativa.
- Competencias en el área social de la acción educativa.

Este autor va todavía más profundo en las responsabilidades y funciones del docente y añade que será competente aquel que tome en cuenta la diversidad del aula. Entre líneas, su propuesta abona a la inclusión educativa porque nos recuerda que los estudiantes no sólo tienen intereses o estilos de aprendizaje diferentes sino también historias y condiciones de vida únicas y por ello las clases deben ser pertinentes. Evidentemente es imposible atender a las particularidades de sesenta estudiantes al mismo tiempo, de ahí lo estresante y complejo del trabajo del docente, pero mientras tengamos en mente esta situación estaremos dando un primer paso a una mejor práctica.

A partir de las cuatro propuestas revisadas, en este trabajo concluimos que es importante la presencia de los siguientes conocimientos, habilidades y actitudes en el docente:

- Diseñar, planificar, organizar y evaluar situaciones de aprendizaje.
- Dominio teórico, práctico y contextualizado al entorno social del aprendiz, sobre la asignatura a enseñar.
- Dominio teórico, práctico y pertinente de estrategias de enseñanza.
- Conocer los procesos de socialización de la población con la que se trabaja.
- Conocimientos de cultura general que faciliten la interacción con el grupo de estudiantes.
- Conocimiento del currículum y el sistema educativo del cual se es parte.

- Trabajar en equipo y por academia.
- Participar en la gestión de la escuela.
- Favorecer la participación de la comunidad, como padres y madres de familia e integrantes de la sociedad inmediata a la institución escolar.
- Utilizar las TIC de manera pertinente y con un respaldo psicopedagógico.
- Identificar y resolver áreas de oportunidad y de formación en el ejercicio profesional de la docencia.
- Trabajar con un marco de educación inclusiva.
- Regirse por un marco ético que le permita conservar su potencial como ejemplo y referente social.

Su conocimiento por parte de docentes en formación o de los estudiantes de posgrados como la MADEMS debe integrarse a los tópicos de análisis para que al egreso se tenga conciencia de los requisitos para incorporarse a las instituciones educativas, para llevar a cabo ejercicios de autoevaluación y crítica del propio desempeño en el aula y sobre todo para mejorar los resultados de aprendizaje.

Su desarrollo no ocurre en poco tiempo y requiere disposición porque de nada servirá un listado de actitudes deseables si el propio docente no muestra acuerdo. Por poner un ejemplo, al hablar de inclusión educativa el docente reconoce la presencia de estudiantes de origen social, étnico y socioeconómico diferente, con preferencias sexuales diferentes a la heteronormatividad o con proyectos de vida que no siempre serán los deseables para él. En otras profesiones existe la llamada “objeción de conciencia” que a grandes rasgos implica la posibilidad de negarse a ofrecer un servicio por razones de principios o valores individuales diferentes a los del solicitante, pero para el caso de la docencia no existe algo semejante y tal vez está siendo momento de plantear esta necesidad, de lo contrario la promesa de un educación inclusiva, laica o que promueva y garantice derechos, se quedará en una bonita propuesta o como en el caso de las competencias docentes, en conocimientos o actitudes deseables pero difíciles de alcanzar e incluso en ocasiones, como una herramienta para argumentar el planteamiento de políticas públicas que redundan en una realidad educativa como la nuestra, en donde los empleadores utilizan las competencias como una

lista de cotejo. Para ampliar el panorama sobre las condiciones de trabajo, presentamos el siguiente apartado enfocado en una caracterización de los docentes de educación media superior en México.

2.3.3 Perfil del docente de Educación Media Superior en México

En México los docentes forman parte del Sistema Educativo Nacional y tienen que cumplir con cuatro objetivos emanados del artículo 3º constitucional y sus correspondientes leyes secundarias (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015):

1. Orientar el aprendizaje de los estudiantes para que cumplan con lo estipulado en los propósitos curriculares de los diferentes subsistemas.
2. Procurar la inclusión y la equidad para el logro educativo.
3. Fomentar la formación integral.
4. Vincular a los estudiantes con sus comunidades.

El Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros es la entidad encargada de establecer el diseño y operación de los mecanismos y procesos de ingreso, promoción y permanencia al Servicio Profesional Docente en el sistema público. Esta función es ampliamente cuestionada por la pertinencia de los mecanismos de evaluación utilizados y sobre todo porque se trata de la ejecución de pruebas objetivas en donde poco se refleja la realidad de la práctica educativa pero que derivan en la continuación o cese de relaciones laborales. A pesar de ello, desde su creación es el mecanismo principal de entrada a la docencia en bachillerato.

Cifras del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación publicadas en 2015 y 2018, las cuales se retoman aquí por ser los datos estadísticos más recientes a los que se tiene acceso; señalan que para el año 2012, México contaba con 288, 464 docentes de educación media superior colocándolos en el tercer nivel educativo con mayor crecimiento desde 1952. Para inicios del ciclo escolar 2012-2013, la cifra disminuyó a 273, 939 profesores

y para 2018 se posicionó en 292,484 (Robles, Rojas y Ángeles, 2015; Fonseca-Bautista, Piña-Osorio, Ibarra-Uribe, Pérez-Aguilar, 2020).

En 2012¹⁰, la modalidad predominante fue el bachillerato general, albergando al 65% del total de los docentes, seguido del bachillerato tecnológico con 31.7% y el profesional técnico con 3.3%. Respecto al tipo de institución, el INEE señalaba que las dependencias estatales y privadas son las que albergan a la mayor cantidad de docentes con 48, 080 y 92, 854 respectivamente. Seis años después esta condición cambió ya que hubo un aumento porcentual, teniendo un 37,5% de los docentes en escuelas estatales y 33.9% en privadas.

Al ser parte de una institución administrada por particulares, las condiciones del contrato laboral son regidas por criterios a conveniencia de los empleadores trayendo consigo situaciones como contratos por honorarios en donde no se genera ningún tipo de prestación o seguridad social para el docente, dejándole con sus ingresos netos como el único medio para acceder a derechos como la salud o la vivienda, que a pesar de estar garantizados por las legislaciones mexicanas, quedan a merced de las posibilidades financieras del propio docente. De tal forma que el aumento en la plantilla de escuelas estatales versus las públicas, parecer ser un dato alentador.

Así mismo, el INEE reportó hasta 2018 datos sobre el predominio de contrataciones por hora y no de tiempo completo, lo cual confirma las premisas presentadas anteriormente en donde se señala a la docencia como una actividad laboral que requiere ser complementada con otra si es que se desean satisfacer las necesidades económicas satisfactoriamente (Fonseca-Bautista, Piña-Osorio, Ibarra-Uribe, Pérez-Aguilar, 2020):

- Contrato por horas: 56.4%
- Tiempo completo: 21.2%
- Medio tiempo: 11.2%
- Labora 30 horas o menos 10.3%

¹⁰ *Ibidem*

Respecto a las diferencias de género, los informes oficiales señalan que los planteles federales, estatales y autónomos tienen una mayoría de docentes varones, mientras que las mujeres son las que predominan en las instituciones privadas (INEE, 2015). En términos globales, la docencia en educación media superior se encuentra ocupada por un 52.3% de mujeres y 47.7 % de varones.

El rango de edad se encuentra ocupado por un 43.8% de personas de 35 a 49 años, 31.6% de 25 a 34 años, 21.8% con 50 o más años y un 2.8% de docentes de 24 años o menos. De acuerdo con estos datos, se trata de un sector laboral cubierto por personas en la mitad de su vida productiva que, dadas las actuales condiciones de contratación, pasará una buena parte buscando la estabilidad con pocas posibilidades de alcanzarla, y no necesariamente por una incompetencia de índole personal, sino porque así es como se plantean los procesos de contratación. Respecto al último grado de estudio de los docentes tenemos (Fonseca-Bautista, Piña-Osorio, Ibarra-Uribe, Pérez-Aguilar, 2020):

- Doctorado graduado: 0.87%
- Doctorado incompleto: 0.54%
- Maestría graduada: 12.3%
- Maestría incompleta: 4.83%
- Especialidad graduada: 1.68%
- Especialidad incompleta: 0.93%
- Licenciatura titulada: 65.48%
- Licenciatura incompleta: 6.90%
- Técnico superior universitario titulado: 2.13%
- Técnico superior universitario incompleto: 0.52%
- Normal terminada: 1.56%
- Normal incompleta: 0.15%
- Media superior o menos: 2.10%

Con la entrada de un nuevo régimen político en México para el sexenio 2018- 2024, las expectativas sobre los cambios en las reformas educativas que derivaron en lineamientos

de tipo laboral son sobre la mejora en las condiciones de ingreso y permanencia, como mínimo. Garantizando así el ejercicio de derechos laborales que han sido perseguidos durante décadas de luchas sindicales. En este sentido no se pretende apostar por una reincorporación malsana de los sindicatos en la toma de decisiones sobre el modelo educativo, sino en la necesidad de recordar que no solo son docentes. Al final de la jornada escolar siguen siendo personas con necesidades básicas que satisfacer y que, al estar inscritos en una sociedad capitalista y globalizada, la fuerza de trabajo es el único medio para subsistir.

Apostar por la dignificación del trabajo a través del ejercicio de derechos es primordial, no olvidemos que uno de los más importantes aspectos señalados en la Ley General de Educación es el derecho a una remuneración que permita al docente tener una calidad de vida adecuada. Sin embargo, la evidencia muestra que la realidad de la situación laboral de los docentes no siempre respeta este derecho, sino todo lo contrario haciendo de la docencia una actividad que al compararse con los beneficios económicos que brindan otras, se queda limitada.

Es interesante que en esa Ley se enfatizan la importancia de la profesionalización de la docencia, pero en ningún momento se pronuncian por la creación de espacios para llevarse a cabo. Al respecto, el artículo 3º constitucional plantea que el logro de los aprendizajes está directamente relacionado con la calidad del profesor en cuanto a la ejecución de sus funciones dentro del aula. Es como si sólo se limitasen a diagnosticar sin dar el tratamiento para la enfermedad. Aun cuando existan las escuelas normales o la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) como opciones clásicas para la formación de los docentes, éstas siguen poniendo como prioridad a los primeros tres niveles de la educación obligatoria, dejando a los de EMS a la deriva y como únicos responsables de su actualización.

Si bien es cierto que como toda organización requiere de lineamientos para su mejor funcionamiento, experiencias de otros países (Reimers y Chung, 2016) dejan en claro que visualizar a la educación como un producto, una empresa o una moneda de cambio no redundan en mejores aprendizajes. El sector educativo requiere una revalorización y por lo tanto la reestructuración es innegable, pero ésta debe estar centrada en las actividades que se

realizan en el aula como mediadores del aprendizaje y no sólo como trabajadores al servicio del Estado. La docencia es más que la segmentación por escuelas o modalidades. Es pieza clave para que funcione el engranaje de la educación y eso debería verse reflejado en las leyes que enmarcan sus actividades.

3. Las creencias en el paradigma del pensamiento del profesor

En la investigación educativa encontramos explicaciones sobre los procesos de aprendizaje, de enseñanza y de evaluación; así como de los roles que interpretan los distintos actores involucrados, siendo los estudiantes el grupo estudiado con mayor énfasis, sobre todo por tratarse de los receptores primarios e inmediatos del trabajo que se realiza en las instituciones educativas. No fue sino hasta la década de los 70 cuando, en Estados Unidos se dio inicio formal a un campo de investigación denominado Paradigma del Procesamiento Clínico de la Información en la Enseñanza (Clark, 1978 citado en Serrano, 2010; Catalán y Castro, 2016), el cual después sería popularizado con el nombre de Paradigma del Pensamiento del Profesor o *Teacher Thinking* (Rojas, 2014).

El objetivo de este tercer capítulo consiste en caracterizar este paradigma como fuente de explicación de los procesos mentales del profesor antes, durante y después de impartir su clase. Sin embargo, dada la amplitud de la propuesta, nos limitaremos a explicar con mayor profundidad el concepto de creencia y lo complementaremos con ejemplos de trabajos de investigación que han tenido por objeto identificarlas en poblaciones de docentes activos y en formación, como los que componen la muestra de la presente.

Con la intención de ofrecer un aporte al desarrollo de las metodologías de investigación cualitativa, se comparte un análisis de la entrevista como instrumento de recolección de datos. Éste a su vez tuvo la función de permitir llevar a cabo con mayor claridad el proceso de diseño, validación y aplicación del guion de entrevista semiestructurada utilizado para la recolección de los datos que son analizados en los capítulos 5 y 6.

3.1 El paradigma del pensamiento del profesor

Bajo este campo se analizan las representaciones mentales del docente mientras lleva a cabo sus intervenciones educativas (Díaz-Barriga, 2002). Integra las investigaciones educativas, en su mayoría de corte cualitativo y descriptivo, que exploran mediante entrevistas, observaciones y análisis de historias de vida; la congruencia entre lo que los profesores plantean por escrito en sus planeaciones de clase y lo que realmente ponen en práctica dentro del aula, enfatizando que las ideas implícitas (como las creencias o las expectativas) influyen sobre las acciones sin que los docentes sean capaces de reconocerlo hasta que se les solicita hacerlas explícitas.

Colomina, Onrubia y Rochera (2001, citados en García, Loredó y Carranza, 2008) especifican que la reflexión gira en torno al *“tipo de alumno que va a atender, sus expectativas acerca del curso, sus concepciones acerca del aprendizaje, las diversas estrategias que puede instrumentar, los recursos materiales que habrá de disponer, su lugar dentro de la institución, lo que piensa que la institución espera de él, etc.”* (pp. 4).

Su origen radica en la necesidad de caracterizar al profesor como un profesional reflexivo, capaz de tomar decisiones bajo circunstancias complejas dentro del aula y no como un transmisor de información que no cuestiona ni aporta desde sus propios esquemas de pensamiento a la construcción de conocimiento en los estudiantes.

Las premisas básicas son (Serrano, 2010; Catalán y Castro, 2016):

- Los profesores son sujetos reflexivos que toman decisiones y emiten juicios con base a sus creencias personales, su propia epistemología del aprendizaje y las experiencias educativas de las que ha sido partícipe. Estas a su vez le permiten generar rutinas individuales para llevar a cabo su actividad profesional con éxito.

Para tomar esas decisiones, el profesor valora las situaciones cotidianas que se le presentan, procesa la información sobre éstas, determina qué acciones llevar a

cabo y observa los efectos de sus acciones en los estudiantes (Clark, 1978 citado en Serrano, 2010).

- Los pensamientos, juicios y decisiones, guían y orientan la conducta dentro del aula; de tal forma que las actividades y estrategias de enseñanza que utilizan los profesores son un reflejo de sus esquemas mentales sobre la enseñanza, el aprendizaje y la educación en su totalidad.

Estas premisas dan cuenta de la existencia de procesos cognitivos de pensamiento, es decir, de saberes, convicciones, creencias, actitudes, reflexiones, expectativas, opiniones y explicaciones que el docente utiliza de forma automática o reflexiva en el salón de clases. De esta forma, las investigaciones del paradigma en cuestión tienen dos objetivos principales (Serrano, 2010):

1. Describir la vida mental de los profesores.
2. Comprender y explicar las conductas observables de los docentes antes, durante y después de la práctica educativa.

Para alcanzar estos objetivos, Peterson y Clark (1986, citados en Montanares y Junod, 2018; Rojas, 2014), precursores del paradigma propusieron tres dominios que agrupan los trabajos en el campo: las relacionadas con la planificación docente; las investigaciones sobre los pensamientos, las decisiones y las interacciones y las relacionadas con las teorías implícitas y las creencias (Cuadra y Catalán, 2016).

Así mismo, los autores integraron los tres dominios en un Modelo de pensamiento y acción del docente (Figura 8) en el cual se señala la relación entre dos dimensiones. La primera se refiere a la planificación horizontal que elaboran los profesores por escrito y que expresa lo que desean llevar a cabo durante la enseñanza (procesos de pensamiento docente); la segunda dimensión se refiere a los pensamientos, representaciones y creencias que no son expresadas por escrito pero que inciden directamente sobre lo que los docentes llevan a cabo (acciones docentes y sus efectos observables) (Rojas, 2014).

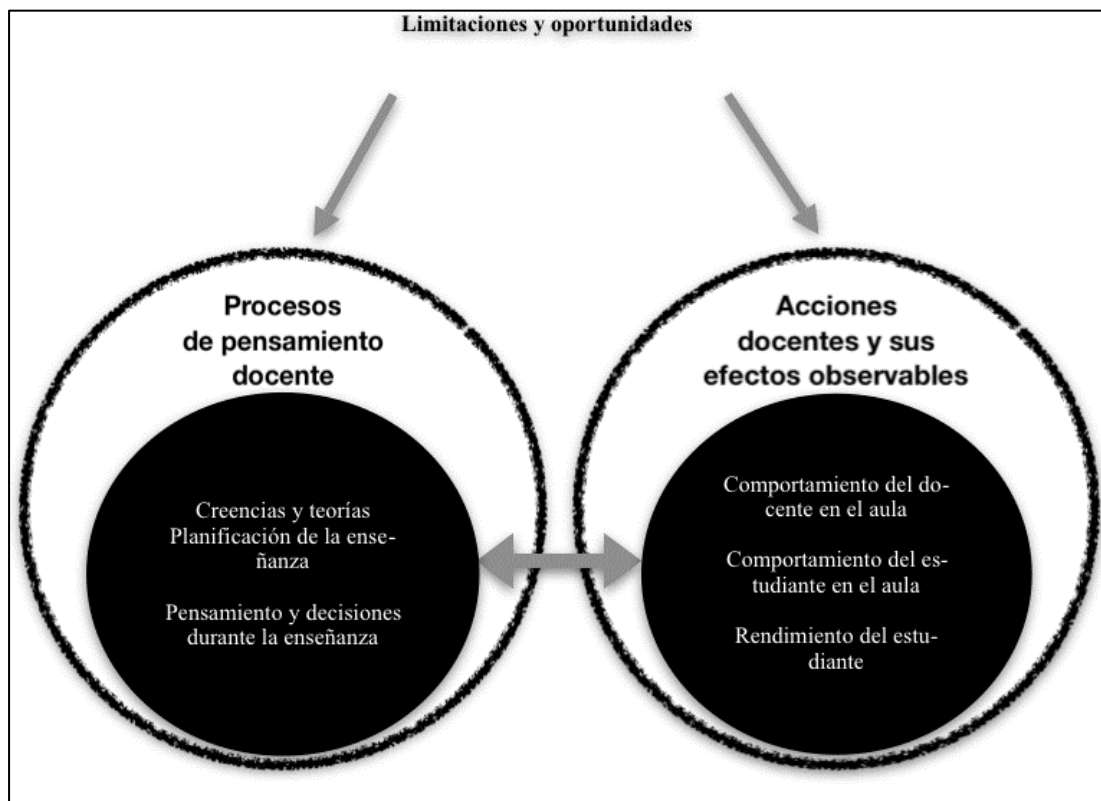


Figura 8. Modelo de pensamiento y acción docente de Peterson y Clark. Fuente: Elaboración propia. Basado en Montanares y Junod (2018)

Para alcanzar este punto es necesario que los docentes se piensen a sí mismos como profesionales de la educación y que una vez asumido dicho papel comiencen a analizar detenidamente sus prácticas en el aula, justifiquen teóricamente sus decisiones y tengan un respaldo basado en la investigación educativa. Cuando ocurre este proceso de “pensarse a sí mismo” estamos tocando el terreno del llamado Paradigma del Pensamiento del Profesor, que, si bien ya ha sido bastante estudiado desde finales del siglo pasado, no deja de ser vigente por constituirse como un “*importante vehículo para inducir la reflexión crítica*” (Díaz Barriga, 2002, p.9).

Cruz (2008) señala que gracias a este paradigma se ha logrado identificar que los docentes poseen un conjunto de conocimientos que emplean en su práctica para comprender la complejidad de los procesos que suceden en el aula. Estos pueden ser de cuatro tipos: científico, contenidos, prácticos y creencias. Al hablar de lo científico como conocimiento se refiere a los constructos personales de los profesores tal y como los define Kelly (1998 citado

en Cruz, 2008). Mientras que el contenido como conocimiento se refiere al dominio de una asignatura por parte del docente; lo cual se diferencia de la práctica como conocimiento ya que ésta se refiere únicamente a que la docencia es una actividad social y culturalmente organizada, y por lo tanto permeada por estos dos elementos.

En cuanto a las creencias como conocimiento Cruz (2008) nos vuelve a recordar que éstas son esquemas que permiten al docente dar respuesta a los problemas que acontecen dentro del salón de clases. Los siguientes apartados ofrecen una conceptualización más profunda sobre éstas.

3.2 Las creencias

Las creencias, como objeto de estudio en las investigaciones del Paradigma del Pensamiento del Profesor; han sido abordadas en diferentes niveles educativos, principalmente en educación básica, y en campos disciplinares como las matemáticas o las ciencias exactas, bajo la premisa de que son contenidos mentales que influyen sobre las actividades en el aula. Se relacionan con la toma de decisiones para la práctica y permiten interpretar diversos aspectos como la planeación, la selección de contenidos, la evaluación e incluso la implementación de reformas educativas (Garritz, 2014 y Grossman, 1990 citados en Contreras, 2016).

Lo que pretenden indagar esas investigaciones son las creencias sobre cómo aprenden las personas, cómo varía de un campo disciplinar a otro y entre diferentes niveles educativos. Dejando a las creencias sobre la docencia de lado, obviando que la comprensión que se tiene de ésta también ejerce una influencia importante sobre las acciones del docente, en el entendido de que las experiencias previas como educandos son el principal marco de referencia para ejercer la profesión, y a modo de imitación, los docentes ponen en práctica aquello que consideran que sus propios profesores utilizaban y les daba resultados exitosos en el aprendizaje y el control o manejo del grupo de estudiantes.

Antes de dar paso al tratamiento que se les otorga a las creencias tanto en el Paradigma mencionado como en la presente investigación, es preciso definir las en términos generales, como objeto de estudio de la ciencia psicológica. Cruz (2008), señala que son “*un conjunto de realidades meta empíricas que las personas o grupos aceptan, observan y declaran principios que les sirven para orientar sus vidas*” (pp. 142) y por lo tanto sirven como sistemas de interpretación y explicación de la realidad. Una de sus principales cualidades es que no pueden ser comprobadas científicamente, en ocasiones no se cuenta con evidencia empírica que las sustente y buscan satisfacer necesidades emocionales, religiosas y cosmológicas (Quintana, 2001 citado en Cruz 2008).

A esta primera conceptualización de las creencias, Cruz (2008) añade que son un estado interno, aprendido a partir de experiencias personales y sociales de observación directa; que determina actitudes, intenciones y conductas. Se consideran de naturaleza cognitiva ya que son esquemas que, al organizarse y conectarse con otras estructuras cognitivas y afectivas, permiten tomar decisiones (Rojas, 2014). Montanares y Junod (2018) las definen como conocimientos subjetivos, poco elaborados e individuales, que cada persona construye para explicarse y justificar sus decisiones. Se fundamentan en sentimientos, experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionen, por lo que son consistentes y duraderas en el tiempo.

Un autor clásico en el tema fue Ortega y Gasset (1976). Él propuso que son ideas que somos y en las que estamos para interpretar situaciones, predecir sucesos y planificar la conducta. Las utilizamos de modo pragmático para interpretar, realizar inferencias y predecir sucesos y por ello “*influyen fuertemente en el comportamiento y percepción de las personas ya que son instrumentos para [...] tomar decisiones, así como para llevar a cabo las tareas*” (Cruz, 2008, p. 142).

De acuerdo con Arnay (1999 citado en Félix, 2006) y Cruz (2008) las creencias son declaraciones hipotéticas que damos por ciertas y con base a las cuales orientamos nuestra vida y decisiones. Por su parte, Sigel (1985 citado en Félix, 2006) las define como

construcciones mentales de la experiencia y Quintana (2001) se refiere a ellas como la actitud de reconocer algo como verdadero sin la evidencia de ello.

Nespor (1987, citado en Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor, 2010) señala que se diferencian del conocimiento porque conllevan cargas evaluativas y afectivas muchas veces ligadas a realidades utópicas o ideales. Su construcción las hace funcionar en dos vías, la individual y la social. Lo primero tiene lugar porque las creencias son construidas a través de las vivencias individuales y adquieren su carácter social porque esas experiencias ocurren en los grupos humanos y en ellos se transmiten (Quintana, 2001).

Entre sus características principales se puede mencionar la formación temprana y dificultad para ser cambiadas en la edad adulta, una función adaptativa que ayuda a definir y comprender el mundo y que operan como un filtro para interpretar nuevos fenómenos (Barry y Ammom, 1996; Goodson y Numan, 2002; Kennedy, 2002; Levin, 2011; Muchmore, 2004; Pajares, 1992; Richards y Lockhart, 1998 y Tilema, 1998 citados en Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza, 2010).

Arancibia y Badia (2015) agregan las siguientes:

- Son conocimiento explícito cuando son expresadas a través del lenguaje.
- Se estudian a partir de declaraciones.
- Se sitúan en contextos específicos y de modo idiosincrático.
- Son consecuencia de procesos biográficos.

Quintana (2001) señala cuatro fuentes de origen para las creencias. En primer lugar, la razón y el conocimiento sobre un tema, contenido u objeto. Seguido del sentimiento y el deseo que se relaciona al objeto de conocimiento, dotándolas de una dimensión de valor para explicar la realidad. En tercer lugar, se encuentra la sociedad y la cultura ambiental que nos enseñan una amplia gama de creencias. Finalmente, la voluntad de creer del propio individuo, es decir que hasta cierto punto podemos elegir creer o no en algo. En este último, es importante rescatar que, aun cuando el libre albedrío brinda un margen de elección, en el

caso de las creencias primero es necesario hacerse consciente de su existencia y decidir si las modificamos o permanecemos en ellas; sin este paso continúan en el plano de lo inconsciente y, por lo tanto, no se pueden discutir, al contrario, algunas de ellas se escapan en los discursos que explican la conducta.

Además, es común encontrar términos sinónimos de éstas como: *concepciones previas, constructos personales, significaciones, percepciones, teorías implícitas, metáforas, representaciones sociales o expectativas* (Rojas, 2014). Para comprenderlas mejor, es preciso definir las y diferenciarlas de otros conceptos, particularmente de las teorías implícitas pues es con el que se homologa con mayor frecuencia.

Las teorías implícitas se definen como “*las lógicas con que los individuos comprenden los eventos que perciben y que guían las acciones de su propia conducta en el mundo*” (Rando y Menges, 1991 citados en Gómez, 2008, p. 34), es decir, son un conjunto de esquemas, ideas y acciones que se utilizan en situaciones específicas. Mitchell (1994, citado en Gómez, 2008) señala que contienen tres dimensiones: metas, expectativas y creencias (Figura 9). En el campo de la docencia, las teorías implícitas se refieren a un conocimiento organizado en esquemas que contienen el repertorio de guiones que permiten representar las rutinas de enseñanza (Gómez, 2008).

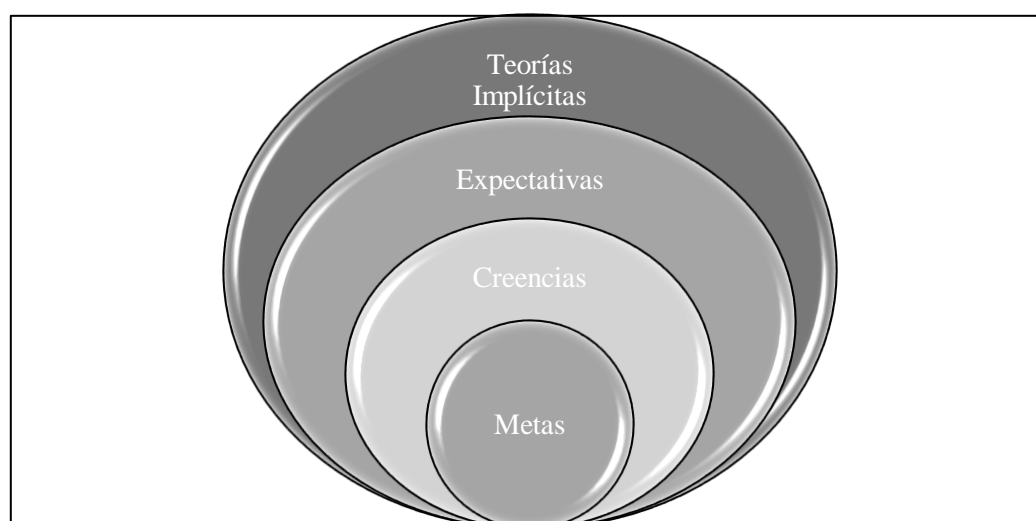


Figura 9. Dimensiones de las Teorías Implícitas.

Fuente: Elaboración propia. Basado en Gómez (2008).

Definir las creencias en el marco del Paradigma del Pensamiento del Profesor, es complicado dado su origen individual y la dificultad para acceder a ellas, sin embargo, varios estudiosos del tema se han dado a la tarea de conceptualizarlas y con ello, definir métodos para conocerlas. En esta investigación, el término *creencia* es utilizado para referirnos a las ideas, personales y subjetivas; sobre la realidad educativa que los estudiantes de la MADEMS integraron al cúmulo de información que les permitió elegir la docencia como opción de actividad profesional y sobre las cuales tienen o no un fundamento teórico o empírico.

Son el *“conjunto de disposiciones internas que [...] el profesor ha adquirido de manera personal y socialmente respecto de la realidad educativa, que estructura de manera inconsciente y poco apropiada, los modos de ver y concebir, de actuar como enseñante y, más específicamente, sus prácticas educativas, de su rol como enseñante, del papel de las teorías y la práctica en su proceso de formación como profesor, de su propia imagen y la del estudiante. [...]”* (Félix, 2006, p. 28).

En Cruz (2008) son definidas como *“conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados a nivel personal para explicarse y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales que ocurren en el aula. No se fundamentan en la razón, sino sobre la experiencia y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hacen ser consistentes y duraderas para cada individuo”* pp. 143).

Su dificultad para el cambio deriva de la cualidad pragmática y adaptativa. Difícilmente un docente cambiará una idea que le resulta útil y que incluso considera le facilita llevar a cabo su trabajo. En la presente investigación, quien escribe retoma lo anteriormente expuesto para señalar a las creencias como esquemas mentales construidos a lo largo de la vida, con ayuda de una diversidad de experiencias que constituyen sistemas de referencia para la acción. Permiten interpretar la realidad educativa cuando no contamos con información de otra índole y son las explicaciones propias que le damos a los acontecimientos

cotidianos dentro del aula. Permiten explicar los procesos de enseñanza-aprendizaje, el rol del docente, el valor social de la educación, entre otros.

En ese sentido, las creencias se convierten en un factor de influencia en la elección de carrera justo por su cualidad de determinar las acciones a seguir como parte de un proyecto de vida. Marcelo (1987) enfatiza que éstas influyen en las decisiones del docente porque reducen la necesidad de procesar información y con ello permiten establecer patrones de comportamiento para resolver problemas dentro del aula.

Si las creencias influyen la toma de decisiones dentro del aula, entonces conocerlas con anticipación puede ser la diferencia entre perpetuar prácticas cuestionables o preferir otras con mejores resultados de aprendizaje para los estudiantes. Por eso es importante que los programas de formación no sólo se centren en cuestiones técnicas y teóricas de la didáctica de las diversas disciplinas que se enseñan en las aulas; sino que comiencen a buscar la manera de transformar lo que Gómez (2008) denomina creencias pobres, contradictorias o cuestionables.

3.2.1 Experiencias previas en el estudio de las creencias en docentes.

El estudio de las creencias se ha caracterizado por utilizar metodologías de corte cualitativo con profesores en formación o en ejercicio con diferentes grados de experiencia. En esta sección del capítulo nos concentramos en describir los resultados obtenidos en dos grandes grupos, el estudio de las creencias pedagógicas y el estudio de las creencias que han influido en la elección de la docencia. Cabe mencionar que las experiencias compartidas fueron seleccionadas por la similitud con nuestro tema, independientemente del nivel educativo de las poblaciones de estudio. Además de la particularidad de existir un estado del arte importante con profesores de educación básica y superior, dejando al nivel de bachillerato desprovisto en la temática de nuestro interés. No queremos señalar en este punto que no existan investigaciones previas sobre creencias con profesores de educación media superior, sino que el estudio de las creencias que influyen en la elección de profesión en este nivel representa un campo que no se ha explorado ampliamente y de ahí la dificultad para recuperar experiencias similares.

Kane et al. (2002 citado en García, 2003) identifica cinco temáticas sobre las que se han investigado las creencias de los profesores:

- Enseñanza.
- Relación entre las actividades realizadas por el profesor y el fortalecimiento del aprendizaje en los estudiantes.
- Actividades que caracterizan la actuación de un buen profesor.
- Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje vinculados a una disciplina particular.
- Las metas que persigue la enseñanza.

Aún cuando Kane no las señala, también es importante conocer las creencias asumidas y en uso de los profesores. Otros autores han señalado que también se indagaron creencias sobre la educación y el currículo, (Tatto, 1998 y Cronin-Jones, 1991; citados en Cruz, 2008). En el primer tema, se ha encontrado que los profesores conciben la educación de tres formas: como la transmisión de valores culturales, como vía para desarrollar el pensamiento crítico o como la transmisión de un contenido disciplinar. Mientras que los estudios de creencias sobre el currículum han encontrado que éste define la manera en que aprenden los estudiantes y el papel del profesor en el aula; determina los distintos niveles de capacidad de los estudiantes y la importancia de los contenidos.

Por su parte Pérez y Gimeno (1992) se dieron a la tarea de analizar los posibles efectos del pensamiento del profesor en sus experiencias profesionales utilizando un cuestionario de 119 reactivos en escala Likert aplicado a recién egresados de licenciatura en 12 escuelas para la enseñanza de nivel secundaria en España, con un diseño metodológico pre y post test. En términos generales, los autores concluyeron que las creencias influyen y que se forman a lo largo de experiencias, aprendizajes y reflexiones sobre la práctica propia y de otros docentes. Entre las temáticas sobre las que fueron cuestionados se encuentran:

- Escuela, sociedad y educación
- Política educativa

- Diseño y desarrollo de currículum
- Selección y organización de los contenidos
- Sistemas y funciones de la evaluación
- El alumno como individuo y grupo social
- El docente, su formación, estatus, función y la profesión docente

En 2003, Aguilar llevó a cabo una investigación similar, enfocándose exclusivamente en lo que significa la escuela, la educación formal y la función como docente. En su caso utilizó una muestra de 27 profesores de educación básica en Tijuana, México; que contestaron un cuestionario de 80 reactivos, en los cuales debían señalar su grado de acuerdo con las premisas propuestas. Los resultados más sobresalientes indicaron que los profesores consideran la escuela como una institución formadora de ciudadanos y trabajadores, la educación formal como transmisora de conocimiento aplicable a la vida cotidiana y al profesor como un transmisor de conocimientos, valores y actitudes (Tabla 10).

Tabla 10. Creencias en profesores de educación básica en Tijuana, México

	<i>Creencias</i>	<i>Porcentaje de acuerdo</i>
<i>Escuela</i>	Institución formadora de ciudadanos y trabajadores	35%
	Instancia de progreso y movilidad social	25%
	Institución de socialización para el trabajo	22%
	Instancia donde se reproduce la desigualdad social	5%
	Espacio de dominación y resistencia	5%
<i>Educación formal</i>	Transmisora de conocimientos aplicables a la vida cotidiana	28%
	Vía formadora de individuos integralmente desarrollados	20%
	Formadora de trabajadores que afronten los retos del presente y del futuro	18%
	Medio para el progreso individual	13%
	Formadora de ciudadanos mexicanos	7%

Tabla 10. Creencias en profesores de educación básica en Tijuana, México

	Socializadora de los individuos en las sociedades modernas	7%
	Transmitir conocimientos, valores y actitudes	42%
	Transformador social	22%
<i>Función del profesorado</i>	Profesional al servicio de la educación	20%
	Guía moral	10%
	Operador eficiente de la política educativa	4%
	Animar proyectos comunitarios	2%

Fuente: Elaboración propia. Basado en Aguilar (2003)

Los resultados de Aguilar (2003) son relevantes porque permiten identificar tres elementos cruciales para llevar a cabo el trabajo docente. En primer lugar, se concibe a la escuela como una institución y con ello, las implicaciones sociales que conlleva asignar esta categoría. Por otro lado, las diversas funciones y objetivos que persigue entre los que sobresale la socialización, en específico para el trabajo. Sobre las creencias de la educación formal, los profesores de la muestra vuelven a coincidir en que se trata de una actividad cuyo fin es favorecer la vida en sociedad, ya sea a través del trabajo o ejerciendo una ciudadanía activa.

Aunque esto puede ser cierto, nos hace cuestionar qué sucede con las personas que no tienen acceso a la educación formal, sobre todo en un país como el nuestro donde ésta se vuelva cada vez más un privilegio reservado a ciertas clases sociales, y no un derecho humano. En ese caso ¿la escuela y la educación formal se estarán convirtiendo en una vía más para perpetuar desigualdades, aun cuando los propios profesores consideran exactamente lo contrario? Sin duda esta y otras preguntas surgen a partir de este tipo de resultados y por ello sigue siendo necesario que los profesores en activo dediquen tiempo a la reflexión.

Por último, se les cuestionó sobre las funciones del profesorado y resultó interesante que un porcentaje mínimo se asume como un agente activo de la comunidad donde se inserta su centro de trabajo así como un operador de políticas educativas, y si bien hacer política es

una labor en sí misma; no deja de ser importante que el profesorado se mantenga como un agente activo en este campo, toda vez que se asumen a sí mismos como guías o formadores de ciudadanía, y qué mejor forma de hacerlo que involucrándose activamente en la vida política del campo educativo.

Añadiendo una variable más, Serrano (2010) identificó la influencia de elementos como los años de experiencia docente, tipo de estudios universitarios o la ideología política en las creencias de 70 profesores universitarios en Málaga, España; utilizando un cuestionario con 107 reactivos sobre opiniones pedagógicas y otro de 73 preguntas sobre los componentes esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su relevancia y aportaciones al análisis de la presente investigación, se comparten a continuación varias de las creencias identificadas, las cuales Serrano determinó que no son influenciadas por las variables al inicio mencionadas:

1. Los contenidos que se enseñan no se adecuan al contexto social y laboral del alumno
2. Es necesario tratar en el aula conflictos sociales actuales
3. El conocimiento se ve influenciado por factores sociales, políticos, ideológicos y culturales
4. Los alumnos deberían descubrir por si mismos los conocimientos
5. La motivación es un elemento importante en el aprendizaje
6. El profesor debería ampliar su función a actividades extracurriculares, formación afectiva y atención a problemas y preocupaciones de los estudiantes
7. La cercanía y confianza entre profesores y alumnos influye de modo positivo
8. La participación del estudiante en clase favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje
9. Las calificaciones reflejan lo que el alumno ha aprendido
10. Si a los alumnos no se les evalúa, por sí solos no estudiarían
11. La enseñanza es una práctica que no compromete moralmente al profesor

Todas estas creencias nos permiten vislumbrar el tipo de docente que tenemos al frente, la dinámica de sus clases y las expectativas que tiene de su grupo. Por un lado, se trata

de profesores interesados por el estudiante, no solo por el aprendizaje de contenidos académicos, sino también por su desarrollo integral al considerar imperante ampliar sus actividades a cuestiones afectivas o como un apoyo al cual pueda recurrir el estudiante en caso de problemas personales.

También son profesores interesados en que los egresados hayan desarrollado competencias que les permitan insertarse en el mercado laboral, y no solo sean expertos teóricos, que poco les va a servir para asumir un puesto de trabajo en las empresas. Sin embargo, también siguen conservando una visión tradicional de la evaluación; lo cual nos hace recordar que si bien las creencias evolucionan con las experiencias de vida también habrá algunas que son difíciles de modificar por su cualidad pragmática, como el caso del uso de la evaluación como un recurso para el control del grupo.

La última investigación revisada sobre las creencias pedagógicas fue realizada por Bohórquez (2014) con cuatro estudiantes de la licenciatura en Educación Básica para la Enseñanza de las Matemáticas en Bogotá, Colombia. En su caso, el autor utilizó como instrumentos de recolección de datos una entrevista semiestructurada, un auto reporte y grabaciones en audio y video; encontrando que la función del docente se describe como la organización de grupos de trabajos, asumiendo el rol de guía en el aula y de acompañante u orientador. Para poder llevar a cabo esta actividad los docentes señalaron que es importante formular normas para el trabajo en el aula, así como la determinación de las repercusiones con relación a su incumplimiento.

En México, Cruz (2008) y Díaz, et al. (2010) estudiaron las creencias sobre la educación y la enseñanza en profesores de secundaria. Ellos encontraron lo que se puede clasificar en dos tipos de docentes, los motivados intrínsecamente con creencias positivas hacia la docencia y la educación; y los motivados extrínsecamente que han guiado su decisión por creencias sobre sí mismos y su realidad económica que les llevaron a considerar a la docencia como la única opción laboral, aun cuando ésta no sea de su total agrado, es decir, se mira a la docencia como una segunda opción que se convirtió en la única pero última a la que se hubiera querido llegar.

En el primer grupo los docentes se piensan a sí mismos como agentes de cambio, capaces de contribuir activamente a la transformación social transmitiendo y reproduciendo conocimientos, valores y actitudes. Se consideran sujetos críticos y reflexivos que ejercen una función mediadora entre los planes y programas de estudio y los miembros más jóvenes de la sociedad. Los más experimentados (Díaz, et al., 2010) además, dan cuenta de un mayor uso de rutinas en la resolución de conflictos lo cual les permite centrar su atención a la enseñanza y no a la gestión del aula.

Por su parte, los docentes con motivaciones extrínsecas se caracterizan por creer que la docencia es una actividad que asegura un ingreso estable para el cual se tiene que trabajar poco y, por lo tanto, es la actividad más fácil a la cual tuvieron oportunidad de acceder, ya sea porque su entorno no les permitió elegir otra o bien, porque las tradiciones familiares así lo dictaron. En suma, se trata de profesores que creen que su trabajo radica sólo en transmitir sus propios conocimientos.

Datos similares se han encontrado en docentes de Perú (Chuquilin, 2014), Colombia (Said-Hung, Gratacós y Valencia, 2017) y Argentina (Mereshián y Calatayud, 2009). Hay docentes que al inicio de su carrera no tenían más interés que el económico, pero con el tiempo construyeron una imagen de la docencia diferente; otros se consideran altruistas y agentes de cambio para la humanidad aun cuando se tengan bajos salarios, un limitado estatus social o se haya elegido segunda opción profesional.

Aunque basado en investigaciones llevadas a cabo en la segunda mitad del siglo XX, López-Jurado y Gratacós (2013) nos ofrecen un resumen de los motivos y creencias para la elección de la docencia, identificados en estudios llevados a cabo en España y el mundo (Tablas 11 y 12). La relevancia de presentarlos en la presente investigación radica en la posibilidad de comparar el cambio en las motivaciones de los docentes a lo largo del tiempo.

Tabla 11. Clasificación de motivos y creencias para la elección de la docencia identificados en investigaciones en el contexto de España durante la segunda mitad del siglo XX

<i>Autor</i>	<i>Clasificación</i>	<i>Motivos y creencias para la elección</i>
De la Rosa Acosta (1968)	Económicos	Carrera corta, fácil, asequible económicamente, vacaciones, empleo estable.
	Vocacionales	Amor a la enseñanza.
CIDE (1985): encuesta a profesores no universitarios de la enseñanza pública	Pragmáticos	Carrera corta, falta de medios, única salida, influencia familiar, gusto por niños.
	Personales o altruistas	Vocacional.
Ortega y Velasco (1991), González Blasco y González	Motivos circunstanciales	Falta de recursos económicos, influencia familiar, en el lugar de residencia no había otros estudios.
	Motivos intrínsecos	Gusto por tratar con niños, vocación, profesión para mejorar sociedad.
Anleo (1993) y Guerrero Serón (1993)	Motivos extrínsecos	Carrera fácil, vacaciones, horario, seguridad en el empleo.
	Motivos idealistas	Trabajo con niños, ayudar el desarrollo personal de otros, importancia de la enseñanza para la sociedad, satisfacción de enseñar a otro, trabajo flexible y creativo, relaciones interpersonales, servicio a la comunidad.
González Sanmamed (1995)	Motivos extrínsecos	Duración de la carrera, proximidad con la escuela, nivel de dificultad de los estudios, recomendaciones de otras personas.
	Motivos socioculturales	Ascender de categoría social, incrementar nivel cultural, ser funcionario, trampolín a otros estudios, formación permanente voluntaria,

Tabla 11. Clasificación de motivos y creencias para la elección de la docencia identificados en investigaciones en el contexto de España durante la segunda mitad del siglo XX

<i>Autor</i>	<i>Clasificación</i>	<i>Motivos y creencias para la elección</i>
		exigencia requerida para el acceso a la carrera.
	Motivos académicos	Diversificar el currículum.
Guerrero Serón (1995)	Vocacionales, intrínsecos o subjetivos	Trato con niños, vocación, mejorar la educación.
	Social, extrínsecos u objetivos	Carencia de recursos, carrera fácil, promoción ulterior, buena remuneración.

Fuente: Elaboración propia. Basado en López – Jurado y Gratacós (2013)

Tabla 12. Clasificación de motivos y creencias para la elección de la docencia identificados en investigaciones en el contexto internacional

<i>Autor</i>	<i>Clasificación</i>	<i>Motivos y creencias para la elección</i>
Lortie (1975)	Extrínsecos	Salarios, estatus y poder social.
	Intrínsecos o psíquicos	Recompensas por acontecimientos en el aula.
	Anexos o subordinados	Vacaciones, horario y condiciones de trabajo.
Brookhart y Freeman (1992)	Extrínsecos	Seguridad en el empleo, inspiración por un buen profesor, profesión con estatus social, inserción laboral, vacaciones y salario.
Kyriacou y Coulthard (2000)		
Goh y Atputhasamy (2001)	Intrínsecos	Docencia estimulante, gusto por la enseñanza, talento para enseñar.
Keow (2006)	Altruistas	Gusto por trabajar con niños, influir en la vida de otros, profesión noble.
Thomson et al. (2012)		
Baard, Deci y Ryan (2004)	Competencia	
	Autonomía	
	Relación afectiva	

Tabla 12. Clasificación de motivos y creencias para la elección de la docencia identificados en investigaciones en el contexto internacional

<i>Autor</i>	<i>Clasificación</i>	<i>Motivos y creencias para la elección</i>
Manuel y Hughes (2006)	Altruista	Deseo de trabajar y contribuir en las vidas de jóvenes
	Intrínseca	Realización personal y gusto por su materia.
Watt y Richardson (2007)	Intrínseca	Creencia de tener habilidad para la enseñanza. Gratificante
	Extrínseca	Experiencias de enseñanza positivas. Seguridad en el trabajo.
	Altruista	Influir en otros.
Bruinsma y Jansen (2010)	Razones materiales	Seguridad en el empleo.
	Razones profesionales	Amor por una asignatura.
	Razones altruistas	Responsabilidad hacia los niños.
Siera y Siera (2011)	Altruistas	Desarrollo de los estudiantes y contribuir a la sociedad
	Realización personal	Contribuir a la sociedad, compartir experiencia, vocación, servir como modelo, amor por los niños y trabajar con jóvenes.
	Conveniencia de educación	Conciliación, condiciones de trabajo, horario y vacaciones.

Fuente: Elaboración propia. Basado en López – Jurado y Gratacós (2013)

Entre los elementos en común de todas las investigaciones presentadas en las Tablas 11 y 12, se encuentran creencias en torno a las formas en que se podrá ejecutar la docencia una vez insertos en el campo laboral. Las principales tienen que ver con condiciones de seguridad, estabilidad y flexibilidad. Estas se contraponen a lo reportado en investigaciones sobre la realidad de la docencia como actividad laboral (Navarro, 2002) y por ello las estamos considerando de esa forma en el presente trabajo. Otra creencia identificada se refiere a la docencia como una actividad que permite el ascenso en la escala social y un reconocimiento

como agentes de mejora. Si bien es cierto que los profesores y profesoras de todos niveles tienen una gran responsabilidad en la formación de la ciudadanía del siglo XXI, eso no significa que están siendo reconocidos y valorados, mucho menos remunerados (Navarro, 2002; Rambur, 2015; IPE-UNESCO, 2019).

La última creencia que se logra identificar es la de contar con habilidades para la enseñanza sin una formación previa para desarrollarlas. Esto se basa en experiencias previas donde hubo la oportunidad de enseñar algún contenido y se generó un sentido de autoeficacia tan positivo, que el profesionista o estudiante lo considero un talento difícil de ignorar.

Las investigaciones aquí mencionadas, así como otras similares (Porlán, 1988 y Buchmann, 1987 citados en Félix, 2006; Durán, 2005) informan que las creencias dirigen la práctica profesional, ampliando o limitando el trabajo, las estrategias de enseñanza y en general, la realidad educativa. Estas se han formado mediante la imitación, la costumbre, los hábitos y las tradiciones familiares desde edades tempranas, y se reflejan en los comportamientos dentro del aula. La metodología que predomina en las investigaciones revisadas es la cualitativa mediante técnicas de recolección de datos como la observación, entrevista o cuestionarios (Marcelo, 1987). Estos últimos se usan en complemento con otros, como el diario de clase para estudiar factores que influyen en las decisiones de los profesores utilizando preguntas abiertas o escalas tipo Likert que son posteriormente retomados para elaborar guiones de entrevista.

Ésta última técnica se utiliza en el formato abierto y en el cerrado, para analizar con profundidad las creencias de los profesores acerca de la enseñanza. Aunque son útiles, las investigaciones revisadas señalan que tienen limitaciones dependientes de la habilidad del investigador para obtener información y formular preguntas a los entrevistados. Con la intención de abonar a la disminución del sesgo proveniente de la pericia del investigador al realizar entrevistas, es que se decidió añadir el siguiente apartado que proporciona claridad sobre su elaboración, uso y análisis.

3.2.2 La entrevista como herramienta de investigación de las creencias

Las investigaciones sobre creencias requieren el uso de metodologías sensibles al análisis discursivo y que permitan observar el sistema de acciones y decisiones que utilizan los docentes en su práctica profesional (Rojas, 2014). Específicamente, estudios cualitativos que permitan identificar opiniones, creencias, actitudes y valores; a través de técnicas de recolección de datos como observaciones, entrevistas, estudio de caso y análisis de contenidos (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Conocer las bases teóricas para la elaboración de instrumentos utilizados en las entrevistas es una forma de dar paso a una mejor obtención de los datos de la presente investigación por lo que en este apartado se explican elementos que permitieron la posterior toma de decisiones en el apartado metodológico de la misma.

De éstas, la que se utiliza con más frecuencia es la entrevista porque permite analizar con profundidad las creencias sobre la enseñanza en los profesores (Marcelo, 1987). Se le considera un método de recolección de información basado en una conversación sistemática, con una estructura y un propósito claro, en la que el investigador ayuda al entrevistado a reproducir la realidad que ha construido (Álvarez-Gayou, 2009). Se trata de un sistema de comunicación a través del cual se intercambia información y puntos de vista (Boza, Ipland, Aguaded, Fandon, Monescillo y Méndez, 2005).

La investigación cualitativa, tiene el propósito de entender el mundo desde la perspectiva individual del entrevistado, estudiar sus modos de hacer y ver las cosas y en general describir situaciones específicas en la vida de las personas (Álvarez-Gayou, 2009; Van Manen, 2003). Esos múltiples usos, a su vez permiten alcanzar objetivos diversos, los cuales deben ser claros para poder determinar el tipo de entrevista a realizar (Zapata, 2005).

Entre los usos comunes Guardián (2000), Zapata (2005) y Van Manen (2003) señalan los siguientes:

1. Estudiar el cambio de actitudes en las personas bajo circunstancias particulares;
2. Esclarecer experiencias humanas subjetivas desde el punto de vista de los propios actores;

3. Estudiar representaciones sociales personalizadas, sistemas de normas y valores; y analizar creencias individualizadas; y
4. Explorar y reunir material narrativo de experiencias sobre un fenómeno humano y el significado que les confieren las personas.

Teniendo claridad sobre el uso que se le dará en la investigación, es posible determinar un tipo de entrevista con base en su objetivo, su estructura y el nivel de intervención que ejerce el investigador (Boza, et al. 2005) (Figura 10). Las primeras incluyen entrevistas para obtener información y recoger datos a través de preguntas abiertas; son de orientación cuando se utilizan para clarificar un problema en el que el entrevistado debe tomar una decisión y las entrevistas de planificación que se utilizan cuando es necesario plantear acuerdos u objetivos. Por su estructura, las entrevistas pueden ser cerradas o abiertas, es decir, siguiendo preguntas fijadas previamente o sin estar sujetas a un esquema determinado. Así mismo, se clasifican según el nivel de intervención, en dirigidas cuando el entrevistador toma la iniciativa o no dirigidas, cuando la iniciativa es tomada por el entrevistado.

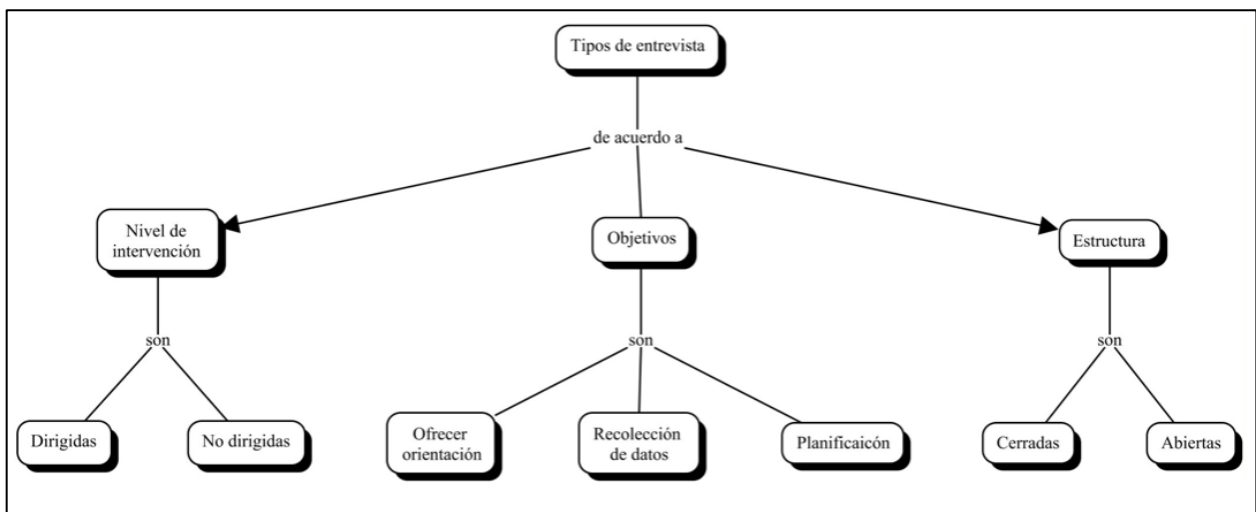


Figura 10. Tipos de entrevistas.

Fuente: Elaboración propia. Basado en Boza, et al. (2005)

Bautista (2011) y Zapata, (2005) añaden las entrevistas de contextualización, focalizadas, en profundidad y de grupo focal. Las primeras se utilizan para estudiar un

número de personas en un tiempo breve y a manera de diagnóstico. Las entrevistas focalizadas son libres y espontáneas y se caracterizan por exponer al entrevistado un problema específico para que hable sin restricciones, sin una estructura formal y sin desviarse del tema. Se utilizan para explorar a fondo alguna experiencia vivida y la visión, sentir y percepción del informante.

Se denominan entrevistas a profundidad cuando se utilizan para obtener la definición personal de una situación, acto o experiencia social. Se llevan a cabo encuentros repetidos cara a cara entre investigadores e informantes siguiendo el modelo de una conversación entre iguales y no un intercambio formal de preguntas y respuestas, es decir, son flexibles, dinámicas, cualitativas, no directivas, no estandarizadas y abiertas (Tabla 13). Las entrevistas de grupo focal son discusiones donde seis a doce personas comparten aspectos de interés para el investigador, quien les permite hablar espontáneamente para conocer sus opiniones. Es frecuente utilizarlas para obtener la percepción y las creencias que un grupo de personas tienen sobre un tema determinado ya que permite recolectar datos en poco tiempo.

Tabla 13. Tipos de entrevistas

<i>Clasificación</i>	<i>Nombre</i>	<i>Definición</i>	<i>Beneficios</i>	<i>Otras denominaciones</i>
Por estructura	Estructurada	Conversación guiada por un esquema preestablecido, con preguntas concretas y definidas con exactitud que siguen un orden y redacción permanente invariable	Bajo costo y fácil procesamiento, agrupación y comparación de las respuestas	Cuestionario
	Semiestructurada	Conversación libre para recoger información con preguntas abiertas,	Develan categorías de interés para la investigación	No directiva

Tabla 13. Tipos de entrevistas

<i>Clasificación</i>	<i>Nombre</i>	<i>Definición</i>	<i>Beneficios</i>	<i>Otras denominaciones</i>
		reflexivas y circulares		
	No estructurada	Conversación sobre un tema de estudio sin preguntas preestablecidas para obtener un panorama general del tema de investigación	Ideal para estudios exploratorios, proporciona mayor libertad a entrevistador y al entrevistado	Informal, clínica o localizada
Por dirección	Dirigida	Lista de puntos de interés interrelacionados entre sí que se exploran a través de una conversación	El entrevistador hace pocas preguntas directas	Guiada
	No dirigida	Conversación en la que el entrevistado tiene la libertad de expresar sentimientos y opiniones	El entrevistador se limita a animar al informante a compartir la información	Informal

Fuente: Elaboración propia. Basado en Bautista (2011), Zapata (2005) y Boza et al. (2005).

Las entrevistas son indagaciones guiadas por la teoría (Rodríguez, 1999) que se llevan a cabo en cuatro momentos: planeación, ejecución, control y cierre (Quezada, 2010). Dentro de esas tiene lugar una secuencia que garantiza su correcta aplicación como técnica de recolección de datos.

La etapa de planeación incluye la selección del tema, la elaboración de una guía de preguntas y la definición del propósito de la entrevista. Implica determinar los recursos humanos necesarios para ejecutarla, el tiempo y el presupuesto, así como planear citas con los entrevistados. También requiere una revisión histórica sobre el dominio de interés para poder detectar las regularidades que siguen vigentes en la actualidad, documentarse previamente, comprender el lenguaje de la cultura del entrevistado y encontrar un informante adecuado (Rodrigo, et al., 1993; Boza, et al., 2005).

Al diseñar la entrevista es importante ubicar las preguntas de las menos complejas a las más complicadas y asegurarse de que se relacionan con el objetivo de investigación. Una vez decididas las preguntas se debe incluir en el formato de aplicación un encabezado o portada con el nombre, género, edad, número de expediente y el propósito del cuestionario. Quezada (2010) sugiere las siguientes preguntas para verificar la pertinencia del guion:

- ¿El tipo de pregunta es adecuado?
- ¿Se utilizan términos subjetivos?
- ¿La entrevista requiere información de la que carece el entrevistado?
- ¿Se exige información personal que el entrevistado no querrá proporcionar?
- ¿Las preguntas generan deseabilidad social?
- ¿Se utilizan oraciones en negación?
- ¿Se utiliza términos técnicos difíciles de comprender para el entrevistado?

La fase de ejecución comienza con la presentación del investigador o entrevistado que contextualiza a las personas entrevistadas, explica brevemente el propósito del estudio y de la entrevista, aclara si se realizará una grabación de audio o video y pregunta, antes de iniciar entrevista, si el informante tiene alguna duda (Álvarez-Gayou, 2009).

El ambiente de entrevista debes ser positivo y acogedor con la finalidad de favorecer la cooperación del entrevistado. El entrevistador debe mantener una actitud cordial, espontánea y natural; transmitir confianza y saber escuchar sin prisa u otras preocupaciones, conceder el tiempo necesario para obtener las respuestas buscando siempre centrar la

conversación en el objetivo preestablecido y recolectar todo el material posible de la manera menos evidente para no generar incomodidad en el entrevistado (Boza, et al., 2005; Fontana y Frey, 2015).

Además, Fontana y Frey (20015) señalan la importancia del uso del espacio interpersonal para comunicar actitudes (comunicación proxémica), los recursos discursivos y los silencios durante la conversación (comunicación cronémica), los movimientos y posturas corporales (comunicación kinética) y las variaciones en el volumen, timbre y calidad de voz (comunicación paralingüística) para favorecer un clima de confianza que permita acceder a información sensible.

El núcleo de la entrevista centra el diálogo en el tema a tratar y es el momento en que el entrevistador favorece su análisis y constituye la tercera etapa denominada de control que consiste en verificar si todas las preguntas han tenido respuesta, detectar contradicciones en el discurso del entrevistado y evitar todo tipo de distracciones y desviaciones (Quezada, 2010); así como algunas fuentes de error derivadas del comportamiento de los participantes o en la administración de las preguntas (Fontana y Frey, 2015).

Para terminar y cerrar la entrevista se realiza un resumen y se aclaran aspectos necesarios preguntando al entrevistado si desea agregar algún otro dato o comentario sobre el tema. Ambos participantes deberán tener el sentimiento de que ha sido positivo participar. Quezada (2010) sugiere concluir antes del cansancio en el entrevistado y si se trata de una técnica a profundidad, ejecutar varias sesiones o bien, dejar el camino abierto para futuras oportunidades.

Obtenida la información de quienes experimentan el fenómeno a estudiar, es importante transcribir la entrevista y analizarla mediante su lectura, reflexión, escritura y reescritura para realizar un proceso de codificación. Al respecto, Álvarez-Gayou (2009) propone cinco pasos: obtener los datos verbales, leer los datos, agruparlos, organizarlos y expresarlos desde una perspectiva disciplinaria, sintetizar y resumir los datos para

presentarlos. Se pueden utilizar códigos abiertos o porciones de texto y palabras que llamen la atención, o una codificación axial/ por familias de códigos que se relacionan entre sí.

Como conclusión a este capítulo se puede señalar la importancia del estudio sistemático del pensamiento del docente para poder determinar la influencia de sus creencias y expectativas dentro del aula. Si bien el paradigma del pensamiento del profesor es un campo nacido en la segunda mitad del siglo pasado, su vigencia no se pierde en los espacios de formación docente ya que permite hacer consciente aquello que los profesores dan por sentado o que simplemente no identifican como importante al momento de tomar decisiones educativas.

Si los docentes tienen presentes sus creencias previas al ingreso en el aula, podrán llevar a cabo una práctica reflexiva en la que el objetivo de aprendizaje se conserve a lo largo de las sesiones y los ciclos escolares. Este punto ya ha sido estudiado e identificado en variadas investigaciones, pero desde el momento en que el profesor ya está inmerso en la actividad y no preguntándonos cuáles fueron esas creencias que le llevaron a decidir llevar a cabo este trabajo.

En la revisión teórica encontramos que la mejor forma para adentrarse a esas creencias es utilizando entrevistas semiestructuradas en donde el profesor en formación relate sus historias personales y profesionales que le llevaron a darse cuenta de las implicaciones de su trabajo y en particular de la importancia de la capacitación y actualización, dejando de lado la creencia de que el ejercicio de la docencia no requiere más que el conocimiento de una disciplina. Para contribuir a la elaboración de la entrevista que permitió conocer las creencias de los docentes, también se dedicó un espacio a caracterizar el empleo de esta técnica de recolección de datos y así tener mayor claridad sobre su uso como parte del desarrollo de habilidades para la investigación cualitativa en educación. Los aspectos del componente metodológico del trabajo se describen a detalle en el capítulo cuatro.

Capítulo 4. Método

4.1 Planteamiento del problema

El Paradigma del Pensamiento del Profesor se ha consolidado como vía para la comprensión de los procesos mentales que tienen lugar antes, durante y después de impartir una clase. Dentro de éste las creencias han sido objeto de indagación en múltiples ocasiones utilizando herramientas de investigación cualitativa, con temáticas como la educación, la escuela, el currículum y las buenas prácticas en el aula.

La investigación aquí presentada se inscribe en este paradigma porque abona al entendimiento del docente como un profesional reflexivo, toda vez que le invita a cuestionarse sobre las motivaciones que le llevan a elegir esta actividad productiva; y porque asume que sus creencias personales sustentan las decisiones que toma.

Desde investigaciones previas ha quedado establecido que las creencias ejercen una influencia en la toma de decisiones en cuestiones como la planeación de las sesiones, y que durante éstas permiten actuar de manera rápida y efectiva ante la multiplicidad de problemas que se presentan en el aula. Incluso, se vuelven tan importantes que le permiten al docente validar rutinas y respuestas que faciliten su trabajo. En esta tesis se pretendió ir más lejos, identificando y analizando las creencias sobre la docencia que estaban presentes en el momento de su elección. Conocerlas nos permite dar paso a una práctica reflexiva, que no inicia con lo que hacemos en el salón sino desde las razones por las que estamos o decidimos permanecer en él.

Evidentemente las creencias obtenidas pueden haber cambiado con los años de experiencia o tras incorporarse a espacios de formación, pero no debemos olvidar que una característica de las creencias es su prevalencia a lo largo del tiempo, lo cual nos sugiere que aquello que pensaban sobre un tema no necesariamente ha cambiado radicalmente en el presente.

Dado que la docencia no siempre ocupa el primer lugar entre las alternativas de actividad productiva, se vuelve necesaria una formación posterior de aquellas personas que requieren subsanar diversas áreas de oportunidad, puesto que se llega al aula sin más conocimiento que las propias experiencias como aprendiz y el deseo de no repetir las malas prácticas de las que se pudo ser objeto en el pasado. Estas podrán tener las mejores intenciones, sin embargo, sigue siendo necesario fortalecer su formación y sobre todo captar a los mejores aspirantes para ejercerla.

Aunado a esta situación, tenemos que la docencia ha sido caracterizada en México y América Latina como una actividad productiva poco atractiva por su sobrecarga de trabajo, baja compensación económica y un estatus social que ha disminuido drásticamente al paso de los años. Pareciera que se trata de una actividad que proporciona algún otro beneficio a quien lo desempeña y que la convierte en algo más que un empleo.

Por estas razones se considera que la tesis presentada no sólo aporta evidencia empírica a los planteamientos del Paradigma del Pensamiento del Profesor y las creencias sobre un tema educativo específico; sino que cobra importancia porque nos permite comprender a los profesores en formación, con o sin experiencia previa en la enseñanza; saber cuál era su idea de la docencia en el campo laboral o si conocían de antemano las desafortunadas situaciones arriba comentadas, por qué si las conocían aun así la eligieron o qué vieron en este trabajo que les cautivó. E incluso con esta información presente, desarrollar mejores procesos de ingreso, permanencia y promoción, así como programas de formación.

Para identificar y analizar las creencias que influyeron en la elección profesional de la docencia se trabajó con estudiantes del posgrado profesionalizante “Maestría en Docencia para la Educación Media Superior” impartido por la UNAM, a quienes se les invitó personalmente a colaborar por pertenecer a diferentes campos de conocimiento como psicología, química, matemáticas, entre otros. Los propósitos específicos de la investigación se describen en los siguientes apartados.

4.2 Pregunta de investigación

La pregunta de investigación que rige el trabajo presentado es: ¿Cuáles son las creencias que influyeron en la elección profesional de la docencia en un grupo de estudiantes de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior?

En consecuencia, se pudo dar respuesta a otras preguntas secundarias como:

1. ¿Cuáles son las creencias sobre la profesión de la docencia en los estudiantes de posgrado entrevistados?
2. ¿Cuáles son los fines de la docencia?
3. ¿En qué consiste la profesión de la docencia para los entrevistados?
4. ¿Qué actividades se llevan a cabo en la profesión de la docencia?
5. ¿Qué actividades realiza un buen profesional de la docencia?
6. ¿La familia de los entrevistados tuvo influencia en la construcción de sus creencias sobre la docencia?
7. ¿Las experiencias educativas, principalmente como aprendiz, influyeron en la construcción de las creencias sobre la docencia en los estudiantes entrevistados?

4.3 Objetivo general

Analizar las creencias sobre la docencia en un grupo de estudiantes de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior para determinar si éstas influyeron en su elección profesional.

4.3.1 Objetivos específicos

1. Identificar las creencias sobre la docencia en un grupo de estudiantes del posgrado MADEMS.

2. Identificar en las creencias sobre la docencia de un grupo de estudiantes del posgrado MADEMS la influencia de sus experiencias previas como aprendiz y/o como profesional de la educación.
3. Identificar diferencias en las creencias sobre el objetivo de la docencia en un grupo de estudiantes pertenecientes a ocho distintos campos de conocimiento de la MADEMS en modalidad presencial.
4. Diseñar, validar y aplicar un guion de entrevista semiestructurada que permita identificar y analizar las creencias sobre la docencia.
5. Aportar a la reflexión teórica sobre la importancia del pensamiento del docente como profesional de la educación.

4.4 Tipo de estudio

Estudio exploratorio y descriptivo, toda vez que la población específica del estudio no había sido abordada en experiencias previas y al mismo tiempo se pretendió identificar las creencias sobre la docencia en una muestra delimitada, sin establecer relaciones entre variables o hacer predicciones sobre su comportamiento. Adquiere su carácter descriptivo al buscar identificar características de un fenómeno y examinar un grupo para describir sus creencias.

4.5 Variables

La unidad de análisis principal fueron las creencias sobre la docencia. Estas se definieron como las ideas sobre la realidad educativa que los docentes en formación integraron al cúmulo de información que les permitió elegir la docencia como opción de actividad profesional, identificadas en el análisis cualitativo de sus relatos sobre el proceso de elección obtenidos a través de una entrevista semiestructurada. Otras variables del estudio se describen en la Tabla 14:

Tabla 14. Variables del estudio

<i>Nombre de la variable</i>	<i>Carácter</i>	<i>Nivel de medición</i>	<i>Categorías o valores de la variable</i>
1. Edad	Cuantitativa	De razón o proporción	25 - 48 años
2. Sexo	Cuantitativa	Nominal	1 Hombre 2 Mujer
3. Campo de conocimiento	Cuantitativa	Nominal	1 Psicología 2 Biología 3 Geografía 4 Matemáticas 5 Español 6 Física 7 Química 8 Historia

Fuente: Elaboración propia.

4.6 Hipótesis de investigación

La hipótesis de investigación fue:

Las creencias sobre la docencia identificadas y analizadas en un grupo de estudiantes del posgrado MADEMS fueron construidas a partir de sus propias experiencias de vida como aprendiz y como profesionales de la educación y a partir de ellas tomaron la decisión de ejercer esta profesión.

Así mismo, por el interés de identificar diferencias en las creencias sobre el objetivo de la docencia en función del campo de conocimiento de pertenencia se plantea que:

Las creencias sobre los fines de la docencia y las actividades que en esta se llevan a cabo, identificadas en un grupo de estudiantes de la MADEMS, son diferentes de acuerdo con el campo de conocimiento en el que desempeñan sus actividades.

4.7 Tipo de diseño

Al no haber una manipulación intencional de variables (García, 2009), se trató de un diseño no experimental para poder identificar las creencias de los docentes sin una manipulación sobre estos. Así mismo, se denomina como transversal descriptivo porque la investigación se llevó a cabo en un grupo de docentes durante un solo momento.

4.8 Población y muestra

La muestra de estudio estuvo compuesta por 13 estudiantes de la modalidad presencial del Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior de la Universidad Nacional Autónoma de México en su campus Ciudad Universitaria de las generaciones 2018-1, 2019-1 o 2020-1 inscritos en diversos campos de conocimiento.

De acuerdo con datos de la Agenda Estadística UNAM 2018¹¹, 2019¹² y 2020¹³, durante los ciclos escolares correspondientes a esas generaciones la población total de MADEMS fue la siguiente (Tabla 15):

<i>Área</i>	<i>Generación 2018-1</i>	<i>Generación 2019-1</i>	<i>Generación 2020-1</i>
Ciencias Físico	64	54	55
Matemáticas e Ingenierías			
Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud	149	127	86
Ciencias Sociales	80	74	80
Artes y Humanidades	133	115	107
Total	426	370	328

Fuente: Elaboración propia.

¹¹ <https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2018/pdf/Agenda2018.pdf>

¹² <https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2019/pdf/Agenda2019.pdf>

¹³ <https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2020/pdf/Agenda2020.pdf>

Ante la convocatoria para participar en la investigación se obtuvo respuesta de 13 estudiantes pertenecientes a 8 de los 14 campos de conocimiento que ofrece el mencionado programa de posgrado. La tabla 16 presenta la población total de los campos en cuestión para cada una de las generaciones participantes, cabe mencionar que no¹⁴ todas se encuentran representadas por los ocho campos. Además, se señala el porcentaje de la población que se aborda con la muestra participante.

Tabla 16. Población de los ocho campos de conocimiento representados en la muestra de investigación

<i>Población total /porcentaje representado</i>								
	<i>Psicología</i>	<i>Biología</i>	<i>Geografía</i>	<i>Matemáticas</i>	<i>Español</i>	<i>Física</i>	<i>Química</i>	<i>Historia</i>
<i>Generación 2018-1</i>				13 / 7,69%				
<i>Generación 2019-1</i>	15 / 13,3%					5 / 20%		
<i>Generación 2020-1</i>	13 / 7,69%	8 / 12,5%	5 / 20%		9 / 11,1%	2 / 50%	6 / 50%	7 / 14,2%

Fuente: Elaboración propia.

4.8.1 Criterios de selección de la muestra

1. Estudiante de la MADEMS inscrito en alguno de los campos de conocimiento impartidos en Ciudad Universitaria bajo la modalidad de estudios presenciales.
2. Pertenecer a las generaciones 2018 -1, 2019-1 o 2020-1.
3. Referir la intención de participar voluntariamente en el estudio.
4. Contar con disponibilidad de tiempo para llevar a cabo la entrevista semiestructurada en el periodo escolar 2020-2.

¹⁴ Las generaciones que no se encuentran representadas en la muestra se señalan en color gris.

4.8.2 Tipo, técnica y cálculo de la muestra

Los criterios de selección de la muestra indican que los participantes llegaron al estudio de manera voluntaria tras ser invitados, por ello se trató de un muestreo no probabilístico accidental o por conveniencia, es decir, aquel que no fue aleatorizado y tomó la muestra que se encontró disponible en el momento de la investigación (García, 2009).

4.9 Técnica de recolección de datos

Se determinó la entrevista semiestructurada como la mejor técnica para la recolección de los datos, toda vez que permitió obtener información a profundidad en un ambiente donde los participantes se sintieron lo suficientemente cómodos como para compartir sus creencias con fluidez. La decisión de que fuera semiestructurada radicó en la posibilidad de marcar un límite a la conversación al mismo tiempo que se profundizó sobre aspectos específicos.

4.9.1 Instrumento

Los instrumentos de investigación son herramientas que permiten la recolección de los datos. Para los fines de esta exploración se diseñó, validó y aplicó un guion de entrevista semiestructurada (Anexo 5) para identificar creencias sobre la docencia. El instrumento se compone de tres partes:

- 1. Caracterización de los participantes:** incluye datos como número de folio (para conservar el anonimato de los entrevistados), edad, sexo, campo de conocimiento en la MADEMS y generación de ingreso.
- 2. Experiencia docente:** se recopila información sobre la experiencia (en años) como docente, el nivel educativo y el tipo de institución escolar.
- 3. Creencias sobre la docencia:** se compone de tres temáticas y para cada una de ellas se delimitaron categorías que permitieron profundizar en las creencias de los entrevistados.

3.1. *Profesionalización de la docencia a través de estudios de posgrado*: información tomada en cuenta durante el proceso de toma de decisión para ingresar a un posgrado profesionalizante en docencia.

3.1.1. Proyecto de vida: lugar que ocupa en el proyecto de vida individual los estudios de posgrado.

3.1.2. Profundización de conocimientos: la identificación de áreas de oportunidad en términos de conocimientos disciplinares o pedagógicos necesarios para la práctica de la docencia y que se espera satisfacer con el estudio de un posgrado.

3.1.3. Antecedentes relacionados con la docencia: experiencias significativas durante la práctica de la docencia o actividades de enseñanza, que llevaron a reconocer la necesidad de formación.

3.2. *Factores de influencia en la elección de la docencia como profesión*: factores personales y contextuales que influyeron en la decisión de ejercer la docencia, identificados en diferentes etapas de la vida académica y personal del estudiante del posgrado MADEMS.

3.2.1. Experiencias educativas significativas: experiencias con profesores con quienes hay un proceso de identificación o con quienes compartir el espacio del aula sirvió como referente para la enseñanza.

3.2.2. Autoconcepto: identificación de características personales que se asumen como favorecedoras para el ejercicio de la docencia.

3.2.3. Motivación intrínseca y extrínseca: identificación de factores internos y externos que influyen en la elección de la docencia.

3.2.4. Personas significativas: influencia de profesores, familiares o estudiantes para la decisión de ejercer la docencia.

3.2.5. Valor de la docencia para la sociedad: perspectiva sobre la valoración de las actividades que realiza el docente y la experiencia subjetiva que de esta se deriva.

3.2.6. Perspectivas de empleabilidad: condiciones salariales, estabilidad económica y laboral.

3.3. *Creencias sobre la docencia*: ideas sobre las actividades que realiza un profesor antes, durante y después de dirigir una clase; y sobre el papel que desempeña éste en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

3.3.1. Competencias docentes: se refiere las habilidades, actitudes, valores y conocimientos que poseen los profesores para poder ejercer.

3.3.1.1. Actividades en el aula: la planeación, la ejecución y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluye las diversas formas de interacción entre el docente y el estudiante.

3.3.1.2. Actividades en la institución: incluye el trabajo colegiado o entre docentes, labores solicitadas por la institución escolar y que no entran dentro de la categoría de planear, ejecutar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. También incluye actividades de gestión y de actualización solicitadas por la institución.

3.3.2. Finalidad de la tarea docente: identificar cuál es el objetivo de las actividades que realiza el docente como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.3.3. Identidad del docente: conjunto de rasgos que caracterizan a las personas que ejercer la profesión docente.

3.3.3.1. Individual y colectiva: identificación de rasgos personales y profesionales.

3.3.3.2. Evolución como producto de la experiencia: identificación de cambios en la identidad derivados de los años de experiencia impartiendo clase.

La elaboración del instrumento se llevó a cabo en tres fases: preparatoria, de desarrollo y toma de decisiones. A continuación, se detalla cada una.

FASE PREPARATORIA

Revisión de la literatura: el objetivo fue obtener las dimensiones, categorías e indicadores que recupera el instrumento.

- A. Selección de temas para el guion de entrevista: constituyen las dimensiones del instrumento.
- B. Para cada dimensión se identifican diferentes categorías.
- C. Finalmente, la siguiente tabla muestra los indicadores para cada categoría de las tres dimensiones del instrumento. (Tabla 17).

Tabla 17. Dimensiones teóricas para la construcción del instrumento

<i>DIMENSIÓN</i>	<i>CATEGORIA</i>	<i>INDICADORES</i>
Profesionalización de la docencia a través de estudios de posgrado	Trayectoria profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje continuo • Profesionalización de la docencia • Metas, deseos y necesidades
	Toma de decisión	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo que se desea alcanzar • Fuentes de información • Evaluación de la información
Factores de influencia en la elección de la docencia como profesión	Factores personales	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencias educativas significativas como aprendiz • Rasgos de personalidad • Motivación intrínseca • Autoconcepto • Intereses, aptitudes, capacidades y limitaciones

Tabla 17. Dimensiones teóricas para la construcción del instrumento

<i>DIMENSIÓN</i>	<i>CATEGORIA</i>	<i>INDICADORES</i>
	Factores contextuales	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto y origen socioeconómico • Sistema sexo-género • Demandas, presiones y mandatos sociales • Antecedentes familiares • Reconocimiento social • Perspectivas de empleabilidad • Prestigio de la profesión • Valoración social de la docencia
	Desarrollo profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencias significativas • Historia personal • Motivaciones y expectativas • Trayectoria y experiencia docente
Creencias sobre la docencia	Competencias docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias teóricas • Competencias operativas • Competencias vinculadas a la interacción • Competencias deontológicas
	Finalidad de la tarea docente	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de la asignatura a enseñar • Pensar la asignatura a enseñar desde la perspectiva del estudiante • Representar el contenido de la asignatura a enseñar • Organizar a los estudiantes para el aprendizaje
	Identidad del docente	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimiento de pertenencia a un ámbito de desempeño profesional • Maestro de sí y de otros • Sujeto social y político • Constructor de identidades • Intelectual • Transformador de la cultura

Tabla 17. Dimensiones teóricas para la construcción del instrumento

<i>DIMENSIÓN</i>	<i>CATEGORÍA</i>	<i>INDICADORES</i>
		<ul style="list-style-type: none">• Gestor del currículo• Acreditación mediante títulos• Autonomía en el desempeño laboral

Fuente: Elaboración propia.

FASE DE DESARROLLO

1. *Redacción de la primera versión del instrumento:* consistió en la adaptación a pregunta de las categorías identificadas para facilitar la determinación de la validez de contenido y posterior administración en una prueba piloto (Anexo 6).
2. *Determinación de la validez de contenido:* se refiere al grado en que la teoría y la evidencia son sustento para la interpretación de los datos obtenidos con el instrumento. En esta investigación se refiere a la recolección de evidencia sobre la validez de contenido de las dimensiones, categorías e indicadores de las creencias pedagógicas sobre la docencia mediante la valoración por jueces y la aplicación de una prueba piloto.
3. *Validación por jueces:* esta etapa consistió en la valoración crítica de cada una de las dimensiones del guion de entrevista por parte de tres profesionales expertas en la investigación educativa que acompañan el desarrollo del presente trabajo; tomando en cuenta su experiencia en el diseño y validación de instrumentos para la recolección de datos en la investigación educativa. Sus observaciones permitieron mejorar el instrumento en aspectos de contenido, forma y estilo para su aplicación en la prueba piloto y posterior, aplicación con la muestra final de la investigación. De este ejercicio se identificaron preguntas para añadir o eliminar y se recopilaron sugerencias para su mejora.

4. *Segunda redacción del instrumento:* posterior a la primera valoración se llevaron a cabo los ajustes necesarios para obtener una versión del instrumento susceptible de ser utilizado en una prueba piloto (Anexo 7).

FASE DE TOMA DE DECISIONES

1. *Análisis de los resultados de la prueba piloto:* las respuestas ofrecidas por los participantes fueron analizadas en relación con el guion de entrevista, su estructura, claridad de las preguntas y para dar cuenta de la validez de contenido.
2. *Redacción de la versión final del guion de entrevista:* tras un análisis cualitativo de grabaciones de las entrevistas en la prueba piloto, se modificaron, añadieron y eliminaron los aspectos necesarios para dar paso a la versión final del instrumento. Este fue sometido a la valoración por jueces para realizar los ajustes necesarios.

4.9.2 Prueba piloto

Es un procedimiento metodológico que implica aplicar el instrumento a sujetos que comparten características con la población del estudio. Se administra bajo las mismas condiciones en que se aplicará en la muestra final y el objetivo es valorar la comprensión de los ítems por parte de la población de interés y hacer mejoras (Elgueta y Zamorano, 2014). La prueba piloto de la entrevista semiestructurada se llevó a cabo de acuerdo con las cuatro etapas propuestas por Rodrigo et al. (1993) y Boza et al. (2005): planeación, ejecución, control y cierre.

La etapa de planeación abarcó el proceso ya señalado para la construcción del instrumento de recolección de datos. Además, implicó la invitación personal a la población de la generación 2019-1 del campo de conocimiento de Psicología en la modalidad presencial del campus Ciudad Universitaria para participar en la resolución del instrumento. Las sesiones de entrevista se realizaron durante dos semanas, en los meses de octubre y

noviembre del 2019 en las instalaciones del edificio D de la Facultad de Psicología de la UNAM en Ciudad Universitaria.

Para comenzar la fase de ejecución se les explicó el objetivo de la investigación en la que se inscribe la recolección de los datos y, por consiguiente, el objetivo de la entrevista y los temas a tratar. Se solicitó su consentimiento verbal para participar en la investigación y para ser grabados en audio durante la conversación. Todos los participantes accedieron, quedando asentado en las mismas grabaciones. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 39 minutos (Tabla 18) y tuvieron lugar en un ambiente conocido, lo cual favoreció el desarrollo con naturalidad y cordialidad, privilegiando en todo momento que la conversación no se desviara del tema central e introduciendo las preguntas complementarias necesarias de acuerdo con la información que los participantes proporcionaban.

Tabla 18. Duración de las entrevistas en la prueba piloto								
	<i>Entrevistado</i>							
	1	2	3	4	5	6	7	8
<i>Duración en minutos</i>	43,5	30,24	31,58	34,42	49,05	45,06	36,45	42,05

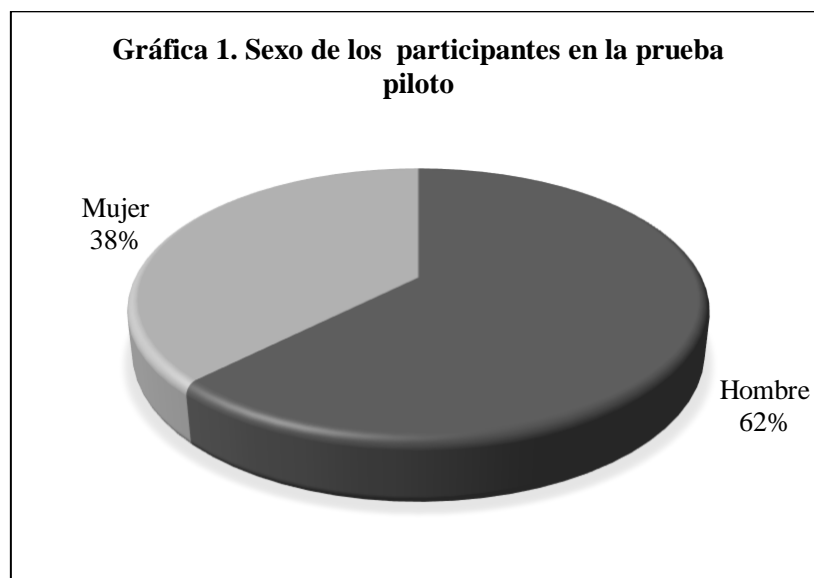
Fuente: Elaboración propia.

En la fase de control, se verificó que todas las temáticas señaladas en el guion de entrevista tuvieran una respuesta y en caso necesario se pidió al participante ahondar en puntos con poca información. Para cerrar, se preguntó si deseaban agregar algún comentario a las temáticas abordadas y se agradeció su colaboración. Solo tres participantes ampliaron sus respuestas en alguno de los tres temas de la entrevista.

La revisión de las grabaciones de las entrevistas permitió identificar fortalezas y áreas de oportunidad del instrumento en las tres partes que lo componen:

- A. *Caracterización de los participantes:* la población del campo de conocimiento de Psicología en la generación 2019-1 constaba de 15 personas de las cuales se obtuvo una muestra de 8 (53,3%), 3 mujeres y 5 hombres (Gráfica 1) con una edad promedio de 29.75 años. Se identificó que el formato para recolectar la información fue de fácil

llenado y se determinó añadir una sección para asignar un pseudónimo que permita conservar el anonimato del participante.



Fuente: Elaboración propia.

B. Experiencia docente: la sección se compone de tres preguntas que obtienen como respuestas información anecdótica de los participantes. Las observaciones a cada una se muestran en la tabla 19. Dependiendo de la experiencia, algunas personas señalaron la cantidad exacta de años como docente por lo que se decidió solicitar esta especificación para el instrumento final. Se identificó que es pertinente especificar a qué se refiere el instrumento con el término experiencia docente, pues los participantes enfatizan la diferencia con situaciones de enseñanza en contextos de educación no formal. Los resultados se exponen en las gráficas 2, 3 y 4.

Tabla 19. Análisis cualitativo de la sección dos del guion de entrevista semiestructurada (prueba piloto)

<i>PREGUNTA</i>	<i>OBSERVACIONES</i>
¿Cuántos años de experiencia docente tienes?	Es necesario preguntar primero si se tiene o no experiencia como docente en instituciones de educación formal. Si la respuesta es negativa se anulan las preguntas 2 y 3. Permite establecer una relación entre la experiencia en educación no formal y la búsqueda de profesionalización.

¿En qué nivel (es) educativo tienes experiencia docente?

La pregunta se responde cuando los participantes contestan sobre sus años de experiencia como docente.

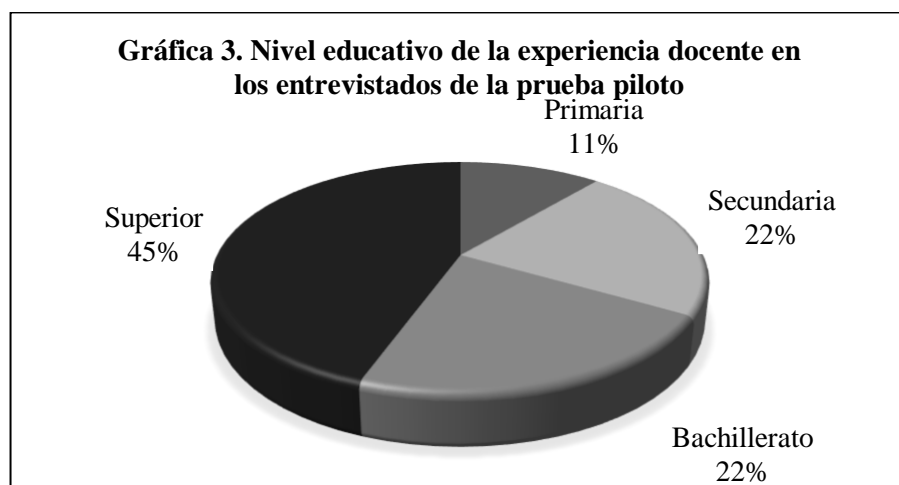
¿En qué tipo de institución escolar?

Los participantes no señalan por sí solos si la administración de la institución escolar es pública o privada, sin embargo, conocer esta información no aporta para el alcance del objetivo del instrumento.

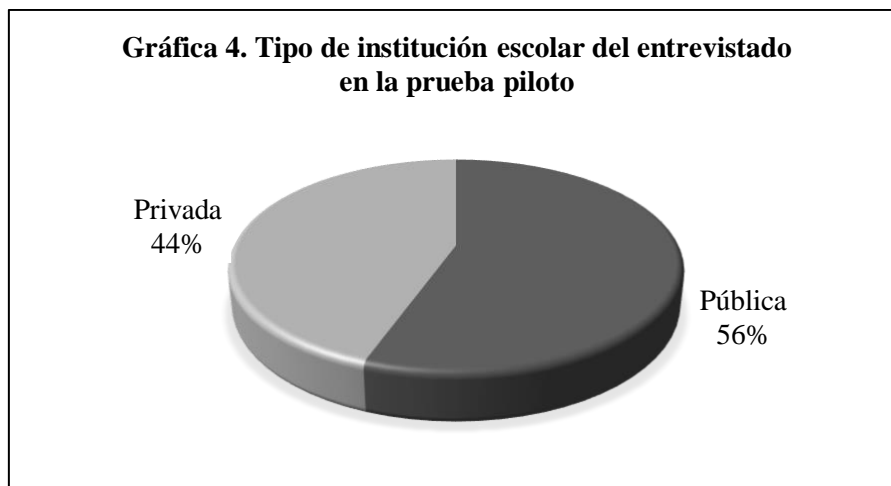
Fuente: Elaboración propia.



Fuente: Elaboración propia.



Fuente: Elaboración propia.



Fuente: Elaboración propia

C. *Creencias sobre la docencia:* en la siguiente tabla se especifican las categorías a las que hace referencia el guion de entrevista. Se identificó que algunas se abordan con preguntas previas e incluso otras no están representadas (Tabla 20).

Tabla 20. Análisis cualitativo de la sección tres en el guion de entrevista semiestructurada (prueba piloto)

CATEGORÍA	PREGUNTA	OBSERVACIONES
Trayectoria profesional	¿Por qué decidiste ingresar la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior de la UNAM?	En personas con experiencia docente es necesario enfatizar que se trata de un posgrado profesionalizante para mejorar las actividades que ya han realizado en aula. Las respuestas ofrecidas dan cuenta de la presencia de los indicadores de aprendizaje continuo y profesionalización; así como de las metas, deseos y necesidades que guiaron la elección.
Toma de decisión	¿Qué información tomaste en cuenta para elegirla por sobre otros posgrados?	La redacción de la pregunta homologa la información recopilada con las fuentes o medios de los cuales se obtuvo. Se requiere especificar la pregunta, así como

**Tabla 20. Análisis cualitativo de la sección tres en el guion de entrevista semiestructurada
(prueba piloto)**

CATEGORÍA	PREGUNTA	OBSERVACIONES
		agregar otra que permita dar cuenta de los objetivos que de desean alcanzar al ingresar a este posgrado.
	¿Qué otras opciones de profesionalización de la docencia consideraste?	Los entrevistados ofrecen información sobre posgrados que no están orientados a la docencia, ni como tema de investigación ni como práctica profesional; por lo cual la pregunta no aporta información útil para comprender el proceso de toma de decisión.
Desarrollo profesional	¿Piensas ejercer la docencia una vez que egreses de la maestría?	La pregunta ofrece información sobre el indicador de motivaciones y expectativas, específicamente laborales, dentro de la docencia y en otros campos de ejercicio para el profesionista en cuestión; por lo cual se sugiere homologarla con las preguntas 11 y 12 sobre motivaciones y expectativas, 17 y 18 sobre perspectivas de empleabilidad. La respuesta negativa a esta pregunta lleva a eliminar los números 9, 10 y 11 y enfocarse en el número 12.
	¿En qué momento de tu vida profesional decidiste dedicarte a la docencia?	La redacción de la pregunta dificultó su comprensión por parte del entrevistado y fue necesario explicarla mediante ejemplos, además de que las personas que señalan no planear ejercer la docencia posterior a su egreso del posgrado no

Tabla 20. Análisis cualitativo de la sección tres en el guion de entrevista semiestructurada (prueba piloto)

CATEGORÍA	PREGUNTA	OBSERVACIONES
		<p>identifican porqué decidieron elegir profesionalizarse como docentes. Se requiere reformular la pregunta para especificar que se esperan relatos de experiencias de vida previas al ingreso a la maestría para dar cuenta del indicador de trayectoria y experiencia docente.</p>
	<p>¿Qué momentos significativos de tu trayectoria profesional influyeron para que decidieras cursar una maestría profesionalizante en docencia?</p>	<p>La pregunta generó confusión con la 9, la respuesta fue repetitiva generando una inducción de la respuesta. Se sugiere integrarla con la pregunta 9 o bien agregar una en donde se obtenga información sobre anécdotas de la propia escolarización, con docentes o como estudiante y así dar cuenta del indicador de experiencias significativas e historias personales, así como del indicador experiencias educativas significativas de la categoría factores personales.</p>
	<p>¿Cuánto tiempo de tu vida piensas dedicarte a dar clases?</p>	<p>Las respuestas se relacionan con las preguntas 8 y 9 por lo cual se sugiere revisar su redacción y no hablar en términos de tiempo sino de plazos. Da cuenta de los indicadores de expectativas laborales y de perspectivas de empleabilidad de la categoría profesión docente.</p>

Tabla 20. Análisis cualitativo de la sección tres en el guion de entrevista semiestructurada (prueba piloto)

CATEGORÍA	PREGUNTA	OBSERVACIONES
	Si no te dedicaras a la docencia ¿qué actividad profesional desempeñarías?	Se llega directamente a esta pregunta con la respuesta negativa al número 8; sin embargo, no ofrece información importante para alcanzar el objetivo del instrumento.
Factores contextuales	¿Tienes familiares que se dediquen a la docencia? ¿Influyeron en tu elección?	La pregunta requiere ser redactada nuevamente para que incluya a otras personas significativas, particularmente docentes con diferentes tipos de prácticas en el aula. No permite obtener información sobre el resto de los indicadores de la categoría ni sobre la de factores personales por lo cual se requieren agregar otras.
Competencias docentes	¿Qué actividades realiza un docente dentro del aula? ¿Qué actividades administrativas realiza un docente dentro de la institución escolar?	La pregunta permite identificar todos los indicadores de la categoría. Se requiere una nueva redacción para mejorar su comprensión ya que la palabra "administrativas" adquiere un carácter negativo y se integra como una desventaja del trabajo docente, a pesar de ello si permite identificar los indicadores de las diferentes competencias.
Identidad del docente	¿Qué te ofrece la docencia en comparación con otras actividades laborales dentro de tu campo de conocimiento?	La pregunta no da cuenta de los indicadores de la categoría. En su lugar ofrece información para algunos indicadores de categoría profesión docente sin embargo no ofrece información relevante.

Tabla 20. Análisis cualitativo de la sección tres en el guion de entrevista semiestructurada (prueba piloto)

CATEGORÍA	PREGUNTA	OBSERVACIONES
Profesión docente	¿Qué ventajas y desventajas tiene el trabajo de docente?	Se obtiene información que da cuenta de varios indicadores de la categoría. Se sugiere integrar su redacción con la pregunta 15 para establecer las ventajas y desventajas en comparación con otros campos para el desempeño profesional al que pertenece el entrevistado.
	¿Cuáles son las condiciones salariales en términos de contrato laboral para un docente en la actualidad?	La pregunta se puede integrar al número 8.
	¿La docencia te ofrece estabilidad laboral?	Se sugiere diferenciar estabilidad laboral de económica.

Fuente: elaboración propia.

4.10 Procedimiento

El desarrollo de la investigación se divide en tres momentos:

1. Planeación
2. Ejecución
3. Integración

La planeación concentra la construcción del marco teórico que la respalda, así como los ajustes pertinentes al método y llevar a cabo una prueba piloto de la aplicación de un instrumento para la recolección de datos de elaboración propia. Una vez determinada la validez de contenido del instrumento y realizados los ajustes derivados de esta primera aplicación, se dio paso a la segunda etapa.

Para la ejecución se entró en contacto vía telefónica y presencial, con estudiantes de diversos campos de estudio y se les hizo la invitación directa para participar en la investigación explicando las características de su colaboración, temática de la entrevista, duración e importancia de la participación voluntaria y el consentimiento para ser grabados. Así mismo se solicitó el apoyo de los coordinadores de docencia de los ocho campos de conocimiento participantes para recopilar datos estadísticos que sirvieron a los fines de la investigación.

Una vez acordada la participación voluntaria, se agendaron a conveniencia de ambas partes las sesiones de entrevista individual. Tras una explicación sobre los objetivos de la investigación se explicó al participante que la entrevista se dividiría en tres momentos, correspondientes a tres ejes temáticos: decisión de ingreso a la maestría, elección de la docencia como profesión y actividades que realiza un docente. Una vez aclaradas dudas sobre el procedimiento se solicitaron a los participantes expresar al inicio de la grabación el consentimiento para ser grabado y para utilizar con fines de investigación la información proporcionada.

Las entrevistas tuvieron lugar en los meses de diciembre de 2019 y enero, febrero y marzo de 2020 en las instalaciones de Ciudad Universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de México y fueron grabadas en audio mediante aplicación de grabadora de voz en dispositivo celular.

Para identificar a los participantes se utilizó el siguiente código: *1MEMSPsi*, *2MEBPsi* o *3MSEPsi* Donde:

1: Número consecutivo del 1 al 13

M: sexo mujer / H: sexo hombre

EMS: Docente con experiencia principalmente en Educación Media Superior

EB: Docente con experiencia principalmente en Educación Básica

SE: Estudiante del posgrado MADEMS sin experiencia profesional en la docencia

Campo de conocimiento:

His: historia

Fis: física

Qui: química

Mat: matemáticas

Psi: psicología

Esp: español

Geo: geografía

Bio: biología

Tras la obtención de las entrevistas se procedió a llevar a cabo la transcripción literal en el procesador de textos Office Word considerando los siguientes lineamientos de formato:

1. Al inicio del documento colocar una ficha de identificación con los datos del entrevistado:

Ficha de identificación	
Folio:	
Sexo:	Edad:
Campo de conocimiento:	Generación de ingreso:
Años de experiencia docente:	Tipo de institución educativa: Pública/privada
Entrevistadora:	Duración de la entrevista:
Fecha de entrevista:	Lugar de entrevista:

2. Tipografía Arial 12, interlineado sencillo, texto justificado.
3. En el cuerpo de la entrevista se identifica la intervención de la entrevistadora con la letra “E”, en mayúscula y negritas. Para la participación del entrevistado se utilizó el folio asignado en mayúscula y negritas.
4. Los silencios del entrevistado se señalan con puntos suspensivos y las impresiones o aclaraciones del entrevistador se marcan entre corchetes: [...]

5. Se conservaron expresiones vocales de duda o emociones por medio de onomatopeyas para señalar suspiros, risas o incomodidad.
6. En caso de presentarse el uso de expresiones o palabras altisonantes por parte del entrevistado, se utilizó un sinónimo adecuado que conservara el énfasis de la expresión y esto se señaló con letras cursivas en la transcripción.

Contando con las 13 entrevistas transcritas, se dio paso al análisis de la información obteniendo dimensiones y categorías, ejemplificando con las respuestas de los participantes. Para ello se elaboró una tabla en Office Excel para distribuir la información de manera eficiente, identificando las dimensiones y categorías con diferentes colores. La etapa de integración comprendió el análisis de los datos, la discusión de estos y la formulación de conclusiones y perspectivas de desarrollo para el trabajo elaborado.

Capítulo 5. Resultados

El análisis de los datos obtenidos en las 13 entrevistas realizadas se presenta siguiendo la estructura del instrumento de recolección dividido en tres secciones: caracterización de los participantes, experiencia docente y creencias sobre la docencia. De cada una de ellas emanan diferentes categorías e indicadores para los cuales se aportan los resultados obtenidos.

5.1 Caracterización de los participantes

La muestra final estuvo compuesta por 13 estudiantes de 8 campos de conocimiento, 62% mujeres y 38% hombres (gráfica 5). La edad promedio fue de 34.7 y 34.4 años, respectivamente. A continuación, se presenta una breve descripción de los participantes.



Fuente: Elaboración propia.

Sujeto 1. Licenciada en Psicología, perteneciente al campo de conocimiento de su formación inicial, ha impartido clases durante 13 años, de los cuales 1 fue en una escuela privada y el resto en una escuela pública al sur de la ciudad de México con las asignaturas de psicología, orientación vocacional y ética y valores. El ingreso a la institución donde labora actualmente fue facilitado por un conocido de su familia que le ofreció el empleo cuando egresó de la licenciatura y desde entonces ha permanecido con un contrato por horas, por lo cual la docencia no es su principal fuente de ingresos. Refirió que al ingresar sólo contaba con experiencia como enseñante obtenida en actividades académicas o prácticas profesionales durante los estudios de licenciatura.

Sujeto 2. La profesora del campo de Psicología egresó de la licenciatura en el mismo; y en su búsqueda de empleo una conocida le sugirió solicitar en la escuela privada donde laboraba. Así ha llegado a acumular dos años de experiencia impartiendo la materia de orientación vocacional del plan de estudios de Preparatoria UNAM para Escuelas Incorporadas en la CDMX. Al momento de la entrevista no contaba con un contrato laboral vigente. Refirió que, al incorporarse al mercado laboral, tenía experiencia como enseñante obtenida en actividades académicas o prácticas profesionales durante los estudios de licenciatura.

Sujeto 3. La profesora, también del campo de Psicología y licenciada en la misma temática; se incorporó a una institución privada en la CDMX impartiendo clase en el nivel de bachillerato apenas seis meses antes de que se llevara a cabo la entrevista. Previamente había impartido talleres y conferencias con fines educativos a población adolescente, joven y adulta sobre diversas temáticas, lo cual le ha proporcionado experiencia en el manejo de grupos, elaboración de material didáctico, planeación de programas de intervención y de actividades de aprendizaje. Además, durante sus propios estudios de bachillerato colaboró con el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos como educadora. Refirió que la docencia no es su principal fuente de ingresos porque cuenta con un empleo estable en otro campo.

Sujeto 4. Ingeniero Químico (IQ); del campo de conocimiento de Química, egresó de sus estudios recientemente y ante la consideración personal de una falta de competencia para incorporarse en el ramo industrial, decidió buscar otra alternativa para continuar con su desarrollo profesional. Dado que su familia es propietaria de una escuela a nivel preescolar en la CDMX, le resultó atractivo estudiar un posgrado en docencia ya que considera que su fuente de trabajo se encuentra asegurada en ese campo además de que señaló siempre haber estado interesado en impartir clases de licenciatura en la UNAM. Previo a su ingreso en la MADEMS ha laborado durante cinco años como profesor de una disciplina deportiva con los grupos que le son asignados en la escuela familiar. En ésta sigue un programa de formación por niveles, realiza evaluaciones diagnósticas e identifica áreas de oportunidad y, aunque no asigna evaluaciones o calificaciones, entrena a los grupos para la obtención de

reconocimientos y certificaciones en la disciplina en cuestión. Al momento de la entrevista no contaba con experiencia impartiendo asignaturas relacionadas con su disciplina de formación inicial y refirió que la actividad académica Práctica Docente del plan de estudios de la MADEMS sería su primera experiencia como profesor de química.

Sujeto 5. El profesor del campo de Química, también IQ, tuvo que dejar su empleo en la industria y ante la búsqueda de una nueva fuente de ingreso decidió enviar su currículum a una vacante de una escuela pública del Estado de México. Pocos días después recibió la confirmación para incorporarse a la institución durante un año. Previamente sólo tuvo acercamiento a la docencia por las asignaturas relacionadas a la didáctica de la química en su licenciatura. Con el término de su contrato, presentó el Examen de Oposición para el Ingreso al Servicio Profesional Docente, sin embargo, la propuesta que le hicieron no convenía a sus intereses ya que para ese momento se encontraba laborando como químico en otra institución por lo cual la docencia ya representaba una actividad que deseaba realizar por satisfacción personal y no como la principal.

Sujeto 6. La estudiante de posgrado en el campo de conocimiento de Química colaboró durante un semestre como ayudante de profesor mientras realizaba sus estudios de la licenciatura en química en la UNAM. Allí se le permitió retroalimentar evaluaciones y asesorar personalmente a estudiantes con dificultades en la comprensión de las temáticas del plan de estudios, siendo esta su principal experiencia con el manejo de un grupo o la planeación de actividades de aprendizaje en contextos de educación formal. Sus otras fuentes de experiencia en la enseñanza se encuentran en asesorías personales para estudiantes de secundaria y preescolares llevadas a cabo bajo demanda de conocidos y familiares que la buscan porque consideran que su formación de la licenciatura le permite enseñar. También expresó su interés por incorporarse como docente de la Facultad de Química de la UNAM.

Sujeto 7. El profesor es el tercero con más años de experiencia frente a grupo. Después de colaborar como experto disciplinar en el desarrollo de libros y materiales de aprendizaje para una escuela particular en la Ciudad de México, identificó que tenía interés en temáticas educativas y solicitó ahí mismo empleo como docente, acumulando hoy 12 años

en escuelas públicas y privadas a nivel media superior y superior. Actualmente tiene un nombramiento definitivo obtenido por Examen de Oposición en un bachillerato público impartiendo la asignatura de Física y realizando actividades administrativas para la gestión institucional. Previo a su ingreso en la MADEMS Física cursó estudios de Pedagogía en la UNAM pues durante su práctica docente identificó la necesidad de estos conocimientos ya que su experiencia de enseñanza se encontraba en el área de la capacitación laboral, y si bien ésta puede tener semejanzas con la docencia, no necesariamente implican el mismo trabajo.

Sujeto 8. La profesora ha impartido cursos de preparación para el ingreso a la licenciatura durante dos años en una institución privada enfocada a este objetivo, principalmente en asignaturas relacionadas a las áreas de conocimiento 1 y 2 de la UNAM. Además de contar con experiencias de enseñanza propias de actividades académicas en sus estudios de licenciatura, la Práctica Docente en MADEMS Física representa su principal acercamiento a la profesión de la docencia en el contexto de la educación formal. En el momento de la entrevista no contaba con ninguna relación laboral vinculada a la enseñanza y su incorporación se debía principalmente a la necesidad de realizar una actividad con remuneración económica ya que, en su opinión, ejercer sus conocimientos de licenciada en física dentro de la industria resultaba complicado por la falta de ofertas laborales mientras que en la enseñanza tenía más oportunidad de incorporarse como profesora de física o matemáticas.

Sujeto 9. Del campo de conocimiento de Biología, es una recién egresada de la licenciatura en Biología que, por sugerencia de su madre, decidió aceptar durante dos años el empleo de docente para el nivel de media superior en la misma institución particular donde laboraba. Previo a su incorporación tuvo acercamientos a la enseñanza apoyando a su mamá durante sus estudios en línea de un posgrado en educación y porque, al ser pedagoga se desempeñaba como docente y en múltiples ocasiones nuestra entrevistada le ofrecía ayuda para realizar el trabajo que llevaba a casa. En opinión de ésta, ambas circunstancias le dotaron de una base de conocimientos que le permitió comenzar a dar clases sin una previa formación. Para el momento de la entrevista no contaba con una relación laboral vinculada a la enseñanza

y contemplaba continuar con su formación profesional a través de otro posgrado dedicado a investigación básica.

Sujeto 10. La profesora del campo de conocimiento de español en MADEMS, tiene 14 años de experiencia docente en escuelas públicas y privadas de las cuales no ofreció especificaciones. Sobre su incorporación e inicios en el trabajo se limitó a compartir que al término de la licenciatura buscó ofertas en este campo y que muchos integrantes de su familia nuclear y extensa se dedican a éste. Respecto a una formación previa a su incorporación, nuevamente nos encontramos con las proporcionadas a través de asignaturas de didáctica o enseñanza en la licenciatura de origen.

Sujeto 11. Licenciado en Ciencias de la Tierra y perteneciente al campo de conocimiento de Geografía en MADEMS, impartió clases a nivel preescolar durante un año en un centro comunitario bajo los lineamientos correspondientes del plan de estudios avalado por la Secretaría de Educación Pública. Con esta experiencia y la de ayudante de profesor en licenciatura identificó su interés por continuar en este campo. Actualmente no ocupa ninguna de las dos figuras por dedicarse en tiempo completo a sus estudios de posgrado, pero espera poder hacerlo como actividad principal en un futuro.

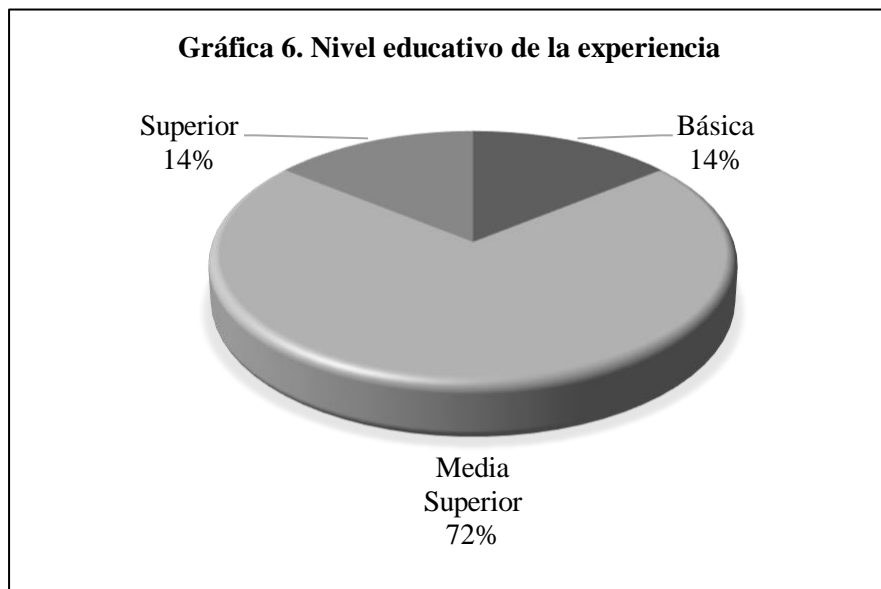
Sujeto 12. Licenciada en Actuaría y actual maestrante del campo de matemáticas. Impartió clases de matemáticas a nivel secundaria en una institución privada durante tres años cuando se encontraba terminando su licenciatura. Esta oportunidad llegó como un ofrecimiento directo de una compañera de estudios que ya laboraba en esa escuela y decidió aceptarla porque consideró que se trataba de una actividad que podría desempeñar sin dificultades. Posterior a esos tres años se incorporó al mercado laboral en otro tipo de actividades propias de su formación inicial, pero lo dejó para dedicarse de lleno a la maternidad. Fue durante esta etapa de vida que identificó áreas de oportunidad en los mismos compañeros de estudio de su hijo y les ofreció clases particulares de manera esporádica y no planificada, cubriendo contenidos específicos o preparándolos para presentar exámenes.

Sujeto 13. El profesor es maestro en historia y pertenece al mismo campo de conocimiento, ha impartido clases durante 10 años en instituciones públicas y privadas a nivel medio superior y superior. Al igual que otros en la muestra, se incorporó a la docencia como resultado de su propia búsqueda de trabajo, sin embargo, por su formación de historiador, se dedica principalmente a la investigación histórica en instituciones educativas interesadas en ésta y hace de la docencia una segunda actividad que realiza por satisfacción personal.

En suma, se conformó una muestra de profesores con varios años de experiencia enseñando en distintos niveles educativos, la mayoría en media superior y superior. Si bien algunos tienen apenas uno o dos años enseñando de manera formal, para muchos ha sido una actividad constante a lo largo de su vida, llegando a ella principalmente como parte de la búsqueda de empleo, sin embargo, como se verá más adelante, aceptando la primera oportunidad se convencieron de seguir en ese campo gracias a la satisfacción que les produce el trabajo con personas adolescentes y jóvenes, entre otros factores.

5.2 Experiencia docente

Por experiencia docente nos referimos a la cantidad de años que tienen ejerciendo la docencia de manera formal, es decir, en escuelas públicas o privadas de diferentes niveles educativos, percibiendo un ingreso y asumiendo todas las responsabilidades laborales implicadas. Se identificó que doce de los trece participantes han acumulado años de trabajo, la gran mayoría en la Educación Media Superior (72%), seguido de un 14% para Básica y Superior, respectivamente (gráfica 6). La entrevistada que no cuenta con experiencia docente ha tenido acercamientos con el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de espacios de educación no formal y en servicios de asesoría personal a estudiantes con rezago en su campo de especialidad.



Fuente: Elaboración propia.

El 53% de los participantes se han desarrollado en el ámbito de la educación impartida por particulares, es decir, instituciones privadas; y 47% en públicas (gráfica 7). Teniendo a cuatro con experiencia en ambos tipos de sostenimiento de la institución.



Fuente: Elaboración propia.

5.3 Creencias sobre la docencia

Las creencias sobre la docencia fueron indagadas a partir de tres dimensiones: profesionalización de la docencia a través de estudios de posgrado, factores de influencia en la elección de la profesión de la docencia y creencias sobre la profesión de la docencia. Comenzaremos explicando los resultados obtenidos en la primera dimensión con sus correspondientes categorías e indicadores, estableciendo así el modelo a seguir para la presentación de los resultados de esta sección.

5.3.1 Dimensión I: Profesionalización de la docencia a través de estudios de posgrado

La primera dimensión tuvo como pregunta detonadora ¿por qué decidiste ingresar a un posgrado profesionalizante como la MADEMS? A partir de ésta derivaron otras que permitieron identificar las dos categorías que la integran, trayectoria profesional y toma de decisión; con sus correspondientes indicadores (Figura 11).

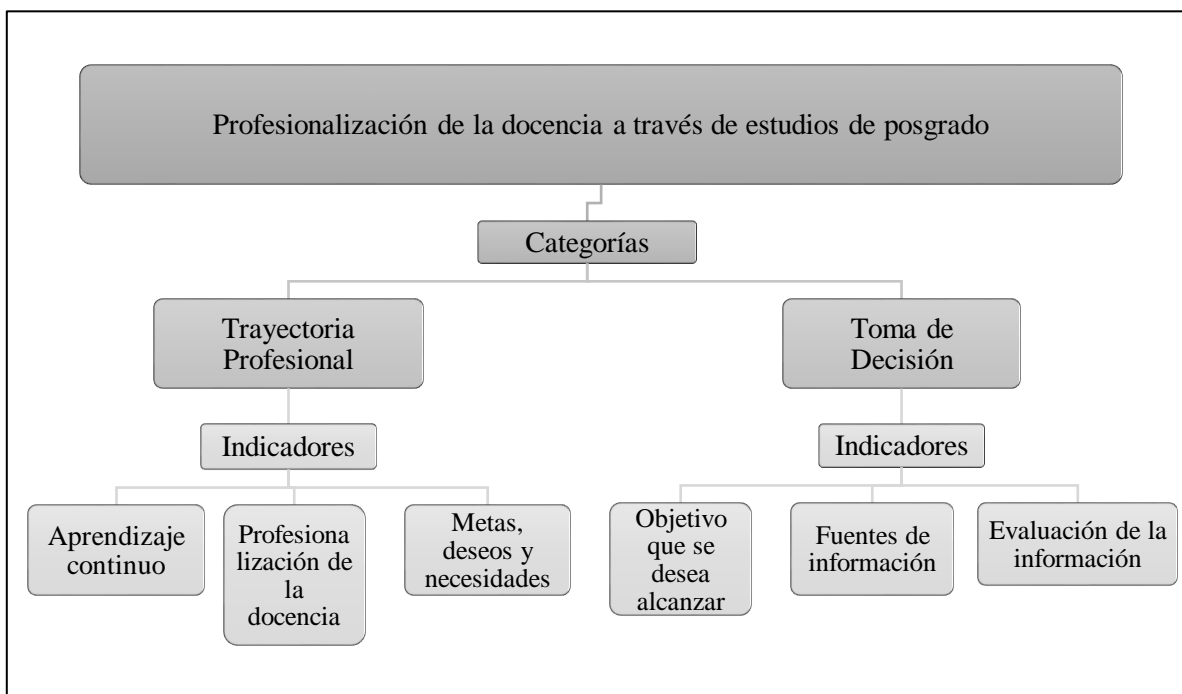


Figura 11. Indicadores identificados para la Dimensión 1

Fuente: Elaboración propia.

Dos entrevistados respondieron que eligieron la maestría porque les permitiría ampliar conocimientos de las asignaturas que se imparten en el nivel medio superior mientras que para nueve la necesidad de aprendizaje es sobre metodologías, estrategias y lo que ellos denominan “didácticas”. En estos primeros 11 participantes el objetivo es mejorar como docente. Para ellos el posgrado es una herramienta que perfecciona el ejercicio profesional y un paso más en su trayectoria académica, siendo relevante que la elección derivó de la identificación de deficiencias al incorporarse en el campo laboral.

Adicionalmente, dos de estos once indicaron que derivado de su interés por integrarse como docentes de licenciatura en la UNAM el grado de maestría es un requisito que deben cumplir. Un entrevistado más menciona que el grado académico le permitirá postular a vacantes laborales con mejores salarios en instituciones de mayor prestigio; y para el último de ellos, el posgrado es un paso más en su proyecto de vida académico. Para llegar a esta decisión seis de ellos revisaron en el portal de internet del posgrado los programas de estudio, seis complementaron consultando a conocidos que ya lo han cursado y sólo tres buscaron asesoría con profesores en las diferentes entidades de adscripción. A continuación, se profundiza en estos primeros resultados.

A. Categoría Trayectoria Profesional

La categoría de trayectoria profesional permitió identificar 3 razones para decidir ingresar al posgrado: el interés por un aprendizaje continuo, la necesidad de profesionalización de la docencia; y el alcance de metas, deseos y necesidades personales. El primer y segundo indicador lo integran quienes consideran necesario profundizar sus conocimientos de la disciplina que imparten en el nivel medio superior, así como saberes específicos para la enseñanza; el tercero es de docentes que encuentran en la obtención del grado académico la satisfacción de una meta o deseo personal.

Los dos interesados en el aprendizaje continuo identificaron que su formación inicial no les proporcionó los conocimientos necesarios para impartir una clase a nivel medio superior, en el primer caso porque el entrevistado concluye que no aprendió los contenidos

de la licenciatura en química; el segundo, aun cuando cuenta con una plaza como docente de física y ser ingeniero en alimentos, considera que tiene una deficiencia de conocimientos para impartir su materia. A pesar de que el perfil de ingreso a la Maestría señala que se debe poseer conocimiento del campo al que se desea integrarse (UNAM, 2015); ambos esperan superar sus carencias en este espacio (Tabla 21):

Tabla 21. Resultados para el indicador Aprendizaje Continuo	
Sujeto 4, hombre, campo de química	<i>“Terminé la licenciatura y me acuerdo de que fueron como dos meses de platicar con mis amigos y les decía es que en verdad no aprendimos nada, no sabemos nada [...] y por eso decidí estudiar un posgrado para dejar de decir eso de que no sé nada. Porque así salí de la licenciatura, todavía me faltan conocimientos de química”</i>
Sujeto 7, hombre, campo de física	<i>“Creo que me falta apoyar más la parte disciplinar porque yo no soy físico”</i>

Fuente: Elaboración propia

Otro interés de formación se identifica como profesionalización de la docencia, que a decir de la mayoría es el conocimiento qué más requieren desarrollar y que de acuerdo con el segundo objetivo particular del programa de MADEMS, implica *“saberes psicológicos, pedagógicos y didácticos que respondan a las necesidades formativas y de aprendizaje de los estudiantes de educación media superior”* (UNAM, 2015, p. 25) (Tabla 22):

Tabla 22. Resultados para el indicador Profesionalización de la Docencia	
Sujeto 1, mujer, campo de psicología	<i>“Ellos mismos [los estudiantes] te presionan para que tus estrategias cambien, entonces yo sentía que me hacía falta, tenía un vacío”</i>
Sujeto 2, mujer, campo de psicología	<i>“Más didácticas, cómo hacer las planeaciones, no, no las planeaciones, sino más bien estrategias que me lleven a dar mejor mis temas. Veo en la MADEMS una oportunidad para tener más conocimientos y herramientas que me ayuden a dar mejor mis clases”</i>
Sujeto 3, mujer, campo de psicología	<i>“Si quiero hacer más entonces tengo que capacitarme más, tomar muchos cursos, cursos de dinámicas, de juegos, de manejo de grupo”</i>

Tabla 22. Resultados para el indicador Profesionalización de la Docencia

Sujeto 5, mujer, campo de química	<i>“Cuando empecé a dar clases me empecé a preocupar por la formación que tenía, iba a transferirle ese conocimiento al estudiante, pero yo no podía. Me daba cuenta de que se aburrían, no me entendían”</i>
Sujeto 6, mujer, campo de química	<i>“Aprendemos química, sabemos química, pero no sabemos la parte pedagógica, encontrar el balance entre pedagogía y la disciplina”</i>
Sujeto 8, mujer, campo de física	<i>“Jamás me había enfrentado a planear actividades de enseñanza-aprendizaje. Entonces, eso fue una de las cosas que me llevo a decir, necesito capacitarme más”</i>
Sujeto 11, hombre, campo de geografía	<i>“Quiero estudiar algo que me ayude a ser profesor, algo que me de las herramientas de ser un profesor”</i>
Sujeto 12, mujer, campo de matemáticas	<i>“Necesito aprender a dar matemáticas. Porque igual no es lo mismo saber o conocer el tema a planear cómo lo vas a enseñar”</i>
Sujeto 13, hombre, campo de historia	<i>“La formación que te dan en la licenciatura es para investigación, no te dan una formación para enseñar, hay una materia que se llama didáctica de la historia, pero sinceramente no te cubre las necesidades básicas”</i>

Fuente: Elaboración propia

Para este grupo es imperante aprender a impartir una clase que les haga sentir satisfechos y que agrade a los estudiantes. No se refieren al alcance de objetivos de aprendizaje sino a mantener la atención de sus interlocutores utilizando actividades lúdicas, planificando las sesiones y siendo hábiles para enseñar un tema. A excepción de la entrevistada 4, quien desea ser docente, pero dice no saber cómo hacerlo; el resto identificó su falta de competencias para el ejercicio de la profesión a partir de la interacción con los estudiantes, es decir, fue hasta que se enfrentaron a un grupo que se dieron cuenta de que no sabían enseñar su materia ni cumplir con los requerimientos de las instituciones educativas en el nivel medio superior.

Adicionalmente, en las participantes dos y tres, ambas del campo de psicología; se identificó como otra razón para incorporarse al posgrado el deseo de obtener un grado académico (Tabla 23):

Tabla 23. Resultados para el indicador Metas, deseos y necesidades como segunda razón para ingresar al posgrado

Sujeto 2, mujer, campo de psicología	<i>“Ya tenía en mente hacer un posgrado en cualquier otra cosa, pero ya como vi MADEMS, dije ah pues como me he desarrollado más en la docencia pues yo creo que es un posgrado que puede servirme”</i>
Sujeto 3, mujer, campo de psicología	<i>“Si sabía que quería un posgrado, no entendí muy bien que era en docencia, yo entendí que era en adolescentes”</i>

Fuente: Elaboración propia

En ambos casos se plantearon como objetivo personal llevar sus estudios más allá de la licenciatura, pero mientras esperaban el momento en que se sintieran seguras para ingresar al posgrado o bien, a que se publicaran las convocatorias de su interés; se incorporaron al mercado laboral. Para la docente dos esto significó reorientar sus intereses y decidirse por un posgrado que le ayudara al trabajo que ya ejercía, mientras que para la entrevistada 3 su ingreso fue prácticamente responsabilidad de terceras personas al convencerla de hacer la solicitud, mientras creía que se trataba de un plan de estudios para la atención clínica de personas adolescentes.

Al cuestionarle porque decidió continuar con el proceso de selección e ingreso, señaló que durante la entrevista de aspirantes la persona con la que interactuó le señaló que sus antecedentes laborales eran acordes al perfil de ingreso de la MADEMS y que por ello era una buena candidata. Además de que planea incorporar el título obtenido a su currículum para solicitar un aumento salarial.

En otras dos entrevistadas se identificó el deseo sobresaliente de obtener un grado académico sin tomar en cuenta los beneficios de profesionalización para su práctica docente (tabla 24):

Tabla 24. Resultados para el indicador Metas, deseos y necesidades como principal razón para ingresar al posgrado

Sujeto 9, mujer, campo de biología	<i>“Quiero seguir investigando cosas y yo veo al posgrado como una oportunidad de seguir estudiando bajo una institución, más bien lo vi</i>
---	--

Tabla 24. Resultados para el indicador Metas, deseos y necesidades como principal razón para ingresar al posgrado	
<i>como una oportunidad de estar dentro de una institución que fuera un respaldo”</i>	
Sujeto 10, mujer, campo de español	<i>“El grado de licenciatura quedo obsoleto y con posgrado puedes obtener un mejor beneficio salarial o puesto”</i>

Fuente: Elaboración propia

La docente nueve nos compartió que en un inicio tenía planeado ingresar a otra maestría en el campo de la biología pero que postuló a la MADEMS porque se publicó la convocatoria a la par de que comenzó a trabajar como docente pero que, en ambos casos, no eran la opción número uno dentro de su proyecto de vida. Para el caso de la docente diez, la única respuesta que ofreció al cuestionarle sus motivos de ingreso fue la que se presenta en la tabla 24.

En suma, este grupo de docentes ingresó a la maestría porque querían ampliar sus conocimientos disciplinares o sobre el ejercicio profesional de la docencia, basados en principios sociales, éticos y educativos; como los ofrecidos en el mencionado programa de posgrado. Para once de ellos el interés se centra en el aprendizaje. En dos profesoras, se complementa con el deseo de cumplir una meta personal y sólo en dos ocasiones el interés es completamente ajeno a los fines de profesionalización de la práctica de la docencia.

B. Categoría Toma de Decisión

Para llevar a cabo su proceso de toma de decisión, los entrevistados tuvieron que identificar el objetivo por alcanzar, fuentes de información disponibles y evaluar lo indagado. Las preguntas detonadoras a partir de las cuales se abordó esta segunda categoría fueron: ¿Qué lugar ocupa el posgrado en tu proyecto de vida? Describe la experiencia de elección de la MADEMS y ¿Qué información y en dónde la obtuviste para conocer la maestría? El primer cuestionamiento nos permite obtener datos sobre el indicador de objetivos que se desean alcanzar, los cuales se concentraron en dos: mejorar la práctica de la docencia o satisfacer

requisitos de ofertas laborales. Con la segunda pregunta se obtuvieron datos sobre las fuentes de información que consultaron los entrevistados para conocer el posgrado antes de ingresar.

Cinco profesores coinciden en la necesidad de mejora en su trabajo y eligieron los estudios de posgrado sobre una nueva licenciatura, cursos o diplomados (Tabla 25). Entre ellos tenemos a tres de los cuatro con más años de experiencia en el campo laboral.

Tabla 25. Resultados para el indicador Objetivo que se desea alcanzar: mejorar la práctica de la docencia

Sujeto 1, mujer, campo de psicología	<i>“Había una necesidad personal por hacer mejor mi trabajo, y que mejor que una maestría [...]. Alguna vez tome un diplomado en línea sobre competencias docentes, pero la verdad es que no era lo que yo esperaba”</i>
Sujeto 2, mujer, campo de psicología	<i>“Como me he desarrollado más en la docencia pues yo creo que es un posgrado que puede servirme”</i>
Sujeto 5, hombre, campo de química	<i>“Cuando empecé a dar clases me empecé a preocupar por la formación que tenía y por querer ser un mejor docente. Por eso estude la maestría”</i>
Sujeto 6, mujer, campo de química	<i>“Lo que más llamó la atención fue la parte pedagógica”</i>
Sujeto 7, hombre, campo de física	<i>“Se volvió una necesidad de mejora de mi práctica”</i>
Sujeto 8, mujer, campo de física	<i>“Necesito capacitarme más y necesito algo que me permita ser un mejor docente”</i>
Sujeto 9, mujer, campo de biología	<i>“Hacía falta muchísima actualización y de repente había conceptos que yo no entendía mucho”</i>
Sujeto 12, mujer, campo de matemáticas	<i>“Buscaba algo donde se pudiera enseñar, pero digamos para brindar un trato amable a los estudiantes, yo no lo veía tanto en la parte de matemáticas sino como estudiantes”</i>
Sujeto 13, hombre, campo de historia	<i>“Hay cuestiones muy técnicas que yo no se utilizar entonces buscando una opción para no hacer una licenciatura en pedagogía dije ah bueno, yo creo que es buena opción”</i>

Fuente: Elaboración propia

Los profesores 1, 7 y 13 han impartido clases desde hace varios años, incluso son los que se identifican con empleos estables y en rango de edad, son tres de los más grandes; pero fue hasta ahora que decidieron incorporarse a la MADEMS.

Cuando se les cuestionó sobre el lugar que ocupa el posgrado en su vida, la profesora uno indicó que lo hizo porque la formación que había recibido en sus años frente a grupo estaba comenzando a ser obsoleta. El profesor 7, es licenciado en pedagogía y con ello aprendió sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no sobre física y para no acumular una tercera licenciatura, eligió la maestría. Para el profesor 11, esta es su segunda maestría, la primera le dotó de competencias para la investigación histórica, pero no para dar clases y por ello eligió la MADEMS. Como se puede ver en los tres casos, el aprendizaje continuo y la formación en espacios de educación formal siempre ha sido parte de su vida como una herramienta que les permite subsanar sus carencias profesionales.

Los profesores cinco y ocho, por su parte; acumulan apenas un par de años dando clases, pero les fueron suficientes para sentirse necesitados de ayuda para mejorar. Ambos son jóvenes, tienen pocos años de haber egresado de la licenciatura y el posgrado se convirtió en una opción cuando comenzaron a dar clases, antes de ello daban por hecho que los estudios de licenciatura serían suficientes para integrarse al campo laboral. La docente 8 sabía que esta podría ser una opción de vida, pero fue hasta que realmente dio clases que se dio cuenta de que sabía física pero no cómo enseñarla; el profesor 5 nos compartió que nunca había considerado continuar más allá de la licenciatura pero que le gustó tanto la docencia que deseaba continuar llevándola a cabo a la par de su incorporación en la industria química y por ello buscó la profesionalización.

Para el caso de las entrevistadas 2, 6, 9 y 12 el posgrado es una opción que satisface su necesidad de conocimiento sobre pedagogía. Las docentes dos y 9 ya tenían contemplado un posgrado, pero este es el ideal porque les ayudará en su trabajo; la entrevistada seis aún sin experiencia laboral da por hecho que el conocimiento pedagógico es su área de oportunidad y la profesora 12 señala lo mismo, aunque llegó a esta conclusión por las experiencias que le ha brindado la maternidad.

Por su parte, los tres profesores cuyo principal interés se encuentra en acceder a un empleo utilizando el grado académico, expresan lo siguiente (Tabla 26):

Tabla 26. Resultados para el indicador Objetivo que se desea alcanzar: satisfacer requisitos de ofertas laboral

Sujeto 4, hombre, campo de química	<i>“Toda mi vida había querido ser maestro y supe que para dar clases en CU la única oportunidad que tienes es ser Doctor o ser investigador”</i>
Sujeto 10, mujer, campo de español	<i>“El grado de licenciatura quedó obsoleto y con posgrado puedes obtener un mejor beneficio salarial o puesto”</i>
Sujeto 11, hombre, campo de geografía	<i>“Voy a tener como tal en el título de la maestría docencia, en educación, entonces eso ya no me causaría tantos conflictos porque ya me bajaría del nivel científico a un nivel educativo”</i>

Fuente: Elaboración propia

Aunque la profesora número 10 ha impartido clases por 15 años continuos, su único interés es el beneficio económico que asume obtendrá con el grado académico de maestría. En su discurso no aportó evidencia de identificar en sí misma una necesidad de mejorar su práctica, al contrario, durante toda la entrevista se tiene evidencia de que se considera a sí misma competente y sin áreas de oportunidad, con su antigüedad frente a grupo como único respaldo de esta postura.

En el extremo contrario, el profesor 11 cuya experiencia laboral es el nivel de educación preescolar; señala la misma expectativa de empleabilidad, pero a diferencia de la anterior, éste si compartió sus áreas de oportunidad en la práctica de la docencia. En su caso, al asumirse como científico (por su título de licenciado en Ciencias de la Tierra) da por hecho que los empleadores le negaran la oportunidad de dar clases por encontrarse en un nivel de conocimiento más elevado que el resto de los profesores con otras licenciaturas.

Por su parte el profesor 4, quien ya ha sido señalado como interesado en la docencia desde hace muchos años indicó que en su búsqueda por incorporarse como profesor de la UNAM identificó que necesita mayores grados académicos y aunque la MADEMS no le dota de las competencias para impartir en licenciatura, nos compartió que al día de la entrevista

ya había decidido modificar su plan de vida y buscar una plaza en el sistema de bachillerato de la UNAM.

Finalmente, la entrevistada tres no encaja en ninguno de estos indicadores porque no ingresó al posgrado buscando mejorar su práctica docente puesto que ni siquiera se asumía como tal al momento de participar en el proceso de selección ni busca una mejor opción laboral con el título de posgrado porque ya cuenta con un empleo estable y más bien utilizará el grado para obtener un aumento salarial mientras espera poder darse el tiempo de cubrir algunas horas de clase, aunque no es su prioridad.

Identificado el objetivo perseguido al ingresar a la MADEMS: mejorar la práctica de la docencia, utilizar el grado académico para postular a ofertas laborales como docente, obtener un grado académico per se o cubrir con requisitos de su actual empleo para obtener un aumento salarial; se procedió a realizar las preguntas que permitirían conocer las fuentes de información consultadas para decidir si cumplía con las expectativas del entrevistado. Este dato es importante porque un elemento clave en el proceso de toma de decisión es el análisis de la información.

En este indicador obtuvimos cinco respuestas: sin búsqueda de información, ex - alumnos y/o profesores de MADEMS, información impartida en las entidades de adscripción de la maestría y su portal de internet. Hacemos el señalamiento de que la participante tres no investigó al respecto porque nos compartió que fue en la entrevista que se enteró de las características de la maestría ya que estaba convencida de que se trataba de un posgrado diferente.

En los restantes 12 participantes, llama la atención que la fuente más mencionada fueron los ex - estudiantes de la maestría, quienes en su mayoría eran conocidos cercanos de los entrevistados y cuya opinión del posgrado era positiva (Tabla 27):

Tabla 27. Resultados para el indicador Fuentes de Información: ex - estudiantes MADEMS

Sujeto 1, mujer, campo de psicología	<i>“Una compañera de la generación pasada ingresó, entonces ella nos informó a varios profesores de la institución donde laboro”</i>
Sujeto 6, mujer, campo de química	<i>“Tuve la oportunidad de conocer a un estudiante y me gusto su experiencia, me contó todo lo que abarcaba el programa”</i>
Sujeto 8, mujer, campo de física	<i>“Consulte a una persona que estaba estudiando el posgrado”</i>
Sujeto 10, mujer, campo de español	<i>“Solo hablar con gente que toma la maestría”</i>
Sujeto 12, mujer, campo de matemáticas	<i>“Una de mis amigas, fue que me platico que estaba en la MADEMS y ya me comenzó a contar todo lo que había visto a grandes rasgos”</i>
Sujeto 13, hombre, campo de historia	<i>“Preguntándole a algunos compañeros que ya habían cursado ahí, ellos me daban una opinión favorable”</i>

Fuente: Elaboración propia

Respecto a los catedráticos que forman parte del cuerpo de docentes de la Maestría, sobresalen aquellos que ofrecieron asesoría directa a los aspirantes y quienes por sus antecedentes como investigadores y teóricos de un campo de conocimiento específico sirvieron de atractivo para el entrevistado (Tabla 28):

Tabla 28. Resultados para el indicador Fuentes de Información: catedráticos MADEMS

Sujeto 6, mujer, campo de química	<i>“Fui buscar a la que es la coordinadora, pedí informes, a profesores que sabía que estaban en el programa les pedí un poco de información y ellos me apoyaron de manera absoluta, me daban información”</i>
Sujeto 9, mujer, campo de biología	<i>“Vine a ver a la Dra. Nora y ya me dio más información”</i>
Sujeto 13, hombre, campo de historia	<i>“Mi intención era aprender Psicopedagogía y vi que aquí se estaba dando y al revisar vi que la doctora Bosco era la gran eminencia dentro del programa y no perdí la oportunidad y fui a inscribirme luego, luego con ella”</i>

Fuente: Elaboración propia

En línea con la influencia del cuerpo de docentes, encontramos la información que proporcionan las entidades de adscripción de los diferentes campos de conocimiento con su labor de difusión de los programas de posgrado (Tabla 29):

Tabla 29. Resultados para el indicador Fuentes de Información: entidad de adscripción	
Sujeto 4, hombre, campo de química	<i>“Cuando entré a la universidad nos dieron un folder en donde venían los cinco o seis posgrados que ofrecía la facultad de química, y yo ese folder lo guardé los cinco años en mi escritorio”</i>
Sujeto 7, hombre, campo de física	<i>“Me entere de la maestría por una maestra de SUA [mientras realizaba estudios de Pedagogía]”</i>
Sujeto 9, mujer, campo de biología	<i>“Llevé la materia de didáctica de la biología y ahí me enteré de que existía la maestría”</i>
Sujeto 10, mujer, campo de español	<i>“Cuando hice mi examen de licenciatura los sinodales me sugirieron tomar esta maestría y me pareció adecuado acorde a mi experiencia profesional”</i>

Fuente: Elaboración propia

En la actualidad la internet se ha convertido en una herramienta indispensable para la difusión de la información y la oferta académica de las instituciones no ha sido la excepción. La mayoría de nuestros entrevistados complementaron su investigación para la toma de decisión con los recursos que se ofrecen en el portal de internet de la MADEMS¹⁵. (Tabla 30):

Tabla 30. Resultados para el indicador Fuentes de Información: portal de internet	
Sujeto 1, mujer, campo de psicología	<i>“Tuve que entrar a la página para saber en qué consistía y qué era lo que se necesitaba, los requisitos”</i>
Sujeto 2, mujer, campo de psicología	<i>“Por internet, en la página de la facultad subieron la convocatoria”</i>
Sujeto 5, hombre, campo de química	<i>“Revise la página web de la maestría”</i>
Sujeto 6, mujer, campo de química	<i>“La página, las convocatorias”</i>

¹⁵ <http://madems.posgrado.unam.mx/ingreso/actual.html>

Tabla 30. Resultados para el indicador Fuentes de Información: portal de internet

Sujeto 7, hombre, campo de física	“Revise en internet principalmente”
Sujeto 8, mujer, campo de física	“Revise en la página de MADEMS”
Sujeto 12, mujer, campo de matemáticas	“La información de la página web. Lo que está en la página”

Fuente: Elaboración propia

La información investigada incluyó el plan de estudios, perfiles de ingreso y egreso, mapa curricular, programas académicos, docentes y todo lo que se refiere a trámites y servicios para estudiantes y exalumnos. Los entrevistados describieron su experiencia con esta fuente de información en conjunto con las antes mencionadas, de la siguiente manera (Tabla 31):

Tabla 31. Resultados para el indicador Evaluación de la Información

Sujeto 1, mujer, campo de psicología	<i>“Las materias me llamaron la atención, por ejemplo, educación sexual, didáctica, práctica docente”</i>
Sujeto 2, mujer, campo de psicología	<i>“Busqué de qué se trataba la maestría, cuántos semestres duraba, las materias que íbamos a llevar, y me pareció que si era de mi interés hacer la maestría. Práctica docente, la de desarrollo del adolescente. También lo de las plataformas, saber trabajar con plataformas, yo creo que es una buena herramienta”</i>
Sujeto 4, hombre, campo de química	<i>“Hable con profesores que me habían caído bien de la facultad. La información que más me preocupó fue el salario de los profesores. Cuánto gana un profesor”</i>
Sujeto 5, hombre, campo de química	<i>“El perfil de ingreso pues cumplía y aparte de eso, por el contenido que mencionan me parecía que complementaba las partes que yo necesitaba aplicar en la escuela. Lo primero que revise fue el mapa curricular, ya después me di cuenta del perfil de ingreso. Después de eso me fui a la parte de los coloquios que se imparten y la escuela internacional”</i>
Sujeto 7, hombre, campo de física	<i>“Revisé el plan de estudios, las materias”</i>

Tabla 31. Resultados para el indicador Evaluación de la Información

Sujeto 8, mujer, campo de física	<i>“Revisé el mapa curricular, los objetivos de la maestría, los tutores, el plan académico, donde se describe como que habilidades o que conocimientos tienen los estudiantes después de terminar el posgrado”</i>
Sujeto 9, mujer, campo de biología	<i>“[una vez inscrita]Primero que estaba encaminada a Educación Media Superior, porque a pesar de que su nombre lo dice de repente no es tan claro. Consulté cómo estaba diseñado”</i>
Sujeto 12, mujer, campo de matemáticas	<i>“Que es profesionalizante”</i>
Sujeto 13, hombre, campo de historia	<i>“Revisé el plan de estudios para ver más o menos que trabajaban, estuve revisando algunas tesis para ver cuál es la opción por trabajar dentro de la misma maestría”</i>

Fuente: Elaboración propia

Tener conocimiento de las actividades teóricas y prácticas de la maestría representa el punto final en el proceso de la toma de decisión y es quizá uno de los más importantes porque con estos datos se pudieron dar cuenta si efectivamente se satisfacen sus necesidades de formación, para resolver las problemáticas vividas en el aula y para postular a mejores vacantes laborales. En esta muestra identificamos que el portal de internet, los docentes y los exalumnos del posgrado son las principales fuentes de información con sus opiniones y experiencias compartidas.

5.3.2 Dimensión II: Factores de influencia en la elección de la docencia como profesión

La segunda dimensión tuvo como pregunta detonadora ¿cómo llegaste a tu primer trabajo de docente? y ¿por qué decidiste continuar? Así como otras complementarias que permitieron a los entrevistados aportar más información sobre los factores de influencia en la elección (Figura 12). Los indicadores trabajados incluyen experiencias con la docencia a partir del ejercicio de una profesión primigenia, la influencia de factores personales como rasgos de personalidad, autoconcepto o intereses vocacionales; y factores contextuales como la perspectiva de empleabilidad o familiares que también se dedican a la docencia. A grandes rasgos estos factores se dividen en internos o personales y externos o contextuales (Nava, 2000).

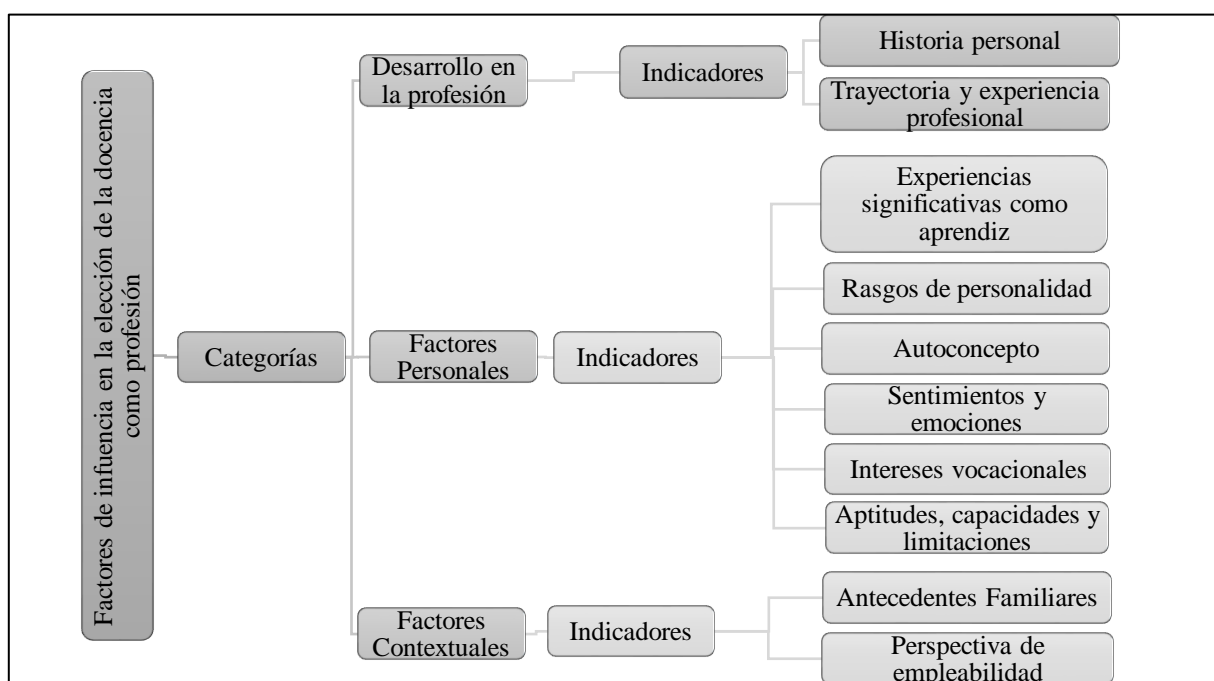


Figura 12. Indicadores Identificados para la Dimensión 2

Fuente: Elaboración propia

Sobre el primer cuestionamiento encontramos que los entrevistados llegaron al trabajo de docente por dos vías, recomendación o búsqueda de empleo. En el primer grupo tenemos a seis personas, de las cuales 83.3% son mujeres y 16.7% hombres; para el segundo 33.3% son mujeres y 66.6% hombres. A partir de la obtención de este dato comenzamos a

indagar con profundidad en dos vías, la primera para saber porque si no se tenía experiencia o planeado trabajar como docente, se aceptó la oferta del conocido o familiar; y la segunda sobre porqué buscar específicamente trabajo en esta área cuando sus estudios de educación superior les permitían postular a vacantes en otros campos.

Para los entrevistados que aceptaron el empleo porque un conocido o familiar se los ofreció tenemos factores externos como el compromiso social emanado del mencionado vínculo (profesores 1 y 4), y otros de tipo internos como un sentido autosuficiencia o competencia para realizar el trabajo aún sin formación o experiencia previa (profesoras 2, 9 y 12). En este grupo incluimos a la entrevistada 6 porque recibió la invitación a participar como ayudante de profesor durante sus estudios de licenciatura y aunque esta experiencia no se está considerando como actividad profesional docente, es su principal referencia al respecto. Por su parte, los entrevistados 3, 5, 7, 8, 10, 11 y 13 si solicitaron el empleo directamente a las instituciones educativas, principalmente porque requerían un ingreso económico o bien porque querían ampliar sus actividades profesionales.

Con la pregunta “¿por qué decidiste continuar?” obtuvimos información sobre los factores que influyeron en la decisión. En este sentido, tenemos una variedad de elementos como el deseo de ser como un profesor conocido durante sus años de formación (entrevistados 2, 3, 4, 5, 6, 7, 12 y 13) o en su defecto, no permitir que los más jóvenes se encuentren con profesores descritos con malas prácticas dentro del aula (profesores 8 y 11); el ya mencionado sentido de autoeficacia en su mayoría fundamentado en experiencias exitosas durante los estudios de licenciatura, y en opinión de quien escribe, el más sobresaliente de todos: sentimientos y emociones positivas que surgieron a partir de esa primera experiencia con los estudiantes de bachillerato, en donde básicamente los entrevistados se vieron cautivados por la experiencia subjetiva de satisfacción y poder que genera la enseñanza.

Como factores externos o contextuales, solo mencionan continuar con la actividad que predomina en su núcleo familiar y la perspectiva de empleabilidad, es decir, considerar a la docencia como un trabajo que se puede llevar a cabo a largo plazo, con beneficios

económicos considerables y condiciones laborales superiores a los de otros empleos como largos periodos vacacionales y tiempo libre para realizar otras actividades. En las siguientes páginas compartimos con más detalle las respuestas a las preguntas clave de la dimensión en cuestión junto con los indicadores específicos que identificamos. Cabe hacer mención que el indicador Sentimientos y Emociones no se tenía contemplado de esta forma desde el planteamiento del marco teórico y la construcción de las dimensiones que se abordan en el instrumento de recolección de datos, sino que surgió con el análisis de los datos obtenidos.

A. Categoría Desarrollo en la Profesión

La categoría de Desarrollo en la Profesión tuvo la finalidad de recabar información sobre experiencias de la historia personal y la trayectoria profesional en el aula a partir del relato sobre la búsqueda del primer empleo en la docencia. En el primer indicador incluimos las historias de los profesores que por razones personales aceptaron el trabajo, aunque no lo estaban buscando (Tabla 32).

Tabla 32. Resultados para el indicador Historia Personal

Sujeto 1, mujer, campo de psicología	<i>“Fue una oportunidad que se me dio...fue un ofrecimiento directo, y pues no podía rechazarlo”</i>
Sujeto 2, mujer, campo de psicología	<i>“Llegue por una recomendación de una compañera de licenciatura”</i>
Sujeto 4, hombre, campo de química	<i>“En algún momento mi mamá abrió una escuela y obviamente uno de los primeros docentes que contemplaron fue a mí y empecé por eso, porque la escuela es de mi mamá”</i>
Sujeto 9, mujer, campo de biología	<i>“Mi mamá estaba trabajando en una escuela particular y justo cuando yo me título, me platicó que se fue la maestra de biología y le dijo la directora que, si quería ir a la entrevista, entonces dije “¿porque no? mientras entro a la maestría, voy a dar clases”</i>
Sujeto 12, mujer, campo de matemáticas	<i>“Una amiga encontró a una de las maestras donde había estudiado y le contó que estaba estudiando matemáticas y le dijo que si quería dar clases porque les hacía falta un maestro”</i>

Fuente: Elaboración propia

La profesora número uno nos comparte que un conocido de la familia le dio la oportunidad de ingresar a la escuela donde actualmente labora, al poco tiempo de egresar de la licenciatura en Psicología y que por no sentirse capaz de negarse a su papá acudió a la institución donde no presentó ninguna prueba o documentación que le avalara para poder dar clases. Caso similar es el de la profesora 9 quien se encontraba laborando como recepcionista en una escuela de baile mientras llevaba a cabo su proceso de titulación de la licenciatura y esperaba la publicación de un posgrado de su interés (no la MADEMS), cuando su mamá, quien también es docente; le habló de una vacante en su centro de trabajo. Al igual que la profesora anterior, no presentó aval de su experiencia impartiendo clases. Para ambas, empezar en esta labor fue sugerencia de una tercera persona y simplemente, la aceptaron.

A las profesoras 2 y 12, una amiga de la licenciatura conocía a la dueña o directora de una institución escolar y cuando buscaban a alguien para cubrir una vacante, las amigas avisaron a nuestras entrevistadas de la posibilidad de empleo y se presentaron para postular. La única diferencia entre ambas historias es que la profesora 2 si estaba en la búsqueda activa de empleo y por eso acudió a la entrevista, mientras que la docente 12 estaba culminando sus estudios de licenciatura y asistió porque le pareció adecuado tener un empleo en ese momento y al sentirse competente para la enseñanza, acudió al llamado.

El profesor cuatro se incluye en este indicador porque en su mismo relato expresa que su participación en la empresa familiar era indiscutible, pero no fue necesariamente una imposición porque si estaba interesado en la enseñanza.

Para el segundo indicador, el de trayectoria y experiencia profesional, incluimos a los entrevistados que contaron como llegaron a la docencia a partir de otras experiencias profesionales (Tabla 33).

Tabla 33. Resultados para el indicador Trayectoria y experiencia profesional

**Sujeto 3, mujer,
campo de psicología**

“En la prepa estudiaba mis materias y en la tarde iba al INEA, fue mi primer acercamiento, como por regresarle algo, porque el INEA había hecho algo por mi”

Sujeto 5, hombre, docente de química	<i>“Al momento en que estoy en la industria y me quedo sin trabajo me contratan como docente [...] después de que firmé me dio una tranquilidad porque ya tenía trabajo”</i>
Sujeto 7, hombre, campo de física	<i>“Donde trabajaba era un instituto que trabajaba para la Universidad [se omite el nombre completo de la institución con fines de protección a la privacidad del entrevistado], entonces ahí empecé, fui a hablar con las coordinaciones académicas y me dijeron bueno vamos a ponerte a prueba”</i>
Sujeto 8, mujer, campo de física	<i>“Una vez que terminé los créditos de licenciatura, decidí que debía encontrar un trabajo que fuera, pues estuviera más relacionado con lo que yo había estudiado, en este caso yo estudié física en la licenciatura y me pareció más fácil encontrar un trabajo dando clases”</i>
Sujeto 10, mujer, campo de español	<i>“Al finalizar la licenciatura decidí serlo y encontré”.</i>
Sujeto 11, hombre, campo de geografía	<i>“Fue algo que yo estaba pidiendo, que me dieran la oportunidad”</i>
Sujeto 13, hombre, campo de geografía	<i>“Buscando la oportunidad de dar clases. Buscando las convocatorias e inscribiéndome en ellas. Siempre he tenido esa curiosidad o esa inquietud de trabajar ahí”</i>

Fuente: Elaboración propia

Ciertamente la entrevistada tres no se asumía como docente hasta incorporarse en el posgrado, sin embargo, toda su experiencia laboral y profesional se encuentra en actividades de enseñanza, en su mayoría a partir de conferencias, cursos o talleres extracurriculares y fue hasta su incorporación a este plan de estudios que buscó un trabajo como profesora. Ella refiere que sin hacerlo de manera premeditada *“la docencia te llama”* (sic) y nos comparte como su propia historia de vida y en particular como aprendiz le llevó a enseñar.

El profesor 5 nos comparte que se encontraba desempleado y en su búsqueda de vacantes encontró la de docente y sin mucha esperanza envió la solicitud, no porque estuviera realmente interesado en el trabajo sino porque necesitaba un ingreso para cumplir con sus responsabilidades familiares. Cuando lo contactaron para cubrir la vacante pensó que recibiría capacitación porque su CV no reflejaba experiencia en enseñanza, pero esto no

ocurrió y sin más que un día para prepararse, empezó a dar clases asumiendo que sería sencillo porque al leer el plan de estudios identificó que dominaba los contenidos.

En el caso del profesor 7, su trabajo como asesor experto en el campo de las ciencias le permitía tener contacto directo con docentes de una importante institución de educación superior, y tras varios años desempeñando este empleo, por iniciativa propia solicitó ser considerado para dar una clase en licenciatura. Las profesoras ocho y diez comparten la cualidad de que buscaron empleo de docente como primera opción al egresar de la licenciatura, la primera porque lo considera el empleo donde tiene más oportunidad de encontrar vacantes y la segunda relata que simplemente lo decidió. Al cuestionarle cómo fue ese proceso de decisión nos compartió que esta se encontró en continuar la tradición familiar.

Los profesores 11 y 13 coinciden en que buscaron activamente la oportunidad de dar clases, en el primer caso no como un empleo sino como ayudante de profesor y en el segundo buscando vacantes al ser un empleo que siempre quiso desempeñar.

Es así como identificamos que, en la categoría de desarrollo en la profesión, tenemos a dos grupos: docentes por elección y docentes por circunstancia. Ni el primero ni el segundo son superiores entre sí porque las razones por las que llegaron a este trabajo no definieron la calidad con la que se desempeñaron, ciertamente se identifica que ningún entrevistado llegó a su primer día de clases con una formación previa que le permitiera el logro de los objetivos de enseñanza-aprendizaje, pero el profesionalismo desarrollado en los estudios de licenciatura les permitió investigar, proponer y ser creativos para sacar adelante su labor, ninguno lo abandonó por más difícil que les pareció. Con las siguientes dos categorías profundizamos en lo que les motivó para continuar.

B. Categoría Factores Internos o Personales

Los factores internos o personales que influyen en la elección de profesión incluyen características de personalidad, intereses, creencias, aptitudes, deseos, motivaciones, capacidades, limitaciones, competencias académicas y valores (Nava, 2000; Crespo y Ríos, 2002). En particular, el indicador de experiencias significativas como aprendiz (tabla 34)

donde los participantes reconocieron la influencia de algún docente en sus años de escolarización, fue uno de los más mencionados y sobre todo uno de los indicadores donde proporcionaron mayor cantidad de detalles:

Tabla 34. Resultados para el indicador Experiencias Educativas Significativas como Aprendiziz	
Sujeto 2, mujer, campo de psicología	<i>“Cuando iba en el CCH la maestra que me dio clase de psicología. Creo que ella fue la que me, como que me marco, me enseñó que no nada más es llegar y dar tu tema, sino interesarte en tus alumnos, ver qué les pasa, no solamente como alumno sino como personas”</i>
Sujeto 3, mujer, campo de psicología	<i>“En la universidad algo les llamaba la atención [a sus profesores] y me decían tú eres la responsable, si no estoy yo, tú eres la tutora. Y yo decía si, igual y no sé mucho, pero si tienes la confianza si me atrevo a dar una clase”</i>
Sujeto 4, hombre, campo de química	<i>“En la secundaria tuve un maestro de química y de física que fue uno de mis mejores maestros que he tenido. Era un viejito regañón pero que hacia la clase muy divertida. Muchas veces en mi vida me acordaba de ese maestro y yo decía ojalá pudiera dar clases como él las daba, ojalá pudiera ser como él”</i>
Sujeto 5, hombre, campo de química	<i>“El que me dejó más, más marcado, fue mi maestra de química de quinto año de preparatoria. Esa maestra tenía la habilidad para enseñarnos y yo le entendía muy rápido, era una de las más pesadas porque nadie quería tomar clase con ella, de hecho, su grupo era muy pequeño. Pero era muy buena, creo que era muy buena, muy rigurosa, bien ruda, bien ruda. [tomando su clase] me quedo el recuerdo de que puedo hacer las cosas, aunque parezca que no, pero puedo. Entonces como que me quedó esa idea de que no importa la dificultad, lo puedo hacer”</i>
Sujeto 6, mujer, campo de química	<i>“La profesora que fue encargada de mi tesis, simplemente verla preparar una clase, preguntarles a sus alumnos si entienden, buscar la forma en que los chicos puedan entender un tema que a lo mejor es complicado para ellos y buscar hasta tres formas diferentes de poder explicarlo para que todos lo puedan entender, creo que fue la experiencia que más me ha marcada, la profesora que más me ha marcado fue ella”</i>

Tabla 34. Resultados para el indicador Experiencias Educativas Significativas como Aprendiziz

Sujeto 7, hombre, campo de física	<p><i>“Tuve un profesor de secundaria de matemáticas que me impresionaba porque tenía 6 o 7 grupos de 60 estudiantes y tenía una forma muy particular de enseñar. Era muy meticulado. ¿Este hombre cuando tiene tiempo de calificar casi 400 estudiantes? todos los trabajos, todas las áreas, pero a detalle, te corregía las comas. Eso me sirvió mucho ¡wow, yo quiero [ser como él]! me dejo muy impresionado”</i></p> <hr/> <p><i>“Un profesor de física que tuve en el bachillerato. Nos dio un curso de física nefasto. Ese fue un ejemplo donde yo dije jamás quiero dar clases como él”</i></p>
Sujeto 8, mujer, campo de física	<p><i>“Algo que yo me quedo mucho de mi experiencia en la Facultad de Ciencias [UNAM] es que viví buena parte de la licenciatura deprimida por la forma en que se me enseñaba, enfrentarte a una frustración de no poder pasar tus materias o de no poder resolver la tarea y decir es que no soy buena para esto; y no me gustaría que mis estudiantes se sientan frustrados por no poder aprender”</i></p>
Sujeto 11, hombre, campo de geografía	<p><i>“Creo que puras malas experiencias. En preescolar tuve una cuestión de maltrato por parte de una profesora. Después en la secundaria tuve un problema con una maestra que inclusive me tuvo que cambiar de escuela. Entonces dije, creo que estamos llenos de puras malas prácticas docentes, eso también me llevo a querer mejorarla. Buscar la manera de que no se reproduzcan esas malas prácticas”</i></p>
Sujeto 12, mujer, campo de matemáticas	<p><i>“De todos mis maestros [en primaria], él era el único que tenía vocación de maestro, por su misma vocación se ha de haber implantado como reto sacarnos adelante. Se quedó con nosotros y nos dio dos años, tercero y cuarto. De él aprendí hasta la fecha las reglas de ortografía, de ahí yo creo que adquirí el gusto por matemáticas”</i></p>
Sujeto 13, hombre, campo de historia	<p><i>“Tuve la oportunidad de trabajar con Salvador Azuela, el nieto de Mariano Azuela. Excelente maestro de historia. La forma en que trabajaba me gustaba mucho, la forma en que daba la clase. La parte contraria, otra maestra de historia nos deja leer un libro, La vida en México de la Madame Calderón; nos empieza a cuestionar ¿para ti es historia ese libro? le digo que no y me dice estas mal, y reprobarme.</i></p>

Tabla 34. Resultados para el indicador Experiencias Educativas Significativas como Aprendiziz

Jamás supo decirme por qué. Me dejaron muy marcado esas dos partes positiva y negativa, para meterme la duda y pensar qué se puede hacer [para mejorar la práctica de la docencia]”

Fuente: Elaboración propia

Salvo tres entrevistados que no pudieron recuperarlas al momento de ser cuestionados, el resto de la muestra ejemplifica con gran detalle a profesores en diferentes etapas de la vida. Recuerdan momentos específicos que les marcaron, las asignaturas que les impartían y los sentimientos y emociones que experimentaron con ese profesor o profesora, la mayoría agradables. Además, es pertinente señalar que, en muchos casos, esa persona impartía la asignatura a la cual encaminaron su formación de licenciatura sugiriendo que la influencia fue más allá de considerar la profesión de la docencia.

Hacer el señalamiento del común denominador de malas prácticas presente en las experiencias de los entrevistados del área de las ciencias y que se traduce en su deseo de no repetirlas con sus futuros estudiantes. En particular de los profesores 8 y 11, quienes en sentido estricto fueron violentados por sus profesores o por las estructuras institucionales, lo cual no solo es preocupante sino también importante de estudiar con detenimiento porque nos permite vislumbrar el poder que tiene el docente y la educación en su conjunto, más allá del aprendizaje de un contenido.

El segundo factor interno que identificamos como influencia en la elección de la profesión de la docencia se encuentra en los rasgos de personalidad, que de acuerdo con Osipow (2008) y Holland (1975 citado en Osipow, 2008), las personas con una personalidad de orientación social buscan profesiones en donde puedan tener contacto directo con las personas. Específicamente se identificó el interés por interactuar con ciertos grupos de edad (Tabla 35):

Tabla 35. Resultados para el indicador Rasgos de Personalidad: búsqueda de contacto directo con las personas

Sujeto 1, mujer, campo de psicología	<i>“Me gusta trabajar con adolescentes, me gusta ayudar a los jóvenes”</i>
Sujeto 2, mujer, campo de psicología	<i>“Me gusta trabajar con chicos, me gusta, te mantienen actualizados de lo que pasa en el mundo. Como que siempre estás en onda”</i>
Sujeto 4, hombre, campo de química	<i>“Tocar a las personas, saber que son un mundo ahí adentro y que les estas ayudando y que las puedes perjudicar también”</i>
Sujeto 7, hombre, campo de física	<i>“Me gusta mucho estar en contacto con los estudiantes, sobre todo estar con los jóvenes, me da mucha energía, me da mucha tranquilidad”</i>
Sujeto 10, mujer, campo de español	<i>“Me gusta trabajar con jóvenes, adolescentes. Me gusta acompañarlos con su proceso y estar con ellos”</i>
Sujeto 12, mujer, campo de matemáticas	<i>“Me gusta atender a los chicos, incluso a las personas mayores”</i>

Fuente: Elaboración propia

A estos entrevistados les gusta trabajar con personas adolescentes, lo cual no necesariamente significa que les gusta enseñar a personas adolescentes. Para ellos, la interacción con personas más jóvenes les proporciona vitalidad y les mantiene actualizados, lo que les resulta satisfactorio y por ello deciden continuar en este trabajo. Relacionado con este punto, identificamos el indicador de sentimientos y emociones, positivas y de ayudar; generadas a partir de la interacción con los estudiantes (Tabla 36):

Tabla 36. Resultados para el indicador Sentimientos y Emociones

Sujeto 2, mujer, campo de psicología	<i>“Me los encuentro en la calle y me saludan muy efusivamente "maestra ¿cómo esta? ¿cuándo va a regresar a la escuela?" siento que, si hice un vínculo, si logré establecer un vínculo con ellos”</i>
Sujeto 3, mujer, campo de psicología	<i>“Inclusive si vas de malas o vas triste cuando empiezas a impartir clase y el grupo aporta, se te olvida todo y sales mucho mejor, es como una especie de terapia”</i>

Tabla 36. Resultados para el indicador Sentimientos y Emociones

Sujeto 5, hombre, campo de química	<i>“Los demás docentes te dicen sí estás llegando a los estudiantes, el alumno empieza a ocupar palabras que antes no ocupaba. Y comienzas a tener la idea de que puedes mejorar algo”</i>
Sujeto 7, hombre, campo de física	<i>“Me da mucha energía, me da mucha tranquilidad”</i>
Sujeto 8, mujer, campo de física	<i>“Me gusta mucho dar clases, eso es algo que me he dado cuenta, me parece muy interesante poder interactuar con los estudiantes cuando estas en el salón de clases y sobre todo cuando ves esa cara de ¡ah, le entendí! esa parte es la que me llena”</i>
Sujeto 9, mujer, campo de biología	<i>“Sentía que ellos respiraban cuando me veían. Eso te sube mucho el ánimo”</i>
Sujeto 10, mujer, campo de español	<i>“Encuentras a jóvenes con los que caes bien, te llevas bien, te divierte, la pasas bien”</i>
Sujeto 12, mujer, campo de matemáticas	<i>“Siento que puedo hacer más cosas por aquellos que están cerca de mí. En la docencia si se puede ir fortaleciendo esa semilla”</i>

Fuente: Elaboración propia

Al leer y analizar estas expresiones se puede identificar que nuestros entrevistados disfrutaban de su trabajo, antes, durante y después de las clases. Se saben capaces de influir en la vida de las personas y eso les genera satisfacción consigo mismos, incluso hay quienes se piensan como un respiro en la vida del estudiante. La interacción la describen como divertida, motivante, llenadora, generadora de paz e incluso para una de las entrevistadas, la vive como un espacio terapéutico.

El tercer indicador que integra la categoría de factores personales se refiere al autoconcepto, es decir a la imagen que tiene el entrevistado de sí mismo y le convence de que la docencia es un trabajo que debe seguir realizando (Tabla 37):

Tabla 37. Resultados para el indicador Autoconcepto

Sujeto 3, mujer, campo de psicología	<i>“Como voy a desaprovechar que tengo ciertas habilidades y aptitudes para poder desenvolverme en un grupo, para transmitirles el conocimiento”</i>
---	--

Tabla 37. Resultados para el indicador Autoconcepto

Sujeto 4, hombre, campo de química	<i>“Un profesor competente en química no me siento porque sé que si en este momento voy a dar clases en una escuela tendría que desvelarme planeando cada una de mis clases porque no creo tener todavía los conocimientos necesarios para poder impartirla bien a los chicos”</i>
Sujeto 5, hombre, campo de química	<i>“El docente no es un niño es alguien que ayuda a construir y que te encamina, que encamina al estudiante, que encamina al alumno para que llegue a un objetivo, a una meta”</i>
Sujeto 6, mujer, campo de química	<i>“Creo que soy buena porque he tenido la experiencia de que me han dicho gracias, ya le entendí, ya puedo hacer esto”</i>
Sujeto 7, hombre, campo de física	<i>“Logro que en primera mis clases sean diferentes, por lo que cuentan mis estudiantes y los mismos compañeros maestros pues sí, definitivamente yo doy clases diferentes”</i>
Sujeto 8, mujer, campo de física	<i>“Me considero capaz de ayudar a los estudiantes a que aprendan. Aunque bueno, tengo también mis limitantes”</i>
Sujeto 10, mujer, campo de español	<i>“Tengo sensibilidad y entiendo a los alumnos que hay, en qué situaciones me puede ver y eso me da seguridad para dar las clases y por eso me considero competente”</i>
Sujeto 11, hombre, campo de geografía	<i>“Me preocupo por la parte administrativa porque se tiene que cumplir con esas cuestiones, pero también me preocupo porque aprendan y que aprendan de una manera innovadora, que tengan un aprendizaje significativo”</i>
Sujeto 13, hombre, campo de historia	<i>“Logro ponerles esa duda y que estén interesados en el tema porque a mí no me gusta dar como tipo cátedras, también hacerle como el maestro Azuela, tratar de involucrarlos y desarrollar los temas cuestionando inicialmente”</i>

Fuente: Elaboración propia

Sin más evidencia que la palabra del estudiante y las emociones experimentadas en el aula, estos 9 participantes se identifican competentes para la enseñanza, no en todos los casos en el aspecto disciplinar, como el profesor cuatro para quien sin duda los vacíos conceptuales que arrastra desde la licenciatura son su principal preocupación; pero si en términos de habilidades para enseñar, utilizando estrategias o metodologías, aunque en realidad no sean capaces de definirlos conceptualmente.

Ellos se entienden como docentes que transmiten conocimiento, encaminan y ayudan al estudiante para que alcance sus metas; son sensibles a sus necesidades y ofrecen clases diferentes, es decir, que hacen uso de novedosas estrategias de enseñanza. Aunque en realidad lo que definen a lo largo de la entrevista como innovador no es más que la exploración de los conocimientos previos del estudiante y no utilizar la cátedra como única estrategia para explicar un contenido. En algunos casos, esto se reduce al uso de recursos tecnológicos y materiales didácticos.

Sobre el interés vocacional (Tabla 38), identificado como la preferencia por un campo determinado algunos docentes logran reconocer que desde temprana edad consideraban dar clases (Crespo y Ríos, 2002):

Tabla 38. Resultados para el indicador Intereses Vocacionales	
Sujeto 4, hombre, campo de química	<i>“Toda mi vida había querido ser maestro”</i>
Sujeto 6, mujer, docente de química	<i>“Algo que siempre me ha gustado es enseñar. Digamos que es como un sueño que yo quería lograr”</i>
Sujeto 7, hombre, campo de física	<i>“Creo yo que por convicción dije quiero empezar a dar clases”</i>
Sujeto 11, hombre, campo de geografía	<i>“Fue algo que yo estaba pidiendo, tuve que estar pidiendo que me dieran la oportunidad”</i>

Fuente: Elaboración propia

Al profundizar por el interés en este campo, los entrevistados volvían a señalar que les gusta enseñar y así lo sostuvieron a lo largo de la entrevista con múltiples ejemplos y referencias a experiencias como las que ya se han estado compartiendo.

Las aptitudes son el penúltimo indicador que logramos identificar (Tabla 39) y hacen referencia a las habilidades que se poseen o se pueden desarrollar para realizar eficazmente el ejercicio de una profesión (Crespo y Ríos, 2002). Los entrevistados se consideran aptos para el trabajo de docente a partir de la experiencia en el aula:

Tabla 39. Resultados para el indicador Aptitudes

Sujeto 11, hombre, campo de geografía	<i>“Creo que si sirvo para esto. Cambie las actitudes de ellos. Tanto ellos me cambian como yo a ellos”</i>
Sujeto 12, mujer, docente de matemáticas	<i>“Me sentía preparada para ir a dar las clases, no lo pensé mucho”</i>

Fuente: Elaboración propia

Sólo dos profesores hicieron referencia lo suficientemente clara como para incluirse en este indicador. El resto, al ser cuestionados sobre si se consideraban aptos para este trabajo respondieron que sí, que les gustaba el trabajo, lo cual hacia resaltar que no había una clara comprensión de lo que implica una aptitud aun cuando, como docentes, se trata de un concepto que se maneja cotidianamente en los planes y programas de estudio vigentes, centrados en el desarrollo de competencias las cuales contemplan el desarrollo de actitudes, aptitudes y conocimientos conceptuales y procedimentales. Al especificarles en que consiste una aptitud, los docentes no cambiaron ni ampliaron sus respuestas salvo los dos ya mencionados.

Específicamente, el sujeto 11 señala que sirve para este trabajo y la profesora doce dice sentirse preparada. El primero lo piensa con base a lo que ha observado en el aula, aunque no señala que identifico aprendizaje en los estudiantes, sino cambios de actitud lo cual forma parte de las competencias que deben desarrollar los educandos, pero no se limita a ello. Y la profesora 12, sin evidencia de ello, comenzó a dar clases con un autoconcepto tan sólido y positivo que no había espacio para la duda.

Finalmente, tenemos las capacidades y limitaciones (Tabla 40) que se refieren a la facilidad para ejecutar una tarea específica, o bien a los obstáculos que se enfrentan en el desarrollo de habilidades profesionales (Crespo y Ríos, 2012):

Tabla 40. Resultados para el indicador Capacidades y Limitaciones

Sujeto 1, mujer, docente de psicología	<i>“Si son inquietos los de media superior, pero son manejables”</i>
Sujeto 6, mujer, campo de química	<i>“Explicarle a un niño de kínder un experimento y que dentro del vocabulario ellos puedan entender la química”</i>
Sujeto 9, mujer, docente de biología	<i>“Me daba mucho miedo porque yo era justo de la idea de ¡ay, no! los de prepa”</i>
Sujeto 10, mujer, campo de español	<i>“No me gusta trabajar con jóvenes de secundaria, porque aún se les debe de enseñar conceptos básicos, por ejemplo, como se deben de comportar y el adolescente de la prepa ya tiene un poco de madurez para aprender otros contenidos”</i>

Fuente: Elaboración propia

En estos profesores identificamos coincidencias sobre la dificultad del trabajo con adolescentes pero que, a pesar de ello, se consideran capaces de superarlo porque la misma experiencia en el aula les ha dado resultados satisfactorios para validar esta creencia. Fue hasta este punto que pudieron diferenciar si son aptos o no para el trabajo docente. Es decir que lograr identificar sus aptitudes a partir de su capacidad para resolver problemas en el aula, lo cual sin duda es una de las competencias más importantes de todo profesor.

Con las categorías e indicadores trabajados en esta segunda dimensión, podemos identificar a los sentimientos positivos surgidos a partir del trabajo en el aula, como un factor personal o interno que influye en la decisión de continuar en el ejercicio de la docencia. En cuanto a los sentimientos previos a la integración en el campo laboral, predominan los generados en la interacción con profesores durante su propia época de estudiantes, algunos incluso lo señalan con frases como: “quería ser como él”, y por ello podemos determinar que el segundo factor interno de mayor importancia fueron las experiencias significativas como aprendiz, en la mayoría descritas como positivas y desafortunadamente, algunas otras como negativas e incluso violentas, llevando al entrevistado a posicionarse como un agente de cambio para mejorar las experiencias educativas de las nuevas generaciones.

El resto de los factores internos fueron mencionados periféricamente, lo que implica que para tomar la decisión de dar clases basta el gusto por hacerlo, sin importar que se sepa o no; y con tener un autoconcepto positivo dictando que se es capaz de realizar esta actividad. En la mayoría de los casos, ambas creencias surgieron a partir de la admiración por sus propios profesores, por el deseo de ser un agente de cambio o por comentarios de personas significativas.

C. Categoría Factores Contextuales

Nava (2000) se refiere a los factores externos como requerimientos del sistema social que se expresan en demandas, presiones y mandatos a través de la familia, el sistema educativo y los medios de comunicación que conforman diferentes representaciones de las profesiones. En este grupo de profesores la herencia familiar significó un factor de influencia sólo en tres ocasiones (Tabla 41) a partir de promover el trabajo como un valor social, de tal forma que quien desea ser aceptado por su entorno otorga un gran interés a la búsqueda de empleo:

Tabla 41. Resultados para el indicador Antecedentes Familiares	
Sujeto 10, mujer campo de español	<i>“En mi familia casi todos los miembros son profesores, fue por influencia familiar”</i>
Sujeto 11, hombre, campo de geografía	<i>“En mi familia todos son docentes, mi hermana es docente de primaria, mi mamá fue docente de primaria, entonces dije es como una tradición familiar”</i>

Fuente: Elaboración propia

La profesora 10 y el profesor 11 no son los únicos con familiares que se dedican a dar clases, pero si fueron los que hablaron en términos de continuar una herencia o tradición. Los otros, el profesor 7 y 13 mencionaron que tienen familiares en este campo pero que sólo recuerdan algunas anécdotas de su niñez en donde hablaban de su trabajo y explícitamente señalaron que no consideran haber sido influenciados en su decisión por esas personas. El resto de los entrevistados indicó que ningún miembro de su familia nuclear y en algunos casos extensa, se dedica a la profesión de la docencia.

Sólo dos entrevistados tomaron en cuenta otros elementos externos como el estado del campo y oferta laboral, que de acuerdo con Montesano y Zambrano (2013) implican la perspectiva de empleo al finalizar los estudios, la cantidad de dinero que se puede obtener al egresar y la percepción de mayor prestigio (Tabla 42).

Tabla 42. Resultados para el indicador Perspectivas de Empleabilidad

Sujeto 4, hombre, campo de química	<i>“La información que más me preocupó fue el salario de los profesores. Cuánto gana un profesor”</i>
Sujeto 8, mujer, campo de física	<i>“Me pareció más fácil encontrar un trabajo dando clases”</i>

Fuente: Elaboración propia

El resto de los entrevistados no investigó acerca de las condiciones laborales antes de involucrarse en este trabajo, sin embargo, a partir de la evidencia empírica que les han proporcionado los años; señalan:

“No es tan bien pagado [...] es poco valorado. Un trabajo que se trabaja mucho, pero es poco pagado”

Sujeto 1, mujer, campo de psicología

“Siempre va a haber trabajo como docente ¿nunca va a haber clases para un docente de física? Yo creo que eso nunca va a pasar”

Sujeto 8, mujer, campo de física

“Es desgastante y mal pagada la docencia. Llegas a casa y debes de revisar tareas y ese tiempo no te lo pagan, [...]no sabes con qué tipo de alumnos estas, luego tienen armas o drogas, como docente te arriesgas. Debes estar midiendo a tus alumnos, nunca meterte con ellos”

Sujeto 10, mujer, campo de español

“Creo que la seguridad laboral está muy mal porque muchas veces estás en un hilo ¿sigo trabajando, no sigo trabajando? ¿sigo haciendo la planeación para dentro de dos meses? Porque no tengo certeza o estar trabajando nada más bajo contrato de aquí a seis meses,

es difícil porque tienes que cubrir otras necesidades personales y eso no te deja opción más que buscar alternativas que te dejen un poquito de entrada económica”

Sujeto 13, hombre, campo de historia

Dichos testimonios señalan la desafortunada precarización laboral de profesores con mucha experiencia, preparados académicamente y que, en algunos casos, están depositando la esperanza de cambiar estas condiciones en la obtención del grado de maestría. Si bien esta situación no es exclusiva de la profesión de la docencia y responde a factores políticos y económicos a un nivel macro, nos permite consolidar todavía más el planteamiento de que quienes eligen este trabajo no lo hacen por la remuneración económica, sino por la satisfacción psicológica y emocional que genera.

Para los entrevistados la docencia constituye un campo de trabajo de la licenciatura y no una actividad que consideraban realizar desde sus primeros años de formación. Es decir, salvo en dos ocasiones, no predomina el llamado elemento de vocación que hace referencia al deseo por realizar una actividad determinada desde edades tempranas. El resto de los factores contextuales que se podían identificar a partir del instrumento no fueron mencionados por los entrevistados, a saber, los relacionados con su origen socioeconómico, las presiones ejercidas por el sistema sexo-género o la identificación de la docencia como una vía para obtener reconocimiento social.

Lo cual indica que en el grupo de trece entrevistados los factores contextuales que influyeron en su elección de profesión fueron los antecedentes de familiares dedicados a la docencia y su perspectiva positiva de empleabilidad, solo para quienes investigaron sobre este aspecto antes de incorporarse al campo; para el resto el factor externo que influyó en su elección fue la necesidad de un ingreso económico por muy mínimo que este fuera.

5.3.3 Dimensión III: Creencias sobre la Docencia

Para identificar las creencias sobre la docencia se profundizó en las competencias que debe poseer un profesor, la finalidad de sus actividades y su identidad, a partir de la pregunta detonadora ¿qué actividades realiza un docente dentro del aula? De ésta se desprende un número importante de indicadores a los cuales se sumaron otros durante el proceso de transcripción y análisis de resultados que enriquecen la comprensión de las creencias en los docentes entrevistados (figura 13).

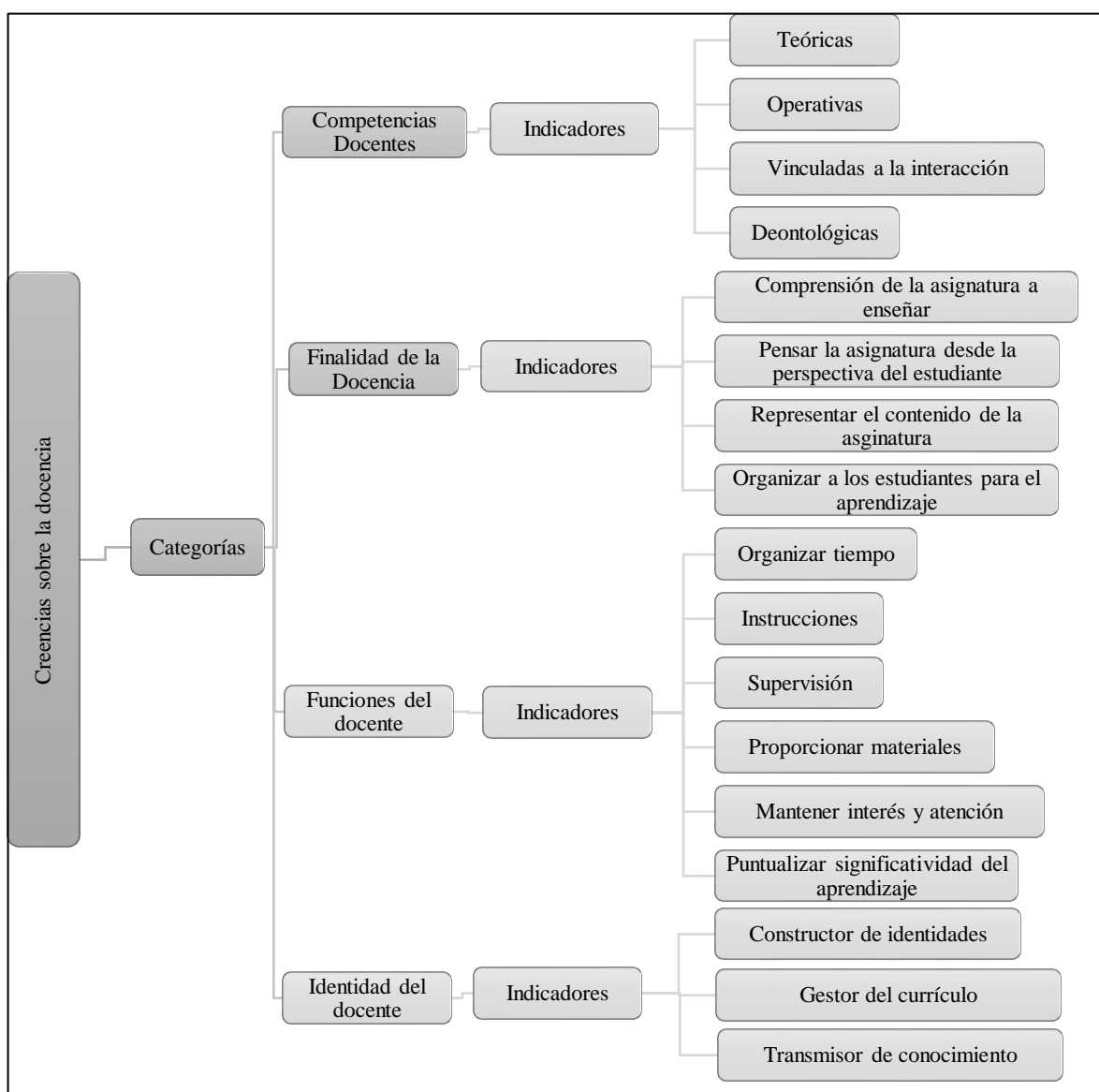


Figura 13. Indicadores identificados para la Dimensión 3. Fuente: Elaboración propia

A. Categoría Competencias Docentes

Las competencias identificadas a partir del instrumento de recolección de datos se clasifican en teóricas, operativas, vinculadas a la interacción y deontológicas; fueron indagadas a partir del cuestionamiento sobre qué actividades realizan los profesores dentro del aula, cómo llevan a cabo la planeación, ejecución y evaluación de sus clases y la descripción de un “día típico” en el aula. Con la información recopilada se categorizaron las respuestas de los profesores en las competencias ya enunciadas. En primer lugar, presentamos los resultados relacionados a la competencia teórica porque fue la que tuvo menos presencia en los entrevistados.

Para ellos el dominio teórico de la asignatura que imparten es importante, pero es un área de oportunidad que se ve sobrepasada por otras que son más apremiantes y que requieren mayor inversión de tiempo y recursos, mientras que dominar un tema se puede lograr con estudiar antes de impartir la clase. Un ejemplo de esta postura lo encontramos en el profesor 5, quien nos compartió su primera experiencia impartiendo clase y caso similar, es el de la profesora 10 para quien lo importante es conocer metodologías de enseñanza y solo si es necesario, estudiar los contenidos del plan de estudios que no se dominan. A diferencia de estos primeros, los profesores 4 y 8 vuelven a hacer hincapié en su ya mencionada necesidad de formación en la disciplina que imparten, esta vez señalando la gravedad de impartir una clase cuyo contenido no se conoce con anticipación. Sin embargo, solo estos entrevistados hicieron el mencionado señalamiento, el resto coincidió en comentarios como los del profesor 5 y la profesora 10 (Tabla 43):

Tabla 43. Resultados para el indicador Competencias Teórica: dominio de la asignatura a enseñar

Sujeto 4, hombre, campo de química	<i>“Hay profesores que sin lo pedagógico te dan clase, mala, mala, claro que sí, pero te pueden dar clase sin lo pedagógico. Si ellos no tienen los disciplinar te van a dar una clase en la que te metan concepciones erróneas. Creo que eso es lo que más me preocupa”</i>
---	--

Tabla 43. Resultados para el indicador Competencias Teórica: dominio de la asignatura a enseñar

Sujeto 5, hombre, campo de química	<i>“Se me hizo fácil sacar un libro, sacar resumen, palabras clave, en el transcurso del día que me sobraba [...] después de que me puse a estudiar, me dio seguridad y tranquilidad”</i>
Sujeto 6, mujer, campo de química	<i>“Conceptos básicos que de verdad debe tener, que entender [el estudiante]. Esos conceptos básicos los estudio, leo, investigo”</i>
Sujeto 8, mujer, campo de física	<i>“Si yo como docente no comprendo los contenidos estoy replicándolos mal y ayudando a que los estudiantes entiendan mal”</i>
Sujeto 10, mujer, campo de español	<i>“Es más importante lo pedagógico, porque cuando sales de la carrera tiene muchos contenidos que no te van a servir, al final tú puedes investigar sobre un contenido”</i>

Fuente: Elaboración propia

Una competencia que si se identificó fue la operativa, que como su nombre indica se refiere al uso y dominio teórico y práctico de metodologías de enseñanza, al conocimiento y manejo del currículum, realizar actividades de investigación y conocimientos prácticos para llevar a cabo el proceso de evaluación (Zabalza, et. al, 2012; Padilla, 2013; El Sahili, 2011). Y aunque los entrevistados no se referían a estas desde un paradigma en particular, pudieron describir cómo las ejecutan dentro del aula y la importancia que le asignan en su práctica (Tabla 44).

Tabla 44. Resultados para el indicador Competencia Operativa: metodologías de enseñanza

Sujeto 1, mujer, campo de psicología	<i>“Empecé a hacer uso de los libros, de actividades con el cuaderno, de visitas a museos. les ponían a hacer maquetas, o les ponían a hacer cosas manuales [...] los voy a mandar también al teatro.”</i>
Sujeto 2, mujer, campo de psicología	<i>“Saber trabajar con plataformas, yo creo que es una buena herramienta”</i>
Sujeto 3, mujer, campo de psicología	<i>“Yo todavía utilizo todas las estrategias, utilizo todas las didácticas, poco a poco, para atenderlos a los chicos”</i>
Sujeto 4, hombre, campo de química	<i>“A veces les paso videos, a veces les paso videos a los chicos para que lo vean [el ejercicio a ejecutar]”</i>

Tabla 44. Resultados para el indicador Competencia Operativa: metodologías de enseñanza

Sujeto 5, hombre campo de química	<i>“Cuando me di cuenta de esa parte, de que era responsable de los estudiantes tuve que idear la forma de atraerlos”</i>
Sujeto 6, mujer, campo de química	<i>“Usar las TIC en alguna ocasión, a veces ocupar un poco el pizarrón”</i>
Sujeto 7, hombre, campo de física	<i>“Dependiendo de cómo vea a mis estudiantes y de cómo estén reaccionando ante lo que les estoy enseñando, luego puedo hacer modificaciones y entonces digo no, ese grupo no va por aquí, tengo que verlo al revés, entonces cambio mi planeación”</i>
Sujeto 8, mujer, campo de física	<i>“Tengo que ver las herramientas que me da la pedagogía y utilizarlas para que entonces yo pueda hacer que mis estudiantes entiendan ese tema”</i>
Sujeto 9, mujer, campo de biología	<i>“Para mí la actividad es muy fácil, si vamos a ver organelos celulares, ah pues que hagan una maqueta y puede ser con elementos que ellos escojan o que yo se los de”</i>
Sujeto 10, mujer, campo de español	<i>“Me gusta que salgan a exposiciones, museos, algo relacionado con el tema pero que este fuera de casa”</i>
Sujeto 11, hombre, campo de geografía	<i>“Adquieres nuevas estrategias para acercar el conocimiento”</i>
Sujeto 12, mujer, campo de matemáticas	<i>“La estrategia que aplique fue hacer más ejercicios”</i>
Sujeto 13, hombre, campo de historia	<i>“Yo luego llevo los rollos de papel Bond y los pongo a desarrollar las cosas y les digo rápidamente explíquenme que entendieron de esto o como lo relacionaron”</i>

Fuente: Elaboración propia

La tabla anterior da cuenta de que estos profesores entienden su trabajo como la planeación y selección de la mejor estrategia para hacer accesible un contenido, en algunos casos esto implica el uso de herramientas tecnológicas y para otros, radica en brindar al estudiante la oportunidad de participar activamente en la clase y no ser solo un escucha del monólogo del docente.

Sobre el currículum, nueve profesores coinciden en la necesidad de conocerlo en su totalidad para poder elaborar secuencias didácticas y compartir con los estudiantes los objetivos de aprendizaje (Tabla 45):

Tabla 45. Resultados para el indicador Competencias Operativas: conocimiento y manejo del currículum	
Sujeto 1, mujer, campo de psicología	<i>“Uno trata de enseñar lo que uno cree respecto al programa. Tratando de apegarte a los contenidos”</i>
Sujeto 2, mujer, campo de psicología	<i>“Veo el programa, qué es lo que tengo que seguir del programa, los temas que tengo que ver, los objetivos de aprendizaje que tengo que alcanzar con mis alumnos”</i>
Sujeto 4, hombre, campo de química	<i>“En ambas disciplinas tenemos guías de estudio para pasar a cinta amarilla, naranja; y viene lo que tienes que aprender en ese grado”</i>
Sujeto 5, hombre campo de química	<i>“Seguía el temario, seguía el plan curricular”</i>
Sujeto 7, hombre, campo de física	<i>“Por las modificaciones al plan de estudios se va a dar una física muy diferente a la que tradicionalmente se había dado”</i>
Sujeto 9, mujer, campo de biología	<i>“Para planear primero veo el contenido, el programa. Y los aprendizajes esperados”</i>
Sujeto 10, mujer, campo de español	<i>“Siempre trato de darles clase basada en el libro para que sepan que unidad va y de que es el tema”</i>
Sujeto 11, hombre, campo de geografía	<i>“Con que tengas en regla tus documentos y tu planeación y sea adecuada al programa, no hay tanto problema”</i>
Sujeto 13, hombre, campo de historia	<i>“[el docente debe saber] Qué tipo de aprendizaje tienen de acuerdo con el programa o al plan que se está manejando”</i>

Fuente: Elaboración propia

En estos casos, el currículum fue comprendido como el contenido de los planes y programas de estudio de las asignaturas que imparten y es utilizado como una guía para organizar las sesiones con el estudiante, para definir las estrategias de enseñanza a utilizar y es un parámetro de lo que deben o no enseñar a lo largo del ciclo escolar. Los restantes entrevistados, por su parte, coinciden en no poseer mucha experiencia frente a grupo

(profesoras 3, 6, 8 y 12) o en espacios de educación formal y esa puede ser la razón por la que no están familiarizadas con el manejo del currículum.

Sobre el conocimiento y manejo de los procesos de evaluación los entrevistados dan cuenta de tres propósitos: evaluar para obtener evidencia de que los estudiantes han aprendido los contenidos de la materia, evaluar la ejecución de procedimientos y evaluar para ofrecer una retroalimentación al estudiante (Tabla 46) ubicando estos objetivos en momentos diferentes de las clases.

Tabla 46. Resultados para el indicador Competencia Operativa: evaluación	
Sujeto 1, mujer, campo de psicología	<i>“Se evalúa para saber si tuvieron un aprendizaje, para saber si hubo un cambio respecto de los conocimientos que ellos traían respecto a lo que vieron en clase”</i>
Sujeto 2, mujer, campo de psicología	<i>“Escribo en el pizarrón el tema que vamos a ver, les pregunto si conocen algo sobre el tema. Empiezan a decirme qué y ya les digo que todo eso lo vamos a retomar al final”</i>
Sujeto 4, hombre, campo de química	<i>“Va un profesor con mayor rango, ve a los niños, les dice que hicieron bien, que hicieron mal”</i>
Sujeto 5, hombre, campo de química	<i>“Dentro del examen [...] me gustaba saber cómo pensaban”</i>
Sujeto 6, mujer, campo de química	<i>“Para evaluar pues si me gusta ponerles un experimento similar y que ellos con lo visto en clase me traten de explicar”</i>
Sujeto 7, hombre, campo de física	<i>“Mi cierre siempre lo hago, qué aprendió usted, esto, lo otro; y voy retroalimentando”</i>
Sujeto 8, mujer, campo de física	<i>“[en la evaluación] No solamente enfocarme en la parte teórica sino también enfocarme en una parte experimental”</i>
Sujeto 9, mujer, campo de biología	<i>“Recordar qué vimos la clase pasada y qué vinculación va a tener con la clase de hoy o si faltó algo”</i>
Sujeto 10, mujer, campo de español	<i>“No importa si lo hace bien o mal, porque eso se va perfeccionando. Creo que es muy importante que tu apruebes mucho a tus alumnos y les corrijas en buen plan para que no se traumen”</i>
Sujeto 11, hombre, campo de geografía	<i>“Que sepas justificar realmente por qué le estas poniendo una calificación”</i>

Tabla 46. Resultados para el indicador Competencia Operativa: evaluación

Sujeto 12, mujer, campo de matemáticas	<i>“Generalmente lo que había hecho era revisarlos y hacer la retroalimentación para que ellos se dieran cuenta de en donde estuvo su equivocación”</i>
Sujeto 13, hombre, campo de historia	<i>“Les empiezo a preguntar quedó claro lo anterior, como lo relacionarías con lo que vamos a ver hoy y les empiezo a platicar o a preguntar cómo es o que conocen del tema y ya con base en ellos vamos desarrollando”</i>

Fuente: Elaboración propia

Los entrevistados 1, 2, 5, 6, 7 y 11 coinciden en el uso de los procesos de evaluación para obtener evidencia de los aprendizajes del estudiante ya sea con preguntas que den cuenta de que ha aprendido los contenidos enseñados, que son capaces de relacionarlos unos con otros o bien para justificar la asignación de una calificación, aunque esto último solo fue mencionado por el entrevistado 11. Así mismo comparten el uso de distintas estrategias y recursos para obtener lo antes mencionado.

Por su parte, los profesores 4 y 8, por la naturaleza de sus asignaturas, ponen mayor énfasis en el alcance de aprendizajes procedimentales y por ello describen su proceso de evaluación desde una óptica diferente, en la cual el estudiante pueda demostrar el dominio del contenido. En el caso de los restantes entrevistados, 9, 10, 12 y 13; la evaluación es utilizada como un recurso para proporcionar al aprendiz una retroalimentación que le haga sentir confianza en sí mismo.

En suma, la competencia operativa vinculada al proceso de evaluación se identificó en estos profesores a partir de ejemplos de cómo utilizan estrategias para verificar el alcance de los objetivos de aprendizaje en sus estudiantes. Pero no se limita solo al final de la clase, sino desde una exploración de los conocimientos previos del estudiante para generar la oportunidad de vincular el nuevo contenido.

La tercera competencia sobre la cual se buscó conocer las creencias de los docentes es referida por Zabalza et. al (2012) como vinculadas a la interacción con los estudiantes. Las respuestas de los entrevistados permitieron identificar dos formas en que ocurre este proceso:

asesoría en temas vocacionales y para mejora del rendimiento académico; y un objetivo común: conocer a los estudiantes en sus características físicas, sociales y psicológicas (tabla 47):

Tabla 47. Resultados para el indicador Competencias Vinculadas a la Interacción	
Sujeto 1, mujer, campo de psicología	<i>“Siempre he llevado la feria de la orientación vocacional”</i>
Sujeto 2, mujer, campo de psicología	<i>“Uno [estudiante] que no, como que no le veía mucho sentido a la escuela, entonces yo le decía bueno ¿qué quieres hacer? y él me decía es que yo quiero seguir en el negocio con mi papá; entonces yo le decía velo como un requisito que tienes que hacer para lograr lo que tú quieres”</i>
Sujeto 3, mujer, campo de psicología	<i>“Quiero saber dónde viven, a qué me enfrento, cuanto tardas, si te tardas dos horas en llegar de la escuela, si tienes hambre para tomar la clase, si están pagando la colegiatura, desde donde vienen, que hacen sus papás, porque están aquí, a mí me interesa saber todo lo que hacen los alumnos”</i>
Sujeto 4, hombre, campo de química	<i>“Les dejo que hagan compromisos consigo mismos de aspectos que tienen que cambiar en su vida para ser mejores personas.</i>
Sujeto 5, hombre, campo de química	<i>“Era muy allegado a los estudiantes, te bromeaba, te platicaba y te enseñaba”</i>
Sujeto 6, mujer, campo de química	<i>“Entender que los alumnos no son sólo máquinas sino también son personas”</i>
Sujeto 7, hombre, campo de física	<i>“Dentro de nuestras clases aplicamos un programa que se llama CONSTRUYE-T para el desarrollo de habilidades socioemocionales entonces tenemos que dedicar aplicar dos o tres fichas durante el semestre, ya son fichas elaboradas que se aplican”</i>
Sujeto 9, mujer, campo de biología	<i>“Vas a dar asesoría porque está reprobando en tu materia, porque ellos no estudian y deciden no poner atención, tú te vas a quedar a dar asesorías”</i>
Sujeto 11, hombre, campo de geografía	<i>“Hay que motivarlos [a los estudiantes] a ser algo mejor”</i>
Sujeto 12, mujer, campo de matemáticas	<i>“Lo que tiene que ver con sus emociones, incluso hasta con su misma vida particular. Tienen problemas y muchas veces su única salida es ir a la escuela [...] Si le generaste confianza, igual y te dirá, pero sino va a decir y tú para que quieres saber”</i>

Tabla 47. Resultados para el indicador Competencias Vinculadas a la Interacción

Sujeto 13, hombre, campo de historia	<i>“Que traten de modificar muchas veces hasta actitudes personales o cuestiones de valores, que tal vez ellos veían bien una cosa, pero ya reflexionando dicen ¡ah! No, está mal, vamos a tratar de cambiar esas actitudes”</i>
---	--

Fuente: Elaboración propia

Por la misma naturaleza de las asignaturas que imparten, las profesoras 1 y 2 mencionan las actividades de orientación vocacional desde una perspectiva de vinculación con el estudiante y no solo como un espacio donde proporcionan información profesiográfica. Por su parte, el resto de los entrevistados coincide en que sus clases favorecen el desarrollo emocional y social del estudiante y que esto tiene lugar en gran medida gracias al ejemplo que ellos mismos proporcionan, es decir, sin ser un objetivo de aprendizaje explícito, el mismo curso de las sesiones permite desarrollar actitudes y valores que favorecen el desarrollo integral del aprendiz.

Como resultado de esa interacción entre estudiantes y profesores surgen las competencias deontológicas, aquellas con las cuales el docente visibiliza la importancia de los valores éticos, la exigibilidad de derechos y, en general todo aquello que le otorga su carácter de agente de cambio social. En nuestra muestra, dieron cuenta de esta competencia con las siguientes frases (Tabla 48):

Tabla 48. Resultados para el indicador Competencias Deontológicas

Sujeto 2, mujer, campo de psicología	<i>“Estamos trabajando con personas, no con objetos, sino que nuestra labor es estar al frente de treinta personas, pero tu como docente tienes el compromiso de que esas personas, dejarles algo para que ellos puedan seguir adelante”</i>
Sujeto 5, hombre, campo de química	<i>“A mí me quedó esa idea de poder mejorarlos en varios aspectos, no sólo en el intelectual sino como persona, porque al final te vuelves una influencia para ellos. Lo que me llamó la atención fue que me dijeron maestro usted si nos entiende, usted si nos agarra la onda. Lo vemos no</i>

Tabla 48. Resultados para el indicador Competencias Deontológicas

	<i>solamente como nuestro docente, sino como nuestro hermano mayor. Alguien en el cual vemos un ejemplo”</i>
Sujeto 7, hombre, campo de física	<i>“Creo que somos modelos de ellos y me satisface mucho el hecho de que con mis intervenciones educativas realmente pueda cambiar la vida de alguno de ellos”</i>
Sujeto 8, mujer, campo de física	<i>“Tratar que nuestros estudiantes sean felices, para que tengamos una sociedad mejor”</i>
Sujeto 11, hombre, campo de geografía	<i>“Cambiar las actitudes de las personas, que cualquier cosa que uno enseñe puede cambiar la concepción de cómo ven las cosas, o inclusive de cómo se ven a sí mismas”</i>
Sujeto 13, hombre, campo de historia	<i>“Estas metiéndote con educación, con formar a gente que muchas veces va a repetir incluso tus valores, aunque tu no los estás viendo directamente”</i>

Fuente: Elaboración propia

Seis de los trece entrevistados dieron cuenta de la capacidad de influencia y cambio que tiene la docencia sobre la vida los estudiantes, e incluso lo hacen desde una postura romántica ya que se asumen como capaces de transformar radicalmente, positiva o negativamente, según sea el caso; y en su mayoría esto les genera satisfacción o placer psicológico. Con excepción del profesor 5 que citó a sus estudiantes, el resto comparte esta opinión con base a sus creencias personales

A partir de la exploración de las competencias docentes que presentamos en esta sección, podemos identificar que la muestra de investigación considera importante poseer el dominio teórico de la disciplina a enseñar, así como de temas relacionados a educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación, sin embargo, no son los más mencionados al compartir sus experiencias de trabajo real, es decir, tienen consciencia de que no podrían enseñar un tema que desconocen, pero no es lo único que se requiere para tener éxito en un salón de clases.

Ellos describieron con ejemplos puntuales que la docencia implica un manejo del currículum, no en términos de conocer su contenido, sino de transformarlo en actividades de

aprendizaje para el aula; utilizar el proceso de evaluación con fines administrativos, como asignar una calificación aprobatoria; sin reducirla a esto al retroalimentar, asesorar o proponer estrategias de intervención con los resultados obtenidos en un examen. También establecieron la importancia de conocer quién es el estudiante y apoyarle cuando lo solicite aun cuando no se relacione exclusivamente con el contenido de la materia. Finalmente, un par de testimonios ejemplifican que la docencia es una actividad formadora de personas y que quienes la ejercen son conscientes de la gran responsabilidad que esto implica.

B. Categoría Finalidad de la Docencia

Al indagar las creencias sobre la finalidad de sus actividades, se encontró congruencia con la propuesta de Padilla (2013) para quien están dirigidas a cuatro indicadores: comprender la asignatura a enseñar (tabla 49), pensar la asignatura desde la perspectiva del estudiante (tabla 50), representar el contenido de la asignatura para que el estudiante pueda acceder al conocimiento (tabla 51) y organizar a los estudiantes para el aprendizaje (tabla 52).

En el primer grupo encontramos a los profesores 4 y 5 quienes describen como centran su atención en comprender el tema del día antes de presentarse con el grupo. Esto es congruente con el interés que ambos han señalado sobre la formación disciplinar y la competencia teórica.

Tabla 49. Resultados para el indicador Comprensión de la asignatura a enseñar

**Sujeto 4, hombre,
campo de química**

“No puedes enseñar algo que tu no prácticas. Entonces las cosas que me llevo a mi casa son cosas que yo tengo que enseñar y que siento que todavía no las domino a la perfección, entonces las practico en casa”

**Sujeto 5, hombre,
campo de química**

“Cuando lo leí [el plan de estudios] dije "ah, son cosas básicas". Se me hizo fácil sacar un libro, sacar resumen, palabras clave”

Fuente: Elaboración propia

Por su parte la entrevistado número 6 fue la única que señaló que hace uso del conocimiento específico que tiene sobre el estudiante para planificar actividades de aprendizaje que ella considera serán significativas. Algo similar llevan a cabo los profesores 3, 8 y 12 aunque en su caso, hacen un uso generalizado de la información para identificar las necesidades de aprendizaje en el grupo, siendo importante rescatar que la acción de llevar a cabo los experimentos bajo condiciones similares a las del aprendiz con la finalidad de identificar áreas de oportunidad fue solo mencionada para las áreas de ciencias como física, química o biología (tabla 50).

Tabla 50. Resultados para el indicador Pensar la Asignatura a Enseñar desde la Perspectiva del Estudiante

Sujeto 3, mujer, campo de psicología	<i>“Replantearte como va a ser tu siguiente clase porque por ejemplo ahorita que ya vienen las evaluaciones yo veo a los chicos y digo, si saben o no saben. Hacemos repaso o ya les doy la siguiente clase”</i>
Sujeto 6, mujer, campo de química	<i>“Trato de adaptarme un poco a las necesidades de los alumnos [por ejemplo]a este chico le gusta el futbol, como le puedo explicar balanceo químico que tenga que ver con el futbol, o a esta chica, no entiende un mecanismo de reacción, le falla las flechitas, entonces como puedo hacer para que esta chica no olvide poner las flechas”</i>
Sujeto 8, mujer, campo de física	<i>“Si tengo una hora para que realicen un experimento entonces yo pruebo antes para ver si yo lo puedo realizar en una hora o si necesito más tiempo”</i>
Sujeto 12, mujer, campo de matemáticas	<i>“Me acerco a los equipos y ya según lo que estén haciendo veo lo que hayan hecho y de acuerdo con lo que hayan hecho les pregunto y en base a sus mismas respuestas ellos se van dando cuenta que es lo que tienen que seguir haciendo”</i>

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la representación del contenido a enseñar utilizando diversos recursos, los profesores 1, 10 y 11 coinciden en el uso de la exposición apoyada de recursos visuales para acercar el conocimiento al aprendiz. Por su parte, los profesores 7 y 13 delegan más responsabilidad al estudiante, sirviendo solo como un ejemplo del aprendizaje esperado (tabla 51).

Tabla 51. Resultados para el indicador Representar el contenido de la asignatura a enseñar	
Sujeto 1, mujer, campo de psicología	<i>“Explicaba a grandes rasgos de lo que iba a tratar [el tema de la clase]”</i>
Sujeto 7, hombre, campo de física	<i>“Generalmente cuando se trata de un tema muy nuevos lo que hago es modelar primero un ejercicio y después ellos lo hacen”</i>
Sujeto 10, mujer, campo de español	<i>“Leyendo el tema, haciendo resúmenes, hago un cuadro sinóptico en el pizarrón, les explico, hacen el resumen dependiendo el grado que tengan, si lo van a copiar o hacer un esquema mental”</i>
Sujeto 11, hombre, campo de geografía	<i>“Puede ser que se presente un power point o una lectura o se presente un problema para que lo resuelvan”</i>
Sujeto 13, hombre campo de historia	<i>“Llevo rollos de papel Bond y los pongo a desarrollar las cosas y les digo rápidamente explíqueme qué entendieron de esto o cómo lo relacionaron”</i>

Fuente: Elaboración propia

La última finalidad de la docencia se identificó en las profesoras 2 y 9. En el primer caso compartimos un ejemplo de cómo organiza al grupo de estudiantes para llevar a cabo una serie de actividades que ella considera permitirán alcanzar los objetivos de aprendizaje. En el segundo caso, nos compartió la generalidad de su secuencia didáctica en el aula.

Tabla 52. Resultados para el indicador Organizar a los estudiantes para el aprendizaje:	
Sujeto 2, mujer campo de psicología	<i>“Dependiendo la actividad, les puedo dar un texto y que se reúnan en parejas y lo lean y que hagan un mapa o un cuadro comparativo y ya después pasan al pizarrón y ya entre todos llenamos un cuadro general”</i>
Sujeto 9, mujer, campo de biología	<i>“vamos a hacer esto y lo vamos a organizar de la siguiente manera”</i>

Fuente: Elaboración propia

De las cuatro finalidades posibles, la de comprender la asignatura a enseñar y organizar a los estudiantes, fueron las menos mencionada por los entrevistados. Para ellos es más frecuente asumir que la docencia es una actividad que busca la comprensión de una asignatura por parte del profesional que la imparte, sin que esto signifique necesariamente

tomar en cuenta cómo se aprende. O bien que la finalidad es organizar actividades de aprendizaje para que el estudiante tenga acceso al conocimiento. Aunque esta coincide con las finalidades descritas en el marco teórico, dado lo limitado de sus respuestas, no es posible identificar con claridad lo que ellos comprenden al respecto, ya que al cuestionarles sobre el tema sus respuestas se orientaron a la descripción de las funciones de un docente.

C. Categoría Funciones del docente

Dentro de la categoría Finalidad de la Docencia se elaboraron preguntas que, sin tenerlo explícitamente previsto, permitieron a los entrevistados describir las funciones del docente y dada la riqueza de esta información para comprender las creencias sobre la profesión, se decidió incluirlas en una nueva categoría. Como indicadores se encontraron la organización del tiempo de la clase, proporcionar materiales didácticos, entre otros (figura 13). El primer indicador se refiere a la distribución del tiempo del ciclo escolar para asegurarse que los estudiantes alcanzarán todos los objetivos de aprendizaje y a su vez, a la distribución y uso de los minutos de las sesiones de clase (Tabla 53):

Tabla 53. Resultados para el indicador Organizar el tiempo	
Sujeto 2, mujer, campo de psicología	<i>“Ver el número de clases y cuantas, valorar cuales son los temas que a lo mejor y ese grupo necesita aprender más que otros para ver la distribución del tiempo, cómo voy a hacer mi distribución del tiempo en cuanto a los temas”</i>
Sujeto 3, mujer, campo de psicología	<i>“No es lo mismo la clase a las 7 de la mañana a la clase de las dos de la tarde y la de las dos de la tarde de viernes ya se quieren ir, ya están ansiosos”</i>
Sujeto 8, mujer, campo de física	<i>“Tienes la libertad de planificar esos temas en el tiempo que uno lo decida, siempre y cuando se cumpla con todo el temario”</i>
Sujeto 10, mujer, campo de español	<i>“Como maestro debes estar al tanto del tiempo, en ocasiones llega alguien a interrumpir la clase o hay un simulacro, pero si llevas muy bien planeada la clase, no tienes problemas”</i>
Sujeto 11, hombre, campo de geografía	<i>“Pensar cuanto tiempo tengo disponible, si realmente me va a alcanzar el tiempo, cuantas sesiones puedo ocupar”</i>

Fuente: Elaboración propia

Los testimonios anteriores visibilizan la preocupación por un uso eficiente del tiempo del ciclo escolar que permita cubrir la totalidad del programa de estudios, y, por otro lado, tomar en consideración aspectos particulares de cada grupo, como el día de la semana o la hora en que se toma la clase, con la intención de permitir que el estudiante se encuentre en óptimas condiciones.

El segundo indicador reconocido a partir del análisis de las entrevistas se refiere a la acción de ofrecer instrucciones para que los estudiantes realicen las actividades de aprendizaje de forma organizada (Tabla 54):

Tabla 54. Resultados para el indicador Instrucciones

Sujeto 8, mujer, campo de física	<i>“Doy alguna instrucción si es necesario, voy viendo, voy preguntando como van, si tienen alguna duda, está claro o voy viendo por ejemplo “como vas, que estás haciendo”, voy haciendo preguntas para ver cómo están haciendo la actividad”</i>
Sujeto 9, mujer, campo de biología	<i>“Implemente el semestre pasado que ellos anotaran las instrucciones porque a pesar de que yo las anotaba, de repente hacían otra cosa totalmente diferente”</i>
Sujeto 12, mujer, campo de matemáticas	<i>“Decirles más o menos a grandes rasgos que es lo que vamos a hacer”</i>

Fuente: Elaboración propia

Este va de la mano con el indicador de la distribución del tiempo y aunque no se ofrecen ejemplos del testimonio de todos los entrevistados, ambos fueron mencionados por la totalidad de la muestra, lo cual hace alusión a una de las principales demandas no a nivel institucional sino incluso social, que se hace sobre la profesión de la docencia. Nos referimos al cumplimiento de un calendario escolar que se ha convertido en un parámetro clave de la calidad educativa, haciendo pensar que es importante cubrir una gran cantidad de contenido en el menor tiempo posible.

Un tercer indicador ligado a la organización de los estudiantes se refiere a supervisar que realicen las actividades en el aula para garantizar el alcance de objetivos. Esta función también fue ampliamente mencionada, aunque solo presentamos algunos ejemplos de sus respuestas, siendo los entrevistados 3 y 11 la excepción (tabla 55):

Tabla 55. Resultados para el indicador Supervisión	
Sujeto 5, hombre, campo de química	<i>“Dependiendo del alumno, había unos con los cuales yo me alejaba completamente porque no sentían esa presión y sabía que ese alumno al momento que estaba pegado a él sentía la presión y había otros que tenía que estar al lado de ellos, al ladito porque estaban inseguros”</i>
Sujeto 7, hombre, campo de física	<i>“Voy pasando con ellos a ver que problemas tienen, ayudarlos, resolver alguna duda”</i>
Sujeto 9, mujer, campo de biología	<i>“Irlos revisando, qué están haciendo, sobre todo que no estuvieran ahí en el teléfono, a menos que les pidiera que lo sacaran; ver que no estuvieran en el WhatsApp o en el Facebook y estar ahí con ellos”</i>
Sujeto 10, mujer, campo de español	<i>“Revisando que no saquen el celular o estén copiando, que estén trabajando”</i>

Fuente: Elaboración propia

A estas funciones, los docentes entrevistados agregan con importancia proporcionar o elaborar materiales y recursos de aprendizaje para el estudiante (tabla 56) e incluso lo consideran como una de sus innovaciones a la práctica:

Tabla 56. Resultados para el indicador Materiales y recursos de aprendizaje	
Sujeto 1, mujer, campo de psicología	<i>“Mis presentaciones, mi material, tener que trabajar con el material que voy a utilizar en clase”</i>
Sujeto 4, hombre, campo de química	<i>“Programar las prácticas de laboratorio para hablar con el laboratorista, pedir el equipo”</i>
Sujeto 6, mujer, campo de química	<i>“Los chicos están muy metidos en redes sociales, teléfonos, tabletas; y creo que las TIC son una muy buena herramienta”</i>
Sujeto 13, hombre campo de historia	<i>“Tengo ciertos elementos o recursos a la mano que sé que puedo trabajar con ellos, videos, obras de teatro, libros, incluso películas”</i>

Fuente: Elaboración propia

Las últimas dos funciones resaltan por su número de menciones no sólo en este indicador y categoría, sino a lo largo de la entrevista. En general este grupo de estudiantes del posgrado en docencia, la mayoría con experiencia laboral en el campo; consideran que una de sus principales funciones es mantener el interés y atención de los estudiantes hacia la asignatura ya que identifican que sus estudiantes tienen dificultad para mantenerse atentos a la clase, muestran signos de aburrimiento y desinterés; por lo cual las actividades propuestas en la clase deben ser novedosas, divertidas e incluso generar comodidad en el estudiante, lo cual a su vez da origen a un última función del docente: mantener al estudiante atento a la clase (tabla 57):

Tabla 57. Resultados para el indicador Mantener interés y atención del estudiante	
Sujeto 3, mujer, campo de psicología	<i>“Cuando el conocimiento deja de ser serio, no serio, sino como aburrido; eso es lo que me gusta más, que creo que mis clases o cuando yo imparto algo que estoy segura de darlo, que no voy con miedo, es divertido, es entretenido, es dinámico”</i>
Sujeto 5, hombre, campo de química	<i>“Me daba cuenta de que se aburrían, no me entendían, me decían que sí, pero no hacen las cosas y tenían una apatía muy grande”</i>
Sujeto 12, mujer, campo de matemáticas	<i>“Creo que no estoy explicando bien o necesito más, no sé, hacer atractiva la clase, creo que los estoy aburriendo”</i>

Fuente: Elaboración propia

En estos ejemplos, como en el resto de los participantes; se da cuenta de la preocupación que genera en el profesor que el estudiante no se sienta motivado en el aula, incluso es pertinente hacer la mención de que el lenguaje corporal durante estos testimonios demostró la incomodidad y frustración que experimentan cuando los grupos no responden conforme a lo esperado. Una estrategia para mitigar estas situaciones la describen como puntualizar la significatividad de los aprendizajes. Para este grupo de profesores es imperante que en sus clases los estudiantes identifiquen la utilidad de los contenidos, ya sea proporcionando ejemplos de su uso en el campo laboral o bien señalando que su asignatura

explica fenómenos de la vida cotidiana y de esta forma consideran que logran motivarlos (Tabla 58)

Tabla 58. Resultados para el indicador Puntualizar Significatividad de los aprendizajes	
Sujeto 6, mujer, docente de química	<i>“Que incluso lo puedan correlacionar con la vida cotidiana, que vean que realmente la química está en todos lados”</i>
Sujeto 7, hombre, docente de física	<i>“Que las vean como materias que están muy ligadas a su vida cotidiana sobre todo en el área de física. Que tú puedes observar muchos fenómenos físicos que están a tu alrededor”</i>

Fuente: Elaboración propia

D. Categoría Identidad del Docente

Las últimas creencias exploradas se relacionan con la identidad del docente y se abordaron a partir de las preguntas ¿cómo debe ser un docente en lo individual y como colectivo? Y ¿qué características de las mencionadas posees tú? Rodríguez y González (2017) indican que las experiencias de vida y los factores que influyeron en la elección de profesión se reflejan en el conjunto de rasgos que caracterizan a las personas y colectivos. Para el caso de los entrevistados en esta investigación se identifican dos, la del docente como gestor del currículo (Tabla 57) y la de constructor de identidades (Tabla 58). Esto significa que en la muestra seleccionada los profesores no se consideren a sí mismos como sujeto político y social, capaz de promover el pensamiento crítico de la realidad; ni como un intelectual que busca la transformación social o el avance de la ciencia sino más bien como especialistas en la aplicación de un programa de estudio.

Resalta la identificación de una identidad que no se tenía contemplada con anticipación. Nos referimos a la asunción del profesor como un transmisor del conocimiento que, como ya se ha señalado anteriormente, fue identificada a partir del discurso de los entrevistados aun cuando de manera explícita decían no transmitir el conocimiento, sin embargo, conforme avanzaban en sus descripciones del proceso de planear, ejecutar y evaluar las clases, dieron evidencia de esta postura.

El docente con una identidad de gestor de currículum compartió opiniones como las siguientes (tabla 59):

Tabla 59. Resultados para el indicador Gestor del Currículum	
Sujeto 1, mujer, campo de psicología	<i>“A mí me urgía concluir con el programa, que tuvieran el conocimiento, al menos una embarrada”</i>
Sujeto 2, mujer, campo de psicología	<i>“Es planear una clase, ver tus objetivos”</i>
Sujeto 11, hombre, campo de geografía	<i>“Cumplí con mi objetivo, no me importa lo que opines de mí, el objetivo de esa clase era que tuvieras ese concepto claro para cuando llegara el momento de retomarlo”</i>

Fuente: Elaboración propia

El instrumento de recolección de datos permitió identificar que la mayor parte de los docentes se asumen como gestores del currículo. Profesionistas que cumplen con sus funciones administrativas y de guía, gestión de procesos y evaluación de aprendizajes sin ser críticos durante la ejecución de estas actividades. Además de los ya mencionados, también se encuentran los profesores 4 a 10. El resto se asumen como constructores de identidades por que favorecen cambios en el autoconcepto, actitudes y conductas del estudiante (tabla 60):

Tabla 60. Resultados para el indicador Constructor de Identidades	
Sujeto 3, mujer, campo de psicología	<i>“A lo mejor ahorita se están formando, pero ya cuando llegue el momento en que la vida les exige ser ordenados van a decir la maestra me pidió que fuera bien ordenado”</i>
Sujeto 12, mujer, campo de matemáticas	<i>“El hacerte responsable y darte cuenta de que eres un referente para los alumnos, no es nada más llegar y decir, pues si, te voy a enseñar”</i>

Fuente: Elaboración propia

Como una tercera identidad del docente se añade la de transmisor de conocimiento, la cual no fue contemplada en la revisión del marco teórico de la presente investigación pero

que es importante mencionar porque en los dos docentes que lo mencionaron representa una contradicción teórica en su discurso, pues ellos mismos se refieren como constructivistas o no conductistas, al tiempo que repetían con frecuencia frases como las que se presentan a continuación (tabla 61):

Tabla 61. Resultados para el indicador Transmisor de conocimiento

Sujeto 6, mujer, campo de química	<i>“Yo sabía el conocimiento, pero no sabía cómo transmitirlo”</i>
Sujeto 11, hombre, campo de geografía	<i>“Me agrada más estar en un salón de clases, con estudiantes y transmitir el conocimiento”</i>

Fuente: Elaboración propia

Capítulo 6. Discusión

La discusión de los resultados se desarrollará tomando en cuenta 3 ejes principales: primero identificar características importantes en la muestra, seguido de la respuesta puntual a la pregunta de investigación, para terminar con la aceptación, o no, de la hipótesis de investigación.

En cuanto a la muestra es importante resaltar que los participantes acudieron a un llamado de manera voluntaria y por ello se presentó una diversidad en los campos de conocimiento abordado. Si bien el planteamiento original apuntaba a la revisión de campos específicos, durante el desarrollo de la investigación se presentaron complicaciones como la cancelación de entrevistas o la falta de respuesta a invitaciones directas, sin embargo, también hubo profesores que al conocer que se estaba llevando a cabo este trabajo, solicitaron participar.

Fue así como se tuvo contacto con un total de 20 estudiantes de la maestría con sede en Ciudad Universitaria, pertenecientes a las generaciones 2019-1 y 2020-1, de los cuales 7 dejaron de ser invitados a participar después de cancelar en al menos 3 ocasiones la entrevista programada. Debido a la importancia de que la participación fuera voluntaria para favorecer la apertura en la respuesta, se decidió no insistir más en esos casos. Con esto queremos enfatizar que los integrantes de la muestra llegaron a la entrevista con una predisposición que podría o no derivar en deseabilidad social y por lo tanto los resultados aquí expuestos solo son descriptivos para estas 13 personas. En todo momento, los entrevistados se mostraron abiertos a compartir sus experiencias en el salón de clases, lo cual permitió identificar en sus relatos las categorías de análisis propuestas para esta investigación.

En general podemos decir que 12 personas poseen algún tipo de experiencia enseñando los contenidos relacionados a su campo disciplinar y que esta ha tenido lugar gracias a que ellos mismos la han buscado, ya sea participado como ayudantes de profesor en la Universidad o bien porque solicitaron ese empleo. El décimo tercer participante, tiene experiencia en la enseñanza, pero en una disciplina deportiva. Es preciso señalar que estamos

diferenciando experiencias previas de enseñanza, de la profesión de la docencia; principalmente porque implican responsabilidades y actividades diferentes y una entrevistada no tuvo un trabajo como profesora antes de incorporarse a la maestría lo cual puede significar un sesgo en su perspectiva sobre la profesión de la docencia.

Con excepción de las asignaturas de didáctica durante su licenciatura de origen, ningún entrevistado cursó estudios relacionados a la enseñanza para la educación media superior antes de tomar este trabajo. Algunos se saben interesados en la docencia desde edades tempranas, pero eso no les motivó a buscar formación al respecto; otros pidieron la oportunidad de ayudar a un profesor, pero tampoco tenían experiencia o conocimientos concretos al respecto. Para ellos, enseñar se visualizaba como la reproducción de las prácticas que observaron en sus profesores del pasado y sumado a su licenciatura, estaban capacitados para hacerlo.

Salvo un par de entrevistados, todos se iniciaron enseñando a personas adolescentes, jóvenes o adultas; e incluso refieren sentir una particular aprobación hacia estos grupos de edad. Incluso coinciden en su interés por centrar su práctica exclusivamente en instituciones de educación media superior y superior, preferentemente públicas porque en su experiencia, las instituciones de sostenimiento particular no siempre ofrecen las mejores condiciones laborales. En este mismo sentido, solo un profesor señaló explícitamente que nunca había considerado dedicarse a dar clases, hasta que le dieron el trabajo.

Las generaciones de los campos de física, español y geografía no son numerosas y por lo tanto podríamos considerar que nuestros entrevistados si son representativos de esos pequeños grupos. Por ejemplo, nuestro entrevistado de física generación 2020-1 representa el 50% del total de la población en su campo para ese año. Sin embargo, si tomamos en cuenta que el total de personas inscritas en el área de ciencias fisicomatemáticas y de las ingenierías de MADEMS, fue de 55 para la generación 2020-1, entonces nuestro entrevistado deja de ser un caso que ejemplifique el sentir y pensar de esta generación. Un fenómeno similar ocurre con el resto de los campos de conocimiento abordados.

La única diferencia que se pudo identificar entre los campos de conocimiento se encuentra en la descripción que hacen de las actividades que planean para impartir sus clases, ya que sólo los profesores del campo de química, física y biología (ciencias básicas) mencionaron actividades en laboratorios de enseñanza, lo cual no necesariamente significa la presencia de diferentes creencias sobre la profesión de la docencia. Por lo demás, no podemos establecer diferencias significativas entre los participantes en cuanto a sexo, edad o años de experiencia laboral.

Con relación a las creencias que influyeron para que estas 13 personas eligieran la profesión de la docencia, comenzaremos dando respuesta puntual a la pregunta de investigación para después abonar a la discusión de preguntas secundarias. El cuestionamiento inicial tuvo como origen dos aristas, por un lado, identificar las razones por las que se elige un campo profesional que, como ya se mencionó (y los entrevistados corroboran en sus testimonios), se ha precarizado las últimas décadas y se caracteriza por la inestabilidad y el exceso de trabajo. Adicionalmente, se buscó limitar esas razones a las creencias, toda vez que son un elemento que se incorpora dentro de los factores internos que influyen en el proceso de toma de decisión para elegir carrera. De esta forma la pregunta de investigación planteada fue ¿Cuáles son las creencias que influyeron en la elección profesional de la docencia en un grupo de estudiantes de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior?

La respuesta más concreta a esta pregunta sería: la creencia de que los estudios de licenciatura proporcionan la formación necesaria para enseñar. En otras palabras, estos entrevistados consideraron que el ejercicio de la docencia se centra en el dominio teórico de una disciplina, el cual se desarrolla al estudiar una licenciatura y, por lo tanto, enseñar lo que ellos ya dominan es una tarea que se puede llevar a cabo sin una formación o conocimiento previo. Creencia que evidentemente la evidencia empírica refutó, puesto que buscaron y encontraron en la MADEMS una opción para desarrollar las competencias que sus mismos estudiantes les hicieron ver que no poseían.

Esta primera creencia, la de considerar a **la docencia como una actividad que solo requiere el dominio teórico de un contenido**; responde parcialmente a nuestra pregunta, puesto que sólo nos permite saber lo que pensaron en el momento en el que les ofrecieron la oportunidad o la vacante laboral, por lo que podríamos considerar que su toma de decisión estaba centrada en la elección de un empleo y su correspondiente remuneración económica, y no necesariamente en el deseo de ejercer una profesión. Ellos aceptaron un empleo que creyeron podían llevar a cabo.

De aquí se deriva la necesidad de ir más allá en la resolución de nuestro cuestionamiento, porque algo tuvo que llevarlos a querer continuar en este trabajo aun cuando sus primeras experiencias les permitieron darse cuenta de que no era suficiente su dominio teórico de la disciplina. Es en este punto donde las experiencias de vida como aprendices y ahora, como profesionales de la educación; junto con las creencias formadas a partir de éstas, influyeron en la elección profesional de la docencia en este grupo de estudiantes de la MADEMS.

Para comprender esta segunda respuesta, es necesario identificar a dos tipos de docentes entre nuestros entrevistados. Por un lado, tenemos a los que mencionaron siempre haber tenido interés por la enseñanza (Sujeto 4, hombre y sujeto 6, mujer; ambos del campo de Química; y sujeto 11 del campo de Geografía), lo cual habla de una motivación intrínseca y un interés vocacional como el descrito por Crespo y Ríos (2002) en donde hay una preferencia primigenia por un campo profesional determinado.

Además, señalaron tener antecedentes de familiares directos en el campo, lo cual hace más probable la presencia de la familia como un factor externo que influye en la elección de profesión, un fenómeno que ya se ha identificado en otras investigaciones (Sánchez, 2003; Rambur, 2015; Mereshián y Catalayud, 2009; Pidello, Rossi y Sagastizabal, 2013). Este tipo de influencia recibe el nombre de motivo de afiliación (Pidello, Rossi y Sagastizabal, 2013) y cuando se cuestionó directamente su presencia, lo negaron; aun cuando en su discurso refirieron ejemplos de su primera infancia visualizando familiares calificando tareas, con materiales didácticos o en un ambiente escolar.

En este mismo grupo encontramos a los profesores de física 7 y de historia 13, quienes después de varios años de experiencia laboral en otros campos de su profesión, identificaron su interés por la educación y la enseñanza; dándose a la tarea de buscar vacantes para este trabajo aun sin contar con formación previa. Estos cinco eligieron la docencia después de sus primeras experiencias porque identificaron que les brinda satisfacción. Siendo esta la segunda creencia sobre la docencia que influyo en su elección: **creen que la docencia es una actividad que brinda satisfacciones psicológicas y emocionales.**

En un segundo grupo tenemos a los nueve entrevistados que señalan haber sido elegidos por la docencia, y no al revés. Para éstos, el inicio en la profesión fue circunstancial. Con esto hacen referencia al hecho de que alguien les ofreció el trabajo y ellos solo tuvieron que aceptarlo. En el caso de tres, la primera opción era incorporarse a espacios de investigación, pero ante la percepción que tienen de que eso no va a ocurrir, consideran la docencia como su única opción real, aunque esto suena más a una imposición que a una elección. De aquí podemos derivar una tercera creencia sobre la docencia en donde se le considera como **una actividad desvinculada a la investigación y a la cual se puede acceder fácilmente, siendo incluso menos importante en su escala de valores en comparación con un puesto de Investigador dentro de una Institución de Educación Superior.**

Sin embargo, la falta de vocación inicial en este segundo grupo no implica que continúen en la docencia por razones y creencias diferentes a las del primero. Nuevamente, señalaron en repetidas ocasiones y con diversos ejemplos, que decidieron continuar porque les pareció un trabajo que brinda satisfacciones psicológicas y subjetivas a partir de la interacción con los estudiantes. De esta forma tenemos que nuestros trece participantes llegaron a su primera experiencia docente por una diversidad de circunstancias, algunas premeditas y otras no; pero que independientemente de eso comparten la creencia de que **la docencia es una actividad profesional que provee de satisfacción psicológica y emocional, así como un profundo sentido de autoeficacia.**

De esta tercera creencia es posible comenzar a identificar otras más específicas sobre las competencias, actividades o fines de la docencia. Respecto a las competencias de un docente, no hubo acuerdo sobre cuáles son más importantes. Para algunos es indispensable el conocimiento teórico de la asignatura a enseñar, mientras que para otros basta con que se estudie un poco antes de la clase, siempre y cuando se tengan conocimientos prácticos en lo que denominaron Pedagogía o Didáctica y que describen como el uso de estrategias para la enseñanza y la evaluación. Por lo tanto, tenemos como creencia que **la docencia es una actividad que se puede llevar a cabo aun cuando no se hayan desarrollado todas las competencias que abordamos en esta investigación (teórica, operativa, vinculadas a la interacción y deontológicas).**

Respecto a las competencias operativas, podemos decir que tienen la creencia de que el docente competente es aquel que utiliza una variedad de estrategias de enseñanza y materiales didácticos para impartir un tema. Y a su vez, el alcance de los objetivos de aprendizaje dependerá de la selección de la mejor estrategia según su criterio personal y la experiencia que han tenido con los estudiantes.

En esta misma línea encontramos la creencia de que los docentes tienen la responsabilidad de hacer ver a los estudiantes que su asignatura es interesante y valiosa, que ofrece respuesta a toda clase de preguntas y que en general está presente en la totalidad del entorno. Algunos, incluso, tienen la intención de que se desarrolle un interés profesional en la disciplina. Estas intenciones las denominan “hacer significativo el aprendizaje” o “utilizar estrategias de enseñanza situada” y se suman a las creencias identificadas. En este caso estamos hablando de que los entrevistados creen que el paradigma constructivista se limita utilizar ejemplos de la vida real para explicar un tema.

En cuanto al conocimiento y manejo del currículum, quienes lo tienen presente (sólo nueve entrevistados) lo utilizan como una guía para dosificar los temas a tratar en cada clase del ciclo escolar por lo que podemos concluir que lo están interpretando como un documento emanado de la institución donde laboran que sirve para acotar lo que enseñan. Con esto en mente, consideramos que más que una creencia sobre el currículum puede estar ocurriendo

una falta de información respecto a lo que realmente implica este concepto. Sin embargo, es algo que no se detalló en la entrevista así que resulta aventurado asumir una u otra cosa, es decir, por un lado, tendrían la creencia de que el currículum es solo el plan de estudios, o por otro, simplemente estamos ante un grupo de profesores desinformados. Basándonos plenamente en sus comentarios tenemos la creencia de que el docente competente es aquel capaz de distribuir eficazmente todos los contenidos de un plan de estudios en el tiempo exacto que abarca su periodo lectivo, y para ellos, esto se traduce en la competencia operativa de manejo y conocimiento del currículum.

Sobre el tema de la evaluación, identificamos una variedad de estrategias y fines, por lo que delimitamos que su creencia al respecto es que evaluar significa utilizar una variedad de instrumentos para identificar el aprendizaje en los estudiantes.

Por su parte, los datos obtenidos sobre las competencias vinculadas a la interacción se resumen en la creencia de que el docente es un agente de cambio social cuyo ejemplo impacta sobre el desempeño académico, ético y moral. En algunos casos, creen que esto es así porque han tenido reencuentros con exalumnos que les agradecen su influencia; mientras que otros lo hacen porque recuerdan el impacto que tuvieron sobre sí mismos sus profesores en diversos niveles educativos. Por lo tanto, tenemos la creencia de que el docente cambia la vida de las personas. Y en relación con la profesión de la docencia, esto implicaría la creencia de que es una actividad que tiene impacto social a partir del poder que ejerce a nivel individual. Es como si la docencia fuera un medio para transformar su entorno.

Pasando a la finalidad de la docencia tenemos la creencia de que el propósito de la docencia es organizar a los estudiantes para el aprendizaje, aun cuando puedan poner en marcha otros elementos, al final del día para ellos su labor se limita a plantear actividades (entra más novedosas, mejor) y esperar que con esas ocurra el aprendizaje en el estudiante. En complemento, los entrevistados nos permitieron identificar funciones del docente y al respecto encontramos nuevamente la creencia de que se limita a organizar al grupo, ya sea dando instrucciones o proporcionando materiales, pero siempre se llega al mismo punto de

organizarlos para que ocurra el aprendizaje; o bien la función del docente es motivar a los estudiantes para aprender.

Para cerrar con la segunda parte de la discusión, rescatamos las creencias que tienen sobre la identidad del docente, un aspecto que se puede resumir de la siguiente forma: el docente es un profesional de la educación que sabe dosificar la totalidad de los contenidos de un plan de estudios. Por lo que **la docencia sería la actividad profesional en la que se distribuye eficazmente el tiempo para abordar un conjunto de contenidos preestablecidos.** Adicionalmente se vuelve a presentar la creencia de que el docente cambia la vida del estudiante o más específicamente, impacta sobre la construcción de su identidad.

Finalmente, recordemos que se planteó como hipótesis de investigación que las creencias de un grupo de estudiantes de la MADEMS fueron construidas a partir de experiencias de vida como aprendiz o como profesionales de la educación y gracias a ellas tomaron la decisión de ejercer la profesión de la docencia. Así que tomando en cuenta los resultados y el análisis de estos, podemos concluir que queda respaldada, pues todas las creencias identificadas emanan de sus recuerdos enseñando, o siendo ellos estudiantes.

Una hipótesis complementaria señalaba que se podrían identificar diferencias en las creencias de los estudiantes de este posgrado en función del campo disciplinar en donde llevan a cabo su labor, sin embargo, esta queda rechazada toda vez que la única diferencia entre campos de conocimiento se identificó en que, por la naturaleza de su asignatura, algunos entrevistados llevan a cabo prácticas de laboratorio, pero esto no significó una diferencia en sus creencias sobre la docencia. La diferencia solo se refleja en el proceso que siguen al planear sus secuencias didácticas.

Capítulo 7. Conclusiones y perspectivas de desarrollo

La docencia es una actividad profesional que precisa paciencia, entrega, interés por las otras personas y su entorno, y sobre todo deseo por querer llevarla a cabo. A estos elementos hay que sumar una adecuada formación para desarrollar sus competencias básicas y la disposición para permanecer en constante formación, siendo conscientes de que implica una gran responsabilidad social toda vez que se vincula a la escuela, un escenario donde pasamos la mayor parte del tiempo durante los primeros años de vida; por lo que hacerla objeto de investigación es un acto necesario y valioso para todos los involucrados.

De ahí que esta investigación haya tenido por objeto conocer el pensamiento, específicamente las creencias; en un grupo de personas que la han ejercido y que buscan perfeccionarla a partir de estudios de posgrado. Básicamente llegamos a este proceso preguntándonos qué ofrece para ser atractiva aun cuando, en términos de condiciones laborales, es poco conveniente. No parece lógico que alguien quiera dedicar una gran parte de su vida a una actividad así, por lo que de alguna forma se están obviando las problemáticas que implica o son superadas y hacen al docente llegar a la conclusión de que vale la pena intentarlo.

Los resultados apuntaron que se concibe la docencia como una actividad a través de la cual se influye en la vida de las personas y con ello se obtiene un sentimiento de satisfacción que es lo suficientemente fuerte como para decidir continuar en ello. No importa el exceso de trabajo, las horas en casa dedicadas a elaborar planeaciones o calificar exámenes; incluso exponerse a ser víctimas de la violencia derivada del contexto social en el que se inscriben los planteles escolares. Nada de eso supera el placer de lograr que alguien aprenda gracias a la intervención de un profesor. Es interesante observar que los entrevistados tienen muy claro en la memoria a aquel estudiante que les dio las gracias. No fue necesario recibir gratitud por parte de todo el grupo. Basto con un solo individuo para querer continuar en este trabajo.

Concretamente, identificamos que nuestros entrevistados tuvieron las siguientes razones para la elección profesional de la docencia:

1. Es una actividad que se puede ejercer sin formación previa
2. Brinda satisfacción psicológica y emocional a quien la lleva a cabo
3. Favorece un sentido de autoeficacia en quien la ejerce
4. Tiene impacto en la sociedad
5. Consiste en utilizar eficazmente el tiempo del ciclo escolar para abordar la totalidad de un plan de estudios a partir del uso de estrategias para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación

Dentro de estas razones, encontramos otras que las amplían o explican, pero la decisión de acotarlas radica en desvincular la profesión del profesional, es decir, centrarnos en las creencias sobre la profesión de la docencia y dejar de lado las creencias que tuvieron los entrevistados sobre sí mismos como docentes competentes debido a que esto representaría otro campo fértil para la investigación, aun cuando fue necesario abordarlo periféricamente para llegar a las creencias sobre la profesión. Por lo que, una vez teniendo claridad sobre el pensamiento de estos profesores podemos comenzar a identificar la utilidad de estos datos, y sobre ello es que vamos a centrar los siguientes comentarios.

En primer lugar, podemos mencionar que esta investigación es importante por el impulso en el uso de métodos cualitativos para acercarnos a los actores de la educación en un contexto como el mexicano, plagado de estadísticas que señalan carencias, indicadores negativos y en general investigaciones de corte cuantitativo, que si bien aportan a la comprensión de los fenómenos educativos; no le dan voz al docente, aun cuando es preciso conocer lo que piensa, siente y experimenta para poder comprender realmente qué significa ser profesor. En nuestra opinión, esos elementos no se pueden entender a partir de un número.

Por otro lado, esta investigación encuentra valor en la oportunidad que significó para los mismos entrevistados, quienes se permitieron un momento de reflexión, introspección y autoevaluación hacia su práctica docente y que ha decir de ellos mismos les pareció muy importante. Desde el miedo a trabajar con personas adolescentes por considerarlos una “población difícil” o la frustración por realizar una actividad poco valorada por la sociedad,

hasta la satisfacción por escuchar a un estudiante agradeciendo su apoyo y enseñanzas; al compartir el abanico de emociones y experiencias, nuestros participantes se permitieron aprender sobre sí mismos.

Por eso los colocamos como primeros beneficiarios de estos resultados, porque sin tenerlo como propósito, con su análisis dieron un primer paso para ser profesores reflexivos y en algún punto del proceso educativo esta acción termina siendo benéfica para el estudiante, principal receptor del servicio que prestan.

Para no limitarnos a los participantes, consideramos que los datos aquí expuestos son una radiografía que debe integrarse a otros estudios para mejorar los procesos de formación docente, principalmente incorporando actividades académicas en donde los profesores puedan compartir sus experiencias y someterlas a un análisis estructurado. Esto con la finalidad de detener la reproducción de creencias como la referente a que la docencia consiste en hacer planeaciones didácticas y calendarios, por poner un ejemplo. Ciertamente estas y otras actividades son parte del trabajo, pero son solo eso, un conjunto de actividades, no la profesión en sí misma.

En nuestra muestra, la docencia se entiende como una actividad de servicio con el objetivo de ayudar a que las personas alcancen sus metas. Para nuestro contexto, eso se interpreta como obtener un título universitario y su consecuente posibilidad de movilidad social. El docente es el que ayudará a pasar al siguiente nivel educativo, el que hará ver los beneficios de ir a la escuela, alguien que pondrá al alcance del estudiante las explicaciones que el método científico ya tiene para los fenómenos cotidianos y que convencerá al adolescente o joven de querer aprender más sobre un tema particular al cursar la educación superior.

Los docentes son conscientes de que la enseñanza es un proceso complejo que requiere formación específica, que parece tarea sencilla, pero en realidad implica un gran esfuerzo mental por parte de todos los involucrados. Hablaron de necesitar estrategias, técnicas, métodos y materiales; de un lenguaje técnico y especializado en el ámbito educativo sobre el

cual es necesario recibir una formación para dominarlo. El diseño de planeaciones y secuencias didácticas es el punto nodal del trabajo del docente. En torno a estas dos giran las decisiones que se toman en el aula y son incluso, la columna vertebral de sus clases.

Otro aspecto importante se encuentra en el hecho de que nuestros participantes se enamoraron de la docencia después de conocerla, pero eso no minimiza que entraron a un salón de clases sin tener una idea clara de lo que hacían. Dada la importancia de la educación en las personas, y en particular el ya mencionado valor que le damos en la sociedad no parece adecuado que estas situaciones se repitan. Tan solo en nuestros 13 entrevistados, ninguno comenzó a impartir clases sabiéndolo hacer, prácticamente aprendieron a base de ensayo y error, y en nuestra opinión resulta preocupante pensar que esto se repita en muestras más grandes. Así que esta investigación es una invitación a preguntarnos a quienes estamos mandando frente a un grupo y con base en qué criterios lo estamos haciendo: privilegiando que se cubra el plan de estudios en el tiempo establecido sin importar quién o cómo lo imparta; o deteniéndonos a encontrar al mejor candidato por mucho que haya que buscarlo.

A este punto evidentemente le corresponde dar respuesta a los tomadores de decisiones en las instituciones educativas, particularmente a los de Educación Media Superior donde tienen la particularidad de asumir que, por tener un grado de licenciatura y ser superior al de bachillerato; automáticamente se está capacitado para dar clases. La propuesta que de esta investigación emana es que las instituciones deberían canalizar recursos a la formación del personal docente con anticipación a que se presenten en el aula y no como comúnmente ocurre, que durante el ciclo escolar se les envía a cursos o capacitaciones y más que un espacio de aprendizaje, lo convierten en un requisito de permanencia o recontractación.

O tal vez valdría la pena preguntarnos si necesitamos programas de licenciatura para la enseñanza de las asignaturas que se imparten en media superior, similar a lo que ocurre con los niveles de primaria y secundaria en las escuelas normales o la Universidad Pedagógica Nacional. Aunque en nuestra opinión para que eso suceda primero tendríamos que dejar de considerar a la docencia como una actividad de poco valor, la segunda opción o con la que se conforma el profesionista que no pudo dedicarse a lo que realmente le gustaba. Entre

nuestros entrevistados encontramos comentarios de este tipo e investigaciones previas también los tienen. Entonces, si como sociedad terminamos de entender que la docencia es una profesión podemos ofrecerla como opción para las personas que eligen carrera, una tan prestigiosa como cualquier otra. Hay que devolverle a la docencia su valor social.

En cuanto al programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, consideramos que nuestra investigación, aunque con una muestra pequeña, da cuenta de que está teniendo resultados positivos en cuanto a la oportunidad de reflexionar sobre la práctica de la docencia para ejercerla con profesionalismo y no a un nivel técnico centrado en el manejo de estrategias genéricas para la enseñanza de las diversas disciplinas. Si bien es cierto que dentro de las actividades académicas encontramos algunas centradas en la didáctica específica de los campos de conocimiento que abarca el programa, en la experiencia como estudiante del posgrado aprendí que no es posible contar con un manual o guion útil a todos los planes de estudio de psicología en Educación Media Superior, sino que debemos desarrollar un pensamiento crítico que permita identificar necesidades, proponer estrategias de intervención y hacer de cada clase una verdadera experiencia de aprendizaje.

Finalmente, mencionamos las perspectivas de desarrollo de este trabajo centradas en dos puntos. Por un lado, lo relacionado con la metodología de investigación, específicamente la mejora o ampliación del instrumento de recolección de datos que se diseñó y validó para este trabajo. Ciertamente cubrió con los objetivos para los que fue creado, pero resultaría interesante ampliar su aplicación a una muestra más grande que incluso le permita convertirse en una herramienta aliada de las instituciones o los programas de formación como la MADEMS, para que los docentes en formación reflexionen de manera sistemática sobre sus actividades.

Por otra parte, consideramos que es importante ampliar la identificación de las creencias en los docentes para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. De esta forma, este trabajo no se limitaría a una experiencia aislada, sino en una propuesta metodológica que permita a otros profesores, con cualquier cantidad de experiencia frente a grupo; identificar aquello que entorpece su labor, pero, sobre todo, lo que ya está haciendo o más bien pensando y que

favorece el aprendizaje y que tal vez no ha notado por no darse la oportunidad de detenerse un momento a reflexionar. Evidentemente para alcanzar este punto tendríamos que añadir otros instrumentos como el análisis de casos o videograbaciones del docente en acción, incluir a más estudiantes de MADEMS y de otros espacios de formación docente; de esta forma lograríamos el objetivo de hacer del docente un profesional reflexivo, que compite consigo mismo, se autoevalúa y aspira a ofrecer un servicio de alta calidad.

REFERENCIAS

- Aguilar, J. (2003). Aproximación a las creencias del profesorado sobre el papel de la educación formal, la escuela y el trabajo docente. *Región y sociedad*. 15 (26), pp. 73 – 102.
- Álvarez-Gayou, J. (2009) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Arancibia, M. y Badia, A. (2015). Concepciones de profesores de secundaria sobre enseñar y aprender historia con TIC. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 17 (2), pp. 63 – 75.
- Arias, S. (2018) Propuestas teóricas y metodológicas para el estudio de los procesos de construcción de la identidad profesional del docente. En *XII Escuela Internacional MADEMS*. Conferencia llevada a cabo en Ciudad Universitaria UNAM, Ciudad de México.
- Arjona, R. (2012). *Introducción del curso Proyecto de vida*. México: UNAM.
- Arnaut, A. (1998). *La federalización educativa en México: historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa, 1889-1994*. México: SEP
- Avalos, B.; Cavada, P.; Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*. 36 (1), pp. 235 – 263.
- Bauman, Z. (2009). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. México: Tusquets
- Bautista, N. (2011) *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá: Manual Moderno.
- Bazán, D. y González, L. (2007). Autonomía profesional y reflexión del docente: una resignificación desde la mirada crítica. *REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. (11), pp. 69 – 90. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2431/243117032004>

- Bohórquez, L. (2014). Las creencias versus las concepciones de los profesores de matemáticas y sus cambios. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. ISBN: 978-84-7666-210-6 – Artículo 1611
- Boza, A.; Salas, M.; Ipland, J.; Aguaded, M.; Fandon, M.; Monescillo, M. y Méndez, J. (2005) *Ser profesor, ser tutor: orientación educativa para docentes*. España: Hergué.
- Bulgarelli, R.; Rivera, J. y Fallas, M. (2016). El proceso vocacional del estudiantado universitario en condición de logro y rezago académico: un análisis desde el enfoque evolutivo de Donald Super. *Revista electrónica Educare*. 21 (1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/jatsRepo/1941/194150012001/html/index.html>
- Carlón, V. (2019) Historia del normalismo en México. *Revista AZ*. Recuperado de: <https://educacionyculturaaz.com/historia-del-normalismo-en-mexico/>
- Carlos, J. (2005) El profesor efectivo en educación superior. En Fierro, F. y García, M. *Pensamiento didáctico y práctica docente*. México: UNAM.
- Catalán, J. y Castro, P. (2016) Reflexión colectiva sistemática: un estudio orientado al desarrollo profesional docente. *Psicología Escolar e Educativa*, SP. Vol. 20 (1). 157 - 167. DOI: 10.1590/2175-3539/2015/0201949
- Castillo, M. (2010) La profesión docente. *Rev Med Chile*. 138, pp. 902 – 907.
- Casullo, M.; Cayssials, A.; Fernández, M.; Wasser de Diuk, L.; Arce, J. y Álvarez, L. (1996). *Proyecto de vida y decisión vocacional*. México: Paidós.
- Chuquilin, J. (2014). Ser profesor de educación secundaria en el Perú: última opción, un paso transitorio y una oportunidad de empleo. *Revista Educación*, 38 (2), pp. 63 – 87. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44031370005.pdf>
- Contreras, S. (2016) Pensamiento pedagógico en la enseñanza de las ciencias. Análisis de las creencias curriculares y sus implicancias para la formación de profesores de enseñanza media. *Formación Universitaria*. Vol. 9 (1) 15 - 24. DOI: 10.4067/S0718-50062016000100003
- Cortella, M y Suñé, R. (2018). *Escuela, docencia y educación: Nuevos tiempos, nuevas actitudes*. Narcea Ediciones.
- Crespo, C. y Ríos, T. (2002). *Eligiendo mi carrera. Un proyecto de vida*. México: UNAM

- Cruz, I. (2008). Creencias pedagógicas de profesores: el caso de la licenciatura en nutrición y ciencia de los alimentos en México. *Revista Qurrriculum*, 21. 137 – 156. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/277272090_Creencias_pedagogicas_de_profesores_el_caso_de_la_licenciatura_en_Nutricion_y_Ciencia_de_los_Alimentos_en_Mexico
- Cuadra, D. y Catalán, J., (2016) Teorías subjetivas en profesores y su formación profesional. *Revista Brasileña de Educación* Vo. 21 (65) 299 - 324. doi: 10.1590/S1413-24782016216517
- Cuenca, R.; Nucinkis, N. y Zavala, V. (Comps.) (2007). *Nuevos maestros para América latina*. España: Morata.
- D´Angelo, O. (2004). *Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social*. La Habana, Cuba: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Cuba/cips/20120827125359/angelo8.pdf>
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro. Capítulos 4, 5, y 6*. España: UNESCO.
- Díaz, J. (2006). Perspectiva temporal futura y ciclo vital. *Anales de Psicología*, 22 (1), pp. 52 – 59. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16722107>
- Díaz Barriga, F. (2002) Aportaciones de las perspectivas constructivistas y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, XXIV (98), 6 – 25. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13209802>
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill
- Díaz, C.; Martínez, P.; Roa, I. y Sanhueza, M. (2010) Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, Vol. 9 (25) 421-426. Consultado en internet el 25 de abril de 2019. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30512376025>
- Durán, E. (2005). *Creencias de los egresados de posgrado sobre su tarea docente*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

- Fayad, J. (2005) El ser docente como “trabajador-constructor” para la ciudad. En Pulido, O. y Baquero, S. (Comps.) *Formación de maestros, profesión y trabajo docente*. pp. 197 – 209. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Félix, V. (2006). Creencias pedagógicas, formación y prácticas de enseñanza del futuro profesor. En Durán Pizaña, Eustolia (Coord.) *Comprender los procesos escolares. Creencias, valores y emociones* (13-49) México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Figuroa, P. (2013) (Coord.). *Orientación profesional y transiciones en el mundo global. Innovaciones en orientación sistémica y en gestión personal de la carrera*. España: Laertes.
- Fonseca-Bautista, C.; Piña-Osorio, J.; Ibarra-Uribe, L. y Pérez-Aguilar, M. (2020) Docentes de Bachillerato en México. Su heterogeneidad y particularidad. *Revista Electrónica Educare*. 24 (2), pp. 1 – 24. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.7>
- Fontana, A. y Frey, J. (2015) La entrevista. De una posición neutral al compromiso político. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Comp.) *Métodos de recolección y análisis de datos*. España: Gedisa.
- Freire, Paulo (2010) *Pedagogía de la indignación*. España: Morata
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996) *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Argentina: Amorrortu.
- Gan, F. y Soto, R. (2007). *Carrera profesional: claves, competencias y vitaminas*. España: Díaz de Santos.
- García, B. (2009) *Manual de métodos de investigación para las ciencias sociales. Un enfoque de enseñanza basado en proyectos*. México: Manual Moderno.
- García, B. (2003) La evaluación de la docencia en el nivel universitario. *Revista de la educación superior*. (32) 127. Pp. 64 – 66
- García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Garza, S. (comp.) (2018) *Enseñar: la pasión del profesor*. España: Fineo
- Gentili, P. y Saforcada, F. (Coord.) (2012) *Ciencias sociales, producción de conocimiento y formación de posgrado. Debates y perspectivas críticas*. Buenos Aires: CLACSO.

- Gimeno, J. (2001) *Educación y convivencia en la cultura digital. Las exigencias de la ciudadanía*. España: Morata
- Gómez, L. (2008) Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, 38, p. 29 – 39.
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303804>
- Guerra, N. y Lobato, C. (2015) ¿Con qué motivaciones y expectativas se acercan los futuros maestros a la profesión educativa? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*.1 (1), 331 – 342. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/3498/349851779034/>
- Guardián, A. (2000) *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa*. España: UCR.
- Guevara, G. (2016). *Poder para el maestro, poder para la escuela. La explicación más completa y lúcida de la Reforma Educativa*. México: Cal y Arena
- El Sahili, L. (2011) *Docencia: riesgos y desafíos*. México: Trillas.
- IPE-UNESCO (2019) *Docentes. Documento de Eje del Sistema de información de tendencias educativas en América Latina*. Argentina: UNESCO
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015) *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE
- Kepowicz, B. (2007) *Valores profesionales: valores de los docentes y valor de la docencia*. *Revista Reencuentro*, 49 (agosto), pp. 51 - 58. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004908>
- López, M. y Gratacós, G. (2013). Elegir enseñar: propuesta del modelo antropológico de la motivación de Pérez López aplicada al ámbito de la educación. *Estudios sobre educación*, 24, pp. 125 - 147. Recuperado de: <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/2027>
- López, R., Solís, M. y Durán, E. (Coord.) (2013) *La docencia como proyecto ético*. México: Juan Pablos Editor
- Lucas, S. y Carbonero, M. (2002). *Construyendo la decisión vocacional*. España: Universidad de Valladolid
- Maestú, F. (2008). *Neuroimagen: técnicas y procesos cognitivos*. Barcelona: Elsevier Doyma.

- Malpica, F. (2012). *8 ideas clave. Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje*. México: Gráo.
- Marcelo, M. (1987) *El pensamiento del profesor*. España: Ediciones Ceac.
- Mazzitelli, C.; Aguilar, S.; Guirao, A. y Olivera, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Educación, lenguaje y sociedad*.6 (6), pp. 265 - 291. Recuperado de: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a14mazzitelli.pdf>
- Meléndez, R. y Páez, M. (2017). El proyecto de vida profesional en la formación de las carreras pedagógicas: una estrategia para su desarrollo. *Varona, revista científico-metodológica* 65 (septiembre - diciembre), pp. 1 – 9. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360657469012.pdf>
- Meléndez, R. (2016). El proyecto de vida como categoría de interpretación de la formación profesional. *Mendive* 14, (2). 174 - 180. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/men/v14n2/men06216.pdf>
- Mereshián, N. y Calatayud, P. (2009) Alternativas en la elección de la carrera docente. *Educación, lenguaje y sociedad*. 6, (6), pp. 251 – 264. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a13mereshian.pdf>
- Merino, E.; Morong, G.; Arellano, A. y Merino, E. (2015). Características, motivaciones y expectativas de estudiantes de género masculino de carreras pedagógicas de la Universidad Bernardo O`Higgins. *Actualidades Investigativas en Educación*. 15 (3), pp.1 – 24. DOI: 10.15517/aie.v15i3.20903
- Montanares, E. y Junod, P. (2018). Creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20 (1), 93-103. DOI: 10.24320/redie.2018.20.1.1383
- Montero, M. (2007) *¿Es el trabajo docente una profesión o es la profesión docente un trabajo? Trabajo y profesión docente de los profesores de la escuela primaria pública en México*. México: UPN

- Montesano, J. y Zambrano, E. (2013). *Factores que influyen en la elección de una carrera universitaria en la Universidad Católica Andrés Bello*. Tesis de licenciatura. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela.
- Morán, P. (2004). La docencia como recreación y construcción del conocimiento Sentido pedagógico de la investigación en el aula. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 41-72. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100003&lng=es&tlng=es.
- Mórtola, G. (2010) *Enseñar es un trabajo. Construcción y cambio de la identidad laboral docente*. Argentina: Noveduc libros
- Mungarro, G. y Zayas, F. (2009). Elección de carrera docente. En López, R. (Presidencia), *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/po-nencias/0254-F.pdf.
- Muñeton, G.; Ruiz, A. y Loaiza, O. (2016). Toma de decisiones. Explicaciones desde la ciencia aplicada del comportamiento. *Revista Espacios*. 38 (13) 1 – 12. Recuperado de: <https://www.revistaespacios.com/a17v38n13/a17v38n13p10.pdf>
- Murillo, H. (2010). Misión del docente: propiciar en el estudiante aprendizajes significativos. *Enfermería universitaria*, 7 (4), pp. 42 – 52. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632010000400007&lng=es&tlng=es.
- Nava, G. (2000). *El imaginario en torno a la elección de carrera. Una estrategia de intervención desde la perspectiva del psicoanálisis*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Navarro, J. (2002) *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Ortega y Gasset, J. (1976) *Ideas y creencias*. España: Espasa-Calpe S.A.
- Osipow, S. (2008). *Teorías sobre la elección de carreras*. México: Trillas.
- Pacheco, G. y Rivera, Y. (2016). *Construyendo mi proyecto de vida: programa de intervención con adolescentes tempranos bajo una perspectiva de atención a la diversidad* (tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, México.

- Padilla, A., Gámiz, V. y Romero, A. (2019) Validación del contenido de un guion de entrevista sobre la competencia digital docente en educación superior. *Revista Iberoamericana de sistemas y tecnologías de información*. Junio (32), pp. 1 – 16.
- Padilla, R. (2013) *Formación docente en educación media superior. Diseño y evaluación de un modelo*. México: Universidad de Guadalajara.
- Páez, J. (2015). Teorías normativas y descriptivas de la toma de decisiones: un modelo integrador. *Opción*, 31 (especial 2), pp. 854 – 865. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045568046>
- Parra, R. (1985) La ruptura entre la realidad social, la imagen y la práctica. En Rockwell, E. (Comp.) *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente* (pp. 51-54) México: Ediciones el Caballito.
- Pariahuache, M. (2015) *Identificación de factores motivaciones influyentes en la elección de la carrera de educan en los y las estudiantes del primer año de la facultad de ciencias de la educaron de la Universidad de Piura*. Tesis de Maestría en Educación con Mención en Gestión Educativa. Universidad de Piura Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.
- Patlán, F.; Martí, M. y Morales, C. (2016). Construyendo mi proyecto de vida a tiempo. *Jóvenes en la ciencia*, 2 (1), pp. 851 – 855. Recuperado de: <http://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/1221/847>
- Pereira, M. (2012). *Mediación docente de la orientación educativa y vocacional*. Costa Rica: EUNED
- Pérez, A. y Gimeno, J. (1992). El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. *Investigación en la escuela*. No. 17.
- Perrenoud, P. (2007) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Graó.
- Pidello, M., Rossi, B. y Sagastizabal, M. (2013) Las voces de los docentes: motivos de elección de la carrera docente, valores subyacentes. *Educación* Vol. XXII, No 43, septiembre, pp. 113-128 / ISSN 1019-9403

- Pineda, L. (2015). *Factores que afectan la elección de carrera: caso Bogotá*. (tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Programa Universitario de Derechos Humanos (2015) Los docentes en México. *PERSEO*. Núm. 27. Mayo. Disponible en <http://www.pudh.unam.mx/perseo/10958/>
- Quezada, L. (2010) *Metodología de la investigación: estadística aplicada en la investigación*. Perú: Empresa Editora Macro
- Quintana, J. (2001) *Las creencias y la educación. Pedagogía cosmovisional*. España: Herder
- Rambur, M. (2015). *Ser docente hoy: Una aproximación a las razones que fundamentan la elección*. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1164/te.1164.pdf>
- Reimers, F. y Chung, C. (2016) *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. México: FCE.
- Rivero, J. (2012). *El cambio racional de preferencias en el proceso electoral de 2006 en México: una aproximación a las teorías de la elección racional en la ciencia política*. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Robles, H.; Rojas, R. y Ángeles, E. (2015) Estructura, tamaño y características generales de la planta docente. En *Los docentes en México. Informe 2015*, pp. 15-50. México: INEE
- Roe, A. (1972). *Psicología de las profesiones*. España: Ediciones Morava
- Rodríguez, R. y González, C. (2017) Aportes para el análisis. Concepción e identidad del maestro: ¿identidad o identidades del maestro? En Dimaté, C. *Hacia la construcción de una política pública sobre la formación de maestros*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Rodrigo, M.; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. España: Visor.
- Rojas, M. (2014) Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 14 (27) 89 - 112. Recuperado de <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n27/rojas>
- Romero, L. y Gracida, J. (2011). La profesión docente ¿elección o inducción? *Perspectivas docentes*. 47, pp. 19 -25.

- Romero, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *REOP* 15, (2), pp. 337 – 354. Recuperado de: <https://www2.uned.es/reop/pdfs/2004/15-2-2%20-%20Soledad%20Romero%20Rodriguez.PDF>
- Said-Hung, E.; Gratacós, G. y Valencia, J. (2017) Factores que influyen en la elección de las carreras de pedagogía en Colombia. *Pesquisa Educativa*, 43 (1), 31-48.DOI: <http://dx.doi.org/p10.1590/S1517-9702201701160978>
- Sánchez, E. (2003). La Vocación entre los Aspirantes a Maestro. *Educación XXI*, (6), pp. 203 – 222. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=706/70_600608
- Sanz, C. (2010). La orientación profesional en los sistemas de formación profesional. *REOP*. 2 (3), pp. 643 – 652. Recuperado de: <https://www2.uned.es/reop/pdfs/2010/21-3%20-%20Sanz.pdf>
- Sañudo de Grande, L. (2006) El proceso de significación de la práctica como sistema complejo. En Perales, R. (Coord.) *La significación de la práctica educativa* (19 - 54). México: Paidós educador.
- Serrano, R. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de educación*. 352 (mayo – agosto), pp. 267 – 287.
- Smith, E. y Kosslyn, S. (2008) *Procesos cognitivos: modelos y bases neurales*. Madrid: Pearson Educación.
- Solano, M. (2018) *La formación profesional docente en la Educación Media Superior: relevancia de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) de la UNAM*. Tesis de Doctorado en Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Soriano, A. (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición. *Revista Diálogos*. No. 13 (julio-diciembre), pp. 19 – 40. Recuperado de: Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/47265078.pdf>
- Universidad Nacional Autónoma de México (2015) *Proyecto de adecuación y modificación del plan de estudios de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior que conlleva la adición de los campos de conocimiento de francés, geografía, inglés y psicología en la modalidad presencial y la implantación de los campos de biología,*

- español, francés, inglés y matemáticas en la modalidad de educación a distancia*. México: UNAM. Recuperado de: <http://madems.posgrado.unam.mx>
- Van Manen, M. (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida*. España: Idea Books
- Vázquez y Escámez (2010) La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Número especial, pp. 1 – 15.
- Vecina, C.; San Román, S. y Doncel, D. (2017) Discurso del profesorado en torno a la sociedad, la familia, la docencia y su función social. *Aposta. Revista de ciencias sociales*. 72, 28-56. Recuperado de: <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/vecina8.pdf>
- Velarde, D.; González, D. y Camarena, B. (2013) *Certeza vocacional en el contexto universitario*. México: Orfila Valentini.
- Zabala, A. (2002) *La práctica educativa. Cómo enseñar*. España: Graó.
- Zabalza, M. y Zabalza, M. (2012) *Profesores y profesión docente. Entre “el ser y el estar”*. España: Narcea.
- Zapata, O. (2005) *La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México: Paz.
- Zorrilla, J. (2015) *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México: IISUE Educación.

ANEXOS

Anexo 1. Ejemplo de secuencia didáctica desarrollada en la actividad académica de Práctica Docente del plan de estudios de MADEMS-Psicología.

Secuencia didáctica basada en Aprendizaje Cooperativo

La enseñanza es un proceso que requiere de una adecuada planeación a través de la cual se pueda dar cuenta de que hubo un aprendizaje en los educandos. Si bien es arriesgado asegurar que las participaciones en una situación de enseñanza redundan en aprendizaje, importante tomar en cuenta varios elementos durante el proceso de toma de decisión que como docentes hacemos antes de entrar en el aula. A continuación, presento un breve esbozo teórico que sustenta una secuencia didáctica para la asignatura de Psicología II del plan de estudios vigente en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, en el cual tuvo lugar mi experiencia de práctica docente como parte del programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior.

La secuencia didáctica presentada se inscribe en el paradigma del constructivismo desde el enfoque cognitivo del mismo, a partir de las aportaciones de Piaget y Vigotsky. Desde ese enfoque se desprende la metodología del aprendizaje cooperativo y para este caso concreto se utilizó el modelo instruccional propuesto por Elliot Aronson y Colaboradores.

El aprendizaje cooperativo encuentra su sustento teórico en el enfoque constructivista de la educación, que, a saber, incluye las siguientes vertientes: enfoque psicogenético piagetiano; teoría de los esquemas cognitivos; teoría ausbeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo; y psicología sociocultural vigotskiana (Díaz Barriga y Hernández, 2010). Es importante enfatizar que para el aprendizaje cooperativo son sólo dos las principales vertientes que se retoman, la piagetiana y la de Vigotsky, pero desde la arista cognitiva de las mismas. En la Tabla 1 se describen las aportaciones de ambas teorías que respaldan el carácter cognitivo de la secuencia didáctica.

Tabla 1. Aportaciones de diversos enfoques al método de aprendizaje cooperativo

Enfoque psicogenético piagetiano	Psicología sociocultural vigotskiana
Aportación Explica la importancia del aprendizaje cooperativo en la necesidad de confrontar diferentes puntos de vista, que se traduce en un conflicto socio- cognitivo, que a su vez estimula la capacidad de adoptar puntos de vista, aumentando la posibilidad de que el estudiante sea activo cognoscitivamente. Al interactuar con los compañeros de clase, el estudiante se hace consciente de la existencia de respuestas diferentes a la suya (Ovejero, 1990; Bilbao y Velasco, 2014).	Señala que el aprendizaje tiene lugar en la interacción con otras personas, de tal forma que el desarrollo de la vida mental tiene lugar en el proceso de la interacción social. En ésta se aprende a regular los procesos cognitiva siguiendo indicaciones y directrices de los otros, produciendo un proceso de interiorización mediante el cual lo que se aprende de manera interpsicológica se transforma progresivamente en algo que se aprende de manera intrapsicológica. (Ovejero, 1990). Propone que el estudiante debe ensayar y reestructurar cognitivamente la información para retenerla en la memoria e incorporarla a las estructuras cognitivas que ya posee (Bilbao y Velasco, 2014).

Fuente: Elaboración propia. Basado en Ovejero (1990) y Bilbao y Velasco (2014).

Desde sus primeras investigaciones en la década de los setenta, el aprendizaje cooperativo ha recibido distintas definiciones, aunque en su mayoría coinciden en que se trata de un método de aprendizaje basado en la colaboración para la realización de un trabajo en equipo y con ello el alcance de una meta en común (Bilbao y Velasco, 2014). Entre las diversas definiciones se pueden mencionar las siguientes:

- Experiencia de aprendizaje en la que los estudiantes trabaja de manera conjunta y coordinada para resolver tareas académicas al tiempo que profundizan en su propio aprendizaje. Se organiza en grupos heterogéneos donde los participantes se encuentran estrechamente vinculados. Su importancia radica en reflejar aspectos como el desarrollo cognitivo, el pensamiento crítico, las habilidades sociales y la autonomía (Serret, Martí y Corbatón, 2016).
- Conductas interpersonales que se desarrollan a partir de la realización de una tarea común entre grupos de alumnos. Esta interacción favorece el desarrollo del razonamiento lógico y la adquisición del conocimiento escolar gracias a la reorganización cognitiva provocada por el surgimiento de conflictos que facilitan la construcción de nuevos aprendizajes (Stigliano y Gentile, 2014)
- Empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás, permitiendo al docente alcanzar diferentes objetivos al mismo tiempo, como el aprendizaje de un contenido y el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes (Johnson y Johnson, 1999).

Así mismo, de acuerdo con La Prova (2017) este método de aprendizaje permite el desarrollo de los siguientes elementos:

- Interdependencia positiva: existe cuando, entre los miembros de un grupo, cada uno de ellos percibe que su interacción con los demás se requiere para alcanzar la meta. Cada uno tiene la consciencia de que la forma de operar individualmente puede beneficiar o perjudicar al grupo entero, por ello durante el desarrollo de la actividad cada componente del grupo se asegura de que todos los demás sepan responder a la tarea de aprendizaje.

En el caso de la secuencia propuesta, se asignan responsabilidades específicas a cada integrante y ello implica que lleve a cabo con éxito su tarea, pues de no cumplirlas no se

puede culminar con la evidencia de aprendizaje/ evaluación, y ello se deja claro desde el inicio de la actividad. Esta interdependencia también se visualiza en los siguientes aspectos:

- *De objetivos:* los estudiantes trabajan juntos para alcanzar un resultado común.
 - *De materiales:* cuando al perseguir su objetivo, dependen de los otros para el uso de los materiales necesarios para el desarrollo de la actividad.
 - *De evaluación:* cuando al final del trabajo, el grupo recibe una evaluación en función de los resultados obtenidos por cada uno de sus integrantes.
 - *De tarea:* repartiendo el trabajo en una serie de operaciones de modo que cada alumno deba hacer su parte para que el compañero pueda desarrollar la propia.
-
- Responsabilidad individual y de grupo: relacionada con el nivel de interdependencia positiva, cada uno de los estudiantes se percibe como responsable de sí mismo y de los demás.
 - Interacción cara a cara: consiste en colaborar de modo positivo y alentarse entre sí. Implica necesariamente que exista confianza. Esta interacción se desarrolla cuando se discuten los conceptos estudiados o cuando se ponen en común los propios conocimientos con los de los compañeros de la clase y se integran los contenidos.
 - Desarrollo de habilidades sociales: es necesario que en la escuela se permita el desarrollo de habilidades para relacionarse con los demás y el trabajo en grupo es ideal para éste. Las propias actividades cooperativas son una forma de poner en práctica habilidades como la resolución de conflictos, la toma de decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse asertivamente, entre otras. Estas se desarrollan de manera paralela durante la ejecución de las actividades.
-
- Evaluación individual y de grupo: al término de la actividad el grupo debe evaluar qué ha funcionado y qué no, y cuáles comportamientos abonan al alcance de la meta. Este tipo de evaluación favorece los procesos metacognitivos y la identificación de los límites y potencialidades como aprendiz. Para ello se pueden utilizar instrumentos de evaluación retomados de la literatura o crear los propios.

De la metodología del aprendizaje cooperativo se han derivado algunos modelos instruccionales aplicables al aula, como el de Aronson y colaboradores que se utilizó para la presente secuencia. Este y otros modelos tienen la particularidad de ser flexibles y fuertes al mismo tiempo (Bilbao y Velasco, 2014). La flexibilidad surge de la posibilidad de poder aplicarse a diversas asignaturas, edades y situaciones de aprendizaje, mientras que la fuerza ocurre cuando se convierte en una forma de trabajo estable para el docente.

En el modelo original de Aronson, o rompecabezas; se trabaja en equipos heterogéneos de seis miembros y el docente se encarga de dividir el tema en seis partes o subtemas indispensables para comprender el tema y escribir el material solicitado. Se asignan tareas individuales y cada estudiante recibe una parte del tema, emulando ser la pieza de un rompecabezas; que deberá juntar con las partes que tienen sus compañeros para aprender el tema completo. Para ello el alumno se responsabiliza de estudiar individualmente su parte y después discutirla dentro de un grupo de expertos y para poder enseñarla al resto de su grupo original.

En este contexto, se considera expertos a *“los miembros de grupos diferentes que deben dominar una parte de la tarea de forma similar y compartirla entre sí de manera intergrupala, antes de presentarla al grupo al que pertenecen”* (Bilbao y Velasco, 2014; p. 46).

Tomando en cuenta que, la única forma que tienen los estudiantes de aprender las otras secciones del contenido es escuchando a sus compañeros; se presupone que estarán motivados a mostrar interés por el trabajo de los otros, asegurando así la responsabilidad individual y colectiva. Con este modelo, Aronson y sus colaboradores (Ovejero, 1990) afirmaron que, en comparación con las clases tradicionales, se incrementa la atracción de los estudiantes hacia sus compañeros y hacia la escuela, aumenta su autoestima, mejora su rendimiento académico, disminuye la competitividad y ayuda a visualizar en los otros una fuente de aprendizaje.

Hasta este punto han quedado descritos los procesos que operan en el estudiante, pero es necesario también tener claridad sobre el rol del docente al ejecutar este tipo de actividades. La Prova (2017) señala como principales las mostradas en la Tabla 2:

Tabla 2. Actividades del docente cuando proyecta y diseña el aprendizaje cooperativo

Antes de la clase	Al principio de la clase	Durante la clase	Al final de la clase
Tomar decisiones respecto de los objetivos que pretende hacer alcanzar a los estudiantes, a la formación de los grupos y a la tipología de actividades más adecuadas para la consecución de los objetivos planteados.	Comunicar a los alumnos el tipo de actividades que pretende proponer y debe tomar decisiones organizativas respecto a la situación que encuentra en la clase, como el mobiliario, atribución de roles, gestión de imprevistos, etc.	Monitorizar el trabajo de los grupos y responder a las posibles demandas de ayuda o de aclaración respecto a la tarea que hay que desarrollar. Debe supervisar la aplicación de habilidades sociales.	Evalúa el trabajo desarrollado a través de las modalidades de comprobación preestablecidas.

Fuente: Elaboración propia. Basado en La Prova (2017)

El primer paso para elaborar la planeación implica la caracterización de la institución que muestro en la Tabla 3. Conocer las características de la población destinataria es importante desde el punto de vista del paradigma constructivista, especialmente desde los planteamientos de la teoría sociocultural de Vigotsky, pues el entorno es un elemento con el cual el sujeto interactúa para la construcción del conocimiento, y en este sentido conocer ese entorno puede ayudarnos a comprender los procesos interpsicológicos de los estudiantes del plantel oriente pues tiene características diferentes a los de otros del mismo subsistema educativo por el simple hecho de ubicarse en una zona marginada de la ciudad de México.

Tabla 3. Contexto Institucional

Institución educativa: Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente

Nombre del Profesor: Edith Sany Carbajal Moreno

Asignatura: Psicología II

Semestre escolar: Sexto

Características del plantel: ubicado en Av. Canal de San Juan Esq. Sur 24, Col. Tepalcates, Alcaldía de Iztapalapa, C.P. 09210, México D.F., cuenta con edificios con nomenclatura de la letra A - U, un centro de cómputo, una estación meteorológica, un vivero, un audiovisual, una librería, una biblioteca, 2 edificios denominados SILADIN A y B y PEC 1 y 2. Edificios de mantenimiento, dirección, servicios escolares, difusión cultural y educación física, un estacionamiento para estudiantes y otro para docentes. Cuatro canchas de basquetbol, tres de voleibol y dos de futbol. La infraestructura es de color gris, blanco y azul. Todos los edificios están rodeados por áreas verdes.

Características del aula: El aula tiene forma rectangular, 9 lámparas al techo de forma rectangular también, las ventanas a los costados más largos del salón permiten la entrada de luz aun cuando tienen barrotes. Hay 32 mesas rectangulares de color gris claro, en material de madera y metal en color gris claro con 1 metro de longitud aproximadamente. Las sillas son de plástico con una forma predominantemente rectangular en el asiento y el respaldo en color gris claro. Empotrado al techo y al centro del salón hay una base para poner un proyector sin embargo no lo contiene. En los 2 extremos cortos del salón hay un pizarrón blanco y uno gris respectivamente pero no se aprecian borrador ni marcadores o gises.

Características de los alumnos: se observan personas de entre de 17 años en su mayoría, 22 mujeres y 16 hombres. Algunos reportan la mayoría de edad. Se identifican alrededor de 4 subgrupos, solo uno de ellos conversa ininterrumpidamente a lo largo de las sesiones de clase.

El segundo paso requiere conocer el contenido curricular que se desea enseñar. En este caso corresponde al plan de estudios de Psicología II, la cual se cursa durante el sexto y

último semestre del CCH, y por lo tanto se trata de una asignatura de carácter optativo. Dividido en dos grandes temas, desarrollo psicológico y construcción del sujeto y sexualidad humana. Esta amplitud en las temáticas permite que el docente decida el contenido específico que se abordará en las clases, tomando en cuenta los aprendizajes esperados y propuestos en el plan de estudios (Tabla 4).

Tabla 4. Programa de la asignatura

Unidad temática y tema: Sexualidad Humana **Número de sesiones:** 4 (2 horas cada una)

Objetivo general: trabajar cooperativamente en la creación de un proyecto dirigido a la comunidad para informar sobre temáticas relacionadas a la sexualidad humana y su importancia en el desarrollo psicosocial del individuo.

Objetivos específicos:

- Conocer los derechos sexuales y reproductivos de personas adolescentes y jóvenes y los mecanismos para ejercerlos.
- Identificar conductas de riesgo en torno al ejercicio de la sexualidad y sus posibles efectos sobre el plan de vida y el desarrollo personal.
- Identificar los componentes de la sexualidad humana: sexo, género, reproducción, vinculación afectiva y erotismo.

Competencias por desarrollar en los estudiantes.

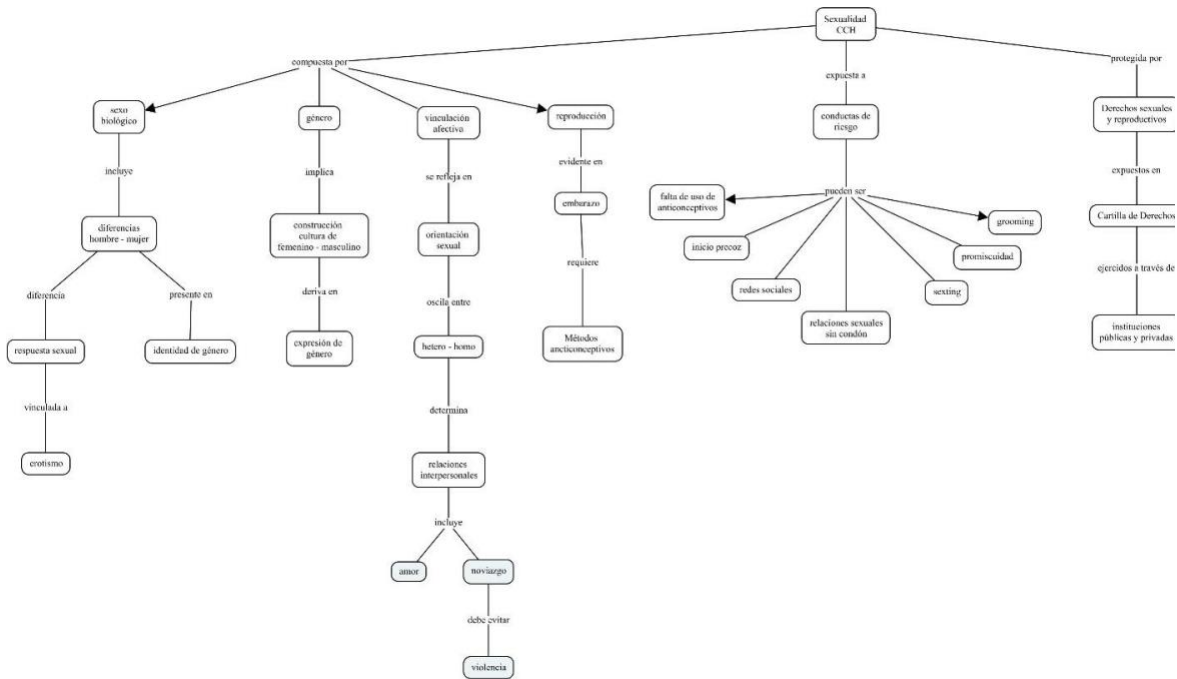
Conocimientos: el estudiante será capaz de diferenciar con claridad los conceptos de sexo biológico, género, vinculación afectiva y reproducción, así como las conductas de riesgo vinculados a cada uno de estos elementos y la dimensión psicosocial de la sexualidad. Así mismo reconocerá la importancia de la información para el pleno ejercicio de sus derechos sexuales y reproductivos.

Habilidades: trabajo en equipo, uso de tecnologías para la información y la comunicación en el contexto educativo, argumentación, participación en debates, resolución de problemas, búsqueda, análisis, evaluación, interpretación, utilización y comunicación de información científica. Identificación de ideas en material escrito y audiovisual.

Actitudes: interés por crear hábitos saludables (corporal y mental), personales y colectivos que mejoren la calidad de vida. Curiosidad, colaboración.

Valores: adopción de posturas críticas ante comportamiento y conductas no saludables. Respeto y tolerancia ante las diferencias.

Contenidos de la unidad temática



Como objetivo general, en esta secuencia se buscó que los estudiantes desarrollaran durante cuatro sesiones de dos horas cada una un proyecto dirigido a la comunidad para informar sobre temáticas relacionadas a la sexualidad humana y su importancia en el desarrollo psicosocial del individuo. Para alcanzar este gran objetivo, a continuación, describo la secuencia didáctica utilizada en las sesiones de trabajo la cual tuvo como eje rector el aprendizaje cooperativo.

Secuencia didáctica

Datos de identificación

Unidad temática: Desarrollo psicosocial y construcción del sujeto

Contenido curricular: Sexualidad Humana

Nombre de la secuencia: Componentes de la sexualidad

Tema: Teoría de los holones de la sexualidad

Objetivo de aprendizaje: Describir los componentes propuestos en la teoría de los holones de la sexualidad.

Evidencia de aprendizaje: cuestionario sobre los holones de la sexualidad.

Enfoque: Cognitivo

Método: Aprendizaje cooperativo

Modelo instruccional: Rompecabezas de Aronson y Colaboradores.

Metodología pedagógica

Enseñanza situada: aprendizaje cooperativo.

Estrategias

De aprendizaje: palabras clave, imágenes mentales, parafraseo, creación de inferencias, analogías, uso de categorías, redes semánticas y mapas conceptuales, búsqueda de información.

De enseñanza: actividad focal introductoria, discusiones guiadas, organizadores previos, exposiciones frontales, cuadros C-Q-A, cuadros de doble columna, ABP.

Actividades, materiales didácticos y tiempo por sesión

Sesión 1

Actividades:

- Presentación de la docente y la estrategia de trabajo diagnóstica.
- Evaluación diagnóstica (pretest).
- Identificación de conocimientos previos como identificador
- Formación de equipos de trabajo.

Materiales didácticos:

- Cuestionario de evaluación
 - Plumones
 - Etiquetas blancas para usar
 - Marcadores de pizarrón
-

-
- Asignación de roles en equipos de trabajo. - Textos y materiales acordes a la unidad temática

- Evaluación de la sesión

Contenido temático

- Componentes de la sexualidad: sexo biológico, identidad/expresión de género y vinculación afectiva

Tiempo: 120 minutos

Sesión 2

Actividades:

- Identificación de conocimientos previos. ejercer la paternidad
- Trabajo en equipo pizarrón
- Revisión de avances del trabajo en equipo. contenido temático
- Exposición frontal de la docente. ensayo
- Evaluación de la sesión

Materiales didácticos:

- Plantilla de presupuesto para
- Plumones, marcadores de
- Presentación y videos con el
- Rúbrica para la evaluación de

Contenido temático: Componentes de la sexualidad: Reproductividad, anticoncepción y género.

Tiempo: 120 minutos

Sesión 3

Actividades:

- Identificación de conocimientos previos. en la sexualidad
- Trabajo en equipo (ABP)
- Revisión de avances del trabajo en equipo. temático de la sesión
- Exposición frontal de la docente unidad temática
- Evaluación de la sesión

Materiales didácticos:

- Video sobre conductas de riesgo
- Plumones, marcadores de pizarrón
- Presentación con el contenido
- Textos y materiales acordes a la

Contenido temático:

- Componentes de la sexualidad: erotismo y vinculación afectiva.
- Conductas de riesgo: falta de uso de anticonceptivos, inicio precoz, redes sociales, *sexting*, *grooming*, promiscuidad.
- Prevención de conductas de riesgo: autocuidado.

Tiempo: 120 minutos

Sesión 4.**Actividades:**

- Identificación de conocimientos previos.
pizarrón
- Exposición frontal de la docente
temático de la sesión
- Presentación de trabajos por equipo
unidad temática
- Evaluación final (post-test)
- Autoevaluación de la estrategia de trabajo en equipo

Materiales didácticos:

- Plumones, marcadores de
- Presentación con el contenido
- Textos y materiales acordes a la

Contenido temático:

- Derechos sexuales y reproductivos

Tiempo: 120 minutos

Evaluación

Diagnóstica: cuestionario de datos sociodemográficos, cuestionario sobre conocimientos de sexualidad (pretest)

Continua: escala para valorar las reacciones del grupo ante el trabajo en equipo, rúbrica para evaluar el proceso de trabajo en equipo, rúbrica para evaluar exposición oral.

Final: cuestionario sobre conocimientos de sexualidad (post-test)

Referencias**Bibliografía de consulta para los alumnos**

Carmona, A.; Ramírez, M.; De la Cruz, C. (2012) *Desexo: historias sobre sexualidad*. España: Producciones Grafimatic S.L.

ón Nacional de Derechos Humanos (2016) *Cartilla de los derechos sexuales y reproductivos de adolescentes y jóvenes*. México: CNDH

tro, F.; Barrientos, T.; Hernández, M. y Cruz, L. (2015) *Embarazo Adolescente*. México: instituto nacional de salud pública

dez, M.; Rodríguez, G. y García, J. (2010) Género y sexualidad: consideraciones contemporáneas a partir de una reflexión en torno a la transexualidad y los estados intersexuales. *Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría, Vol. 30* (enero-marzo) No. 105. p. 75-91

E. (s/f) *Sexualidad humana: los cuatro colones sexuales*. Disponible en: https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/genero/PDF/LECTURAS/S_01_06_Sobre%20la%20sexualidad%20humana.pdf. (Fecha de consulta: 9 de marzo de 2019)

. (2013) Aproximaciones teóricas sobre el género, la reproducción y la sexualidad. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*. Año 8 (enero - junio) No. 15. P. 182 - 206

Bibliografía de consulta para el profesor

zía de la Sexualidad Humana (1994). México: Porrúa.

, D. (2016) La transformación del sistema de la sexualidad y las personas jóvenes: identidades insatisfechas. *Revista de Estudios de Juventud. No. 111*. Marzo. P. 75 -101.

o Chihuahuense de la Mujer (2015) *Guía para la Educación Integral en Sexualidad para fortalecer los Consejos técnicos Escolares de Educación Básica*. México: INMUJERES.

Para dar cuenta del desarrollo de las competencias que permitió la ejecución de la secuencia, a continuación, se comparte el ejemplo de una sesión especificando el rol que la docente tuvo que desempeñar para que los estudiantes alcanzaran sus objetivos de aprendizaje (Tabla 5)

Tabla 5. Desarrollo de competencias docentes durante la ejecución de una secuencia didáctica basada en aprendizaje cooperativo

	Actividades	Rol docente
Inicio	<p><i>NOTA: Previo a la realización de las actividades que a continuación se describen es necesario explicar a los estudiantes las características del trabajo en equipo. Para ello se propone el uso de la infografía que se presenta al final de esta secuencia.</i></p>	
	<p>La teoría de los Holones de la Sexualidad señala que ésta se compone de la reproductividad, el género, el erotismo y la vinculación afectiva así que es necesario explorar los conocimientos previos de los estudiantes sobre estos cuatro elementos. Para ello se propone una actividad focal introductoria la cual tiene por objetivo atraer la atención del estudiante, activar sus conocimientos y motivarlos para involucrarse en la tarea¹. En este caso la propuesta implicó solicitar que cada estudiante escribiera o dibujara las palabras o frases que les evoca cada uno de los componentes mencionados para posteriormente dialogar entre todo el grupo y encontrar diferencias y semejanzas en los conocimientos compartidos.</p>	<p>La particularidad de la temática requiere que el docente genere un clima afectivo de confianza y respeto, pues se trata de un contenido rodeado de mitos, estereotipos y prejuicios que pueden llegar a entorpecer el aprendizaje. Por ello el docente debe dejar en claro que las actividades buscan favorecer un sano desarrollo y ejercicio de la sexualidad en los adolescentes. Así mismo debe mostrar apertura ante los comentarios de los estudiantes siempre en un marco de respeto a los derechos de los participantes. De esta forma la principal actividad en esta sección de la secuencia consiste en guiar la discusión, resolver dudas y promover que se expresen la mayor cantidad de conocimientos previos.</p>

Desarrollo	<p>El modelo de aprendizaje cooperativo utilizado para abordar el contenido fue propuesto por Elliot Aronson y colaboradores en 1971 y se denomina Rompecabezas². Se desarrolló de la siguiente forma:</p>	<p>El docente asume un rol de guía en la actividad, explica con detalle las actividades a realizar y resuelve dudas sobre cómo llevarlas a cabo. Su rol no es el de transmitir los contenidos conceptuales a los estudiantes, sino que los acerca a las fuentes de información para que ellos solos construyan las</p>
<p>1. Dividir al grupo en 6 equipos de 6 personas y ubicarlos en espacios</p>	<p>definiciones solicitadas.</p>	<p>A lo largo de la actividad se debe acercar a los grupos de trabajo para</p>
<p>distintos en la totalidad del espacio del aula.</p>	<p>promover la discusión de las preguntas, cuestionando los argumentos de los</p>	<p>estudiantes con la intención de promover un pensamiento crítico</p>
<p>2. Entregar a cada equipo un ejemplar de un texto informativo sobre los componentes de la sexualidad descritos desde diferentes perspectivas para obtener la respuesta a las siguientes preguntas:</p>	<p>respecto a la temática. Las preguntas en este caso son elaboradas sobre el curso de la actividad pues dependen más de los estudiantes que del docente.</p>	<p>La búsqueda previa de los textos informativos es una pieza importante</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Cuál es la diferencia entre sexo biológico y género?</i> 	<p>pues estos deben ser acordes al nivel educativo, pero también representar un reto para el pensamiento crítico de los</p>	<p>estudiantes para que desarrollen habilidades transversales relacionadas</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Qué es la identidad y la expresión de género?</i> 	<p>con la investigación y la comprensión de textos científicos.</p>	<p>La supervisión de cada grupo y sus integrantes requiere identificar, mediante observación, sus áreas de</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿A qué se refiere el término vinculación afectiva?</i> 	<p>oportunidad y fortalezas.</p>	<p></p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Cuáles son las principales relaciones interpersonales que se establecen durante la adolescencia?</i> 	<p></p>	<p></p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Cuál es la diferencia entre noviazgo y amistad?</i> 	<p></p>	<p></p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Cuáles son las características de una relación erótico-afectiva no violenta?</i> 	<p></p>	<p></p>

3. La particularidad de los textos compartidos es que no todos contienen la misma información ni dan respuesta a todas las preguntas que componen a la evidencia de aprendizaje (Cuestionario sobre los holones de la sexualidad) haciendo necesario que los estudiantes se relacionen entre sí para alcanzar la meta en común.

En este punto la labor del docente es dirigir el análisis y la síntesis de la información mediante preguntas intercaladas.

de aprendizaje (Cuestionario sobre los holones de la sexualidad) haciendo necesario que los estudiantes se relacionen entre sí para alcanzar la meta en común.

La integración de los grupos es un momento que puede generar un ambiente disruptivo e incluso desordenado, por lo cual es un buen momento para desarrollar estrategias para el control del grupo.

4. Cada miembro del equipo se hace responsable de escribir la respuesta a una de las preguntas y anotarla en su cuaderno en base a la información que pueden rescatar del texto asignado.

para el control del grupo.

5. Después de que contestaron, se forman nuevos equipos bajo la premisa de que deben estar integrados por las seis personas que tomaron nota a cada pregunta, es decir todos los responsables de la pregunta 1 se juntan, los de la pregunta 2 y así sucesivamente, creando equipo compuestos por “expertos” en cada cuestionamiento.

6. Conformados los nuevos equipos, se comparten las respuestas obtenidas para complementar y retroalimentar en conjunto.

7. Se reintegran los equipos originales y esta vez todos son responsables de dar respuesta final a las seis preguntas para conformar la evidencia de aprendizaje que se entregará como producto de la clase.

Cierre	Reunidos en plenaria se comentarán las respuestas a las seis preguntas para dar retroalimentación general a éstas.	El docente asume un papel directivo en cuanto a dar termino a la actividad, es necesario que los estudiantes hagan entrega de la evidencia de aprendizaje, pero también que los conocimientos construidos en los diversos equipos se compartan con el resto de las personas y así asegurar que las opiniones fueron compartidas y escuchadas por todos los presentes. No significa que el docente sea el único responsable, son los estudiantes quienes le dan la dirección a la discusión.
--------	--	---

NOTAS:

1. Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010) *estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
 2. Bilbao, M. y Velasco, P. (2014) *Aprendizaje cooperativo-colaborativo*. México: Trillas.
-

Una segunda forma de analizar el desarrollo de las actividades radica en identificar los diferentes elementos propuestos por el modelo instruccional derivado del aprendizaje cooperativo en las actividades que llevaron a cabo los estudiantes. La Tabla 6 ejemplifica la presencia de las características básicas del aprendizaje cooperativo a lo largo de la secuencia didáctica.

Tabla 6. Características del aprendizaje cooperativo presentes en la secuencia didáctica

Característica	Evidencia
Conflicto cognitivo	Los estudiantes elaboran una respuesta inicial a las preguntas del cuestionario sobre los componentes de la sexualidad la cual confrontan con otros compañeros cuando se reúnen en el segundo equipo de trabajo, pues los textos informativos que se les proporcionaron ofrecen respuestas desde diferentes perspectivas, que, si bien resultan

coincidentes en sus puntos medulares, permiten construir argumentos diversos. Así mismo, es preciso que al integrarse en este segundo equipo cada estudiante explique lo que contestaron a la pregunta y lo mismo ocurre cuando regresan a su equipo original, en donde deben compartir lo que construyeron como respuesta. En suma, el alcance del objetivo principal requiere que los estudiantes construyan respuestas a preguntas concretas, es decir, que elaboren conceptos o definiciones de los componentes de la sexualidad y para ello deben interactuar primero desde un plano individual y después con el grupo, dando a la actividad la cualidad de generar un conflicto sociocognitivo en los estudiantes como vía para la construcción de aprendizajes.

Trabajo conjunto Los estudiantes tienen que trabajar en equipo para entregar una evidencia de aprendizaje al final de la clase.

Interacción que favorece la reorganización cognitiva Al compartir las respuestas entre diferentes equipos se construye el concepto de cada componente de la sexualidad de manera colaborativa, posibilitando que los estudiantes aprendan de manera individual (cuando se les responsabiliza de tomar nota de una sola pregunta) pero también colectivamente (cuando comparten las respuestas a su pregunta con los otros expertos).

Interdependencia positiva de materiales Al perseguir su objetivo, dependen de los otros para la utilización de los materiales necesarios para el desarrollo de la actividad. De ahí que los textos proporcionados no contenían la misma información, llegando incluso a no ofrecer respuesta a todas las preguntas haciendo necesaria la interacción entre los diferentes equipos para compartir las respuestas.

Interdependencia positiva de la evaluación Al final del trabajo, el grupo recibe una evaluación en función de los resultados obtenidos por cada uno de ellos; en este caso el cuestionario amerita la asignación de una calificación por su realización y por la calidad en las respuestas proporcionadas.

Interdependencia positiva de la tarea Repartiendo el trabajo en una serie de operaciones de modo que cada alumno deba hacer su parte para que el compañero pueda desarrollar la propia. En este sentido los responsables de cada pregunta debían tomar

nota de su pregunta asignada para después poder compartir y que los otros equipos construyeran sus respuestas.

Interacción cara a cara Consiste en colaborar de modo positivo y alentarse entre sí. Implica necesariamente que exista confianza. Al respecto, este aspecto se obvió al tratarse de una intervención en un grupo que lleva alrededor de tres meses asistiendo a la misma clase, y que al ser seriada (Psicología I y II) seguramente trabajando desde el quinto semestre; esperando que de ello se haya desarrollado un clima de compañerismo. Esta interacción se desarrolla cuando se discuten los conceptos estudiados o cuando se ponen en común los propios conocimientos con los de los compañeros de la clase y se integran los contenidos, tal y como se plantea en el cierre de la secuencia.

Evaluación individual y de grupo Al término de la actividad el grupo debe evaluar qué ha funcionado y qué no, y cuáles comportamientos abonan al alcance de la meta. Este tipo de evaluación favorece los procesos metacognitivos y la identificación de los límites y potencialidades como aprendiz. Para ello se utilizó una adaptación del “Formato para valorar las reacciones de los estudiantes respecto a la sesión de trabajo en grupo” propuesta por Díaz Barriga y Hernández (2010)

REFERENCIAS PARA LA ELABORACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

- Bilboa, M. y Velasco, P. (2014) *Aprendizaje cooperativo- colaborativo*. México: trillas.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós
- La Prova, A. (2017) *La práctica del aprendizaje cooperativo*. España: Narcea
- Serret, A.; Martí, M. y Corbatón, R. (2016) Aprendizaje cooperativa: la técnica juego-concurso. En Chiva, O. Y Martí, M. (coord.) *Métodos pedagógicos activos y globalizadores. Conceptualización y propuestas de aplicación*. España: Grao.

- Stigliano, D. y Gentile, D. (2014) *Dispositivos y estrategias para el trabajo grupal en el aula. El aprendizaje cooperativo en acción*. Argentina: Homosapiens
- Ovejero, A. (1990) *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. España: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A

Anexo 2. Dispositivo de reflexión para la práctica docente: bitácora de clase

Día 1

He dedicado una cantidad considerable de horas a delimitar el contenido para abordar en las cuatro sesiones, ocho horas, que tendré la oportunidad de impartir clase en la que fuera mi casa de estudios cuando fui adolescente. La tarea de delimitar temas y subtemas fue compleja, hay mucho que quiero compartir, pero el tiempo no es suficiente. Además de que me invade la incertidumbre producto de la evidente evaluación a la que seré sujeta. Me pregunto qué espera de mí la docente responsable de la clase de Psicología II en el grupo 605, pero sobre todo me preocupa no cumplir con las expectativas del grupo de adolescentes.

Termino por decidir qué voy a guiar mis contenidos en un marco de metodología pedagógica situada. Los conceptos positivistas de la sexualidad, impregnados por perspectivas moralistas y biologicistas poco me interesan para compartir con los adolescentes, prefiero crear un espacio en el cual tengan la oportunidad de reconocerse como seres sexuados y sobre todo con derecho a ejercer libremente su sexualidad.

Definido el eje temático diseño las primeras actividades, todas ellas pensadas para trabajar en equipos; reúno los materiales necesarios y emprendo mi camino al Colegio. Llegando al salón me doy cuenta de que no reconozco los rostros de los estudiantes y eso me genera algo de ansiedad, pues espero no piensen que los estoy ignorando. Entro al aula y doy los buenos días a algunos de los presentes que me señalan el gran desperfecto en la lámpara del techo, que, sin saber la razón, se ha desprendido de su sitio, dejando libres los cables y su correspondiente corriente eléctrica.

Inmediatamente reconozco que mi plan de acomodar mesas y sillas para trabajar en equipos no podrá ser llevado a cabo pues prácticamente la mitad del aula ha quedado vetada por el desperfecto mencionado. Consciente de que debo conservar la calma, continúo preparando los materiales para la clase, ofrezco etiquetas para elaborar gafetes de identificación y Daniela me ofrece los gafetes 1 que la docente titular les pidió elaborar al principio del semestre, puntualizando que la clase anterior no los llevaban pues ella los dejó

en casa. Ahora el salón se ha llenado de una masa de adolescentes nada homogénea en su apariencia. Hay de todo.

La titular del grupo llega y me saluda al mismo tiempo que agradecemos mutuamente la oportunidad de participar en el espacio. Tomo algo de agua para darme inspiración, me coloco lo más al centro del aula y comienzo la clase. Me presento nuevamente, pero mi voz se opaca por conversaciones ajenas a mi discurso. Sin más les digo que no voy a hablar más fuerte y ellos deberán buscar el volumen adecuado para escucharme, pues esa será su responsabilidad, la mía definitivamente no es gritar a un grupo de gente clamando por su atención. El discurso surte efecto y el silencio se hace presente.

Momento preciso para solicitar la resolución de un cuestionario que me permita determinar en el futuro si hubo algún aprendizaje. Las indicaciones son simples: selecciona la respuesta que consideres correcta, no importa si no estás seguro, ya el tiempo permitirá saber si hubo error o no. Diez minutos bastan para que todos culminen la primera actividad. Ya han pasado los primeros treinta de la clase.

Enseguida procedo a explicar a grandes rasgos el eje temático de las cuatro sesiones, sexo biológico y reproductividad, género, vinculación afectiva y derechos sexuales. Cuatro tópicos que requieren explorar en sus conocimientos previos. Para ello entrego a cada adolescente un *post-it* en el que podrán escribir palabras o frases que les evoque cada uno de los tópicos presentados. Aclaro dudas y un estudiante me pregunta “¿*pueden ser dibujos?*”. Vaya si son creativos los jóvenes, yo no considere las expresiones gráficas para emitir sus ideas previas. Accedo y le digo al resto del grupo que, si gustan, también se pueden expresar con dibujos. Un par de minutos fueron suficientes para que el pizarrón, saturado de notitas, se convirtiera en un espacio de reflexión, leyendo y comentando sobre la diversidad de palabras.

A continuación, les pido que regresen a su lugar y comiencen a formar equipos de máximo seis personas, les entrego un sobre con los materiales de la clase y comienzo a explicar su contenido y el uso de cada uno: una infografía donde se definen diversos roles a

seguir durante la sesión, un formato para asignar dichos roles y una escala para evaluar su desempeño al trabajar en equipos.

Aquí noto algo de incertidumbre y debo explicar con otras palabras el uso de la infografía y de la lista de roles de equipo. Pregunto si aún hay dudas y ante la negativa, les indico que tienen diez minutos para definir los roles de su equipo y comienzo a pasar a cada uno para preguntar personalmente si hay inquietudes. Algunos dicen haber comprendido todo, pero para verificarlo les pido que ejemplifiquen cómo llevarán a cabo cada rol. Uno a uno paso por todos los equipos y los diez minutos culminan. Tiempo de explicar la siguiente actividad: lectura grupal de un texto informativo y la resolución de seis preguntas.

Nuevamente me desplazo por cada equipo para ayudar a resolver dudas y ahondar en la comprensión de los conceptos. Hago preguntas y me fascinan sus respuestas. Reflejan todas ellas un pensamiento crítico de su realidad y sobre todo sobre el ejercicio de la sexualidad. Pasados 20 minutos doy la siguiente indicación: cada persona dentro de los equipos elegirá una pregunta enumerados del uno al seis, para después todos los números iguales formar un nuevo equipo y refinar las respuestas.

Reviso el avance de cada equipo y justo cuando estoy a punto de dar la indicación para el siguiente paso en la actividad, la docente responsable del grupo me pregunta “¿para cuánto tiempo planeaste la clase?” 120 minutos le respondí, y con algo de incomodidad me pide que le otorgue los últimos 15 de la clase para dar algunas indicaciones a su grupo. De manera evidente acepto y rápidamente decido llevar a cabo una adecuación a mi planeación, y en lugar de una exposición oral sobre la respuesta a las diversas preguntas, les pido que por equipo escriban un ensayo de máximo tres cuartillas en donde plasmen lo aprendido, en un formato de letra y número específico.

La conclusión apresurada de la sesión me genera ansiedad pues fue un cierre abrupto y necesito pedirles que contesten la escala de evaluación del trabajo en equipo. Rápidamente ejemplifico como contestar el instrumento. Me siento satisfecha al concluir, sé que mi planeación no fue ejecutada al pie de la letra, pero la respuesta del grupo me satisface pues

los noté interesados y sobre todo entusiasmados por participar y compartir su comprensión personal sobre cada tema. De pronto recuerdo que deben enviarme un correo para poder brindarles acceso a una carpeta en Google drive para obtener la bibliografía básica de las próximas sesiones, les insto a entrar y que me escriban un correo electrónico si tienen dudas.

Del grupo sólo me queda decir que todos trabajaron, prestaron atención y me impregnaron de energía y alegría. Sin duda, espero ansiosa la siguiente sesión.

Día 2

En esta ocasión he preparado una presentación con diapositivas sobre los temas de reproductividad, género, vinculación afectiva y autocuidado. Entro al aula y me llama la atención que se encuentra limpia y con la lámpara reparada, hasta me parece que está más iluminada y eso me hace sentir cómoda. Debo esperar a que llegue la docente titular con el equipo de proyección y mientras tanto reparto etiquetas y gafetes para la identificación de los estudiantes. Luis, un chico que estudia y trabaja en un consultorio dental por las tardes, se acerca y pregunta cómo me puede llamar, profesora, maestra... Edith. Le contesté que sí lo desea puede decirme por mi nombre. Con una sonrisa se retira y continúo recibiendo a los estudiantes. Me llena de alegría ver que llegan puntuales y como la mayoría se ha hecho presente, a las 09:05 inicio clase.

El primer paso es comentar un poco sobre los resultados de la evaluación diagnóstica, puntualizando que el tema menos conocido fue el de los derechos sexuales y reproductivos, seguido de las conductas de riesgo y la falta de diferenciación entre sexo biológico y género. No destino más de cinco minutos a este punto e inmediatamente procedo a preguntar sobre la elaboración de la tarea.

Algunas personas se notan ansiosas ante mi pregunta y en tono de broma les pregunto si esas expresiones en su cara significan que no han hecho la tarea, sólo entonces con papel en mano comienzan a señalar que, si cumplieron con lo asignado, así que procedo a preguntarles qué escribieron. Tomo la participación de dos equipos y les pido que pasen por el sobre de sus materiales para anexar el ensayo. En ese momento recuerdo que debo

recuperar de mi acervo personal una rúbrica para evaluar el ensayo y me digo a mí misma que no debo olvidarlo.

Para este momento la docente ya ha llegado al aula con el proyector y le ha pedido a dos estudiantes, Daniela y Julián que ayuden a conectar mi equipo de cómputo para proyectar las diapositivas. Rápidamente mueven una mesa, conectan cables y en unos minutos la imagen de mi escritorio se refleja en el pizarrón. Con la intención de facilitar mi propio trabajo, he diseñado la presentación de manera similar a la secuencia didáctica que preparé con anticipación. De esta forma doy inicio leyendo los tres temas de la sesión respondiendo a la pregunta “¿qué vamos a aprender? componentes de la sexualidad, conductas de riesgo y prevención”. Le pido a Miguel que lea la diapositiva número cuatro mientras me desplazo a la parte trasera del aula y desde ahí mirar el movimiento de todos los presentes.

Paso a la siguiente diapositiva y esta vez la leo para ampliar cada uno de los tres puntos que he marcado. Es en este momento cuando me encuentro con la primera dificultad del día: conectada mi computadora al servicio de internet reproduzco un video de la red social de YouTube sobre las características sexuales de hombres y mujeres, pero sin mucho éxito éste no se proyecta, sólo se reproduce en la pantalla de mi computadora. Entre molesta y frustrada pregunto a todo el salón si hay alguien que sepa cómo arreglar el problema y al unísono mencionan el nombre de un chico seguido de la temida frase de “*pero hoy no vino*”.

Insisto unos minutos más pero pronto me doy cuenta de que nada podré hacer pues en definitiva desconozco el origen del problema así que me disculpo con los estudiantes y les explico que haremos un ejercicio. Con algo de dificultad provocada por mi fracaso al reproducir el video les indico que deberán escribir por equipos una lista de todos los productos y servicios que creen son necesarios para solventar en la vida de un hijo o hija desde el nacimiento hasta los 18 años. Una chica me pregunta con fervor que sí cuenta desde el embarazo, y mirando a los compañeros sentados al extremo contrario de ella pregunto cuál es su opinión y desde el equipo de Daniela contestan que sí. Pregunto si hay dudas sobre la elaboración de la actividad y les indico que tienen diez minutos para terminar el ejercicio.

Aprovecho estos minutos para reintentar la proyección del video pues he preparado la sesión para presentar varios recursos didácticos similares así que este desperfecto me puede salir muy caro en términos de las adecuaciones al vapor que tendré que implementar. Tristemente no logro mi objetivo y me resigno a modificar todo lo planeado.

Les pido ir cerrando su lista de bienes y servicios para comentarlos con todo el grupo. El equipo 3 es el primero en compartir aun cuando algunos de sus compañeros siguen distraídos escribiendo en sus listas. Les pido poner atención y guardar silencio al mismo tiempo que otros estudiantes emiten ese clásico sonido que insta a callar, el *shh...* La representante del equipo termina de leer su lista y le pido a alguien del cinco que pronuncie su lista, procurando no repetir lo que ya se mencionó.

Bastó con preguntar a un tercer equipo para que el debate se encendiera dentro del aula. Levantando la mano por iniciativa propia algunos chicos comienzan a compartir su opinión sobre lo difícil que sería su vida si tuvieran un bebé en ese momento. Para algunas de sus intervenciones complemento con preguntas como *¿saben cuánto cuesta una lata de leche? ¿la consulta del pediatra? ¿la colegiatura de los pequeños?* Algunos comparten algo de su conocimiento al respecto y otros se muestran sorprendidos ante las cantidades mencionadas.

Pasados diez o quince minutos de comentarios al respecto, paso a la siguiente diapositiva y esta vez me enfoco en la pregunta de reflexión que he preparado: *¿qué piensas de utilizar anticonceptivos hormonales en ti o tu pareja?* Las mujeres callan, pero algunos de los hombres de inmediato comparten su opinión, puntualizando que sin duda es una decisión que le corresponde en su mayoría a las mujeres pues sus cuerpos serán los receptores de dichos tratamientos.

La docente titular interrumpe y completa señalando que en la actualidad existen métodos anticonceptivos hormonales dirigidos al consumo masculino. Eso parece interesar a los presentes y ella remata diciendo *“las mujeres podemos embarazarnos una vez al año, ustedes hombres tienen 365 oportunidades de embarazarse a una mujer en el año”*. Con

entusiasmo retomo esta sentencia y les pregunto por qué, siendo éste un panorama real, los anticonceptivos se dirigen en su mayoría a las mujeres. En esta ocasión parece que la pregunta no fue genuina o interesante pues nadie se atreve a contestar, hasta que David alza la mano y nos cuenta que lo considera injusto pues ambos sexos se exponen a un embarazo no deseado o no planeado pero que la realidad es que los hombres a veces se deslindan de esa responsabilidad. O al menos esa es su opinión.

Unas cuantas manos más se alzan para pedir la palabra y comentar sobre el acceso que tienen, como adolescentes a los métodos anticonceptivos y en este punto la maestra bromea un poco con ellos y les recuerda que viene un fin de semana largo, vacaciones, y que la suma de todo ello amerita tener a la mano una alternativa de anticoncepción. Aprovecho este momento y les digo con entusiasmo *“como bien dice su profesora, es viernes así que por si las dudas, tomen los condones que quieran”* y al mismo tiempo le entrego a Daniela, sentada al inicio de las mesas, que, acomodadas para formar dos grandes rectángulos, se ubican a los costados del salón; una caja con condones que he decidido regalar a ese pequeño grupo.

Los miro tomar más de uno por persona y escucho algunas risas producto de la incomodidad que les genera la posibilidad de utilizarlos en algún momento. Mientras la caja recorre su camino por todos los estudiantes, les pregunto en qué lugar guardan sus condones y la profesora responde con voz firme *“en la cartera no los guarden”*, así que de esta intervención parto para mostrarles un recipiente metálico que llevo para ejemplificar que pueden guardarlos en cualquier otro lugar que permita conservar en buen estado sus preservativos, nunca la cartera, incluso les comparto el nombre de algunos dulces cuyo empaque les podría servir para almacenar.

Pido su atención y les explico la siguiente actividad al mismo tiempo que comienzo a repartir dos paquetes de fichas bibliográficas blancas. Pido que cada uno tome una y lleven a cabo los siguientes pasos: pedir a todos los presentes que firmen su tarjeta de tal forma que logren obtener la mayor cantidad posible. Tienen cinco minutos para el ejercicio. Todos se ponen de pie y el caos se hace presente en el aula, hay adolescentes de pie por todos lados y

yo no tengo un espacio libre sobre el cual colocarme. De pronto algunos estudiantes se acercan y piden mi firma. Se escucha mucho ruido, entre risas y carcajadas.

En eso estoy cuando me acerco a Jimena y le pido que en cada una de sus firmas agregue un círculo alrededor, ella no lo sabe, pero la intención es simular que sí utilizó condón. Doy por terminados los cinco minutos y pido que todos regresen a su lugar y cuenten las firmas obtenidas. Comienzo preguntando quién tiene 30 firmas, nadie levanta la mano. Bajo la cifra a 25 y algunos responden alegres que sí las tienen, otros más se indignan porque dicen tener más así que pregunto cuántas: 26, 27 o 28. Nuevamente pregunto y la mayoría levanta la mano cuando doy el número de 15 firmas.

Comienzo por preguntar por menos de diez y algo apenados levantan la mano los estudiantes del lado izquierdo del salón. Se escuchan algunas risas en tono de burla, pues los ganadores son evidentes. El siguiente paso es explicarles el sentido de la dinámica. Aquí me cuesta algo de trabajo emitir las palabras adecuadas, pero al final logro transmitir la idea de que imaginen que el número de firmas obtenidas es igual a las parejas sexuales que han tenido y que, así como ha sido tan fácil el contacto, también lo es la posibilidad de contagio de una ITS.

Algunos emiten sonidos de impresión o sorpresa y otros más sólo ríen. Continúo diciendo que es importante conocer los antecedentes sexuales de su pareja ya que esto puede significar la diferencia entre contagiarse o no de una enfermedad. Les insto a preguntar y sobre todo a informarse, dejar de lado prejuicios y entender que en este ámbito de la vida de las personas, todo dato es importante y que el uso del condón es sinónimo de autocuidado más no una prueba de amor o confianza en la pareja. Finalizo esta sección de mi secuencia preguntando quién tiene la firma de Jimena y algunos/as levantan la mano y les explico que ella sí uso condón en la dinámica así que a pesar de tener relaciones sexuales con personas que se expusieron a un riesgo, la protección que utilizó la puede dejar más tranquila.

Así mismo les muestro las siguientes cuatro diapositivas que muestran estadísticas sobre el embarazo adolescente en México y el uso de anticonceptivos en personas de esta

edad. Resumo la información con la frase *“eso significa que, si los presentes en este salón fuéramos el universo total de adolescentes, todos los que están en la mitad izquierda del salón han tenido relaciones sexuales sin utilizar condón exponiéndose a un embarazo o una enfermedad. La cantidad de personas es mucha, por eso si van a tener relaciones nadie les juzgará, pero háganlo con responsabilidad y usen condón siempre. No importa si están con el amor de su vida de todas formas usen condón”*.

Les indico que con eso cerramos la parte de reproductividad y que comenzaremos a hablar de género, para lo cual me ubico en la diapositiva número 11, que por cierto requería la reproducción de dos videos que como ya lo he mencionado anteriormente, no podré compartir por desperfectos técnicos irresolubles. Así que solo leo en voz alta la definición de género que he traído y les pido llevar a cabo la actividad de dibujar en el papel que les entregaré cualquier personaje, humano o no, pero que permita dar cuenta de los roles y estereotipos de género que consideren tienen gran influencia en nuestra sociedad.

Divido al grupo en dos grandes grupos, lado derecho género masculino y lado izquierdo femenino. Entrego materiales y paso a cada equipo para explicar las indicaciones de manera personal y asegurar la comprensión. El primer equipo que visito es el de Daniela, ellos ya han dibujado un oso con cara de enojo para representar a lo masculino, están usando color azul en diversas tonalidades, pero siempre azul. Pregunto qué van a escribir alrededor del oso y me dicen palabras como fuerte, proveedor, valiente, ejercicio o trabajo. Me parece muy bien lo que desean expresar así que no hago más que confirmar sus argumentos.

Paso al equipo de David y ellos están dibujando a un hombre con expresiones de violencia, insultos e incluso armas. Platico un poco con ellos y me indican que están dibujando a un hombre machista en toda su expresión. Aquí un chico me pregunta si todas las relaciones sexuales tienen que estar ligadas a experimentar un vínculo afectivo. En lugar de contestar con un sí o un no, le pregunto qué opina él y qué argumentos tendría para una u otra postura. Lo guío en la construcción de su propia respuesta y veo como se esfuerza por reflexionar para sí mismo. Este tipo de interacción es la que más disfruto, aquella en la que los estudiantes se permiten a sí mismos ser críticos con sus propios pensamientos.

El tercer equipo ya es de los designados para dibujar el género femenino y de inmediato noto una diferencia en los colores utilizados, acá el rosa predomina. Veo que están centrando su atención en el dibujo y no en escribir adjetivos calificativos así que les pregunto qué van a plasmar. Me miran y se quedan callados así que lanzo la pregunta *¿cómo dice la sociedad que debemos comportarnos las mujeres?* Pero el silencio continúa, así que pongo un ejemplo *“las mujeres no deberían decir groserías, en los hombres si es bien visto”*.

Eso parece hacerles sentido pues se miran unos a otros y ríen como diciendo *“¡cómo no! ¡Ella es mujer y sí dice groserías!”* Entonces les digo que justo los roles de género son sólo eso pero que podemos romperlos, para que eso suceda primero hay que identificarlos y justo ese es el objetivo de este ejercicio, hacerse consciente de los mandatos y limitaciones sociales para las mujeres y los hombres. En esta ocasión parece haber más comprensión y comienzan a darme ejemplos *“las mujeres somos tiernas, saben cocinar los hombres no”*.

Asiento con la cabeza y les indico que justo eso es lo que deben plasmar y me retiro al siguiente equipo. Ellas tienen ya varias palabras escritas y sólo les doy un ejemplo más *“¿las mujeres usan maquillaje o se pintan las uñas...los hombres también?”* Ellas responden que sí, ambos, pero cuando lo hacen los hombres se piensa que son homosexuales. Con este comentario considero que hay más claridad al respecto y paso con los siguientes. Ellos llaman mi atención porque han dibujado un personaje de caricatura, bastante bien hecho, por cierto; pero no tienen nada escrito así que les insisto que deben apurarse a escribir pues se quedarán sin tiempo.

Directamente pregunto qué van a poner para que esa caricatura sea femenina y contestan cosas como sensible, amorosa, callada, sumisa...Les dejo continuar su trabajo y llego al último equipo, son solo cuatro personas quienes han dibujado a una mujer similar a la de los anuncios de protección civil, con cuadros, líneas y triángulos.

Con voz firme me coloco al centro del salón y miro mi reloj, sé que han pasado más de diez minutos y que todavía falta que expliquen sus dibujos, pero no puedo pedirles que concluyan pues hay quienes han avanzado poco en el producto por dedicar más tiempo a la

reflexión, así que les doy diez minutos más. Claro, esto último solo lo pienso, pero no se los comunico por temor a que disminuyan su ritmo de trabajo al saberse con más tiempo. Sólo les digo que vayan empezando a escribir pues el tiempo se agota.

Continúo pasando por los equipos para preguntar qué han hecho y en eso Juan me dice “*maestra, ¿es cierto que me pueden llevar a la cárcel si me encuentran teniendo relaciones sexuales en un carro?*” No necesité contestar pues su misma compañera de equipo resolvió con gran precisión a la duda. Yo solo reiteré que ella tenía toda la razón pero que aun así fueran precavidos en sus decisiones y no se expongan a riesgos.

Han pasado cinco minutos y les pido que vayan concluyendo y pasen a pegar a los extremos del aula sus dibujos. En esta ocasión debo ir por cada equipo para decirles que ya terminen. Parece que no me escuchan pues continúan trabajando. Afortunadamente esto lo he previsto y por eso estoy consciente de que aún les quedan cinco minutos. Finalmente, todos pasan a pegar su producto y regresan a sus lugares. Con voz algo fuerte solicito su atención y comienzo a guiarlos en un análisis de los dibujos, lo primero que señalo es la evidente diferencia en los colores utilizados, después pido que un representante de cada equipo nos cuente lo que escribieron, yo solo les voy pidiendo que noten la diferencia y el hecho de que las palabras asignadas a un género no se repiten en el contrario, en ningún caso.

Para complementar lo escrito comparto un par de diapositivas más en donde se ejemplifica el uso del lenguaje para perpetuar roles y estereotipos de género y concluyo señalando la estrecha relación entre éstos y la violencia. Quiero seguir hablando, pero el tiempo se agota, por alguna razón dos horas no fueron suficientes para hablar y escuchar, y eso me decepciona. Les indico que hasta ahí llegamos en la sesión y la siguiente continuaremos hablando de vinculación afectiva, conductas de riesgo y autocuidado.

Por el momento sólo necesito que depositen en sus sobre el dibujo realizado y que contesten la escala de trabajo en equipo en el espacio correspondiente a la sesión dos. También les explico que deberán entrar a la carpeta de drive y recuperar el documento llamado “Un proyecto para la Comunidad” para comenzar a plantear un producto que mostrar

a los compañeros de otros grupos y dar cuenta de lo aprendido en las cuatro sesiones que compartiré con ellos.

El ruido se hace presente, mochilas, sillas y mesas comienzan a moverse. El día ha terminado y a mí solo me queda acercarme a la profesora para recibir la rúbrica de evaluación que ha estado llenando con sus observaciones a mi práctica docente. Honestamente, no me importa mucho lo que haya escrito pues yo me siento satisfecha con la clase, sé que he cometido errores, me pesa demasiado no haber podido reproducir los videos pero pienso que el desarrollo de las demás actividades fue exitoso, sobre todo porque ellos no dejaban de levantar la mano para participar, tenían mucho que decir y sin duda me llevaron a pensar que son un grupo de adolescentes con un pensamiento muy elaborado, tanto que me devuelven la esperanza de que en las trincheras del CCH-Oriente están las mentes que necesitamos para cambiar nuestro entorno.

Esa es la sensación que me deja el segundo día de trabajo. Ahora debo pensar en cómo remediar las dificultades con las que me encontré para que el tercer día sea mejor.

Día 3

Una semana ha pasado desde el último día que vi al grupo 605 de Psicología II. No estoy segura de la causa, pero mi entusiasmo por entrar a trabajar con ellos no es el mismo que las sesiones pasadas. Traigo el material, he descargado algunos videos para compartir, la profesora ha llegado a tiempo con el equipo de proyección. Todo parece estar en su lugar, pero mi ánimo es distinto. Cualquiera que sea la razón sé que debo dejarla de lado y entrar a realizar mi trabajo con la misma calidad en la que se ha realizado en otras ocasiones.

Quizás esa es la razón por la que me distraigo al menos diez minutos conversando con la docente sobre el acontecimiento ocurrido la última vez que estuve en el Colegio: arrojaron petardos a las instalaciones a las siete de la noche. Le pregunté qué sabía al respecto y terminamos comentando sobre las condiciones laborales de los docentes en diversos espacios, ella me compartió algo de sus experiencias respecto a la relación horas de trabajo-salario.

Mientras tanto los estudiantes colocaron el equipo de proyección, conectaron mi computadora y una vez que estaba todo listo corté la plática con la docente y me coloqué en la parte central del aula. Con un tono alto de voz les pedí que pusieran atención pues la clase comenzaba. Eran las 09:15 de la mañana. Lo primero que hice fue enunciar los componentes de la teoría de los holones de la sexualidad que revisamos la clase pasada, reproductividad y género. Y como en esta ocasión el diseño de la secuencia didáctica requiere enunciar puntualmente el objetivo de la sesión como forma de apertura les cuento que al final del día habremos revisado el componente del erotismo y la vinculación afectiva, así como cuáles son las conductas de riesgo más comunes en la adolescencia y cómo prevenirlas.

El primer paso es conocer el componente del erotismo para lo cual les explico su definición teórica y después les comparto un video que explica el funcionamiento de la respuesta sexual humana. Aquí me doy cuenta de un primer gran error en mi día: he olvidado solicitar bocinas. La docente titular fue quién me lo preguntó y me hizo dar cuenta de mi error. Subo el volumen de la computadora al máximo nivel y les pido guardar mucho silencio, además cierro algunas ventanas, la puerta del aula y me coloco en el extremo más alejado del equipo de cómputo para asegurarme que se escucha con claridad.

Afortunadamente el sonido no es tan malo y ellos cooperan con su silencio. Sin embargo, me cuesta trabajo perdonarme ese grave error. El video causa el efecto que yo buscaba, pues al estar elaborado con un lenguaje amigable para el grupo adolescente, les genera algunas risas y expresiones de acuerdo con lo narrado. Terminando les pregunto si tienen dudas y hago un breve repaso de la información presentada utilizando una diapositiva que promueve el autoconocimiento en base a tres acciones: tocar, oler y observar sus cuerpos.

Les digo que esas acciones son importantes pues nadie podrá saber lo que quieren si ellos mismos no lo experimentan primero, que antes de llegar y compartir su sexualidad con otro primero se permitan explorar desde lo individual. Algunos se miran incómodos ante mis palabras y otros más solo se ríen. En este momento me doy cuenta de que he cometido otro

error: olvide pedirles realizar el cuadro C-Q-A que había proyectado para la exploración de conocimientos previos. Definitivamente este no es mi día.

Pienso rápidamente si aún puedo aplicarlo, pero llego a la conclusión de que no tendría sentido pues ya los he expuesto a la información y ello podría alterar su respuesta, habría un sesgo y quiero evitarlo así que decido dejarlo para la cuarta sesión y dar paso a las actividades restantes tal como las señala la secuencia didáctica.

Les muestro la siguiente diapositiva que contiene la pregunta *¿todas las relaciones deben estar ligadas al amor?* Y les pido su opinión. Los mismos chicos participativos de las clases anteriores levantan la mano y contestan con bastante seguridad, argumentan y dan ejemplos. Entonces les explico en que consiste la siguiente actividad de la clase: escribo en el pizarrón seis preguntas sobre la vinculación afectiva. Aquí debo aclarar que en ese momento me percaté de un serio problema, tengo seis equipos y cuatro preguntas, si quiero designar una por equipo entonces me hacen falta.

Decido que el quinto equipo conteste de manera formal a la pregunta de reflexión que ya les he hecho y en ese momento pienso en una sexta. Debo confesar que me costó algo de trabajo formularla pues todas las otras ya eran lo bastante específicas como para desdoblarse en una más. Decido pedirles que respondan a la pregunta *¿qué le dirías a una persona con la que no deseas un vínculo afectivo, pero si uno erótico?* Esto con la intención de ejercitar su asertividad y reconocer de antemano, que las relaciones sexuales no son sinónimo de afecto y que eso se puede convertir en un obstáculo en el ejercicio de sus derechos sexuales y reproductivos, ya que no se trata de elementos de la sexualidad mutuamente dependientes.

Una vez resuelto este problema les comparto las indicaciones de la actividad. Cada equipo tomará un papel y contestará a la pregunta que se les ha asignado, tienen cinco minutos para contestar y después comenzar una rotación por cada pregunta de tal forma que los equipos pasen a complementar las respuestas de los otros. Pregunto si hay dudas y les pido que comiencen a trabajar. Repito la estrategia de pasar a cada equipo para verificar la

comprensión de las indicaciones y ayudarles a delimitar sus respuestas en caso de observar confusión.

En esta ocasión me encuentro con una estudiante que no se había presentado las sesiones pasadas así que no tiene equipo asignado, la solución que le ofrezco para trabajar es integrarse al equipo de las personas más próximas a su asiento. Así lo hace y la veo como poco a poco se integra a la actividad, aunque no con mucho entusiasmo. Paso por los siguientes dos equipos y corroboro que han empezado a responder a las preguntas. Y justo cuando estoy por llegar al equipo número cuatro me doy cuenta de que hay un estudiante sentado, sólo, con un cuaderno en la mano y tomando notas.

Me acerco y le pregunto su nombre, responde con un tajante *“no, yo no, sólo estoy de observador”*. No estoy segura de haber dado la mejor respuesta, pero le dije *“sí, está bien, pero ¿cómo te llamas?”*. Contestó y volvió a sus notas. Es aquel estudiante que en mi sesión de observación a la clase noté sentado en un rincón y que la docente me contó se ha negado a recibir cualquier tipo de ayuda.

El tiempo lo siento encima y decido seguir con mi recorrido en cada equipo, aunque siento algo de remordimiento por no poder insistir con ese chico, sin embargo, han pasado ya más de diez minutos y aún tengo que revisar los avances de dos equipos más. Para mi buena suerte, se trata de esos en los que hay estudiantes que me atrevería a describir como brillantes pues trabajan bastante bien de manera autónoma y la retroalimentación que requieren es más bien para guiarles a un nivel de reflexión cada vez mayor.

Una pregunta me causa mucha gracia, quieren saber en el último equipo porqué en algunos hoteles no dejan entrar a personas menores de edad. Les pido que me den posibles respuestas y comienzan a contestar, yo solo les complemento estableciendo la relación entre ese tipo de prejuicios y el ejercicio irresponsable de su sexualidad y que justo por eso es importante que aprovechen espacios como el que estamos construyendo en ese momento pues de ellos pueden sacar argumentos para enfrentarse a realidades adversas.

Quince minutos han pasado, el final de la primera hora se acerca y ningún equipo ha rotado. Doy la indicación y les pido concentración para terminar a tiempo. Sin embargo, al término de la actividad se ha ido gran parte de la clase y sé que no me dará tiempo de llevar a cabo todas las labores planeadas, sin embargo, no me molesta tanto pues me siento satisfecha por el entusiasmo que están mostrando al contestar y debatir entre ellos, los veo y los escucho hablar del tema con gran interés y eso me satisface. Sé que al menos estoy sembrando una semilla que les servirá para futuras decisiones.

El tiempo se está agotando y falta conversar sobre las respuestas construidas colectivamente. Dedico al menos diez minutos a esta plenaria y termino la clase, no sin antes pedirles que contesten la escala de trabajo en equipo y que me hagan llegar por correo los avances de los proyectos finales que la clase pasada les pedí fueran planteando.

Algunos emiten de inmediato esas expresiones faciales que denotan incompreensión, como si no supieran de lo que hablo así que debo recordarles que la sesión anterior les pedí entrar a la carpeta de Google drive, leyeran el documento denominado un proyecto para la comunidad y sobre todo comenzaran a plantear por equipos qué tipo de producto les gustaría elaborar como proyecto para compartir con la gente del Colegio lo aprendido en esas cuatro sesiones y que como tarea del presente día deberán enviarme por correo electrónico un texto en el que expliquen detalladamente sus propuestas.

La clase termina y yo solo puedo reflexionar que mis días malos en lo personal difícilmente se convierten en días grandiosos en el trabajo. Que algo debo hacer al respecto pues no me siento satisfecha con mi desempeño profesional durante la sesión. Sé que he logrado resolver las dificultades presentadas, pero me quedo con la impresión de que no logré asumir el ritmo de la sesión.

Día 4

El cuarto día ha llegado, la intervención ha terminado. Este día tengo dos grandes objetivos que alcanzar: concluir la revisión del contenido temático y revisar los proyectos finales. Además de levantar el post-test que me permita determinar algún avance en la

construcción de los aprendizajes. La primera dificultad del día viene de la docente titular del grupo quién olvidó que le solicité desde la clase anterior el equipo de proyección.

Se disculpa y envía rápidamente a uno de sus estudiantes por el equipo y aprovecha ese espacio para indicarme que ese día tendrá que retirarse un momento de la clase pues debe cumplir con una obligación inherente a su labor en el colegio. Le indico que no tengo inconveniente con su ausencia y ella me comenta algo sobre un posible paro de labores en la institución, tanto de trabajadores, administrativos y docentes.

En eso estamos cuando llega el equipo de proyección y el estudiante Daniel toma mi computadora para conectarla y comenzar a presentar frente a todo el grupo la información. Termino la conversación con la docente y me coloco al centro del aula para comenzar a agradecer el tiempo que compartieron conmigo, enfatizando que es la última sesión les recuerdo que ese día deberán ayudarme con la resolución del cuestionario de post-test y compartir el producto que eligieron proyecto.

En esta ocasión retomo el planteamiento del cuadro C-Q-A para explorar sus conocimientos previos. Divido el pizarrón en tres columnas y rótulo el nombre de cada una: lo que sé, lo que quiero aprender y lo que aprendí. Les explico cómo elaborar de manera individual el cuadro y los contenidos que veremos en la sesión para que en base a ellos contesten las primeras dos columnas. Diez minutos requirieron para llevar a cabo esta actividad.

Inmediatamente después comienzo con la proyección de la primera diapositiva del día: conductas de riesgo. La definición es amplia así que soy yo quien la lee en voz alta y enumero cada una de las posibles conductas de riesgo a las que se enfrentan los estudiantes: falta de uso de condón y otros anticonceptivos, relaciones sexuales casuales, sin protección y bajo los efectos de alcohol y otras drogas, etc.

Aquí la docente interrumpe y señala que desde su punto de vista no se debería de hablar sobre conductas de riesgo en la adolescencia pues estas más bien son formas de

generar miedos y culpas que derivan en la represión de la sexualidad. Difiero un poco con sus palabras, pero me doy cuenta de que no puedo ocupar ese espacio para generar un debate al respecto y prefiero retomar su comentario puntualizando que ciertamente no se busca que como adolescentes limiten su sexualidad sino más bien de generar consciencia sobre la importancia de ser responsable en sus acciones y decisiones.

De alguna forma hablar de estas conductas les hizo preguntar qué pasa con la homosexualidad. Literalmente preguntaron si dicha preferencia implica una conducta de riesgo. La respuesta es simple: no. Pero hay que profundizar en ella y con ese fin permito algunas participaciones que buscan contribuir a explicar el origen de la homosexualidad. Las más sobresalientes fueron dos. Primero desde los saberes construidos en la clase de antropología, se dice que es causada como respuesta a la violencia sexual experimentada durante el periodo de la infancia.

La segunda desde la biología señala que sirve para conservar la salud física de los genitales en caso de que exista una escasez de hembras. Ahora que lo escribo me doy cuenta de que ese comentario se refería solo a la homosexualidad en los varones. Vaya forma de anular a las mujeres. En ese momento yo solo me dediqué a señalar que existen varias explicaciones y será responsabilidad de cada uno investigar para generar argumentos suficientemente sólidos a favor o en contra de cualquiera de ellas. Por mi parte tengo mi postura, pero en un afán de no parecer que llevo a cabo un adoctrinamiento, prefiero guardarla.

Para cerrar el tema de las conductas de riesgo explico en qué consiste la práctica del *sexting* y puntualizo que en sí misma no representa un riesgo, sino que este se origina al hacer una mala elección de las personas con las que se comparte ese tipo de material. El siguiente paso es explicar la redacción de un instrumento de reflexión denominado “contrato de buen trato”. Proyectando un ejemplo en el pizarrón explico que una forma de prevenir las conductas de riesgo es poniendo en práctica el autocuidado. Leo una breve definición de este concepto y les pregunto qué opinan al respecto. Sorprendentemente nadie se atreve a intervenir, reformulo la pregunta, pero el silencio no se rompe. Entonces señalo a una mujer

y le pido que cuente cómo entiende el autocuidado, solo así un segundo chico se atreve a complementar la participación.

Terminando de explicar cómo llevar a cabo la actividad les indico que tienen diez minutos para escribirla y comienzo a pasar por los rincones del salón para verificar que se ha comprendido la indicación. Pasado el tiempo estipulado para realizar la actividad les indico que con eso terminamos el tema de los holones de la sexualidad y ha llegado el momento de hablar sobre los derechos sexuales y reproductivos de personas adolescentes y jóvenes, y el primer paso es indagar si se sabe o no de su existencia y que para ello un representante de cada equipo saldrá a encuestar a tres personas con la pregunta ¿conoces tus derechos sexuales y reproductivos? ¿cuáles?

Rápidamente eligen al emisario y el resto del grupo se queda en el aula para contestar a las mismas preguntas. Pasan alrededor de cinco minutos y el primer enviado regresa con los datos así que yo insto a los presentes a comenzar a elaborar un breve reporte de los resultados obtenidos, bastará con enunciar cuántas personas niegan conocer estos derechos y cuántas si los conocen, profundizando con estas últimas sobre cuáles consideran que forman parte de esta clasificación.

En el recorrido que hago por los diversos equipos me encuentro con respuestas como derecho al aborto, derecho a elegir tu preferencia sexual, derecho a usar anticonceptivos, entre otros. Algunos si corresponden a los planteados en la Cartilla de los Derechos Sexuales y Reproductivos, pero otros no. Finalmente regresan todos los emisarios y en el pizarrón desarrollo una tabla de resultados para contabilizar las respuestas. Los resultados son contundentes, la mayoría de los entrevistados, dentro y fuera del aula, desconocen sus derechos sexuales y reproductivos.

Aquí aprovecho para preguntarles si consideran que es importante conocerlos o no. Varios levantan la mano y comparten su opinión. Para continuar el debate entrego una infografía que explica brevemente los 14 derechos y les pido leerla en equipo para después solicitar que enuncien ejemplos de cómo ejercerlos en su vida cotidiana. Algunos son fáciles de interpretar, pero otros no, como el derecho a la privacidad. Les explico cómo opera en

contextos como el trabajo o la escuela, pero las dudas siguen. Sus expresiones son de falta de comprensión, o al menos así me lo parecen. Así que tengo que ofrecer más ejemplos adecuados a situaciones que es probable que vivan los adolescentes.

El producto del tema será un mapa mental o conceptual sobre la forma en que ellos pueden ejercer cada derecho, la elaboración es por equipo y tendrán veinte minutos para llevarla a cabo. Inicio mi recorrido por cada equipo y recupero opiniones y comentarios respecto al ejercicio de los derechos.

Una vez terminados los esquemas, los reviso uno por uno y retroalimento en caso necesario. Ciertamente me hubiera gustado dedicar más tiempo a esta sección pues para mí el conocimiento de los derechos es fundamental pues implica asumir que la vida personal no se limita a las cuatro paredes de nuestra casa, sino que tarde o temprano tiene implicaciones en la sociedad. Sin embargo, el tiempo es poco, no solo en la sesión sino en mi periodo de práctica docente.

Para el cierre de la sesión les pido que por equipo comiencen a organizarse para presentar sus proyectos. Desafortunadamente solo uno de ellos ha llevado el material preparado, dos carteles sobre el concepto de género y sobre la reproductividad. Con el resto del grupo paso equipo por equipo y les pregunto qué ha pasado con el proyecto, escucho sus explicaciones y con cada uno acuerdo una fecha de entrega.

Aquí es importante comentar que todos ellos cumplieron con lo pactado a pesar de que fue en horarios fuera de lo planeado. De esto me queda la experiencia de lo importante que es el tiempo para llevar a cabo un aprendizaje basado en proyectos, y no es que ocho horas no sean suficientes, sino más bien que los estudiantes requieren toda una asesoría al respecto, asegurarse de la comprensión de lo que implica trabajar en un proyecto y ofrecer una tutoría puntual. En futuras ocasiones tomaré todo esto en cuenta para mejorar los resultados.

La última actividad fue la resolución de la escala de trabajo en equipo y el post-test. Me despido agradeciendo su apoyo en la realización de las actividades y señalo que mi cuenta de correo está a su alcance como vía de comunicación si así gustan o lo requieren. Me regresan los folders con los materiales de las sesiones y me van diciendo adiós con una sonrisa y comentarios de agradecimiento.

Anexo 3. Actividades académicas de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en la modalidad Presencial.

Actividades académicas de la modalidad presencial			
Área de formación	Carácter	Disciplina	Actividad académica
Ámbito de docencia disciplinar	Obligatoria de elección didáctica de la disciplina por campo de conocimiento	<i>Biología</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos teóricos-metodológicos de la Biología • Didáctica de la Biología I • Didáctica de la Biología II
		<i>Ciencias sociales</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Didáctica de las ciencias sociales I • Didáctica de las ciencias sociales II • Fundamentos teórico-metodológicos de las ciencias sociales
		<i>Español</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Didáctica del Español I • Didáctica del Español II • Fundamentos teóricos-metodológicos de la lingüística y la literatura • Avances y desarrollos en sociolingüística • Avances y desarrollos en hermenéutica • Avances y desarrollos en teoría y análisis del discurso • Comprensión de lectura
		<i>Filosofía</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Didáctica de la filosofía • Fundamentos teórico-metodológicos de la teoría del conocimiento
		<i>Física</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Didáctica de la física

			<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos teórico-metodológicos de la física
	<i>Historia</i>		<ul style="list-style-type: none"> • Didáctica de la historia I • Didáctica de la historia II • Fundamentos teórico-metodológicos de teoría de la historia
	<i>Inglés</i>		<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza del inglés como lengua extranjera • Enseñanza de la comprensión de lectura en inglés
	<i>Letras clásicas</i>		<ul style="list-style-type: none"> • Didáctica de las letras clásicas • Los textos latinos de Hispania. Introducción. La lingüística romana
	<i>Matemáticas</i>		<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos teóricos-metodológicos de las matemáticas • Didáctica de las Matemáticas I • Didáctica de las matemáticas II
	<i>Psicología</i>		<ul style="list-style-type: none"> • Didáctica de la psicología I • Didáctica de la psicología II • Fundamentos teórico-metodológicos de la psicología
	<i>Química</i>		<ul style="list-style-type: none"> • Didáctica de la química • Fundamentos teórico-metodológicos: filosofía e historia de la química
Ámbito de docencia disciplinar	Obligatoria de elección por campo de conocimiento	<i>Geografía</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos teóricos-metodológicos de la geografía. Debates contemporáneos en geografía • Didáctica de la geografía I • Didáctica de la geografía II

	<i>Francés</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Fonética y fonología • Las cuatro actividades discursivas en la enseñanza del francés como lengua extranjera • Diseño de cursos y materiales para la enseñanza del francés como lengua extranjera y su evaluación
	<i>Ciencias de la salud</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos teóricos-metodológicos en las ciencias de la salud • Didáctica en las ciencias de la salud
Ámbito de docencia disciplinar	Optativa disciplinar por campo de conocimiento <i>Biología</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Avances y desarrollo en biología ambiental I: ecología de las poblaciones • Avances y desarrollos en biología ambiental II: comunidades y ecosistemas • Avances y desarrollos en Biología comparada • Avances y desarrollos en el tema Ecología • Evolución • Avances y desarrollos en sistemática filogenética • La selección natural en las teorías evolutivas • Avances y desarrollos en Biodiversidad • Avances y desarrollos en biología celular • Avances y desarrollos en evolución avanzada I: genética evolutiva

	<i>Ciencias sociales</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Avances y desarrollos en los problemas de las ciencias sociales • Avances y desarrollo en las teorías de las ciencias sociales 	
	<i>Español</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El texto se ve a sí mismo • Temas de literatura universal 	
	<i>Filosofía</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Avances y desarrollos en hermenéutica • Avances y desarrollos en lógica • Avances y desarrollos en teoría de la justicia 	
	<i>Física</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Avances y desarrollos en electrodinámica clásica I: electrodinámica en el vacío • Avances y desarrollos en electrodinámica clásica II: electrodinámica en medios materiales • Avances y desarrollos en física estadística • Avances y desarrollos en mecánica clásica • Conceptos de física moderna I • Conceptos de física moderna II • Fundamentos de electromagnetismo y óptica • Fundamentos de mecánica clásica • Fundamentos de termodinámica y física estadística Física computacional 	
Ámbito de docencia	Optativa	<i>Historia</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Avances y desarrollos de la historia universal

disciplinar	disciplinar por campo de conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Avances y desarrollos de la historia de México
	<i>Inglés</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos psicolingüísticos en la adquisición de la lengua materna y la segunda lengua • Fonética y fonología de inglés • Diseño y evaluación de cursos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera • Teoría y análisis del discurso • Sociolingüística • Tecnologías de información y comunicación para el desarrollo de la competencia intercultural • Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera • Aspectos cognoscitivos para la construcción del significado
	<i>Letras clásicas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Morfología y sintaxis avanzadas del griego • Morfología y sintaxis avanzadas del latín • Textos griegos literarios • Textos griegos no literarios. Introducción a la variación lingüística • Textos latinos literarios
	<i>Matemáticas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Avances y desarrollos en Álgebra • Avances y desarrollos en variable compleja • Avances y desarrollos en Matemáticas aplicadas a la gestión

-
- Avances y desarrollos en biomatemáticas

Psicología

- Aspectos subjetivos de la docencia
- Desarrollo humano: desarrollo cognoscitivo y socio emocional en el ciclo de vida
- Fundamentos de la orientación psicopedagógica
- Procesos metacognoscitivos y aprendizaje
- Sexualidad humana

Química

- Avances y desarrollos en principios de estructura de la materia
- Avances y desarrollos en química general
- Avances y desarrollos en fisicoquímica y química analítica

Geografía

- Avances y desarrollos de la geografía
I. Los riesgos asociados al relieve terrestre
 - Avances y desarrollos de la geografía
I. Alteraciones del clima y el ciclo hidrológico
 - Avances y desarrollos de la geografía
I. La biodiversidad, recurso estratégico para el desarrollo
 - Avances y desarrollos de la geografía
II. Estudios socio territoriales en el siglo XXI
-

Ámbito de docencia disciplinar	Optativa disciplinar por campo de conocimiento	<i>Geografía</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Avances y desarrollos de la geografía II. Sociedad, espacio y economía • Avances y desarrollos de la geografía II. El nuevo espacio político mundial • Avances y desarrollos de la geografía III. Geografía y educación • Avances y desarrollos de la geografía III. la enseñanza de la geografía en el bachillerato mexicano • Los multimedios y las nuevas tecnologías en educación aplicadas a la enseñanza de la geografía (MyNTE) <p>La lectura de mapas como estrategia didáctica para la enseñanza de la geografía de campo</p>
<hr/> <i>Francés</i>			<ul style="list-style-type: none"> • Panorama histórico de la didáctica del francés como lengua extranjera • Desarrollo de la competencia intercultural • La utilización del texto literario en la enseñanza del francés como lengua extranjera • Manifestaciones literarias y socioculturales de la francofonía • Teoría y análisis del discurso • Actualidad de la enseñanza /aprendizaje del francés como lengua extranjera. Tendencias metodológicas y herramientas recientes

-
- Ciencias de la salud*
- Inducción a la educación en la clínica
 - Epidemiología y estadística descriptiva
 - Educación para la salud en sexualidad
 - Integración anatómico fisiológica en procesos vitales del cuerpo humano
 - Integración morfofisiología en alteraciones del cuerpo humano

Fuente: Elaboración propia. Basado en: <http://madems.posgrado.unam.mx/alumnos/mapa.html>

Anexo 4. Actividades académicas de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en su modalidad a distancia.

Actividades académicas de la modalidad a distancia			
Área de formación	Carácter	Disciplina	Actividad académica
Ámbito de docencia disciplinar	de Obligatoria de elección didáctica de la disciplina por campo de conocimiento	<i>Biología</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos teóricos-metodológicos de la Biología • Didáctica de la Biología I. Modelos instrucciones para la enseñanza de la biología • Didáctica de la Biología II. Estrategias, medios y recursos para la enseñanza de la Biología • Avances y desarrollos en evolución avanzada I: genética evolutiva
		<i>Español</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos teóricos-metodológicos de la lingüística y la literatura • Didáctica del Español I • Didáctica del Español II • Avances y desarrollos en sociolingüística • Avances y desarrollos en hermenéutica • Avances y desarrollos en teoría y análisis del discurso • Comprensión de lectura
		<i>Inglés</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza del inglés como lengua extranjera

	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza de la comprensión de lectura en inglés
<i>Matemáticas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos teóricos-metodológicos de las matemáticas • Didáctica de las Matemáticas I • Didáctica de las matemáticas II
<i>Francés</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Fonética y fonología • Las cuatro actividades discursivas en la enseñanza del francés como lengua extranjera • Diseño de cursos y materiales para la enseñanza del francés como lengua extranjera y su evaluación
Optativa disciplinar por campo de conocimiento <i>Biología</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Avances y desarrollo en biología ambiental I: ecología de las poblaciones • Avances y desarrollos en biología ambiental II: comunidades y ecosistemas • Avances y desarrollos en Biología comparada • Avances y desarrollos en el tema Ecología • Avances y desarrollos en el tema Biodiversidad • Evolución • Avances y desarrollos en sistemática filogenética • Avances y desarrollos en el tema Biología celular • La selección natural en las teorías evolutivas

Ámbito de Optativa disciplinar por docencia campo de conocimiento disciplinar	<i>Español</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El texto se ve a sí mismo • Temas de literatura universal
	<i>Inglés</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos psicolingüísticos en la adquisición de la lengua materna y la segunda lengua • Fonética y fonología de inglés • Diseño y evaluación de cursos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera • Teoría y análisis del discurso • Sociolingüística • Tecnologías de información y comunicación para el desarrollo de la competencia intercultural • Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera • Aspectos cognoscitivos para la construcción del significado
	<i>Matemáticas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Avances y desarrollos en Álgebra • Avances y desarrollos en variable compleja • Avances y desarrollos en Matemáticas aplicadas a la gestión • Avances y desarrollos en biomatemáticas
	<i>Francés</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Panorama histórico de la didáctica del francés como lengua extranjera • Desarrollo de la competencia intercultural • La utilización del texto literario en la enseñanza del francés como lengua extranjera

-
- Manifestaciones literarias y socioculturales de la francofonía
 - Teoría y análisis del discurso
 - Actualidad de la enseñanza /aprendizaje del francés como lengua extranjera. Tendencias metodológicas y herramientas recientes

Fuente: Elaboración propia. Basado en: <http://madems.posgrado.unam.mx/alumnos/mapa.html>

Anexo 5. Guion de entrevista semiestructurada para identificar creencias sobre la docencia



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Experiencia docente

1. ¿Cuántos años de experiencia docente tienes?
2. ¿En qué nivel (es) educativos tienes experiencia docente?
3. ¿En qué tipo de institución escolar? Pública/Privada

Creencias sobre la docencia

Profesionalización de la docencia a través de estudios de posgrado

4. Proyecto de vida
5. Profundización de conocimientos
6. Antecedentes relacionados con la docencia

Factores de influencia en la elección de la docencia como profesión

7. Experiencias educativas significativas
8. Autoconcepto
9. Motivación intrínseca y extrínseca
10. Personas significativas
11. Valor de la docencia para la sociedad
12. Perspectivas de empleabilidad

Competencias docentes

13. Competencias docentes

- Actividades en el aula
- Actividades en la institución

14. Finalidad de la tarea docente

15. Identidad del docente

- Individual y colectiva
- Evolución como producto de la experiencia

Anexo 6. Guion de entrevista sometido a valoración por jueces

Ingreso a la MADEMS

1. ¿Por qué decidiste ingresar a la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior de la UNAM?
2. ¿Qué información tomaste en cuenta para elegirla por sobre otro posgrado?
 - Plan de estudios
 - Becas
 - Planta docente
 - Sedes
3. ¿Qué otras opciones de profesionalización de la docencia consideraste?
 - Diplomados
 - Otras maestrías de la UNAM ¿cuál?
 - Maestría en otras universidades ¿cuál?
4. ¿Qué te ofreció la MADEMS en comparación con otras opciones de posgrado?
5. De los conocimientos teóricos y prácticos que has desarrollado en la maestría ¿Cuáles consideras que te serán más útiles para la práctica de la docencia?
6. ¿Cómo imaginas que será tu ejercicio de la docencia una vez que egreses de la maestría?

Elección de la docencia como profesión

7. ¿Tienes familiares que se dediquen a la docencia? ¿Influyeron en tu elección?
8. ¿Consideras que se llega a la docencia por vocación o por las circunstancias?
9. ¿En qué momento de tu vida decidiste dedicarte a la docencia?
10. ¿Qué momentos significativos de tu trayectoria académica y profesional influyeron para que te dediques a la docencia?
11. ¿Cuánto tiempo de tu vida piensas dedicarte a dar clases?
12. Si no te dedicaras a la docencia ¿cuál profesión desempeñarías?

Creencias sobre la docencia

13. Considerando que exista una diferencia ¿la docencia es una profesión o un trabajo?
14. ¿Qué actividades realiza un docente dentro del aula?
15. ¿Qué actividades administrativas realiza un docente dentro de la institución escolar?
16. ¿Qué te ofrece la docencia en comparación con otras actividades laborales dentro de tu campo de conocimiento?
17. ¿Qué ventajas y desventajas tiene el trabajo de docente?
18. ¿Cuáles son las condiciones salariales en términos de contrato laboral para un docente en la actualidad?
19. ¿La docencia te ofrece estabilidad laboral?

Anexo 7. Guion para prueba piloto.

Ingreso a la MADEMS

1. ¿Por qué decidiste ingresar la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior de la UNAM?
2. ¿Qué información tomaste en cuenta para elegirla por sobre otros posgrados?
3. ¿Qué otras opciones de profesionalización de la docencia consideraste?

Elección de la docencia como profesión

4. ¿Tienes familiares que se dediquen a la docencia? ¿Influyeron en tu elección?
5. ¿Piensas ejercer la docencia una vez que egreses de la maestría?
6. ¿En qué momento de tu vida profesional decidiste dedicarte a la docencia?
7. ¿Qué momentos significativos de tu trayectoria profesional influyeron para que decidieras cursar una maestría profesionalizarte en docencia?
8. ¿Cuánto tiempo de tu vida piensas dedicarte a dar clases?
9. Si no te dedicaras a la docencia ¿qué actividad profesional desempeñarías?

Creencias sobre la docencia

10. ¿Qué actividades realiza un docente dentro del aula?
11. ¿Qué actividades administrativas realiza un docente dentro de la institución escolar?
12. ¿Qué te ofrece la docencia comparación con otras actividades laborales dentro de tu campo de conocimiento?
13. ¿Qué ventajas y desventajas tiene el trabajo de docente?
14. ¿Cuáles son las condiciones salariales en términos de contrato laboral para un docente en la actualidad?
15. ¿La docencia te ofrece estabilidad laboral?