

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

Facultad de Psicología

**CONFIGURACIONES DOCENTES, DIFICULTADES Y SOLUCIONES EN LA
PRÁCTICA PROFESIONAL**

TESIS

Que para obtener el título de Licenciada en Innovación y Gestión Educativa Área
docencia.

PRESENTA

Daniela Olvera Sánchez

DIRECTOR DE TESIS

Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas

Santiago de Querétaro, Qro. Julio 2020



Portada Interna de Tesis

Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Psicología

Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa Área docencia

Configuraciones docentes, dificultades y soluciones en la práctica profesional
TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Licenciada en Innovación y Gestión Educativa Área docencia.

Presenta:

Daniela Olvera Sánchez

Dirigido por:

Luis Rodolfo Ibarra Rivas

SINODALES

Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas
Director de tesis

Dra. Ana Karen Soto Bernabé
Sinodal

Dra. Felicia Vázquez Bravo
Sinodal

Mtro. Hernando Hernández Nava
Sinodal

Lic. Jesús Alejandro Flora Arellano
Sinodal



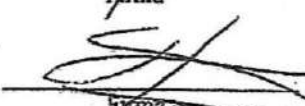
Firma



Firma



Firma



Firma



Firma

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Fecha
México

RESUMEN

La profesión docente se nutre de dos conocimientos básicos, el dominio de la disciplina y el dominio didáctico-pedagógico. La formación inicial y de maestría de los profesores brinda ciertos conocimientos que los facultan en un área u otra. A quienes se formaron en estudios profesionalizantes en sus disciplinas, los nombré universitarios; a quienes se formaron en conocimientos didácticos-pedagógicos, los nombré, normalistas. Ambos grupos conviven en espacios de educación formal a nivel preparatoria, enfrentándose a problemas al enseñar, y buscando formas de enfrentarlos.

Esta tesis tuvo por objetivo interpretar las configuraciones profesionales de docentes con formación universitaria y normalista, y a partir de ellas, cómo han afrontado las dificultades surgidas en su práctica profesional

Esta tesis tuvo por objetivo interpretar las distintas estrategias que los profesores normalistas y universitarios han empleado para afrontar las dificultades (disciplinarias y pedagógico-didácticas) surgidas en su práctica profesional. Utilicé el método fenomenológico-hermenéutico, con la entrevista como instrumento, aplicada a 14 profesores, normalistas y universitarios, en la preparatoria sur de la UAQ. Los datos obtenidos fueron sistematizados en siete categorías: valoración de la práctica, práctica educativa, práctica docente, formación inicial, valoración del aprendizaje práctico, conocimientos docentes y mediación. Los resultados obtenidos muestran cinco configuraciones y sentidos docentes: (1) facilitadores centrados en la enseñanza, a quienes les preocupa la enseñanza y enfrentan problemas que la dificultan, (2) facilitadores centrados en el aprendizaje, que son profesores que procuran el aprendizaje y enfrentan problemas cuando este se dificulta o no se cumple, (3) guía-ejemplo, que son profesores que se concentran en la relación con los alumnos de forma que puedan orientarlos, los problemas que enfrentan acontecen cuando esta relación tiene dificultades, (4) obrero, es el profesor que valora la docencia como un trabajo, le preocupa el ascenso laboral y las condiciones de trabajo, los problemas a los que se enfrenta dependen de ello; y (5) educador, es el profesor que valora importante educar en un sentido amplio que no se limita a instruir o enseñar, se preocupa por el sentido humano y los problemas que enfrenta acontecen en este sentido.

Palabras clave: Profesores, profesión docente, formación docente, dificultades y soluciones en la práctica, sentido docente.

SUMMARY

Teaching is fed by two basic fields of knowledge, discipline and didactic-pedagogy. The initial and master's degree training of the teachers provides them knowledge that empowers them into one or another area. To whom were educated on professionalized studies on their disciplines, I named them "Universitarios." To whom were educated on didactic-pedagogy knowledge, I named them "Normalistas" Both groups live and share spaces of formal education of high school level facing teaching problems and searching for new ways to deal with them.

The aim of this research was to interpret the professional configurations of teachers "normalistas & universitarios", and based on them interpret the different strategies that they have used to face these difficulties (disciplinary & didactic-pedagogy) found on their professional practice.

I applied the phenomenological-hermeneutic method; as the instrument, I used the interview applied on fourteen teachers "Normalistas & universitarios". It was applied on "Preparatoria Sur UAQ". The collected information was structured into seven categories: practice assessment, educational practice (experience), initial training, practical-learning assessment, teaching knowledge and intervention

The obtained results show 5 characterizations and teaching meanings. (1) Facilitators focused on teaching who worry and care about their teaching and who face problems that complicate it. (2) Facilitators focused on teaching, teachers that ensure on the learning process and who also face problems when this process gets complicated or is just missing.(3) Leader-example, those are the teachers who focus on the relationship the students, in a way that they can guide. The problems these teachers face, lie when this relationship has difficulties. (4) Workman, this is the one who appreciates teaching as a job. He worries about professional promotion and the job environment. The problems these teacher face depend on these circumstances. (5) Educator, this is the one who appreciates and values teaching in a way that teaching is not only about guiding but about human sense and the problems related to this sense.

Keywords: Teachers, teaching profession, teacher training, difficulties and solutions in practice, teaching sense.

**A los que se dedican a la educación
y a los que sueñan y trabajan para cambiar el mundo.**

Dirección General de Bibliotecas UAQ

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a Dios que me ama y me ha dado la vida, porque por Él todas las cosas son posibles.

A mis papás, por ser mi apoyo para todas las cosas que he querido, aunque no siempre estén de acuerdo. Por hacer de mi vida algo alegre y bonito. Por pagar mis estudios, y porque cada día me han dado amor, alimento, escucha y orientación.

A mis hermanas Diana y María José, que me han soportado en las locuras, que han escuchado las historias que tengo que contar, y me han sabido dar su consejo y sobretodo su amor. A mis tíos y tías, primos y primas que también se cruzaron en este proceso, con su escucha, sus comentarios o su silencio (para dejarme escribir).

Al doctor Ibarra, que creyó en mí desde el primer momento y me motivó a ser una mejor versión de mi misma, no sólo académica sino también personalmente; que me nombró como Dani O y que me consideró una colega capaz e inteligente (a veces más que yo misma).

A las maestras que acompañaron mi ser docente y que me han ayudado a convertirme en la profesional que soy ahora, especialmente a la maestra Ana Karen, que me ayudó a cumplir algunos de mis sueños escolares y escuchó en más de una ocasión mis problemas. A la maestra Coni, que me hizo ver cualidades que no sabía que tenía, al profesor Hernando, que en mis últimos años escolares me dio nueva esperanza en la profesión, al maestro Alejandro Flora, porque sin él esta tesis no existiría. A la maestra Felicia, por enseñarme otras formas de enseñar.

También a todos los demás profesores que acompañaron mi camino de formación: a la maestra Marilú, Carmen, Rocío, Mayra, Miriam, Sandra, Ceci, Coco, Alejandro, Carlos, Maribel, Cuen, Diana. A Dianita y Luzma, que hicieron mi experiencia universitaria lo que fue.

A mis compañeros, los que se quedaron y se fueron. Especialmente a mis amigas y amigos de la licenciatura, a Dafne por siempre darme alegría, a Spencer por compartir su vida conmigo, a Zari por ser luz, a Naty por escucharme, a Sarai por aconsejarme, a

Kari por siempre tener algo que contar, a Amairani por inspirarme, a Regina por motivarme, a Miguel por debatir conmigo, a Liliana por dialogar conmigo, a Lupita que creyó en mí, a Jocelyn por compartir sus ideas, a Eugenio por dejarme verlo crecer, Mercedes por ser amiga. A los demás que me acompañaron Constanza, Isaac, Maleny, Miriam, Dennis, Fanny, Luis, Jorge, Noemí, Pau, Myriam, Gaby, Dallany, Sarahí, Maricarmen porque sin ellos no sería lo que soy.

A mis amigas Vero, Mariana, Caro, Ere, Kike, Majo, Luis que también acompañaron este proceso. A todos los profesores que me dejaron entrevistarlos, porque gracias a sus testimonios esta tesis se construyó.

Dirección General de Bibliotecas UJAQ

INDICE

| | |
|---|-----------|
| PORTADA | i |
| PORTADA INTERNA DE LA TESIS..... | ii |
| RESUMEN..... | iii |
| SUMMARY | iv |
| DEDICATORIA | v |
| AGRADECIMIENTOS..... | vi |
| I. INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| I.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 1 |
| I.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN | 10 |
| I.3 OBJETIVO GENERAL | 10 |
| I.4 JUSTIFICACIÓN | 11 |
| I.5 ANTECEDENTES..... | 15 |
| I.6 CIERRE | 24 |
| II. MARCO TEÓRICO | 27 |
| II.1 LA PROFESIÓN DOCENTE, CARACTERÍSTICAS Y RETOS..... | 27 |
| II.2 LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y LA PRÁCTICA DOCENTE | 31 |
| II.2.1 PRÁCTICA DOCENTE | 31 |
| II.2.2 PRÁCTICA EDUCATIVA..... | 36 |
| II.3 LA PRÁCTICA COMO ESPACIO DE APRENDIZAJE | 38 |
| II.4 LOS SABERES DEL MAESTRO | 41 |
| II.5 CIERRE | 43 |
| III. APARTADO METODOLÓGICO..... | 46 |
| III.1 INTRODUCCIÓN..... | 46 |
| III.2 MÉTODOS..... | 46 |
| III.2.1 ENFOQUE DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN..... | 46 |
| III.2.3 Método Hermenéutico | 49 |
| III.2.4 Enfoque fenomenológico-hermenéutico | 51 |
| III.3 Técnica..... | 51 |
| III.3.1 INSTRUMENTO | 53 |
| III.4 PROCEDIMIENTO..... | 54 |
| III.4.1 CONTEXTO INSTITUCIONAL..... | 54 |

| | |
|---|------------|
| III.4.2 SUPUESTOS PARA LAS ENTREVISTAS..... | 56 |
| III.4.3 CONTRATIEMPOS..... | 56 |
| III.4.4 APLICACIÓN..... | 58 |
| III.4.5 TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN..... | 61 |
| IV. RESULTADOS..... | 63 |
| IV.1 INTRODUCCIÓN..... | 63 |
| IV.2 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS..... | 68 |
| IV.2.1 FORMAS DE SER DOCENTES..... | 69 |
| IV.2.2 PROBLEMAS Y SOLUCIONES..... | 86 |
| IV.3 ANÁLISIS DE RESULTADOS..... | 118 |
| IV.4 CONCLUSIONES..... | 121 |
| V. REFERENCIAS..... | 125 |
| ANEXO I. GUIÓN DE ENTREVISTA..... | 128 |

Tabla de contenido. Gráficas

| | |
|---|----|
| GRÁFICO 1. TIPO DE MATERIA QUE IMPARTEN LOS PROFESORES ENTREVISTADOS. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA..... | 63 |
| GRÁFICO 2. TIPO DE FORMACIÓN DE LOS PROFESORES ENTREVISTADOS. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA..... | 64 |
| GRÁFICO 3. TIPO DE FORMACIÓN DE LOS PROFESORES ENTREVISTADOS. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA..... | 66 |
| GRÁFICO 4. EDAD DE LOS PROFESORES ENTREVISTADOS. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA..... | 66 |
| GRÁFICO 5. AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE DE LOS PROFESORES ENTREVISTADOS. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA..... | 67 |

I. INTRODUCCIÓN

I.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las profesiones son resultado de la segmentación de la sociedad en distintos campos del saber, se trata de diversas actividades que al ser ejercidas reciben una remuneración y que se espera cumplan una función social. Por ejemplo, la abogacía para regular la convivencia de los miembros de una sociedad, los médicos para el mantenimiento y recuperación de la salud, los psicólogos para mantener y mejorar la salud mental, entre otras.

Para el desempeño de una profesión es necesario poseer un conjunto de conocimientos, habilidades, cualidades y actitudes específicas, que permitan cumplir la función social que se espera de los profesionistas. Por ejemplo, los abogados estudian las ciencias jurídicas para regular la convivencia, los médicos estudian la medicina para mantener y recuperar la salud, los psicólogos estudian la psicología para mantener y mejorar la salud mental, los ingenieros civiles estudian la ingeniería para el diseño, mantenimiento y construcción de infraestructuras. Ninguna profesión está exenta de esta relación¹. Así, la pertenencia y desempeño de una profesión es resultado de la aprehensión de ideas, técnicas, sentimientos y prácticas por parte de las personas que a ella se dedican.

Al igual que otras profesiones, la docencia cumple una función social y requiere ciertos conocimientos, habilidades, cualidades y actitudes para su ejercicio. La función social de la docencia es educar a los miembros de una sociedad, esto representa un problema debido a las múltiples funciones que se atribuyen a la palabra educar, que comprenden desde la transmisión de conocimientos formales en diversas disciplinas hasta brindar sentido de vida. A este escenario se agrega el de la formación requerida para desempeñarla que la hace diferenciarse de otras profesiones, pues los llamados

¹ La aprehensión de las artes (plásticas, pictóricas, visuales, etc.) es una forma de educación no institucionalizada en su totalidad, que es aún comunicada a manera de oficio. Aun así, las personas que a ello se dedican deben formarse antes de ejercer de artistas.

profesores² no han sido todos formados en una ciencia común (quizá la pedagogía, didáctica y curriculum), sino que hay profesores que se formaron en una disciplina particular y después se adentraron al ámbito de la docencia; se trata entonces de una profesión que en su ejecución no es exclusiva de un grupo que se ha educado formalmente para ella.

Para entender mejor la profesión docente podemos hacer una analogía con respecto de un río que es alimentado por dos afluentes diferentes, ambos afluentes recorren un camino distinto, pero, al final, ambos desembocan en un solo río. Éste no tendría el mismo caudal si alguna de sus afluentes dejara de fluir, es decir, para que el río exista como tal, necesita de los afluentes, sin uno o sin el otro el río estaría incompleto. Con la docencia pasa igual, dos afluentes la alimentan: el conocimiento disciplinar (historia, matemáticas, psicología, etc.) y el conocimiento pedagógico-didáctico. Si alguno de estos conocimientos faltara entonces la docencia se vería incompleta, pues sólo contaría con uno de los dos conocimientos básicos del trabajo docente (disciplinario y pedagógico-didáctico); son necesarios ambos conocimientos para su ejercicio, pues uno complementa al otro, al igual que las afluentes de los ríos, y porque además ambos conocimientos contribuyen a que los profesores cumplan la función social de educar. Sin conocimiento pedagógico, la educación no tiene un sentido claro sobre el hombre social que se desea formar; sin conocimiento disciplinar, no se comparte la ciencia y sin conocimiento didáctico, la transmisión se complica, aunque no es imposible.

La docencia es entonces, una profesión híbrida, desempeñada tanto por quienes tienen una formación disciplinar específica, como por quienes se han formado exclusivamente en la docencia; esta diferencia permite catalogar a los profesores, según su formación inicial, en dos grandes grupos, que nominaré normalistas y universitarios. Es necesario señalar que esta situación ha acontecido históricamente de forma particular en la escuela secundaria, la preparatoria y la universidad, no así en la escuela primaria y el preescolar; por las características mismas de su conformación en el contexto mexicano, en donde las escuelas de educación básica eran atendidas exclusivamente

² Es preciso mencionar que este trabajo no sigue un enfoque de género, por lo cual, al hablar de profesores, me refiero a sujetos que desempeñan esta profesión, sean mujeres, hombres, homosexuales, transgénero, etc.

por profesores normalistas, hasta la reforma educativa del año 2014. Este trabajo se concentra en profesores de educación media en una escuela pública del estado, por lo que la clasificación anterior es pertinente.

A quienes he denominado normalistas, son aquellos profesores que se han formado en la profesión docente como tal, ya sea que hayan cursado alguna licenciatura en educación, estudiado en la escuela normal, estudiado pedagogía o alguna licenciatura en ciencias de la educación. Los normalistas han tomado la decisión previa sobre la orientación profesional que deseaban tener en sus vidas, siendo la docencia el resultado de esa elección. Estas personas se formaron de manera profesional en ciertas disciplinas que les hacen competentes en la práctica docente, disciplinas tales como pedagogía, didáctica y curriculum. Sus estudios les permiten, compartir un marco conceptual común así como un conjunto de ideas, valores y técnicas de las cuales se han apropiado a lo largo del tiempo, por decir algo unos tres o cuatro años de formación formal, y que además, ayudan a configurar una forma de ser docente. Este conjunto de ideas, valores y técnicas no es igual para todos, pues cada uno se ha aproximado a las ciencias de la educación desde una perspectiva diferente; sin embargo, al formarse en la misma área, es posible inferir que sus conocimientos son más o menos similares.

Los profesores universitarios, son maestros que se dedican a la profesión sin haber recibido una formación académica previa relativa a la docencia. Se trata de personas que cursaron sus estudios en alguna otra licenciatura distinta a la educación, que después terminaron ejerciéndola por diversos motivos, configurando una forma de ser docente que imagino es distinta a la de los normalistas. De manera tal que no comparten el conjunto de conocimientos, conceptos, sentimientos, valores y prácticas de aquellos que originalmente se formaron en ello, sino que poseen un conjunto de conocimientos, sentimientos, valores y prácticas que responde a su formación de médicos, abogados, sociólogos, etc.

Dichas formaciones marcan la pauta para diferenciar a unos de otros, según su conocimiento y dominio sobre las ciencias educativas o los conocimientos propios de sus disciplinas; esta diferencia los hace sustancialmente distintos. De forma deseable, los universitarios tienen amplio conocimiento y dominio disciplinar, mientras que los

normalistas son competentes en aspectos relacionados casi exclusivamente con la docencia como el dominio y manejo de teoría curricular; el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje; el conocimiento de teorías educativas o el manejo de grupos, entre otras.

No es admisible decir que alguno de estos perfiles docentes es mejor que el otro, pues como ya mencioné anteriormente, se necesitan de ambos conocimientos para ejercer la profesión docente, y cumplir con la función social que se les exige de educar a la sociedad. Dada la complejidad del acto de educar me concentro en la enseñanza³, como una de las tareas fundamentales del profesor, que contribuyen a lograr el cometido de su labor, porque para enseñar se necesita saber qué se desea transmitir, así como qué se pretende y cómo se puede lograr. La problemática de dicha situación es que, en escuelas de bachillerato, y otros niveles educativos es difícil encontrar a un maestro que cumpla con estas exigencias: saber qué, saber cómo y tener claro para qué.

De acuerdo con la caracterización que hice de manera previa, puedo afirmar que ambos perfiles (normalistas y universitarios) cumplen con alguna de las exigencias, mientras que son deficientes en otra. De forma que los profesores universitarios tendrán un amplio conocimiento disciplinar, pero poco o nulo conocimiento didáctico-pedagógico; mientras que los normalistas tendrán un amplio conocimiento didáctico y pedagógico, pero quizá deficiente conocimiento disciplinar en ciencias como biología, economía, etc.

Lo anterior muestra un escenario complejo y un problema latente: existen maestros que tendencialmente saben qué enseñar, pero no saben cómo; en contraposición hay profesores que saben cómo y para qué enseñar, pero que pueden desconocer el tema de su enseñanza, es decir, hay problemas en la práctica docente y aún con estas deficiencias ejercen la profesión.

Las dos deficiencias provocan formas de ser docentes que son criticables, porque hacen uso de elementos que desconocen (y que probablemente provengan del sentido común) para tratar de cubrir esas deficiencias. Por ejemplo, los docentes universitarios

³ Me concentro en la enseñanza como una de las tareas que desempeña el docente, aunque la profesión docente no educa sólo desde la enseñanza, sino que el profesional de la educación debe humanizar, jugar, gestionar, promover la reflexión, analizar y cuestionar, entre otras cosas, para así educar.

que enseñan replicando estrategias que han aprendido a lo largo de su vida escolar, en el mejor de los casos, o utilizando de manera continua la fórmula comprobada de “exponer” ante un grupo, entendiendo por exponer el hecho de expresar un discurso a manera de monólogo, sin tener la certeza de si esas formas de proceder son las más adecuadas para que un alumno específico, de un grupo en particular, aprenda cierto contenido. Lo anterior provoca, tanto en alumnos como en maestros, expresiones del tipo “Ese profesor sabe mucho pero no sabe cómo enseñar”, frase que denota una falta de correspondencia en el accionar docente, saber qué enseñar y saber cómo hacerlo.

Los docentes normalistas son también partícipes de este vicio educativo, al cometer errores disciplinares que muchas veces llegan a confundir a los alumnos, quienes no encuentran sentido a lo que dicen los profesores; muestra de ello es la imprecisión (conceptual, espacial, temporal) con la que algunos maestros se manejan en clase, la falta de argumentos para brindar respuestas sólidas a las interrogantes expresadas por los alumnos o el uso indiscriminado de estrategias que no logran la profundidad teórico-disciplinaria suficiente. Este escenario provoca un escenario diferente, en donde no hay dominio de lo que se dice, aunque se sepa cómo comunicarlo.

Ambos perfiles son adversos y demuestran de manera clara la insuficiencia de unos y otros al momento de educar; no porque ellos o sus respectivas formaciones sean deficientes, sino por las exigencias que la profesión tiene, al reunir dos conocimientos particulares: disciplinares y educativos. No se trata aquí de culpar o victimizar alguno de los perfiles, al considerarlos insuficientes a la hora de ejercer la tarea docente; sino de mostrar la dificultad, y en cuanto dificultad, exigencia de profesionalizar el trabajo académico de profesores, de esbozar la complejidad de laborar en esta profesión, de asumir como profesores, la responsabilidad de aportar científicidad a la labor educativa y de elevar la tarea docente a partir de la continua reflexión (teórica y práctica) de nuestra profesión.

Dicho lo anterior ¿Cuál sería el perfil docente deseable? Es claro que ni normalistas ni universitarios lo son por sí solos, por lo que ya he dicho. Desde mi perspectiva, como estudiante egresada de la Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa, considero que el mejor perfil docente sería uno híbrido, que corresponda tanto a los conocimientos

pedagógico-didácticos como a los disciplinares; aunque, para que tal supuesto sea posible, sería necesario un profesor que tuviera formación en ambos campos del saber, adquiridos quizá tras realizar estudios de licenciatura sobre algún tipo y de maestría en el otro; cursando una doble licenciatura o manteniéndose en constante estudio y actualización.

No quiero decir, de ninguna manera, que los profesores que no tienen esta doble preparación son malos maestros, o que con profesores así formados la educación no es más que una simulación, pues puede entenderse que, los profesores (normalistas y universitarios) no enseñan. Al contrario puede ser que sí enseñen, mas no lo hagan en los aspectos que se desean, por ejemplo, no preocupándose por la formación ética de sus alumnos o compartiendo conocimientos erróneos. En ambos casos (no enseñar o no enseñar lo que se desea) los profesores se enfrentan a problemas en la práctica educativa, derivadas de las deficiencias en su formación, problemas que idealmente buscan solucionar, encontrando soluciones eficaces y plausibles.

Ambos perfiles de profesores comparten el mismo campo laboral: la educación formal, en diversas instituciones. Ahora bien, las formaciones iniciales diferenciadas producen un escenario complejo en las instituciones en donde estos maestros laboran, pues abre la posibilidad de que en el centro educativo –llámese primaria, secundaria, bachillerato o universidad- se encuentren profesores con ambas formaciones docentes, es decir, que en una misma escuela convivan profesores cuya formación sea normalista y profesores de formación universitaria.

Históricamente algunos centros han correspondido a cierto tipo de profesores; los profesores normalistas usualmente laboran en instituciones de educación básica, pues son las áreas para las que son formados. Mientras que las escuelas de bachillerato y universidad corresponden más a profesores del tipo universitario, en las que rara vez llega a participar algún normalista, aunque no es imposible que así suceda. Si bien parece que cada uno encontró un espacio de desarrollo profesional, es posible que cualquiera de ellos transite a otro nivel educativo que no sea, precisamente, lo acostumbrado; más ahora con la apertura de los centros escolares a profesores

universitarios en educación básica, como consecuencia de la reforma educativa del año 2014 en México.

Es importante mencionar esto porque este trabajo se centra en profesores de educación media superior, pues es el espacio educativo en donde realicé mis prácticas profesionales y en donde espero desenvolverme profesionalmente. En este nivel los casos más comunes son los de profesores universitarios, y la presencia poca o nula de profesores normalistas. La característica anterior delimita el trabajo.

El hecho de que la mayor parte de los docentes en bachillerato sean universitarios no resta complejidad al escenario educativo, sino que la aumenta, dada la múltiple formación disciplinar de los profesores. Podríamos asegurar entonces que cada uno parte de un marco referencial distinto que guía su actuación, según lo que conocen y dominan; aun así, aparece la profesión como el concepto que permite congregarlos a todos dentro del mismo grupo social.

El salón de clases es el espacio formal en donde los conocimientos y habilidades de estos dos tipos de profesores se ponen en juego, de manera concreta al realizar una sesión, pues en ella se entremezcla información respecto al tema que se trata de manera disciplinar (los mexicanos, Nietzsche, derechos humanos, etc.), con estrategias didácticas que permitan la comunicación y aprehensión de esos contenidos (mapas conceptuales, debates, lecturas, etc.) para lograr cierta formación (sentido pedagógico). Así una clase óptima será resultado de esta amalgama didáctico-disciplinar, sin embargo, como antes mencioné ambos perfiles docentes, por sí solos, son insuficientes para enseñar con éxito.

El ejercicio de las profesiones no está exento de lidiar con problemáticas. En la profesión docente estas se viven de manera más concreta en el salón de clases y la escuela, que es el espacio formal en donde se desarrolla la profesión. El supuesto de este trabajo, es que, de acuerdo con la formación de unos u otros profesores serán también el tipo de problemas más recurrentes a los que se enfrenten, y para los que tendencialmente no tendrán respuesta. Es decir, bajo el supuesto de que los profesores normalistas dominan la didáctica y la pedagogía, se espera que los problemas a los que mayormente se enfrenten sean de tipo disciplinar, o sea, dificultades con el dominio de la disciplina, y la profundidad de los conocimientos. En contraposición, los profesores

universitarios tendrían problemas con cuestiones didácticas y con el sentido pedagógico de la misma. Al respecto de las soluciones esperaríamos que los profesores con formación universitaria podrían resolver de mejor manera, problemas disciplinares si los enfrentaran, mientras que tendrían mayor dificultad para resolver problemas didácticos o pedagógicos, cuando estos surgieran. De forma contraria, los profesores con formación normalista podrían resolver mejor, problemas de tipo didáctico y pedagógico, y tendrían mayor dificultad en la resolución de problemas de tipo disciplinar.

Las problemáticas se viven de facto en la práctica dentro y fuera del aula, los profesores se enfrentan a situaciones en donde se ponen en juego sus conocimientos, habilidades y destrezas para la solución de conflictos en los que se ven envueltos. Tales conflictos pueden derivar de la convivencia entre los alumnos, la calidad de los contenidos, el uso del tiempo, la orientación pedagógica, etc., y manifestarse en actos concretos como la planeación de una clase, la solución de un problema entre alumnos o la elección de algún texto o estrategia particular. A este ejemplo, añado mi experiencia personal como docente frente a grupo; reconozco en mi formación una deficiencia en el plano disciplinar que he tratado de cubrir leyendo al respecto del tema cada vez que tengo que dar clase, también hablando con profesores que saben acerca de la materia y que pueden orientarme en algunas cosas que desconozco, o recomendarme bibliografía para aprender sobre ello. Si bien la parte didáctica y pedagógica la aporto yo; reconozco la ayuda de los profesores en la parte disciplinar.

Sumado a las dificultades derivadas de la formación de cada docente existen otras que surgen de la dificultad de trabajar con seres humanos, que son a la vez subjetivos e impredecibles, es decir, la docencia no puede trabajar bajo fórmulas prescritas. Las fórmulas docentes no existen; lo que existe son conjuntos de herramientas y conocimientos que guían la actuación.

Quizá valga la pena mencionar la vocación por la docencia, como un concepto que motiva a los docentes a esforzarse continuamente por ser mejores ante las dificultades que deben enfrentar derivadas de su formación. La vocación surge como ese revitalizador que impulsa a los maestros a la búsqueda continua de alternativas para mejorar su práctica.

Los profesores, aun con estas deficiencias antes expuestas, enseñan y algunos logran incluso educar, sino fuera así, la sociedad que tenemos ahora no sería posible. El qué, cómo, para qué, en qué medida y en qué condiciones se ha logrado o no ésta educación es un asunto que aún puede y debe debatirse y cuestionarse. Lo real es que los profesores han trabajado con estas formaciones y han configurado formas de ser docentes para desempeñar la profesión. Para muestra de ellas, la experiencia que más de alguno ha tenido con sus propios profesores a lo largo de su vida académica, en donde quizá se encontraron con profesores normalistas y universitarios muy competentes en las disciplinas que enseñaban, pero con nulo o poco conocimiento didáctico y menos aún con sentido pedagógico. O caso contrario, profesores normalistas y universitarios con amplio conocimiento didáctico y con sentido pedagógico pero nulo o deficiente dominio disciplinar

Es imperioso mencionar que no basta con tener conocimientos académicos para ser un buen profesor, sino que se necesita tener un amplio bagaje cultural, sentido del humor, buena voz, carisma, imaginación, responsabilidad, compromiso, entre otras características que permiten al maestro no sólo enseñar sino educar. Así como tampoco serían suficientes los maestros competentes para sacar al país de los problemas educativos en los que vive hoy día, sino se atienden a la par las condiciones de vida de los estudiantes, las condiciones materiales de las escuelas o la inclusión de minorías, entre otros límites. Este trabajo plantea como punto focal la práctica docente con las características antes expuestas, entendiendo que, si bien no es la panacea de la educación en México, si es una contribución a la mejora educativa.

En síntesis, el problema que aquí se expone muestra, cómo a pesar de las formaciones iniciales de los profesores, estos actualmente se desempeñan profesionalmente en miles de escuelas en todo el país, desarrollando formas de ser docentes diversas y con deficiencias iniciales, provocadas por la falta de formación en esos campos desde su formación inicial formal, ya sean didácticas, disciplinares o pedagógicas; y que son con las que cuentan para enfrentar las dificultades que surgen en su práctica. Dichas dificultades pueden darse en todos los planos antes mencionados, aunque este trabajo presupone que para los normalistas serán mayores en cuestiones

disciplinares y para los universitarios en cuestiones didáctico-pedagógicas. Y que al enfrentarlos será más fácil para universitarios hacerles frente a los problemas disciplinares y más difícil a los problemas didácticos y pedagógicos, mientras que para los normalistas será al revés. Sin embargo, debe considerarse que tanto profesores normalistas como universitarios adquieren experiencia con el paso del tiempo, de manera que la forma en la que hacen frente a dichos problemas es (presumiblemente) distinta entre profesores noveles y profesores experimentados.

No busco poner culpabilidad en los actuales profesores, pues estas deficiencias, como he expuesto anteriormente, son históricas y corresponden a cómo se ha configurado la profesión docente en México y a la responsabilidad social que se ha puesto sobre ella. Por lo anterior se espera que los profesores no únicamente enseñen a los alumnos, sino que los eduquen, colocando sobre ellos la responsabilidad de impartir conocimientos disciplinares, pero también valores, orientación personal y sentido de vida. En este trabajo defiende la idea de que el profesor, requiere conocimientos didácticos, disciplinares y pedagógicos que le permitan orientar su trabajo profesional y ayudarlo a enfrentar los problemas que surjan en su práctica. Motivos por los cuales planteo:

I.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo son las configuraciones profesionales de docentes con formación universitaria y normalista, en una escuela pública de bachilleres, y a partir de ellas, cómo han afrontado las dificultades surgidas en su práctica profesional?

I.3 OBJETIVO GENERAL

- Describir e interpretar las configuraciones profesionales que han construido los profesores con formación inicial normalista y con formación inicial universitaria.
- Describir e interpretar las distintas estrategias que los profesores normalistas y universitarios han empleado para afrontar las dificultades (disciplinares y pedagógico-didácticas) surgidas en su práctica profesional

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir las configuraciones profesionales que han construido los profesores a partir de su formación inicial universitaria y las deficiencias en ella.
- Describir las principales dificultades que profesores normalistas y universitarios han enfrentado durante su práctica profesional
- Describir las respuestas que los profesores normalistas y universitarios han encontrado para afrontar las dificultades surgidas de su práctica profesional
- Mostrar los conocimientos que los profesores emplean al momento de elaborar una respuesta a las dificultades surgidas en la práctica
- Comparar las respuestas ofrecidas por profesores normalistas y universitarios ante las dificultades surgidas de su práctica profesional

I.4 JUSTIFICACIÓN

Antes he caracterizado la complejidad de la labor docente, debido a los conocimientos que se requieren para ejercerla, los problemas que se enfrentan en la práctica y la función social que se espera de ella. Parte de esa complejidad se concreta en el acto de enseñar, es decir, en el día a día dentro del salón de clases. Es así que debe distinguirse que, sin importar si un maestro tiene una formación didáctico-pedagógica o disciplinar, ambas formaciones resultan insuficientes para enseñar y de ahí que los maestros se enfrenten inevitablemente a problemáticas sobre cómo, para qué y por qué enseñar que se expresan en cuestionamientos tales como ¿Es esta la mejor manera de realizar esta clase? ¿Cómo transmitir tal o cual conocimiento? ¿Qué materiales son mejores para lograr esto? ¿Qué contenidos debería privilegiar? ¿Qué base teórica sustenta lo que digo y hago? ¿Cuál es el impacto social y político de mi actuar en el salón de clases? Quizá sea posible decir que ningún profesor se ha visto fuera de alguna de estas preguntas a lo largo de su trayecto laboral, y me gustaría afirmar que más de alguno ha buscado respuestas a las interrogantes antes planteadas, respuestas que quizá haya encontrado en conversaciones con otros docentes, en textos o en reflexiones consigo mismo.

Si bien no es posible afirmar que todos los profesores se hayan hecho estas preguntas alguna vez, estoy segura que algunos de ellos sí lo hacen; y en este marco de pensamiento es que esta tesis adquiere relevancia, pues muestra cómo han sido los procesos de un grupo de maestros que, al enfrentarse a estas preguntas, han buscado

y encontrado o construido respuestas, además de clasificar estas aportaciones señalando sus formaciones iniciales como normalistas o universitarias.

Parto de mi vivencia personal para mencionar lo anterior; en mi experiencia como profesora practicante me he enfrentado a dilemas sobre si la forma en la que enseño es la mejor, si los contenidos que transmito a mis alumnos son correctos, si la metodología que empleo es realmente útil para lograr los objetivos que me he propuesto. Ante estas preguntas, yo misma he encontrado algunas respuestas que me han resultado útiles y que considero valiosas. Creo que lo mismo sucede con las vivencias de otros profesores, que sistematizadas adquieren la misma importancia.

Lo anterior puede resumirse como el valor práctico de esta tesis, es decir, que el conocimiento que aquí resulte puede constituirse como base para que los profesores mejoren su práctica docente, al saberse acompañados por otros profesores en las problemáticas que ellos mismos enfrentan, a la vez que conocen las soluciones que se han encontrado ante ellas.

Mejorar la forma en la que se llevan a cabo los procesos educativos es quizá una pretensión más alta dentro de esta misma lógica. Conocer la experiencia de los otros, puede servir como un espejo, una lectura de la propia práctica en comparación con la de otros y, motivar a mejorar lo que se hace, teniendo como guía lo que otros han hecho.

Este es también el motivo personal que me conduce a realizar esta tesis, pues es importante para mí mejorar mi práctica docente y creo que puedo hacerlo sirviéndome de la experiencia de otros profesores que como yo, se enfrentan o enfrentaron a problemas al enseñar, derivados de su propia formación inicial.

Este trabajo tiene además la intención de mostrar cuáles son las insuficiencias en la formación de los profesores; esto es relevante porque permite, en primera instancia, que los mismos maestros reconozcan fallas en su labor derivadas de una formación inicial que no es suficiente y que, por lo mismo, debe ser complementada; en otras palabras, que el reconocimiento de las faltas de los maestros en su práctica educativa los motive a la mejora de la misma, mediante la profesionalización.

En segunda instancia, porque los datos aquí obtenidos pueden servir a los dirigentes de instituciones educativas para la promoción de cursos docentes que atiendan a los problemas que los maestros enfrentan en su diario actuar. Identificar qué dificultades tienen los maestros y cómo es posible solucionarlas, provee de datos que sirven a los directores para elevar la calidad de la educación. Entendiendo la calidad, no como un asunto de novedad en donde los maestros agregan valor al conocimiento adquirido por el “cliente-alumno” (Olaskoaga, Marún, Rosario, y Pérez, 2013) sino como “la readaptación continua de la institución a su entorno social, cultural y político (...) como una cultura de (...) autoexigencia” (Latapí, 1996, p. 62 en Olaskoaga, et al, 2013, p.21). Es decir, la reflexión sobre las problemáticas que enfrentan los profesores, y las soluciones que encuentran ante ellas, posibilitan la mejora de la enseñanza, al autoexigirse ser mejores, y en este sentido elevan la calidad educativa en los centros escolares.

Esta investigación también puede servir a los formadores de formadores como sustento para la reflexión sobre reformas curriculares que mejoren la formación de los profesores, al reconocer las áreas de formación de las que se tiene un dominio débil o precario. Lo anterior se sostiene bajo el supuesto de que mejorando la formación inicial de los profesionales de la educación se pueden mejorar la práctica educativa, a la vez que estos profesionales pueden estar mejor dotados de conocimientos teórico-conceptuales, prácticos, metodológicos y pedagógicos que les permitan hacer frente a las problemáticas que sin duda seguirán enfrentando.

Me atrevo a decir lo anterior porque la enseñanza, como parte fundamental de la educación, es un acto complejo y dinámico; por lo tanto, aun cuando se vieran resueltas algunas dificultades, surgirían otras, producto de las condiciones en las que se produce dicho acto educativo. La tesis sirve como base empírica para la realización de políticas públicas en materia educativa que, guiada por las deficiencias mencionadas por los profesores en sus formaciones iniciales, promueva cambios estructurales de los programas y planes de estudio en las escuelas que se dedican a formar profesionales de la educación, de manera tal que, la experiencia de estos maestros sirva como base empírica para desarrollar una alternativa curricular que sí incluya estas competencias.

A la vez, la reforma a los planes curriculares correspondería a las exigencias en que se desenvuelven los profesores. Los empleadores, exigen cada vez más, profesionistas mejor preparados que puedan afrontar las problemáticas que se les presentan. Si bien este trabajo no pretende ser un recetario que pueda copiarse y aplicarse sin error, sí puede servir como guía para mejorar la propia práctica desde la experiencia de los otros.

Finalmente, esta tesis es importante porque reconoce el conocimiento que se genera dentro de las aulas, los saberes profesionales, así como los disciplinares, pero sobre todo, identifica los saberes experienciales de los maestros cuyo valor reside en la aplicación de esos saberes a su práctica cotidiana (Tardif, 2004). Esto es notable pues se confirma a los maestros como actores con importancia en el acto educativo, capaces de producir conocimientos de carácter científico, con validez y aplicabilidad a otros espacios.

El trabajo del profesor no termina en sí mismo, es decir, su actuación impacta a otros actores sociales que se relacionan con él. Principalmente el alumnado, quien se ve beneficiado con esta investigación pues, cuando el profesor mejora su práctica educativa, los alumnos tienen mejores condiciones para aprender. Explico esto, un profesor con una deficiente formación disciplinar se vuelve un reproductor de contenidos, como se caracterizó antes; este tipo de profesor no tiene respuesta ante las preguntas de sus alumnos ni puede emplear ejemplos para explicar la teoría porque no la domina. Un profesor con una formación didáctico pedagógica insuficiente es un reproductor de estrategias, enseña como él fue enseñado o recurre a la misma estrategia (por lo general clase magistral), sin considerar si esa es la mejor o si verdaderamente ayuda a cumplir los propósitos que se planteó. Ambos perfiles de profesionales de la educación se concretizan en profesores y prácticas educativas que inciden en la formación de los alumnos.

Este trabajo traza una línea entre la reflexión de la que el profesor es parte al cuestionar su práctica educativa y las insuficiencias en ella; y el cambio de estas mismas prácticas producto de la reflexión anterior. Es de suponer que al modificar las prácticas de los profesores cambiarán también algunas de las condiciones en las que los alumnos

aprenden. No me atrevo a decir que mejore el aprendizaje de los alumnos; porque enseñanza y aprendizaje son dos procesos relacionados más no causales; pero sí afirmo que un profesor mejor preparado es un educador más competente. Es inevitable que los profesores enfrenten dificultades al enseñar; pero los profesores que reflexionan sobre su práctica cuentan con más herramientas para lidiar con estas dificultades, aumentando las posibilidades de enseñar mejor.

Mencioné antes que en el país se vive una crisis educativa manifiesta tanto en lo curricular y disciplinario (bajos resultados en las pruebas estandarizadas PISA, ENLACE), así como en lo pedagógico (¿para qué estamos enseñando? y ¿qué clase de seres humanos estamos formando?) visible en altos índices de delincuencia y narcotráfico, asesinatos, feminicidios, manifestaciones de intolerancia hacia diferentes sectores a lo largo del país, etc. Los profesores mejor preparados ayudan al país a salir de esta crisis educativa pues al tener una formación más completa, los profesores mejoran su dominio disciplinar a la vez que amplían su reflexión y conocimiento sobre su ser educativo; es decir, toman conciencia de su actuar como educadores, y en consecuencia, actúan de forma más integral, realizando prácticas educativas con sentido pedagógico, orientadas a formar alumnos con conocimientos mejor fundamentados (en lo disciplinar) y dirigidos a la construcción de mejores sociedades que sean lugares más justos, buenos y bellos, tal como decía Platón (1983).

I.5 ANTECEDENTES

La investigación educativa ha generado diversos conocimientos en torno a las dificultades que enfrentan los profesores al momento de educar, algunas se derivan de una formación inicial insuficiente, otras tienen un carácter disciplinar, mientras que unas más son de carácter didáctico-pedagógico; por caso los textos de Irene Fondón, María J. Madero y Auxiliadora Sarmiento (2010); Ligia Ochoa y Alberto Cueva (2014); y Marta Elena Valdemoros (2010). Éstos coinciden en que los profesores con formación universitaria encuentran dificultades del tipo pedagógico-didáctico. Otros autores como Tatiana Elena Cisternas León (2016) y Carolina Guzmán Valenzuela (2012) muestran que, sin importar si la formación es universitaria o normalista, los docentes se enfrentan a problemas al educar. También hay quienes expresan que las formaciones iniciales de

los profesores no son suficientes cuando se ejerce la profesión; esta situación queda de manifiesto en los textos de Mercedes Jaén y Enrique Banet (2003); y José Tejada Fernández (2013). Finalmente recuperé dos investigaciones que hacen alusión a procesos reflexivos y de formación continua docente, como dos vías para enfrentar las situaciones problemáticas que surgen en el diario actuar; éstos son “Práctica docente del profesor universitario: su contexto de aprendizaje” (Hurtado, Serna y Madueño, 2015) y “Formación pedagógica de profesores universitarios: conclusiones de una experiencia brasileña” (Giusti, 2017). Estas investigaciones aportan enfoques, teorías y metodologías que deben ser tomadas en cuenta por su relevancia en este tema.

La investigación *Principales Problemas de los Profesores Principiantes en la Enseñanza Universitaria* fue realizada en España por Irene Fondón, María J. Madero y Auxiliadora Sarmiento (2010); en ella expusieron las dificultades para enseñar que afrontaron los profesores noveles universitarios.

Las autoras señalaron la tensión que causa la realización simultánea de las funciones de enseñanza, investigación y gestión. Si bien las tres funciones son importantes y necesarias, para este trabajo se rescatan únicamente las problemáticas relacionadas con la enseñanza; las cuales son la planificación y organización de la asignatura, que engloban desde la selecciones de contenidos hasta los acuerdos y modificaciones derivados del trabajo por áreas/departamentos; además señalaron la falta de técnica y metodología propicia para los contenidos y la incompetencia para acercar los contenidos a la realidad del estudiante. Se suman a esas problemáticas, dificultades relacionadas con la disciplina de los alumnos y la motivación para aprender que, muchas veces, se muestran ausentes. Como conclusión, se señaló la necesidad de la formación pedagógica-didáctica de los profesores, para que éstos no se sientan desprotegidos al momento de realizar sus funciones docentes.

Los profesores noveles aquí referidos son de formación universitaria, por lo cual las dificultades antes mencionadas correspondieron a las problemáticas que los maestros universitarios debieron afrontar, ya que antes de su primera incursión laboral no tuvieron experiencia docente.

En la misma línea se presenta el texto *Dificultades y retos de los maestros principiantes de español como lengua extranjera (ELE)*, el cual es un estudio realizado por Ligia Ochoa Sierra y Alberto Cueva Lobelle (2014). Narra la experiencia de profesores principiantes, en la tarea de enseñar el español como lengua extranjera, con el fin de identificar las dificultades de orden personal, didáctico e institucional que enfrentaron dichos docentes.

Se basaron en la teoría del campo intelectual propuesta por Bourdieu (2009, citado en Ochoa y Cueva, 2014), ellos sostuvieron que el campo es la docencia, y el maestro de lenguas se ve inmerso en este campo con una serie de valores y atributos que adquirir. Es un estudio realizado en Colombia con profesores que enseñan español como lengua extranjera; se recurrió a una metodología cualitativa que empleó el cuestionario de preguntas abiertas.

Como resultados de esta investigación se encontró que los profesores se enfrentan a dificultades derivadas de su formación, pues el 91 % de los encuestados no habían cursado un pregrado con cursos de didáctica relacionados con la enseñanza del español, mientras que el 21% no había tenido ningún tipo de formación relacionado con la lingüística española; deficiencias que fueron solucionando estudiando y aprendiendo por su cuenta. Esta falta de preparación les generaba mucha angustia e inseguridad.

Encontraron también dificultades causadas por su baja formación en didáctica del español, a esta se le suman problemas causados por la falta de materiales, así como por lo inadecuados que eran; sobre todo el libro de texto. Los maestros identificaron también problemáticas con el manejo del grupo, el manejo del tiempo, el poco contacto con los estudiantes y la falta de motivación de los estudiantes.

Concluyeron expresando algunos consejos a los profesores, tales como que el maestro tenga una buena formación, que estudie y se prepare constantemente, así como tener una formación didáctica para elaborar buenas planeaciones y materiales. Finalmente señalaron necesaria la actitud del maestro para aprender, así como la opción de ofrecer espacios para la formación continua del profesorado mediante el trabajo con pares.

Otro texto que muestra las dificultades de los profesores con formación universitaria, cuando educan, es el estudio de caso *Dificultades experimentadas por el maestro de primaria en la enseñanza de fracciones*, de María Elena Valdemoros (2010), que muestra las problemáticas didácticas en la enseñanza de fracciones, de una maestra en una escuela primaria en la Ciudad de México.

Valdemoros (2010) se valió de las técnicas de observación y entrevistas para identificar el diseño de la planeación y la pertinencia de las intervenciones y actividades, como las principales problemáticas expresadas por la profesora. Encontró, además, que la actuación de la docente se encuentra desdibujada, pues ella no realizaba la planeación de sus clases, sino que ejecutaba los programas que fueron pensados por otros (en este caso la SEP).

Es necesario resaltar que la profesora a la que remite este estudio de caso se encontraba cursando una maestría en educación en la cual, mediante la participación en un seminario, fue capaz de realizar pequeñas secuencias didácticas, establecer objetivos de aprendizaje, mejorar su comprensión sobre conceptos disciplinares y elaborar con originalidad y pertinencia sus planeaciones.

Si bien este estudio se realizó a nivel primaria es pertinente para esta investigación, pues deja en claro las dificultades didácticas a las que se enfrenta una profesora con formación universitaria. Un aspecto destacable de este estudio fue la relevancia que tuvo el seminario en la práctica docente de la maestra; pues, a partir de este, desarrolló habilidades útiles para la docencia.

Las dificultades que enfrentan los profesores al enseñar, independientes de su formación, se presentan en el texto *Profesores principiantes de Educación Básica: dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos*, elaborado por Tatiana Elena Cisternas León (2016). Muestra, a partir de estudios de casos, los problemas a los que se enfrentaron los profesores noveles de educación básica en Chile, tomando en cuenta dos aspectos: el primero, las preocupaciones que sufren los profesores al enseñar y, el segundo, los contextos escolares en donde ellos se desenvuelven.

Tatiana Elena Cisternas se apoyó en el software de análisis Atlas ti y explicó por medio de la teoría fundamentada (Charmaz 2013, en Cisternas, 2016), los principales hallazgos de su investigación; éstos reportaron que los maestros tienen problemas para preparar una clase, es decir, “pensar las actividades” propicias, así como para pasar de la intención al papel; esto es, plasmar la planeación formal de sus clases, lo anterior como un requerimiento específico de las autoridades de la escuela. Los profesores expresaron también las dificultades al tratar un contenido que no se maneja lo suficiente, pues requiere un mayor esfuerzo de su parte, también para diseñar situaciones que sean atractivas y atrapantes para los alumnos. Así mismo expresaron dificultades para enseñar contenidos de más de un modo; en otras palabras, enunciaron falta de estrategias; finalmente señalaron dificultades en torno a la evaluación, el qué, cómo y para qué evaluar, así como la emisión de calificaciones.

Como conclusión a este trabajo Tatiana mencionó que los problemas a los que se enfrentaron los docentes no son homogéneos, sino que correspondían a dos situaciones distintas: algunos son deudas o vacíos de su formación inicial; mientras que otros se derivan de la complejidad del aula y los contextos laborales. Sumado a la primera situación mencionó que hay profesores que se forman con una especialidad, pero terminan ejerciendo de generalistas (enseñando de todo) y eso les acarrea problemas.

Si bien la investigación se centró en la educación básica, hace un aporte importante en tanto que menciona que algunas de las dificultades docentes se derivan de la formación inicial de los maestros; este argumento fortalece el supuesto de esta tesis para los casos de maestros que se formaron en un área y encuentran dificultades al ejercer en otra que es desconocida.

Otro texto que muestra las dificultades a las que se enfrentan los profesores noveles es el de Carolina Guzmán Valenzuela (2012) *Enseñanza reflexiva y profesores universitarios noveles: desafíos para la mejora de la enseñanza*; quien, a partir de un estudio cualitativo, realizado con dos profesores diferentes, pone de manifiesto los problemas de los profesores noveles en contextos universitarios. Guzmán Valenzuela se apoyó en Dewey, Schön y Tardiff para hablar sobre el conocimiento práctico y los procesos reflexivos como base teórica para su trabajo; además se valió de técnicas como

la entrevista inicial, la observación no participante y la entrevista final para la obtención de datos. Finalmente, utilizó el programa de análisis Atlas ti para sistematizar la información obtenida.

Los resultados arrojaron que los profesores noveles se enfrentaron con dificultades disciplinares para explicar los contenidos de la asignatura; de manera concreta, no saber cómo contestar a las preguntas de los alumnos, así como dificultad para identificar la complejidad de los temas y el tiempo destinado a ellos, además de la dificultad de captar elementos contextuales (ligar con la realidad). Finalmente, expusieron la problemática que encuentran al gestionar el tiempo, es decir, sus planeaciones fueron rígidas y descubrieron problemas al cambiar el curso o improvisar según las necesidades del grupo.

Guzmán Valenzuela encontró en la reflexión continua una vía de acción ante estas problemáticas, que sumado a la motivación de mejorar el actuar docente, llevan a los maestros a tomar cursos que los ayuden a mejorar sus habilidades docentes.

Este texto aporta dos elementos importantes. En primer lugar, si bien no se especifica si los profesores noveles tienen formación normalista o universitaria, sí muestra dificultades que ambos pudieran afrontar al educar, que son tanto disciplinares como didáctico-pedagógicas. Segundo, ofrece dos alternativas para afrontar dichas dificultades: la reflexión continua y el deseo motivante de ser un mejor docente.

Entre los trabajos que hacen referencia a la insuficiencia de la formación inicial de los profesores encontré el texto de Mercedes Jaén y Enrique Banet (2003) *Formación inicial de los profesores de secundaria: dificultades para aprender a planificar y desarrollar las actividades de enseñanza en aulas de secundaria*. Este escrito muestra cómo se trasladan los contenidos (disciplinares) a la práctica educativa de los maestros en un colegio español de nivel secundaria. La información se recopiló a partir de cuestionarios, memorias y entrevistas que buscaban averiguar qué y cómo se escogen: la bibliografía para el curso, los contenidos que se desean transmitir, las actividades didácticas que se proponen y la correspondencia de lo anterior con la corriente didáctica que se tenga como base.

Los resultados arrojaron que la formación inicial de profesores y profesoras fue insuficiente, pues no contribuyó a que los docentes afrontaran las dificultades que surgieron al enseñar; los maestros señalaron dificultades para la introducción de nuevos conceptos, para ligar los contenidos de la clase con la vida misma del estudiante, para realizar planeaciones que sean coherentes con los objetivos que deseaban conseguir. Otros más expresaron problemas para establecer una relación con el diagnóstico de conocimientos previos y las planeaciones o para propiciar un papel “activo” de los estudiantes y no memorístico. Si bien esta investigación se realizó con profesores de educación secundaria, los resultados son compatibles con esta investigación, pues muestran, las dificultades que tienen los profesores universitarios al momento de educar.

La investigación *Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación*, realizada por José Tejada Fernández (2013), expuso que los docentes tuvieron carencia de habilidades docentes y encontró tres causas principales: la primera, que “muchos profesores inician su actividad profesional con un déficit claro en el dominio de las competencias profesionales docentes” (Tejada, 2013, p. 6), sumado a ella, la segunda, que refiere a que las competencias docentes con las que contaban resultaron insuficientes para un mundo globalizado que genera cada día nuevas necesidades. La tercera es que muchos profesores “se identifican antes con su disciplina que con la docencia. Por lo que se dedican más a especializar en competencias de su disciplina y no tanto en las docentes” (Tejada, 2013, p. 7).

Ante este escenario Tejada identificó importante el desarrollo y perfeccionamiento de tres competencias que han sido consideradas importantes para los profesores, éstas son: las profesionales relacionadas con la experiencia laboral; las de gestión; y las pedagógicas y sociales que son las que facilitan los procesos didácticos, el trabajo con grupos y la transferencia del conocimiento. Para ello propuso primero, identificar los niveles de cualificación y mejorarlos; segundo, promover el trabajo en equipo y multidisciplinar y, tercero, promover la formación continua, dado que la formación inicial no basta pues no proporciona todos los conocimientos. Concluyó señalando la importancia de crear redes entre los profesores, que promueven la mejora entre ellos.

La investigación arroja luces sobre un aspecto mencionado antes: no basta para los profesores la formación inicial, pues esta es insuficiente para la ejecución de la función docente. Señaló la profesionalización docente como un elemento importante, ya que permite el desarrollo de las competencias necesarias (profesionales, de gestión y pedagógico-sociales) de las cuales se carece.

La importancia de esta investigación, para esta tesis, radica en reconocer la insuficiencia de la formación inicial sea esta cual fuere (universitaria o normalista), a la hora de ejercer como profesor. Además de ofrecer la construcción de redes entre profesores como una vía para afrontar las problemáticas a las cuales éstos se enfrentan.

Ana Karen Hurtado Espinoza, María Lorena Serna Antelo y María Luisa Madueño Serrano (2015) son maestras del Instituto Tecnológico de Sonora que investigaron las dificultades de los profesores universitarios con formaciones distintas a la docencia, ciencias de la educación, pedagogía o alguna carrera afín, al momento de enseñar. Su investigación *Práctica docente del profesor universitario: su contexto de aprendizaje* mostró la complejidad de la labor docente en contextos actuales, debida a los cambios educativos marcados por la transición al Espacio Europeo de Educación (EEE), tales como un proceso centrado en el aprendizaje, en lugar de en la enseñanza y reestructuraciones curriculares, entre otras.

Las autoras se apoyaron en Tejada (2013) quien mencionó que cuando el profesor no tiene una formación relacionada con la educación, puede llegar a presentar dificultades para desempeñarse en esa función. Al mismo tiempo reconocieron que, en el transcurso de la misma práctica, los agentes educativos pueden adquirir un aprendizaje que les ayude a minimizar las dificultades que se le presentan en la práctica. Finalmente señalaron el papel de la reflexión, así como el aprendizaje por descubrimiento y la socialización como vías para lograr lo anterior. Reconocieron, además, que la práctica docente requiere tomar en cuenta el carácter sociológico, psicológico, filosófico y epistemológico de la educación, para que este sea verdaderamente un contexto de aprendizaje.

Como conclusión las autoras expresaron que:

Las autoridades institucionales optan por contratar a profesores especialistas en la disciplina en la que impartirán clases, pero dejan de lado la contratación de docentes preparados en cuestiones didáctico-pedagógicas para ejercer su función (Tejada, 2013). Este hecho puede llegar a representar carencias durante la práctica docente del profesor, porque no cuenta con las competencias básicas de docencia, lo cual impacta en el aprendizaje del estudiante y por ende, en la calidad de la educación que ofrecen las IES. (Hurtado, Serna y Madueño, 2015, p. 7)

Agregaron que es importante concientizar a los maestros, para que vean su práctica como un espacio del cual se puede aprender y puedan reconocer la valía de acciones cotidianas, como el trabajo colegiado o los encuentros casuales con otros profesores.

Esta investigación es importante pues da sustento a una de las premisas de este trabajo: que se puede aprender de la práctica cotidiana, si bien la tesis busca mostrar las problemáticas a las que se enfrentan los docentes, derivadas de su formación, también pretende ilustrar cómo se han buscado solucionar estos problemas. Esta pretensión parte de la base implícita de que los docentes buscan mejorar su práctica, a la vez que son capaces de aprender de sus errores.

Finalmente, el trabajo de Graziela Giusti Pachane (2007) *Formación pedagógica de profesores universitarios: conclusiones de una experiencia brasileña*, fue un análisis sobre el programa de Residencia y Capacitación Docente (PECD) llevado a cabo en la Universidad Estadual de Campinas – UNICAMP. Para esta investigación se utilizaron informes, actas de reuniones, registros de los encuentros realizados, así como entrevistas. La información obtenida fue analizada con base en los presupuestos de análisis de contenido (Bardin, 1997 citado en Giusti, 2007, p. 5) y los aportes de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1988) y, Pimienta y Anastasiou (2002) (citados en Giusti, 2007, p. 5) sobre el pensamiento y la acción reflexiva en el trabajo docente.

El texto comienza exponiendo cómo es que históricamente se ha relegado la formación pedagógica a segundo plano, por sobre la cualificación disciplinar de los profesores. La autora explicó que este hecho se basa en el supuesto tradicional de que “quien sabe hacer, sabe enseñar”; sin embargo, Giusti señaló que no es así, remarcando la importancia de la formación pedagógica de los profesores; pues esta no se limita a que sepan cómo enseñar, sino que aporta conocimientos en torno a otras funciones

docentes como la tutoría, la organización de eventos o el trabajo con grupos multiculturales.

Es por esto que se impulsa el programa antes mencionado, pues la formación inicial del docente no basta, sino que se requiere de un proceso de perfeccionamiento constante. El programa tuvo el apoyo de un tutor y un espacio práctico para el desarrollo de habilidades. Los resultados del programa mostraron una mejora en las habilidades relacionadas con la didáctica, por ejemplo, la planeación, así como habilidades docentes más finas, tales como la consideración de contextos escolares al momento de planear, no tomar las planeaciones de forma rígida y percibir el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera amplia.

El más grande logro de la capacitación fue que los docentes reconocieron que un profesor no nace listo para desempeñar la función docente, sino que está un proceso de constante aprendizaje. De manera tal que la formación docente no debe limitarse a aspectos prácticos (didácticos o metodológicos), sino que debe englobar una concepción compleja de la praxis educativa que considere los aspectos éticos, afectivos y político-sociales.

Este texto aporta a esta investigación, pues reconoce la importancia de la formación continua como una forma de subsanar la insuficiencia de la formación inicial. Además, porque reconoce la complejidad de la labor docente más allá de las dificultades disciplinares y didácticas a las que se enfrentan los profesores, dificultades en donde se ponen en juego aspectos políticos, sociales, éticos y afectivos.

I.6 CIERRE

Las investigaciones aquí citadas brindan información importante para pensar las dificultades que enfrentan los profesores al enseñar. Primero, porque esclarece el problema de investigación al aportar elementos antes no considerados, tales como el paso de la formación docente a segundo plano por debajo de la formación disciplinar (Giusti, 2017), aun cuando otras investigaciones han demostrado que los profesores con formación disciplinar también se enfrentan a problemáticas para enseñar (Valdemoros, 2010). Si bien se ha privilegiado la formación disciplinar, la didáctica-pedagógica no debe

dejarse de lado, pues aporta a los profesores herramientas para mejorar su labor y desempeñar con mayor acierto otras actividades delegadas a ellos, tales como la tutoría. Lo anterior reafirma el supuesto de que la formación inicial es insuficiente, como señaló el trabajo de Jaén y Banet (2003), al igual que esta tesis. Debe reconocerse entonces que, como señaló Cisternas (2016) los problemas a los que se enfrentan los profesores son variables y en esta medida las respuestas que ofrezcan también lo deberán ser. Así mismo porque consideran al maestro como un profesional en constante profesionalización (Tejada, 2013; Giusti, 2017); al tomar en cuenta el contexto en donde se desarrollan los docentes (Fondón, Madero y Sarmiento, 2010).

Segundo, porque permite esclarecer que tanto los profesores con formación universitaria, como los que tienen formación normalista, se enfrentan a dificultades pedagógicas y disciplinares; y que el hecho de que se tenga una formación no exime a los profesores de enfrentarse a las problemáticas “propias” de la otra formación; es decir, se reconoce que los problemas a los que se enfrentan los profesores no son homogéneos.

Tercero, porque establecen elementos teóricos que son útiles para esta investigación como los aportes de Dewey, Tardiff y Shön (1992, en Valenzuela, 2012) en relación al conocimiento práctico y los procesos reflexivos; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, (1988 citado en Giusti, 2007, p. 5) en relación a la concepción reflexiva del trabajo docente; Tejada (2013) que reconoce la práctica docente como un espacio de aprendizaje; Coll (2004 en Hurtado et al 2015) que aporta ideas sobre el crecimiento del profesor en la práctica; Cabello Martínez (1997, citado en Valdemoros, 2010) en relación a cómo los adultos (profesores) aprenden y reconocen ese aprendizaje; y la noción de campo de Bourdieu (2002 citado en Ochoa y Cueva, 2014); entre otros, que permiten pensar la tarea docente como un espacio de continua reflexión, así como un escenario susceptible de aprendizaje y crecimiento profesional de los docentes.

Cuarto, porque agrega elementos que anteriormente no habían sido considerados, pero que deben ser tomados en cuenta en el futuro de ésta investigación, y que tienen que ver con: la motivación a ser un mejor docente, ligado quizá a un aspecto vocacional que mueve a los profesores a buscar las vías para mejorar su práctica

docente. Quinto, porque ofrecen elementos metodológicos que guían esta investigación, pues se reconoce una orientación a métodos cualitativos, apoyados de técnicas como la observación, las preguntas abiertas, el estudio de caso y el uso de instrumentos como los cuestionarios, las memorias y las entrevistas.

Sexto y último, porque ofrece caminos que han sido transitados y por los cuales es posible transitar para mejorar el ejercicio docente, vías tales como cursos de capacitación y espacios de formación docente (Jaén y Banet, 2003; Guzmán, 2012; Tejada, 2013; Ochoa y Cueva, 2014); el uso de diarios de profesor como un instrumento que permita la reflexión del maestro, así como seminarios de formación que les instruyan en su uso (Valdemoros, 2010); el trabajo colegiado o redes entre profesores (Tejada, 2013); entre otras.

Dirección General de Bibliotecas UAO

II. MARCO TEÓRICO

II.1 LA PROFESIÓN DOCENTE, CARACTERÍSTICAS Y RETOS

La historia del magisterio en México, y en general en América Latina, ha dotado a la profesión docente de una identidad particular. Toda profesión tiene una génesis, y a partir de este nacimiento y posterior evolución es posible comprender cómo se ha configurado la figura del profesor. Para el caso de América Latina, la imagen del maestro nace en la tensión expresa entre un componente vocacional y un componente de oficio (Tedesco y Tenti, 2002), que revela la disputa entre dos representaciones sobre el profesor. Para el componente vocacional, los profesores eran aquellas personas que sentían “el llamado” a dedicar sus vidas a la enseñanza de otros; por otro lado, la conformación del magisterio como una entidad profesional respondía al componente que caracteriza al profesor como la persona que se ha capacitado para hacerlo; esta tensión se devela en los primeros años de vida del magisterio, para los cuales “la enseñanza más que una profesión es una vocación” (Tedesco y Tenti, 2002, p. 5), la respuesta a un llamado que no exige formación sino más bien cualidades y sentimientos para con la enseñanza.

Con la maduración de los sistemas educativos, desde mediados del siglo XX, se gestan los primeros cambios en las concepciones del docente, pues a raíz de ellos empieza un proceso de profesionalización del magisterio por medio de la formación académica de los profesores. Lograr lo anterior fue resultado de una serie de aspectos sociales, económicos y políticos que influyeron en la transformación de la concepción del docente como sacerdote, con funciones doctrinales, al maestro como asalariado, persona que desempeña una profesión y que recibe una remuneración por ella. Es así que la labor de enseñanza que realizan algunas personas deja de ser considerada un aspecto meramente vocacional, para dar paso a considerarse como una profesión, aunque esto no descarte de facto el carácter vocacional.

En el periodo que va de mediados del siglo pasado hasta las dos primeras décadas del presente se configura una definición dominante del magisterio que combina en igual forma dos componentes: uno es de carácter racional y define a la actividad docente como un “arte científico”, es decir, como una práctica que está orientada por ciertos principios y conocimientos científicos, es decir, formales que tienen que ser aprendidos en instancias específicas. El otro componente es “no racional” no electivo. Esta es la dimensión “vocacional” afectiva y casi sagrada del magisterio

como un apostolado, es decir, como una práctica a la que alguien se consagra en virtud de un mandato sin que medie un interés instrumental. (Tenti, 1995, p. 18)

Si bien ahora prevalece el aspecto profesional de la enseñanza, no debe olvidarse que la profesión lleva implícita cierto carácter religioso o ligado con Dios, tal como menciona Tenti Fanfani, y con anterioridad Max Weber. Weber en su texto *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, realizó un análisis sobre la configuración de las profesiones y su papel en el desarrollo del capitalismo; en este señala la relación entre la palabra “profesión” y lo religioso, a partir de la lectura etimológica de la palabra en distintos idiomas. La palabra *profesión* hace alusión a un llamamiento o vocación, para Weber se entiende como una forma de complacer a Dios, pues implícitamente él decidió una misión para ti, que cumplirás al desempeñar una profesión, se trata de “una especie de mandato que Dios destina a cada quien, exigiéndole continuar en el estado en que se encuentra situado por disposición de la Divina Providencia” (Weber, 1991, p. 48); de forma tal que seguir la vocación es corresponder a la misión que Dios tiene para ti. Aunque el componente vocacional sobre el trabajo docente haya sido superado por el componente de oficio, algunos autores no descartan el papel de la vocación en la elección profesional sobre la docencia, siendo así un elemento importante a tomarse en cuenta en la definición de la labor docente.

Weber no sólo aporta esta caracterización sobre la profesión, sino que brinda algunos elementos que permiten distinguir una profesión de alguna otra actividad similar, por caso, un oficio; Weber pone “énfasis en el conocimiento especializado, formalmente aprendido y acreditado con un título, diploma o examen” (Tenti, 1995, p. 20), así todos aquellos que ejerzan una profesión deben contar con este conocimiento especializado. En la profesión docente la naturaleza de este conocimiento especializado es un asunto que interesa, pues ¿De qué naturaleza debe ser el conocimiento que identifica a un docente como tal?

Algunos autores coinciden en afirmar que se es maestro porque se enseña, en otras palabras, la esencia de la profesión docente está puesta en el conocimiento para enseñar, en palabras de Tardif (2004) “un profesor es ante todo una persona que sabe algo y cuya función consiste en transmitir ese saber a otros (p. 25)”. Surge aquí una

primer característica para leer el escenario anteriormente descrito, sobre la formación inicial de los profesores y su posterior desempeño en la docencia.

Como mencioné antes, los profesores universitarios que imparten clases en la preparatoria no tienen una formación profesional como profesores, sino una que corresponde a las ciencias particulares que enseñan y en las cuales están acreditados; es decir, sus formaciones no se corresponden a la profesión docente en sentido estricto, pues no cuentan con los conocimientos para transmitir su saber. En cambio, los profesores normalistas han recibido una formación inicial que les faculta para la transmisión; en otras palabras, su profesión corresponde a la del profesor, aunque en su caso cabe la pregunta sobre el tema de sus conocimientos, es decir ¿qué es lo que saben los profesores normalistas? ¿Saben acaso lo suficiente sobre las ciencias que enseñan? Con lo anterior se muestra nuevamente la tensión expresada en el planteamiento del problema, el profesor es aquel que sabe algo, pero además sabe cómo transmitirlo.

No basta contar con cierto conocimiento para ser reconocido como miembro de una profesión, Tenti (1995) menciona otros elementos a considerarse “una profesión es una combinación estructural de estas tres características típicas: conocimiento acreditado mediante títulos, autonomía en el desempeño y prestigio y reconocimiento social” (p. 20) He mencionado ya el primer punto y he expuesto una primer consideración sobre el trabajo de profesores normalistas y universitarios; en relación a las otras dos características, la situación es similar para ambos perfiles.

Respecto de la autonomía de quienes ejercen la profesión, es posible decir que existe; aunque no se desempeña con total libertad, sino que se vive condicionada por una serie de factores propios de la profesión. Es necesario recordar que la profesión docente se desarrolla dentro de una estructura definida y propia, comúnmente conocida como sistema escolar; dicho sistema es responsable de una gran cantidad de condicionantes sobre el trabajo docente, pues desde él se regulan las situaciones en donde se desarrolla este trabajo. Entre estas regulaciones se encuentran los subsistemas de educación, los tiempos de trabajo, los contenidos y los métodos, por mencionar algunos; con lo anterior busco ilustrar que si bien el trabajo del maestro se realiza con autonomía (pues él es el responsable de tomar decisiones, propiciar

actividades y responsabilizarse por sus acciones), ésta se ve limitada por las instituciones que regulan su actuar docente; esta situación es aplicable tanto a los maestros normalistas como a los profesores universitarios.

Vale aquí considerar “Las profesiones constituidas constituyen espacios sociales bien estructurados, con requisitos de entrada claros y formalmente establecidos, posiciones jerarquizadas ocupadas por agentes dotados de “mentalidades” o predisposiciones específicas y distintivas” (Tenti, 1995, p. 20). La docencia no es la excepción, los centros de trabajo docente, que son por lo general escuelas o institutos, cumplen con las características antes enunciadas, al tener mecanismos de ingreso establecidos y estructuras internas claras. Para este caso, profesores universitarios y normalistas se ven condicionados, sin importar su formación inicial.

La tercera característica sobre la profesión se centra en el prestigio y reconocimiento social. Para Durkheim (1990) este prestigio y reconocimiento tiene su base en la autoridad del profesor; esta autoridad es de carácter moral, pues lo que pretende es enseñar un “deber ser” que transforme al educando de ser, potencialmente, un humano a hombre cabal. La autoridad del maestro no deviene de sus conocimientos o sus logros, sino de su labor como profesor, que es la que la justifica dándole reconocimiento.

Para nadie es un secreto que la profesión docente en años recientes, en México, ha sufrido una campaña de desprestigio decantando en una valoración negativa por parte de la sociedad, que considera a los maestros como revoltosos y flojos. Al grado de reconocer que ser maestro hoy en día, no es una tarea sencilla pues se enfrenta a este prejuicio. Esta crisis manifiesta en la figura del profesor, se expresa en un cuestionamiento a la autoridad del profesor y la validez de la misma.

En aras de la definición del trabajo docente, Andrea Alliaud junto con Entanislao Antelo (2011) caracterizan el accionar docente no como una profesión sino como un oficio, al considerar esta acepción más amplia, esta definición permite además contemplar con mayor profundidad el carácter vocacional de la profesión resultado del accionar de los profesores sobre personas.

El tema de la vocación significa que el profesional del trabajo sobre los otros no es un trabajador o un actor como los demás. No afianza su legitimidad solamente en una técnica o un savoir-faire, sino también en principios más o menos universales. Son precisamente estos principios y valores lo que parecen añadirle a la actividad un componente de realización individual. (Alliaud y Antelo, 2011, p. 82)

En otras palabras, al ser la docencia una profesión que no trabaja con objetos sino con sujetos, no se basa únicamente en la técnica para legitimar su trabajo, pues sus resultados no son fácilmente perceptibles como sí lo son en otras profesiones. El trabajo con personas condiciona su labor, transmisora a la vez que formadora (de personas), pues ésta se basa en principios más o menos universales, que producen a su vez un sentimiento de realización individual relacionado con la vocación. Es así que la vocación, está presente en el desarrollo de la profesión docente. Si bien se aceptan los aportes de Alliaud y Antelo, para este trabajo se utilizará el concepto profesión y no tanto el de oficio, para definir el trabajo docente.

En resumen, la labor del profesor, concebida en un inicio únicamente como un aspecto vocacional y de entrega, se ha transformado hasta constituirse hoy en día como una profesión, que reúne en su definición un componente vocacional o de llamamiento, un conjunto de conocimientos especializados y acreditados, una asunción de jerarquías y mecanismos de ingreso y; la autoridad moral suficiente que soporte su reconocimiento y prestigio social, así como una cierta forma de realizar el trabajo educativo.

II.2 LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y LA PRÁCTICA DOCENTE

He hablado acerca de las personas que se dedican a la labor docente y mencionado que éstas cumplen una serie de características que les permiten identificarse como profesionales de la enseñanza; es ahora momento de caracterizar las funciones que los llamados profesores realizan.

II.2.1 PRÁCTICA DOCENTE

Es preciso mencionar que el trabajo del profesor es más amplio que la intervención de los mismos en clase; la práctica del profesor en clase es conocida como práctica docente y comprende todo aquello que el profesor realiza dentro del aula. Sin embargo, el trabajo del profesor no se detiene ahí, sino que involucra otros aspectos que suceden fuera del

aula pero que también forman parte de su desempeño profesional, esta práctica es conocida como práctica educativa. Para precisar ambas funciones proseguiré a definirlas.

García-Cabrero, Loredo y Carranza (2008) explican que “(la práctica) docente es la que se realiza dentro del aula, la educativa es la que se realiza en el contexto institucional y es más amplia” (p. 3). La profesión docente no sólo se resume a lo que sucede dentro del aula, que si bien es gran parte de lo que realizan los profesores, no es lo único. La práctica educativa por su parte contempla más funciones y espacios, tanto antes como después de la intervención en aula; y al ser más amplia permite comprender mejor el trabajo que realizan los profesores. Si bien en lo teórico se caracterizan como dos funciones distintas, en lo práctico estas dos funciones se influyen mutuamente, al grado de hacer difícil su separación e identificación.

La práctica docente se concentra en la acción primordial que realizan los profesores dentro del salón de clases, que es enseñar; pero ¿qué es enseñar? ¿Qué es lo que se enseña? ¿A quiénes? y ¿por qué? Estanislao Antelo (citado por Alliaud y Antelo, 2011 p. 23) otorga cuatro características centrales a la enseñanza “por un lado dar, transmitir; por el otro la enseñanza como provisión de guías para lo sucesivo, en tercer lugar, la idea del ejemplo, que debe ser seguido e imitado, y por último indicar, mostrar, señalar, exponer” (Alliaud y Antelo, 2011 p. 23). En primer lugar, reconoce la enseñanza como una transmisión, esto es, la comunicación de algo a alguien, sin embargo, para que esta acción sea transmisión debe ser aprendida por el otro (a quien fue transmitido); si el aprendiz no aprehende lo que el transmisor ha enseñado, entonces, la acción no es transmisión. La transmisión es resultado de la enseñanza.

En segundo lugar la provisión de guías, para esto, el autor recurre a la diferencia entre otras especies animales y el ser humano. Los animales comparten por medio de genes información vital a sus crías, de modo que, éstas al nacer, vienen cargadas con ciertas orientaciones sobre cómo comportarse, qué hacer para conseguir alimento o cómo reproducirse, es decir, cuentan con información para moverse en el mundo; en cambio los seres humanos nacen casi desprovistos de esta información vital, necesaria

para sobrevivir. Las guías para esta supervivencia vienen dadas por la enseñanza, de manera tal que enseñar es transmitir dichas guías.

En tercer lugar, una idea de ejemplo que debe ser seguido e imitado, el autor refiere a la enseñanza de técnicas, las cuales se aprenden únicamente en la realización de las mismas, por ello, señala la enseñanza como una idea de ejemplo, el cual al ser imitado es aprendido y en consecuencia enseñado. Indicar la vía en la que deben hacerse las cosas es una forma de enseñanza, en tanto que ejemplifica el camino que debe tomarse o seguirse para lograr lo que se ha enseñado. Y finalmente, y relacionado con el anterior se define la enseñanza como mostrar o indicar la vía que en lo sucesivo se tomará, es una guía sobre cómo debe actuarse ante tal o cual fenómeno o situación.

Las características antes señaladas no son excluyentes, sino que se complementan unas a otras concretándose en el acto de enseñar. Antelo (2011 en Alliaud y Antelo, 2011) agrega que la enseñanza es exitosa cuando logra provocar, despertar la curiosidad de los educandos, cuando les permite moverse en el mundo; además se trata de un acto metódico, sistemático, e intencionado, usualmente no espontáneo, tal como señala Davini (2015). Conviene definir la enseñanza pues es la tarea primordial del maestro educador y como dije antes, es lo que lo constituye como profesor. El concepto que los profesores tengan sobre la enseñanza rige, en cierto modo, la práctica docente, es preciso sugerir que las concepciones sobre enseñanza de profesores normalistas y universitarios serán distintas, pues las formaciones de unos y otros les han brindado ideas diferenciadas sobre ella. Infiero que los profesores normalistas tendrán ideas más claras y definidas respecto a la enseñanza mientras que los universitarios tendrán apenas un esbozo.

Después de haber mencionado qué es la enseñanza surge la pregunta obligada sobre para qué hacerlo. Estanislao (2011, p. 27) sostiene que “se enseña para dar a los chicos armas”, pues como he dicho antes, los alumnos están desprovistos de la información necesaria para sobrevivir en el mundo y la información sólo puede provenir de quienes ya están en el mundo; si bien esta respuesta convence, no basta, pues no demuestra la trascendencia de la enseñanza como acto educativo.

La enseñanza, como parte vital de la educación, requiere tener un sentido que la oriente. Enseñar no es educar, pues educar implica socializar, jugar, reflexionar, pensar, sentir y enseñar entre otras cosas. La educación persigue fines trascendentes, que se han planteado por diversos pedagogos a través del tiempo; la enseñanza colabora para la consecución de dichos fines, pero no los logra sola; requiere del aprendizaje, la reflexión, el juego, etc. para conseguirlos. Sólo aquella enseñanza orientada por la pedagogía y sus fines trascendentes, puede ser catalogada como acto pedagógico. Por eso, es conveniente conocer las orientaciones finales de la enseñanza, las cuales surgen de la reflexión pedagógica. Los grandes pedagogos, a lo largo de la historia, han aportado ideas sobre cómo debe ser el hombre que se desea formar, a partir del conocimiento y reflexión de estas teorías es que el profesor puede construir un sentido para su enseñanza.

El profesor debe tener claridad de por qué y para qué enseña, considerando que no sólo enseña, sino que con sus enseñanzas está educando. Lo anterior, requiere conciencia por parte del educador, que de saberlo, podrá dirigir todas sus acciones (tanto disciplinares como didácticas) a la consecución de ese fin. Aun cuando no se sepa por qué se está enseñando, la acción del profesor sigue contribuyendo a la formación de un ser humano. En este caso, el desconocimiento puede ser peligroso, pues la enseñanza no dirigida puede estar contribuyendo a formar un hombre con características que disten, e incluso sean contrarias a las del hombre que se desea formar. Reflexionar en torno a la finalidad de la enseñanza se vuelve entonces una necesidad, tal como dice Durkheim, porque “las ideas (...) tienen por objeto, no expresar la naturaleza de las cosas, sino dirigir la acción” (Durkheim, 1990, p. 120). Es decir, sólo de la reflexión sobre el por qué y para qué de la educación es que se tendrán profesores comprometidos con su labor de enseñanza, capaces de dirigir sus acciones en cualquier situación (o problemática) con un sentido claro. Sin esta reflexión, la enseñanza no es más que un acto repetitivo, sin sentido ni dirección.

II.2.1.1 ¿QUÉ SE ENSEÑA CUANDO SE ENSEÑA?

Para que el profesorado pueda enseñar, deben dominar dos tipos de conocimiento, tanto los pedagógico-didácticos que refieren a las reflexiones sobre la finalidad de la educación, como los disciplinares:

Shulman (1986), señaló la necesidad de que los profesionales de la docencia desarrollen un conocimiento, que es el resultado de la interacción de los dos anteriores, al que denominó conocimiento del contenido pedagógico de la asignatura, se refiere a las formas específicas de enseñar una asignatura particular. (García-Cabrero, Loredo y Carranza, 2008, p. 6)

El aporte de Shulman, permite pensar el trabajo del profesorado en términos de conocimiento del contenido pedagógico, que define como “las formas de representar y formular la asignatura que la hacen comprensible para los demás” (Putnam y Borko, 2000, p. 232, en García-cabrero, Loredo y Carranza, 2008, p. 6), es decir, la manera en la que el profesor enseña el contenido de su materia a los alumnos. El conocimiento del contenido pedagógico es resultado del conocimiento del contenido de una asignatura y del conocimiento pedagógico general, y reúne en él las reflexiones del profesor en relación a la concepción de la docencia, las estrategias sobre la enseñanza de la asignatura, la interpretación del conocimiento de los alumnos y el conocimiento del currículo. Para Shulman (1986, en García-Cabrero, Loredo y Carranza, 2008) este conocimiento no es aprendido en la formación inicial, sino que es resultado de la experiencia adquirida en la práctica educativa.

Para Paulo Freire “El profesor o profesora sólo enseñan en términos verdaderos en la medida en que conocen el contenido de lo que enseñan, en la medida en que se apropian de lo que aprenden” (Freire, 1999. p. 77). Es decir, el profesor enseña lo que él ha aprendido, no sólo en relación a los contenidos sino a todo un conjunto de cultura, valores, sentimientos, pautas de conducta. El maestro que es consciente de lo que aprendió es capaz de enseñar lo que sabe; si no es consciente de lo que él mismo sabe, entonces según Freire no enseña. Si no enseña, entonces, ¿qué hace? Freire no lo dice, pero yo podría decir que quien no enseña, reproduce. La enseñanza requiere la reflexión sobre el objeto enseñado, mientras que la reproducción solo pide una copia del objeto, que no se repiensa sino sólo se reproduce. Si no hay claridad sobre lo que se está

enseñando, en la medida que es lo que se ha aprendido, el acto educativo se reduce a lo mecánico, a la copia, la reproducción.

Sin decirlo, las palabras de Freire conducen a una última reflexión, la enseñanza debe ser un acto reflexivo. La reflexión es continua, sobre los educandos, el contenido, el objeto que se enseña, el hombre que se forma, la vía que se toma para ese fin, etc. El papel de la reflexión es vital, de ella se obtienen los insumos necesarios para actuar con certezas, Durkheim agregó que “la reflexión es, por excelencia, la fuerza antagonista de la rutina y la rutina es el obstáculo para los progresos necesarios” (Durkheim, 1990, p. 125).

Si se quiere salir de la rutina de profesor reproductor, se requiere de la valentía para reflexionar sobre el propio trabajo; sólo la reflexión puede conducir al maestro ante los obstáculos que se enfrenta, las dificultades diarias de ser maestro se ven guiadas por la luz resplandeciente de la reflexión sobre la enseñanza, sus fines y medios.

Finalmente ¿cómo enseñan los profesores? Cada uno enseña siguiendo las instrucciones que conoce sobre cómo se enseña, “las instrucciones son relatos acerca de lo que se puede hacer (o lo que no es conveniente hacer) basado en lo que se ha hecho” (Alliaud y Antelo, 2011, p. 32), los profesores se ayudan de una didáctica para transmitir el conocimiento que desea, y de la pedagogía para darle sentido. Antelo no brinda más especificaciones al respecto, con lo que se abre la posibilidad a dos explicaciones; la primera que el maestro sea consciente de las decisiones didácticas y pedagógicas que toma en clase, con base en pleno conocimiento de las corrientes didácticas, o que el profesor tome decisiones didácticas y pedagógicas con base en su experiencia sobre lo que funciona o no, aun cuando se desconozcan teóricamente las corrientes que las sustentan.

II.2.2 PRÁCTICA EDUCATIVA

La práctica docente se basa en la labor de enseñanza y acontece dentro de aula, en cambio la práctica educativa tiene su razón de ser fuera del aula, e involucra todos los procesos realizados antes de la intervención en aula y después de ella. La práctica educativa es inherente a la práctica docente, y se caracteriza por ser reflexiva y dinámica.

Coll y Sole (2002, en García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008) identifican tres dimensiones que constituyen la práctica educativa, las cuales nominan como “dimensión A”, “Dimensión B” y “Dimensión C”. La “dimensión A” corresponde al pensamiento del profesor previo a la intervención en aula e incluye la planeación de la clase, las expectativas sobre el grupo, su actuación y la clase en general; además de las creencias y conocimientos en relación a la enseñanza y la enseñanza de su materia particularmente. En la “dimensión B” los autores colocan el momento de intervención en aula, el cual caractericé previamente como práctica docente; finalmente la dimensión C, la cual considera el momento reflexivo posterior a la intervención en aula.

Los autores no mencionan si todos los profesores cruzan por estas tres dimensiones, pero yo me permito cuestionarlo, en lo que refiere a la característica reflexiva de la dimensión C. Me permito cuestionarlas porque hablar de reflexión es referir a un proceso mental superior que requiere preparación y que debe ser aprendido, en cuanto que no se realiza naturalmente. Por ello, cuestiono si todos los profesores reflexionan sobre su práctica docente antes, durante o después de haber intervenido en aula.

Para este trabajo se considerará a la “dimensión C” como un momento posterior a la intervención en aula, en el que deseablemente se espera que los profesores reflexionen sobre su práctica, aunque no se asegura que dicha reflexión se realice de facto.

La “dimensión C” es de especial interés en esta tesis, pues es en ella donde se gestan las preguntas y respuestas del profesor ante su propio trabajo, es aquí también donde se realizan las valoraciones sobre el aprendizaje de los alumnos y los procesos de aprendizaje del profesor. En esta dimensión, la reflexión debe centrarse en la práctica docente, cuidando no caer en el error de considerar la práctica como un hacer irreflexivo, sino como resultado del pensamiento y valoración previamente realizada por el profesor. Al respecto, Bourdieu (1972; 1980, en Davini, 2015, p, 25) afirma que “las prácticas sociales son el resultado de, y a su vez se originan en, esquemas de pensamiento, percepción y acción, incorporados socialmente y compartidos por todos los miembros de

un grupo o una clase social”, por lo que no se trata de meras habilidades prácticas sino de la concretización de los procesos mentales previos.

Davini (2015) sugiere que, de la totalidad de las prácticas del profesor, sólo algunas pueden ser producto de reflexión debido a las características de las mismas, para ello clasifica las prácticas en tres modalidades distintas; la primera obedece a zonas indeterminadas y hacen referencia a las costumbres, tradiciones, rituales y rutinas; dentro de los salones de clase, las zonas indeterminadas corresponden a rituales como el pase de lista, el acomodo de las bancas en clase, etc. La segunda corresponde a las zonas reguladas objetivamente, las cuales hacen referencia a las prácticas normadas como las políticas, las reglas, los documentos formales, entre otras; en los salones de clase esta zona puede verse en los horarios de las materias, en la matrícula, el curriculum, etc. Finalmente se ubican las zonas conscientes que, en sentido estricto, son las que “permiten la reflexión, el análisis y la fundamentación, así como la toma de decisiones propias” (Davini, 2015, p. 28). En este trabajo interesa indagar sobre las reflexiones realizadas en esta zona

El estudio de los componentes que conforman la práctica educativa del profesor y las zonas en donde se generan reflexiones son importantes, puesto que constituyen la plataforma básica sobre la que el profesor realiza su práctica profesional.

II.3 LA PRÁCTICA COMO ESPACIO DE APRENDIZAJE

Las prácticas (docente y educativa) de los profesores constituyen un espacio óptimo para el desarrollo de aprendizajes, María Cristina Davini (2015) afirma que hoy día “existe una general aceptación acerca de que el proceso de formación de los docentes -y en general en la formación de todos los profesionales- está estrechamente vinculado con el desarrollo de las capacidades para la acción en las prácticas” (p. 13). Es decir, el espacio práctico en el que se desarrollan las profesiones, propicia el desarrollo de capacidades útiles para el trabajo profesional.

Si reconocemos el ejercicio práctico como un espacio en el cual se aplican habilidades, destrezas, métodos y cualidades que ponen juego los conocimientos teóricos adquiridos en la formación formal de los docentes, es claro que éste constituye

un espacio de aprendizaje y desarrollo de conocimientos. A la vez reconocer este espacio es valorar la práctica como fuente de experiencia y desarrollo, pues enfrenta a los profesores a situaciones particulares en contextos específicos, en donde deben resolver situaciones concretas, que de otra forma no podrían vivenciar.

Es importante señalar que, para reconocer los conocimientos del profesor adquiridos en la práctica, es imprescindible un trabajo anterior de reflexión sobre la misma. Si el profesor no reflexiona sobre su práctica docente y educativa, entonces no se pueden identificar los conocimientos que va adquiriendo a la par del proceso práctico. En otras palabras, el conocimiento del profesor requiere un inherente trabajo reflexivo por parte del maestro, si no se reflexiona, el conocimiento puede estar presente, mas al no explicitarse, puede pasar desapercibido.

Reconocer el valor de la práctica como un espacio generador de conocimientos no desvirtúa el papel de la formación inicial o formal en los docentes que adquieren también en estos espacios conocimientos valiosos y necesarios para la práctica docente. Davini (2015) reconoce este riesgo al mencionar que la formación inicial llega a ser considerada “de bajo impacto”, es decir, los profesores valoran dicha formación como una formalidad, mas la valoran poco útil para el trabajo práctico; sin embargo, la autora menciona que “la formación inicial representa un importante período que, durante y al final del proceso, habilita para el ejercicio de la profesión” (Davini, 2015, p. 23), con ello reconoce que si bien la práctica dota de conocimientos a los docentes, ésta no sustituye el papel de la formación inicial, pues constituye una base para la acción, al ser el primer acercamiento en la formación del futuro profesor.

Hurtado, Serna y Madueño (2015) identifican esta distinción a partir de dos conceptos, el primero hace referencia a un aprendizaje formal adquirido en la formación inicial, mientras que el segundo es de carácter informal, adquirido mediante la experiencia. Las características de dichos conocimientos pueden conducir a considerar uno más valioso que otro; por lo general privilegiando el aprendizaje formal por sobre el práctico; sin embargo, desde esta perspectiva ambos tienen el mismo valor.

El aprendizaje adquirido en la práctica es resultado de las distintas experiencias que han tenido los maestros, al respecto Alliaud y Antelo (2011) señalan que “el docente

que sabe es el que ha probado muchas, distintas y divergentes formas, maneras o estrategias de enseñar” (p. 88), con las cuales ha ido construyendo un conocimiento que le permite distinguir aquello que funciona, de lo que no lo hace.

Incluso los docentes que no han sabido nominar estos conocimientos, es decir, que no son capaces de verbalizarlos, son conscientes de ellos, en palabras de Meirieu (en Alliaud y Antello, 2011) se trata de una vibración particular que sienten los docentes y que parecen ser producto de una rara combinación de métodos, técnicas y modos de actuar, que indican que el trabajo que realizan va bien; tal vibración no puede ser más que el conocimiento implícito de los profesores adquirido a través de la práctica. Una cuestión importante es que, para que el conocimiento de los profesores pueda ser valorado de mejor manera, este tendría ser verbalizado y sistematizado, de forma tal que estuviera disponible para otras personas que quisieran consultarlo, la cual es una de las intenciones de esta tesis.

Si bien el aprendizaje es un acto individual, los ámbitos en los que los maestros aprenden no lo son. La teoría sociocultural sostiene que, el profesor, al ser un ser social interactúa con otras personas, y a su vez estas interacciones le permiten adquirir conocimientos que reafirman y configuran sus prácticas (docente y educativa) (Hurtado, Serna y Madueño, 2015), esto es, el aprendizaje de los profesores es resultado de prácticas de mediación.

Perkins y Salomon (1998, en Hurtado, Serna y Madueño, 2015) resumen y sistematizan las mediaciones y situaciones en que esta dinámica se desarrolla: mediación social activa en el grupo de pares, la cual hace referencia a la interacción con otros maestros y profesores; mediación social en el aprendizaje a través de herramientas culturales, por lo general libros, videos, acceso a bibliotecas, entre otros; y finalmente las organizaciones sociales como ambientes de aprendizaje, entre las que se incluye la internalización de rutinas, hábitos y costumbres de la cultura institucional. Las autoras añaden a esta tipología otros tipos de mediación entre los que se encuentran:

- “(a) conversar con otros profesores pares, ya sea en academias o reuniones informales;(b) observar el desarrollo de las clases de otro profesor;(c) participar de manera activa durante procesos de formación docente;(d) socializar con expertos

docentes o de la disciplina en que se desempeña; e (e) interactuar y acercarse al alumno. (Hurtado, Serna y Madueño, 2015, p. 4)

Las propuestas de estas autoras, sumadas a las antes expuestas, conforman un abanico de posibilidades para el aprendizaje del profesor, que constituyen vías de reflexión a lo largo del desempeño profesional.

II.4 LOS SABERES DEL MAESTRO

He dicho ya que el ejercicio práctico constituye un espacio idóneo para el desarrollo de saberes en el profesor, sin embargo, no he tratado aún la naturaleza de estos, sin bien he mostrado esbozos sobre cómo son, conviene definirlos para tener mayor claridad teórica.

Primero que nada, conviene definir ¿qué es un saber? Para Tardif (2004) los saberes son “conjuntos de informaciones técnicamente disponibles, renovados y producidos por la comunidad científica y susceptibles de movilización en las diferentes prácticas sociales, económicas, técnicas y culturales” (p. 27). De forma tal que los saberes constituyen una red, nunca un dato aislado, sino un dato en relación con otros; que además son producidos en colectivo y susceptibles de ser usados en distintas prácticas, en este caso concreto, en las de los profesores.

Tardif comienza por revelar los componentes de los saberes docentes, los cuales provienen de diversas fuentes y son nominados “saberes disciplinarios, curriculares, profesionales y experienciales” (Tardif, 2004, p. 26), como sus nombres bien lo indican, cada uno de ellos hace referencia a un aspecto particular de la práctica educativa. Los disciplinarios son los saberes propios de la disciplina que se imparte, éstos corresponden en general a las grandes clasificaciones sobre las ciencias, a los campos del conocimiento. Los curriculares hacen referencia al currículo y se presentan por medio de discursos, contenidos, planes, programas, objetivos y métodos que regulan el trabajo docente a partir de las instituciones.

Los experienciales son producto y construcción de la práctica; y finalmente, los saberes profesionales que el autor menciona únicamente como los referentes a las ciencias de la educación o la pedagogía, pero que yo me permito ampliar a la formación

inicial de los profesores, dado que no todos ellos se formaron profesionalmente para ejercer la docencia. De forma que los saberes profesionales en este trabajo hacen alusión a aquellos adquiridos mediante la formación inicial de los profesores en sus distintas licenciaturas y que tienen cierta relación con lo que se nomina curriculum oculto.

Dicha ampliación me obliga a abrir una nueva categoría, que nominaré saberes pedagógicos, para nominarlos, retomo la definición que el autor hace de los saberes profesionales que ya fueron redefinidos. De forma que para este trabajo se entenderán a los saberes pedagógicos como “doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, en el sentido amplio del término, reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa” (Tardif, 2004, p 29). Los saberes pedagógicos representan la reflexión sobre el porqué de la educación, la finalidad del acto educativo, que es a donde se orientan todas las acciones del profesor.

Anteriormente hablé del conocimiento pedagógico de la asignatura, propuesto por Shulman (1986, en García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008), el cual se concibe como una suma del conocimiento pedagógico y el conocimiento disciplinar; de forma tal que, sin considerar este conocimiento puesto que es suma de dos anteriores, tendríamos cinco saberes básicos presentes en la práctica educativa: los curriculares, los experienciales, los pedagógicos, los profesionales y los disciplinares. Estos conocimientos constituirán las bases del trabajo docente que se fundamenta en ellos.

Si bien estos cinco saberes constituyen la base del desempeño profesional del maestro, no todos reciben la misma valoración, sino que son jerarquizados por los profesores. La jerarquía corresponde al valor que encuentran en ellos para resolver las dificultades que se les van presentando en la práctica cotidiana. La forma en la que se valoran estos conocimientos responde a las problemáticas que ellos juzgan primordiales en el desempeño de su profesión.

Las problemáticas docentes surgen de la práctica, por lo cual los problemas de unos profesores serán distintos a los de otros, de modo tal que la valoración que cada uno de ellos haga sobre los saberes serán distintos, pues esta clasificación corresponderá a lo que han juzgado como más importante y útil para su práctica.

Tardif, (2004) menciona también que los saberes de los profesores se adquieren, por lo general, al principio de la carrera profesional que es cuando los profesores son todavía novatos; este fenómeno lo atribuye a una inquietud por confirmar sus capacidades para la profesión, es decir, se trata de un periodo en el que los profesores buscan confirmarse a sí mismos y afirmar ante los demás que son capaces de enseñar. También vale la pena señalar que, si bien este marco se construye durante los primeros cinco años de desempeño profesional, eso no lo exime de sufrir modificaciones con el paso del tiempo, resultado de las experiencias y reflexiones que el profesor vaya realizando al respecto.

II.5 CIERRE

En esta tesis valoro la docencia como profesión, reconozco que todos los profesores, independientemente de su formación previa, ejercen la profesión docente, por lo que se relacionan con las características de tal. Al ser una profesión, no es del todo necesario el carácter vocacional, aunque sí es deseable que se presente. Lo anterior me brinda elementos para establecer mi primer eje de investigación en relación a cómo los docentes valoran su práctica.

La profesión docente requiere teoría y práctica para aprenderse y solidificarse. La solidificación puede surgir de tres vías, (1) compartir conocimientos con otros profesores (teoría sociocultural); (2) reflexión de la misma práctica; y (3) los saberes previos o adquiridos sobre: la disciplina que se imparte, el currículum y sus derivados, la experiencia misma, la carrera que cursaron y las doctrinas que orientan su práctica. De ello, surgen tres ejes más de investigación, el primero, la valoración del propio aprendizaje en la práctica; el segundo, la mediación entendida como vía para la solidificación; y el tercero, la clasificación de los conocimientos docentes.

Tanto los profesores universitarios como los normalistas llevan a cabo práctica docente (dentro del salón de clases) y práctica educativa (fuera del salón de clases). Al llevar a cabo estas prácticas, los profesores recurren a sus conocimientos profesionales, disciplinares, curriculares, experienciales y pedagógicos. La práctica educativa tiene tres dimensiones. La dimensión A, son las concepciones del maestro previas a la clase. La B, es la práctica docente donde sucede la enseñanza, la C es posterior al trabajo en aula.

Las dimensiones A y C no siempre se realizan con profundidad reflexiva; pueden limitarse a ser esquemas de pensamiento incorporados socialmente, por ejemplo, de los aprendidos en su experiencia; cómo lo hicieron sus profesores. Aquí surgen dos ejes más, práctica docente y práctica educativa.

Cabe aclarar que, si bien he recurrido a clasificar con apoyo de las autoras, la práctica del profesor como práctica docente y práctica educativa, localizando una dentro y otra fuera del salón de clases, es únicamente con la finalidad de distinguir una de otra de manera teórica, pues en la práctica esta distinción es casi imposible, perdiéndose los límites de una y otra. El trabajo del profesor se realiza dentro y fuera del aula, (mezclándose de manera continua) e inclusive muchas veces fuera de los espacios educativos formales, traspasando los límites de la escuela.

Una de las principales actividades de los docentes es la enseñanza, que contribuye a la educación de alguien. Enseñar es proporcionar guías para moverse en el mundo. La enseñanza no se reduce a contenidos sino que reúne pautas de comportamiento, ideas y sentimientos. Todos los profesores enseñan con prácticas didácticas, aunque no todos sean conocedores de las teorías que la sustentan. Es deseable que tanto normalistas como universitarios identifiquen la finalidad de sus enseñanzas (pedagogía); si esta no es clara, la enseñanza puede perder sentido. La enseñanza conforma la práctica educativa, por lo que este apartado refuerza el mencionado eje de investigación.

Idealmente los profesores universitarios y normalistas, reflexionan, pero no lo hacen todo el tiempo. Hay espacios en las prácticas del profesorado que no lo permiten, por ejemplo, en las zonas indeterminadas (costumbres, tradiciones) o en las zonas reguladas (políticas, reglas). La reflexión quizá sucede en las zonas conscientes y versa sobre los educandos, el contenido, el objeto que se enseña, el hombre que se forma, la vía que se toma para ese fin, etc. Esta reflexión surge de la práctica, por lo que se incluye en el eje valoración del aprendizaje práctico.

De forma tal que mi marco teórico me aporta siete ejes que me permiten la construcción de categorías para elaborar mi instrumento de investigación y que posteriormente cruzarán de forma transversal los resultados de esta tesis: Valoración de

la práctica docente, práctica docente, práctica educativa, formación inicial, valoración del aprendizaje práctico, mediación y conocimientos docentes.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

III. APARTADO METODOLÓGICO

III.1 INTRODUCCIÓN

En la búsqueda del ser humano por comprender la realidad que le rodea, se han propuesto diversas segmentaciones que permiten estudiarla y deseablemente comprenderla. Sin embargo, las realidades siguen siendo complejas, por lo cual, no existen propuestas teóricas que resuman y abarquen todo cuanto existe. Toda propuesta teórica será limitada, al ofrecer “una” de las múltiples miradas con las que puede ser estudiado un objeto de estudio. Aunque se pretenda que esta mirada sea amplia y reconozca la complejidad de cualquier fenómeno, es seguro que no alcanzará a cubrir todos los matices con los que se presentan las realidades.

No pretende ser esto una discusión filosófica acerca de la realidad, la verdad, la objetividad o la ciencia, sino más bien una introducción, a la vez que disculpa, de una metodología que seguramente dejará fuera algunos aspectos que en el momento de realizar esta investigación no se consideraron valiosos y que pudieron haberlo sido. Pretende también, mostrar mi postura al reconocermelo como un ser humano compuesto por subjetividades que limitan la forma en la que me acerco a la realidad. Asimismo, pretendo reunir cosas que están separadas o dispersas; por ejemplo, los métodos, práctica educativa-práctica docente. En otras palabras, y sin suficiente argumentación, me incliné más por un modo de hacer ciencia de tipo complejo (Morin, 1998). Dicho lo cual, planteo el método que se llevará a cabo para realizar este trabajo.

III.2 MÉTODOS

III.2.1 ENFOQUE DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

El surgimiento del conocimiento científico se realizó con la intención de desentrañar la realidad, sin embargo, he dicho antes que la realidad es compleja, por lo que la revisión científica también se ha complejizado. Históricamente se han compuesto criterios sobre la verdad, la científicidad y la objetividad del trabajo científico, sin embargo, en años recientes estos criterios se han cuestionado:

El problema radical que nos ocupa aquí, reside en el hecho de que nuestro aparato conceptual clásico -que creemos riguroso, por su objetividad, determinismo, lógica

formal y verificación resulta corto, insuficiente e inadecuado para simbolizar o modelar realidades que se nos han ido imponiendo, sobre todo a lo largo del siglo XX, ya sea en el mundo subatómico de la física, como en el de las ciencias de la vida y en las ciencias humanas. (Martínez, 2006, p. 3)

Este cuestionamiento ha resultado en una nueva sensibilidad por parte de los investigadores, que se caracteriza por ser más global y compleja, y por requerir enfoques en la investigación que permitan ahondar en no sólo en las causas, sino en la red de relaciones que implican los fenómenos estudiados. Por lo anterior, recorro a un sistema complejo, entendido como una unidad global que no se explica sólo desde sus componentes sino desde múltiples interacciones simultáneas y no lineales; que requiere, además, estudiarse desde un *círculo epistemológico* (Morin, 2002 en Barberousse, 2008) y comprenderse desde su auto-eco-organización (el fenómeno no aislado de su entorno, sino en relación constante con él).

El trabajo cuenta con un enfoque fenomenológico-hermenéutico, propuesto por Van Manen (Ayala, 2008, p. 1): “Este enfoque se orienta a la descripción e interpretación de las estructuras esenciales de la experiencia vivida, así como al reconocimiento del significado e importancia pedagógica de esta experiencia”. La descripción tiene una base empírica, que se obtiene de la experiencia vivida por el profesor, es decir, la experiencia en el *mundo de la vida* tal cual la experimentamos, sin reflexión previa (fenomenología). A su vez, la interpretación se sustenta en la reflexión, la cual analiza y determina las estructuras esenciales de esa experiencia (hermenéutica), dejando una enseñanza a quien lo vive.

Complemento este enfoque con los aportes ofrecidos por Barbera e Inciarte (2012) respecto al carácter interpretativo, el cual es importante, pues se centra en la experiencia, los sentimientos y comportamientos, además de desentrañar el sentido de los fenómenos investigados. Este enfoque, pretende descubrir conceptos, que organizados conformen un esquema teórico explicativo, es decir, que la experiencia aquí recogida pueda constituir una base explicativa sobre el trabajo de docentes universitarios y normalistas en las escuelas de bachillerato.

El enfoque fenomenológico-hermenéutico pretende desarrollar en el profesor lo que se nomina como *tacto pedagógico*. Ayala (2008) señala que dicho tacto es el conocimiento para actuar con acierto ante las situaciones que viven los maestros. Si bien no pretendo generalizar este conocimiento, sí sirve como base para que los profesores entrevistados puedan mejorar su quehacer educativo, aunque lo anterior no lo prevé como un objetivo de esta investigación.

III.2.2 Método fenomenológico.

La fenomenología es un método de investigación que se basa en la observación y descripción de los hechos observados en la realidad. Su origen se remite a la crítica de las concepciones del naturalismo científico, en donde se “asume que el objeto de la ciencia es hallar leyes que gobiernan lo real, donde la persona es concebida como un objeto más de naturaleza” (Fuster, 2019: s.p.). En el naturalismo científico, la subjetividad de los sujetos (investigados e investigadores) no es tomada en cuenta como un factor incidente en la comprensión de la realidad. En respuesta a esta crítica, surge la fenomenología como un método que pretende “estudiar esta subjetividad y [...] abordar la producción de sentido que le es inherente” (Fuster, 2019: s.p.).

Uno de los primeros autores en explicar el método fenomenológico es Husserl en el siglo XX quien identifica la necesidad de que el investigador que pretende estudiar la realidad debe poner en paréntesis la subjetividad misma, permitiéndole acercarse a los fenómenos como son realidad, a lo anterior lo nomina como *epoché*.

Barbera e Inciarte señalaron que la fenomenología tiene su origen en el griego *fenomenon* que significa “mostrarse a sí misma, poner en la luz o manifestar que puede volverse visible en sí mismo” (citados en Fuster, 2019: s. p), es decir, el método fenomenológico pretende develar los hechos en sí mismos, explicando lo que son.

Por otro lado, Heidegger mencionó que “la fenomenología pone énfasis en la ciencia de los fenómenos. Esta radica en permitir y percibir lo que se muestra, tal como se muestra a sí mismo y en cuanto se muestra por sí mismo; en consecuencia, es un fenómeno objetivo, por lo tanto, verdadero y a la vez científico” (2006, p.99 en Fuster, 2019: s.p).

La fenomenología pretende entender lo que sucede, comprendiéndolo en el conjunto de fenómenos que le rodean, con la intención de explicar con mayor profundidad y conocimiento como es la realidad, por ello no resulta extraño que la técnica predilecta de este método sea la descripción.

III.2.3 Método Hermenéutico

La investigación de tipo hermenéutico se ha realizado desde hace mucho tiempo, algunos autores sostienen incluso que la hermenéutica es la forma natural en la que el ser humano comprende el mundo; sin embargo, ha sido hasta el siglo XIX cuando algunos autores convienen en sistematizar una serie de ideas a las cuales nominan “hermenéutica”.

La palabra hermenéutica proviene del vocablo griego *hermeneuein*, que significa interpretar, este significado se asocia a la mitología griega, específicamente al dios Hermes, quien estaba destinado a ser el mensajero de los dioses en el Olimpo. Entre los principales exponentes en el tema se encuentran Dilthey, quien es uno de los primeros en introducir el uso de la hermenéutica en las ciencias humanas, además de la consideración del círculo hermenéutico, el cual es un vaivén constante entre las partes y el todo; Schleiermacher, cuyo principal aporte fue “tratar de comprender al autor mejor de lo que él mismo se habría comprendido” (citado por Martínez, 2002, p. 3); Heidegger, quién valoró la hermenéutica no como método sino como instrumento epistemológico inherente a la vida humana; Gadamer, consideró que toda interpretación está influida por las condiciones históricas del interprete; y Ricoeur, sugirió que la actividad humana al ser interpretada debe ser leída como si fuera un texto, es decir, bajo los mismos criterios de interpretación (citados por Martínez, 2002). Con estas consideraciones y aportes, el método hermenéutico se complejiza, pues comprende una gran cantidad de consideraciones que deben ser tomadas en cuenta al momento de su aplicación.

Martínez Miguelez (2002) recuperó a Dilthey para decir que la intención de la hermenéutica es:

Descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, los gestos y, en general, el comportamiento humano, así como

cualquier acto u obra suya, pero conservando su singularidad en el contexto de que forma parte. (p. 2)

Para el método hermenéutico no basta conocer las causas de las acciones, sino que busca conocer los sentidos de las mismas. Estos sentidos son “las consideraciones de pensamiento, emociones o lógicas, que pueden llevar a una persona a querer hacer algo, esto no es más que las motivaciones” (Barbera e Inciarte, 2012, p. 4). La investigación hermenéutica no sólo describe y explica los fenómenos observados, sino que busca dotar de sentido los hechos analizados, esto es, como dice el autor descubrir la motivación, el porqué de la acción.

“La fenomenología hermenéutica es una metodología filosófica que pretende descubrir el significado del ser o existencia de los seres humanos (fenómenos), por medio de la descripción y comprensión de sus vivencias o cotidianidad” (Heidegger, 2005, en Barbera e Inciarte, 2012, p. 5). Con lo anterior se establecen dos características básicas del método, la descripción, primeramente, seguida de la comprensión o interpretación de la misma; sin olvidar el objetivo último, el cual es descubrir los sentidos ocultos. Para lograrlo, la hermenéutica se ayuda de la deconstrucción y reconstrucción de los hechos hasta lograr interpretarlos.

Para que el investigador descubra los sentidos por medio de la interpretación hermenéutica, Gerad Radnitzky (en Martínez, 2002) propuso algunos cánones que guíen dicha tarea, éstos son:

1. Utilizar el procedimiento dialéctico, es decir, ir del todo a las partes, lo cual también es conocido como círculo hermenéutico.
2. Mantener siempre presente la interpretación general del fenómeno.
3. Interpretar la acción desde la acción.
4. Recuperar la tradición, es decir, basar la interpretación en las normas, costumbres y estilos vigentes.
5. Mostrar empatía con el autor o actor, esto con la finalidad de comprenderle mejor.
6. Contrastar constantemente la información global con la particular (partes-todo)
7. Este punto refiere al hecho de que, en muchas ocasiones, los autores o actores no son conscientes del porqué de sus actos; en este sentido el investigador debe

ser capaz de desentrañar estos sentidos para comprenderlos incluso mejor que quienes lo realizaron.

III.2.4 Enfoque fenomenológico-hermenéutico

He descrito anteriormente dos métodos distintos para comprender la realidad, y si bien son distintos no son excluyentes, la fenomenología y la hermenéutica se complementan, pues muestran una visión global más comprensiva de los fenómenos estudiados.

Por una parte, la fenomenología permite la descripción amplia de los fenómenos y hechos observables, es decir, describir la esencia del fenómeno mismo. Por otra parte, la hermenéutica busca la comprensión de los fenómenos descritos por la fenomenología, buscando desentrañar los porqués, las razones o sentidos. Así, la hermenéutica complementa la fenomenología dando respuesta a las preguntas sobre la naturaleza del fenómeno y las estructuras esenciales del mismo. La descripción (fenomenología) en conjunto con la interpretación (hermenéutica) permite un tercer momento, que es el principal aporte del enfoque compuesto fenomenológico-hermenéutico: la reflexión acerca de los fenómenos, dicha reflexión es más que la suma de sus partes, no sólo describe y explica, sino que cuestiona los hechos observables y con ello, la realidad misma. A partir de esta descripción, explicación, interpretación y cuestionamiento crítica, se abre la posibilidad a una propuesta pedagógica.

III.3 Técnica

Según las características antes acordadas para este trabajo (sistema complejo y método fenomenológico-hermenéutico) hago selección de la entrevista como técnica de investigación. Una técnica de investigación es “un procedimiento típico, validado por la práctica, orientado generalmente —aunque no exclusivamente— a obtener y transformar información útil para la solución de problemas de conocimiento en las disciplinas científicas” (Rojas, 2011, p. 3). En pocas palabras, se refiere al procedimiento que permite reunir información sobre el tema a investigar. Es importante señalar que la elección de una técnica sugiere de facto el uso de un instrumento, por lo que se utilizará el guion de entrevista como soporte de esta investigación.

Para la elección de esta técnica tuve en cuenta la intención de este trabajo, que es identificar las problemáticas que han vivido los profesores en su práctica educativa y las soluciones a las que han llegado; por lo cual se presenta valioso el uso de la entrevista por ser una técnica que recupera la experiencia de los entrevistados, desde su propia narrativa, además de que permite dar cuenta, más allá de cómo sucedieron los hechos en realidad, cómo fue su experiencia en estas situaciones y los procesos reflexivos o metacognitivos que han tenido al respecto de estas mismas vivencias.

La entrevista es para Canales (citado en Díaz, Torruco-García, Martínez-Hernández, y Varela-Ruiz, 2013, p. 163) “la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto”. De modo tal que, entrevistar es una actividad del investigador realizada con la intención de obtener información sobre el tema que investiga. Si bien la finalidad de la entrevista es la obtención de respuestas verbales, no debe olvidarse que el cuerpo también comunica, por lo que las respuestas no verbales del entrevistado deben ser tomadas en cuenta.

El tipo de entrevista por el que opté en este trabajo, es la entrevista semiestructurada la cual

Presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. (Martínez, 2002 p. 163)

Después de realizada una valoración, consideré la entrevista semiestructurada como la mejor opción, dado que permite mantener un objetivo claro, a la vez que posibilita a los entrevistados expresarse en las respuestas y a los entrevistadores indagar más sobre algún tema no previsto, pero que se presenta como resultado de la entrevista misma.

Para que las entrevistas se realicen de la mejor manera se deben considerar algunas condiciones básicas para su realización, una de ellas es el espacio en donde se realiza, el cual no debe ser ruidoso ni fácilmente interrumpido, se debe tomar en cuenta el lenguaje corporal de entrevistado y el entrevistador, mantener la prudencia y obtener

autorización por escrito de las personas que serán entrevistadas. Díaz (et al, 2013) aporta otras consideraciones en la realización de la entrevista, entre las cuales se incluyen: realizar un guion de entrevista, explicar al entrevistado el propósito de la misma; mantener una actitud receptiva ante las respuestas del entrevistado, evitando juzgar lo que dice o propiciando que éste se cohiba; permitir la modificación en el guion de acuerdo a la dirección que tome la entrevista y evitar interrumpir el discurso del entrevistado.

Tomé en cuenta las recomendaciones de Baez y Pérez de Tudela, (citado en Martínez, 2002) sobre la elaboración de las preguntas en la entrevista, por caso, que sean breves, que no induzcan respuestas, que sean válidas y que se adecuen a la percepción del entrevistado. Estas recomendaciones fueron tomadas en cuenta en la preparación, desarrollo y cierre de las entrevistas realizadas.

Si bien pude haber recurrido a la historia de vida o a la observación, opté por la entrevista porque, como dije antes, permite recuperar la experiencia desde la narrativa del entrevistado, no así la observación, que recupera esta experiencia, pero desde la perspectiva de alguien externo. Además, porque este instrumento no presenta limitaciones de espacio ni tiempo, esto quiere decir que en las entrevistas se recuperan hechos pasados, pero también proyecciones a futuro y reflexiones del momento presente. Adicional, permite la recuperación explícita de sentidos y no únicamente de respuestas que se transforman en datos, tal como lo harían los cuestionarios. Finalmente, porque la entrevista permite la referencia al trabajo propio, pero también a la experiencia ajena que puede resultar provechosa para la investigación.

III.3.1 INSTRUMENTO

El instrumento para este trabajo de investigación es el guion de entrevista que permite aplicar la técnica de investigación de manera óptima. Se compone de siete ejes, que son: valoración de la práctica docente, práctica docente, práctica educativa, formación inicial, valoración del aprendizaje práctico, mediación y conocimientos docentes; dichos ejes surgieron de la elaboración del marco teórico.

El instrumento está constituido de cuatro secciones, la primera es para los datos de identificación de la persona entrevistada que reúne su nombre, edad, género, años de experiencia docente, tipo de formación inicial y materia(s) que imparte actualmente. En

el segundo apartado coloqué los datos de identificación de la entrevista, que son el código de la entrevista, el día, la hora, la duración y el lugar en donde se realizó la entrevista. La tercera sección corresponde a la batería de preguntas, dividida en los ejes antes mencionados, con un total de 15 preguntas que guiaron las entrevistas. Adicional utilicé un guion en extenso, que usé exclusivamente yo como entrevistadora, con la finalidad de ser una guía teórica para el desarrollo de la entrevista. La última sección se destina a observaciones adicionales, en donde coloqué notas sobre la entrevista realizada. Dado que, en la entrevista, además de registrar las respuestas, el entrevistador debe captar las interacciones entre él y el entrevistado, dispuse este mismo espacio para reportar dichas interacciones por escrito. Esta batería se incluye como anexo I, en la página 131

III.4 PROCEDIMIENTO

III.4.1 CONTEXTO INSTITUCIONAL

Se tiene por población objetivo a los profesores de la Escuela de Bachilleres Plantel sur ubicada en el estado de Querétaro, en México. Dicha institución es una dependencia de la Universidad Autónoma de Querétaro ubicada en el mismo estado. Para la selección de los profesores participantes en el estudio se solicitó a la institución correspondiente permisos para el acceso, además de acordar con los profesores permisos por escrito para el uso de la información recabada en la presente investigación, esto se realizó a través de cartas de consentimiento. Mantuve el anonimato de los participantes debido a que la información aquí producida refiere a personas actuales.

Dado que el trabajo pretende mostrar las semejanzas y diferencias en las formas en las que los profesores, con distinta formación inicial (universitarios y normalistas), enfrentan dificultades en la práctica educativa, propuse dos grandes grupos de profesores (que los distingan como universitarios o normalistas) a entrevistar. Esta propuesta se realizó de manera previa al acceso al campo y posterior realización de entrevistas.

Para los profesores normalistas sugerí los siguientes criterios.

1. Contar con una formación inicial en alguna licenciatura en ciencias de la educación, pedagogía, gestión educativa, normal del estado o alguna afín
2. Seleccionar profesores con distintas experiencias docentes, de forma deseable pretendí que algunos de ellos fueran noveles (1-5 años ejerciendo), otros más experimentados o con cierta solidez (5-20 años) y, finalmente, profesores con la mayor experiencia docente (+20 años de ejercicio).
3. Elegir tanto profesores varones como profesoras mujeres, pues si bien este trabajo no atiende a una cuestión de género, considero pertinente conocer cómo son las respuestas de unas u otros en relación a los problemas que se les presentan. También porque se tiene el supuesto de que la mayoría de las personas con una formación de este tipo son mujeres, mientras que quienes tienen formación universitaria son en su mayoría hombres.

Para los profesores universitarios los criterios fueron:

1. Contar con una formación inicial en alguna licenciatura distinta a las ciencias de la educación, pedagogía, gestión educativa, normal del estado o afín.
2. Elegir profesores con formaciones iniciales tanto en las llamadas ciencias exactas como de las sociales. Lo anterior se justifica bajo el supuesto expreso, de que, la formación inicial incide en la forma en la que los profesores optan por una u otra solución ante las dificultades que enfrentan.
3. Seleccionar profesores con distintas experiencias docentes, de forma deseable pretendía que algunos de ellos fueran noveles (1-5 años ejerciendo), otros más experimentados o con cierta solidez (5-20 años) y finalmente profesores con la mayor experiencia docente (+20 años de ejercicio).
4. Elegir tanto profesores varones como profesoras mujeres, pues si bien este trabajo no atiende a una cuestión de género, consideré pertinente conocer cómo son las respuestas de unas u otros en relación a los problemas que se les presentan.

La elección de profesores con años de experiencia diversos se justifica pues, con el paso del tiempo, los problemas y la forma en la que los profesores se enfrentan a ellos, quizá cambia. La actividad docente al igual que cualquier trabajo requiere de práctica

para solidificarse, de forma tal que, al comienzo de la labor, los profesores noveles tienden a visualizar y valorar la práctica de una forma distinta a como lo hacen los profesores más experimentados.

III.4.2 SUPUESTOS PARA LAS ENTREVISTAS

Esperaba encontrar que los profesores con formación universitaria enfrentaran, principalmente, dificultades relacionadas con los conocimientos pedagógicos, curriculares y didácticos del profesor; mientras que los profesores normalistas tendrían problemáticas relacionadas con los saberes disciplinares. Consideré además que las formaciones iniciales de los profesores, impactarían de forma directa las vías de acción que toman al enfrentarse a un problema. Consideré que los profesores con formación normalista se encontrarán mejor preparados para solucionar las problemáticas que enfrentan, al ser profesionales en el campo. Esperé también que los profesores con mayor experiencia tuvieran ya fórmulas comprobadas, para la solución de las problemáticas que surgieran en sus clases, resultado de sus saberes experienciales; en el mismo sentido esperé que los profesores con menor experiencia se encontraran aún en la construcción de conocimientos experienciales que sienten una base para su actuación futura. Finalmente consideré que, si bien, todos los profesores tienen conocimientos experienciales no todos son conscientes de ellos ni de su valor, pues los procesos reflexivos que realizan son pobres o no se presentan.

III.4.3 CONTRATIEMPOS

En un inicio había considerado que los profesores con formación universitaria se diferenciaran de los de formación normalista de acuerdo con su formación inicial, pero en la realidad no encontré en la preparatoria profesores de formación inicial normalista sino únicamente de formación universitaria. Este factor no considerado me hizo enfrentarme a un dilema: ¿modificar la estructura de la tesis para que correspondiera a los datos ubicados en la realidad o mantener la estructura y ajustarme?

Consideré mejor mantener los supuestos iniciales a modificarlos, pues la investigación muestra lo que existe en la realidad, no lo que idealmente se desearía que existiera. De esta forma, se expone en el presente trabajo que dentro de la institución investigada no se ubicaron profesores con formación inicial normalista, sino que todos

ellos tienen una formación universitaria. La ausencia de profesores con formación normalista es un fenómeno que se deba probablemente a que la escuela normal del estado no pretende formar profesores para este nivel de estudios, sino docentes para la educación básica, que en México comprende el preescolar, la primaria y la secundaria, no así la preparatoria.

Por otro lado, podría haber profesores egresados de escuelas universitarias con maestrías o licenciaturas relacionadas con la educación, pero es necesario considerar que el acceso a estas escuelas era limitado, por ejemplo, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que es una de las instituciones que oferta licenciaturas en pedagogía existe en Querétaro desde hace 30 años (1990) según lo que señala su página de internet, mientras que a nivel nacional existe apenas desde el año 1978, pero estudiar en esta escuela sería una posibilidad sólo de aquellos que pudieran viajar a la ciudad de México. Otros programas, por ejemplo, la licenciatura en innovación y gestión educativa, de la cual yo soy egresada, es de reciente creación (2011); otras escuelas que ofertan una licenciatura en educación en este mismo estado, también son de reciente creación, por ejemplo, la UNITEC que oferta la licenciatura en pedagogía, no existía sino hasta el año 2017, o la Universidad Mondragón, con su licenciatura en educación con enfoque en inclusión, fue creada en el 2011. Estas condiciones podrían justificar la ausencia de profesores que nominé “normalistas” en la preparatoria.

Al analizar las posibilidades que ofrecía la tesis, desde los supuestos que tenía y las condiciones reales del campo, opté por modificar el criterio sobre formación inicial (pues todos tenían una formación universitaria de base) por un nuevo criterio correspondiente a estudios profesionalizantes. Consideré que estos estudios, podían marcar la diferencia en la formación y los marcos teóricos y conceptuales de los docentes, adquiridos, si bien no en la formación inicial, sí en un momento posterior, y haciéndolos distintos: profesores con estudios especializados en docencia y profesores con estudios especializados en sus disciplinas. Esta decisión no fue arbitraria, se basa en algunos de los supuestos que planteé en esta tesis en un inicio y corresponde además al objetivo de la misma. Es preciso mencionar que el objetivo de esta tesis es *“Interpretar las distintas estrategias que los profesores normalistas y universitarios han empleado*

para afrontar las dificultades (disciplinares y pedagógico-didácticas) surgidas en su práctica profesional”.

Si bien en un principio caractericé a los profesores como normalistas y universitarios, basándome en su formación inicial, esta corresponde también a una cuestión de conocimientos supuestos para un grupo u otro: conocimientos en didáctica y pedagogía para los normalistas y conocimientos en su disciplina para los universitarios. Dado que la realidad no se ajusta a este supuesto (de la formación inicial de unos otros) consideré que estos conocimientos pudieron ser adquiridos de manera formal en lo posterior, o sea en los estudios de maestría. Al analizar los perfiles de los docentes entrevistados, hasta ese momento, me di cuenta de que la mayoría de ellos tenía estudios de maestría, además logré identificar que estas maestrías correspondían tanto a lo disciplinar como a lo didáctico-pedagógico; de forma tal que el supuesto sobre conocimientos en un área o en otra se seguía cumpliendo, aunque estos no fueran adquiridos en la formación inicial sino como resultado de estudios profesionalizantes (maestrías). Esta modificación conllevó algunos cambios.

Dicho lo anterior, los profesores entrevistados se colocaron en dos grupos: los que nominé normalistas, que son aquellos profesores con estudios iniciales en sus disciplinas y estudios de posgrado profesionalizantes de maestría en pedagogía, didáctica, ciencias de la educación, escuelas normales de estudios superiores o áreas afines. A su vez, el grupo de profesores universitarios, en donde ubiqué a los profesores con formación inicial en su disciplina, sin estudios profesionalizantes o con estudios profesionalizantes dentro de su misma área disciplinar.

III.4.4 APLICACIÓN

Se pactó con la población objetivo los días, horas y espacios en los realizarían las entrevistas, considerando la rigurosidad antes descrita para la elaboración de una. Para comenzar el proceso me apoyé del profesor que me permitió realizar prácticas profesionales con él. El maestro había trabajado conmigo durante todo el año anterior, generando un lazo de confianza entre ambos que posibilitó realizar el resto de las entrevistas. Solicité a este mismo profesor me permitiera entrevistarle y aceptó. La entrevista se llevó a cabo en las instalaciones de la preparatoria sur, en uno de los

cubículos particulares de los profesores; la entrevista tuvo duración de una hora y me sirvió de base para pilotar el instrumento. A partir de su aplicación consideré pertinente reformular una de las preguntas que parecía ser confusa, además de agregar una pregunta que no había considerado, en relación a la evolución de su práctica desde sus comienzos hasta el momento actual; esta pregunta fue “¿Nota alguna diferencia en su práctica, desde el momento que comenzó a ser docente en comparación a como es actualmente?” Que se agregó al final del guion previamente elaborado; dando un total de 16 preguntas en su versión final. La entrevista tuvo un clima agradable y en ningún momento el profesor se negó a contestar ni se mostró renuente o distante ante las preguntas.

Por recomendación del mismo profesor contacté con otros tres docentes amigos suyos, a quienes solicité entrevistar, estos profesores aceptaron, en ese mismo momento acordé con ellos fechas y horas para las entrevistas. Las mismas se realizaron según lo acordado en las instalaciones de la preparatoria, en el mismo cubículo en donde se realizó la primera de las entrevistas. Al término de las entrevistas, pregunté a los profesores si podían recomendarme a algún profesor al que pudiera entrevistar, a su vez, ellos me recomendaron a otros profesores, a los que nuevamente solicité entrevistar y accedieron.

Bajo este mismo esquema fue que realicé diez de las entrevistas faltantes. Al realizarlas fui registrando los datos de identificación de las entrevistas, creando un panorama general de los docentes que había entrevistado: la cantidad de profesores, su género, las materias que impartían, sus años de experiencia y lo más importante (para este trabajo) su formación. Registré las características de los profesores que me hacía falta entrevistar, para cubrir con los criterios que había establecido de manera previa. Para contactar a los profesores con estas características me apoyé nuevamente en mi maestro de prácticas profesionales, quien me recomendó algunos profesores y me los presentó. A estos profesores les solicité entrevistarlos y aceptaron, en conjunto pactamos fechas, horas y espacios para la realización de las mismas. En total, le solicité a 14 profesores me permitieran entrevistarlos y los 14 aceptaron.

En promedio las entrevistas tuvieron una duración de 40 min; siendo la más corta de 29 min y la más extensa de una hora. Dos de las entrevistas se vieron apresuradas en tiempo debido a que los profesores tenían clase antes y después de las entrevistas, por lo que, en estas dos me apegué al guion, sin agregar preguntas para ahondar en las respuestas. Es importante recordar que las entrevistas que planteé son semiestructuradas, por lo que, lo que comento no modifica sustancialmente los criterios establecidos.

De todas las entrevistas, sólo en una hubo un ambiente poco propicio para su realización, en otras palabras, no se estableció *rapport* entre el docente entrevistado y yo como entrevistadora, esto provocó que en la entrevista las respuestas fueran cortas y hubiera un ambiente de tensión en donde el docente se mostró renuente a contestar las preguntas. En el resto de las entrevistas se generó un clima de respeto y empatía que me permitió recolectar la información necesaria para la elaboración de esta tesis; tal como se puede observar en la transcripción y posterior elaboración de resultados.

Algunas de las entrevistas no pudieron ser realizadas en el cubículo antes mencionado, dado a que este es un espacio compartido y en ocasiones estaba ocupado por otros docentes; hubo docentes que solicitaron realizar las entrevistas en sus salones particulares⁴. En estas situaciones, las entrevistas se realizaron en el cubículo adjunto y en los salones del área de inglés.

En un primer momento utilicé abreviaturas para las entrevistas. La letra P para referirme a un profesor o profesora, seguida de las letras M o H, según fue el caso, para señalar que el interlocutor es hombre o mujer. Asigné también la letra “n” o “u” según correspondió para denotar si la formación inicial del entrevistado es universitaria o normalista, finalmente asigné un número para identificar al informante, éstos fueron asignados en forma ascendente comenzando por el uno hasta *n*, según fue necesario a lo largo de la investigación, contando con dos numeraciones distintas para el grupo de normalistas o el de universitarios. De forma tal que las configuraciones se mostrarían de la siguiente manera: *PMu1* hace referencia a un profesor que es mujer con formación

⁴ Al mencionar salones particulares, me refiero a aquellas áreas de conocimiento que cuentan con espacios exclusivos para su uso, por caso, los salones de inglés o los salones en donde se dan asesorías de biología.

inicial universitaria y que corresponde a la primera maestra entrevistada; *PHn1* Se trata de un profesor varón cuya formación inicial es de tinte normalista y que es, además, el primer profesor entrevistado para este grupo. Al percatarme que en la preparatoria no había profesores con formación normalista realicé una modificación (antes descrita), que considera los estudios profesionalizantes de los docentes, de forma que agregué una tercera letra al código de la entrevista, la cual anoté después de las letras correspondientes a la formación inicial y antes del número. Designe el uso de *Mu* para los profesores con maestría universitaria y de *Mn* para profesores con maestría normalista, con una numeración única que incluyó a ambos grupos, de forma que la configuración final de las entrevistas fue:

PMuMu1

En donde la ***P*** hace referencia a un profesor, la ***M*** a mujer, la ***u*** a estudios universitarios, la ***Mu*** a Maestría universitaria.

III.4.5 TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

La fase posterior a la recogida de información, por medio de las entrevistas, correspondió a la transcripción de las mismas, posterior sistematización e interpretación. La transcripción de las entrevistas la realicé con el menor tiempo posterior a su aplicación, de forma tal que los detalles incluidos fueran lo más fieles a los ocurridos en realidad y se incluyeran todas las notas pertinentes para la investigación.

Llevé a cabo una primer transcripción de las entrevistas, en ella mantuve las muletillas, vacíos dentro de la conversación, así como de incorrecciones en el habla; como una muestra del habla cotidiana de los profesores. Finalmente precedí a la sistematización e interpretación de las mismas. La cantidad de profesores entrevistados dependió de la saturación de la información, que consiste en que las entrevistas dejaron de aportar información nueva, esto se comprende a partir de la comparación entre el comienzo de la investigación cuando no tenía información suficiente y la comprensión del fenómeno era mínima, mientras que, al avanzar con las entrevistas se fueron marcando tendencias para comprender e interpretar el fenómeno. Cuando la variación en esta tendencia es mínima se dice que los datos se saturaron, pues no se encuentra

información nueva para la investigación y explicación del fenómeno estudiado. En mi caso, la saturación se consiguió a los 14 entrevistados.

Para la sistematización, desarrollé indicadores (conceptos y palabras clave) que permitieron identificar las categorías centrales de este trabajo, dentro de las entrevistas realizadas. A partir de esta categorización construí redes entre las categorías, para ampliar mi mirada sobre los datos obtenidos.

Una vez sistematizadas las entrevistas las interpreté, para eso tomé en cuenta los conceptos y teorías recogidas en el marco teórico, así como la pregunta de investigación que guió este trabajo. Con esa información elaboré mis resultados.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

IV. RESULTADOS

IV.1 INTRODUCCIÓN

Los profesores entrevistados fueron en total 14. Se entrevistó esta cantidad de profesores porque, como ya mencioné, con ellos se llegó a la saturación de los datos. De estos profesores, siete fueron varones y siete mujeres, ocho con formación normalista y seis con formación universitaria. Estos profesores tienen un rango de edad que va desde los 23 hasta los 71 años, con experiencias docentes que van desde uno y hasta treinta años.

En conjunto, los profesores entrevistados imparten las clases de: filosofía, etimologías grecolatinas, sociología, química, laboratorio de química, laboratorio de biología, educación ambiental, laboratorio de física, física, lectura y redacción, historia I y II, matemáticas (de todos los semestres), economía, biología e inglés. De los catorce, ocho imparten materias de las llamadas ciencias sociales, y el resto de las conocidas como ciencias duras o ciencias exactas.

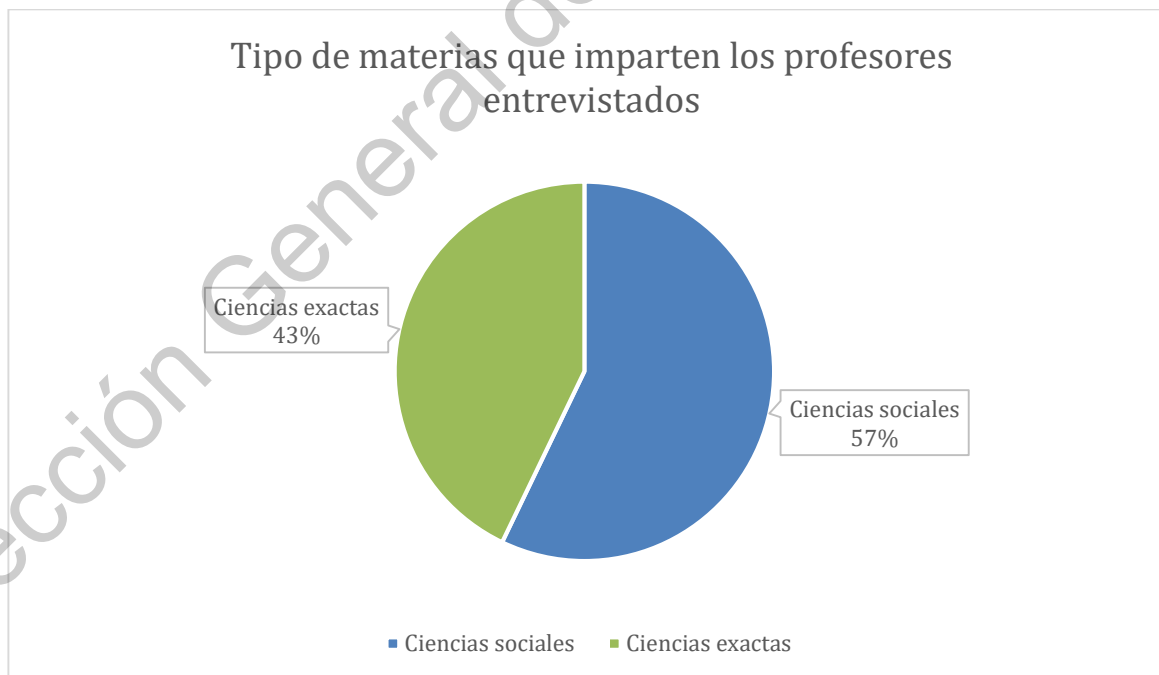


Gráfico 1. Tipo de materia que imparten los profesores entrevistados. Fuente: elaboración propia

La formación inicial de estos profesores fue también diversa, en conjunto se entrevistó a: dos profesores con licenciatura en lenguas modernas en español, tres

profesores con formación de filósofos, un profesor con licenciatura en historia, un profesor ingeniero químico industrial, un profesor con formación en lenguas modernas en inglés, un profesor licenciado en administración, dos profesores contadores públicos, un profesor biólogo, un profesor con licenciatura en ingeniería civil y un profesor con licenciatura en mecatrónica.

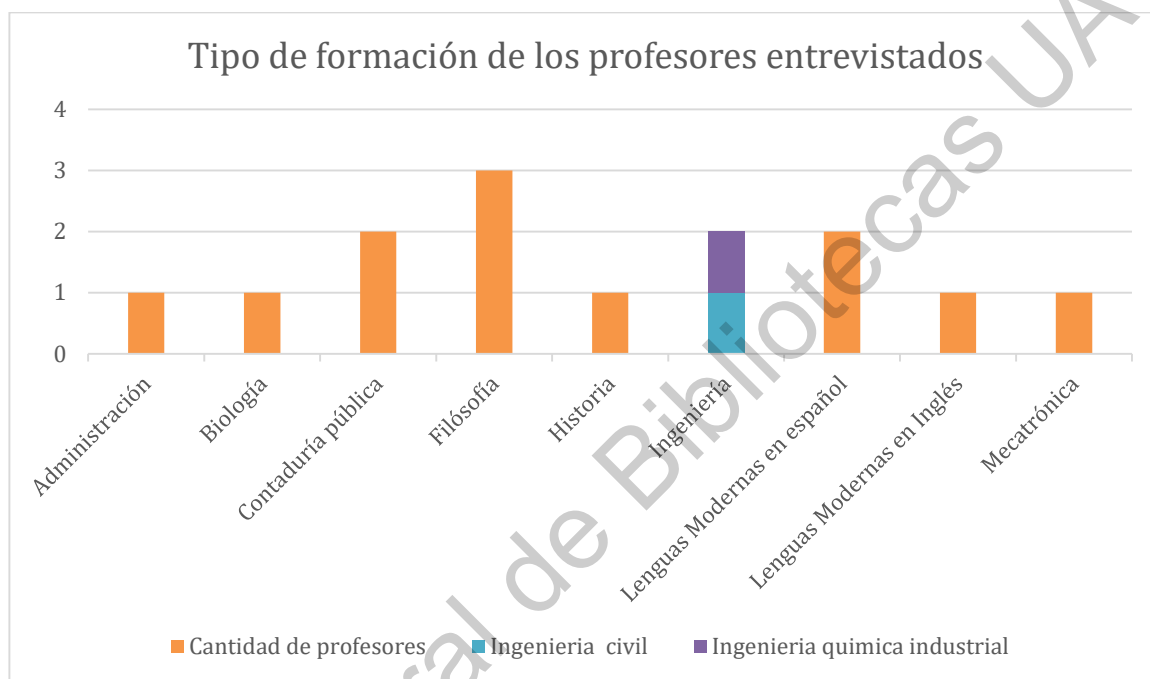


Gráfico 2. Tipo de formación de los profesores entrevistados. Fuente: elaboración propia

Los profesores entrevistados además atienden de 1 a 5 materias distintas en la preparatoria, el promedio de materias atendidas es 3.14 materias, en promedio los profesores tienen tres materias diferentes, lo cual implica preparar material para tres clases distintas. Es importante señalar que la cantidad de materias no es igual a la cantidad de grupos con los que trabajan, por caso, puede haber profesores que sólo tengan una materia, pero la impartan con seis grupos distintos, así también hay profesores con tres materias distintas en tres grupos. Estas materias pueden ubicarse en distintos semestres y en horarios que van desde las 7:00 am hasta las 20:10 pm. Entre los profesores entrevistados la cantidad de grupos varía desde uno y hasta ocho grupos distintos.

La forma de contratación es importante, pues de ella se desprenden algunas condiciones de trabajo para los profesores. En la preparatoria hay tres formas de

contratación: honorarios, tiempo libre y tiempo completo. Las condiciones de trabajo de los profesores por honorarios y tiempo libre pueden representar la necesidad de conseguir trabajos adicionales, lo cual implica más trabajo y menor tiempo para preparar las clases de preparatoria. De los profesores entrevistados sólo dos profesores mencionaron estar contratados como tiempo completo; uno mencionó ser tiempo libre y uno más estar contratado por honorarios. Adicional cuatro de los catorce entrevistados, mencionaron tener trabajos sabatinos, así como trabajos entre semana (en otras instituciones educativas) y a contraturno de los realizados en la preparatoria. Esta información es importante pues permite caracterizar y comprender mejor a los profesores entrevistados.

Mencioné antes que los estudios profesionalizantes de los profesores fungieron como la característica principal para constituir a los profesores en un grupo de normalistas y universitarios. Los profesores que se ubicaron en el grupo de normalistas, realizaron maestrías relacionadas con conocimientos didáctico-pedagógicos. De los ocho profesores ubicados en este grupo, hay uno con maestría en formación docente, dos con maestría en ciencias de la educación, dos con maestría en educación, dos más con maestría en didáctica de las matemáticas, y un profesor con maestría en creación educativa. Vale la pena mencionar que uno de estos docentes se encuentra actualmente estudiando un doctorado en ciencias de la educación, cabe señalar también, que es el único entrevistado que menciona tener estudios de doctorado.

En el grupo nominado profesores universitarios se ubicaron aquellos profesores con estudios en maestrías especializantes en sus áreas de formación; o sin estudios de posgrado, únicamente los conocimientos de base adquiridos en su licenciatura. De los seis profesores ubicados en este grupo, dos de ellos no tienen estudios de maestría, el resto son, dos profesores con maestría en impuestos; un profesor con doble maestría, una en género y una en escritura creativa; y el último con maestría en estudios históricos.

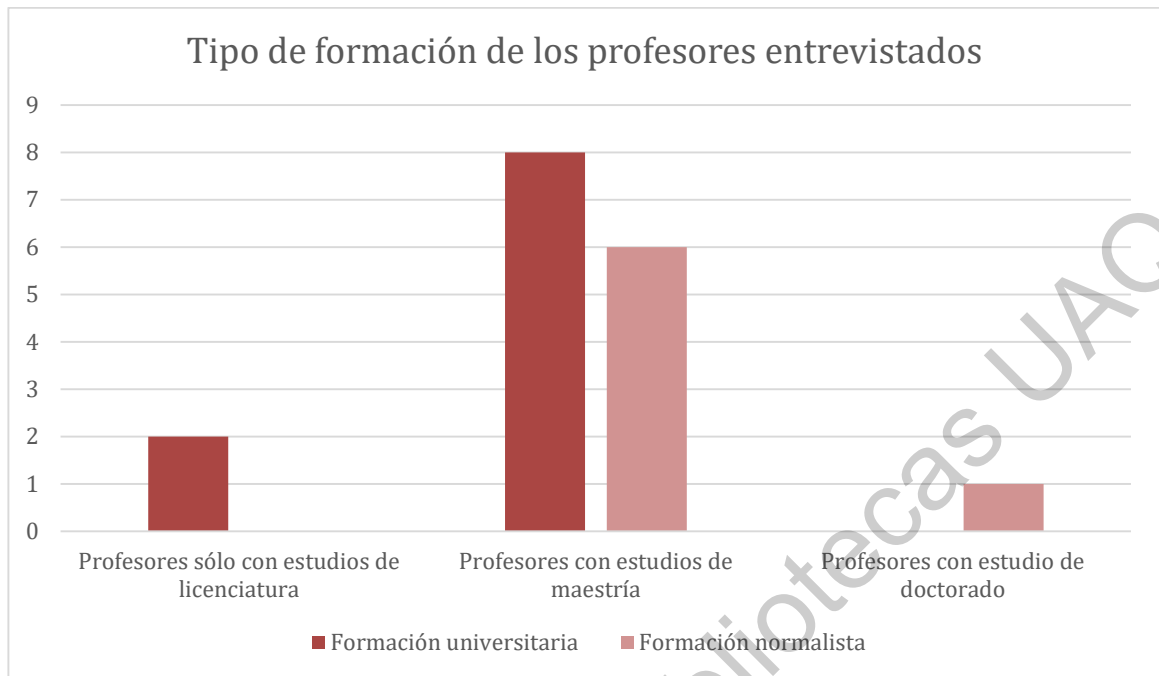


Gráfico 3. Tipo de formación de los profesores entrevistados. Fuente: Elaboración propia.

La edad de los profesores es otro de los factores que es importante conocer para comprender mejor los resultados que aquí presento, éstas son: un profesor de veintitrés, un profesor de veinticinco, dos profesores de veintinueve, un profesor de treinta, un profesor de treinta y cuatro, un profesor de treinta y ocho, un profesor de treinta y nueve, dos profesores de cuarenta y cuatro, un profesor de cuarenta y ocho, un profesor de cincuenta y dos, un profesor de cincuenta y tres y un profesor de setenta años; con un promedio de 39.8 años de edad.

| RANGOS DE EDAD | CANTIDAD DE PROFESORES |
|-----------------|------------------------|
| De 23 a 29 años | 4 |
| De 30 a 39 años | 4 |
| De 40 a 49 años | 3 |
| De 50 a 59 años | 2 |
| De 60 a 69 años | 0 |
| De 70 a 79 años | 1 |

Gráfico 4. Edad de los profesores entrevistados. Fuente: elaboración propia

Respecto a sus años de experiencia docente son: un profesor con dos años, un profesor con dos años y medio, un profesor con tres años, un profesor con tres años y medio, dos profesores con ocho años, un profesor con diez años, un profesor con once años, un profesor con doce años, un profesor con trece años, un profesor con veinte años, un profesor con veintiún años, un profesor con veintinueve años, y finalmente un profesor con treinta años de experiencia docente. En promedio, los profesores tienen una experiencia docente de 12.3 años. La edad de los profesores en conjunto con la experiencia docente son datos importantes, pues como dije antes las formas en las que los maestros se enfrentan a problemas y encuentran soluciones varían con el paso del tiempo, pues se adquiere mayor experiencia, que se traduce en la cotidianeidad como formas de actuar ante determinadas situaciones.

| RANGOS DE EDAD | CANTIDAD DE PROFESORES |
|------------------------|------------------------|
| De 0 a 5 años | 4 |
| De 6 a 10 años | 3 |
| De 11 a 15 años | 3 |
| De 16 a 20 años | 1 |
| De 21 a 25 años | 1 |
| De 26 a 30 años | 2 |

Gráfico 5. Años de experiencia docente de los profesores entrevistados. Fuente: elaboración propia

Con los promedios antes obtenidos, puedo caracterizar al profesor promedio de la preparatoria sur, de la UAQ, el cual sería un maestro de aproximadamente cuarenta años, con doce años de experiencia docente, estudios de maestría (en su área o en docencia), que imparte tres materias distintas, bajo condiciones de trabajo precarias (honorarios, tiempo libre), relacionadas con la poca paga y la inestabilidad laboral. Si bien esperaba que estos datos fueran determinantes para catalogar a los profesores marcando tendencias por edad, género o años de experiencia docente, al elaborar mis resultados me di cuenta de que no fueron lo central, pues la distinción vino dada por aquello que los profesores valoraron más importante (enseñar, aprender, guiar, trabajar o educar) como muestro más adelante.

IV.2 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Realicé en primer lugar un análisis individual de las entrevistas y posteriormente un análisis comparativo entre los catorce profesores entrevistados, esta información la fui vaciando en tablas. Con ese análisis fui observando tendencias que me permitieron delinear las configuraciones o formas de ser docente que aquí presento. Una vez que las configuraciones que había esbozado fueron más claras volví a las entrevistas para contrastarlas con ellas, esta segunda revisión tuvo la intención de reunir más información que me permitiera complementar las caracterizaciones realizadas previamente y terminar de identificar los problemas y soluciones correspondientes a cada forma de ser docente. Con la información arrojada en el segundo análisis reestructuré mis resultados tomando en cuenta los objetivos de esta tesis, los cuales pretenden mostrar las formas de ser docente, los problemas y soluciones que ofrecían los profesores al momento de enseñar.

En un principio esperaba mostrar las diferencias entre profesores normalistas y universitarios, al analizar y sistematizar la información no encontré diferencias notables entre unos y otros, así como tampoco tendencias dadas por edad, años de experiencia o género, sino que estas diferencias correspondieron a los sentidos que guían su actuación, más allá de su formación, edad o sexo que provienen de su deseo de enseñar, aprender, guiar, trabajar o educar.

Los resultados se ubican en dos grandes categorías, la primera refiere a las configuraciones docentes, en donde se caracterizan cinco sentidos que rigen la práctica educativa de los profesores, estos son: (1) transmisor-facilitador centrado en la enseñanza, (2) transmisor-facilitador centrado en el aprendizaje, (3) guía-ejemplo, (4) obrero y (5) educador. Tomando como base la caracterización previa, en el segundo apartado se describen las problemáticas y soluciones que enfrentan los profesores en su práctica.

Cabe resaltar que estos sentidos existen de manera ideal en la teoría, sin embargo, en la realidad los profesores no personalizan una configuración de manera pura, sino que cumplen con elementos que les permiten mayor o menor identificación hacia una configuración. En otras palabras, los profesores pueden tener elementos de varias

configuraciones docentes, pero tendrán una mayor tendencia hacia una u otra, esa será la configuración docente con la que se identifican.

IV.2.1 CONFIGURACIONES DOCENTES

A continuación, se describe cada una de ellas:

IV.2.1.1 TRANSMISOR-FACILITADOR CENTRADO EN LA ENSEÑANZA

Los profesores que se identifican con este tipo docente concentran su trabajo en la enseñanza y, con ello, en su labor para propiciarla. Ponen especial interés en la formación y adquisición de conocimientos de su parte, cosas que caracterizan como saber muchísimo o estar informados, tomar cursos de actualización docente, o tener manejo de la disciplina, se concentran en lo que Tardif llama saberes disciplinares.

O sea, sí tienes que pues saber muchísimo, dialogar mucho, este informarte ¿no? (PMuMu14)

(...) entre más experiencia tenga el docente, vuelvo a insistir, no sabiendo cosas enciclopédicas sino de la vida cotidiana y demás, para mí es lo más importante, sí. (PMuMn12)

primero creo que pues la parte de, por ejemplo, en mi caso, conocer matemáticas creo que no te puedes aventar a ser profesor si no eres bueno en matemáticas. (MuMn08)

indudable es el dominio de la disciplina que se va a exponer. (PHuMn03)

te tienes que actualizar siempre o sea siempre, siempre tienes que estar actualizando. (PMuMn09)

[el docente] es un facilitador de los caminos del conocimiento para los estudiantes ¿no? (PHuMn03)

Se concentran en sus estudios, en preparar su clase y conocer a profundidad los temas que enseñan pues esto les brinda credibilidad-reputación, que se preocupan por obtener y mantener. Les preocupa perder esta reputación, incluso se podría decir que tienen miedo de perderla, o quedar evidenciado (por los alumnos) que no se sabe o domina el tema que se está enseñando. Ligado a ello les preocupa tener cierta autoridad; aunque reconocen la imposibilidad de saberlo todo. La intención final es encontrar la mejor forma de transmitir el conocimiento.

el ser congruente, si prometes algo, si hablas algo, tienes que cumplir, eso es indispensable. Eso les da certidumbre a los alumnos, de que lo que estás hablando lo vas a cumplir para bien o para mal. (PHuMu11)

implica el preparar clases y creo que una labor fortísima y que hemos dejado de lado los profesores del bachillerato, es hacer la transposición didáctica. (PHuMn01)

Claro que sí, definitivamente, y por eso es que tengo esa como obsesión de preparar clase, a pesar de que son temas que ya he visto, temas que me gustan, generalmente, o se me van algunos elementos, o preguntas que me hacen los chicos que me agarran totalmente en curva, y

agregándole, que ellos manejan el internet, me pueden evidenciar muy fácilmente de que estoy mmmhhhh...desconociendo el tema o tratando de engañarlos ¿sí? (PHuMu11)

Entonces no me gusta llegar al aula sin haber visto, o sea, sin haber estudiado lo que yo les voy a enseñar a ellos. (PMuMn08)

Recurren a practicas de mediación a través de herramientas culturales como revistas científicas, series, películas, entre otras, que les permiten mantenerse en formación constante que les faculta para manejar mejor los contenidos que quieren enseñar, aunque valoran que no basta con un conocimiento enciclopédico si no se tienen las herramientas para transmitirlos.

luego se han pedido cursos de actualización, sin embargo, pues la ciencia sigue avanzando y lo que te enseñaron ahorita ya para pasado mañana o la siguiente semana ya no te sirve [...] Entonces sí necesitas estar en constante búsqueda de los medios que te gusten, de revistas, de este... te digo de programas de televisión, de películas. (PMuMn12)

puedes saber muchísimo de tu tema evidentemente, pero si no tienes la suficiente capacidad de llevar al grupo no va a funcionar nuuuuunca. (PHu02)

Las reflexiones que realizan se concentran en cómo mejorar la enseñanza, por ejemplo, cómo hacer una selección de estrategias de enseñanza, y cuales son mejores para qué temas, así como otras dificultades por ejemplo el uso del lenguaje correcto para transmitir un conocimiento. A la vez les preocupa la pertinencia de los contenidos, pues quieren que se enseñe lo mejor a los alumnos.

siento que muchos maestros no se preguntan a ellos ¿no? como esa de... qué te hace ser un buen maestro... algo así era la pregunta más o menos, siento que muchos maestros no se toman el tiempo de pensar en eso o que mejoran de su práctica docente, cómo hacer una retroalimentación o una autoevaluación. Siento que en parte fue también eso, de ver yo mis errores, ver qué estoy haciendo mal, ver qué si estoy haciendo bien y a lo mejor cómo puedo mejorarlo. (PMu05)

nos estamos quedando atrás en cuanto a los programas, de qué hay escuelas que ya están viendo, digamos en química, ya están viendo energía atómica, ese tipo de contextos. (PHuMn03)

creo que lo difícil al principio fue bajarme de nivel, ahorita, por ejemplo, con el dominio del tema, cuando lees, investiga cosas y así, ve el estilo, pues cómo, qué lenguaje utilizas, es un lenguaje más accesible para los alumnos. (PMuMn08)

ya un poco más tranquila, ya más estable, incluso más preparada busqué otro tipo de ejercicios, busqué de qué manera organizar la información para que quedara más clara. (PMu05)

hay veces que sales de un grupo y sales volando ¿no? y llegas a otro "y ranas" Este no, más que nada cuando siento que no me entendieron, entonces que tengo que redireccionar el concepto y abordarlo al otro día de otra forma ¿no? (PHuMn03)

Les motiva que los alumnos se interesen por los temas que ellos enseñan. Buscan que se den las mejores condiciones para la enseñanza. Les causa satisfacción transmitir.

pues es una satisfacción, aunque no me gusta esa palabra, es una satisfacción en lo personal, poder transmitir. (PHuMu11)

Pero insisto a lo mejor no en textos muy toscos, este porque lo que quiero es invitarles a la lectura, entonces, busco textos que describan etapas el proceso que estamos ahorita analizando y que ellos lo puedan asimilar, comprender. (PHuMu04)

primero que te guste, la verdad primero que te guste, que te guste compartir lo que sabes, que intentes mostrar a tus estudiantes lo bonito de tu licenciatura, yo cuando, vuelvo a insistir, doy en ambiental, bueno es que ahí, en biología, me enseñaron esto y esto, ahí, sí tú te animas tú puedes descubrir. (PMuMn12)

cuando das una buena plática y cuando das una que no valía, porque cuando das una es como el enamoramiento sientes mariposas en el estómago ¿no? y sales contento. (PHuMn03)

Para esta forma de ser docente es importante comunicar a los alumnos la importancia de la disciplina que enseñan. No es que no reconozcan la autonomía de los alumnos en el aprendizaje, pero concentran su labor en lo que ellos como docentes enseñan a los alumnos (generalmente algo que desconocen los alumnos y que los profesores sí conocen) es así que conciben la enseñanza como una transmisión de conocimientos.

tratar de esteee, presentárselas a los muchachos a través de las disciplinas que manejamos y su aplicación en la vida cotidiana. (PHuMn03)

Pues básicamente es darle herramientas al alumno para que ellos se puedan desarrollar, básicamente es eso, proporcionarle herramientas [...]no es nada más dárselas es también enseñarles a este y pues a pensar también. (PMuMn09)

El maestro tendría que enseñarle a estudiante cómo crecer y cuáles son las herramientas que necesita para crecer. (PMuMu10)

Añaden a la función docente la de ser investigador-alumno para actualizarse y conocer mejor la disciplina que enseña en clase, la cual supone una actitud gustosa ante el propio aprendizaje. Además buscan ser congruentes con lo que enseñan.

Es la función del docente, finalmente el docente, aparte de ser docente, pues tiene que ser alumno. Y muchas de las veces, un profesor es alumno, tiene que actualizarse en lo que sabe, porque tiene que saber exactamente lo que va a dar de clase y tiene que estudiar. (PMuMu10)

cómo qué actividades podrías realizar [...] más que esos cursos, que son los cursos como de actualización que te comentaba, que te dan la Institución. (PMu05)

yo considero que, pues lo principal que debemos tener, es pues un gusto por aprender. O sea, un maestro que ya se estancó en un momento en el que dice "Yo ya lo sé todo". (PMuMn14)

Valoran que los docentes requieren ciertos conocimientos especializados en su disciplina, pues estos son los que se enseñan; algunos identifican que estos devienen de su formación previa.

Supongo que la interpretación, la profundidad, los conceptos, la teoría, la metodología del historiador, pues no se aprende nada más leyendo libros de historia general de México, ajá, es un conocimiento un poco más difícil. (PHuMu04)

El proceso por el que pasan los alumnos al aprender una segunda lengua, por ejemplo, en este caso los jóvenes, lo ideal es como cuando son niños, que la vayan adquiriendo casi como idioma nativo como se aprende el español. (PMu05)

En resumen, el **profesor transmisor-facilitador centrado en la enseñanza** es aquel que se preocupa por propiciar la enseñanza a través de la comunicación oral de conocimiento, lo cual le causa satisfacción. Este profesor considera que el maestro requiere cierta reputación-credibilidad ante los alumnos para sostener lo que enseña, en consecuencia, se preocupa por dominar la disciplina través del estudio y la actualización. En esta configuración docente es claro el uso de saberes disciplinares pues son la base científica de donde proviene el tema de su enseñanza, así como saberes curriculares identificados en la preocupación por métodos y pertinencia de contenidos; emplea también saberes profesionales, pues reconoce que de su formación inicial proviene el dominio sobre la disciplina que imparte. Entre las prácticas de mediación que realiza este profesor se encuentran las realizadas a través de herramientas (consultas de libros, revistas, videos, etc.) y las realizadas en ambientes de aprendizaje (cursos de actualización). Finalmente, al planear sus clases el profesor transmisor-facilitador centrado en la enseñanza demuestra que realiza práctica docente, así como práctica educativa al reflexionar sobre la forma en que enseña.

IV.2.1.2 Transmisor-Facilitador centrado en el aprendizaje

Los profesores que se identifican con este tipo docente concentran su labor en el aprendizaje de los alumnos, esto es lo que da sentido y orientación a su trabajo.

mi teoría fundamental con los muchachos es que se lleven algo ¿no? y sobre todo que piensen ¿no? (PHuMu03)

yo creo que tiene que ver mucho con aprender, ¿no? porque yo puedo enseñar, mostrar, hablar de cierto tema, pero si no hay aprendizaje yo creo que, pues no tiene sentido, porque enseñar podría ser simplemente agarrar parame y platicarles ¿no? (PMuMn14)

enseñar es darle su poquito a que tengan sus propias ideas, a que no es nada más lo que uno dice, que tengan la capacidad como para decir esto no es así o yo no creo que sea así, por esto, esto y esto, pero que argumenten de manera lógica y con buenas bases. (PMuMn09)

se supone que el profesor es una persona que debe construir el conocimiento con los estudiantes, debe de darles la información; pero no solamente dárselas, sino que ellos, descubran el conocimiento por sí mismos. (PMuMu10)

Uno de sus objetivos es que los alumnos obtengan conocimientos que puedan usar en el futuro, por ello se concentran en encontrar diferentes estrategias para lograr este aprendizaje, por ejemplo, el uso de canciones o juegos. Para ellos es importante encontrar el modo en que los alumnos aprenden mejor y qué estrategias les funcionan.

porque si tú al final quieres que el chavo sepa, [...] pues tienes que planear de acuerdo a que eso sea lo que logre ¿no? y que luego la evaluación pueda reflejar. (PMuMn14)

No tanto ya de las disciplinas que impartimos, que les van a servir para brincar a otro escalón, sino que maduren el pensamiento, o sea que aprendan a reflexionar y a tomar decisiones que es lo que les falta. (PHuMn03)

Algunos videos que mi hija me los recomendó (...) haz de cuenta que hasta con canciones, por ejemplo, les digo "un cuarto de punto, medio punto si se aprenden la canción de los exponentes y me la cantan todos en el grupo". A lo mejor dicen ¿cómo medio punto? Pero si, es medio punto porque ellos en el examen hasta los oyes tú "potencias (cantando)" y ya eso es una herramienta. (PMuMu13)

Reconocen que se requieren ciertas habilidades, por ejemplo, ser paciente para proporcionar a los alumnos herramientas para aprender y acompañar este aprendizaje. En este sentido, conciben que el maestro debe estar atento a descubrir las habilidades de los estudiantes, a través de la observación y la escucha pues estas les ayudan a aprender. Conciben el aprendizaje como lo central, pero reconocen su labor en el proceso, es decir lo que se aprende es lo que fue enseñado previamente por el profesor.

Y habilidades, si, te digo, tienes que, aprender a ser paciente con ellos; y tienes que aprender a observar y escuchar. Las dos cosas. Ser observador de sus procesos de aprendizaje, y vamos, inclusive sus procesos internos, que a veces, no nos dejan aprender. Y escuchar. (PMuMu10)

pues tener mucha paciencia, para cambiar, tener mucha paciencia para, pues para reconocer cuál es nuestro objetivo ¿no? o sea, qué queremos que aprendan a sus alumnos. (PMuMn14)

es la cuestión de aprender a ser más empático con los alumnos, este ponerse en su mismo *mood* [sic], de que es lo que a ellos les gusta y cómo aprenden. (PMuMn09)

aparte el profesor, a veces tiene que descubrir cuáles son, o más bien tiene que descubrir cuáles son las habilidades del estudiante; en él, en el trato que llevas todos los días con ellos los vas conociendo, y sabes, y empiezas a comprender que realmente necesitan de la escuela. (PMuMu10)

Las reflexiones que realizan se concentran en cómo mejorar el aprendizaje, por ejemplo, al integrar diversas estrategias y herramientas como el uso de celulares o plataformas digitales, (que incluso pueden ser desconocidas para los profesores), así como dificultades cuando los alumnos no aprenden, esto relacionado con cómo enseñaron ellos y cómo pueden modificar ésta situación.

Buscar estrategias de facilitarles el camino como yo no tengo tal cual esa formación [...] pero trato de que ellos me entiendan, de que sí se acuerden de cosas (PMuMu13)

creo que eso me dejó la maestría, ser un poquito más consciente de que los aprendizajes son diferentes, de que existen muchas corrientes que te pueden ayudar a mejorar tus clases, como en este caso, la modelación. (PMuMn08)

Por ejemplo, *Google classroom* a pesar de que es una plataforma accesible y muy amigable no es para nada complicado manejar... (PMu05)

y ya me empezó a interesar y dije para qué pelearme con el celular, mejor vamos a traerlo como parte de la herramienta. (PHuMn03)

Facebook, para que ellos se puedan comunicar conmigo por Facebook, este... *Google classroom*, el correo lo tienen siempre para cualquier cosa que se les ofrezca, pues algunas Apps (como Doulingo). (PMuMn09)

A este grupo le causa satisfacción que los alumnos en el futuro logren metas personales basadas en sus aprendizajes, por ejemplo, ganar premios académicos o estudiar una licenciatura

Aunque hay altibajos han sido experiencias muy, muy buenas, al ver a tus alumnos fuera de la escuela ya con una licenciatura. (PMuMn12)

una forma de vivir bastante placentera y con muchos, con muchas retribuciones ¿no? porque la verdad sí es muy padre cuando, cuando ya ves que tus alumnos están haciendo cosas grandes. (PMuMn14)

En resumen, al **profesor facilitador-transmisor centrado en el aprendizaje**, le satisface que los alumnos adquieran nuevos conocimientos y conductas, que aprendan; en consecuencia, se preocupa por encontrar herramientas y estrategias para mejorar este proceso. Como el aprendizaje ocurre en el alumno y no en el profesor, valora que se requieren habilidades como la paciencia, la observación y la escucha para identificar los procesos de aprendizaje de los alumnos. Esta configuración docente hace uso de los saberes que Tardif nomina curriculares al preguntarse por métodos y contenidos, en función de cómo transmitir para que los alumnos aprendan. Realiza una reflexión didáctica basada en la práctica de "lo que le ha funcionado", con eso toma decisiones (didácticas), en otras palabras, reconoce la práctica como un espacio de aprendizaje. Los saberes experienciales son empleados también en el plano personal pues encuentra mejores vías para relacionarse con los alumnos. El profesor facilitador-transmisor centrado en el aprendizaje realiza práctica educativa al planear sus clases para seleccionar las mejores estrategias y herramientas, a la vez esta selección proviene de la reflexión de su práctica docente. Una de las prácticas de mediación constante en esta

configuración es hablar con alumnos, pues son ellos quienes reafirman que están aprendiendo.

IV.2.1.3 GUÍA-EJEMPLO

Los profesores que se identifican con este tipo docente ponen especial atención en la relación que establecen con los alumnos, pues los lazos de confianza que se generan entre ellos les permiten mejorar su función docente. De la misma forma reconocen que los alumnos les enseñan cómo ser mejores profesores.

yo aprendo cada día con mis cabezones, con mis chamacos, ¡me encanta! o sea te enseñan un montón de cosas (...) Entonces ellos son o sea más abiertos se prestan más a poner atención, hacer los trabajos, a tenerte confianza. (PMuMu13)

entonces, a veces el maestro tiene que ser el, no solamente el dador de conocimientos, sino también tiene que ser el, el casi que el sacerdote que los confiesa para ver qué sienten y por qué sienten y cómo sienten, el psicólogo que les aconseja, la mamá que los lleva al doctor. (PMuMu10)

creo que tener como una súper actitud positiva con tus alumnos y llevarte bien con ellos, es otra de las cosas que creo que es fundamental para a la hora de dar clases porque si el alumno no hace clic contigo, creo que los pierdes, o sea, las clases se les hacen aburridas. (PMuMn08)

para mí ser profesor es, uno, ser alguien cercano a tus alumnos, no puedes fingir demencia ante lo que les pasa. (PHu02)

Realizan funciones como la tutoría, pues les permite mayor acercamiento con los alumnos, aunque esto a la vez representa una tensión en su trabajo entre qué debe ser más importante, si escuchar a los alumnos o transmitir contenidos, esto debido a que no existen los espacios formales para ello; o bien existen, pero no se emplean.

yo creo que la tutoría es algo que muchos profesores lo ven como una obligación fea ¿No? Que tengamos que tener ese acercamiento, pero desde mi punto de vista es una oportunidad, porque te pues.... te das cuenta de los conflictos que ellos tienen tan a veces tan burdos, tan básicos, y por los cuales no pueden avanzar ¿no? (PMuMn14)

nada más en cuanto al contenido de la materia, sino en cuanto a esta otra parte, no sé, por ejemplo, de tutoría, o ni siquiera, yo no soy tutora de muchos grupos, pero que te quieren contar algo, o quieren que les apoyes, y dices ¿qué hago? o sea les hago caso y veo, hay de todo, o les digo "no después" y les doy el avionazo y me dedico a dar clases. (PMuMu13)

Así como en los límites de su intervención, cuidando que no caiga en el apapacho.

Entonces, recapitulando, también quién me ha ayudado, es pues tutorías. Sin embargo, hay algunas cosas, cuando quieren apapachar al estudiante, que no van conmigo y las dejé a un lado y opté por lo rudo. Y ahí vamos (...) mezclando, sí, jalamos, soltamos, jalamos, soltamos. (PMuMn12)

los estudiantes están en formación, sobre todo, bueno los de la preparatoria al menos están en formación. Entonces al estar en formación a veces creen, que el docente es su amigo si los trata

bien; creen que el docente es como su mamá o su papá, si uno los trata bien. Empiezan a verle, al proceso, como cara de todo menos de lo que es, de docente. (PMuMu10)

Valoran que una de las funciones docentes es la de ser guía y ejemplo para los alumnos, esto a su vez implica habilidades, por ejemplo, ser empático, ser tolerante o saber escuchar las necesidades de los alumnos. Lo describen incluso como hacer *click* con los alumnos, tener buena vibra con ellos; otros lo señalan como romper la barrera que separa al profesor del alumno, haciendo más lineal la relación, lo cual también tiene que ver con una cuestión de autoridad, que no es lo central en este modelo docente.

Entonces creo que es eso, como pasar, pasar lo que uno ha aprendido, lo que uno es, y pues en cierta forma eso también es como muy peligroso ¿no? Pues porque tenemos que ser seres de ejemplo, en muchos sentidos ¿no? (PMuMn14)

Y que nosotros como profesores nos tenemos que, pues ser empáticos ¿no? con nuestros alumnos y generar un ambiente de empatía, y de buen equipo. (PMuMn14)

tolerar las ..., no es tolerar, es empatizar con la vida de algunos estudiantes, este indagar un poquito, "maestra es que no vine" "Qué pasó" "Esto" "Ah bueno". (PMuMn12)

Otro también me gusta mucho y me ha dado muy buenos... éxitos es, interactuar con ellos o sea no poner una barrera "no sabes ¿qué? Háblame de usted" y yo soy tu maestro, ya fuera de maestro, nada. (PHuMu11)

te digo pues, básicamente también tener las cuestiones de relaciones humana porque sin ellas no haces click con tus alumnos. (PMuMn09)

pues fíjate que yo considero que más que conocimientos enunciativos digámoslo así; en este caso de esta prepa es cuestión de actitud, y es cuestión de vibra, de cómo los trates, de cómo les hables. (PHuMn06)

es que ser maestro no es solamente dar cátedra, como si fuera cualquier cosa, no, es involucrarte en lo que haces, porque a fin de cuentas eres un modelo a seguir. (PHu02)

A veces más que un maestro, requieren lo que comentaba al principio, un guía. (PHuMn01)

Parte de sus funciones es orientar a los alumnos en los problemas que tienen fuera de lo académico. Pero esta implicación con los alumnos les requiere también tener ciertos conocimientos o habilidades que les permitan abordar los problemas que les platican los alumnos.

luego los maestros somos como los papás hacemos de todo, maestros psicólogos hasta mamás a veces. (PMuMu13)

En mi experiencia, es más importante apoyar a los chicos en otras áreas que el conocimiento, sin dejarlo de lado, pero ahorita nuestros muchachos vienen con muchísimos problemas de todo tipo, [...] y trató de apoyarlos (...) pero yo creo que es parte de nuestro papel. (PMuMu13)

el profesor, muchas de las veces como tiene que lidiar con cosas de los estudiantes, no solamente es que se construya el conocimiento, sino que a veces los estudiantes llegan con problemas de casa

muy fuertes y llegan a refugiarse en la escuela; entonces, el docente siempre tiene que estar a las vivas porque tiene estudiantes enfermos, tiene estudiantes, este... ¿cómo se llama? que tienen problemas en su casa muy fuertes. (PMuMu10)

otra cosa importante para ser profesor, es que sepas expresarte, esa es otra cosa, y expresarte a lo mejor no nada más en dar tu clase, sino que, a lo mejor, si algún niño se acerca contigo y cosas del estilo, pues sepas de algún modo orientarlo, o por lo menos mandarlo con el psicólogo, si no está en tus manos. (PMuMn08)

Las reflexiones de estos profesores se concentran en cómo pueden mejorar la relación con sus alumnos, por ejemplo, en la actitud que muestran ante ellos.

O sea, no de que les diga groserías, sino como de actitud como enojada; y yo ni estoy enojada, ni nada. Pero pues ellos así lo perciben, entonces, pues también como que he tratado de cambiar un poco mi actitud con ellos. (PMuMn14)

Esa cercanía con los muchachos no porque te das cuenta de lo que no les gusta, lo que no les funciona y que te tenga la confianza de decírtelo, pues hay que cambiarle, hay que buscarle. (PMuMu13)

entonces que me cuenten sus problemas ayuda a esto, a que sepa, porque tal vez no lo cuentan de una manera tan abierta y yo no puedo dar un consejo tan explícito. (PHu02)

Les causa gratificación el trato con los alumnos, les motiva que en el futuro estos los reconozcan, los recuerden y tengan buena relación con ellos. Incluso valoran la enseñanza como dejar una huella en los alumnos.

Muy gratificante, aprendes demasiado de los niños. (PMu05)

y cuando sea grande, a lo mejor encontrármelo en la calle y decir esa fue mi maestra, eso está padre, eso, eso para mí, es como, un buen maestro, saber qué hiciste tu trabajo bien a largo, y mediano plazo. (PMu05)

o sea, así como, como dejar una huella, ser maestra es dejar una huella en alguien. (...) o sea, dejar una huella, tuya, en alguien que te va a recordar en la prepa, que te va a recordar en la universidad. (PMu05)

Valoran importante la relación con los alumnos pues de ellos aprenden, lo cual les permite desempeñar mejor su trabajo.

Aprendes, si me he vuelto más tolerante, definitivamente me he vuelto más tolerante con formas de ser, con formas de pensar, con actitudes, este, tratar de encontrarles el modo porque antes pues tú sabes, el maestro era como, es aquí el que manda y la verdad es que con ellos ya no funciona eso, no sé tienes que buscarle otras, otras maneras. (PMuMn09)

incluso te dicen maestra, bueno me han llegado a hacer comentarios, es que usted es la mejor, o es que nos cae muy bien, o es que nos gusta su clase, y eso pues obviamente te queda como con la satisfacción de decir "bueno, sí estoy haciendo un buen trabajo". (PMu05)

pienso siempre en estar viendo qué puedo mejorar siempre, en que puedo hacer para mejorar para que la clase fluya más, ehh como puedo entenderlos también a ellos, cómo puedo comparar este tipo de cosas. (PHu02)

hasta la fecha los veo y me saludan, y los saludo, y creo que eso es gratificante. (PHuMn01)

En resumen, el **profesor guía-ejemplo** valora como primordial la relación con los alumnos pues le permite desempeñar de mejor manera su trabajo; que comprende no sólo la enseñanza disciplinar sino también la orientación y guía de los alumnos. Se preocupan por generar un ambiente de confianza, basado en empatía y tolerancia, que permita establecer mejores relaciones con los alumnos. El profesor guía-ejemplo carece de términos psicológicos o sociológicos para describir esta relación, por lo que emplea términos como hacer click o “tener buena vibra” con los alumnos. Sin embargo, sí señala los términos en que debe darse esta relación, así como estrategias para propiciarla y mantenerla. En esta configuración docente, hablar con alumnos es una práctica de mediación clave que reafirma la práctica del maestro. El profesor guía-ejemplo hace uso de saberes experienciales aplicados en un plano personal para mejorar la forma en la que se relaciona con alumnos, valora falta de saberes disciplinares en psicología para orientar mejor a sus estudiantes, aunque ésta no sea la disciplina que imparten. Identifico un sentido pedagógico que reconoce a los alumnos como seres humanos en desarrollo y crecimiento, y no únicamente como estudiantes. Este profesor realiza práctica educativa en funciones como la tutoría, que acontece también dentro del salón de clases (práctica docente).

IV.2.1.4 OBRERO

Los profesores de este tipo docente valoran aspectos que les permiten mejorar sus condiciones laborales, por ejemplo, al tomar cursos para mejorar su curriculum. Valoran que las condiciones laborales mejoran con el tiempo, y la forma de contratación que se tenga; aquí comparan el ser profesor por honorarios con el ser profesor tiempo completo, en donde al ser por honorarios se enfrentan a situaciones adversas como una carga laboral muy pesada.

yo estuve, yo fui profesora de honorarios, es muy difícil, es muy complicado y a lo mejor es una de las cosas que te pueden desmotivar y te pueden alejar de la parte de la docencia, creo que es una cosa, ¿no? la otra cosa que a lo mejor puede impactar, que creo que sí te lo mencioné, es la carga laboral o sea son muchas horas con muchos alumnos o sea eso cansa. (PMuMn08)

Pues este trabajo de aquí de dar clases, (...) el hecho de haber alcanzado el tiempo completo, entonces, son solamente tres horas que doy, entonces esas tres horas facilitan mucho a echarle ganas a la clase, de entregarse, sin tener que sufrir ese desgaste terrible de ocho horas, con distintos grupos, con hambre, con pendientes. (PHuMu11)

En general ha sido bastante agradable, difícil, sí, aquí en la UAQ es complicado, las cuestiones de, pues ya sabes, de entrar a la uni, son muy, muy difíciles, la exigencia es altísima, en cuanto al nivel de preparación que debes de tener para lograr algo, y ni así lo logras luego; si yo ya tengo 5 años aquí, y pues no, ha estado muy complicado. (PMuMn09)

Los profesores de este tipo docente se identifican más con otra actividad/formación que, con la docencia, por ejemplo, con sus formaciones iniciales como historiadores, contadores, biólogos, entre otras. Si bien ejercen la profesión docente, para ellos se ubica en un segundo plano. Reconocen ciertas dificultades en su trabajo, estas tienen que ver con las condiciones en las que se ejecuta, por ejemplo, en la poca paga, que les obliga tener más de un trabajo y les impide llevar a cabo otras actividades relacionadas con la docencia, como la tutoría o la planeación.

O sea, no es una pasión y mucho menos; un trabajo. Es únicamente un trabajo, creo que lo hago bien, los estudiantes me lo dicen, pero es para mí, un trabajo. (PHuMu04)

para mí pues es una profesión, definitivamente no es mi carrera, pero sí es mi profesión. (PMuMn09)

sí, yo soy escritora, me considero escritora; ya tengo dos libros publicados y es lo que me dedico, aparte de ser docente. (PMuMu10)

pues la mayoría decimos que el sueldo, verdad, quisiéramos ganar más. (PMuMu12)

Uno de los riesgos de identificación con esta configuración docente es que, al preocuparse por el trabajo como actividad económica, los profesores de este tipo se preocupan más por obtener un mejor puesto de trabajo, por medio de actividades adicionales a la docencia que les permiten escalar laboralmente, por ejemplo, asistir a conferencias o presentaciones de libros, publicar artículos, pero que les conducen poco a poco a dejar la docencia en un segundo plano. Identifico que lo anterior puede ser resultado de la dinámica laboral bajo la que se mueven las instituciones educativas y que ellos terminan por adoptar; aunque también puede ser resultado de la poca implicación de estos profesores con la docencia ante la búsqueda de algo que ofrezca mayor certeza.

algo no, realmente no, realmente es únicamente trabajo, ujum si se logra la diferencia bueno si no pues no. (PHuMu04)

Y en cuanto a cursos, pues la verdad es que casi me meto a todos los que los que puedo tomar de aquí de la UAQ, porque son gratis, o sea, digo también es importante el papel ¿no? o sea, porque va formando el currículum. (PMuMn14)

A veces (reflexiono) [...] Pues no sé cómo es algo que hacemos todos los días un buen de horas te quedas ya con el chip de la clase, soñar con las clases ¿no?, lo cual es horroroso, o sea soñar con tu clase. (PHuMu04)

Entonces no sé, puntos, porque publicaciones, porque conferencias, porque presentaciones de libros, porque, ¿me explico? esas cosas que tienes que seguir acumulando, pues para poder ser docente, hacen que te olvides; que tú estás ahí, en ese salón porque tú elegiste estar en el salón, porque te gusta trabajar como docente. Entonces sí, lamentablemente creo que lo que pierdes es inocencia y vocación. Si. (PMuMu10)

[He tomado] algunos diplomados, talleres, sí participó mucho en congresos tanto al interior como el exterior del estado (...) pues si es que le aportan algo de maestro creo que nada jajaja, me aporta la investigación que es a mí lo que me enseñaron hacer y es a mí lo que más me gusta [...] siento que me ayuda mucho en el asunto de la investigación, pero en la clase con los estudiantes de prepa pues qué les va a importar. (PHuMu04)

Restan valor a los conocimientos docentes, consideran que algunos saberes como el manejo de grupos, el liderazgo o la gestión educativa, se adquieren mejor en otras áreas de conocimiento como la administración o la psicología; y no en la docencia.

Cómo manejar el liderazgo que son cosas que se hacían en administración no en docencia esa es la realidad. (PMuMn09)

Reconocen la necesidad de dominar ciertos conocimientos docentes, por ejemplo, los relacionados a la didáctica, aunque estos siempre están al servicio del trabajo y el trabajador antes que del aprendizaje, la enseñanza o la relación con los alumnos.

conocer de herramientas, es igual, yo insisto en eso de tener muchos recursos, muchas herramientas para poder planificar o dar diferentes actividades, diferentes ejercicios, diferentes tipos de clases y que no siempre sea lo mismos, lo mismo y lo mismo. (PMu05)

tienes que conocer de didáctica, sí definitivamente para ser un buen maestro tienes que conocer de didáctica. (PMuMn09)

En algunos profesores de este grupo se identifica incluso cierto repudio a la profesión, algo así como “*ejercer la docencia porque no había de otra*”, esto genera poca o nula implicación, sin deseo o ganas de realizar mejor el trabajo docente. Lo anterior se manifiesta con una actitud un tanto conformista, en cuestiones como la enseñanza o el aprendizaje. En el caso del aprendizaje, valoran que si este acontece está bien, pero si no, también.

pues doy la clase y listo, jajaja, no sabría contarte más allá. [...] Yo no le puedo enseñar a quién no quiere aprender, qué más puedo hacerle, necesitas una buena lectura, lee, si no lo haces pues, ya es su responsabilidad, pues por no interesarse. (PHuMu04)

este yo llegué a dar clases por azares del destino, este en realidad yo estaba muy enfocada en el área de capacitación en las empresas como estudié administración, y por eso tuve que tomar cursos para dar clases de inglés, yo tengo el teachers, y todo este asunto no este por la cuestión de la capacitación en las empresas. (PMuMn09)

En el caso de la enseñanza, reconocen falta de dominio/conocimientos para enseñar, lo señalan como que en la licenciatura no aprendieron a ser profesores, y ahora que ejercen no se preocupan por instruirse para mejorar esa situación. Quizá porque las motivaciones laborales no son tan buenas y aquí se vuelve nuevamente al tema monetario, o que los grupos son muy grandes, lo cual dificulta e incluso hace imposible desempeñar la profesión.

Pero la verdad es que esos todos coincidimos en que, bueno, no todos, pero en esos grupos que aquello que querían que hiciéramos estaba fuera de la realidad, querían que fuéramos profesores, psicólogos, pedagogos, expertos en nuestra área, abogados, todo concentrado en una clase de 50 minutos, y que repartiéramos toda nuestra atención, así perfecta, entre 50 estudiantes, tanto que el que saca 10, tanto aquel que se sienta en la esquina y no entiende nada. Sí, pues era realmente para nosotros irreal, ¿no? O sea, yo hago lo mejor que puedo y punto. Hasta ahorita los cursos o herramientas que me han dado no siento que me hayan marcado una diferencia. (PHuMu04)

No, pues a mí no me enseñaron jamás cómo dar una clase, me aventaron así, y venga, no sé si sea eso un método o tenga un nombre, o algo así, pues sí, eso era lo que se veía. (PHuMu04)

Sus funciones se limitan a lo laboral. El trabajo se ve como un compromiso con la institución, de manera que cumplen con lo que se les pide.

creo que no ha cambiado, jajaja, la he dado igual, la clase, desde que empecé, no le he dado más como forma, como más... insisto los estudiantes dicen que la doy bien. Qué mínimo notan que sí llegó a tiempo, hago lo necesario. (PHuMu04)

Aquí en la prepa, de repente, ya no, no tanto, pero de repente no había maestros, y se improvisaban, o sea, profesionistas, que a lo mejor no tenían la formación. Había, pues como yo, contador dando historias. O ingenieros dando orientación profesional. Ese tipo de situación. (PHuMu11)

El año pasado había sido suplente, unos meses nomás al final del año y tenía mucho tiempo buscando dar clases aquí. Y pues ahora que se me hizo, y ya hora del paso de 17 semanas, es decir, 85 clases con cada grupo, es decir, 85 por 4, casi 360 clases que he dado, no he faltado nunca. (PHuMn06)

En resumen, el **profesor obrero** tiene poca o nula implicación con la docencia con finalidades como la enseñanza o el aprendizaje, la valora en términos de actividad económica; se preocupa por mejorar sus condiciones laborales a través de actividades que demuestren su compromiso con la institución. La enseñanza, el aprendizaje y la relación con los alumnos se subsumen ante el cumplimiento del trabajo, aunque identifican que éste se realiza en condiciones precarias como la poca paga o las pesadas jornadas laborales debido al trabajo con múltiples y numerosos grupos. Esta configuración docente valora los saberes disciplinares por sobre otros como los pedagógicos, señala los saberes profesionales como deficientes pues no le facultaron

para ser maestro. El profesor obrero realiza prácticas de mediación en ambientes de aprendizaje tales como la formación, la asistencia a congresos/eventos y adopción de rutinas y hábitos institucionales. En esta configuración la practica educativa del profesor se concentra en realizar actividades de promoción laboral, es poco lo que se expresa en cuanto a la práctica docente.

IV.2.1.5 EDUCADOR

Los profesores de este tipo valoran su función en aras de educar y no solo enseñar. Consideran que la educación no se limita a la enseñanza de sus materias, sino que implica que tengan una visión más amplia, como contemplar el carácter emocional, la moral de los alumnos, la convivencia con otros, la ética o los valores, y que estas reflexiones pueden hacerse de la enseñanza de sus materias. Valorán la escuela como un espacio para compartir y construir sueños colectivos.

creo que diario puedes llegar, soñar, construir algo y no sentirte solo en esta construcción (...) creo que también es obligación de uno, el tratar de ehh, motivar esta parte, del sueño, la utopía el tratar de confrontar este mundo, pero con otro mundo posible. (PHuMn01)

porque, por ejemplo, no sé, en mi área de matemáticas es muy común que existan la copiadera ¿no?, entonces, este tipo de cosas tienes que hacerlo así, tienes que hacerles entender que eso no es ético, pues, que no está bien hecho. (PMuMn08)

No puede haber aprendizaje en solitario, repito, si la educación es un fenómeno social es en compañía, en ese sentido hay que aprender a trabajar de forma colaborativa, que no es trabajar en equipo, el trabajo colaborativo es distinto. (PHuMn07)

creo que el trabajo que tenemos los docentes es formar académicamente pero también informar en cuanto a valores, en cuanto a principios y ese tipo de cosas. [...] Entonces creo que ahí es académico, pero también es una parte como, de formación humana. (PMuMn08)

pues el conocimiento puede ser de todo, desde científicos, pero también en las habilidades socioemocionales, o sea, qué le vas a enseñar al chico. (PMuMn14)

Los profesores que se identifican con este tipo docente valoran la profesión docente como un trabajo complejo pues se trabaja con seres humanos que además están en crecimiento. Reconocen como parte de sus funciones ayudarles en este crecimiento/desarrollo. Los profesores contemplan a los alumnos no sólo como estudiantes sino como individuos con características y habilidades diversas.

sí o sea, ser profesora, es que ser profesora creo que es una de las cosas más complicadas, creo que es de los trabajos más complicados, complejos, que existen, y creo que el hecho de que yo esté trabajando con personas y cada persona, digo mis alumnos, son distintos entre todos, entonces creo

que pues sí, o sea, sí he aprendido muchas cosas, y creo que el aprendizaje al final de cuentas pues es para mejorar. (PMuMn08)

Y bueno, después de haber llegado a una conclusión, pues me di cuenta que básicamente el docente tiene que tener vocación por la enseñanza. Tiene que tener vocación, porque el otro ser humano que está a su, a su, no es posición ni poder, vamos que llega con él, este es que es una persona que tiene que crecer, y que tú, que tú de alguna forma como maestro tienes que enseñarlos a crecer. O sea, tú como docente tienes que enseñarles lo necesario dentro de tu área, para que ellos conozcan lo que deben de conocer y que les va a servir más adelante. (PMuMu09)

(...) o sea, por ejemplo, hay alumnos que saben dibujar súper bonito ¿no? y sí y si uno profe de Matemáticas y Física nunca los pone a dibujar ni se entera que esos chicos tienen esa habilidad, aunque sean muy malos en matemáticas, entonces pues también en cierta forma los estimulas. (PMuMn14)

Se reconocen como educadores e incluso conocen, nombran y citan a algunas teorías y autores, por caso la educación crítica y el pedagogo brasileño Paulo Freire.

Y tú, tú, tú si estás donde tienes que estar. Y si haces lo que quieres hacer, entonces yo diría que ser profesor es como la moneda que tiene dos lados, y como dijo Freire ¿no? "pues el profesor es el único que tiene qué, el único de los profesionistas, que tiene qué, que tiene que trabajar con la decepción" porque a final de cuentas, uno no se queda con algo, o sea, entonces quién se queda con eso es el alumno. (PHuMn07)

Caracterizan el acto de educar, al concebirlo como un fenómeno social, que implica a las personas que se relacionan en él, es decir, en donde se pone en juego tanto lo que el profesor es como persona como lo que el alumno es; esto es, desarrollarse uno mismo y contribuir al desarrollo del otro. Incluso se concibe al educador como artista, porque crea muchas cosas.

No digo que las otras [profesiones] no lo sean, pero en esta actividad uno puede desarrollarse a uno, y desarrollar sino al otro, brindarle elementos. (PHuMn07)

yo les tengo que dar algo para que ellos crezcan y ellos me dan algo a mí para crecer como persona, debería de ser una relación en la que todos crecemos. (PHu02)

aquí podríamos decir que estamos con gente, con seres humanos trabajando, no porque en la industria no se esté con seres humanos, pero en formación. (PHuMn03)

ser profesor es ser un artista, no todo artista es profesor, pero todo profesor debe ser artista. Porque creas, creas muchas cosas. (PHuMn06)

(...) desarrollando en la clase no era un ambiente que nos permitiera aprender ni que nos llevarán juego lo que somos es lo que decíamos del humano ¿no? (PHuMn07)

Reflexionan si la preparatoria es un verdadero espacio educativo; les preocupa cuando deja de serlo para convertirse en una guardería, en una simulación o en una mera instrucción. Les preocupa que los alumnos valoren la escuela sólo como un paso a la licenciatura o como un espacio de adquisición de conocimientos con valor monetario.

esto me deprime mucho, se ha convertido para ellos en un requisito, ya no es un lugar de enseñanza, se ha vuelto un requisito, requisito para entrar a la licenciatura [...] cada semestre, también lamento decirlo, ha sido menos, ha venido en declive esta capacidad de soñar por parte de los estudiantes. (PHuMn01)

Reconocen que el papel del educador no es solamente instruir ni transmitir, sino que la educación tiene fines más trascendentes, en este sentido valoran el papel de la pedagogía pues es el eje rector que guía sus funciones docentes. Entre los fines, un profesor contempla la liberación y emancipación del individuo, así como la generación de crisis en el alumno, a través del estudio de las disciplinas.

No estoy hablando de un súper humano, estoy hablando de alguien con mucha apertura, apertura para compartir. (PHuMn06)

yo tengo compañeros profesores que me dicen que soy muy romántico en esta onda de que la educación al final de cuentas libere, eso es también para mí un eje rector, si no hay libertad, si no se permite la emancipación, ya una palabra fea, pero pues digo, si no permitimos que la persona se libere, no me preguntes de qué, pero que se presente la libertad de las personas, para mí, no va a ser (posible) y entonces no es enseñanza, a lo mejor insisto, es instrucción pero la instrucción nada tiene que ver con liberar. (PHuMn07)

Tienen una clara distinción entre la didáctica y la pedagogía, concibiendo esta última como algo complejo, pues es la que brinda el modelo humano que se busca, mientras que la primera como algo más sencillo, señalándola como algo que se puede aprender, mientras que la visión pedagógica debe construirse.

entonces ahí yo marcaría una distinción entre lo pedagógico y lo didáctico ¿no? para mí lo didáctico es sencillo, porque al final de cuentas son estrategias, lo que estamos diciendo y esas, pues, me las puedo aprender [...] Pero eso se aprende, eso es fácil, pero lo pedagógico es, insisto, el sentido de cómo vemos la educación que estamos buscando y ya ahí está atrás un modelo, pues de personita, la educación es humana. (PHuMn07)

Identifican que en los salones de clase se establecen relaciones de poder derivadas del conocimiento, por ello cuestionan el papel del alumno y el del profesor en la enseñanza.

entonces yo no vengo a darles clase, a platicarles lo que yo sí sé, que ellos no saben, yo no vengo a hacer eso. Yo vengo a compartirles lo que yo conozco de etimologías, pero haciendo, haciendo ejercicios, haciendo escritos, haciendo resúmenes, leyendo, haciendo reflexiones, que tengan que ver con los temas de la materia, haciendo líneas del tiempo. (PHuMn06)

En mi concepto de profesor el profesor no enseña. ¿Qué enseña? qué se enseñar para empezar. No enseñas nada, no les enseñas nada a estos niños y ellos saben más que tú. Tú compartes. Yo pienso, es mi manera de concebir la educación. Tú compartes algo que te a ti te gustó, que a ti te apasionó. (PHuMn06)

A este grupo le causa satisfacción, valorar su trabajo más allá de los límites de la escuela, por ejemplo, al contemplar que la docencia permite cambiar el mundo o formar a la sociedad.

es muy noble, en ese sentido, la profesión, o sea, somos de los que, o sea somos las personas que formamos, a toda la sociedad. (PMuMn14)

Yo diría que ha sido de 9 a 10 porque, porque, el ambiente de la preparatoria por lo menos en la UAQ permite hacer ambientes educativos que generan para mí dos cosas fundamentales, uno es la libertad, y el otro es la crítica, entonces a mí, yo me siento muy cómodo trabajando aquí en escuela, precisamente por ese desarrollo. (PHuMn07)

[..] entonces, pues sí, como que no me sentía como plena en ese sentido, entonces cuando elegí la docencia, creo que, pues creo que la docencia nos permite eso, o sea si reflexionamos, nos permite cambiar al mundo. O sea, si hay muchas profesiones que te permiten cambiar el mundo, pero esta, yo creo que es de las principales y por eso es tan antigua ¿no? Y creo que es eso. (PMuMn14)

En resumen, el **profesor educador** se preocupa por educar y no únicamente por instruir, enseñar o aprender; complejiza el acto educativo, contemplando diversos planos como la moral, los valores, las emociones o la relación humana entre profesor y alumno. Valora el papel de la pedagogía en la identificación y construcción de fines trascendentes. Cuestiona y reflexiona el papel de la escuela, la enseñanza, el profesor y los alumnos. En esta configuración docente es muy evidente el empleo de saberes pedagógicos contruidos desde la reflexión, pero también a partir de la experiencia, el resto de los saberes (curriculares, profesionales, edisiplinarios) si bien se muestran no son lo principal. Este profesor realiza práctica docente, que es donde problematiza, cuestiona y reflexiona su practica educativa. En este modelo no se explicitan prácticas de mediación.

CIERRE

La docencia es una profesión que involucra varios aspectos en su ejecución. La valoración de un aspecto por sobre otro conduce a formas de actuar, pensar y sentir distintas, que configuran formas de ser docentes contrastantes entre sí. En esta tesis identifiqué cinco configuraciones docentes: educador, obrero, guía-ejemplo, transmisor-facilitador centrado en el aprendizaje y transmisor-facilitador centrado en la enseñanza. El profesor transmisor-facilitador centrado en la enseñanza valora por sobre otros aspectos la enseñanza, mientras que el transmisor-facilitador centrados en el

aprendizaje valora el aprendizaje, el guía-ejemplo orientar a los alumnos, el obrero el trabajo como actividad económica y el educador, educar.

A su vez, el facilitador-transmisor centrado en la enseñanza considera primordial la actualización y dominio de la disciplina, mientras que el facilitador-transmisor centrado en el aprendizaje valora observar y escuchar a sus alumnos, para identificar cómo aprenden; el guía pone mayor énfasis en las habilidades y actitudes para relacionarse con los alumnos; el obrero se implica más con la mejoría de su *curriculum vitae*, mediante la realización de actividades diversas; y el educador enaltece más la reflexión pedagógica que oriente su labor. Finalmente, el profesor facilitador-transmisor centrado en la enseñanza se preocupa por generar y mantener su credibilidad-reputación desde su dominio disciplinar, el profesor facilitador-transmisor centrado en el aprendizaje se preocupa por el dominio de herramientas y técnicas que faciliten el aprendizaje, el guía-ejemplo por contar con las herramientas, habilidades y espacios que le permitan orientar, el obrero por mejorar sus condiciones laborales y el educador por crear y mantener un espacio educativo tanto en la escuela como en los salones de clase.

Cabe resaltar que entre las distintas formas de ser docentes se observa la falta de elementos teóricos didácticos, psicológicos o sociológicos para nominar sus afinidades o dificultades, por ejemplo, en la distinción entre didáctica y pedagogía, dinámica y técnica, o nominar estrategias como “hacer otras cosas”.

IV.2.2 PROBLEMAS Y SOLUCIONES

En la práctica surgen diversas problemáticas que dificultan el trabajo docente, la forma en que los problemas son valorados, depende de cómo afectan los objetivos principales de los profesores, según las caracterizaciones anteriores. Por caso, el profesor que se concibe como facilitador centrado en la enseñanza, se propone idealmente enseñar, cuando enfrenta alguna situación que no le permite lograr este cometido, entonces le supone un problema. Lo anterior no quiere decir que no se enfrente a otras problemáticas, sino que valoran más importantes éstas por sobre otras. A continuación, describo las situaciones que se identificaron como problemáticas para cada una de estas caracterizaciones, así como las soluciones que los profesores emplearon.

IV.2.2.1 FACILITADOR CENTRADO EN LA ENSEÑANZA

El profesor facilitador reconoce una situación como problemática en cuanto que afecta su objetivo principal, que es enseñar. Dichos problemas son de carácter disciplinar, didácticos y en la relación con los alumnos.

a) Disciplinar

Los profesores facilitadores centrados en la enseñanza se enfrentan a una serie de problemas que tienen que ver con las disciplinas que enseñan, en donde se pone de manifiesto que se desconoce información para llevar a cabo la clase; por ejemplo, cuando un problema o práctica no resulta como se planea. Esta situación es problemática pues el profesor centrado en la enseñanza se preocupa por dominar el contenido que se transmite en clase, al no resultar como se espera, el profesor se siente evidenciado como alguien con escaso conocimiento de la materia, lo cual puede provocar que el alumno pierda la credibilidad en él y lo que enseña. Ejemplo de lo anterior son las siguientes citas:

Lo único que sí me ha pasado, que he entrado en conflicto, es que yo, como que previamente creía que lo sabía y de repente pongo un problema que yo según me inventé y a la mera hora no salió. (PMuMn14)

Me viene a la mente mucho, yo daba matemáticas 6, estadística. Hay infinidad de pretextos para justificar mi falta de conocimiento en una clase y entonces cuando estaba haciendo un ejercicio inventado al vapor, o sea, enfrente del grupo, pues los datos no salían, los cálculos; y entonces sí, una chica, así literalmente me preguntó. “¿Maestro, usted si prepara su clase?” (PHuMu11)

Otra de las situaciones en las que se enfrentan problemas disciplinares, es cuando los profesores experimentan la falta de conocimientos de otras áreas distintas a su disciplina, pero necesarias para enseñar su materia. De alguna forma, los profesores justifican el desconocimiento al valorar que no son conocimientos propios de su disciplina, sin embargo, esta situación les genera conflicto, pues “evidencia su desconocimiento” al enseñar.

Si... No precisamente de mi área, pero sí son conocimientos que necesito, que son de otras áreas, para poder explicar la mía, por ejemplo, dentro de los temas que se ven en la clase de lectura y redacción, está historia de la literatura; y obviamente que historia como tal [...] y obviamente esos conocimientos que no tengo de historia, a veces me hacen falta pues para dar mi clase. (PMuMu10)

empezaban a surgir como dudas muy muy profundas sobre x tema, y fue así como de, no, no sé. Y si les dije perdón no sé, o sea el programa dice que es una vista muy superficial de todo, pero no sé. O sea, lo podemos discutir otro día. (PHu02)

de repente me hacían preguntas que tenían que ver directamente con la constitución o ciertos códigos penales, y pues sí, realmente yo no tenía, no tengo la formación ni tenía la información en ese momento para poderles resolver las dudas, porque ya eran así como muy específicas. Y sí, en ese momento me sentí totalmente fuera de lugar, como que yo no tenía nada que hacer ahí. (PHuMn01)

Una tercera situación es cuando los profesores no saben algo, identificado por lo general cuando un alumno hace una pregunta para la que no se tiene respuesta. Recalco que esta situación es problemática debido a la importancia para esta forma docente de dominar el contenido que se imparte. Cuando esto ocurre los profesores responden de dos formas:

a. 1.1 No reconocer que no se sabe

Los profesores que optan por esta vía, la eligen porque consideran que, si los alumnos identifican que no se sabe algo, los humillan como profesores al cuestionar su autoridad y el conocimiento de la materia.

entonces, pues en ese momento, pues no me queda, así como de, ni me disculpo de “perdón, ni me equivoqué yo” ¿no? porque en ese momento los chavos te ven como no sabe, y tienen esa postura de que nosotros no sabemos ya no le echan ganas a tu clase ¿no? (PMuMn14)

b. 1.2 Reconocer que no se sabe

La segunda vía de acción consiste en reconocer la falta de conocimiento, las razones para hacerlo es proporcionar información verídica a los alumnos, en otras palabras, no inventar una respuesta; también señalan necesario reconocer que no se puede saber todo o que errar es humano.

Cómo se dice esto ¿no? y yo de ¡China no me lo sé! y tú dices no me lo sé, permítanme tantito y agarró mi diccionario, y si no en el teléfono, pero también yo les he comentado, yo desde que inició la clase con ellos les digo, a ver, venimos a equivocarnos. (PMuMn09)

Entonces cuando alguien te hace ver un error, lo agradeces. y bueno, una muletilla con ellos, a lo mejor te ha tocado vivir es, uno es humano, también se equivoca uno. (PHuMn03)

Y pues sí, llegan preguntas en las cuales me quedo así, a ver, me repite la pregunta, y yo, lo que le puedo decir ahorita es eso, si me da chance, mañana le traigo algo más, y no falla. (PMuMn12)

Entonces te hacen preguntas como ¿maestra qué es esto? entonces, pues sí, muchas veces me ha tocado, sobretodo en esa materia, decir no sé, no sé investigalo y mañana cuéntanos porque pues sí está interesante tu pregunta. (PMuMn14)

b) Relación con alumnos

Este tipo docente enfrenta una serie de problemas en la relación con los alumnos cuando éstos cuestionan la forma en la que enseñan o su autoridad, el cuestionamiento pone en entredicho el conocimiento del profesor, provocando tensión.

Hay un chico, como que sí es este como que muy retador con los profesores, y siempre es como que, pues sabe ¿no? o sea es un chico muy inteligente ¿no? y como que si tú no cumples con sus expectativas; y cumplir con sus expectativas yo me imagino que es que tú también sepas un montón y que, que además como que creo que quiere que la clase sea para él [...] Entonces cuando empezó a hacer preguntas que no sabía pues igual que a todos les dije "Pues no sé" ¿no? y entonces como que ya ahí se empezó a desinteresar; y entonces como que empezó a retarme, o sea, ahora le voy a hacer cosas, y preguntas más difíciles, o la voy a corregir. (PMuMn14)

me tocan niños de 14-15 años más o menos, que son los de primero y pues vienen con toda la mentalidad de secundaria. Sí me cuesta un poquito de trabajo, porque están acostumbrados a que se hace lo que ellos quieren. (PMu05)

c) **Didáctica**

Los profesores facilitadores centrados en la enseñanza enfrentan problemas con la didáctica, al hacer uso de estrategias y métodos, con los que consideran que no lograron enseñar. Ante estas situaciones los profesores optan generalmente por hacer cambios didácticos con la intención de cambiar la dinámica de la clase y propiciar un ambiente de enseñanza.

Aparentemente lo tenía seguro, una variable que no consideré me hizo dudar, me hizo llevarme el problema y me hizo buscar una solución, (volver a hacer la práctica de laboratorio). (PMuMn12)

(...) luego la cuestión didáctica, lo que decíamos, más, bueno y ahora cómo imparto eso, estrategias métodos. (PHuMn07)

era una lectura dramatizada [...]. Y no como que no pegó, como que no terminaban de guardar silencio (...) En los cuatro grupos, el que me ayudó a leer este... pues no, como que no le dio la vibra y no, siento que no conecté con ellos ese día. Pero siempre pasa, pues en la docencia pasa, tienes que estar muy abierto a ello, y con un grupo te pueden funcionar bien chido algo y con el otro no. (PHuMn06)

Identifico que los cambios didácticos, no siempre responden a la intención de mejorar la dinámica de la clase, sino que se eligen estas vías como una forma de retomar el control, en una zona en la que los profesores se sientan nuevamente conocedores y capaces.

Sí, sí, sí, cuando veo que algo no me funcionó, pues éste trató de meter otras cosas, digo, esto no me está funcionando, estoy perdiendo el control del grupo, a lo mejor este tipo de actividades, no mejor otro tipo de actividades, intento otra cosa, otro camino. (PMuMn09)

Entonces ellos por equipos, y van a ir trayendo juegos, un niño en específico no quiso participar, y lo resolví de una de las maneras menos didácticas posibles, evidentemente [...] ya no volvimos a tener sesiones de juegos, fue como de okay, fracaso, no lo vuelvo hacer, fin. (PHu02)

Otro de los problemas que enfrentan los profesores facilitadores centrados en la enseñanza es la trasnposición didáctica, la cual se refiere al proceso por el que los maestros adaptan el conocimiento para hacerlo más asequible a los alumnos. Este problema se manifiesta en la elección de estrategias y herramientas que les permitan comunicar los contenidos que desean transmitir para que los alumnos los aprendan, sin embargo, lo central no es cómo los alumnos aprenden sino como ellos enseñan y si están satisfechos con esa labor.

yo sigo sin (saber cómo vincularlos), me imagino que debe ser porque necesitaría aprender un poco más sobre cómo ser docente, y es cuando aprendería a hacer eso; pero desconozco como relacionar la vida real con el conocimiento que van a aprender en la clase. (PMuMu10)

preparar o hacer una dinámica implica casi una... el tomar la decisión de utilizar una dinámica es una cuestión de fe, yo estoy pesando que me va a funcionar, de eso a que a la hora de la práctica me funcione (ya es otra cosa). (PHuMn01)

[...] la verdad siento que no lo entendieron, obviamente si les preguntas ¿entendieron? te dicen que sí, pero siento que no entendieron que no quedó claro el tema porque los confundí, no supe explicarme yo para que ellos entendieran, entonces sí fue como muy ahhhg, ya después me senté y dije "bueno mañana, al día siguiente lo vuelvo a retomar". (PMu05)

[...] tratar de acercarnos con la realidad, o sea que vean que eso no sucedió hace 200 años, sino que sigue sucediendo y es diferente. (PMuMu13)

Cuando los profesores facilitadores centrados en la enseñanza se enfrentan a estas situaciones pueden experimentar sentimientos de desconcierto, desesperación, agobio e incluso vergüenza.

tiene que ver en una ocasión en una práctica de laboratorio tenemos que determinar la acidez de la leche, entonces le agregamos ácidos, le agregamos bases y la leche se debe de pintar rosa, digo entras en una monotonía, ya cada año lo sabía, en una ocasión, pues la mesa nos pusimos a trabajar, señores esto, que lo otro, e hicimos la práctica y no nos dio jamás, usamos todo el reactivo y no cambió, ¿maestra que pasó? No sé señores, estoy agobiada [...] me llevé el problema a mi casa meditando. (PMuMn12)

Llegó un momento en el que me agarraron como de bajada, empecé a explicar en cuanto a la denominación de los billetes, y empezó a decir una "maestra y ¿quién es ese?" "no, es tal persona" y "¿qué hizo o por qué es tan importante que está en el billete?" y yo me quedé. agghh No supe cómo contestarle porque no conocía tal cual es la historia del porqué era importante. (PMu05)

d) Comunidad escolar

La relación con las autoridades y con otros miembros de la comunidad docente puede ser conflictiva cuando se desacredita el trabajo del profesor enfrente del grupo.

Sí, pero no me lo vas a creer, no es por los contenidos es por el aspecto que otros se meten ahí en mi clase [...] el chiste es que se fue el (profesor) de mate uno, yo lo suplí; entonces yo pregunté que si ella iba a evaluar o no, y me dijo “no, haz tú lo que quieras” [...] Era un grupo muy difícil, porque había muchos hijos de maestros, entonces se creían los dueños de la escuela [...] Entonces era pesado, porque dominaban el grupo en cierta medida, resulta que pues reprobaron varios en mate, ya ves que son de las materias problemáticas; dos del grupito de chicos del círculo privilegiado y al fin de cuentas regresa la maestra y les dice “No le hagan caso, ni siquiera sabe lo que hace”. (PMuMu13)

SOLUCIONES

Ante estas situaciones el profesor transmisor-facilitador centrado en la enseñanza opta por las siguientes soluciones:

a) Adaptaciones didácticas

Este tipo de solución fue abordado ya con anterioridad. Consiste en hacer una modificación a las técnicas o estrategias empleadas con dos intenciones, la primera, modificar la dinámica de la clase de manera que se propicie la enseñanza, la segunda retomar el control de la situación y colocarse en una zona en la que ellos, como profesores, se sepan conocedores del tema.

ahh normalmente veo la, el nivel de ejercicios que les puse, a veces pienso, a lo mejor está para ellos elevado el ejercicio y me bajó un poco ¿no? a lo básico y empiezo otra vez a tejer, a partir de lo básico. (HuMn03)

b) Relación con los alumnos

Cuando el profesor siente que ha perdido el dominio del tema que está enseñando, elige apoyarse de los alumnos para en conjunto lograr la enseñanza.

Y empecé a ver que me faltaban conceptos inclusive matemáticos, conceptos matemáticos, y luego me tocan grupos repetidores y reprobados, puro, ¿lo que no querían no? [...] y bueno bajo ese contexto yo a veces veía algún ejercicio y decía cómo se los planteó, este ejercicio está complejo yo no le entiendo [...] ay bueno, pues voy a auxiliarme de ellos, entonces, llegaban, les presentaba el problema, y les decía ¿no? (PHuMn03)

hay veces que yo trabajo con un software o con una versión, y cuando las actualizan y todo, me cambia la versión, y digo ¡Ah, ya no sé qué hacer aquí! pero es porque yo asumo que trabajó con un cierto material, y cuando me lo cambian, me lo modifican, ahí es cuando, yo creo que ahí es cuando yo digo, qué está pasando y ya, pero busco el modo de solucionarlo eso sí, [...] me acerco con el alumno y entre los dos le picamos y revisamos, y así, y entonces te digo, como los demás, el software es muy amigable, entonces es fácil de encontrar así las soluciones. (PMuMn08)

c) Formación docente

Como dije anteriormente para este perfil docente es de suma importancia el dominio de las disciplinas que se enseñan, por lo cual una de las vías para afrontar los problemas que se les presentan es la formación docente; con ella estos maestros buscan dominar el contenido que antes desconocían. Esta formación puede provenir a la misma institución en la que se labora, investigaciones, cursos, estudios adicionales, estudios de posgrado, de la relación con otros profesores, etc.

sí tuve una crisis existencial, este con tal que te digo qué hablé con los de la Academia y les dije pues saben qué, pues ya pasé el examen y todo, pero estoy teniendo.... no, no, no, no, no, ¿qué problemas tienes? y me apoyo la academia [...] La academia ya me dijo “vete por este rumbo” Todavía no había tutorial ni todo eso, pero me sirvió tener toda esa visión, enseñando se aprende y la misión de auxiliarme de los alumnos. (PHuMn03)

a veces, cuando los estudiantes se ponen muy creativos con el lenguaje inclusivo que me preguntan cosas, luego tengo que andarles este, contando cosas que no son precisamente del área de español, que sí conozco, de, por mi formación en maestría en género, pero que sí, que vamos, que tengo que jalar el conocimiento de otras áreas para explicar lo mío. (PMuMu10)

yo pues, no tengo la preparación así para enseñarles a leer y escribir, entonces sí ahí fue mucho de estar leyendo sobre esas materias, jalando lo que más podía yo hacía mi área donde me sintiera más cómodo, improvisar. (PHuMn04)

Pues reconocer que no sé todo, reconocer que, no sé qué tengo que preparar, que me lo llevo de tarea. (PHuMu11)

Sí claro, porque por ejemplo si le pido a mis alumnos una investigación, o lo que sea, ahorita tomando por ejemplo el curso que estoy tomando ahorita, pues ya sabes a qué páginas mandarlos o a qué dónde buscar, o no sé ese tipo de cosas. (PMuMn08)

Sí, entonces sí, es por distintas formas, también comentando con mis compañeros es otra forma, que les funciona, que no les funciona, como tratar, como dar tips con respecto a específicos grupos o a personas, no sé. Esa es una forma de prepararme. (PHuMu11)

Entonces, pues cuando nos dijeron de los congresos, pues, hay uno que se llama “la Escuela de Matemática” ehh “La Escuela de Matemática Educativa” Al cual he ido casi todos los años ¿no? Entonces pues ahí, creo que sí se aprende mucho, porque pues nos juntamos los profesores de matemáticas de distintos lugares del país, es nacional, y pues obviamente hay mucho, muchas ideas que van surgiendo de ahí. (PMuMn14)

En resumen, el profesor **transmisor-facilitador centrado en la enseñanza** se enfrenta a problemáticas en el área disciplinar, en el plano didáctico, en la relación con los alumnos y con la comunidad escolar, cuando estas evidencian desconocimiento o poco dominio de la disciplina que el profesor enseña, cuestionando su autoridad y credibilidad. Ante estos problemas el profesor transmisor-facilitador centrado en la enseñanza experimenta sentimientos de vergüenza, desconcierto, desesperación y

agobio. Las respuestas que ofrece tienen la finalidad de brindarle nuevamente al profesor el dominio de los contenidos y la situación problemática, para propiciar la enseñanza a través de tres vías: adaptaciones didácticas, apoyo de los alumnos y formación docente.

IV.2.2.2 TRANSMISOR-FACILITADOR CENTRADO EN EL APRENDIZAJE

El profesor transmisor-facilitador centrado en el aprendizaje reconoce una situación como problemática en cuanto que afecta su objetivo principal, que es lograr que los alumnos aprendan. Dichos problemas se presentan en el plano epistemológico, en la relación con los alumnos y en la cuestión didáctica.

a) Epistemológico

Como a estos profesores les interesa el aprendizaje, es necesario colocarse en los zapatos del aprendiz, pues no se trata de lo que saben o hacen los profesores sino de lo que saben y hacen los alumnos. A nivel epistemológico tienen la intención de comprender la postura de los alumnos al aprender, esforzándose por comprender lo que el alumno entiende y cómo lo hace.

porque luego tú piensas que das una cosa, pero ellos captan otra cosa, tener cuidado a veces en que les dices o como se los dices, distinguir por ejemplo muy bien, muy bien, en qué cosas tienen que ver con la clase y qué cosas a lo mejor ya son una opinión personal. (PHuMn06)

usualmente preguntó para poder entender ese punto de vista, dónde lo viste, dime de dónde salió y ya, para poder verlo yo. (PHu02)

nunca calculé, nunca calculé que les iba a dar discurso. ¿Qué es discurso? Llegar a platicar con los chicos. No, no, ni por la materia ni por ellos, ya es muy difícil que chicos de prepa puedan aguantar tantas clases de discurso. (PMuMn06)

también me di cuenta que entienden ciertas teorías, pero no hallaba cómo ejemplificarlas con la vida cotidiana, o poner ejemplos más tangibles para ellos. (PHuMn01)

se nos va la clase en revisar eso y atender a los alumnos, a cada uno de los alumnos decirles dónde la regaron pues. Porque si nada más les calificas el trabajo, pero no les dices en dónde la están regando, pues es como si no les hubieras hecho nada, como si nos los hubieras calificado, no saben qué fue lo que pasó. (PMuMu10)

pero no meterme con conceptos o cuestiones así muy teóricas, no, intentó aterrizarlo en ejemplos claros que ellos puedan entender en su entorno, en su realidad. (PHuMu04)

La situación se torna problemática cuando el profesor identifica que los alumnos no aprenden por falta de bases disciplinares para entender los conceptos, por las estrategias que se emplearon o porque las explicaciones no fueron entendibles. Ante

esta situación reconocen que el aprendizaje es un proceso que lleva tiempo y que no puede asumirse que ya se aprendió algo sino es así.

De que el alumno, el estudiante no capta, le digo a ver bueno, como se aprende haciéndolo, pásate al pizarrón " no, que..." "pásate" y entonces empezamos a denotar que a veces el concepto que se está viendo no es el problema sino el problema son las bases que no se traen. (PHuMn03)

pero sí, creo que falta que ellos sepan cómo relacionar lo que están aprendiendo en la escuela con la vida real, es difícil ser docente, no sé decírtelo. (PMuMu10)

En física, a veces es la matemática, te encuentras con muchachos de sexto semestre, de quinto semestre que no saben despejar. Tres variables simples no las despejan, se confunden. (PHuMn03)

En español tenemos tres tipos de palabras [..]. Entonces, dependiendo de la función de la palabra, puede o no puede llevar acento y dónde se coloque [...] El caso es que, me hicieron una pregunta, bueno, pero cuál es la diferencia entre género con acento y generó con acento en la o. No nada más les puedes decir al estudiante, bueno es que al género con acento en la e, es el acento en la e; porque te van a decir, sí, pero por qué. ¿Y por qué género, lleva el acento en la o? cuál es la diferencia entre la primera y la segunda palabra. Y entonces tardé un rato en dilucidar cómo explicar eso, o sea, mi pregunta no era de conocimiento, sino ¿cómo les digo cuál es la diferencia entre la primera palabra que es género; y la tercera que es generó? Entonces, pues obviamente tuve que ponerme a leer cosas de gramática, y la primera parte género, es un sustantivo, y generó es un verbo en pasado. Entonces, de allí, la importancia de saber gramática. (PMuMu10)

mucha paciencia para, pues para reconocer cuál es nuestro objetivo ¿no? o sea, qué queremos que aprendan los alumnos. Y pues si no se puede llegar a ese objetivo pues llegar al menos a un acercamiento ¿no? pero tampoco ser falsos en el sentido de que creamos que sí lo aprendieron y pues apurarlos a que no lo desarrollen, porque la verdad eso ni sirve de nada (PMuMn14)

Finalmente, los profesores identifican como un problema las concepciones que los estudiantes y ellos mismos tienen sobre la materia, pues esto causa una predisposición al momento de aprender, generalmente al considerar que es difícil o que el conocimiento es inútil.

por ejemplo, en mate el problema es que se predispone sí de que no les ha ido bien en mate, de que aquí, que allá, que las matemáticas son difíciles. (PMuMu13)

la física, la química, para ellos es algo un poco difícil de entender, porque la base es la matemática, los jóvenes que traen buenas bases en matemáticas no sufren mucho con las disciplinas de física y química, los que tienen ciertas deficiencias, pues aprende matemáticas o quieren aprender matemáticas con física y química ¿no? (PHuMn03)

por ejemplo, física II es muy complicado, la verdad yo creo que, hasta para ellos, para uno, es una materia muy muy difícil. (PMuMn14)

sí es difícil en historia, sobre todo porque las materias de humanidades las toman, así como que complementarias, qué total esa la pasó después, o no me sirve para nada. (PMuMu13)

b) Relación con los alumnos

Los profesores con este perfil docente pueden experimentar problemas en la relación con los alumnos, cuando consideran que éstos no cumplen con las actividades que les permiten aprender, por ejemplo, participar en clase o realizar tareas. Ante estas situaciones, los docentes por lo general optan por vigilar a los alumnos para, de cierta forma, disciplinarlos.

la otra fue el semestre pasado, que la verdad no sé por qué, en el grupo 2 que ahorita va en segundo, era la clase de 7 de la mañana, pero no me hacían trabajos, no querían participar, se la pasaban platicando, no podían dejar el celular. (PMuMu13)

el primer grupo me permite estar haciendo otras cosas, pero con los otros tengo que estar checando de que si lo estén haciendo. (Hu02)

Cómo va asimilando los conocimientos, nos vamos atrasando o nos vamos adelantando, porque los grupos son diferentes, hay grupos que asimilan muy bien y hay grupos, este, en los que hay que estar recalcando ¿no? (PHuMn03)

Por ejemplo, en *Google classroom*, a pesar de que es una plataforma accesible y muy amigable no es para nada complicado manejar, los alumnos tienen pereza aun así de hacer tareas. (PMu05)

los alumnos, tanto alumnos como profesores, la verdad es que luego estamos muy dispersos, los alumnos pues por su edad y por la carga académica; y nosotros, pues también por el trabajo que tenemos y ya no se logra hilar. (PHuMn01)

Sí, definitivamente. Evalúo la reacción de los chicos, si, su comportamiento, si están inquietos, si empiezan a hablar entre ellos, o usar el celular, significa que no generó atención. Entonces esa clase hay que modificar. (PHuMu11)

ahorita se ha convertido en que, en un grupo de cuarenta, quince no participan y el resto a medias. (PHuMn01)

Les supone un problema que los alumnos no participen ni cuestionen lo que se les enseña, pues lo consideran una señal de que los alumnos no se involucran en su aprendizaje.

me gustaría que no sólo no estuvieran de acuerdo, sino que fueran propositivos, pero no, cosa que llega, cosa que les dices, te lo aceptan como si fuera un dogma de fe y no te cuestiona nada. (PHuMn01)

Definitivamente que sí, sí, tan sólo involucrarlos más a ellos, siento que eso me ha dado buen resultado, entonces, no ser yo solamente el protagonista de la clase, sino también jalarlos, para que lógico se comprometan en su aprendizaje. (PHuMu11)

donde los estudiantes están participando ¿no? donde claramente entendieron, y pues esa es una buena clase [...] Pues porque participan, están interesados en el tema. (PHuMu04)

La relación con los alumnos puede ser problemática cuando por algún motivo dificulta el aprendizaje del resto de la clase.

Pues como es una gran cantidad de alumnos. Si dos o tres de la esquina o del fondo están platicando distraen a los otros dos, y los de enfrente son los únicos que retienen la información, y los de atrás están molestando a los demás, y no están poniendo atención y están distrayendo. (PMu05)

c) Didáctica

En cuanto a la trasposición didáctica, los profesores centrados en la enseñanza esperan encontrar las mejores vías para el aprendizaje de los alumnos, aunque estas disten de lo que ellos originalmente habían planeado como estrategia de enseñanza. Les supone un problema cuando la estrategia no funciona como ellos la esperan, sin embargo, no muestran resistencia a modificarla en favor del aprendizaje de los alumnos.

Por ejemplo, no sé, yo empecé haciendo tareas y revisándolas, una por una; así. Ahorita ya uso la tecnología para las tareas ¿no? empecé revisando los cuadernos, ahorita ya ni reviso cuadernos, o sea, porque sabes que eso es algo con lo que los chavos no van a aprender ¿no? (PMuMn14)

si, para etimologías y en las lecturas yo soy quien lleva los ejemplos, pero para filosofía ellos son los que me llevan los ejemplos [...] fue irme abriendo a recibir esta clase de ejemplos, al principio en filosofía yo trataba de llevar los ejemplos, pero de repente no eran tan comunes en la vida de ellos como en la mía, entonces hasta que llegó un día en el que me cayó el veinte. (Hu02)

Sí, yo lo tenía calculado para 20-25 min, resulta que pasan 40 min y que no terminan el trabajo, que se tienen que llevar incluso trabajo a casa y traérmelo al día siguiente. (PHuMn01)

Les supone un problema implementar estrategias didácticas que, en su experiencia, facilitan la implicación de los alumnos en el proceso, especialmente cuando requieren cierto manejo de tecnologías o *softwares* especializados que desconocen.

hace algunos 5 años más o menos, yo acostumbraba ahí en el laboratorio con los conceptos, antecedentes conceptuales de la práctica, me los llevaba la biblioteca, órale, chequen los libros, hagan sus antecedentes, bla bla bla, y un día llegando aquí, a sur, les digo, van a ver estos antecedentes, pum se los apunte, porque vamos a hacer esta práctica, y nadie se movió, todos a cotorrear, y armaron sus grupitos y todo, y luego empezaron, (les dije) bueno, dejen de estar chateando ¿no? o chuteando, les digo, no profe, (me dicen) cuando un grupo me salió "ya terminamos" (...) ya ya a partir de ahí (...) dije, para qué pelearme con el celular, mejor vamos a traerlo como parte de la herramienta. (PHuMn03)

por ejemplo, a mí me encantó, pero desgraciadamente no manejó todas las redes que manejó la practicante, pero que les hizo presentar un tema así, que a ti te tocó presentarlo en WhatsApp, a ti en Facebook, hasta en un periódico, y se ve el interés de los chicos, qué hacen muy bien los trabajos al hacerlo como tradicionalmente, sobre todo cuando damos las clases, los chicos de hoy se aburren muchísimo oyendo las clases magistrales. (PMuMu13)

el proceso de prepararme, es de entrada, a pesar de que son las mismas materias cada semestre, leo, checo videos, preparo lo que son presentaciones electrónicas. Dejé de usar el *prezi* y ahora estoy tomando el *kahoot*, entonces, es forma de atraer la atención de los chicos tratar, de hablar su mismo idioma. (PMuMu11)

SOLUCIONES

Ante estas situaciones, el profesor transmisor-facilitador centrado en el aprendizaje opta por las siguientes soluciones:

a) Adaptaciones didácticas

Este tipo de solución fue abordado ya con anterioridad. Consiste en hacer una modificación a las técnicas o estrategias empleadas con la intención de modificar la dinámica de la clase de manera que se propicie el aprendizaje.

Profe no me quedó tan claro, que no sé qué, y yo como que me había quedado con la chispita de que, de que, si no había estado tan claro, de que no había estado tan amplio. Le dije, bueno está bien, va. Entonces volví a armar una clase. (PHuMn06)

tienes que ver cada grupo, hay grupos que son más dinámicos, entonces ponerles más cosas dinámicas, cuesta un trabajo, muchísimo. (PMuMu13)

yo creo que fue un poco dejar que la clase fluyera [...] bajarle los ejemplos a un punto en el que entiendan, eso es, yo creo que eso fue lo que ayudó a que la clase fluyera. (PHu02)

les mandó información, a veces la tienen que complementar, me abren un grupo en *Face*, porque al principio era por correo, pero me los borraban, que por *wordpress*, nadie lo veía, comprar un libro, la situación no está como para que te compren un libro, y aparte a mí no me gusta ver sólo una versión de la historia, si me gusta ver lo más posible, y no puedo obligarlos a comprar un libro, que vengan a la biblioteca ¡imposible! casi que sigues buscando principalmente *Wikipedia* o en el celular. (PMuMu13)

la cantidad de información, al principio, me acusó de, pues de querer los retacar con información e información [...] Pues yo quería trabajar toda la información de los libros, lo consideraba importante [...] ellos mismos, los estudiantes, me fueron diciendo sabes qué, esto sí, pero no quiero ser bióloga en pequeño. (PMuMn12)

trato de repasar si toda la clase y si encuentro algo es como “okey, no tengo que volver a hacer esto, tengo que seguir haciendo esto”, o sea, a esto tal vez no funcionó como yo quería, ir viendo esa variante, para que cuando llegue el nuevo grupo o llegue la siguiente actividad que implique retomar esa parte, pueda hacerlo de la nueva manera. (PHu02)

Entonces yo les mandó una compilación de varios libros, y de esa información las dejo que lo lean, o a veces si los dejó investigar o complementar. (PMuMu13)

También puede hacerse uso de ciertas recomendaciones o sugerencias como resultado de la experiencia, es decir, lo que a los profesores les ha funcionado en el pasado y que consideran les permite mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Entonces lo que hago yo es que los califico ahí mismo, por dos razones, una porque ahí mismo termina el proceso y dos porque allí mismo les digo a los estudiantes dónde la están regando, ahí mismo, en el momento vamos, no dos días después cuando ya se les olvidó, cuando ya no se acuerdan qué vieron. (PMuMu10)

se sabe que también, en esos momentos cuando no hay en la atención, no es recomendable enseñar un tema nuevo, porque obviamente no lo van a acatar, sino cuando tu nivel de atención es alto, que están 100% concentrados. (PMu05)

cuando voy a tener clases pesadas, clases muy muy teóricas, si les digo, okay, viene una clase muy pesada o muy teórica, necesito que se traigan un dulce o se traigan algo que los pueda mantener despiertos, porque si no se van a perder. (PHu02)

b) Apoyo institucional

Cuando los profesores se enfrentan a problemas para los que sus recursos no son suficientes, pueden echar mano en las figuras institucionales, las cuales les apoyan para lograr el cometido de que los alumnos aprendan, por ejemplo, cuando un alumno tiene problemas para aprender en alguna asignatura y los profesores lo orientan para asistir a tutorías con otro profesor distinto.

Entonces el concepto lo tienen [...] pero a la hora de plasmarlo en una ecuación no lo desarrollan y es donde no ven claro cuál es el problema. Y a veces pues tienes que mandarlos a tutorías con el de matemáticas, algo. Pues uno a veces dice no les puedo dar curso de matemáticas ¿no? (PHuMn03)

trato de buscar apoyo, ya sea entre pares, a mí sí, a mí no me cuesta, ni me ofendo si me dicen que van con un maestro porque él explica bonito, les digo ¡vete a asesorías! (PMuMu13)

Resumiendo, el aprendizaje acontece en los alumnos y no en el profesor, por lo que los problemas que identifica el profesor transmisor-facilitador centrado en el aprendizaje, resultan de las interpretaciones que realiza sobre las formas de actuar de los alumnos; con las cuales valora si se cumple o no el aprendizaje. Como consecuencia de lo anterior, experimentan problemas disciplinares y en la relación con los alumnos, que dependen mayormente de los alumnos, pero en los que tiene incidencia el profesor.

Cuando los profesores contrastan el aprendizaje de sus alumnos con su papel para propiciarlo, encuentran problemas en el plano didáctico, el cual se diferencia de los otros pues depende mayormente del profesor. Las respuestas que ofrece el profesor transmisor-facilitador centrado en el aprendizaje, se concentran en este aspecto, y son dos: realizar adaptaciones didácticas o apoyarse de otros profesores con la finalidad de mejorar las vías para el aprendizaje.

IV.2.2.3 GUÍA-EJEMPLO

El profesor guía-ejemplo reconoce una situación problemática en cuanto que afecta su objetivo principal, que es orientar y guiar a los alumnos. Estos problemas se presentan en cuatro aspectos: la relación con los alumnos, el plano personal del profesor, la didáctica y la comunidad escolar.

a) Relación con los alumnos

A los profesores guía-ejemplo les interesa establecer simpatía con los alumnos, pues esta les permite generar confianza, que a su vez conduce a orientar. Uno de los problemas que enfrenta este grupo de profesores es no lograr establecer esta relación.

Y con todo el grupo te lo juro que era horrible porque entraba sin... sentía esa energía así de chocar. (PMuMu13)

eso causó un poquito más de tensión de la que ya de por sí había, porque te digo con ese grupo no hubo mucho click. (PMuMn09)

Esta relación se puede volver problemática cuando alguno de los implicados realiza alguna acción que tensa la relación, provocando un ambiente en donde se pierde la confianza y la oportunidad de orientar. Lo anterior se expresa por los profesores generalmente como una situación que les genera incomodidad o tensión.

hay una niña que estaba enamorada de mí, estábamos viendo fábulas y su fábula era no te enamores de quien no debes [...] cuando se acabó la clase tuve que hablar con ella y le dije o sea “oye si sabes que, o sea perdón que lo diga así, si sabes que esto no va a suceder nunca ¿no? [...] no quiero que lo tomes a mal, no es para nada mi intención, simplemente que creo que no era la manera [...] pero las situaciones incómodas siguieron [...] con ella, como que no se cerró el ciclo ya, porque se cambió de escuela, pero yo nunca trate así de hacerla menos de, de tener una relación distinta con ella ¿no? (PHu02)

Si, específicamente aquí en la prepa sí, pues mira, al final son chicos de preparatoria, este y pues ve tú a saber qué traen dentro cada uno y como cada uno te ve. Me llegaron a hacer ciertos comentarios ya como de mi persona, o preguntas digamos, este que me sacaron de onda en el momento. (PHuMn06)

Una vez me chulearon mis piernas [...] traté como de taparme mis piernas, traté de tomarlo de la manera más graciosa posible, Por qué evidentemente no trató de ir más allá, sino que simplemente decirme que tengo bonitas piernas [...] aclaro que traía pantalón de mezclilla. (Phu02)

Porque ellas me decían, “no, no, por nada” y ya cuando les eche rollo, ya me dijo una niña “es que trae usted el cierre abajo profesor” (risas) (PHuMn03)

A los profesores guía les importa la relación con los alumnos pues pretenden orientarles, sin embargo, los límites de esta orientación les suponen problemas, pues es necesario generar una relación de confianza con los alumnos, para que estos se sientan seguros y acepten su consejo. Sin embargo, la relación puede tornarse conflictiva al tratar de establecer los límites de esta intervención, bajo el riesgo de caer en el apapacho o en terminar perdiendo la figura del profesor, que se desdibuja como padres o amigos de los alumnos, pudiendo incluso desinteresarse de la materia y centrarse sólo en la relación.

Eso, por un lado, es malo, porque la estudiante se confía tanto del docente que ya no le echa tantas ganas a la escuela, eso, por un lado. Pero también es bueno porque como la relación es, un poco, no es tan densa, no es tan complicada con el profesor; el estudiante le puede preguntar cosas, que a lo mejor en otras clases o con otros docentes no le preguntaría. (PMuMu10)

(...) entonces la que queda mal soy yo, porque yo soy su tutora, les digo que me dejen ver, porque yo sé qué tengo limitado mi papel como tutor nada más detecto y encauso, pero si me están preguntando ¿qué hago? (PMuMu13)

me ha ayudado tutorías. Sin embargo, hay algunas cosas, cuando quieren apapachar al estudiante, que no van conmigo y las dejé a un lado y opto por lo rudo. (PMuMn12)

los estudiantes están en formación, sobre todo, bueno los de la preparatoria al menos están en formación. Entonces al estar en formación a veces creen, que el docente es su amigo si los trata bien; creen que el docente es como su mamá o su papá, si uno los trata bien. Empiezan a verle, al proceso, como cara de todo menos de lo que es, de docente. (PMuMu10)

luego te quieren tomar el pie en lugar de nada más la mano, pero esa confianza te dan ¿no? (PMuMu13)

Otra de las cuestiones problemáticas para este grupo de profesores, se ubica en la relación con los alumnos. Los profesores esperan establecer y mantener una buena relación con ellos, por eso se preocupan por la forma en la que les hablan, se comunican con ellos o los tratan de manera general.

pues fíjate que yo considero que más que conocimientos enunciativos digámoslo así; en este caso de esta prepa, es cuestión de actitud, y es cuestión de vibra, de cómo los trates, de cómo les hables. (PHuMn06)

muchas veces me ha tocado, que me dicen “¿maestra está enojada? ¿Maestra porque me grita?” ¿No?, Entonces como que eso luego si me saca de onda ¿no? Como que digo ¿no?, me autoanalizo y evalúo que luego si, este, pues soy como, como [...] voz fuerte, pero aparte como de actitud, o sea, como de actitud, como grosera. O sea, no de que les diga groserías, sino como de actitud como enojada; y yo ni estoy enojada, ni nada. Pero pues ellos así lo perciben, entonces, pues también como que he tratado de cambiar un poco mi actitud con ellos. (PMuMn14)

hubo una vez en el primer parcial, que a dos chicos me desesperé y les hablé mal, no los insulté, pero sí les hablé con un tono que no; y al otro día les pedí disculpas, les dije “Sabes qué chicos, ayer yo les hablé mal, yo no les puedo hablar así, discúlpeme” “no, si profe no hay bronca ¿no? A mí sí me gusta rectificar, por ejemplo, si fuera el caso. (PHuMn06)

b) Didáctica

En cuanto a la cuestión didáctica, a estos profesores les interesa que las clases sean experiencias gratas para los alumnos pues crean lazos de confianza, no importa aquí tanto el aprendizaje o la enseñanza, sino las sensaciones que los alumnos experimentan. A la vez se busca generar un espacio común para que los jóvenes puedan socializar, sentirse seguros y apartarse de lo cotidiano.

Estee.. y sobre todo trato mucho de innovar, de hacer cosas con ellos que se les hagan agradables, insisto, no sólo discurso, no sólo lectura, que hay mucho tipo de cosas. (PHuMn06)

porque son materias que se prestan, al menos etimología, se presta para que el alumno se relaje, se olvide por un momento, y se concentré tanto en lo que tiene enfrente que se le olvide todo. Para que sienta que también el aula, es este espacio en el que no hay problemas, en el que podemos contar algún chiste ocasional, en el que nos podemos estar riendo incluso de nosotros mismos. (PHu02)

Me acuerdo muy... muy bonitas experiencias, que es, el participar con ellos en forma deportiva. Primero jugué mucho fútbol con equipos de alumnos, y luego, éste, también, y eso lo he duplicado mucho con la experiencia, sacarlos a jugar, sacarlos de su contexto del méndigo salón, cuatro paredes, y afuera, o sea, esas actividades. Yo creo que sirve bastante. (PHuMu11)

De hecho, ese día traje mi flauta y toqué un poquito con ellos, se emocionaron, estuvo muy padre. (PHuMn06)

(...) motivarlos primero, a que se abran, y segundo a que vean que la escuela, evidentemente todo puede estar mal en su casa, pero que la escuela es un lugar donde ellos pueden ser ellos mismos, y los vamos a aceptar y los vamos a entender y vamos a tratar de acercarnos a ellos. (PHu02)

A los profesores les supone un problema cuando consideran que la clase no permite experimentar esta sensación agradable, sino una que describen como pesada, hostil.

Entonces las primeras clases fueron bastante hostiles, ya después fueron, como que le fueron bajando, y fueron viendo que no soy tan terrible para dar filosofía y ellos no son tan malos alumnos. (PHu02)

(...) pienso siempre en estar viendo que puedo mejorar siempre, en qué puedo hacer para mejorar, para que la clase fluya más... en cómo puedo entenderlos también a ellos, cómo puedo comparar este tipo de cosas. (PHu02)

Respecto a su formación, les supone un problema no contar con las herramientas y cualidades necesarias para orientar a los alumnos, pues reconocen que no son sólo

estudiantes sino seres humanos en desarrollo, por lo que les preocupa el cómo se establece esta relación orientativa a nivel personal.

yo le decía la maestra que es la encargada (...) que qué podíamos hacer, no me ha dado respuesta, estos cambios, sobretodo que son otras generaciones y no tenemos mucho la preparación o el conocimiento para saber cómo actuar. El semestre pasado, de mi grupo tutorado, fue un grupo muy difícil, tenía muchos problemas, también de muchos tipos, y problemas muy graves, muy, muy graves algunos, y nunca encontramos (como actuar). (PMuMu13)

creo que aprender a trabajar con personas, o sea, como que aprender también qué decir, por ejemplo, hace rato, ayer justamente estaba platicando con un alumno y le dije ¿por qué no entraste a mi clase?, o sea y creo que hoy que me lo contó, yo no fui la persona más prudente en hacerle las preguntas, entonces, creo que ahí también lidiar la parte de comunicación, o sea tienes que mejorar forzosamente porque como estás con estudiantes y no sabes qué rollos o problemas tienen ellos. (PMuMn08)

porque me falta saber abordar estas partes de terapia grupal que necesito saber (...) Porque como adolescentes no nos ponemos en los pies del otro, nunca, entonces, es importantísimo, si en algún momento yo hago un comentario hiriente sobre mi compañero que probablemente, yo lo sé qué problema trae y de repente le doy en el clavo en el problema. Va a detonar en un problema, va a detonar en algo todavía más horrible. Y a veces mi comentario puede que no sea con la intención de hacerlos sentir lo peor del mundo, pero ese tipo de cosas son las que me gustaría abordar. (PHu02)

si tienes que ser un poquito más cuidadosa, en ese sentido yo soy muy imprudente para hablar, o bueno, sí, si soy muy imprudente a veces. Entonces, por ejemplo, estar con ellos o cuando ellos me platican cosas o lo que sea, creo que he aprendido a ser cuidadosa, un poco más cuidadosa. (PMuMn08)

Otro aspecto que les supone un problema es la gestión del tiempo de clases para atender las problemáticas que el grupo les presenta, lo anterior sumado a la cantidad de alumnos complica la labor de orientar.

nada más en cuanto al contenido de la materia, sino en cuanto a esta otra parte, no sé, por ejemplo, de tutoría, o ni siquiera, yo no soy tutora de muchos grupos, pero que te quieren contar algo o quieren que les apoyes, y dices ¿qué hago? o sea les hago caso y veo, o les digo no después y les doy el avionazo y me dedico a dar clases. (PMuMu13)

creo que es el número de alumnos que tenemos, para mí eso es difícil [...] Porque es imposible estar atenta a todos y a todas las necesidades de todos los chicos. (PMuMn08)

c) Plano personal

A estos profesores les preocupa conectar con el grupo a un nivel personal, de manera que se genere un ambiente de confianza en donde los alumnos permitan a los maestros guiarlos y aconsejarlos. Bajo esta lógica, la relación con los alumnos puede volverse problemática cuando a nivel personal no comparten las mismas ideas que los alumnos,

y les supone un reto escuchar, tolerar y aprender a compartir diversas formas de pensamiento.

aprendes ahí también a ser un poquito más tolerante, porque a nosotros, pues porque yo ya tengo... yo ya no soy tan joven como tú ¿verdad?, pero tengo chicos muy jóvenes en mis clases, y la verdad es que la educación que yo tuve, a la educación que ellos tienen ahora es muy diferente y con algunos maestros chocan...este la verdad es que yo siento que tengo que abrir mi cabecita un poco. (PMuMn09)

regresando a lo de lo de la ropa, por ejemplo, pues aquí vienen vestidos como quiera; nadie les dice nada, que traigan aretes, tatuajes, falditas, shortcitos, camisitas; y para mí eso es una enseñanza. Yo vengo de un contexto de faldas abajo de la planta del pie y cualquier cosa que tuviera que ver con contacto físico, lo que sea, prohibido, completamente prohibido, y en esta prepa pues a veces los chicos se pasan, a veces están medio ahí, medio dando un show, pero pues algún profe les dice "oigan chicos, pues no hagan eso aquí" y ya. (PHuMn06)

El profesor guía busca relacionarse con los alumnos a nivel personal y encuentra mayores dificultades con el paso del tiempo, es decir la edad parece ser un factor que complica esta clase de relación.

convivir con los chicos., ehh retos también, cada vez doy a chicos que los veo más chiquitos o será que yo me vuelvo más viejito. (PHuMu11)

es que ya no quieren mucho dar clases en primeros o segundos, por lo mismo de cómo vienen los chicos, ellos cada vez son más jóvenes y nosotros más viejitos, es más la brecha generacional. (PMuMu13)

A su vez este problema conlleva una solución, la cual es cambiar actitudes personales del profesor, por ejemplo, al tratar se ser más tolerante y empático con los alumnos

Aprendes, si me he vuelto más tolerante, definitivamente me he vuelto más tolerante, con formas de ser, con formas de pensar, con actitudes, este tratar de encontrarles el modo, porque antes pues tú sabes, el maestro era como es aquí el que manda, y la verdad es que con ellos ya no funciona eso, no sé, tienes que buscarle otras, otras maneras. (PMuMn09)

un poquito más de flexibilidad sin llegar a ser tan laxa, un poco más flexible, tolerarlas, no es tolerar, es empatizar con la vida de algunos estudiantes, es indagar un poquito, "maestra es que no vine" "¿Qué pasó?" esto "Ah bueno" (PMuMn12)

Pues es que ya lo hemos platicado, es la cuestión de aprender a ser más empático con los alumnos, esteee... ponerse en su mismo *mood* [Sic], de que es lo que a ellos les gusta. (PMuMn09)

d) Comunidad escolar

La relación con las autoridades y con otros miembros de la comunidad escolar puede ser conflictiva, cuando interviene con la forma en la que los profesores se relacionan con los alumnos.

falta de apoyo (de otros profesores) [...] O sea no me apoyas compadre, en lugar de apoyarme, tú haz lo que quieras en tu clase, pero todavía a mí no me los voltees (...) si hace un año, renuncié a un grupo de tutorías porque yo era su tutor y después de mí tenían un maestro que, pues es buena onda ¿no? yo soy el cuate de ustedes, y qué gacha (la maestra) cómo les dejan tanta tarea y como a ese grupo, te repito, le doy historia y mate, a ellos termine mejor, para tener una mejor relación con los chicos, renunciando y ponen a éste maestro de su tutor y luego lo premian con un puesto administrativo. (PMuMu13)

si, estas nuevas generaciones vienen incluso un poquito groseras, y lo que es peor los papás lo consecuantan [...] y le digo “usted no tiene por qué faltarme al respeto”, se puso histérica la niña, eso no fue lo único, lo peor fue que vienen los papás a abogar por su hija y a decirme que cómo le había anulado el examen que no estaba copiando [...] Pues los papás casi amenazaron con de mandarme y no sé qué tanto, entonces enfrentamos una situación que nos afecta en clases. (PMuMu13)

SOLUCIONES

a) Adaptaciones didácticas

Los profesores guía esperan que la escuela sea un espacio en donde los alumnos puedan desahogarse y expresarse libremente, de forma que buscan que sus clases propicien estos espacios.

si, todo este tipo de actividades de...ehh...ponerlos a que saquen a veces lo que traen, de que se me fue la palabra de actividades catárticas, ese tipo de actividades son las que me gusta aplicar, de ponerlos a veces que griten, tenemos cerca la cancha. (PHu02)

yo creo que la tutoría es algo que muchos profesores lo ven como una obligación fea ¿No? Que tengamos que tener ese acercamiento, pero desde mi punto de vista es una oportunidad, porque te pues.... te das cuenta de los conflictos que ellos tienen tan a veces tan burdos, tan básicos, y por los cuales no pueden avanzar ¿no? (PMuMn14)

b) Relación con los alumnos

Este tipo de profesor buscan la forma de relacionarse con los alumnos de la mejor manera, de forma que llevan a cabo distintas acciones que les permitan “romper la barrera” que separa al profesor del alumno, de manera que se genere confianza entre ellos.

Retomo ese concepto, de la barrera que algunos maestros ponen con respecto a su grupo, entonces al interactuar con ellos esa barrera se cae; sin llegar, diríamos a perder el respeto, o sea, ni yo se los pierdo a ellos, ni lógico tampoco permito que me lo pierdan. Más, sin embargo, esa camaradería, el que se acerquen a preguntar, no cosas de historia, no cosas de economía, sino cosas de la vida o de experiencias, de trámites. Entonces yo siento que, es eso, ese interactuar con los chicos. (PHuMu11)

yo la verdad ya no vengo acá con mis compañeros maestros a la sala de maestros, a excepción de cuando vengo a almorzar y ahorita a comer, yo me la paso allá y se crea esa... ese vínculo diferente de nada más a que te vean en clase y no, no, te hago caso de nada más (PMuMn13)

Eso, por un lado, es malo, porque la estudiante se confía tanto del docente que ya no le echa tantas ganas a la escuela, eso, por un lado. Pero también es bueno porque como la relación es, un poco, no es tan tensa, no es tan complicada con el profesor; el estudiante le puede preguntar cosas, que a lo mejor en otras clases o con otros docentes no le preguntaría. (PMuMu10)

Otro también me gusta mucho y me ha dado muy buenos... éxitos es, interactuar con ellos o sea no poner una barrera "no sabes ¿qué? háblame de usted" y yo soy tu maestro, ya fuera de maestro, nada. (PHuMu11)

c) Plano personal

Una de las soluciones en el plano personal es mantener una actitud calmada para soportar las actitudes de los alumnos, otra más es mantener una buena actitud con los alumnos, aunque no se describe como es esta "buena actitud" se puede inferir que tiene relación con ser tolerante, escuchar e incluso ignorar comentarios inapropiados con la finalidad de mantener la relación en términos de cordialidad.

Y con los estudiantes. No. Fíjate que no, o sea realmente no, yo no he tenido ningún problema con los niños, realmente la llevo bien con ellos, tenemos buena relación estudiante-maestro; pues porque, creo que, tiene que ver con mi carácter, o sea, realmente yo soy una maestra bastante accesible con ellos, y este, no les imponga mi autoridad. Entonces no tengo mala relación, con ellos. (PMuMu10)

Yoga, este a esta escuela, a esta prepa, tienes que venir súper sereno, súper sereno. Este es una vorágine de energías que hay en todos los salones, de repente uno grita, de repente uno llora, que tú tienes que venir muy sereno, muy sereno, yo soy explosivo, yo soy explosivo, yo lo sé desde siempre. ¿Entonces qué hago? Tengo que relajarme mucho. (PHuMn06)

yo creo que la paciencia, si ... aprendes a observar el mundo de una manera tan distinta, de que, si todo está en crisis y todo está cayéndose pedazos, evidentemente quien menos espera el alumno que se esté cayendo a pedazos es el maestro [...] entonces, yo creo que la paciencia es como muy importante. (PHu02)

Me llegaron a hacer ciertos comentarios ya como de mi persona, o preguntas digamos, este que me sacaron de onda en el momento, pero que simplemente ignore, que simplemente ignore, este, si se me hace agresivo ignorar, pero creo que entendieron muy bien que los ignoré y no me volvieron a decir nada. (PHuMn06)

Y que nosotros como profesores nos tenemos que, pues ser empáticos ¿no? con nuestros alumnos y generar un ambiente de empatía, y de buen equipo. (PMuMu14)

Tal vez se deba a mi carácter, porque la verdad es que soy demasiado diligente con ellos, pero me llevo bien con ellos ¿no? o sea, no tengo problemas con los estudiantes. (PMuMu10)

creo que eso es algo muy importante en un docente, es algo en lo que hay que trabajar sobre todo con las personas más adultas ¿no?, de mayor edad, que tenemos todavía como que los paradigmas muy, estee, encajonados encerrados, cosas así y a este nivel; y con estas generaciones tenemos que aprender a ser más abiertos. (PMuMn09)

No puedes ser empático, o sea no puedes no ser empático si estás enseñando, no puedes ignorar lo que sucede frente a ti. (PHu02)

d) Formación

Otra de las vías que encuentran los profesores guía para enfrentar las problemáticas es la formación docente. Dicha formación no se concentra en la actualización disciplinar, didáctica o pedagógica, sino en desarrollar mayores y mejores herramientas y conocimientos para guiar a los alumnos.

Entonces sí, la segunda maestría me ayudó, me ayudó más, a conocer, los procesos internos del estudiante. Eso, relacionándolo con, con lo que yo ya sabía de educación, entendí algunas cosas, que realmente sí es importante que, que las haya aprendido. (PMuMn10)

porque me falta saber abordar estas partes de terapia grupal que necesito saber (...) Porque como adolescentes no nos ponemos en los pies del otro, nunca, entonces es importantísimo, si en algún momento yo hago un comentario hiriente sobre mi compañero que probablemente, yo no sé qué problema trae y de repente le doy en el clavo en el problema. Va a detonar en un problema, va a detonar en algo todavía más horrible. Y a veces mi comentario puede que no sea con la intención de hacerlos sentir lo peor del mundo, pero ese tipo de cosas son las que me gustaría abordar. (PHu02)

Y de la clase de, de la maestría en estudios de género, me sirvió pues para entender más bien a los estudiantes, o sea, antes de entrar a la maestría, yo los veía de una forma. Cuando, entro a la maestría, terminó la maestría, los empiezo a ver de forma distinta, empecé; porque la maestría me dio como las herramientas para saber por qué se comportaban como lo hacían (PMuMn10)

En resumen, el profesor **guía-ejemplo** se enfrenta a situaciones problemáticas que dificultan la relación que establece con sus alumnos, la cual debe darse en términos de confianza y simpatía. En esta relación se ven implicados el profesor y los alumnos a nivel personal, por ello los problemas acontecen cuando las visiones de ambos se contraponen. En relación a su formación profesional, el profesor guía-ejemplo considera problemático el contar o no con las herramientas, habilidades, conocimientos y estrategias para orientar; pues de no hacerlo pueden enfrentarse a situaciones en donde el desborde emocional de sus alumnos sea tal, que se sientan incapaces de manejarlo. Las soluciones que emplea esta forma de ser docente se dan en cuatro rubros relacionados: el plano personal y la relación con los alumnos que implican la modificación de actitudes por parte del profesor; y la adaptación didáctica y la formación, que responden a la formación profesional.

IV.2.2.4 OBRERO

El profesor obrero identifica una situación como problemática en cuanto que dificulta su meta principal que es ascender o mejorar sus condiciones laborales. Para este grupo los

problemas acontecen en la cuestión didáctica, la relación con los alumnos, la comunidad escolar y la formación docente.

a) Didáctica

Los principales problemas son con la distribución del tiempo para realizar las actividades que se les solicitan, pues su meta final es cumplir con un trabajo, tanto en la realización de una clase como en la planeación del semestre en su conjunto.

Y más si te toca una materia nueva, pero, por ejemplo, este pues sí, la intención siempre es, es hacer más, pero a veces, por cosas del tiempo, por cosas de los horarios, porque tienes actividades extra extraescolares, o porque tienes otros trabajos, eso te impide que realmente lleves una adecuada preparación como docente. (PMuMu10)

Mira, por ejemplo, mira, cuando vi que eran 90 clases al semestre, dije de dónde voy a sacar 90 clases ¿no? y además el programa es muy pequeño de etimologías, también debo aclarar eso, entiendo que hay otros programas de otras materias muy muy enormes que no les da el tiempo, no este, este es muy pequeño, este no tienes problemas. (PHuMn06)

El año pasado había sido suplente, unos meses nomás al final del año y tenía mucho tiempo buscando dar clases aquí. Y pues ahora que se me hizo, y ya hora del paso de desístete semanas, es decir, ochenta y cinco clases con cada grupo, es decir, ochenta y cinco por cuatro, casi trescientas sesenta clases que he dado, no he faltado nunca. (PHuMn06)

(...) en el turno vespertino, las clases son de cincuenta minutos y la verdad es que esos diez minutos ¿como impactan a la hora en la clase! . (PHuMn01)

No me encanta que sean de cincuenta minutos las clases, para mí es muy poco, a veces, a veces sólo da tiempo para pasar lista casi. (PHuMn06)

pues bueno, luego si es muy difícil cumplir con esa planeación porque, aunque tú lo planees con tiempo [...] porque salen con que hay alguna junta o algo así. (PMuMn14)

Otros aspectos que considera interfieren con la realización de su trabajo son la cantidad de alumnos y los horarios de clase. Insisto, no importa aquí el aprendizaje, la enseñanza o la relación con los alumnos, sino como estos factores dificultan o facilitan el cumplimiento del trabajo.

sí son un chingo, si son demasiados, deberían ser veinticinco así a lo mucho, para dar clase una clase buena, en la que pudieras atender las demandas, que pudieras escucharlos a todos y a todas, cincuenta alumnos es demasiado y en relación al tiempo los cincuenta minutos creo que es demasiado, creo que una clase de media hora, cuarenta minutos estaría, sería más que suficiente, no te prestan más atención no entonces creo que cincuenta minutos incluso todavía bien en lo que entran, salen [...] pues de entrada mi voz no aguanta y el cansancio es mutuo, tanto el estudiante como yo, sí entonces, yo creo que unos cuarenta minutos es más que suficiente para desarrollar un tema. (PHuMu04)

estoy aquí desde las 7:30 a 8 de la mañana. Sí, entró a las 8:00 ya estoy todo el día, y de días que tengo medio tiempo, que no estoy tan pesado de calificar, no sé si ahorita viste todos los

trabajos que llevaba de calificar, precisamente eran mapas mentales que les dejaba y los tengo de 400 alumnos más o menos. (PMuMu13)

Insisto la verdad siento que la cantidad de alumnos es un factor como el más importante, ya que no les puedes estar poniendo atención a todos, igual si están platicando, sino igual ya no ponen atención y no puedes estar esperando y perdiendo el tiempo. (PMu05)

Sí impactan porque finalmente, pues tú como docente tienes que calificar los trabajos. Ehh te los puedes llevar a tu casa, vamos esa es una técnica que me funciona a mí, que no me lo llevo a mi casa porque es que, primero, es un trabajo que tienes que hacer, a parte del horario de clases. (PMuMu10)

Se preocupan más por desempeñar bien su trabajo, que por otros aspectos como la enseñanza o el aprendizaje. Están dispuestos a sacrificar aspectos como los didácticos, la enseñanza o el aprendizaje, en relación al cumplimiento de su labor. La situación no les parece problemática siempre y cuando ellos puedan cumplir con su rol de profesores.

pues doy la clase y listo, jajaja, no sabría contarte más allá. (PHuMn04)

en esas siete horas diarias, tengo cinco asignaturas diferentes y esto me impide hacer una planificación así a conciencia. (PHuMn01)

si en una escuela anterior, pues a ellos les valía quién diera la clase y éste uno tiene que comer, entonces me aventaron así un buen de clases que no eran de mi área, pero que nada que ver, pedagogía, contabilidad, servicio social, varias cosas así, entonces sí tenía que estar como que leyendo mucho - improvisando mucho. (PHuMu04)

pero pues también puede ser por un grupo que pues trae otras cuestiones ¿no? Que traen conflictos entre ellos, o sea, son muchas cosas que se pueden dar, para que uno no avance y pues eso también hace que uno se atrase, luego lo malo es que, pues no les damos tanta prioridad a los que se atrasan porque, pues uno que da muchas materias en diferentes grupos pues sí, busca ir, a la par con todos ¿no? (PMuMn14)

Ehh.. se dieron las circunstancias, mi formación de contador, era para dar materias aquí de matemáticas y de economía, pero como una, hubo un ajuste en la currícula, entonces de repente me iba a quedar sin clases, ni matemáticas seis, ni economía, o sea, estadística, entonces me iba a quedar sin dar clases. Un coordinador de aquí, me ajustó, "sabes qué, ¿qué te parece si das historia?" Me gusta la historia, órale, claro que sí, claro me quedaba sin trabajo, si decía que no, y fue esa así la circunstancia. (PHuMu11)

Entrevistadora: Cuando en alguna clase has notado que tus alumnos tengan dificultades para aprender algo ¿qué has hecho al respecto? *Respuesta:* No mucho más allá de invitarles a que pongan atención, a que dejen el celular, este tipo de cosas básicas. (PHuMu04)

Sí claro pues porque conozco de lo que hablo, entonces en ese momento me aprendí algo para esa hora, pero me preguntabas al día siguiente y ya se me había olvidado porque no, no era para nada mi área; okay, simplemente era el conocimiento como para llegar vomitárselos ¿no? y Vámonos al día siguiente llega alguien no "¿Y ese tema?" "¿Cuál tema?" Porque eran varias materias así. (PHuMu04)

yo no le puedo enseñar a quién no quiere aprender, qué más puedo hacerle. Si necesitas una buena lectura; lee, si no lo haces pues, ya es su responsabilidad, pues por no interesarse. (PHuMu04)

b) Relación con los alumnos

Enfrentan problemas en la relación con los alumnos cuando esta no les permite cumplir con la planeación para la clase, lo anterior supone un problema, no porque no se logre el aprendizaje o se suscite la enseñanza, sino porque irrumpe con la manera en que comprenden cómo debe ser la realización de su trabajo como profesores.

Clásicos detallitos en la prepa ¿no?, a ver, por favor tal, puedes guardar silencio y ya guarda silencio, cual bajarle o guarda tu teléfono y lo guarda. (PHuMn06)

pongo como las reglas, los lineamientos de clase y obviamente que si se salen del salón pues no van a tener las actividades, o las firmas que se realicen ese día. Y por consecuencia su porcentaje en cuanto a actividades baja, cosa que no les conviene o incluso también les digo pues no te digo nada sigue platicando simplemente los dejo, pero pues no te voy a calificar porque no estás trabajando. (PMu05)

Uno de los grandes retos que se tiene aquí en la prepa yo creo, en la secundaria es el uso del celular. (PHuMu11)

Mira, ya después me dijeron, no me acuerdo si fueron altares o alebrijes, que ellos andan como que siempre muy metidos en eso, ellos pidieron permiso a secretaría académica y secretaría académica les dijo que sí, pero ya después averiguando pues yo fui muy enojada a secretaría académica y les dije, pues oye, o sea cómo y ni siquiera me avisas ¿no? yo tenía un examen oral, me dijo, no espérate tantito, yo les dije que sí, pero siempre y cuando los maestros lo autorizaran, y ellos pues simplemente decidieron irse, no, y le dije ¿pues sabes qué? me da mucha pena, pero para mí ellos todos, tienen 0, les dije, y si les puse 0, obviamente todo mundo se fue a final y eso causó un poquito más de tensión de la que ya de por sí había, porque te digo, con ese grupo no hubo mucho click pero, para mí, siempre hay consecuencias ¿no? de las situaciones, y no me muevo en cuanto a mis valores, o sea, con la pena, ellos tenían cero, no se presentaron, tenían 0, yo no tengo por qué hacerlo otro día, el examen. (PMuMn09)

c) Comunidad escolar

La relación con las autoridades y con otros miembros de la comunidad docente les supone un conflicto cuando esta les dificulta realizar su trabajo, o cuando encuentran situaciones laborales que consideran injustas.

Si hay más libertades en la licenciatura obviamente que aquí, aquí todavía tenemos que estar avisando muchas cosas (a las autoridades). (PHuMn01)

No, también en las primeras clases, había un concepto muy laxo con respecto a las asistencias, entonces pues veías que tus compañeros (profesores) no iban a clase, no había pase de lista, entonces pues igual faltaba un día a la semana. Ahora ya no. (PHuMu11)

creo que no ha cambiado, jajaja, la he dado igual (la clase) desde que empecé no le he dado más como forma, como más, insisto, los estudiantes dicen que la doy bien, qué mínimo notan

que, si llegó a tiempo, hago lo necesario (...) A diferencia de unos que llevan treinta años y no dan su clase y punto, yo si doy clase doy la mía, luego, bien el conocimiento ahí está. (PHuMu04)

Porque esta nueva administración me ha impedido hacer muchas actividades, porque antes hacía un montón de actividades. (PHuMn01)

la verdad es que es deprimente, pero creo que la UAQ, cómo muchas otras instituciones, no está libre de corrupción, nepotismo, y la verdad es que con el paso del tiempo (...) veo que llega gente que batallan uno o dos semestres y tienen su plaza, ve que cuando se trata de apoyar, o hacer cierto trabajo de academia, llegan principalmente los de honorarios, y pregúntame dónde están los tiempos completos, dónde están los tiempos libres, pues no están para este tipo de trabajos. (PHuMn01)

d) Formación docente

Para estos profesores la formación supone un problema central, pues muchas veces es la base para mejorar las condiciones de trabajo. Les preocupa la actualización y toman cursos de manera constante pues contribuyen a fortalecer su curriculum y, en alguna medida, son la base para mejorar laboralmente. Esta cuestión se vuelve problemática cuando las mismas condiciones institucionales dificultan cumplir con esta formación.

Y en cuanto a cursos, pues la verdad es que casi me meto a todos los que los que puedo tomar de aquí de la UAQ, porque son gratis, o sea, digo también es importante el papel ¿no? o sea, porque va formando el currículum. (PMuMn14)

Fíjate que tomé el curso de, por competencias, lo comencé; pero la verdad es que, te digo, esto de ser docente, y lamentablemente a veces tienes la necesidad de trabajar en dos partes, no lo pude concluir. (PMuMu10)

así yo me certifiqué se llama *teachers t and t*, es una certificación de Cambridge y bueno hacer un curso presentas unos exámenes de Cambridge, la universidad de Cambridge es la que avala que tú tienes el nivel de inglés necesario, pero no solamente el nivel de inglés porque no es un examen de inglés, es un examen de que tienes las habilidades para dar la enseñanza del inglés, ese es el *t and t*. (PMuMn09)

Pero no sólo tomó cursos de aquí de la universidad, sino que también por mi cuenta busco cursos virtuales, entonces revisó los temas, ahorita por ejemplo, estoy tomando 4 cursos virtuales al mismo tiempo (..) no sé si entre lo de los cursos que son virtuales, o sea creo que como el tiempo es limitado. (PMuMn08)

Y algo muy curioso es que he crecido mucho pero mi evaluación docente ha bajado, y es algo que pues me he puesto a reflexionar [...] la primera vez que yo entré aquí me evaluaron como con 9.9, así, o sea, me fue súper bien y dije ¡órale que padre! Y yo dije, pues es bien fácil, y ya después reflexionando, pues en ese entonces tenía un grupo, nada más uno, le dedicaba todo el tiempo del mundo [...], era muy paciente, y ahorita como que eso ya se ha quitado, y también en cierta forma les he dado responsabilidades a ellos. (PMuMn14)

Entonces no sé, puntos, porque publicaciones, porque conferencias, porque presentaciones de libros, porque, ¿me explico? esas cosas que tienes que seguir acumulando, pues para poder ser docente. (PMuMu10)

A pesar de mantenerse en constante toma de cursos, encuentran que estos no tienen una aplicación práctica en el aula.

me ha servido para hacer investigación, eso sí, continuar con artículos y esas cosas, pero, en cuanto a aplicación en el aula, creo que la tesis no se prestó para, para hacerlo. (PMuMn14)

pues si es que le aportan algo de maestro, creo que nada, jajaja. Me aporta la investigación es a mí lo que me enseñaron hacer y es a mí lo que más me gusta [...] siento que me ayuda mucho en el asunto de la investigación, pero en la clase con los estudiantes de prepa pues qué les va a importar. (PHuMu04)

SOLUCIONES

a) Didáctica

Como el tiempo es uno de los factores que les parece problemático, se esfuerzan por optimizar sus tiempos, de manera que puedan realizar mejor su trabajo.

O sea, después de terminar una clase, o tu día de trabajo, o tu jornada laboral, siempre estás pensando en la escuela, o por ejemplo no sé, a lo mejor te estoy contando de más. pero a las tres de la mañana me desperté pensando cómo le iba a ser para hacer las calificaciones más eficientes. o cosas del estilo, para darle sus calificaciones. (PMuMn08)

Es muy complicado revisar, hacer la labor de revisión de todos los textos, entonces, tenemos que trabajar en equipos, formarlos en equipos de cinco, de diez, no sé y dejarle una actividad a cada equipo, para revisión y luego comentar, hacen una labor de reflexión en general, al final, ya al final de la clase, del ejercicio que se dejó. (PMuMu10)

Pero creo que tener el cuadernillo ayuda y optimiza los tiempos, sobre todo, por ejemplo, yo ya que tengo organizadas las clases desde semestres anteriores se han ido puliendo, y mejorando, obviamente, y creo que sí sería más fácil por ejemplo diseñar un material para eso, y creo que sí lo voy a hacer ahorita, en las vacaciones, para poder aplicarlo el semestre que viene y hacer pruebas con eso, para ver si funciona o no funciona, o me regreso a lo que ya estaba haciendo antes. (PMuMn8)

Una de las vías para la optimización de los tiempos es la realización de planeaciones didácticas.

pues tengo mi planeación varios documentos, ya los tengo aquí en la computadora, los tengo ordenados entonces, posteriormente sacó copias para mis estudiantes, más en química porque son ejercicios. (PMuMn12)

Mira, yo tengo preparadas ya todas mis clases, casi que desde que inició el semestre porque hago una planeación de clase por clase, no sé si te lo pudiera enseñar, porque aquí la tengo (me enseña su computadora, una tabla en Excel en donde se ven escritos, temas). (PMuMn09)

Buscan mejorar su trabajo mediante la implementación de diversas herramientas y estrategias didácticas.

ponemos a los estudiantes en el equipo, porque como son muchísimos estudiantes, son como cincuenta niños, cincuenta y cinco, niñas en un salón. (PMuMu10)

también en el sentido de que por ejemplo en este semestre, utilice un nuevo software que se llama *Tracker*, que modela cosas en movimiento entonces como que van, como que voy agregando más cosas. (PMuMn8)

lo que hacía era que optimizaba recursos de algún modo, porque como tenemos ahorita cañones ya disponibles, entonces, lo que yo hacía era que en mi clase de siete de la mañana sí anotaba todo y ya después sacaba fotos, y se las mandaba por WhatsApp (...) O sea, ahorita también los niños están como muy accesibles con el teléfono, y a mí en lo particular no me disgusta que lo utilicen, pues de hecho hay herramientas que yo sí lo solicitó que traigan en el celular porque es muy accesible. (PMuMn08)

Desde el plano personal buscan hacer cambios en actitudes y habilidades para mejorar su desempeño docente.

paciente, más bien es esas ganas de que te guste tu trabajo, de que lo disfrutes (PMuMu13)

creo que ser organizado, creo que la organización es fundamental para que puedas desempeñar el rol del profesor. (PMuMn08)

En resumen, el profesor **obrero** se enfrenta a situaciones problemáticas que dificultan la realización de su trabajo en tiempo y forma, estas surgen como consecuencia de las condiciones de trabajo (carga horaria, cantidad de alumnos, horarios de clase), de las relaciones laborales con sus alumnos, compañeros profesores y superiores. Tiene poca implicación con la práctica educativa, pero están comprometidos con lo que suponen es la docencia vista como un trabajo. El aprendizaje, enseñanza y relación con los alumnos no le supone un problema a pesar de enfrentar situaciones adversas en estas áreas. Las soluciones que emplea son principalmente en la didáctica y consisten en realizar modificaciones para optimizar sus tiempos dentro y fuera del salón de clases de forma que les permita la formación para mejorar su curriculum.

IV.2.2.5 EDUCADOR

El profesor educador Identifica una situación como problemática en cuanto que no le permite educar, sino a lo sumo instruir. Para este grupo los problemas surgen en las áreas pedagógica, didáctica, en la relación con los alumnos y en la epistemología.

a) Pedagógicos

El problema principal para el profesor educador es establecer para qué se quiere educar, en otras palabras, cuáles son los fines de la educación que plantea, pues sin ellos las acciones carecen de sentido.

Entonces, ahí yo marcaría una distinción entre lo pedagógico y lo didáctico ¿no? para mí lo didáctico es sencillo, porque al final de cuentas son estrategias, lo que estamos diciendo, y esas pues me las puedo aprender [...] Pero eso se aprende, eso es fácil, pero lo pedagógico es, insisto, el sentido de cómo vemos la educación que estamos buscando y ya ahí es atrás un modelo pues de personita, la educación es humana. (PHuMn07)

b) Didáctica

En consecuencia, el segundo de los problemas que enfrentan los educadores es que sus clases no les permitan lograr los fines trascendentes que se han propuesto. Reconozco que estos fines trascendentes son diversos, pues responden a las propias posturas pedagógicas del profesor, que varían contemplando desde la libertad y la emancipación hasta el desarrollo de habilidades para trabajar en equipo y convivir con otros.

yo tengo compañeros profesores que me dicen que soy muy romántico en esta onda, de que la educación al final de cuentas libere; eso es también para mí un eje rector, si no hay libertad si no se permite la emancipación, ya una palabra fea, pero pues digo, si no permitimos que la persona se libere, no me preguntes de qué, pero que se presente la libertad de las personas, para mí no va a ser (posible) y entonces, no es enseñanza a lo mejor, insisto, es instrucción, pero la instrucción nada tiene que ver con liberar. (PHuMn07)

No, pues creo que este es un lugar, espacio, muy importante, pero importante no en el ámbito de transmisión de saberes, sino de cómo socializas y como eres empático con el otro a sabiendas de que el otro está mal. (PHuMn01)

aquí vienen aprender aparte de los conocimientos, de los conceptos, otras cosas, ya ves que es muy difícil que trabajen en equipo, luego con gente que no se llevan. (PMuMu13)

Yo, bueno a mí me parece, que todas las asignaturas, que todas las materias, tienen que provocar, lo voy a decir así, la crisis en el alumno, esto de crisis quiere decir, que debe hacer al alumno ver algo que no ve. (PHuMn07)

Sí, no hay, es como de los pongo a trabajar en equipo no les sale está bien, lo volvemos a intentar y lo intentamos y lo intentamos hasta que salga, es darles esta perseverancia y si otros equipos se adelantan es, ustedes pueden seguir en esto, pero no descuiden esta parte. (PHu02)

No puede haber aprendizaje en solitario, repito si la educación es un fenómeno social es en compañía, en ese sentido hay que aprender a trabajar de forma colaborativa, que no es trabajar en equipo, el trabajo colaborativo es distinto. (PHuMn07)

Otra de las preocupaciones del profesor educador es estancarse en un ambiente que no exige poner en juego la humanidad y que no permite educar; generalmente como resultado de una rutina que no genera reflexión.

Hace algunas semanas, no sé si hace como dos semanas, creo precisamente sentir desconcierto porque, efectivamente me di cuenta que el ambiente que estábamos desarrollando en la clase no era un ambiente que nos permitiera aprender, ni que nos llevara en juego lo que somos, es lo que decíamos del humano ¿no?, entonces me desconcertó porque, efectivamente, esto parece que estamos dando instrucciones, que no es aprendizaje, sino que es instruir nada más, y entonces yo se los hice ver a los chicos, porque yo me quede así qué estamos haciendo. (PHuMn07)

Porque si ya todo lo dijimos, y ya todo lo hicimos, pues entonces pierde sentido. (PHuMn07)

c) Relación con los alumnos

Para los profesores educadores supone un problema la forma en la que se relacionan con los alumnos, pues al final del día es una relación entre dos personas que piensan y actúan de forma distinta.

Y bueno, después de haber llegado a una conclusión, pues me di cuenta que básicamente el docente tiene que tener vocación por la enseñanza. Tiene que tener vocación, porque el otro ser humano que está a su, a su, no es posición ni poder, vamos que llega con él, este es que es una persona que tiene que crecer, y que tú, que tú de alguna forma como maestro tienes que enseñarlos a crecer. O sea, tú como docente tienes que enseñarles lo necesario dentro de tu área, para que ellos conozcan lo que deben de conocer y que les va a servir más adelante. (PMuMu10)

creo que es una de las cosas más complicadas, creo que es de los trabajos más complicados, complejos, que existen, y creo que el hecho de que yo esté trabajando con personas y cada persona, digo mis alumnos, son distintos entre todos. (PMuMn08)

porque a pesar de que, como la educación, como es un fenómeno social realmente, porque, aunque uno traiga preparado algo siempre surgen cuestiones que no estaban previstas, y en ese sentido, siempre es variado. (PHuMn07)

puede ser que ni siquiera les des solución a la materia, pero los comprendes, como, como individuos, no nada más como chicos que están ahí intentando aprender; entonces, pues es todo. (PMuMn14)

Otra de las problemáticas que enfrenta este grupo docente, están relacionadas con el desarrollo integral de los alumnos, es decir, no están limitados a los problemas académicos de los alumnos, sino que se interesan por la persona en un espectro amplio, que contempla su salud, sus emociones.

voy con una chica que decidió trabajar sola, la veo que estaba muy cohibida y estaba temblando, le pregunté que, si estaba bien, le toco del hombro y el momento en que la tocó suelta un grito, se sale corriendo avanza unos cuantos metros y desfallece que hasta se escuchó el golpazo. (PHuMu01)

Yo creo que el que una de mis alumnas le tuviera, le diera leucemia, fue una situación que debimos a, que debimos que debimos abordar entre todos, y que no se fue fomentando de la manera más, que tuvimos que ir aprendiendo en la marcha, fue algo que, si ocupamos saber pero que no, no sabíamos que ocupamos saber. (PHu02)

Hace como un año o dos, no me acuerdo, sobre la autoestima era el documental y sobre aceptar a otros y la verdad es que les causó como que, mucho espejeo, los niños no sé por qué tanto, tuve por ahí cartas medias emotivas, con ese documental y dije ¡UPS! Mi idea era nada más como que tratarles de hacerles ver que hay que ser empáticos y que la empatía comienza con uno mismo ¿no? pero como que por ahí moví, de repente, uno no se da cuenta y mueve esas fibras como que por ahí delicadonas. (PMuMn09)

d) Epistemológico

Desde el punto de vista epistémico, la problemática se relaciona con cómo se transmite el conocimiento, al reconocer que la mirada del educador va implícita en la forma en la que enseña.

Creo que el dominio tiene que ver con, como una reflexión reformula, repiensa el sentido del objeto de estudio, no tanto el objeto de estudio. Entonces, eso significa que mi mirada es única y entonces cómo estoy viendo yo lo que imparto, y ahí está la formación, porque evidentemente de alguien que estudió filosofía es diferente de alguien que estudió derecho. (PHuMn07)

Y luego pues también en ese sentido hay conflictos ¿no? porque yo, les enseñé mi moral, y ellos me sobreponen la suya, y me dicen “no, así no es, es así”. Y bueno, pues ahí, ya nomás queda respetar, y también considerar que el profesor no, no es una persona a la cual tengas que seguir por completo. (PMuMn14)

también es bueno reconocer tus errores, tus faltas digo, no por ser maestro tienes la verdad absoluta, no lo sabes todo, hay cosas que incluso los niños saben más. (PMu05)

Al enfrentar estas problemáticas los profesores pueden experimentar sentimientos de desconcierto, e incluso puede reconocerse no saber cómo actuar ante la situación.

ese día me quedé, así como ¿Y ahora qué hago? Además de que llegó al salón, y pues yo llego nervioso, y los chavos también nerviosos, así como de qué ¿y ahora qué hacemos? (PHuMn01)

fue algo que, si ocupamos saber, pero que no, no sabíamos que ocupamos saber (PHu02)

Pero la verdad es que, en esta ocasión, sí me sentí que, no supe qué hacer, de repente todo fue tan rápido, llevé al servicio médico y pues con la pena la dejé ahí, porque yo también tengo en crisis al resto del grupo, que estaban todos nerviosos y tenía las otras dos chicas que también (estaban en crisis), me entró la angustia. (PHuMn01)

SOLUCIONES

a) Pedagógicas

Esta vía no es en sí una solución, pues no ofrece una respuesta sino un cuestionamiento constante y reflexivo sobre el quehacer del profesor que pretende establecer el modelo pedagógico deseable, es decir, se cuestionan-teorizan sobre qué, cómo y para qué educar.

Ah es que mira esto y entonces ya entró otra vez aquí y ya traigo también, entonces, a veces me ayuda para armar otras cosas. Entonces sí, sí, hago como un alto en el camino para como reformular y de ahí hago comparaciones también, por cierto, qué es muy bueno. (PHuMn07)

Entonces eso es lo que me permite a mí reformular [...] Entonces sí, sí me detengo como a volver a pensar, lo que sucedió en las clases. (PHuMn07)

tengo como ciertas herramientas, una, por ejemplo, es un diario de campo, yo cuando llegó ya en las noches, yo tengo mis libretitas, y en mis libretitas voy registrando lo que me pasa literal. Entonces eso me ayuda a mí para ir armando después, ir conectando con temas, con anécdotas, en fin, dentro de la clase. (PHuMn07)

por ejemplo, el final de todos mis semestres, siempre hago una estrategia en donde pido a los chicos, bueno, pros y contras de la materia, habló de la materia, pero realmente estoy buscando pues qué onda conmigo, porque la materia tiene que ver conmigo, y pues bueno así pasó ahora, cómo le hago para que ahora pasé así, para ser distinto. (PHuMn07)

b) Formación docente

Una de las soluciones que emplean estos profesores es la formación docente en áreas distintas a la disciplinar y la didáctica, pues se interesan en tener una perspectiva más amplia sobre la educación.

Me gustaría tomar cómo abordar la terapia grupal, ¿Por qué terapia grupal? Porque como adolescentes no nos ponemos en los pies del otro, nunca, entonces es importantísimo [...] porque no es, es un problema que no se ve mucho, evidentemente si la salud mental, no es tema ahorita, evidentemente menos la salud de grupo, la salud mental del grupo, que es la suma de muchas mentes. (PHu02)

pues creo que sí tendríamos que tener inclusive alguna preparación que nos hace mucha falta ¿no? Porque creemos que no nos necesitamos, pero, en primeros auxilios ¿no? por ejemplo, yo no sé nada de primeros auxilios, o sea, si un chico un día se desmaya yo no sé qué voy a hacer, o sea, le llamo al médico ¿y si no está? (...) la otra, en habilidades socioemocionales, o sea creo que sí es algo que necesitamos desarrollar como profesores. (PMuMn14)

también me he encontrado con cursos muy buenos, como, en algún momento tomé un diplomado que se llama "Diplomado en tendencias de género" y no necesariamente tomó los que son de Matemáticas, o sea, y ese pues si me abrió un montón la perspectiva sobre la cuestión ahorita de género. (PMuMn14)

Y me refiero a escuchar, porque, por ejemplo; uno como docente y más en el caso de Lengua y Literatura, lees cosas de los estudiantes; en ese, en esa información que ellos te están dando, no solamente ellos, ponen sus inquietudes y sus sentires, sino que también te enteras de cosas complicadas para ellos. (PMuMu10)

Involucrarnos en lo emocional sin que nos afecte a nosotros, que eso también es muy complicado porque, pues luego, si te enteras de cosas bien rudas y pues no te vas a ir a llorar a tu casa, o a ayudarles ¿no? O sea, escucharlos y pues siempre tener la disposición de que, pues sí vas a ser un maestro, pues es porque quieres ayudar. (PMuMn14)

A la vez buscan formarse para esclarecer el proceso educativo desde la teorización.

Yo creo que con eso yo me quedaría, porque si hablo de la maestría, que fue en educación, bueno me metí a esa maestría, precisamente, para decir qué estoy haciendo y si estoy haciendo algo bien. (PHuMn07)

mi maestría pues no sabes cómo me ha ayudado, es una maestría que tiene que ver con esto y que meditamos y que teorizamos este asunto de la educación constantemente. (PHuMn06)

En resumen, el profesor **educador** se enfrenta a situaciones problemáticas que cuestionan la educación, sus fines y medios, así como elementos que se relacionan con ella (la escuela, la enseñanza, el aprendizaje, la relación alumnos-profesor). Ante éstas, encuentran la reflexión como un medio privilegiado para la búsqueda de soluciones y la formación en diversas áreas que les permitan ampliar su mirada.

CIERRE

Las distintas formas de ser docente enfrentan situaciones que dificultan la realización de su práctica. Si bien puede parecer que los problemas son los mismos para todos los docentes, las formas de interpretarlos, y el valor y sentido que les dan no lo son; pues, para los profesores **obreros** las dificultades radican en la imposibilidad de realizar su trabajo mientras que para los **transmisores-facilitadores centrados en la enseñanza** se ubican en la imposibilidad de enseñar, en los **guía-ejemplo** en las dificultades para orientar, en los **transmisores-facilitadores centrados en el aprendizaje** en el aprendizaje y comprensión de los alumnos, y en los **educadores** en la reflexión del acto educativo. Aun cuando parezca que el problema es el mismo, la forma de mirarlo y abordarlo no lo es. Así, cada forma de ser docente valora un aspecto por sobre otro y encuentra soluciones que le parecen pertinentes y deseables.

En las soluciones, ocurre algo similar que con las dificultades, pueden parecer las mismas para los distintos tipos docentes, pero las finalidades con las que se emplean son las que las diferencian; por ejemplo, la formación docente, en donde en el caso de los profesores **guía-ejemplo** se cursa para obtener mejores herramientas para orientar a los alumnos, en cambio los profesores **transmisores-facilitadores centrados en la enseñanza**, se forman para manejar a plenitud sus disciplinas y los **profesores educadores** lo hacen para ampliar la mirada sobre el acto educativo; así un hecho que puede parecer similar cobra distintos significados.

Las formas de ser docentes esbozan distintos significados para los profesores que las adoptan, adquiriendo sentidos que orientan su actuar y les permiten valorar situaciones como problemáticas cuando les impiden lograr lo que se proponen, ante ello elaboran respuestas y soluciones diversas que corresponden a dichas formas de ser. Estas formas se centran en la enseñanza, el aprendizaje, la orientación de alumnos, el trabajo como labor económica o la educación como acto complejo.

IV. 3 ANÁLISIS DE RESULTADOS

Comparando mi trabajo con los textos citados en antecedentes, identifico que ninguna de esas investigaciones había caracterizado a los profesores de acuerdo a los fines que persiguen, aunque sí lo habían hecho desde una perspectiva de formación como normalistas o universitarios. La mayoría terminaba colocando a todos los profesores en un mismo grupo con problemas y conocimientos similares.

En este trabajo no identifiqué una diferencia notable entre normalistas y universitarios como resultado de sus formaciones en maestrías, sino que la diferencia vino dada por las motivaciones que tienen unos y otros, que a la vez guían la forma en la que se valoran las problemáticas y las soluciones que implementan en la práctica docente.

Es preciso mencionar aquí, que yo esperaba que los profesores hubiesen adquirido un cambio en su lenguaje, resultado de la apropiación de conceptos y teorías, tras su paso por la maestría, encuentro que algunos de ellos se apropiaron de conceptos para definir y comprender mejor sus disciplinas, por caso la modelación matemática, o las teorías (no nominadas, pero sí descritas) sobre la apropiación de idiomas. En cuanto a los docentes que estudiaron una maestría relativa a la educación, encuentro que sólo uno de ellos logra una distinción precisa entre didáctica y pedagogía, mientras que el resto no lo hace, este mismo docente muestra dominio de conceptos y autores ligados a la educación, siendo el único de los docentes que cita a un autor en su entrevista. Algunos otros profesores con estudios normalistas hicieron mención de instrumentos y paradigmas para comprender la evaluación educativa, lo que muestra cierta apropiación de la docencia como profesión. Sin embargo, como dije antes, la mayoría de los

profesores carece o confunde estos conceptos y teorías que describen su actuar; se guían más por el sentido común y la técnica.

Vale la pena preguntarse entonces, si la formación no brinda a los docentes las bases necesarias para ejercer la docencia ¿de dónde provienen los conocimientos que emplean para ejercerla? Lo que encontré en este trabajo es que muchas de las habilidades y respuestas que brindan los docentes, provienen del espacio práctico, esto no es nuevo, lo mencionan varios de los trabajos citados, el riesgo, dicen ellos, es que se termine valorando la educación formal como algo inútil o de bajo impacto ante los conocimientos adquiridos como fruto de la experiencia. Esta situación se presenta con regularidad en varias de las formas de ser docente que restan valor a sus estudios de maestría o doctorado por considerarlos poco útiles.

Sumando a lo anterior identifico que otro de los riesgos de basar la profesión mayormente en la práctica, es que hay ocasiones en que la práctica no apertura espacios de reflexión que sí podrían realizarse desde el estudio formal y teórico de la misma. Con esto no pretendo desvirtuar el espacio práctico como uno de adquisición de conocimientos, sino señalar que cuando uno se basa únicamente en su práctica carece de elementos para contrastar la misma con otras posibilidades, quizá desconocidas. Para aclarar lo anterior recurro a la caracterización de los profesores obreros, que no son capaces de ver como una situación problemática el hecho de que los alumnos no aprendan o que las clases no persigan un fin trascendente, porque carecen de los elementos teóricos o prácticos que les permitan siquiera atisbar el papel de la pedagogía o del aprendizaje en su labor. En otras palabras, si no conocen elementos o conceptos como pedagogía o didáctica y se quedan únicamente con lo que conocen (resultado de la práctica), es difícil que valoren otras formas de ser y pensar, e identificar problemas donde antes no los veían.

Señalaron otros autores, antes que yo, que los profesores se enfrentan a problemas didácticos, metodológicos, éticos, afectivos, políticos, sociales, disciplinares, en el trabajo con grupos, la planeación, la evaluación, el manejo del tiempo, la motivación y disciplina de los alumnos. Coincido con estos trabajos y admito los mismos problemas, con la diferencia de valorar y dar más importancia a unos u otros, a partir de la

concepción de los profesores como transmisores-facilitadores centrados en la enseñanza o el aprendizaje, guías-ejemplo, obreros o educadores.

Tardif señala cuatro conocimientos que emplean los docentes, en el marco teórico yo agregué uno más, de manera que son cinco: disciplinares, curriculares, experienciales, profesionales y pedagógicos, valoro que únicamente los profesores educadores hacen uso de los conocimientos pedagógicos, el resto de los conocimientos son empleados por todas las formas de ser docentes, con mayor o menor frecuencia. Por caso, los profesores transmisores-facilitadores centrados en la enseñanza y los transmisores facilitadores centrados en el aprendizaje emplean mayormente los conocimientos disciplinares y profesionales, los obreros hacen uso principalmente de los saberes curriculares, los profesores guía-ejemplo hacen uso de los conocimientos experienciales, aunque estos son empleados también por las otras caracterizaciones.

Coincido con Tejada Fernández (2013), cuando afirma que muchos profesores inician en la docencia con falta de competencias docentes en didáctica, curriculum y, más aún, en pedagogía; aunque esto es resultado de la conformación del magisterio a nivel preparatoria, al menos en México. Valoro que la falta de dichas competencias se vuelve un problema al momento de ejercer la profesión porque, como dije antes, el profesor necesita no sólo dominar las disciplinas que imparte, sino también las formas para enseñarlas.

Tejada señala además que el profesor se ve constantemente superado por las demandas que la sociedad coloca sobre él (producto de la globalización), es decir, la función social de la docencia abarca un campo cada vez más grande: contribuir a la formación de hombres y mujeres en el campo científico y humano. Como dije en un inicio, educar no es solo enseñar, así que el profesor no sólo debe ser competente en las disciplinas que transmite sino también contar con las bases pedagógicas para orientar su labor.

Finalmente, Andrea Alliaud junto con Entanislao Antelo, y antes de ellos Durkheim (y seguramente otros más) mencionaron que la educación requiere un sentido que la oriente, pues la enseñanza producto de ella es siempre un acto intencionado. Ante ello puedo decir que las formas de ser docentes, mostradas en esta tesis, demuestran que

los profesores actúan bajo motivaciones que dirigen sus actos, aunque estas no siempre son plausibles ni las más deseables. Aquí entra en juego lo señalado por Tenti Fanfani (1995) sobre la tensión entre el carácter vocacional y el de oficio, si bien se tiene por supuesto que el carácter de oficio superó al vocacional, no debe descartarse el papel de este último en la ejecución de la labor docente. Pues, si se valora la profesión únicamente como un oficio con una retribución económica para el profesor, se pierde el sentido humano, y el profesor se concibe únicamente como un obrero preocupado por su trabajo. Es aquí donde el carácter vocacional cobra sentido, pues se vuelve un catalizador de procesos reflexivos en torno a la propia labor, no únicamente como trabajo sino como sentido de vida.

Como todo trabajo, este sólo ofrece una visión limitada. En este caso considero que mi tesis deja fuera aspectos que valían la pena considerarse, como las posibles áreas de formación de profesores, pues no es posible descartar la formación como una de las vías de acción recurrentes en todos los trabajos citados, y también como unas de las más lógicas para subsanar un conocimiento del que se carece. Así mismo considero que faltó profundizar en cómo el profesor valora su práctica como un espacio de aprendizaje, cómo son los actos reflexivos de estos profesores, así como en los saberes que emplean al llevar a cabo su labor.

IV.4 CONCLUSIONES

Las caracterizaciones docentes resultantes de esta tesis tienen justificación en el contexto mexicano actual. En otras palabras, el que existan profesores que correspondan a estos modelos docentes no es obra del destino ni es un resultado fortuito, sino producto de las condiciones sociales, económicas, ideológicas y políticas que así lo propician.

Por caso, el profesor obrero lo es porque las condiciones laborales a las que se enfrenta son precarias, no sólo en la institución en la que se realizó esta investigación sino, en otras muchas en donde no se garantizan derechos de los profesores como trabajadores. Los maestros se ven obligados a preocuparse por mantener este trabajo que les brinda sustento económico y por el que pueden llegar a caer en la dinámica exclusivamente laboral que les marca la institución, es decir, un sistema meritocrático que coloca a los alumnos, el aprendizaje y la enseñanza en segundo plano.

Las actuales tendencias a la psicologización de la educación y la concentración de la misma en el proceso de aprendizaje y a su vez en la enseñanza como medio para propiciarlo, hacen entendible y justificable la existencia de los profesores nominados transmisores-facilitadores centrados en la enseñanza y transmisores-facilitadores centrados en el aprendizaje.

A su vez, la existencia del profesor guía-ejemplo se justifica pues atiende a la acción tutorial, función que históricamente se ha depositado sobre el profesor y que se define a partir de sus acciones de guía, orientación, soporte y asesoramiento a los alumnos, no solamente en el plano académico sino también en el personal. Este asesoramiento es necesario pues la educación presencial, en escuelas de educación media superior implica un acto educativo y socializador, que no se trata de un proceso individual sino colectivo, en donde se comparten los espacios escolares con otros miembros: docentes, alumnos, autoridades, administrativos, etc. Al convivir todos en el mismo espacio se requieren habilidades sociales para hacer frente a estas relaciones, ahí el profesor guía toma una relevancia especial por lo que se ha dicho anteriormente.

Quizá el profesor menos admisible en los contextos actuales sea el profesor educador, que ante las otras caracterizaciones se presentó como la menos frecuente, quizá porque ante los otros se preocupa por el asunto menos inmediato, práctico o medible, que es la reflexión del acto educativo para la consecución de fines trascendentes, a partir de la formación humana. A pesar de ello, su existencia resulta más que justificable y necesaria ante las realidades sociales, políticas, naturales y económicas que estamos viviendo, y que nos indican que algo falla en la formación no sólo intelectual sino humana de los educandos.

Ahora bien, el hecho de que existan estas formas de ser docentes y que sea comprensible su existencia, no quiere decir que todas sean plausibles. Es entendible, como dije antes que existan profesores que se preocupen más por la cuestión laboral, por la enseñanza, el aprendizaje o la guía de los alumnos, pero no debe olvidarse que la profesión docente no lo es sólo por alguno de estos aspectos, sino por todos en su conjunto. Es decir, profesional de la enseñanza ciertamente es un trabajador pues eso le hace profesional, pero también le hace profesional, el profesar una forma de ser, sentir,

pensar y actuar que corresponde a esta profesión, en otros términos, les implica un estilo de vida docente. Y este estilo de vida docente corresponde a saberse educadores, no sólo facilitadores, transmisores, obreros o guías.

Otro punto a favor del profesor educador es la profundidad del conocimiento en torno al acto educativo. Se premia esta profundidad pues se presupone que, a mayor conocimiento, más dominio, mejor destreza para tomar decisiones y mejor desempeño docente. Valoro que el profesor educador cuenta con conocimientos más complejos, pues es capaz de llevar a cabo reflexiones filosóficas y pedagógicas en torno a la educación, a diferencia de las otras caracterizaciones docentes que emplean conocimientos técnicos o basados en el sentido común. Explico esto último. El profesor-facilitador centrado en la enseñanza, y el profesor-facilitador centrado en el aprendizaje emplean principalmente conocimientos técnicos adquiridos en la práctica y observables en la habilidad de los profesores para emplear recursos y procedimientos conocidos para conseguir un fin, en este caso la enseñanza o el aprendizaje. En cambio, el profesor obrero y el profesor guía-ejemplo hacen uso del sentido común docente, es decir lo que la experiencia les ha mostrado que funciona, pero sin saber por qué. En otras palabras, el conocimiento de los profesores se expresa primero como sentido común (poca profundidad), que transita a un dominio técnico (más profundo, pero sin reflexión) y finalmente a la capacidad de reflexión pedagógica.

Es por ello que valoro la forma del profesor educador por sobre las otras. El educador, es aquel profesor que, preocupado por el desarrollo humano, enseña, guía y se preocupa porque los alumnos aprendan, sin dejar de considerar que lo que realiza es un trabajo, pero no un trabajo exclusivamente redituable económicamente sino un trabajo humano; que le obliga a reflexionar sobre el qué, para qué y cómo del acto educativo.

Finalmente, creo que la implicación con la profesión no depende, de manera exclusiva, de la formación de unos u otros docentes en escuelas normalistas o de formación universitaria. No al menos en esta investigación, pues no observé una diferencia notable entre unos y otros, pero sí advertí que alguna incidencia tiene esta formación especializada, que dota a los docentes, de algunas nociones que les acercan

a campos desconocidos, como la pedagogía, muchas veces mal confundida con la didáctica, y ambas vitales para comprender el acto de educar.

Es cierto que no se le puede pedir a un profesor obrero que se desentienda de su preocupación laboral y se concentre en educar, pues la transición de una forma de ser maestro a otro, no acontece por acto de magia. Lo que se puede solicitar es hacer una modificación gradual y continua de un modelo a otro, a consecuencia de una reflexión y meditación pedagógica. Dicha reflexión pedagógica requiere el reconocimiento de la propia labor docente con sus matices, características; posibilidades y retos, además del conocimiento y reconocimiento de los saberes necesarios para la docencia como profesión, en donde se distingan las ciencias y disciplinas que la sustentan y guían.

De la misma manera, sería necesario solicitar a las instituciones en donde laboran estos docentes, pues como dije antes, los profesores son resultado de sus contextos. Si bien al profesor le corresponde la reflexión de su labor educativa, a la institución le toca mejorar las condiciones laborales de los profesores, de manera que no tengan incertidumbres constantes. También es responsabilidad de las instituciones garantizar espacios y tiempos de formación docente, en áreas que le son indispensables, como la orientación educativa, la tutoría, la profundización en sus disciplinas y las teorías educativas, quizá a partir de cursos, quizá desde el trabajo en cuerpos académicos. Mientras que a la sociedad le toca reflexionar la función social de los profesores y las posibilidades reales de su labor.

Ciertamente estos cambios no son fáciles ni rápidos, y transitar de lo real a lo ideal es un camino más bien paulatino, pero creo que comenzar a imaginar y reflexionar otras realidades es también caminar hacia la utopía.

V. REFERENCIAS

Alliaud, A y Antelo, E (2011). *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, AIQUE grupo editor.

Ayala, R (2008) La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación. *Revista de Investigación Educativa* Vol. 26, n.º 2, págs. 409-430. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Autónoma de Barcelona.

Barbera e Inciarte (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *MULTICIENCIAS*, Vol. 12, Nº 2

Barberousse, P (2008). Fundamentos teóricos del pensamiento complejo de Edgar Morín. *Revista Electrónica Educare*, vol. XII, núm. 2. pp. 95-113 Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194114586009.pdf>

Cisternas, T. (2016). Profesores principiantes de Educación Básica: dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios Pedagógicos*, vol. XLII, núm. 4, pp. 31-48 Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173553397003.pdf>

Davini, M (2015) *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Argentina: Paídos

Díaz, L, Torruco-García, U, Martínez-Hernández, M y Varela-Ruiz, M (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Departamento de Investigación en Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México, D. F México.

Durkheim, E (1990). *Educación y sociología*. México: Editorial Leega.

Fondón, I. Madero, M. Sarmiento, A. (2010). Principales Problemas de los Profesores Principiantes en la Enseñanza Universitaria. *Formación Universitaria*, vol. 3, núm. 2, pp. 21-28. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3735/373534522004.pdf>

Freire, P (1999). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI editores.

Fuster, D (2019) Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y representaciones. Vol.7 No.1 Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado el 06 de Mayo de 2020 de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992019000100010

García-Cabrero, 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*. Consultado el día 27 de mayo del 2019 disponible en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

Giusti, G. (2017). Formación pedagógica de profesores universitarios: conclusiones de una experiencia brasileña. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXVI (3), No. 143, Julio-Septiembre. pp. 119-132. Recuperado de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista143_S4A1ES.pdf

Guzmán, C. (2012). Enseñanza reflexiva y profesores universitarios noveles: desafíos para la mejora de la enseñanza. *Revista de la educación superior*. Vol. XLI (3), No. 163 Julio - Septiembre de 2012, pp. 115-137 Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602012000300005

Hurtado, A. Serna, M. y Madueño, M. (2015). Práctica docente del profesor universitario: su contexto de aprendizaje. Profesorado: *Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol. 19, Nº 2 (mayo-agosto 2015) Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev192ART13.pdf>

Jaén, M y Banet E. (2003). Formación Inicial de Profesores de Secundaria: Dificultades para aprender a planificar y desarrollar las actividades de enseñanza en aulas de Secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 17, núm. pp. 51-78 Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27417105.pdf>

Martínez, M. (2002). *Hermenéutica y análisis del discurso como método de investigación social*. Paradigma, Vol. XXIII, Nº 1, Junio de 2002 / 09 - 30

Martínez, M (2006) La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI facultad de psicología UNMSM*. Vol. 9 - Nº 1 – 2006. Recuperado el 21 de mayo del 2019.

Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Ochoa, L y Cueva, A. (2014). Dificultades y retos de los maestros principiantes de español como lengua extranjera (ELE). *FOLIOS*, Segunda época, N.o 39, p. 3-14. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n39/n39a01.pdf>

Olaskoaga, J, Marún, E, Rosario, V y Pérez, D. (2013). *Universidades en movimiento. El debate acerca de la gestión de la calidad y las actitudes del profesorado ante las transformaciones universitarias*. Temas de hoy en la educación superior. México: ANUIES

Platón (1983) *La república o el Estado*. México: Espasa Calpe.

Rojas, I (2011) Elementos para el diseño de técnicas de investigación: Una propuesta de definición y procedimientos en la investigación científica. *Tiempo de educar*. Año 12, segunda época, número 24, julio-diciembre.

Tardif, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* Madrid: Narcea

Tedesco, J y Tenti, E (2002) *Nuevos tiempos nuevos docentes*. IIPE. Buenos Aires: UNESCO.

Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, vol. 10, núm. 1, pp. 170-184. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/780/78025711012.pdf>

Tenti, E (1995) *Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente*. Simposio internacional: formación docente, modernización educativa y globalización. México, DF.

Valdemoros, M. (2010). Dificultades experimentadas por el maestro de primaria en la enseñanza de fracciones. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, vol. 13, núm. 4, pp. 423- 440. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/335/33529137025.pdf>

Weber, M (1991) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Puebla, México: PREMIA editora.

ANEXO I. GUIÓN DE ENTREVISTA.

| GUIÓN DE ENTREVISTA | |
|--|--|
| DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LA PERSONA ENTREVISTADA | Nombre Género Edad Años de experiencia docente Tipo de formación Materias que imparte |
| DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LA ENTREVISTA | Código de la entrevista: Día: Hora: Duración: Lugar en el que se realizó: |
| BATERÍA DE PREGUNTAS | |
| VALORACIÓN DE LA PRÁCTICA | |
| <ol style="list-style-type: none">1. ¿Para ti qué significa ser profesor?2. ¿Cómo dirías que ha sido tu proceso/experiencia de ser profesor en la preparatoria?3. ¿Cómo es el trabajo del profesor (actividades, sueños, metas, motivaciones)? | |
| PRÁCTICA DOCENTE | |
| <ol style="list-style-type: none">4. ¿Para ti que enseñar?5. ¿Cómo sería un día normal de clase?6. Normalmente ¿Qué estrategias/técnicas/métodos empleas para enseñar? | |
| PRÁCTICA EDUCATIVA | |
| <ol style="list-style-type: none">7. Por lo general ¿qué haces antes de dar una clase?8. Podrías narrar alguna situación en hayas experimentado desconcierto al momento de dar una clase ¿Cómo lo enfrentaste?9. Por lo general, cuando ya terminó la clase ¿Te detienes en algún momento del día a pensar en ella? | |
| PRÁCTICA COMO ESPACIO DE APRENDIZAJE | |
| <ol style="list-style-type: none">10. ¿Consideras que ser profesor te ha dejado alguna enseñanza (que te ayude a desempeñar mejor esta profesión)?11. ¿Cómo dirías que adquiriste esta enseñanza?12. En tu vida cotidiana ¿hay alguna cosa/práctica/momento que te aporte “algo” para desempeñar tu labor como maestro(a)? | |
| CONOCIMIENTOS-SABERES | |

- | |
|--|
| <p>13. ¿En su opinión qué conocimientos se requieren para ser docente?</p> <p>14. ¿De qué forma consideras que tu formación como <u>(formación inicial)</u> te impacta al desempeñarte como profesor/a?</p> <p>15. ¿Alguna vez has te has sentido sin los conocimientos suficientes para impartir una clase/determinado tema/clase?</p> <p>a. ¿Cómo le hiciste frente a esa situación?</p> |
| <p>PREGUNTA AGREGADA</p> <p>16. ¿Nota alguna diferencia (en su práctica) desde el momento que comenzó a ser docente en comparación a como es actualmente?</p> |
| <p>OBSERVACIONES ADICIONALES</p> |
| |

PREGUNTA AGREGADA

16. ¿Nota alguna diferencia (en su práctica) desde el momento que comenzó a ser docente en comparación a como es actualmente?

OBSERVACIONES ADICIONALES