

Formación e identidad docente en Instituciones de Educación Superior de Veracruz:

Experiencias de docentes noveles



Fondo
Editorial para la
Investigación
Académica

Coordinadores:
Óscar Fernando López Meraz
Aurelio Vázquez Ramos
Yamillet Ingol Morales

El libro **Formación e identidad docente en IES de Veracruz. Experiencias de docentes noveles** se interesa por las y los maestros que recientemente se incorporan a las aulas después de su formación inicial. Desde acercamientos teóricos y metodológicos que privilegian la narración, se analiza cómo esos actores viven la experiencia de su incorporación al servicio profesional. A partir de este ejercicio, se visualizan procesos formativos que facilitan, o no, su ejercicio docente desde dos ángulos formativos: el de las escuelas normales y el del sistema universitario. Desde la percepción de quienes colaboraron en los diferentes capítulos, se construye un diálogo entre las acciones propias de las instituciones formadoras y las que exigen una realidad cambiante y cada vez más exigente y compleja. Colocar el foco de atención en esa transición ha permitido identificar tensiones, emociones, dificultades y retos hilados en términos identitarios que podrían atenderse desde la formación inicial y la construcción de seguimientos formativos profesionalizantes y humanos.

ISBN: 978-607-5905-54-9



FONEIA

Fondo
Editorial para la
Investigación
Académica

Formación e identidad docente en Instituciones de Educación Superior de Veracruz:

Experiencias de docentes noveles



Fondo
Editorial para la
Investigación
Académica

Coordinadores:

Óscar Fernando López Meraz
Aurelio Vázquez Ramos
Yamilet Ingol Morales



FONEIA

Fondo
Editorial para la
**Investigación
Académica**

El tiraje digital de esta obra: “Formación e identidad docente en Instituciones de Educación Superior de Veracruz: experiencias de docentes noveles” se realizó posterior a un riguroso proceso de arbitraje “doble ciego” efectuado por expertos miembros del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) en México, además de revisión anti-plagio, uso ético de la inteligencia artificial y aval del Consejo Editorial del Fondo Editorial para la Investigación Académica (FONEIA). Primera edición digital de distribución gratuita, mayo de 2026.

La obra forma parte de la Colección Identidad y Formación Docente integrada por seis textos y coordinada por los doctores Oscar Fernando López Meraz y Aurelio Vázquez Ramos. Editor invitado de FONEIA Dr. Oscar Fernando López Meraz.

El Fondo Editorial para la Investigación Académica es titular de los derechos de esta edición conforme licencia Creative Commons de Reconocimiento – No Comercial – Compartir Igual (by-nc-sa). Los coordinadores Óscar Fernando López Meraz, Aurelio Vázquez Ramos y Yamileth Ingol Morales, así como las y los autores y co-autores son titulares y responsables únicos del contenido.

Portada y formación editorial: Indra Mendoza Hernández

Editor: José Francisco Báez Corona

Sello Editorial: Fondo Editorial para la Investigación Académica (FONEIA).
www.foneia.org consejoeditorial@foneia.org, 52 (228)1383728, Paseo de la Reforma Col. Centro, Cuauhtémoc, Ciudad de México.

Requerimientos técnicos: Windows XP o superior, Mac OS, Adobe Acrobat Reader.

ISBN: 978-607-5905-54-9



9 786075 905549

ÍNDICE

Prólogo	6
Presentación	10
Capítulo I. Identidad profesional docente en educación preescolar: experiencias y transiciones	14
Oscar Fernando López Meraz Yamilet Ingol Morales	
Capítulo II. El docente novel de telesecundaria y la trascendencia identitaria profesional	38
Yamilet Ingol Morales	
Capítulo III. El docente novel ante la práctica real de su formación	57
Consepción Omar Ezquildo Vázquez	
Capítulo IV. Construcción conceptual de la identidad docente desde los aspectos intra e interpersonal	85
Adonai Reyes Cardeña	
Capítulo V. Mi primer día de clases: narrativas de experiencias en docentes noveles universitarios	99
María Azucena Valencia Torres Aurelio Vázquez Ramos	
Reflexiones de apertura	120
Sobre los autores	121

Prólogo

Testimonios y lecturas necesarias sobre la identidad de los docentes en el tránsito a nuevas formas educativas

El libro que el lector tiene en sus manos, "Formación e identidad docente en instituciones de educación superior de Veracruz: experiencias de docentes noveles", plantea reflexiones básicas frente al escenario de profunda transformación que vive la educación en México. Es sabido que siempre hay brechas amplias entre lo que se plantea en los planes y programas de estudio y la práctica de las y los docentes en las aulas. Es natural que haya un periodo en el que las prácticas se van ajustando de formas diversas a lo que plantea la currícula oficial.

Pocas veces se tiene oportunidad de documentar cuáles son las ideas o las representaciones que profesoras y profesores elaboran sobre los cambios propuestos en las reformas educativas y de cómo resuelven su práctica a partir de dichas propuestas. El presente libro tiene un valor adicional, pues pregunta por las y los maestros que van llegando a las aulas: ¿cómo significan sus primeros días?, ¿cómo relacionan su formación inicial con respecto a las primeras experiencias que les brinda su práctica educativa?, ¿qué pasa si se trata de un normalista o si su formación es universitaria?, ¿estas vivencias tienen impacto en la configuración de un estilo o identidad?

La formación de los docentes en las instituciones de educación superior en Veracruz o en el país es, sin duda, una temática relevante y de actualidad, sobre todo porque se trata de la formación inicial de quienes se desempeñan de manera profesional en variados ámbitos formadores de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que forman el presente y la esperanza del futuro inmediato de la sociedad.

Dialogar con la experiencia de los docentes con, relativamente, poca experiencia en el servicio permite visualizar su proceso formativo en un periodo muy cercano. Por supuesto que la percepción de los docentes no es el único elemento que permite tener una lectura pertinente de la realidad formadora de docentes por las instituciones de educación superior, hay elementos de contrastación en los trabajos de investigación

aquí presentes y otras aristas que no son centrales en este trabajo. Sin embargo, la percepción de los docentes constituye un horizonte imprescindible sobre el sistema educativo, que esta obra recoge y pone sobre la mesa.

Es el carácter dinámico de la realidad, lo que ha impulsado los cambios en diferentes parcelas del conocimiento y que, ante la lectura de esta obra, nos lleva a pensar en la necesidad de reformas en las instituciones de educación superior encargadas de la formación de los nuevos docentes, de acuerdo con las voces de aquellos que se están integrando al servicio educativo. ¿Qué concepto sobre la teoría se configura durante la formación?, ¿Por qué se significa como un corpus sin relación con la práctica educativa? El grupo focal de educación preescolar y las entrevistas a los docentes de telesecundarias, en ambos casos egresados normalistas, nos lleva a pensar en la necesidad urgente de reformar los planes de estudio de educación normal en la relación teoría práctica, entre otros temas.

Es visible en las páginas de esta obra que no hay correspondencia entre la formación inicial, la incidencia en la realidad y la nueva propuesta educativa para educación básica; esto puede tener muchas derivaciones, una de ellas es que enfatiza la relevancia de la observación y práctica docente, así como el desarrollo del servicio social en condiciones más pertinentes que deben ser normadas desde las propuestas curriculares de las IES formadoras de docentes.

La multiplicidad de aspectos que están presentes en las aulas y que los testimonios de este libro nos permiten conocer, señala que la relación entre formación inicial y continua no es lineal. Existe una experiencia significativa entre la conclusión de la formación inicial y el momento en que un o una docente extiende su formación, su definición se acota también con la experiencia que conocen a través de compañeros y compañeras, las estrategias que éstos y éstas comparten para responder de mejor forma a las exigencias en el aula.

Es por ello que no se trata de pensar únicamente en la formación inicial, es preciso tener políticas más integrales que consideren la formación continua y las formas de gestión escolar que permitan el aprendizaje colaborativo -entre docentes- en las escuelas. Esta mirada integral implica

también recuperar la lectura de la realidad diversa que se vive en las aulas de escuelas de organización completa y multigrado, los diferentes orígenes en la formación inicial y, claro, la realidad sociocultural en la que inciden.

Estas afirmaciones no son privativas de la educación normal sino que, de acuerdo con los trabajos que conforman este volumen, también compete a las instituciones universitarias formadoras de docentes y, en el caso extremo, de docentes que en su educación inicial, universitaria, no incluyeron conocimientos de carácter didáctico-pedagógico lo que, evidentemente, llama la atención, con mayor acentuación, sobre la necesidad de procesos de formación continua articulados con las nuevas realidades y el nuevo plan y programas de estudio.

Es probable que, a la luz de los nuevos planteamientos conceptuales y metodológicos, el enfoque de formación en competencias pueda superarse, al colocar al centro la capacidad de agencia de las y los docentes, no por su formación de origen sino por su capacidad de articular el saber construido al análisis de la realidad que les circunda. No es una tarea sencilla, pues las herramientas para construir relaciones dialógicas no están dadas. También es necesario ponderar qué hacer para que profesoras y profesores estén suficientemente calificados para interactuar horizontalmente con los saberes académicos, los saberes locales y, sobre todo, sus actores. La preocupación por la escisión entre teoría y práctica es vigente en este escenario.

Contar con análisis teóricos y documentales sobre la identidad profesional de los docentes en este título, enriquece la perspectiva, pues permite tener categorías más amplias para ponderar, analizar e interpretar los testimonios que se leen al inicio del trabajo. También permiten vislumbrar ámbitos de incidencia para intentar que las narrativas de las y los docentes comiencen a expresar experiencias más armoniosas e integrales de inserción a la práctica educativa.

Es probable que luego de leer los textos que integran el libro, el lector intuya que mejorar los goznes que articulan con fuerza las herramientas y elementos de identidad profesional docente es una tarea compleja, que implica el concierto de todos y todas quienes hacemos aportes a la formación y desarrollo de la actividad del magisterio mexicano.

Nuestras propias identidades se mueven, dibujan y desdibujan frente a la exigencia, no obstante, como bien lo muestran las páginas de este libro, hay esperanza en la entereza y solidaridad de quienes forjan la cotidianidad en las aulas y las escuelas.

Sandra Ortiz Martínez
Artemio Ríos Rivera

Presentación

El libro *Formación e identidad docente en IES de Veracruz. Experiencias de docentes noveles* presenta cinco capítulos escritos por seis autores que recogen resultados de investigaciones, reflexiones y recomendaciones relacionados con un sector poco estudiado desde la literatura académica dedicada a los procesos y los sujetos de formación. Los docentes noveles han sido analizados como parte de los procesos de seguimiento, pero con frecuencia desde abordajes que privilegian la exploración cuantitativa. Aquí, en cambio, se ha puesto el acento en acercamientos cualitativos y se ha colocado especial atención a los puentes existentes entre la formación inicial y la incorporación laboral. Se trata de un escenario de transición donde se presentan tensiones, emociones, dificultades y retos hilados en términos identitarios, donde la vocación aparece como un punto de encuentro constante que, en ocasiones, se ve supeditada a las exigencias del sistema, más relacionadas con el cumplimiento de asuntos administrativos.

La escritura de los capítulos tiene una característica particular. En ellos participan docentes egresados de instituciones formadoras, como la normal y la Facultad de Pedagogía, pero también “formadores de formadores”, y en ocasiones trabajan colaborativamente para la construcción de los textos. Este diálogo se propone desde la necesidad de seguir trabajando con personas egresadas insertadas ya en el mundo laboral, sin importar que éste pertenezca a la educación básica u otro nivel, con el propósito de reflexionar los procesos relacionados con la práctica docente y sus implicaciones y dimensiones. Desde ese encuentro, ha sido posible observar y analizar un conjunto de experiencias intra e interpersonales, donde se cuestione cómo docentes noveles se han incorporado al ejercicio docente y cómo entran en juego reacomodos identitarios integrados por elementos teóricos y metodológicos propios de la profesión, pero también funciones administrativas e interacciones más profundas con asuntos comunitarios.

En este ejercicio académico también se visibiliza a otros actores comúnmente no reconocidos o valorados en la adaptación del profesorado novel, como son los pares de más experiencia que facilitan un puente entre la formación inicial y las exigencias laborales entre quienes, con frecuencia, se encuentran desplazados geográfica y culturalmente.

Asimismo, se recuperan diferentes estrategias aplicadas por las y los docentes noveles para cumplir con demandas para las cuales no han sido preparados.

El primer capítulo es obra de **Oscar Fernando López Meraz y Yamilet Ingol Morales**. En **Identidad profesional docente en educación preescolar: experiencias y transiciones** se analizan cuatro relaciones participantes de la Identidad Profesional Docente (IPD), desde la experiencia recuperada en un grupo focal con docentes de preescolar, a saber: teoría-práctica, de género, entre pares, y vínculos con la vocación. La pregunta que guio la investigación fue ¿Qué queda de la formación normalista en el ejercicio profesional? Las respuestas señalaron, desde la base teórica de la IPD, con sus dos principales componentes (identificación e identización), y el análisis de contenido en la modalidad temática, la poca conexión teórica entre lo aprendido durante la formación normalista tanto en los ejercicios de práctica profesional como en el desempeño laboral. El género, por su parte, está ausente en los relatos referidos sobre la formación inicial, pero sí está presente en sus actividades laborales como una manifestación de estereotipos sexo-genéricos, en donde docentes varones, especialmente homosexuales, siguen enfrentando problemas para ser aceptados como profesionales de la educación preescolar. En tercer lugar, los pares han sido sumamente relevantes para el tránsito del mundo escolarizado al laboral, particularmente quienes más experiencia tienen y comparten saberes, como los administrativos. Por último, se identifica la construcción-invencción de un tipo de vocación normalista que se enfrenta constantemente a una realidad que rebasa, permanentemente, el discurso del docente como un sujeto dedicado al servicio de quienes más lo necesitan.

En el segundo apartado **El docente novel de telesecundaria y la trascendencia identitaria profesional**, de **Yamilet Ingol Morales**, el lector interesado podrá encontrar un análisis crítico sobre los desafíos que experimentan los docentes noveles en el primer modelo educativo mexicano que incorporó la tecnología a los procesos formativos. Desde un acercamiento metodológico cualitativo que privilegió el análisis documental de literatura académica, un breve análisis curricular de los planes 1999 y 2018, y entrevistas semiestructuradas, el lector encontrará una exposición que destaca diferentes retos, como el desfase entre la formación inicial y la realidad educativa, la reproducción de la desigualdad

y la violencia epistemológica por la condición de una enseñanza homogeneizadora, procesos socioemocionales complejos debido a la cultura docente que prioriza muchas veces los “usos y costumbres” favorecedores de prácticas violentas, y la delegación de cargas relacionadas con la gestión para las cuales no han sido preparados, que hacen de la identidad profesional docente sumamente compleja.

En tercer lugar, en **El docente novel ante la práctica real de su formación**, **Consepción Omar Ezquildo Vázquez** explora, desde el análisis documental de literatura especializada, la confrontación que vive el docente novel entre su formación pedagógica y su incorporación a la carrera profesional. Central en ese proceso de adaptación será comprender el contexto sociocultural en el que se inserta la práctica docente, la necesidad de ser un mediador en el proceso de aprendizaje y agente de cambio en un momento histórico caracterizado por retos sociales y tecnológicos. Se propone a la formación continua como una alternativa que permitiría desarrollar una identidad profesional más relacionada con las exigencias a las que se enfrenta el docente novel, entre las que destaca la formación de ciudadanos comprometidos.

El capítulo **Construcción conceptual de la identidad docente desde los aspectos intra e interpersonal**, **autoría de Adonai Reyes Cardeña**, presenta una reflexión de corte conceptual que permite afirmar la permanente construcción identitaria a partir del diálogo entre aspectos contextuales y relaciones interpersonales, que superan el ámbito escolar institucionalizado, realizado por el docente desde un sistema de creencias, valores, aspiraciones, emociones y expectativas sobre su propia labor. Se propone que dicha práctica profesional se documente para ser analizada desde la reflexión sistemática basada en fundamentos teóricos, metodológicos y éticos que orientan la labor profesional docente.

Por último, **María Azucena Valencia Torres y Aurelio Vázquez Ramos** presentan **Mi primer día de clases: narrativas de experiencias en docentes noveles universitarios**, en donde se privilegia la voz narrativa de académicos universitarios en torno a sus primeras experiencias docentes. Mediante una lectura fluida, los autores analizan los factores que caracterizan ese primer día cuando el profesor se encuentra frente a los estudiantes, además de la forma en que éste trasciende en la construcción de su identidad docente. Mediante un enfoque mixto, se

analizan categorías como: nivel educativo en el que se desempeñó por primera vez como docente universitario; nivel de formación y edad que tenía en ese entonces; años de experiencia laboral; narrativa del primer día de clases como docente de universidad; conocimientos, habilidades y actitudes con los que contaba según su perspectiva, y cuáles le hicieron falta en ese momento; emociones vividas antes, durante y después de ese primer día; forma en que llegó a la docencia de universidad perspectiva personal de la docencia como su vocación; factores emocionales, motivacionales y relacionales que influyeron en sus primeros días de docencia; además de la manera en que se define actualmente como docente universitario; y la forma en que se visualiza a futuro en su rol docente.

La obra intenta posicionarse como una referencia en los diálogos interinstitucionales muy poco frecuentes entre las IES formadoras de docentes, con el propósito de construir una agenda que atienda las particularidades de cada sistema e institución, pero también coloque en el centro de las reflexiones sobre la formación inicial docente sin perder de vista que también existiría una responsabilidad con el acompañamiento epistemológico, teórico, metodológico y ético, en donde se apueste por la profesionalización docente desde el reconocimiento y la facilitación de procesos que dignifiquen a las personas docentes en sus prácticas educativas.

Oscar Fernando López Meraz
Aurelio Vázquez Ramos
Yamilet Ingol Morales

Capítulo I

Identidad profesional docente en educación preescolar: experiencias y transiciones

*Oscar Fernando López Meraz*¹

*Yamilet Ingol Morales*²

Nadie es docente, ni aprende a serlo, en abstracto. Ser docente es siempre una historia personal. No sólo porque es el reflejo de un recorrido singular, sino porque se hace siempre en relaciones concretas, con estudiantes singulares; con lo que uno ha entendido o no de lo que pasaba, o de los alumnos que tenía, haciéndolo mejor o peor. Y siempre, en un movimiento, en una dirección u otra, a partir de lo que se ha ido viviendo.

José Contreras Domingo (2010, p. 257)

Resumen

El capítulo presenta una investigación cualitativa basada en un grupo focal integrado por profesoras noveles de educación preescolar para analizar la Identidad Profesional Docente, en los términos propuestos por Gohier et al., (2001), en dos momentos claves de su desarrollo como maestras: la formación normalista y su trabajo frente a grupo en los primeros años de servicio. Desde el paradigma hermenéutico, el análisis de contenido en la modalidad temática (Bardin, 2009) y algunos elementos de la teoría fundamentada se identificaron cuatro relaciones en los procesos de identificación e identización, a saber: teoría-práctica, de género, entre pares, y las relacionadas con una vocación impuesta. Los resultados dan cuenta de la falta de conexión entre lo aprendido en las escuelas normales y lo acontecido en las aulas, la dificultad de vencer estereotipos de género tanto al interior de la estructura escolar como al exterior de

¹ Doctor e Historia y Estudios Regionales por la Universidad Veracruzana, y Posdoctor por la Universidad de Zaragoza, España. Adscripción: Universidad Pedagógica Veracruzana y Escuela Normal Superior Veracruzana "Dr. Manuel Suárez Trujillo". Correo electrónico de contacto: osclopez@msev.gob.mx

² Maestra en Educación por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Adscripción: Jardín de Niños José Antonio García Hernández (SEV). Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Veracruzana. Correo electrónico de contacto: ingolmory@gmail.com

ésta, la relevancia de la figura de docentes pares con mayor experiencia para facilitar la incorporación a las funciones laborales, y la transición de la vocación normalista, caracterizada por la motivación, a la profesional, donde lo más importante es cumplir con la normatividad.

Palabras clave: Identidad profesional docente, identificación, identización

Introducción

La formación docente ha sido bastante analizada en México, como puede observarse en los diferentes estados del conocimiento realizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Desde varios ángulos de observación han sido estudiados temas como la identidad docente tanto en sus procesos de construcción, sus variables conceptuales -como la identidad profesional docente-, o la pluralidad de sujetos que participan en la formación inicial, principalmente. De manera más reciente, se han hecho estudios basados en el seguimiento a egresados desde una mirada de corte cuantitativa (Benítez, 2016; Ferra y Edel, 2024). También es observable que son pocos los estudios dedicados al profesorado novel o principiante, en México, que atiende el nivel de preescolar.

Este trabajo de investigación, de corte exploratorio, intenta identificar algunos de los procesos que participan en el cómo se llega a ser docente en el recorrido que va de la formación normalista a los primeros años de servicio. La mirada que se decidió para desarrollar la investigación fue el rescate de la experiencia desde la narrativa de un grupo de docentes. Los resultados permiten identificar las siguientes categorías relacionadas con la respuesta a la pregunta ¿Qué queda de la formación normalista en el ejercicio profesional?: Relación Teoría-Práctica, participación del género en el desarrollo identitario, identidad desde el acompañamiento de pares, y vocación impuesta.

Elementos teóricos

El proceso de identidad profesional para las docentes que se desarrollan en el nivel preescolar no ha sido fácil. Un obstáculo sigue siendo el vínculo de las actividades propias de las profesoras que atienden este nivel educativo con los trabajos de cuidados y la dimensión asistencialista con

un fuerte carácter aplicacionista. En las últimas décadas, principalmente en este milenio, se han hecho esfuerzos importantes para que el profesorado mexicano egresado en las escuelas normales transite hacia una formación más profesional y didáctico, pese a que Pardo (2019) señala que este tránsito formativo se inició en la década de los años ochenta del siglo pasado.

Los últimos planes y programas de estudio (2018 y 2022) han intentado ofrecer una formación más especializada, a partir de la incorporación de experiencias educativas con contenidos más actualizados como los relacionados con las neurociencias. Estos cambios están enmarcados en la evidencia científica sobre la relevancia de los primeros desarrollos infantiles para el resto de la vida (Chaia et al., 2017), lo que también representaría una mayor visibilización de las niñas y los niños.

El concepto central de la investigación es el de identidad profesional docente (IPD), el cual puede ser comprendido como un proceso alejado de la repetición de un modelo fijo (Gohier et al., 2001) dirigido a la construcción, desde diferentes rubros, de una forma de ser y estar específico que puede transformarse con el paso del tiempo y, claro, desde diferentes experiencias. Este proceso resulta complejo por diferentes motivos. En primer lugar, significa que pese a todos los esfuerzos manifestados desde el plano curricular hasta los procesos formativos en instituciones como las escuelas normales y las condiciones que se presentan en las escuelas de práctica, serían quienes integren el profesorado en formación y noveles, principalmente, quienes decidan y resistan (como diría Foucault) qué sumar o qué restar a su identidad.

Al respecto, Sánchez y Jara (2019) señalan que este tipo de identidad se alimenta de las experiencias escolares durante la formación inicial, las prácticas y las formas de enseñar y aprender. Aquí también cabrían otros elementos que sobrepasan lo escolar. Se consideran muy relevantes los saberes docentes (Tardif, 2004) como parte sustancial de la identidad profesional docente. Entre éstos destacan, por ejemplo, los saberes familiares y comunitarios que participan en los procesos de formación y, claro, en el ejercicio docente. Además, es importante señalar que existen dos dimensiones fundamentales de la IPD. Por un lado, se trata de un proceso relacional (Olave, 2020) construido discursivamente en donde la otredad es un eje central (Hall y Du Gay, 2003).

Aquí puede surgir la pregunta: ¿cómo se reconoce la IPD? La literatura académica señala dos elementos íntimamente comunicados y relacionados que constituyen la IPD y que son observables en la dimensión empírica: identificación e identización. De acuerdo con Gobier et al., (2001), el primero está vinculado con la esfera de lo social, mientras que el segundo con la personal. Hablamos, entonces, de un sentido de pertenencia y de ejercicios introspectivos. Por su parte, Figueroa et al., (2022) vinculan a la identificación con el proceso formativo, con sus normas y características específicas, mientras que la identización se relaciona con la manera en que el individuo y sus procesos de distinción con el resto de las personas.

Elementos metodológicos

En las últimas décadas del siglo XX, la investigación en ciencias sociales asistió a un cambio profundo en los marcos de construcción de conocimiento. El (neo)positivismo vivió una crisis sin precedentes y ello abrió la puerta a otras maneras de acercarse a la realidad más relacionadas con la experiencia y, claro, su inherente subjetividad (Heisemberg, 1979). Metodológicamente también, para el caso de la investigación educativa en particular, se ha notado en poco más de una década un desplazamiento significativo. Éste consistiría en un transitar, que no es absoluto, del trabajo etnográfico al empleo de técnicas narrativas (Fortoul et al., 2025).

De acuerdo con Contreras y Pérez (2010, citados por Noel, 2023, p 132.), el saber de la experiencia adquiere una dimensión narrativa y ello implica poner atención en elementos específicos, principalmente cómo las personas le otorgan significado a momentos decisivos de su relato (la reconstrucción de su experiencia), y cómo ello le permite desarrollar procesos de identificación. No hay duda de que el paradigma epistemológico que cobija estos acercamientos es el hermenéutico, cuyo propósito es interpretar y comprender procesos o fenómenos desde sus actores (Popkewitz, 1988).

En palabras de Bolívar, desde este acercamiento metodológico “se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian [...] y dan significado al mundo de la vida [...] mediante el lenguaje” (2014, p. 712). El ser como sujeto narrativo, contador de historias (Bruner, 2003). Particularmente para el caso de la identidad, ésta se construye discursivamente, tal como lo

indica Larrosa (2006), de manera íntima o interna. No hay que perder de vista que todo relato presenta dicotomías entre lo que fue y lo que la memoria ofrece, entre lo deseado y lo posible. El análisis tratará de buscar indicios o huellas, para recordar la propuesta de Ginzburg (2010).

Como todo documento de análisis, estos testimonios (Smith et al., 2009) presentan intencionalidades precisas; buscan retóricamente convencer al otro. Justo ahí es posible reconocer ciertos disciplinamientos y dispositivos que organizan el relato de la experiencia tomando en cuenta que no existe intrascendencia en las subjetividades docentes. Y esto es así porque la docencia puede comprenderse como historia de vida, en donde lo personal no está disociado de lo laboral o lo profesional; los saberes docentes, como lo dice Tardiff (2004), no sólo son los que contribuyeron a su formación inicial desde experiencias de la educación formal.

La manera en que se trabajó esta experiencia, resguardada en el discurso, fue por medio de elementos centrales de la Teoría Fundamentada. Los principios que se recuperaron de esta forma de acercarse a la información recolectada desde un acercamiento cualitativo fueron los siguientes: 1. Se trata del desarrollo de conocimiento que emerge del análisis sistematizado de datos previamente recopilados (Noble y Mitchell, 2016, p. 1). 2. Como lo propone Toledo (2022), desde el muestreo comparativo y teórico, se desarrolló el preanálisis para organizar la información, después la descripción y el análisis desde el acercamiento a fuentes primarias e identificación de elementos clave de la investigación, e interpretación y creación de teoría, acoplamiento y síntesis de los hallazgos, para desembocar en la elaboración del informe de la investigación.

Es importante señalar que la técnica de investigación utilizada fue el grupo focal, técnica definida por Powell et al., (1996) como "un grupo de individuos seleccionados y reunidos por el investigador con el propósito de discutir y comentar, desde su experiencia, sobre un tema que es el objeto de estudio de la investigación" (p. 499). Asimismo, se recupera la noción de Martínez-Migueléz (1999) cuando señala que el grupo focal es un método de investigación colectivista interesado en la pluralidad y la variedad de actitudes, experiencias y creencias de los participantes. También se retoma lo expresado por Green et al., (2003) cuando afirman que lo característico del grupo focal es facilitar información construida desde la interacción grupal.

Las interrogantes construidas para quienes participaron en el grupo focal giraron en torno a la IPD. El instrumento fue validado por dos expertas en investigación educativa, quienes propusieron ajustes. Posteriormente, se dio paso a una etapa de pilotaje y, por último, se dio el encuentro entre quienes firman este documento y las colaboradoras. Sobre esto último es necesario precisar que el posicionamiento epistemológico asumido en esta investigación precisó superar la clásica noción de “informantes” para considerar a quienes nos permitieron aprender sobre las trayectorias profesionales y sus identidades como colaboradoras, con lo que se recupera la perspectiva de Dooly et al., (2017).

En cuanto al desarrollo del grupo focal, éste se dio por medio de la plataforma Zoom el jueves 16 de enero de 2026, e inició a las 18:00 horas y concluyó a las 19:30 horas. La sesión se grabó con el consentimiento de las colaboradoras, se les informó que el diálogo se organizaría con preguntas orientadoras relacionadas con el objetivo de la investigación (Dall’Angol y Trench, 1999), y se solicitó no hablar al mismo tiempo para evitar se perdiera el hilo conductor del encuentro. Posteriormente, se informó sobre los aspectos éticos, el compromiso con la privacidad y la confidencialidad de los datos destacando que la identidad de las colegas se preservaría. Debido a esto último se les asignó en el tratamiento de los datos una nomenclatura como: P1, P2, P3, P4, P5, y P6.

La reunión fue transcrita con ayuda de la herramienta Whisper (<https://replicate.com/openai/whisper>) de la empresa IA (la misma que creó, entre otras, CHAT GTP), pero también se vigiló la concordancia de lo expuesto por las y los participantes escuchando toda la grabación, realizándose los ajustes necesarios, como eliminar las muletillas. Una vez concluida la sesión, se organizó una reunión para reflexionar sobre las primeras impresiones obtenidas y precisar los pasos para la construcción de análisis de datos.

Los datos fueron sometidos al análisis de contenido en la modalidad temática (Bardin, 2009). Esto requirió una fase de preanálisis, para el cual se utilizó un editor de textos haciendo recortes para la organización desde la siguiente categorización: Relación Teoría-Práctica, Participación del género en el desarrollo identitario, Vocación impuesta, e Identidad desde el acompañamiento de pares, a partir de un orden semántico. Escuchada la grabación y leída la transcripción varias veces se basó

en las reglas de exhaustividad (agotar toda la comunicación sin omitir nada), representatividad (la muestra debe representar al universo), homogeneidad (los datos deben referirse al mismo tema) y pertinencia (debe existir una relación entre el contenido y el objetivo de investigación) (Bardin, 2009).

Durante la escucha atenta se hicieron anotaciones de las palabras claves y fragmentos de las interlocuciones contenidas en la transcripción del editor de texto considerando las categorías antes mencionadas y donde también participó la inferencia con el apoyo de palabras, temas, frases y sus significados sin que la frecuencia de aparición no fuera un elemento central. Así, se logró tener el recorte de texto en análisis de contenido. Además, se imprimió y se utilizaron colores para diferenciar las temáticas y se ganara precisión.

Posteriormente, se enlistaron las categorías de análisis y se verificó si estaban todos los registros correspondientes como medio de corroboración. A partir de ello, el análisis de contenido rebasó suposiciones con ayuda de presupuestos teóricos, sin perder de vista el contexto histórico y social de su producción y recepción (Campos, 2004). Este proceder permitió preparar la discusión de los resultados sin perder de vista el significado de las interlocuciones de las docentes en el escenario donde se dio la interacción del grupo y el intercambio de experiencias.

El desarrollo de esta investigación requirió de la participación de docentes de nivel preescolar de distintas zonas del estado de Veracruz (México) para profundizar en el tema de la identidad profesional docente. Con respecto al desarrollo del grupo focal, cabe señalar que, aunque se observa una importante diversidad entre las características de las participantes en función de las actividades complementarias a la profesión, nivel educativo y escuela de formación inicial de procedencia, se comparten experiencias similares. Por ejemplo, al desarrollar estrategias para compensar algunas deficiencias de su formación inicial respecto a la apropiación teórica, dando mayor relevancia a la intervención práctica desde el conocimiento empírico y aprendido socialmente a partir de la colaboración con otras docentes del mismo nivel educativo y, en casos específicos, a partir de la actualización autónoma.

Sin duda, otro aspecto destacable que podría considerarse como un aspecto representativo del nivel educativo de preescolar, es la predominancia del género femenino y la exigencia de un perfil profesional normalista, en comparación con otros niveles educativos donde convergen diversos perfiles profesionales. Aunque son pocas las experiencias citadas por las participantes, la diferenciación en el trato hacia los docentes de género masculino por padres de familia y otros docentes, así como la asignación de actividades por cuestiones de género, son aspectos que mantienen una constante en el discurso.

Otras características relevantes que distinguen al colectivo de profesionales de educación preescolar que participaron en el grupo focal desarrollado para esta investigación son las siguientes. Las seis participantes se identifican con el género femenino, su rango de edad oscila entre los 29 y 34 años. Su formación inicial corresponde al perfil normalista, pero existen algunas diferencias en cuanto a la institución formadora, pues dos de las colaboradoras son egresadas de normales particulares. Además, el plan de estudios correspondiente al trayecto formativo de tres de las participantes corresponde al año 2009, a diferencia de las dos docentes con menor tiempo en el servicio que cursaron el plan de estudios 2012.

Cabe mencionar que todas las docentes participantes, sin excepción, se han desempeñado también como directoras comisionadas en escuelas con distinto tipo de organización (unitaria, bidocente, tridocente), por no menos de dos ciclos escolares. En cuanto al máximo grado de estudios referido por las docentes de nivel preescolar, se encuentra el nivel de maestría, seguido por el nivel de licenciatura, lo cual coincide también con los años de servicio en la profesión y, en el caso de las maestras con un mayor grado profesional obtenido, la ausencia del desempeño de otros roles en el ámbito personal como el ejercicio de maternidad.

Resultados y discusión

La presentación de los resultados se organizará en cuatro ejes, a saber: relación teoría-práctica, relaciones de género, pares en la identidad, y vocación. Se concluye con cómo se transforma la identidad del ser normalista cuando se llega al ejercicio profesional en donde la motivación (o la falta de ella) juega un papel central. Todos estos elementos participan en la construcción de la identidad profesional docente.

Relación teoría-práctica. De acuerdo con las colaboradoras, en la escuela normal los contenidos teóricos están relacionados con los significados de la vocación, del ser maestro y el deber ser docente, la planeación y técnicas didácticas (P. 1). También reconocieron que el aprendizaje en "campos formativos", como en el pensamiento matemático y el lenguaje, se debió a la influencia de docentes particulares. En general, se percibe que "faltó mucho fundamento teórico" (P. 1), principalmente en el último año de formación, pues "fue ahí donde me costó un poco cómo transversalizar esa parte de la teoría y la práctica" (P. 4) o darse cuenta de "ya no es tanto como lo único que lees de la escuela" (P.1). Es importante observar cómo las docentes en su etapa como practicantes reconocen que "tuvieron una buena formación" (P. 2) o incluso que "fue demasiado" (P. 1).

Sin embargo, la dimensión de esta formación facilitó que se perdieran entre tanta información (P. 1) porque en la normal se "abocaban más a lo teórico en vez de con lo práctico" (P. 4), y eso provocaba la sensación de que "sí está muy bonito en la teoría [...], pero [...] ¿qué actividad llevas tú con los niños para que eso que está en la lectura lo veas, para que lo lleves a cabo [...] (P. 1). Existe también un reconocimiento de conocimientos teóricos que no fueron objeto de estudio en la formación inicial normalista. El trabajo con docentes titulares les significó a las practicantes enfrentarse a vacíos significativos, por ejemplo, de corte administrativo.

Las dificultades de la relación teoría-práctica prevalecen en el trabajo docente ya como titulares. Parte del problema se presenta porque las colegas entrevistadas consideraron que la teoría aprendida en la normal "es un poco irreal" (P. 5). Al respecto, existe una reflexión muy crítica sobre autores clásicos en la formación normalista: "por ejemplo, hablamos de Vygotsky, de Piaget [...] hablamos de muchos autores que nos dicen etapas de un niño, por ejemplo, la preoperacional", pero en la actualidad "nos damos cuenta que los niños o están más avanzados de esto según la edad, de tres a cinco años, o de cero a dos años, o están ya muy por debajo debido a de cierta manera también a tanta tecnología" (P. 5).

Existe un reconocimiento de que todo lo trabajado en la Escuela Normal, como mapas conceptuales, cuadros sinópticos, exámenes, e investigaciones, no representa un verdadero apoyo para comprender

los procesos de los alumnos preescolares porque “te das cuenta que los niños no van a ser así y no hay una teoría y no hay un autor que realmente acerque a cómo son nuestros niños actuales en preescolar” (P. 5). Esta posición desde lo conceptual, es reconocida también en las nociones que diferentes modelos educativos agregan, en alusión a la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Al respecto, se aceptó que es “un poco pesado” [...] porque es mucha teoría [...] [y] es muy difícil llevarla a la práctica por esa razón” (P. 1).

Aunado a las inquietudes manifestadas por las docentes de nivel preescolar respecto a la concreción de la teoría-práctica, valdría la pena destacar un aspecto fundamental para la comprensión de esta problemática asociada, principalmente, con los planteamientos curriculares. Los planes y los programas de estudio de 1999 y 2012 de educación normal caracterizado por un enfoque instrumentalista, el cual está basado en el desarrollo de habilidades alejadas de los procesos de reflexión e investigación en la práctica (García, 2016). Esto puede considerarse un elemento sustantivo para el análisis de la construcción identitaria profesional, puesto que el perfil de egreso plantea una serie de atributos que deberían ser alcanzados por los estudiantes al finalizar la formación inicial para iniciarse en el contexto profesional; no obstante, la homogeneización de una identidad profesional a partir de contenidos desfasados de la realidad educativa, incluso epistemológicos y teóricos, favorece una identidad profesional limitada al desestimar la importancia de la subjetividad y la autonomía profesional en el desarrollo del ejercicio docente carente de reflexiones sistemáticas de la práctica en donde procesos propios de la investigación educativa parecen no existir.

Estos retos para ejercer la práctica desde lo teórico se resolvieron desde diferentes ángulos. Uno de ellos fue construir un puente entre la vida personal y la profesional. Específicamente para el caso de la Pandemia por Covid-19, una docente utilizó su situación de madre para desarrollar una mejor práctica no tanto desde los conocimientos profesionales desarrollados en la formación inicial, sino de los saberes maternos en el acompañamiento que le ofrecía a su hija (P. 5). Esto es relevante porque, como afirma Tardif (2004), el ejercicio docente no sólo se explica desde los saberes profesionales, sino que está integrado por otros contextos. Otro camino que siguieron varias docentes fue tomar diferentes cursos que les facilitarían la comprensión de elementos teóricos cuando ya

se encontraban en servicio. Esto podría explicarse porque se habrían acostumbrado al modelo que aprendieron en la normal (P. 1), el cual les daba "seguridad", y adaptarse a nuevas propuestas curriculares les requirió aprender y formarse con algunos cursos (P. 1. P. 5). Este comentario es importante porque sitúa un campo fértil de investigación: el de la formación continua, ya sea la ofrecida por el Estado o por particulares, en donde profundizar cómo aprenden los adultos resulta de mayor interés.

Recapitulando desde la literatura académica se pueden construir los siguientes hilos con relación al trabajo empírico presentado aquí. En primer lugar, es indudable que la relación teoría- práctica es compleja, y que esto se da de manera más evidente porque, al menos desde el recuerdo de las colaboradoras, no existen debates en la formación inicial sobre ella en sus dimensiones epistemológica, didáctica y curricular, por mencionar sólo algunas. El tema no es menor si se considera que ese binomio es fundamental para la IPD porque en los planes de estudios recientes en el normalismo mexicano se postula la necesidad de profesionalizar a quienes integrarán la base magisterial. De acuerdo con Álvarez (2015), existen tres cuestiones concretas para que la relación teoría-práctica no se consolide: 1. Existe una separación entre la institución formadora y la escuela de educación básica, pues a la primera le correspondería lo teórico y a la segunda lo práctico, 2. Existe una separación entre quienes construyen la teoría y quienes se dedican a la formación o están frente a grupo en preescolares, primarias y secundarias, por ejemplo, y 3. La formación inicial docente se concibe más desde el academicismo, pero su conexión con las prácticas profesionales es pobre desde el nivel teórico.

Al respecto, se podrían señalar dos fenómenos que, tentativamente, podrían facilitar, en parte, la comprensión de estas tres problemáticas: existe un cambio generacional en donde los "formadores de formadores" están dejando de pertenecer al campo normalista, y, en cambio, su procedencia se sitúa en la formación universitaria (Cid et al., 2021), y cada vez es menos frecuente que las personas que laboran en escuelas normales no tengan ningún tipo de relación laboral, por ejemplo, con las escuelas de educación básica. A esto también podría agregarse la idea de que la docencia no ha podido desprenderse de la concepción positivista que la configura como un ejercicio técnico, instrumentalista y aplicacionista, en donde el diálogo efectivo no puede darse. Desde ahí puede comprenderse cómo en la formación inicial se desarrolla un proceso

pragmático y organizativo carente de elementos epistemológicos, en donde se pide que lo teórico se ajuste a la práctica docente (Coll, 2010, citado por Colén y Castro, 2017, p. 60).

Con relación al sentir de las colaboradoras de haber tenido una preparación inadecuada, se puede afirmar que es algo bastante generalizado en los reportes de investigación, como el de Flores y Day (2006). Uno de los temas más señalados sobre esa problemática es, justamente, la falta de conexión entre lo curricular (lineal, fragmentado y acumulativo) y las experiencias en los ejercicios de prácticas en condiciones reales (Colén y Castro, 2017). Esto puede explicar, en parte al menos, que incluso en el ejercicio ya profesional no sea fácil romper con una organización unidireccional construyendo poca relación entre diferentes contenidos curriculares y saberes comunitarios.

Por su parte, las relaciones de género en la práctica profesional resultaron interesantes. Cabe decir que las docentes no hicieron mención sobre las relaciones entre ellas y otros compañeros normalistas o entre aquellas con titulares en sus prácticas profesionales. Esto, quizá, se deba a que la presencia de docentes varones en el nivel preescolar sigue siendo escasa. Lo anterior puede explicar por qué las referencias a este tema se ubiquen en el ámbito profesional. Desde ahí se pudieron identificar las siguientes características.

Cuando se trata de colegas con preferencia sexual homosexual, las docentes hicieron mención sobre los mayores retos que viven estos profesores en varios sentidos. Por un lado, les resulta muy complicado ganarse la confianza de las mamás

porque si él quería, por ejemplo, hacer una actividad de educación física y los niños tenían que ir con short, ¡ay, no! Todas las mamás estaban ahí porque qué incómodo que a lo mejor al niño se le vea un poco de aquí o un poco de allá [...] (P. 6).

o se organizaban para vigilar porque “tenían miedo de que los fuera a tocar o de que les fuera a hacer algo o de que los viera con otra intención” (P. 6).

Otro reto fue la relación con colegas, pues una maestra habría expresado: “el compañero que viene es homosexual, así que aguas”, lo que contribuyó a la “alarma” de los padres de familia. Este tema tuvo consecuencias que rebasaron la práctica del profesor identificado como “gay” porque la matrícula bajó significativamente (de 45 a 15 niñas y niños). Al docente en cuestión le costó todo un ciclo completo ganarse la confianza, y después los comentarios fueron muy positivos, incluso las mamás le comentaron “usted sí trabaja, en comparación de la otra maestra que nada más venía y se sentaba y se maquillaba y el teléfono [...]” (P. 6).

Los maestros heterosexuales también enfrentan varias barreras a la hora de ser aceptados por las madres de familia, principalmente, aunque tardaron menos y lograron ser “superqueridos” (P. 5). En su trabajo con los niños se notaban dos polos: “Si tenían que regañarlos [...] cambiaban la voz, se paraban en firmes, enseñaban la cara” [...] y los niños obedecían rapidísimo” (P. 5). Asimismo, si era necesario consentirlos, “los andaban cargando, jugaban con ellos, se tiraban al piso, les hacía bolita” (P. 5).

También existieron otras experiencias con docentes heterosexuales que no fueron muy agradables, básicamente porque reproducían valores patriarcales:

él decía, yo soy hombre y no tengo por qué cantar, ¿no? Y yo, así como que es que eres de preescolar. Y yo soy hombre y no tengo por qué enseñarles bailes a los niños eso les toca a ustedes. Y nosotros así de, profe, pues es que todos los niños tienen que aprender a bailar. Ahí está incluso en el programa, ¿no? No, no, no, yo no voy a participar en eso. Pero él decía, yo les doy la clase de pintura. El maestro dibujaba, el maestro hacía los murales de la escuela. Y el maestro dibujaba padrísimo, pintaba padrísimo y decía, ok, ustedes se encargan de cantos y juegos y yo me encargo de enseñarles a dibujar. Ustedes se encargan de enseñarles las coreografías, yo les pinto la escuela (P. 6).

La negociación entre roles genéricos, para este caso, resulta evidente. Asimismo, es interesante observar cómo el pacto requiere de la aceptación de las dos partes, lo que permite reproducir roles específicos que, al parecer, le resultan atractivos a los sectores. Cabe señalar que otras mujeres centrales en el proceso educativo favorecían el trato diferenciado

entre las docentes y los profesores: “Ay profe, ay maestro, si usted quiere faltar, no se preocupe, maestro, váyase tres días y no pasa nada” (P. 6).

Sin duda, una tarea pendiente aún es investigar cómo participa el género en la construcción de la IDP. En la práctica, como se registró aquí, sigue existiendo discriminación, particularmente hacia las minorías. Para el caso de estudio, es significativo reconocer que las mujeres son el grupo mayoritario y, pese a ello, los roles de género construidos socio-históricamente siguen presentes cuando en las relaciones profesionales involucran a varones, no siempre porque éstos ejerzan poder, sino porque las mismas colegas han interiorizado el pacto patriarcal y desarrollan relaciones laborales en ese marco beneficiando más a los docentes. A partir de ello, se puede afirmar que incluso en ese contexto “dominado por las mujeres” se reproducen mecanismos de poder que coloca, cuando menos, en situaciones de desventaja a algunas docentes. En este sentido, destaca el concepto de habitus propuesto por Bourdieu (2000), desde el cual se observaría cómo el género naturaliza conductas en las dinámicas internas de los centros escolares.

En investigaciones recientes (Minor, 2021; Gónzales y Torres, 2022; Figueroa et al., 2022) este último argumento se atribuye, además, a la constitución de la percepción histórica de la profesión docente y de la formación inicial de la educación preescolar en México y en otros países latinoamericanos relacionada con el cuidado, la interiorización del rol materno y otras formas simbólicas que han influido considerablemente en desestimar la importancia de la profesión. Esto ha provocado, incluso, que las mismas docentes de este nivel educativo experimenten poco reconocimiento a su desempeño profesional.

También resulta evidente cómo la heterosexualidad se considera como la norma válida, incluso en relaciones profesionales y laborales. En los relatos de las colaboradoras se manifiesta claramente cómo esto sucede con los colegas homosexuales, quienes se encuentran a merced de estereotipos desarrollados en la sociedad (González, 2017). No hay duda de que la participación de varones en los procesos formativos del nivel preescolar son un pendiente significativo que está lejos de saldarse.

Las relaciones entre pares que participan en la IPD resultan relevantes no sólo para el espejo que relaciona permanentemente a la Otridad,

sino porque suman al proceso social de la identidad. Para este caso, las docentes con más antigüedad compartían, a solicitud de las nóveles, experiencias y conocimientos. Este proceso de aprendizaje se daba desde la “plática” (P. 1). En especial, se requerían de conocimientos administrativos, en lo cual “necesité mucho apoyo de las maestras más antiguas que ya te van orientando te van diciendo que hacer. [...]” (P. 2).

Otro tema que también fue relevante para las noveles fue lo relacionado al conocimiento de gestión, otro de los temas ausentes, además de lo administrativo, en el discurso de las docentes sobre lo teórico en la formación inicial. Al haberse desarrollado la idea de que serían profesoras de escuelas completas, al menos desde su paso por las escuelas normales, no habían considerado la posibilidad de tener que manejar asuntos relacionados con los desayunos del DIF (P. 2). En ello, de acuerdo con una de las colegas, se sumaron a otros actores tradicionalmente no considerados relevantes en la formación docente: las supervisiones.

Las relaciones entre pares también les permitieron reconocer a las entrevistadas que su formación y actuar era distinta a la que tenían las docentes con más experiencias, quizá un choque generacional:

yo también notaba [...] [que] tenía conocimientos más frescos, sí notaba que había como cosas que debían ser diferentes” (P. 1), pero, al parecer, la formación inicial normalista no era suficiente, y por ello “sí estuve como metiéndome a otros cursos (P. 1).

Al respecto, Matus (2013) señala que el diálogo entre docentes favorece el desarrollo profesional porque permite la mejora de las prácticas pedagógicas desde el abandono del aislacionismo y favoreciendo el trabajo colaborativo con saberes y haceres. Esto está en sintonía con los trabajos de Mórtola (2006) y Soyago et al., (2008), quienes concluyeron que uno de los pilares de la identidad docente son los aprendizajes construidos con profesores concebidos como modelos. Granados et al., (2017) reconocen que una de las principales dificultades para los docentes noveles para construir su IPD es la limitada comunicación con pares para compartir experiencias profesionales, lo que permitiría un aprendizaje más colectivo.

El tema de la vocación también aparece entre las colaboradoras. Éste ha sido un elemento históricamente relacionado con la docencia. De

acuerdo con lo informado por las participantes se trata de uno de los contenidos teóricos del normalismo. Existe una reminiscencia del legado vasconceliano relacionada con el apostolado: debes aceptar “irte a los lugares más alejados [en donde] debes enseñar de la mejor manera” (P. 4).

Este proceso no resulta fácil por tres motivos principales: una, pues te tienes que ir lejos de casa, ¿no? Dos, pues también tienes que dejar a tu familia. Y tres, pues regularmente se llega a zonas rurales, a zonas marginadas a multigrado y en el cual en la normal pues desde mi experiencia pues nunca me lo enseñaron [...]” (P. 4).

Será la realidad la que ponga a prueba esa vocación, e incluso la ha puesto en entredicho por varias razones. Una de ellas estaría relacionada con el cumplimiento de la normatividad que, cabe decir, está lejos de figurar como un conocimiento que les ofrezca la formación normalista. “esa vocación [...] la he dejado a un lado en algún momento precisamente por cumplir con todas las normativas que hay” (P. 4). Otra condicionante para que se erosione la vocación entre las docentes noveles está relacionada con el estrés que representa adaptarse a “cambios con periodos de tiempo tan cortos [...] [pues] ya no me siento a veces tan motivada a innovar en las actividades [...]” (P. 1).

La noción de ser llamado, significado etimológico del latín *vocatio*, y la elección profesional están íntimamente relacionadas en los discursos de quienes han decidido ser docentes de educación básica (Mórtola y Lavalletto, 2018 p. 41), a diferencia de quienes se desempeñan como profesores de otros niveles (Cárdenas, 2015). Sánchez (2003) propone que existen tres momentos: prevocacional, peri-vocacional, y vocacional. En nuestras colaboradoras no existen nociones relacionadas con el primero en donde participan elementos personales y familiares, pero sí existen nociones importantes sobre la segunda fase.

Ahí, es notorio que el papel de la institución formadora ha sido muy efectivo en construir una vocación muy específica, una que participa del sufrimiento, del aguante, pero también de la misión docente como una labor noble dispuesta al sacrificio propio en favor del “bien” de los otros. Por último, en la última etapa se afianzaría esa vocación cuando

ya se ejerce la profesión. Esta idea es contradicha, en parte, por los comentarios de las docentes de preescolar entrevistadas, pues afirmaron que su vocación se ha desgastado y, parecería, que la profesionalización que se habría iniciado a forjar en la formación inicial, al menos desde los planes de estudio, presenta un retroceso hacia un ejercicio más técnico.

En este sentido, resulta comprensible que exista una transformación de la identidad docente. De la idealización aprehendida en el normalismo se pasa a un desencanto provocado por la llegada a una realidad para la cual no se está preparado. Los vacíos teóricos, casi siempre comprendidos o esperados desde una perspectiva instrumentalista, son insuficientes y caducos. Las experiencias formativas tampoco favorecen, con frecuencia, una inserción laboral. Pero quizá lo más significativo sea la pérdida de la vocación porque ésta debería estar asociada con la innovación (P. 1; P. 5) y ello requiere "tiempo y esfuerzo" (P. 1).

La ausencia de elementos teóricos podría explicar la dificultad para nombrar la identidad que hoy viven las docentes "no sé con qué concepto nombrar(la)" (P.1), pero lo que sí parece claro es que "actualmente no me siento motivada con respecto a lo que yo en su momento estuve estudiando en la normal" (P. 1). Todo parece indicar que lo que caracteriza a la identidad docente en servicio ya no es la emoción "[antes] me sentía como que más libre de hacer diferentes cosas", sino es "ir cubriendo lo más urgente (...) porque se dan cambios rápidos" (P. 1).

De manera paralela, coexiste otra idea muy relevante sobre la identidad docente. Se trata de un ser capaz de enfrentarse a retos y diferentes cosas para las cuales, "a lo mejor, no estamos preparadas, pero las docentes siempre buscamos de qué manera prepararnos para lo que sigue" (P. 5.). Esta idea resulta reveladora en varios aspectos. Uno de ellos es el deseo de seguir, y otro es el sentido de búsqueda. Ambas acciones deberían construirse desde el acompañamiento entre pares y el diálogo entre instituciones como la escuela normal, las escuelas de práctica y, al menos, los primeros centros escolares en donde se insertan los docentes noveles.

Conclusiones

La identidad tiene un carácter narrativo en donde lo simbólico tiene una participación fundamental en las relaciones con los otros (Larrain, 2003).

Para el caso de la IDP, en este trabajo se ha considerado dos conceptos teóricos como identificación (en la esfera de lo social) e identización (una dimensión introspectiva individual), a partir de los cuales se construyeron cuatro tipos de relaciones desde nociones básicas de la teoría fundamentada: teoría-práctica, de género, con pares, y construcción de vocación.

En la primera participan tanto la identificación como la identización porque existe un aprendizaje desde el conocimiento de docentes dedicados a la formación, porque se intenta poner en práctica en las aulas aún como practicantes y después ya como titulares de grupos, además de que los contenidos curriculares son construcciones socio-políticas. Todo ello, sin embargo, pasa por un proceso de aprehensión individual, desde la reflexión y la crítica personal. Históricamente la relación teoría-práctica ha sido considerada como compleja. La sincronía entre el conocimiento y la acción constituye un tema central para el desarrollo profesional y la mejora escolar (Álvarez, 2015).

Las relaciones de género y la diversidad sexual son un tema pendiente en la agenda investigativa tanto para el ámbito de la formación inicial como para las relaciones laborales y profesionales en los centros educativos. Su influencia en la IDP participa más desde la identificación por el desarrollo de estereotipos que dificultan la aceptación de docentes homosexuales en el nivel de preescolar debido a los "peligros" que correrían los menores por tenerlos como profesores. Resulta pertinente que en la formación docente se sume la reflexión de conceptos provenientes de los estudios de género, como lo propone Barrientos (2018), para que el profesorado se convierta también en agentes de cambio y puedan participar en la ruptura de las relaciones de género en contextos escolares.

El aprendizaje para las docentes noveles tuvo momentos importantes cuando se sintieron acompañadas por sus pares de más experiencia. Esta relación les permitió construir nociones, como las administrativas, que no habían sido desarrolladas en la formación inicial docente. Sería relevante estudiar cuáles son los procesos que desarrollan los futuros docentes entre sí, y qué vacíos pueden solucionar, o qué temas les permite reforzar ese encuentro, en teoría, más horizontal. Se está ante un proceso que liga identificación con la identización que favorece el compromiso y la responsabilidad y que, por tanto, podría ser más impulsada sobre

todo en favor de docentes noveles, quienes requieren comprender las complejidades de los requerimientos de la práctica docente en un contexto ajeno al de formación y al de historia de vida de quienes inician su trayecto docente.

Por último, el peso de la vocación es innegable en la IPD. Se trata de un proceso más relacionado con la identización, pues es algo que pertenece al sujeto, pero en él también participan elementos sociales. Si bien la decisión puede ser individual, las razones de ella tienen un vínculo externo. Tardif (2013) propone que la docencia ha evolucionado en tres eras: la de la vocación, la del oficio, y la de profesión. Desde el discurso de las colaboradoras puede reconocerse que en la formación inicial estuvo más presente la primera, mientras que la segunda se visibiliza en su trabajo como titulares, y la profesión no se manifiesta claramente.

La IPD se conforma por tres dimensiones: biográfica, formación inicial y ejercicio profesional (Robinson, 2019, p. 16). Aquí se exploraron las dos últimas buscando sugerir la necesidad de una reflexión más crítica a favor de la profesionalización que requiere superar las dos primeras eras, y favorecer un vínculo más cercano entre instituciones formadoras, escuelas de práctica y los primeros centros de trabajo con las experiencias individuales y colectivas de quienes integran el profesorado.

Referencias

- Álvarez, M. (2015). La relación teoría-práctica y el desarrollo profesional docente: obstáculos y retos. *Educere*, vol. 19, núm. 63, 363-371.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Geográfica Editora.
- Barrientos, P. (2018). Desarrollo Profesional La formación docente en género y diversidad sexual: Tareas pendientes. *Cuaderno de Educación* N° 81.
- Benítez Galindo, L. (2016). Estudio de Seguimiento a Egresados de la Licenciatura en Educación Secundaria Generación 2011-2015, Plan de Estudios 1999. Fase Pre-Egreso. *RECIE. Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa*, 3(1), 201-208.

Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contexto. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, N°62, Vol. 19, pp. 711-734.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Campos, C. (2004). Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista brasileira de enfermagem*, 57(5): 611-4.

Cárdenas, G. (2015). Diacronía y sincronía: una problematización de la vocación docente (primera parte). *Sincronía: Revista de Filosofía y Letras*, 67, 340-357.

Chaia, A., Cadena, A., Child, F., Dorn, E., Krawitz, M., y Mourshed, M. (2017). *Factores que inciden en el desempeño de los estudiantes: perspectivas de América Latina*. McKinsey & Company. <https://www.calidadeducativasm.com/wp-content/uploads/2018/04/Factores-Desempe%C3%B1o.pdf>

Cid, C., Estévez, E., González, E., y Vera, J. (2021). Efectos de programas de política pública sobre las actividades e identidad de la profesión académica en las escuelas Normales de México. *Perfiles educativos*, vol. XLIII, núm. 171, 65-83. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59671>

Colén, M. y Castro, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 21, núm. 1, 59-79.

Contreras Domingo, J. (2010). Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En: Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.). *Investigar la experiencia educativa*, Morata, 241-271.

Dall'Agnol C. y Trench M. (1999). Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisas na enfermagem. *Revista Gaúcha Enfermería*, 20 (1), 5-25.

Dooly, M., Moore de Luca, E., & Vallejo, C. (2017). Ética de la investigación. *Qualitative approaches to research on plurilingual education/Enfocaments qualitativus per a la recerca en educació plurilingüe/Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe*, 363-375.

Ferra, G. & Edel, R. (2024). Balance de la inserción laboral de profesores egresados de escuelas normales, caso Veracruz. *Revista iberoamericana de educación superior*, 15(43), 26-49. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.43.1343>

Figuerola, I., Guerra, P., y Madrid, A. (2022). Construcción de la identidad docente en las educadoras de párvulos: significados retrospectivos de su formación inicial docente. *Perspectiva Educativa*, 61(2), 45-67 DOI: <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.2-art.1225>

Fortoul, M., Avalos, A., López, O., & Santos, R. (2025). Formación inicial para la Educación Básica, del área temática "*Procesos de formación*", bajo la coordinación de la doctora Lilly Patricia Ducoing Watty, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM.

García, E., (2016). La formación para la investigación en el proceso de formación inicial en las escuelas normales. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 7(12), 1-11. DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i12.255>

Ginzburg, C. (2010). *El hilo y la huella. Lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. FCE.

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2001_num_6_1_965

González, R. (2017). La construcción y desarrollo de la identidad profesional docente en educación infantil: características y peculiaridades en el caso de los hombres. Máster universitario en primera infancia, Universitat de les Illes Balears https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/146317/tfm_2016-17_MPIN_rgr565_688.pdf?sequence=1&isAllowed=y

González, C., y Torres, B. (2022). Identidad profesional de estudiantes de educación parvularia pertenecientes a una universidad pública regional chilena a través de sus autobiografías. *Revista Educación*, 46(2), 1-25. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47948>

Granados, J., Tapia, A. y Fernández, J. (2017). La construcción de la identidad de los docentes noveles: un análisis desde las teorías apriorísticas, *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 163-17.

Green, J., Draper, A., & Dowler, E. (2003). Short cuts to safety: risk and 'rules of thumb' in accounts of food choice. *Health, Risk and Society* 5, 33-52.

Hall, S. y Du Gay, P. (2003) (Coords.). *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu.

Heisemberg, W. (1979). Encuentros y conversaciones con Einstein y otros ensayos, Alianza, Madrid. Larraín, J. (2003). El concepto de identidad. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre n° 21.

Larrai, J. (2003). El concepto de identidad. *Revista FAMECOS*, No. 21, 30-42.

Larrosa, J. (2006). Una lengua para la conversación. En: Larrosa, J. y Skliar, C. (Coords.). *Entre pedagogía y literatura*. Miño y Dávila Editores, 25-39.

Martinez-Migueléz, M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.

Matus, L. (2013). La construcción de una identidad docente, ¿un desafío para la política educativa? *Revista ExITUS*, vol. 3, núm. 1, 75-87 <https://www.redalyc.org/pdf/5531/553156350007.pdf>

Minor, J.M., (2021). La construcción de la identidad profesional en estudiantes normalistas. EN *XVI congreso nacional de investigación educativa*. COMIE. Puebla, México.

Mórtola, G. (2006). Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente. Algunos aspectos biográficos previos a la

formación inicial. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 83-104.

Mórtola, G. y Lavalletto, M. (2018). ¿Elegir por vocación o elegir la vocación? El discurso vocacional en estudiantes de profesorado y docentes noveles de nivel primario. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 13(2), 33-51

Noel, M. (2023). ¿Cómo se llega a ser el que se es? Investigar las experiencias de formación desde las vidas y las voces del profesorado. *RESEÑAS N° 23*, 130-143.

Noble, H. y Mitchell, G. (2016). What is grounded theory? *Evidence-Based Nursing*, 19(2), 1-3. DOI: <http://dx.doi.org/10.1136/eb-2016-102306>

Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, Vol. 2, Núm. 3, 378-393. <http://www.revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/3/7>

Pardo, M., & Opazo, M. J. (2019). Resistiendo la escolarización desde el aula. Explorando la identidad profesional de las docentes de primera infancia en Chile. *Cultura y Educación*, 31, 1-26. DOI:10.1080/11356405.2018.1559490

Popkewitz, T. (1988). *Paradigmas e ideología en la investigación educativa*. Mondadori.

Powell, R., Single, H., & Loyd, K. (1996). Focus Groups in Mental Health Research: Enhancing the Validity of User and Provider Questionnaires. *International Journal of Social Psychiatry*. 42(3), 193-206.

Robinson, M. (2019). Construcción de la identidad profesional de la educadora de párvulos principiante en diferentes centros de educación infantil. Estudios de caso. Tesis de doctorado. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/668005/msrs1de1.pdf;jsessionid=A16A24EB511E9C19A5AD7A1D0B2B71B5?sequence=1>

Sánchez, E. (2003). La vocación entre los aspirantes a maestro. *Educación XXI*, 6, 203 222. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.6.0.357>

Sánchez, G. y Jara, X. (2019). Estudiantes, docentes y contexto educativo en la representación del profesorado en formación. *Revista Electrónica Educare*, Vol. 23, No, 3. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194161290007>

Smith, J., Flowers, P. y Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, method and research*. Sage.

Soyago, Z., Chacón M. y Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 41, 551-561

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En Margarita Poggi (Coord.), *Políticas docentes: Formación, trabajo y desarrollo profesional*, UNESCO, 19-44.

Toledo G. (2022). El currículum en la formación universitaria docente: aportes para un análisis crítico. *Revista Virtual*, 66, 183-212 DOI: <https://doi.org/10.35575/rvucn.n66a8>

Capítulo II

El docente novel de telesecundaria y la trascendencia identitaria profesional

*Yamilet Ingol Morales*³

Resumen

En el presente capítulo se presenta una perspectiva crítica de la construcción identitaria, entendida como un proceso interminable donde se ponen en juego diversas preconcepciones y saberes desarrollados a lo largo de la trayectoria personal y profesional de los docentes noveles, siendo la formación inicial un aspecto determinante por la potencial influencia que puede llegar a tener en la práctica profesional durante los primeros años de servicio. Cabe señalar que el proceso de inducción a la profesión docente representa un desafío para muchos docentes de nuevo ingreso, indistintamente del nivel educativo en que se desempeñen.

En el contexto de la educación telesecundaria esto presume agravarse considerablemente debido a las fuertes transiciones a las que se enfrentan dichos actores educativos, entre las que se destacan las siguientes: desfase significativo entre los aprendizajes profesionales desarrollados en la formación inicial y la complejidad de la realidad educativa; el enfoque homogeneizador de los contenidos curriculares que contribuye en la reproducción de la desigualdad social y la violencia epistemológica, a través de la imposición de la enseñanza de contenidos generalizados que atentan contra la diversidad sociocultural de las comunidades rurales e indígenas; una identidad profesional débilmente consolidada y procesos socioemocionales no menos importantes, que suelen asociarse con otras condicionantes como: el sistema de costumbres, creencias, prácticas e incluso actos de violencia e ilegalidad que imperan en un contexto determinado y van reconfigurando el panorama socioeducativo y la

³ Maestra en Educación por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Adscripción: Jardín de Niños José Antonio García Hernández (SEV). Correo electrónico de contacto: ingolmory@gmail.com Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Veracruzana

identidad profesional; del mismo modo, otro aspecto que complejiza la práctica profesional alude a la ausencia de recursos tecnológicos, pedagógicos, humanos y de infraestructura, aunado a la carga de actividades de gestión, administrativas, políticas que, habitualmente, son delegadas a los nuevos docentes, aún sin contar con la experiencia necesaria, algún programa de acompañamiento (Sánchez y Cáceres, 2022), o formación continua para el desarrollo de nuevas habilidades profesionales.

Esta serie de deficiencias que caracterizan al proceso de ingreso al servicio en el contexto de telesecundaria encontrados en la literatura actual (Cano, 2024; Navarrete y López, 2022; Sandoval, 2020; Ayala, 2018; González, 2016; Bailey y Flores, 2015; Kreisel, 2016), y coincidentes con los testimonios de docentes noveles de dicho nivel educativo que han sido analizados en el presente, a partir del Análisis crítico de discurso (ACD), legitiman la pertinencia de reflexionar sobre los procesos de formación inicial que continúan privilegiando el enfoque por competencias desde una mirada instrumentalista.

Para tal fin, se llevó a cabo una investigación documental de estudios recientes localizados en la literatura vigente con base en esta línea de conocimiento, acompañado de un breve análisis curricular de los planes de estudios 1999 y 2018 correspondientes al proceso formativo inicial de las personas colaboradoras. La información resultante de las entrevistas enriquece dicha información a partir de testimonios no sólo como docentes noveles de telesecundaria, sino como egresados normalistas. Se destaca que, a pesar de que el valor simbólico atribuido a la formación normal y su institucionalismo se encuentren sustentados en la considerable carga curricular asignada a la intervención práctica en los trayectos formativos, no garantiza que las habilidades y los saberes profesionales desarrollados por medio de estos acercamientos superen la idealización descontextualizada que persiste en la profesión ni se participen en la complejidad de las realidades educativas actuales, como también se ha reiterado en otras investigaciones. (Solano y Trujillo, 2021; Rivera y Zaval, 2020; Segura et. al., 2017; Gonzales, 2014; Cano y Bustamante, 2017; López, 2015).

Palabras clave: Identidad docente, formación inicial docente, saberes docentes, currículo profesional.

Introducción

La construcción identitaria durante los primeros años de servicio en la profesión docente integra una serie de elementos significativos para la trayectoria profesional de los docentes. Por tanto, aquí se profundiza en las dimensiones que intervienen en dicho proceso, con base en los aportes más recientes localizados en distintos repositorios académicos y el análisis de testimonios de docentes noveles de diversas regiones del estado de Veracruz. Quienes participaron en entrevistas semiestructuradas fueron docentes de género masculino y femenino, con edades entre los 20 y 30 años, con hasta diez años de antigüedad en telesecundaria y una formación exclusivamente normalista.

La identidad profesional es el proceso de construcción individual donde intervienen distintos sistemas de costumbres, prácticas y saberes que son legitimados dentro de un determinado grupo social y reproducidos por los actores que las integran, a partir de procesos de interacción con otros actores de la ecología escolar como alumnos, padres de familia, autoridades educativas, etc. Asimismo, ahí confluyen otros sistemas y patrones ideológicos resultantes de meso o macro dimensiones y/o contextos socioculturales determinados que influyen en la construcción de representaciones sociales en las que se sustenta un determinado identitario colectivo.

Con base en este mismo razonamiento, el sentido de profundizar en las dimensiones que influyen en la construcción identitaria del docente novel favorece el análisis de los saberes profesionales que corresponde a los procesos de formación inicial y continúa. En tanto, brindar una perspectiva desde el nivel de telesecundaria, con base en la experiencia de los propios docentes noveles, enriquece un vacío documental importante en la investigación educativa y favorece la interpretación de los procesos identitarios.

Los cuestionamientos que articularon la investigación fueron: ¿Por qué los docentes noveles expresan no tener una clara construcción identitaria a la telesecundaria, en comparación con otros niveles educativos?, ¿Qué aspectos influyen en la construcción o deconstrucción identitaria durante los primeros años de servicio en la profesión?, ¿Cuáles son los saberes que, a criterio de los colaboradores, deberían ser favorecidos desde la

formación inicial para atender las demandas profesionales en contextos socioculturales diversos?, y ¿Por qué la estructura institucional influye en la predilección de un conjunto de saberes sobre otros?

Metodología

El enfoque metodológico considerado para la construcción de la presente investigación cualitativa parte de la hermenéutica con una perspectiva fenomenológica, bajo el entendimiento de que, para interpretar cualquier fenómeno, no se puede prescindir de la participación de los actores que la experimentan en un determinado periodo histórico con sus particularidades. Asimismo, el encuentro entre dichas posturas metodológicas resulta relevante en el campo de la investigación educativa (Fuster, 2019). Desde la fenomenología se puede restablecer la atención de la reflexión educativa hacia su propia esencia. La fenomenología toma como cimiento de todo conocimiento la experiencia desde la superación del dualismo sujeto-objeto de la modernidad [...] (Fuster, 2019, p. 207).

La investigación utilizó la técnica cualitativa de investigación documental con un breve acercamiento a las investigaciones realizadas en los últimos diez años en relación con el tema de estudio. En segundo lugar, se llevó a cabo la revisión de los planes de estudio de la licenciatura de educación secundaria con especialización en telesecundaria, correspondientes al año 1999 y 2018. En tercer lugar, se seleccionaron y analizaron los testimonios de docentes noveles de telesecundaria de distintas regiones de Veracruz. Cabe mencionar que dicha información fue recuperada de los videos y las transcripciones resultantes de la aplicación de una entrevista semiestructurada realizada a través de la plataforma TEAMS en 2021. Dicha técnica fue diseñada para una investigación previa orientada al tema de la violencia experimentada por los docentes principiantes en el proceso de inserción al servicio profesional (Ingol, 2024).

Del mismo modo, se recurrió al análisis crítico del discurso (ACD) para analizar los testimonios docentes y los enfoques curriculares de los planes de estudio, a fin de conducir a una reflexión más completa sobre los dominios de conocimiento representados por las disciplinas que conforman el trayecto curricular de formación inicial de telesecundaria. Finalmente, se plantean algunas consideraciones para el replanteamiento de los enfoques curriculares y procesos formativos, así como posibles

líneas de investigación que enriquezcan la comprensión de los procesos de construcción identitaria de los docentes noveles.

Los antecedentes de la formación inicial en telesecundaria

La educación telesecundaria ha sufrido diversas modificaciones a lo largo del tiempo. No obstante, aún en la actualidad son escasas las investigaciones que se han propuesto analizar a profundidad el trayecto histórico de dicha modalidad educativa en México y/o la de los docentes que han contribuido a su sostenimiento. En recientes aportes encontrados en la literatura (Cano, 2024; Navarrete y López, 2022; Solano et al., 2021; Sandoval, 2020) se identifica que las condiciones de las escuelas telesecundarias no sólo siguen presentando carencias importantes en distintas dimensiones, sino que, en determinados contextos, las condiciones de ejercer la docencia son cada vez más complejas. Sin embargo, las modificaciones realizadas a los currículos escolares de formación inicial y de educación telesecundaria han sufrido pocas o nulas modificaciones desde su fundación en 1968.

Desde el pilotaje de esta modalidad en el país, semejante a otra propuesta educativa implementada en Italia, se pretendía dar cobertura y compensar el acceso a la educación secundaria en los contextos rurales, inicialmente. En este momento, la función educativa no dependía totalmente del docente, puesto que el rol principal de éste era apoyar a los alumnos a realizar las actividades planteadas en los materiales educativos, con base en los contenidos curriculares presentados en los programas televisados que se proyectaban en determinados horarios. Dicha dinámica se modificó más adelante a causa del incremento de matrícula escolar en estas escuelas, lo cual propició que docentes de nivel primaria y/o personas con una formación profesional ajena al enfoque pedagógico se encargaran de impartir clases en escuelas telesecundarias.

Esta situación continuó durante varios años, hasta que finalmente se propuso la creación de la licenciatura para Maestros Coordinadores de Telesecundaria (1975) y se implementó por primera vez la especialización en educación telesecundaria para estudiantes normalistas en el estado de Tlaxcala (1984). Desafortunadamente, el currículo escolar se encontraba apegado al enfoque de enseñanza en nivel secundaria, sin considerar la diversidad existente entre las distintas modalidades. Aunado a esto, las

reformas educativas propuestas para fortalecer la formación docente no tendrían relevancia hasta el año 2018, con la implementación del plan de estudios de la Licenciatura de Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria para las escuelas normales.

A partir de lo anterior, vale la pena reflexionar sobre la influencia que dichos eventos pueden llegar a tener en aspectos más inmediatos como lo es la construcción identitaria profesional individual y colectiva de los docentes noveles de educación telesecundaria. Uno de los principales aspectos que caracteriza a los docentes especializados en educación telesecundaria, según algunos testimonios de los docentes entrevistados, es una percepción económica mayor en comparación con otros niveles educativos, así como una mayor carga laboral con respecto a los horarios y las necesidades específicas de los grupos que atienden que, muchas veces, llegan a ser multigrado.

Asimismo, la representación social externa hacia la telesecundaria, percibida por los docentes, está fuertemente relacionada con la desvalorización del servicio educativo que se ofrece en dichas escuelas, pues tales concepciones se limitan en acentuar las condiciones de los contextos socioeconómicos donde se encuentran, como pueden ser las zonas rurales o periféricas. Con base en estas aseveraciones, no se puede ignorar la influencia de la ideología hegemónica en los discursos dominantes respecto a la educación, la telesecundaria y, en especial, de la profesión docente. Por tanto, resulta relevante indagar sobre los fundamentos ideológicos de dichas percepciones, pues al subestimar la influencia que estos paradigmas pueden tener en la delimitación de los perfiles profesionales a los que deben aspirar los docentes desde la formación inicial, se estaría contribuyendo el fomento de identidades docentes centradas en saberes procedimentales poco significativos para el desarrollo profesional y la intervención pedagógica consciente y anti reproductivista.

Los procesos de construcción identitaria

La complejidad de un fenómeno educativo requiere ser observado desde diferentes ángulos de observación y, posteriormente, construir categorías de análisis de acuerdo con los objetivos de investigación específicos. Para ello, se tomaron en cuenta los hallazgos localizados en investigaciones

previas relacionadas con los procesos de construcción identitaria (Serrano y Pontes, 2016; Pelletier y Morales, 2018; Marcelo y Gallego-Domínguez, 2018; Tejada, 2018; Cantón, 2018; Galaz, 2018).

Estos estudios plantean distintas formas de interpretar los procesos identitarios, con base en la influencia de las dimensiones externas y/o internas en la trayectoria personal y profesional de los docentes. No obstante, la mayoría de los investigadores enfatiza en que la complejidad de analizar dichos procesos tiene una importante relación con que estos no ocurren de forma lineal, por lo que pueden estar sometidos a diversas subjetividades. De igual manera, la falta de datos empíricos y la poca factibilidad de medir este tipo de información dificulta la aplicación de técnicas cuantitativas de investigación.

La información recabada por medio de los testimonios docentes fue considerada primordial poder comprender la relación entre la formación inicial y la construcción identitaria del docente novel. Sin embargo, al reconocer que la construcción identitaria contempla diversos aspectos se decidió categorizar los testimonios para analizar el todo desde la reestructuración del objeto de estudio. Las categorías que resultaron más sobresalientes para el análisis fueron: enfoque curricular, representación docente y necesidades formativas que, si bien no son ajenas a la subjetividad de cada uno de los colaboradores y los contextos donde se desarrollan, comparten entre sí elementos clave que favorecen el planteamiento de nuevas interpretaciones en esta línea de investigación.

Enfoque curricular: se construye a partir de las reflexiones resultantes del análisis de los planes y los programas de estudio del año 1999 y 2018 y se contrasta con los testimonios seleccionados para comprender cuál es el sentido que se le otorga a los saberes de la formación inicial desde la práctica, durante los primeros años de servicio en telesecundaria.

Representación del docente novel: se presenta una interpretación de la percepción que se tiene del docente novel a partir de lo que se localiza en la literatura, en contraste con las reflexiones de los propios docentes expresan con base en los procesos de construcción de su identidad profesional. Aunado al aspecto curricular, en esta categoría se comparten también aspectos asociados con la influencia de los profesores de escuelas normales y algunos patrones discursivos que reflejan la presencia

del institucionalismo de dichas instituciones de educación profesional en el ejercicio de la profesión.

Carencias formativas: se procede a presentar algunas de las carencias formativas más considerables, con base en lo que expresan los docentes noveles de nivel telesecundaria al ingresar al servicio profesional, y que se constatan a partir de otras investigaciones que se han enfocado en evidenciar la importancia de replantear los procesos de formación inicial y continúa de la educación normal.

Enfoque curricular de los planes de estudio de la licenciatura en educación telesecundaria 1999 y 2018

La indiferencia mostrada a lo largo de los años por parte del gobierno hacia el mejoramiento de las telesecundarias, después de su fundación en 1968, se constata a partir de la falta de políticas educativas para compensar la falta materiales pedagógicos y tecnológicos, las necesidades de infraestructura en las escuelas, la falta de programas de formación continua para los docentes y el desfase curricular de los planes y programas de dicha modalidad, etc. La profesionalización de los docentes de esta modalidad tampoco había sido considerada como parte fundamental de la puesta en marcha de este proyecto educativo, pues aún se privilegiaba el enfoque homogeneizador de la enseñanza secundaria independientemente de la diversidad sociocultural de los contextos educativos.

En la actualidad, algunas de las generaciones de docentes normalistas expresan haber consolidado su formación inicial con el programa de estudios de 1999, exclusivamente diseñado para la enseñanza en nivel secundaria. Para el año 2018, se plantea por primera vez un programa de estudios pensado para la formación de docentes especializados en la modalidad de telesecundaria. Sin embargo, este nuevo planteamiento curricular no abandonó el enfoque pedagógico instrumentalista. Los cambios más notables entre un programa y otro, se identificaron en la estructuración curricular de los trayectos formativos. Sin embargo, el replanteamiento del enfoque por competencias y la atención a la interculturalidad se redujo a la implementación de nuevas conceptualizaciones.

La predilección por la intervención práctica y otros contenidos presentes en el plan 1999 no sufrieron modificaciones importantes en la nueva propuesta curricular. La clasificación de las competencias del perfil de egreso del programa 2018 se contemplan competencias genéricas, profesionales y específicas, distribuidas en cuatro trayectos formativos, a diferencia del programa de 1999, donde se consideraban menos trayectos formativos y la clasificación de las competencias correspondía a cinco grupos. Otro aspecto que destaca entre ambas propuestas curriculares, tal como se expone en un reciente estudio (Silva, 2023), parece trascender supuestamente de la concepción homogénea de la educación, a partir del enfoque humanista.

Sin embargo, a partir del análisis de las experiencias de los docentes noveles, los contenidos continúan desfasados de los requerimientos profesionales de la práctica educativa real. Esta situación genera que los docentes noveles se conviertan en los propios gestores de su formación para atender a las problemáticas educativas. No obstante, en el discurso de los docentes, sin distinción por el enfoque curricular de sus trayectos formativos, se identifica una tendencia hacia la preservación del institucionalismo de las escuelas normales, a partir de un enfoque que podría llegar a considerarse colonizador en un principio, al plantear la erradicación o transformación de aspectos culturales no apegados a las tendencias homogeneizadoras.

Testimonios	Reflexiones
<p>[...] De hecho, cuando yo llegué a trabajar de manera oficial, si también me saqué de onda con muchas cosas que yo no sabía (...). O sea, nosotros nos habíamos quedado en cómo impartir las clases, hasta ahí, pero no nos habían enseñado la parte administrativa, que esa también tuvo que haber sido una construcción que nos hubieran dado en la normal, pero no se nos dio, pero desafortunadamente todavía nosotros salimos con el plan de estudios 1999 y ya para aquel entonces era viejísimo. (Docente I, región centro, plan 1999.)</p>	<p>Los docentes noveles de nivel telesecundaria que refieren haber tenido una formación inicial correspondiente al plan de estudios de 1999, identifican un desfase significativo entre dicho enfoque curricular y la intervención al campo profesional. No obstante, desde la perspectiva de docentes noveles con una formación inicial referente al plan de estudios de 2018, el discurso con base en los aprendizajes más significativos que son promovidos en las instituciones normales, están asociados a los aspectos del enfoque</p>

Tengo compañeros que no son normalistas, ahora sí que son ingenieros, que están impartiendo clases, obviamente que, sí se les dificulta algo impartir sus clases, porque no tienen ese tacto pedagógico para impartir una clase, las herramientas que nos proporcionaron en las normales, porque en la normal ahora sí que te enseñan cómo planear, cómo abordar los temas y pues ahora sí que en la universidad cuando vas para ingeniería pues no te enseñan nada de eso, van todos vacíos ahí y no saben ahora sí como impartir una clase, cómo motivar a los alumnos, como medir los tiempos, qué estrategias van a utilizar, todo eso que lleva un proceso ¿no?, yo creo que ahí en la normal es donde te enseñan cómo desarrollarte en un aula. (Docente III, región norte, 1999)

técnico de la intervención pedagógica, considerando este aspecto como un elemento identitario colectivo de los docentes que comparten una formación normalista, en comparación con docentes con una formación profesional distinta.

Representación del docente novel

La representación del docente novel es una categoría relevante de análisis porque ayuda a interpretar la forma en la que el propio agente educativo se percibe en la realidad educativa, desde preconcepciones que se van desarrollando desde las primeras experiencias asociadas a la escolarización como estudiante y que se ven fortalecidas en la profesionalización inicial. Durante este proceso, los conocimientos que integran los trayectos formativos, le permiten ir construyendo un sentido de la profesión, desde la dimensión didáctica, pedagógica y disciplinar con base en una determinada especialización, como es el caso de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (Plan de estudios, 2018).

En cuanto a la identidad docente, estos saberes formales van delimitando una representación del docente, fuertemente arraigada a

los planteamientos curriculares del nivel educativo y demás condiciones ideológicas que supuestamente le distinguen de otros niveles educativos. Aunado a la influencia de otros actores, como docentes normalistas que forman parte importante de los procesos formativos de los futuros docentes noveles. La predilección de los saberes correspondientes a un determinado nivel educativo responde exclusivamente al enfoque instrumentalista de la enseñanza, por el cual los docentes noveles tienden a enfocar su intervención a aspectos como el control de grupo y la enseñanza de los contenidos con poca capacidad de autonomía profesional para adecuar su intervención en contextos educativos no hegemónicos. Este importante desfase entre las habilidades desarrolladas durante la formación inicial y su poca pertinencia para hacer frente a la complejidad educativa en contextos determinados genera un abrupto y constante replanteamiento identitario durante los primeros años en la profesión, donde el docente novel se asume como principal responsable de compensar las carencias formativas que considere necesarias para modificar su práctica educativa como se señala a partir de los siguientes testimonios:

Testimonios	Reflexiones
<p>[...] Creo que, estamos muy enfocados en que el alumno aprenda, en que se logre el contenido, en que se termine de ver el libro [...] A veces te educan para hacer una cosa y la realidad educativa es compleja, es diferente, entonces, más que tenga que ver con la formación normalista, tiene que ver con la formación del tipo de personas que somos (Docente II, región sur, plan 2018.)</p> <p>[...] no sé si es un sentimiento, pero la sensación de confusión, de incertidumbre de saber si estás haciendo bien tu trabajo, incluso, de frustración, cuando tú como buen normalista, estás sacando el material didáctico y la dinámica y no</p>	<p>A partir de la información recuperada por parte de los colaboradores, la gran mayoría coincide en haber experimentado sentimientos de frustración al confirmar que las habilidades y conocimientos que habían desarrollado a lo largo de su formación inicial no corresponden con las exigencias que demanda la realidad educativa en distintos contextos. Esto conlleva al docente novel a una confrontación identitaria que influye considerablemente en el replanteamiento de su intervención pedagógica basada, principalmente, en los aprendizajes empíricos con base en su propia experiencia.</p>

<p>funciona y, o sea, está esa frustración como de: ¡Ay!, pero si todo era tan rosa en mis prácticas y pues, ¿por qué aquí no? (Docente I, región norte, plan 2018)</p>	
<p>[...] yo recuerdo el llegar a clases, "a ver, como te fue en la práctica", "no, pues bien" "el problema es mi maestro con los alumnos, mi maestro tutor ¿no?, porque no los atiende, los desatiende y los alumnos sienten más empatía conmigo, porque pues yo doy clases más dinámicas y todo eso" y uno se forja ideas a lo mejor un poco, no malas, pero no realistas a final de cuentas ¿no? se forma ideas así de que todo es bonito, porque los alumnos a uno lo quieren, porque todos los alumnos le dicen a uno que uno es bueno y mejor que el maestro que tienen a cargo todo el día, pero pues, la realidad es que al término de.. ya cuando uno pasa al otro lado, termina convirtiéndose en el malo. (Docente IV, región sur, plan 2018)</p> <p>[...] obviamente tenemos un ideal o una idea acerca de qué docente queremos ser y pues eso, obviamente estuvo influenciado por los docentes que tuvimos anteriormente, porque antes de nosotros tuvimos muchísimos docentes por los que pasamos y de los que nosotros fuimos rescatando, tal vez, cosas que queríamos replicar o que no queríamos seguir. Y ya todos esos docentes, pues poco a poco, fueron como que dándonos un poco de lo que ahora pues vamos formando, pero pues, a partir de la experiencia, del trabajo, del tiempo,</p>	<p>La representación del docente de telesecundaria desde la formación inicial no abandona el enfoque instrumentalista de la profesión, lo cual se ve reforzado a partir de los requerimientos del sistema educativo en cuanto al logro de un perfil de egreso de los estudiantes, basado en contenidos específicos que tienden a ser evaluados de forma estandarizada, al igual que el desempeño docente. Aunado a esto, la idealización de la identidad profesional también se ve permeada por el dominio de conocimientos pedagógicos, la planificación didáctica, la efectividad del uso de estrategias de disciplinamiento y el apego al planteamiento curricular. Si bien, a partir de estos testimonios se puede constatar la influencia de determinados saberes profesionales en los procesos identitarios, también es necesario señalar la influencia que determinados actores pueden llegar a tener en la interiorización de ciertas representaciones sociales y la reproducción de discursos dominantes en función de un deber ser idealizado.</p>

<p>de la convivencia, de lo que vas aprendiendo, de la manera en la que te vas profesionalizando, vas adoptando actuares, modos de pensar, formas de ser, de sentir que van construyendo ese docente que tú quieres ser o en el que te quieres convertir. (Docente IV, región centro, plan 1999)</p> <p>Pues creo que sería como el docente modelo, lo que buscaría ser el docente de telesecundaria ¿no? ese maestro que cumple con todas las materias, que las conoce de arriba para abajo, que las sabe impartir adecuadamente, que sus alumnos avanzan a la par, que no se quedan, que entienden, que aprenden demasiado y que tienen esas ganas de aprender de más. (Docente I, centro, plan 1999)</p>	
<p>[...] Yo creo que un problema muy grande es que hay maestros que no tienen ni la más mínima idea de lo que es trabajar en telesecundaria y si la tienen solo es contextos urbanos. (Docente IV, región sur, plan 2018)</p> <p>[...] la mayoría de los maestros de nuestra normal, no son maestros de telesecundaria, varios solamente trabajan en el nivel superior, pero nunca han atendido a un grupo de secundaria por lo menos, menos de telesecundaria entonces creo yo que no es lo mismo, o sea, por poner un ejemplo: yo no me sentiría capacitada para decirle a un maestro de preescolar cómo hacer su trabajo porque nunca he dado clases en preescolar, no sé si me estoy explicando. (Docente I, Región norte, plan 2018)</p>	<p>La influencia de los docentes normalistas es muy importante en la formación inicial de los docentes noveles. Sin embargo, como se expone en los testimonios, al persistir el desconocimiento en cuanto a la intervención en telesecundaria, el abordaje de los contenidos correspondientes al trayecto formativo profesional, seguirá basándose en experiencias poco significativas y simuladas basadas en la apropiación teórica y su aplicación en la práctica, en lugar de dar mayor sentido a la práctica con base en la contextualización teórica.</p>

Necesidades formativas

A partir de esta categoría de análisis, se pretende reflexionar sobre algunos de los aspectos más relevantes citados en el discurso de los colaboradores en cuanto a las necesidades formativas (conocimientos y las habilidades), a fin de contribuir en el desarrollo de una identidad profesional que favorezca la intervención educativa de los docentes noveles en contextos socioculturalmente diversos. Asimismo, se resalta la importancia de que los docentes de recién ingreso cuenten con un acompañamiento psicopedagógico que les permita desarrollarse de forma integral en las áreas profesionales que representan un desafío importante en el desempeño docente durante los primeros años de servicio.

Testimonios	Reflexiones
<p>¿Qué le hace falta al maestro, más que nada estudiante de maestro? yo quisiera que los nuevos maestros, les fueran quitando lecturas y textos que son utópicos ¿no? para mí eso ya está desfasado y no se ven la realidad. Nada más dicen, un maestro tiene que hacer esto, un maestro puede hacer esto, es capaz de esto, hay que enseñar a los alumnos a pensar ¿no?, sí, pero ¿cómo?, yo creo que deberían de dejar de lado esas lecturas que para mí están obsoletas y aunque fueran actuales, sí, aunque las hubieran escrito ayer ¿no?, yo creo que son maestros o escritores, más bien, que nunca han estado en una escuela como en la que hemos estado, maestra. ¿no? Nomás dicen, se puede hacer esto, pero no es así. (Docente III, región centro, plan 2018)</p>	<p>En cuanto a los testimonios recuperados, en su mayoría, los docentes noveles de nivel telesecundaria apelan a que la formación inicial apueste por la implementación de materiales y oportunidades de aprendizaje más apegadas a la realidad de los contextos donde inician su profesión, puesto que los primeros acercamientos como estudiantes no brindan elementos trascendentales para desarrollarse profesionalmente en contextos rurales, donde llegan a enfrentarse a situaciones que hasta ese momento desconocían.</p> <p>Otra de las principales necesidades identificadas es que los docentes desarrollen una perspectiva intercultural crítica y sean capaces de desarrollar habilidades profesionales necesarias para intervenir en contextos con diversidad lingüística y escuelas multigrado.</p>

<p>Creo que se debería apostar más a la conciencia social, a la realidad apegada.... ¿Cómo explicarlo? no encuentro palabras sencillas, o sea, en pocas palabras como decirlo, pero apegarnos a la real reacción que tienen los adolescentes. Sí se nos prepara para trabajar con adolescentes, llevamos cuatro materias sucesivas acerca del desarrollo de los adolescentes; sí se habla de sus cambios emocionales, biológicos, psicológicos, cognitivos, etc. y sí se le da la importancia debida, pero creo que se le puede apostar un poquito más, un poquito más a apegarnos a lo que un adolescente necesita realmente (Docente I, región norte, plan 2018)</p>	<p>Asimismo, se considera fundamental que los docentes noveles desarrollen habilidades asociadas al desarrollo de una identidad profesional flexible, autónoma y crítica que les permita adecuar su intervención más allá de la dimensión técnica.</p>
---	--

Resultados y discusión

A continuación, se exponen algunas de las principales reflexiones derivadas de los cuestionamientos que encauzaron esta investigación:

Se considera que uno de los aspectos que influyen considerablemente en la construcción identitaria del docente novel de nivel telesecundaria parte de la diversidad de perfiles profesionales que convergen en dicho nivel educativo. La formación inicial puede ser considerada simbólicamente un aspecto de distinción dentro del ámbito profesional. Por tanto, es común que los docentes normalistas no se sientan identificados con docentes noveles egresados de otras carreras profesionales, a pesar de compartir otro tipo de experiencias asociadas con la inserción al contexto laboral durante los primeros años sin distinción. Ante este razonamiento, se podría inferir que los conocimientos y las habilidades tecnicistas de la profesión docente no sólo son determinantes en la jerarquización social, sino también en la asimilación del deber ser individual y colectivo. Esto evidencia la existencia de un arquetipo profesional idealizado que tiende

a reducirse frecuentemente a la clasificación de bueno o malo, según el desempeño, la experiencia y el poder-saber.

Estas concepciones reduccionistas de la profesión docente no son indiferentes a los enfoques curriculares de formación inicial en cuanto al planteamiento de un perfil profesional basado primordialmente en competencias genéricas, tal como lo expresan los docentes noveles en sus testimonios al experimentar emociones como frustración e incertidumbre al enfrentarse a situaciones de la realidad educativa que desconocen y para las que no se ha formado.

Asimismo, cabe mencionar que algunos de los aspectos principales que influyen en la construcción y/o deconstrucción identitaria de los docentes noveles son: la formación inicial y continua, los procesos de socialización con otros actores del contexto educativo y las condiciones del contexto sociocultural que delimiten su función política y pedagógica.

Al igual que en otros estudios recientes que han centrado su atención en los procesos del desarrollo de identidad durante los primeros años de servicio (Serrano y Pontes 2016; Marcelo y Gallego-Domínguez, 2018; Pelletier, F. y Morales Perlaza, 2018; Sandoval Flores, 2020; Solano y Trujillo, 2021; Cano, 2024), los docentes colaboradores consideraron necesario que los acercamientos a la práctica educativa durante sus trayectos formativos estén más contextualizados a las realidades educativas. Ante esta indudable necesidad, se considera fundamental que los docentes noveles de nivel telesecundaria tengan experiencias significativas asociadas con la intervención pedagógica en aulas multigrado y/o contextos afines a los que son asignados al ingresar al servicio profesional, que dispongan de forma continua de un acervo de materiales que enriquezcan el desarrollo de habilidades que les permitan desarrollarse en contextos interculturales y adecuar su práctica educativa a la diversidad lingüística que existe en determinadas comunidades.

Se constata, la necesidad de fortalecer los programas de formación inicial y de acompañamiento para los docentes de nuevo ingreso al servicio profesional. Asimismo, se considera relevante indagar sobre las experiencias de docentes noveles con otros perfiles académicos, a fin de conocer sobre los procesos de construcción identitaria desde un enfoque curricular distinto a la formación normal para enriquecer las perspectivas

sobre la influencia que puede llegar a tener la predilección de un determinado conjunto de saberes sobre otros en la práctica educativa.

Conclusiones

Resulta evidente la necesidad de indagar con mayor profundidad los procesos de construcción identitaria de los docentes noveles de nivel telesecundaria y, de manera paralela, la formación autónoma y la formación profesional continua. Esta investigación mostró cómo pese al esfuerzo que muchos docentes noveles realizan para compensar las necesidades que van identificando a lo largo de su trayectoria profesional, recurren al enfoque instrumentalista de la educación y el carácter disciplinario prevalece. A partir de ello, se propone implementar acciones que favorezcan el desarrollo de una identidad profesional crítica y reflexiva que trascienda los aspectos técnicos y el estricto cumplimiento de los requerimientos normativos, como requisitos para analizar la profesión docente como una compleja y en posibilidades de no reproducir la desigualdad social en contextos socioculturalmente diversos.

Referencias

- Ayala, F. (2018). El trabajo docente mediado con tecnologías de la información y la comunicación en la telesecundaria. Representaciones sociales de profesores. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 8(16), 557 - 579. DOI: <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.358>
- Bailey, J., y Flores, M. (2015). Condiciones y práctica docente en un modelo de educación alternativo mexicano. *Opción*, 31(1), 916-936.
- Cano, A., (2024) Problematizar la docencia en telesecundarias de contexto indígena desde un círculo de estudio. *Revista iberoamericana de educación rural*, Vol. 2 Núm. 3.
- Cano, A., y Bustamante, A. (2017). Telesecundarias de contexto indígena y la formación inicial de sus docentes. *Sinéctica*, (49), 1-17.
- Cantón Mayo, I. (2018). La calidad identitaria del profesorado a través de su satisfacción profesional en I. Cantón y M. Tardif. (Eds.), *Identidad*

profesional docente. Narcea, 43-62.

Fuster, D. (2019). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico*. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201–229. DOI: <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>.

Galaz, A., (2018). Las comunidades profesionales como espacio de construcción y resistencia de la identidad del profesor. En I. Cantón y M. Tardif. (Eds.), *Identidad profesional docente*. Narcea, 137-162.

González, A. (2016) Diagnóstico del nivel vocacional a estudiantes de la Licenciatura en educación secundaria con Especialidad en telesecundaria. *Memorias del Concurso Lasallista de Investigación, Desarrollo e innovación*.

González, A. (2014). Nivel de satisfacción con la formación recibida de los egresados de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en telesecundaria en el ámbito académico. *Raximhai*, 10(5), 75-87.

Kreisel, M. (2016). El enfoque intercultural en el currículo de telesecundaria –Elementos para una reflexión crítica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (46), 1-18.

López, T., (2015). La construcción de la identidad docente en el académico normalista. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, México.

Marcelo, C. y Gallego, C. (2018). 3. ¿Quién soy yo como maestro?" Construcción de la identidad profesional en docentes principiantes. En I. Cantón y M. Tardif. (Eds.). *Identidad profesional docente*. Narcea, 63-80.

Navarrete, Z. y López, P. (2022). La telesecundaria en México. *Perfiles Educativos*, XLIV (178), 63-78. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.178.60673>

Pelletier, F. y Morales, A., (2018). Saber e identidad en la profesión docente. De la identidad de estudiante a la de docente principiante. En I. Cantón y M. Tardif. (Eds.), *Identidad profesional docente*. Narcea, 81-106.

Périsset, D. (2018), 12. Construcción de la identidad profesional a través de la formación. Planes de estudio y proyecto político, una relación social estrecha. En I. Cantón y M. Tardif. (Eds.) *Identidad profesional docente*. Narcea, 289-306.

Rivera, Á. y Zavala, M. (2020). La telesecundaria y el telebachillerato comunitario en cuestión. Una mirada desde los maestros rurales de Tierras Negras. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 13(2), 315-339. DOI: <https://doi.org/10.15332/25005421.5496>

Sánchez, F., y Cáceres, M. (2022). El papel del tutor en la inserción de los docentes de nuevo ingreso. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 45-56.

Sandoval, E. (2020). Formación en la práctica. Maestros principiantes en telesecundarias indígenas y secundarias generales. *Revista Del IICE*, (46), 99-112. DOI: <https://doi.org/10.34096/iice.n46.8591>

Segura, D., Castillo, M., y Sánchez, P. (2017). La formación docente ante los procesos institucionales de profesionalización. XIV Congreso nacional de investigación educativa (COMIE)

Serrano R. y Pontes, A. (2016). El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de didáctica*, 34(1), 35-55. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/et20163413555>

Silva, S. (2023) Análisis curricular de la formación docente 1999 y 2018 modalidad telesecundaria. Tesis de licenciatura. UPN

Solano, A., y Trujillo, B. (2021). Hacer escuela entre silencios. Docentes de telesecundaria en contextos de narcotráfico. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 51(2), 151-176 DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.385>

Tejada, F. (2018). La búsqueda de la identidad laboral del profesorado. En I. Cantón y M. Tardif. (Eds.) *Identidad profesional docente*. Narcea, 107-136.

Capítulo III

El docente novel ante la práctica real de su formación

*Consepción Omar Ezquildo Vázquez*⁴

Resumen

El presente trabajo explora la realidad educativa a la que se enfrenta el docente novel al inicio de su labor profesional, donde la formación pedagógica proporciona conocimientos teóricos y metodológicos para un pleno desempeño de la práctica docente; sin embargo, el ejercicio en los escenarios reales resulta un desafío diferente. Resulta claro que los futuros docentes deben adaptarse a diversas circunstancias y cambios sociales manifestados en los escenarios educativos, pero resulta fundamental preguntarse sobre: ¿Cuáles han sido las herramientas que han ido adquiriendo y construyendo durante la formación inicial?, además de analizarlas durante su desarrollo en el aula. La pregunta que guió la investigación fue: ¿Cuál es la realidad educativa que se enfrenta el docente novel en el desarrollo de su práctica docente?, y se trabajó para responderla desde la técnica de análisis documental. Los resultados y la experiencia evidencian que, a medida que los docentes noveles comienzan a ejercer, se dan cuenta que la enseñanza implica no sólo transmitir conocimientos, sino también comprender el contexto sociocultural y las necesidades educativas de los estudiantes. Asimismo, se destaca la importancia de la formación continua y el desarrollo de competencias docentes para garantizar un desempeño eficaz, con la finalidad de ir construyendo su propia identidad docente. En las conclusiones se asume que, en este entorno cambiante, el docente novel debe ser mediador del aprendizaje y agente de cambio, abordando los retos sociales y tecnológicos contemporáneos para contribuir a la formación integral de los estudiantes.

⁴ Licenciado en Pedagogía, maestro en Didáctica de las Ciencias Sociales y doctor en Educación. Adscripción: Facultad de Pedagogía, Región Veracruz, de la Universidad Veracruzana. Correo electrónico de contacto: ezquildo@uv.mx

Palabras clave: Docente novel, práctica docente, formación continua, competencias docentes.

Introducción

El inicio de la formación profesional constituye el resultado de algunas experiencias e inquietudes que han sido determinantes previamente antes de elegir una carrera del nivel superior. Puede tratarse de continuar una tradición familiar, conseguir una estabilidad económica, garantizar una mejora en la condición de vida o, simplemente, porque emociona estudiar lo que desde temprana edad ha cautivado. Éste es el caso de la docencia, toda vez que en la mayoría de los jóvenes que cursan alguna licenciatura del área educativa, entre sus principales áreas de elección se encuentra ser docente de algún nivel educativo.

De acuerdo con el último anuario estadístico de la población escolar en educación superior 2023-2024, publicado por ANUIES, se señala que en el Estado de Veracruz se contó con una matrícula de 6083 egresados en programas de educación y pedagogía, de los cuales más del 75% se incorporaron a la actividad profesional de la docencia, en los diversos niveles educativos.

La formación pedagógica recibida en las diversas instituciones educativas de nivel superior permitirá adquirir los conocimientos disciplinares en didáctica, planeación didáctica, orientación educativa, gestión escolar, investigación, psicología educativa y/o tecnología educativa, así como potencializar habilidades para diseñar metodologías didácticas innovadoras, emplear recursos y herramientas tecnológicas, solucionar problemáticas escolares y trabajar cooperativamente.

Además, se busca desarrollar competencias profesionales que les posibilite afrontar las necesidades educativas presentes en la realidad laboral inmediata, tales como manejo de los contenidos escolares, mediación de situaciones de aprendizaje, diseño de ambientes propicios para el proceso didáctico, implementación de propuestas de evaluación formativa, manejo de grupos, atención de estudiantes diversos, entre otras.

No obstante, a pesar de que el proceso formativo en la trayectoria escolar ofrece diversas experiencias docentes mediante prácticas y actividades áulicas, la realidad a la que se pueden enfrentar en los diversos escenarios educativos del quehacer profesional posee otras implicaciones que no han experimentado, como es el caso de interactuar con los padres de familia o tutor, realizar actividades administrativas, adecuar planeaciones para atender la inclusividad, vincular actividades escolares con la comunidad, contribuir en proyectos comunitarios, entre otros.

De esta manera, resulta indispensable que a los estudiantes que se quieren dedicar a la docencia desarrollen habilidades docentes para ofrecer un servicio que se apegue a las necesidades educativas del estudiantado donde se vaya a desempeñar laboralmente, tales como habilidades cognitivas, socioemocionales y comunicativas. Se requiere también las actitudes de compromiso, responsabilidad, colaboración y disposición para el trabajo, mismas que deben irse fortaleciendo desde su propia práctica docente porque el ejercicio laboral demanda, además de lo anterior, una actuación profesional y ética.

Durante los últimos periodos de la formación universitaria, el estudiante semiprofesional comienza a tener un contacto más inmediato con el ámbito laboral, a través de prácticas profesionales, servicio social o la implementación de proyectos vinculados con la docencia. De manera paulatina, va experimentando situaciones reales o lo más aproximado a la realidad de la práctica docente, favoreciendo la pérdida del miedo por estar frente a un grupo escolar y perfilando, de esta manera, su propio estilo docente. También interactúa con docentes experimentados, y construye su perspectiva de la realidad educativa en el nivel donde se desempeña, adquiriendo sus primeras impresiones y experiencias en el quehacer docente.

En ese sentido, el bagaje teórico-conceptual que fue asimilando en su proceso formativo ahora debe vincularlo con su labor profesional para que oriente su práctica y diseñar planteamientos didácticos que posibiliten el cumplimiento de los propósitos educativos y, lo más importante, aprendizajes claves en los estudiantes. Las teorías psicopedagógicas, como el constructivismo, cognoscitvismo o humanismo, se toman en consideración por parte del docente novel para adaptar las actividades que se pretendan aplicar con el fin de aprender ciertos contenidos,

toda vez que en cada materia escolar o asignatura se tiene una manera diferente en desarrollar la actividad docente.

El estudiante próximo a egresar debe contar con aproximaciones reales de lo que trata e implica esta actividad profesional, toda vez que no se trata únicamente de llegar al aula y transmitir los conocimientos mediante una metodología didáctica rutinaria. Al contrario, la docencia es un proceso complejo que implica desde el conocimiento de las características del grupo, el análisis del entorno sociocultural donde se encuentre el centro de trabajo, los requerimientos institucionales y la realización de múltiples actividades implícitas de su labor. Entre éstas se puede mencionar: la planeación e intervención didáctica, la capacitación permanente, el diseño de instrumentos para la evaluación del aprendizaje, la gestión de ambientes para el aprendizaje, la elaboración de materiales didácticos, entre otras (Zabala y Arnau, 2007). Dichos elementos mejoran en tanto el docente novel cuenta con una mayor experiencia práctica.

La realidad profesional del docente novel

La docencia es una actividad compleja. Enseñar contempla una organización sistemática de los contenidos y determinar las metodologías didácticas pertinentes para cada área del conocimiento; es decir, mencionar que enseñar es sólo estar frente a un grupo y coordinar un conjunto de actividades demerita la función profesional del encargado de llevar a cabo esta loable actividad. El docente es esencial en cualquier proceso didáctico porque, como lo menciona Carretero (2021), la docencia en cualquiera de los niveles educativos debe responder a las preguntas de qué enseñar, cómo enseñar, porqué enseñar, dónde enseñar y quiénes enseñar, cuestionamientos esenciales para orientar la práctica docente, pues permiten una gestión de los recursos educativos y diseñar ambientes propicios para el aprendizaje.

En ese sentido, la práctica docente resulta una actividad que se desarrolla en un escenario escolar mediante “una experiencia planificada que hace uso de los conocimientos teóricos para ser aplicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Contreras, 2018, p. 178). Asimismo, se puede entender como un conjunto de acciones profesionales que involucra al docente en el aula y con su entorno, que tiene la intención de contribuir en la formación de los estudiantes, llevando a cabo las actividades de

planificación, implementación y evaluación, mediante la expresión de actitudes que contribuyan a un compromiso ético y responsabilidad social (Perrenoud, 2011).

Así, la práctica docente se asume como un proceso plenamente organizado y con una intencionalidad prioritaria de favorecer aprendizajes en los estudiantes. Considerando que dicha actividad profesional implica, como mencionan Fierro et al., (1999), tanto aspectos personales, sociales, institucionales, pedagógicos, normativos y administrativos, con el propósito de contar referentes que permita ejercer eficientemente dicho servicio educativo.

Además, hay que distinguir la práctica docente de otras actuaciones educativas. Aquella, de acuerdo con Villalpando et al., (2020), es una labor que trasciende la idea de pensar simple y llanamente en el actuar del profesional de la educación. Por su parte, la práctica educativa es un concepto más amplio e integra a la práctica docente, pues hace referencia a todas las actividades relacionadas con lo educativo como la docencia, la administración, la gestión, la orientación, la investigación, entre otras. De esta manera, se comprende que la práctica educativa abarca los procesos, las acciones y las experiencias que se desarrollan en un contexto educativo, involucrando a todos los integrantes de una escuela (Zabala, 2008).

Por otra parte, la práctica pedagógica, que es otro concepto que suele confundirse con la práctica docente, se refiere a los referentes teóricos pedagógicos que orientan a la actuación de los involucrados en el proceso educativo, como es el caso del docente porque le posibilita vincular la teoría con la realidad educativa en la que se encuentra laborando desde una perspectiva crítica y reflexible, pues "hace referencia al conjunto de acciones que realiza el docente en el contexto educativo para facilitar y orientar el aprendizaje de sus estudiantes (Narváez y Castillo, 2024, p.7). De este modo, la práctica pedagógica complementa la práctica docente porque le proporciona el referente teórico que orientará el desarrollo de las actividades.

Tal como se ha mencionado, la práctica docente es una actividad que distingue al docente de otros actores involucrados en el proceso educativo. Pero no todos los docentes tienen las mismas características,

siendo una de ellas el tiempo que llevan ejerciendo la profesión. En este sentido, docente novel se define como el profesional de la educación que en su primera etapa de trayectoria laboral se enfrenta a desafíos propios de su actuación docente, con la finalidad de aplicar los conocimientos pedagógicos aprendidos (Vargas, 2024).

Los primeros años de docencia son fundamentales para el fortalecimiento de la identidad docente, donde las experiencias y el contacto con otros docentes permiten mejorar la práctica. Por ello, como hacen mención Granados et al., (2017), que “los docentes noveles consideran que el trabajo les depara muchas satisfacciones, especialmente las referidas al vínculo con los estudiantes y con los compañeros de trabajo por la posibilidad de compartir con ellos experiencias y nuevos aprendizajes” (p. 172).

Sin embargo, hay que diferenciar al docente novel de los docentes principiantes, pues éstos no han iniciado una trayectoria laboral y viven en la incertidumbre de las actividades que implica la docencia; es decir, apenas han tenido un acercamiento con el quehacer profesional y no cuentan con la experiencia suficiente para ir consolidando su estilo de enseñanza y plantear una metodología didáctica pertinente para abordar contenidos escolares. Tal como mencionan Marcelo y Vaillant (2016), el “docente principiante atraviesa un periodo crítico en el que debe consolidar su identidad docente, desarrollar competencias pedagógicas y superar las tensiones derivadas del paso de la teoría a la práctica” (p. 27).

Contrario al docente novel que ya puede llevar una trayectoria laboral suficiente que le permite participar en las decisiones para mejora del proceso educativo y sus experiencias son relevantes en su práctica. Sin embargo, ambos actores se apoyan por docentes más experimentados, quienes suelen proporcionar recomendaciones sobre qué estrategias emplear ante grupos determinados, comprender procesos administrativos o, en su caso, orientaciones cuando se llega a entrar en momentos de crisis.

En definitiva, en el ingreso al mundo laboral del docente novel debe contar con un alto nivel de profesionalismo donde no se permita actitudes de apatía, desánimo o irresponsabilidad que puedan afectar

su desempeño diario e incidir negativamente en el rendimiento escolar de los estudiantes. Por tal razón, deberá asumir un compromiso que le permita desarrollar ciertas competencias docentes y aplicar los saberes, las actitudes y las habilidades que ha forjado con el transcurso de la formación universitaria (Vargas, 2024).

En ocasiones, la parte emotiva por aplicar una propuesta didáctica innovadora orientada a contribuir el pleno desarrollo escolar en los estudiantes se puede obstaculizar por algunos factores tales como: lineamientos institucionales que deben cumplirse, aunque no estén ligados con los ideales, o convicciones pedagógicas del docente, características particulares de cada uno de los estudiantes, el entorno sociocultural y la relación con los padres de familia o los propios colegas de trabajo, entre otros. De este modo, la práctica docente se convierte en una actividad que no sólo implica enseñar contenidos escolares, pues involucra elementos socioculturales, ideológicos, normativos, administrativos y personales que no son ajenos al quehacer profesional (Marcelo y Vaillant, 2016).

Aun cuando un docente novel ingresa al ejercicio profesional con todo el entusiasmo por contribuir en las actividades que se le asigne, es común que manifieste nerviosismo, dificultad para regular sus emociones, mostrar timidez o que el escenario educativo no cumpla con sus expectativas. Esto debido a que en los primeros años se experimentan situaciones que “generan sentimientos de incertidumbre en el profesorado que inicia en esta actividad profesional” (Montes, et al., 2017, p. 2). Por lo tanto, querer implementar los principios pedagógicos aprendidos en su trayectoria escolar en ocasiones se convierte en una frustración por no saber cuáles o cómo son las metodologías didácticas idóneas para atender un grupo escolar, terminando por llevar a cabo una rutina didáctica que otros compañeros experimentaron en sus primeros años en la docencia. De esta manera, el docente novel debe reconocer los alcances y las limitaciones a las que se puede enfrentar durante su práctica, reflexionando sobre su propio desempeño y con ello generar sus propias alternativas de mejora.

En ese sentido, el docente novel afronta una realidad que implica tanto su adaptación al entorno educativo como la asimilación de las principales funciones que le corresponden en su quehacer profesional con la finalidad de cumplir eficientemente con las expectativas de la comunidad

educativa donde labore. Ahí participará la experiencia personal y podrá consultar docentes experimentados que vivieron este momento en el inicio de su trayectoria profesional. El docente novel inicia un proceso de actualización formativa permanente, a través de cursos, talleres, jornadas académicas o programas de posgrado que le permita actualizarse y profundizar en ciertas áreas de la docencia.

Dichos espacios de formación pueden ser ofrecidos por el propio centro de trabajo donde se desempeñe, o bien en alguna dependencia externa que garantice una superación profesional, bajo diversas modalidades de oferta académica. La elección de la formación permanente va a depender de las necesidades que se identifiquen en los primeros años del ejercicio docente y de las inquietudes personales que se manifiesten por seguir progresando en la práctica.

Al respecto, Imbernón (1994) señala que se debe “dotar a los nuevos educadores de una formación científica, psicopedagógica y culturalmente competente” (p. 20) atribuyendo con ello que la formación permanente del docente es una actividad elemental para la actualización de los contenidos y conseguir el logro de los objetivos educativos, esenciales para ofrecer una educación de calidad que responda las demandas y necesidades de la sociedad.

Asimismo, en la docencia también participan profesionistas de otras áreas del conocimiento que no han recibido una formación pedagógica y didáctica, lo que, en algunas ocasiones, limita que puedan ofrecer un proceso de enseñanza que potencialice aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias en los estudiantes, al carecer de conocimientos didáctico-pedagógicos para comprender el proceso de aprendizaje y diseñar metodologías didácticas más enriquecedoras (Camilloni, 2014).

Ante esto, el docente novel se enfrenta a una terminología pedagógica que durante su trayectoria formativa fue abordada, pero que se resignifica en la práctica. Algunos de estos conceptos son: mapa curricular, plan de estudios, programa de estudios, secuencia didáctica, objetivo de aprendizaje, propósitos educativos, mediación pedagógica, evaluación formativa. Como resultado, tiende a asumir una idea tradicional asumiendo que enseñar consiste sólo en abordar los contenidos de un

libro escolar y plantear actividades para que los estudiantes resuelvan aquello que posteriormente se profundizará mediante una explicación (García, 2021).

Entonces, la clase expositiva se convierte en una alternativa didáctica utilizada frecuentemente para cumplir la labor docente; sin embargo, esto puede provocar que al estar hablando sobre un tema por un largo tiempo en la clase se genere aburrimiento, desinterés, apatía o un nulo aprendizaje. Ante esta situación, el docente novel perteneciente a otra área de conocimiento, tal como enuncia Barco (2014), debe emprender un proceso formativo para comprender la terminología pedagógica, analizar su propia práctica para identificar las debilidades y las fortalezas de su desempeño, participar en diversas actividades académicas que favorezca la obtención de experiencia y acercarse a sus compañeros más experimentados para enriquecer sus clases.

Se trata de un compromiso tanto personal como profesional por interesarse en estudiar nuevos contenidos, así como diseñar propuestas innovadoras para enriquecer el aprendizaje mediante actividades, dinámicas y ejercicios que garanticen una significatividad. Por lo tanto, la actualización y formación permanente no debe entenderse como una simple obligación del docente novel, sino definirse como un proceso de profesionalismo para mejorar la práctica docente, ya que "un factor importante de la capacitación profesional es la actitud y aptitud del profesor al diseñar o planificar su tarea docente como facilitador del aprendizaje, capaz de provocar el aprendizaje mediante la cooperación y la participación de los alumnos" (Imbernon, 1994, p. 35).

No obstante, la disposición que manifieste el docente novel al realizar sus actividades cotidianas será indispensable para mejorar en su rendimiento y afrontar su realidad educativa, debido a que la docencia implica una interacción cotidiana con diversos sujetos que requieren de un ambiente propicio para el aprendizaje, así como garantizar una comunicación asertiva con los propios estudiantes, padres de familia, directivos, compañeros docentes y demás integrantes de la comunidad institucional.

De esta manera, las actitudes que manifiesta son indispensables para promover el desarrollo de las actividades de aprendizaje y mantener un

espacio de cooperatividad entre los estudiantes, pues la forma en cómo se comunique ante los demás permite que lo entiendan y prevalezca un ambiente de cordialidad. Escartín et al., (2008), señalan que los docentes noveles buscan imponer su autoridad como una estrategia donde las emociones y las actitudes se van regulando con la finalidad de llevar a cabo las actividades o se asegure la atención de los estudiantes en la explicación de los temas. Sin embargo, en ocasiones esto puede llegar a ser contraproducente, provocando conflictos, rivalidades o indiferencia por parte de los estudiantes hacia el docente.

El docente novel recurre a todos los medios posibles para desempeñar su labor y ello requiere el desarrollo de un proceso de reflexión constante. La práctica reflexiva en la docencia se constituye en un elemento fundamental para posibilitar la mejora en el desempeño laboral, ya que puede hacerse, de acuerdo con Perrenoud (2011), como una actividad donde el docente analiza y adapta su práctica a las necesidades de sus estudiantes, asumiendo que un docente novel desarrolla la reflexión desde la acción y para la acción.

Fomentar la práctica reflexiva en el docente novel es fundamental para posibilitar la construcción de su identidad y calidad como docente, con el fin de comprender su propia actuación y favorecer el aprendizaje de sus estudiantes (Suphasri y Chinokul, 2021). La reflexión se convierte en el espacio para valorar la actuación diaria y tomar las mejores decisiones que garantice un servicio acorde con las necesidades de la comunidad escolar, toda vez que “un practicante reflexivo no es únicamente alguien que sabe analizar y reflexionar, [sino un profesional que] dispone para ello de competencias, herramientas metodológicas y bases teóricas” (Perrenoud, 2011, p. 85).

La reflexión de la práctica no necesariamente es un proceso aislado porque se pueden compartir reflexiones con otros compañeros, tanto noveles como con trayectoria, que pueden enriquecer la experiencia (Lefebvre et al., 2023). Desde el proceso formativo profesional resulta necesario que se deba “preparar al futuro enseñante a reflexionar sobre su práctica, centrarse en determinados temas, establecer modelos, ejercer la capacidad de observación, de análisis, de metacognición y de metacomunicación (Lafortune et al., 1998, como se cita en Perrenoud, 2011, p.17).

Por ese motivo, contar con un docente novel reflexivo posibilitaría en diseñar metodologías didácticas flexibles donde se dé apertura a los estudiantes a manifestar sus emociones, llevar a cabo las actividades escolares considerando los diferentes estilos de aprendizaje, contemplar otros espacios escolares además del salón, introducir algunos contenidos que posibiliten profundizar los temas, fomentar el trabajo cooperativo mediante proyectos formativos, impulsar el desarrollo de habilidades socioemocionales, involucrar las tecnologías en el proceso didáctico, entre otras.

También se requiere la incorporación de referentes teóricos. Al respecto, Hernández y Cabrera (2021) señalan que para el estudio de los estilos de aprendizaje se pueden considerar el modelo de Flemings y Mills (1992), que resalta los aspectos sensoriales para el desarrollo del aprendizaje, o el modelo de David Kolb (1984) basado en la experiencia conceptual (divergente, convergente, asimilador y acomodador). Otra posibilidad es la propuesta de Honey y Mumford (1982) para clasificar el aprendizaje como activo, reflexivo, teórico o pragmático.

La práctica docente es un proceso complejo que implica estrategias, herramientas y acciones encaminadas a cumplir con la labor educativa en un espacio escolar, articulando saberes teóricos, experiencias y valores que contribuyan a guiar y mediar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Contreras, 2018). Dicha actividad es profesional cuando el docente novel asume un compromiso ético de su labor y mantiene un equilibrio en el aula, entendiendo que los estudiantes no son amigos, y que ser flexible no significa dejar hacer lo que ellos quieran, sino plantear dinámicas y actividades que favorezcan el cumplimiento de los aprendizajes esperados.

Aunque desde una perspectiva cotidiana la práctica docente se vea como una actividad sencilla y fácil de ejercer profesionalmente, en realidad implica, como se ha venido mencionando, un conjunto de actitudes, habilidades y conocimientos que buscan contribuir en la formación humana de individuos que sean capaces de afrontar los retos y cambios de la sociedad.

La práctica docente no sólo se define por lo que ocurre en las aulas, sino también por las aspiraciones y valores que guían el oficio de enseñar,

enmarcados en un contexto político, económicos social, cultural y educativo (Contreras, 2018). Asumiendo que la enseñanza tiene como propósito institucional formar a los futuros ciudadanos y colaborar en la construcción de una identidad, tanto individual como colectiva en los estudiantes. El docente novel se caracteriza, de acuerdo con Escartín et al., (2008), Granados et al., (2017), Contreras (2018), como un profesional comprometido con su labor y ser partícipe en el cumplimiento de las metas institucionales.

Además, goza de autonomía profesional para gestionar sus recursos y herramientas metodológicas para desempeñar su proceso didáctico; actitud propositiva para el trabajo cooperativo en las actividades escolares, sin perder de vista la obligación moral con su comunidad; y asume una capacidad reflexiva de su propia práctica, encaminada a la crítica y mejora continua.

Asimismo, en el desarrollo de la práctica docente novel se pueden presentar ciertas incidencias que hacen repensar la labor y entrar en un momento de crisis, tal como enfatiza Vargas (2024). Esto no debe verse como una amenaza, sino como una forma de afrontarlo y aprender de experiencias negativas asumiendo que el periodo de inducción que tiene el docente novel se caracteriza tanto de preocupaciones o dificultades, como por satisfacciones o logros que se alcanzan en los primeros años del ejercicio profesional (Montes et al., 2017)

La responsabilidad social de la práctica docente.

En la actualidad se requiere de profesionales competentes que respondan a los cambios que se van presentando en el acontecer diario, poniendo en práctica sus conocimientos para atender las necesidades y las problemáticas que se puedan encontrar en su ámbito laboral, social o personal inmediato. Por esta razón, la profesión docente se ha convertido, en su desarrollo histórico y actual, en una de las actividades esenciales para contribuir en la formación escolar de los futuros ciudadanos que serán impulsores del desarrollo social y productivo.

También se ha convertido en una compleja labor que amerita un proceso de reflexión y análisis sobre las diversas variables que inciden en su desempeño cotidiano. Tal como lo plantea Fierro et al., (1999), la práctica

docente debe estudiarse desde diversas dimensiones que permitan comprender la situación real a la que se enfrenta dicha función, donde deben considerarse aspectos personales, interpersonales y sociales en los que interactúa cotidianamente el docente, así como los institucionales, normativos y socioculturales en que se encuentra inmersa su labor.

De igual forma, la práctica docente trasciende ante el solo hecho de aplicar ciertas metodologías didácticas orientadas al logro de los aprendizajes en los estudiantes, toda vez que se encuentra estrechamente vinculada con las propuestas curriculares que se actualizan continuamente en función de los proyectos políticos impulsados por el gobierno en turno, así como del clima institucional en el que se encuentre laborando. No hay que olvidar que la docencia es diferente en cada sector, ya sea público o privado, debido a la estructura organizativa, los lineamientos internos, las expectativas sociales, el vínculo con los padres de familia, el servicio educativo que se ofrezca y las pautas de operatividad que regulan su ejercicio (Villalpando et al., 2020).

En el sector público el docente se convierte en un empleado del Estado, rigiéndose bajo los lineamientos y normativas que emanan de una dependencia, teniendo un seguimiento administrativo, pero al mismo tiempo respaldado por un sindicalismo que garantiza sus derechos como personal agremiado. En contraparte, en el sector privado el docente está inmerso en un escenario distinto donde los dueños o directivos de las instituciones educativas determinan los propósitos, metas y líneas de acción para llevar a cabo el servicio educativo para cumplir con las expectativas del cliente y garantizar una buena imagen institucional para enfrentar la competitividad comercial que existe en el ámbito educativo.

No obstante, algo que no escapa de la práctica docente en los escenarios mencionados es el apego a los principios curriculares que se plantean en los modelos educativos y planes de estudio para cada nivel educativo, donde los contenidos en la educación obligatoria son los mismos para todos y sólo deben considerarse los medios necesarios para ofrecerlos y desarrollar los aprendizajes esperados en los estudiantes.

Ahora bien, en la actualidad, la práctica docente se enfrenta a un escenario educativo que exige el desarrollo de ciertas competencias para adaptarse a los cambios que van transformando esta labor profesional. Un ejemplo

de ello son el uso de las tecnologías y la inteligencia artificial que, en vez de considerarse una amenaza, deberían aprovecharse para ofrecer ciertas alternativas innovadoras en la didáctica, independientemente del campo de conocimiento en el que se desempeñe, pues “las nuevas tecnologías no vienen a reemplazar las tecnologías tradicionales, y crear un entorno virtual donde solo tenga cabida lo digital y lo analógico sea despreciado” (Abelló y Carbonell, 2007, p. 170).

Asimismo, como mencionan Imbernon y Canto (2013) “el profesional docente es aquel que toma decisiones y construye teorías sobre la base de su práctica docente y de la reflexión de su práctica y ello hace de la formación un componente imprescindible” (p. 3). En este sentido, el docente del siglo XXI debe responder a las necesidades e intereses de los estudiantes y de la propia sociedad, abordar temas emergentes, promover el desarrollo de un ciudadano humanista, involucrar las tecnologías en su actuar profesional, asumir un rol mediador del aprendizaje, entre otras; que hacen reflexionar sobre lo que se presenta en cada actuar diario y conlleva a replantear nuevas formas de cómo desarrollar su práctica.

Ante ello, la reflexión se convierte en una actividad esencial de su desempeño cotidiano porque debe asumir las responsabilidades en el ejercicio de su profesión, con la finalidad de mejorar en cada una de las áreas de su práctica docente identificando lo que tiene que llevar a cabo y contemplar los medios necesarios para hacerlo de la mejor manera (Perrenoud, 2011). Entonces, la formación de un practicante reflexivo significa una perspectiva paradigmática sobre el estudio del actuar docente, y tiene una gran valía para el docente que apenas inicia en esta profesión porque “viven sus primeros años de trabajo en la enseñanza como una experiencia problemática y estresante, ya que es un cambio de lo que ellos creían a cómo es en realidad” (Montes, et al., 2017, p. 2).

De esta manera, la práctica reflexiva debe orientarse tanto hacia los procesos o los acontecimientos que suceden en la labor diaria como hacia el desempeño personal, porque la reflexión también debe ser un proceso de autoevaluación y con ello garantizar una estabilidad en la personalidad. Reconocer errores, omisiones, identificar la toma de decisiones incongruentes o, en su caso, haber llevado a cabo una buena intervención didáctica, dominio de contenidos o salir satisfecho de alguna actividad, son indicadores que permiten reflexionar sobre la propia acción.

Este proceso dará pauta a que la reflexión sobre la acción también sea una reflexión sobre sí mismo, dando como posibilidad que se haga una valoración sobre lo que ha pasado en el desarrollo de las actividades escolares. Lograr que un docente novel llegue a esta capacidad de reflexión no es una actividad que sea inmediata, pues se necesita un desarrollo desde los primeros ciclos de la formación superior.

En ese sentido, la labor docente se convierte en una necesidad social para cumplir con la función de formar a los futuros ciudadanos que serán participes en los diversos ámbitos productivos, ya que la escuela es una de las primeras instituciones sociales donde se busca reforzar o ampliar los elementos culturales de la sociedad. Si bien la familia es el grupo social primario donde se proporcionan los aspectos básicos y el desarrollo de ciertos hábitos, la escuela se convierte en el espacio social donde los elementos culturales se asimilan cognitivamente y se van sistematizando para que el individuo cuente con los conocimientos necesarios y desarrolle las competencias que le permitan afrontar las diversas situaciones que se van presentando en el mundo laboral (Prieto, 2008).

Ante esto, el trabajo que desempeñe el docente será determinante en la formación de los escolares, porque a él se le asigna el papel social de fomentar los valores, proporcionar los conocimientos y potencializar el desarrollo de las habilidades y actitudes que el estudiante necesitará en un futuro. Por ello, al desempeñarse dentro de una institución educativa que cumple ciertas funciones, adopta un papel relevante para el logro de los propósitos institucionales, pero al mismo tiempo de la propia sociedad, ya que dicho trabajo docente tiene funciones sociales que realizar.

De este modo, dependiendo del nivel educativo en el que se desempeñe, la práctica docente presenta algunas características particulares que la hacen diferente a otras actividades profesionales. La docencia tiene una intencionalidad social: el logro de aprendizajes en los estudiantes mediante una enseñanza que responda a sus necesidades. En este marco, el docente debe planificar, implementar y evaluar su desempeño con miras a mejorar y atender algunas situaciones que no contribuyan a su quehacer diario.

Además, la docencia también tiende a ser objetiva porque es una actividad que busca lograr propósitos y metas educativas, ya sea a corto

o largo plazo, derivando que sea organizada y cumpla ciertas normas que regulan la actuación del docente en los espacios escolares (Contreras, 2018). Por lo tanto, es una actividad eminentemente social porque cumple la función socializadora de los escolares y contribuye a la formación de los individuos (Imbernón, 2007).

En este escenario, el docente novel no es sólo un transmisor de la cultura, sino un generador de relaciones que posibilitan la socialización de los estudiantes ya sea en el propio centro escolar, con otros estudiantes de diferentes escuelas o con la propia comunidad. No obstante, la práctica docente en los escenarios escolares viene a ser una actividad que propicia las relaciones sociales entre los sujetos que participan en los procesos educativos, la vinculación de lo que se aprende con situaciones reales del entorno y la interacción con diversos ámbitos de la sociedad mediante experiencias que contribuyan a la formación de competencias.

Eminentemente esta actividad profesional tiene el carácter social debido a que se desempeña en espacios escolares donde se dan relaciones sociales entre los principales actores del proceso educativo (estudiante y docente). Como señala Fierro et al., (1999), el docente presenta con los estudiantes “el vínculo fundamental alrededor del cual se dan otros vínculos con otras personas” (p. 22) lográndose el proceso socializador en la formación de los escolares.

Además de la socialización y la trasmisión de los elementos culturales, otro de los propósitos sociales que debe lograr la labor del docente novel es ofrecer una educación que posibilite una formación profesional integral de los seres sociales, tanto en los aspectos académicos como en la dimensión personal (Zabala, 2008). El docente novel debe ser crítico y reflexivo en su desempeño diario, con la finalidad de solucionar las problemáticas y tomar decisiones que conlleven a la mejora de su práctica, así como conocedor de su realidad para atender a la diversidad de los cambios sociales que se presentan actualmente (Perrenoud, 2011).

Dicho lo anterior, el docente novel se enfrentará a diversos cambios sociales que “han transformado profundamente su trabajo profesional, su imagen y también su valoración que la sociedad hace de su tarea” (Marcelo y Vaillant, 2009, p. 9). Uno de esos cambios es transitar de ser un transmisor de conocimientos a convertirse en un mediador y guía en

los procesos de aprendizaje de los estudiantes, así como replantear su actuación ante la diversidad de estudiantes.

Ante los cambios sociales mencionados, el que se inicia en la docencia se enfrenta a diversas situaciones que deben abordarse de manera crítica y reflexiva, como es el caso de los movimientos sociales que se presentan en el contexto, la inclusión de sujetos con capacidades diferentes en un aula escolar, la relación con los padres de familia sobre el desempeño de los escolares, y la desvaloración del docente como una pieza esencial en el desarrollo de la sociedad.

La situación del docente novel ante la realidad inmediata de su labor profesional demanda desarrollar un conjunto de competencias para mostrar un desempeño favorable que responda a las necesidades educativas de los estudiantes y satisfacer las demandas de su entorno social. Aunque el docente novel puede experimentar un conjunto de situaciones que desconoce o no concibe propias de su profesión, como hace mención Imbernon y Canto (2013), el profesional docente se enfrenta a diversos factores que inciden en su pleno desarrollo como el salario percibido, la competitividad laboral, el ambiente organizacional, los cambios curriculares, entre otros.

Tal como señala Tardif (2004), el docente no debe limitarse al dominio de los contenidos de la disciplina que imparte porque su desempeño profesional lo constituyen un conjunto de saberes heterogéneo de conocimiento, experiencias y competencias que, a su vez, permiten la interacción del docente en su formación académica, la práctica diaria, vivencias personales, y el contexto institucional donde se desempeña laboralmente.

Cuando se decide por la formación profesional en la docencia, es común tener una idea inicial ingenua que reduce esta labor a la simple transmisión de un contenido y auxiliarse de algún recurso didáctico para cumplir con la actividad (como es el caso del libro de texto). Por el contrario, es una actividad tan compleja que va más allá de planear y dar una clase, ya que la labor docente implica otras tareas como la investigación, la gestión, tutoría, vinculación, entre otras (Escartín et al., 2008).

Dichas dimensiones son innegables de la docencia porque en el actuar diario el docente se ve involucrado en actividades como el diseño de proyectos, gestión de recursos para actividades escolares (viajes, concursos, festivales), la realización de investigaciones sobre problemáticas educativas, ofrecer tutorías para estudiantes con problemas de aprendizaje, proporcionar asesoría pedagógica, entre otras.

De esa manera, las expectativas que se tiene del docente novel es que contribuya con las diversas tareas institucionales que se le asigna, además de ejercer la docencia frente a grupo, pues los procesos administrativos también forman parte de su quehacer cotidiano que van desde la entrega de calificaciones, así como asistir a reuniones de academia, participar en talleres de actualización permanente, realizar gráficas del desempeño de los estudiantes, revisar propuestas curriculares, entre otras. Por ello, destaca el desconocimiento de las tareas administrativas, lo que obliga al docente novel a auxiliarse de compañeros más experimentados.

En un principio, cuando un docente novel logra su ingreso a una institución educativa lo hace con la inquietud de conocer cómo será su desempeño y qué le deparará el futuro. En esta etapa inicial se pregunta qué tipo de profesor quiere ser, en un contexto en el que se espera de él un alto compromiso.

Con la finalidad de construir su propia identidad docente, el docente novel recurre a las experiencias que ha tenido en su trayectoria universitaria en los primeros años de su actuar profesional definiendo un modelo docente de referencia en donde incluye habilidades y herramientas necesarias para afrontar errores o identificar las formas de enseñar poco efectivas negativas (Montes et al., 2017). Es así como el plus de energía y emotividad es distinto al de profesores más experimentados, donde su disponibilidad, apertura al trabajo colaborativo y compromiso por las actividades lo dejaría ver como un profesional que tiene interés por su profesión.

El profesor novel se distingue de los colegas avanzados por su energía y deseo de querer llegar a ser un buen docente. Pero, entonces ¿qué define a un buen docente? Ante dicha pregunta cuando se interroga a estudiantes que aspiran a la docencia, éstos suelen expresar que surge cuando un docente durante su formación básica fue un modelo a seguir

por su dominio del contenido, la seguridad con la que enseñaban un tema, la pasión por impartir sus clases, la actitud empática por los estudiantes y el compartir sus conocimientos.

Otro de motivo es evitar ser el tipo de profesores cuya manera de enseñar resultaba ser poco efectiva, asumiéndolo como un reto personal para ejercer una docencia más activa e innovadora. Como se observa, el profesor novel involucra sus emociones en el desarrollo de sus primeros periodos de clases, donde las ganas por enseñar y el interés por promover aprendizajes en los estudiantes resulta ser el motivo central para desempeñarse eficientemente.

Ante esto, el docente novel debe responder de manera satisfactoria en su desempeño diario, y por ello es importante contribuir en la formación profesional para que se constituyan en verdaderos:

[...] agentes dinamizadores en las propias estructuras organizativas en las que comienzan a trabajar [...] sobre la base de esquemas tradicionales que no se avienen con los discursos pedagógicos actuales ni con las prácticas que se intentan desarrollar, pero que sí inciden en el trabajo profesional del docente. Para alcanzar este propósito, hace falta focalizar la enseñanza que pretenden dar los planes de formación docente en nuevos aprendizajes (Escartín et al., 2008, p. 7).

Por consiguiente, los cambios y las transformaciones en los escenarios sociales que han acontecido en estas primeras décadas del siglo XXI han tenido un impacto en la práctica docente, ya que se lleva un proceso de adaptación ante las circunstancias que ameritan atención en el desarrollo de las clases de aula y proponer metodologías didácticas que respondan a las necesidades de los estudiantes. Esto da pauta para que el trabajo del docente novel busque promover aprendizajes significativos, pero al mismo tiempo que lo aprendido por el estudiantado sea útil para afrontar los retos que se presentan en el entorno social inmediato.

De este modo, el profesional novato en la docencia debe desarrollar ciertas competencias docentes que le permitan ejercer sus actividades de manera eficiente y que responda a ciertos estándares establecidos por las instituciones que rigen la educación. Por ello, un docente competente

muestra dominio en sus contenidos por enseñar, desarrolla habilidades para plantear una didáctica acorde con las necesidades del estudiantado, expresa actitudes para su pleno desempeño y asume un posicionamiento ético de su actuación diaria.

Al respecto, se puede mencionar que el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) de la OCDE (2002) definió a la competencia como la habilidad de cumplir con éxito las exigencias complejas, mediante la movilización de los prerrequisitos psicosociales. La competencia es la combinación de habilidades, conocimientos, motivaciones, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que pueden movilizarse conjuntamente para la acción en una situación determinada de manera eficaz, aplicando procesos cognitivos y metacognitivos (Zabala y Arnau, 2007).⁵

Asimismo, la propuesta educativa orientada a la formación por competencias toma como fundamento la propuesta de Jacques Delors (1996) sobre los pilares de la educación, que establece en su obra "La educación encierra un tesoro", en donde el individuo además de saber conocimientos también se debe formar en el saber hacer (procedimientos y habilidades), en el saber ser (actitudes y valores) y el saber convivir con los demás (habilidades socioemocionales). Estos constituyen la base fundamental de las competencias, ya que en éstas se pretende movilizar los conocimientos, desarrollar capacidades y promover actitudes que sean transferidas a situaciones reales, es decir, no centrarse en lograr aprendizajes que solo se asimilen y se construyan bajo esquemas del conocimiento.

La enseñanza, entonces, desde un enfoque educativo como el de competencias se considera como una actividad intencional, diseñada y orientada por el docente para promover el desarrollo de aprendizajes claves en los estudiantes, donde sea un proceso que implique organizar situaciones de aprendizaje que se adecuen a los objetivos de los estudiantes y los contextos donde se intervenga. También requiere el

⁵ Por su parte, en México con la implementación de la reforma educativa de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se determinó que el docente es un profesional de la educación que tiene la capacidad de contextualizar el currículo para promover aprendizajes auténticos, significativos e integradores, atendiendo a los principios de la inclusividad, interculturalidad, igualdad de género y equidad (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022).

compromiso por parte de los participantes involucrados y supone la implementación de procedimientos que valoren y determinen el alcance del desempeño.

Desde esta perspectiva, la práctica docente ofrecería a los estudiantes los elementos que le serán necesarios para afrontar diversas situaciones de su desarrollo personal. Dicho esto, una educación que se centre en el desarrollo de competencias orienta el currículum, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de eficiencia. Es preciso señalar que se trata de un enfoque para la educación, mas no un modelo pedagógico (Tobón, 2007).

Una vez expuestos los principios sobre el enfoque por competencias, se procede a analizar de qué manera estos fundamentan el actuar del docente novel en su desempeño profesional considerando los postulados de Tobón (2007), Perrenoud (2008), Zabala y Arnau (2007) y Escamilla (2008). Las siguientes fueron las dimensiones utilizadas para este ejercicio:

- **Filosófica.** En el desarrollo del proceso didáctico se reconoce a los sujetos involucrados como seres humanos que tienen metas y objetivos, y por ello el docente novel debe incluir los posicionamientos del humanismo en la promoción de valores para contribuir a la formación integral del estudiantado, pues la formación humana no sólo es la transmisión de conocimientos, sino también involucra el cuidado del cuerpo, el desenvolvimiento ético, una cultura de y para la paz, y la construcción de un ser social que actúe con empatía y resiliencia.
- **Social.** Con la intención de posibilitar la adaptación del docente novel ante los cambios sociales relacionados con el saber, se hace necesario diseñar e implementar propuestas educativas que contribuyan en la formación de individuos capaces de interactuar y ser partícipes en los diversos ámbitos de la sociedad. Asimismo, el saber que se comparta en los espacios escolares por el docente debe ser con la intención de que puedan transferirse o vincularse con situaciones reales del contexto, para que no sólo sea una transmisión del conocimiento y un proceso adquisitivo, sino una vinculación entre lo que se enseña y se aprende. La postura sociocultural sobre el aprendizaje es un referente para la fundamentación de una educación por competencias, pues al pretender que el estudiante emplee lo aprendido en situaciones reales

debe tenerse en cuenta que también es resultado de la interacción con otras personas, así como la influencia del contexto sobre los procesos educativos.

- Psicológica. Para desarrollar los aprendizajes en los estudiantes es necesario que el docente novel comprenda los procesos mentales que se implican en el desarrollo cognitivo, con la finalidad de considerar las metodologías didácticas pertinentes para cada campo del conocimiento en el que se desempeñe profesionalmente. Además, es necesario que se identifiquen las características del estudiante y la manera en cómo se puede actuar ante las situaciones de conducta o trastornos que impidan la construcción del aprendizaje.
- Pedagógica. Ésta se complementa con las anteriores porque los procesos educativos deben abordarse desde diferentes perspectivas para poder ofrecer una práctica más eficiente. En ese sentido, el docente novel debe desarrollar competencias docentes enfocadas a diseñar metodologías didácticas que contribuyan a la construcción de conocimientos significativos y el desarrollo de habilidades y actitudes en el estudiantado. Donde se debe plantear una práctica docente que estimule el aprendizaje autónomo, libre y eficaz en los entornos donde se desempeñe profesionalmente.

De este modo, al docente novel se le demanda en la actualidad un desempeño eficiente para lograr los objetivos que se plantean en cada nivel educativo, mediante una intervención didáctica que considere el nivel cognitivo de los escolares, una selección pertinente de los contenidos a abordar, un conocimiento del contexto donde se interviene, la implementación de técnicas y estrategias didácticas, el diseño de ambientes de aprendizajes, entre otras. Por otro lado, las situaciones psicológicas que deben atenderse inmediatamente en los estudiantes, como pueden ser la regulación de emociones, motivación, depresión, ansiedad, trastornos o aspectos relacionados con la personalidad.

Esto requiere de una práctica docente consciente y responsable de las demandas que requiere trabajar bajo un enfoque educativo, así como el desarrollo de la reflexión y la crítica constructiva ante la propia intervención docente, con la finalidad de ofrecer un desempeño favorable. También se requiere el desarrollo de habilidades y actitudes docentes para el manejo

de situaciones y atención a problemáticas que se presenten en el trabajo diario.

Por consiguiente, de acuerdo con Contreras (2018), Escartín et al., (2008), Imbernon (2007, 1994) y Marcelo y Vaillant (2009), las principales actividades encaminadas para desarrollar la práctica de un docente novel competente son las siguientes:

- Analizar los documentos curriculares y normativos del nivel educativo en el que se desempeñe para identificar los objetivos, los propósitos y las competencias que buscan lograrse.
- Implementar metodologías didácticas activas e innovadoras para que contribuyan a la construcción de aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias en la asignatura o experiencia educativa a su cargo.
- Contar con los referentes teóricos que fundamente su práctica docente centrada en el desarrollo de competencias, con la finalidad de emplearlos en la planeación, la implementación y la evaluación de las actividades diarias.
- Reflexionar sobre la propia actuación docente para identificar logros y obstáculos en el proceso didáctico, con el propósito fundamental de la mejora permanente.
- Participar en el trabajo colegiado e interdisciplinario para la determinación de los saberes, el diseño de proyectos formativos, la elaboración de propuestas de evaluación de corte más cualitativo, entre otros procesos que garanticen una mejora en la práctica docente.
- Determinar estrategias comunicativas asertivas con otros actores que se involucren en la formación de los estudiantes, como son los padres de familia, directivos, instituciones civiles, dependencias gubernamentales o la propia comunidad.
- Analizar el contexto sociocultural en el que se lleve a cabo la práctica docente identificando las oportunidades y amenazas para la formación integral y armónica del estudiantado.

Claro está que pueden agregarse otras actividades que ayuden a valorar el desempeño del docente novel y resignificar su propia actuación. La docencia en los primeros años se convierte en una actividad responsable por tomar las decisiones que permitan desempeñarse profesionalmente. Por consiguiente, se requiere de una actuación estratégica para aprender y saber dar respuesta a las problemáticas y las situaciones complejas del entorno social, además de su compromiso para implementar situaciones significativas y funcionales, con actividades de trabajo colaborativo e independientes para promover competencias en diversos campos de formación.

Hacia una conclusión: la formación continua como una alternativa profesional

El docente novel enfrenta un contexto profesional distinto al que vivió en el proceso de su formación. Al respecto, se verá involucrado en un proceso de formación continua, o permanente, que consiste en un proceso de aprendizaje que llevará a cabo en cada una de las etapas de su vida profesional que le permitirán acrecentar sus competencias docentes y contribuir en su desenvolvimiento laboral de manera eficiente.

La formación continua del profesorado novel es una tarea compleja que requiere propuestas que satisfagan las necesidades de su profesión, aunque muchas veces el volver a estudiar un curso o grado se convierte en una carga más (Imbernon y Canto, 2013). De ahí que esta actividad requiera de actitudes de responsabilidad y compromiso por parte del docente novel, aprovechando su juventud y dinamismo para poder actualizarse, desarrollar competencias en otras áreas de su práctica, aprender nuevos temas emergentes sobre el escenario educativo y diseñar propuestas didácticas innovadoras, entre otras posibilidades.

Cabe señalar que la oferta dependerá del área profesional que se desee fortalecer, como es el caso de la didáctica, la planeación, la evaluación, las tecnologías, la administración, la orientación, el currículum, entre otros. Este proceso requiere "disposición personal y crecimiento de las competencias docentes para la enseñanza desde el inicio hasta el final de su carrera profesional, con el fin de impactar el desarrollo integral y los aprendizajes de todos los estudiantes" (Sotomayor y Walker, 2022, p. 17). No obstante, el docente novel que se involucra en una formación continua

se da la oportunidad por convertirse en un profesional que atiende las necesidades de su práctica real y que, al mismo tiempo, contribuye en el desarrollo escolar de los estudiantes.

De esta manera, el docente novel no deja de aprender una vez que egresa de sus estudios de formación superior porque ahora, como un profesional, se espera de él un desempeño profesional. Cuando una persona decide ser docente, se enfrenta a un conjunto de experiencias que deben ser reflexionadas desde la complejidad que les corresponde. La docencia es actividad profesional que debe valorarse socialmente por su intencionalidad: la formación de los futuros profesionales, ciudadanos comprometidos con su sociedad.

Referencias

Abelló, L. y Carbonell, J. (2007). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. Ministerio de Educación y Ciencia.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2024). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior: ciclo 2023-2024*. <https://www.anui.es/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

Barco, S. (2014). Introducción. Didáctica General y Didácticas Específicas. La Complejidad de sus relaciones en el Nivel Superior. En Civarolo, Ma. y Lizarriturri, S. (Eds.), *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. Universidad Nacional de Villa María, 11-20.

Camilloni, A. (2014). Las Didácticas de las profesiones y la Didáctica General. Las complejas relaciones de lo específico y lo general. En Civarolo, Ma. M. y Lizarriturri, S. G. (Eds.), *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. Universidad Nacional de Villa María, 21-32.

Carretero, M. (2021). *Constructivismo y educación*. Tilde Editora.

- Contreras, J. (2018). *La autonomía del profesorado (6ª reimp.)*. Editorial Morata.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas: Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Graó.
- Escartín, J., Ferrer, V., Pallás, J. y Ruíz, C. (2008). *El docente novel, aprendiendo a enseñar*. Ediciones Octaedro.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- García, L. (2021). La práctica profesional docente, un dispositivo contextualizado para la formación en las licenciaturas de la Fundación Universitaria San Alfonso. *Ciencias Sociales y Educación*, 10(20), 169-195. DOI: <https://doi.org/10.22395/csye.v10n20a8>
- Granados, J., Tapia, A., y Fernández, J. (2017). La construcción de la identidad de los docentes noveles: un análisis desde las teorías apriorísticas. *Revista de docencia universitaria*, 15(2), 163-178. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6276892.pdf>
- Hernández, S. y Cabrera, J. (2021). Los estilos de aprendizajes desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. *Revista Varona*, (73). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360670689018>
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Paidós.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado (7ª ed.)*. Graó
- Imbernon, F. y Canto, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (41), 1-12. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99828325009>

Lefebvre, J., Lefebvre, H., Gauvin-Lepage, J., Gosselin, R. y Lecocq, D. (2023). Reflexión sobre la acción docente y el aprendizaje de los estudiantes. *Enseñanza y formación docente*, 134, 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104305>

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2016). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.

Montes, M. M., Castillo, E. y Oliveros L. A. (2017). Rasgos identitarios del profesor novel en educación superior en México: perfil socioacadémico y formación recibida en la etapa de inserción. Memoria del Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1711.pdf>

Narvaez, J.A. y Castillo, S.L. (2024). La práctica pedagógica del docente innovador, espacio de reflexión permanente. *Plumilla Educativa*, 33 (2) 1-16 p. DOI: <https://doi.org/10.30554/pe.33.2.5167.2024>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2002). *La definición y selección de competencias claves*. <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela*. J.C. Sáez editor. Ediciones Noreste.

Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (3ª ed.). Graó/ Colofón.

Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, 10(1), pp. 325-345. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2907073.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022). Marco Curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana. Dirección General de Desarrollo Curricular. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf

Sotomayor, C. y Walker, H. (2022). *Formación continua de profesores: ¿Cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar?* Editorial Universitaria de Chile.

Suphasri, P. y Chinokul, S. (2021). Reflective Practice in Teacher Education: Issues, Challenges, and Considerations. *PAASA*, 62, 237-264. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1334998.pdf>

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.

Tobón, S. (2007). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/Aspectos-basicos-de-la-formacion-basada-en-competencias.pdf>

Vargas, E. (2024). Perfiles emocionales del profesorado novel sin formación docente al iniciar la enseñanza profesional. *Revista ensayos pedagógicos*, 19(1), 3-34. <http://doi.org/10.15359/rep.19-1.9>

Villalpando, C. G., Estrada, M. A. y Álvarez, G. (2020). El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas. *Alteridad*, 15(2), 229-240. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.07>

Zabala, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar* (16ª reimp.). Graó.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y a enseñar competencias: 11 ideas clave*. Graó.

Capítulo IV

Construcción conceptual de la identidad docente desde los aspectos intra e interpersonal

*Adonai Reyes Cardaña*⁶

Resumen

La identidad docente constituye un elemento complejo y de gran impacto con lo que respecta a la labor de estos agentes educativos dentro de las aulas. El objetivo de este trabajo consiste en reflexionar sobre la categoría identidad docente por medio de literatura especializada. Mediante un posicionamiento hermenéutico, por medio del análisis documental, se realizó un estudio exploratorio. Se logró concluir que los aspectos identitarios del profesor se conforman como parte de la ininterrumpida interacción entre aspectos contextuales como las relaciones interpersonales presentes dentro y fuera del contexto escolar, así como elementos propios del sujeto tales como su sistema de creencias, valores o ejemplos aspiracionales acordes o no a la propia práctica laboral.

Palabras clave: Docente, identidad, ambiente de trabajo, educación

Introducción

La función docente ha experimentado una serie de cambios significativos a lo largo de las últimas décadas debido a distintas circunstancias y necesidades que se hacen presentes tanto en el contexto global como local. Ha intentado responder ante la pluralidad de las demandas propias de los entornos sociales, culturales, comunitarios e institucionales en donde se sitúa la práctica docente. Vergara (2016) expresa que “la práctica docente implica acciones intencionales que tienen efectos en un mundo social, por ello puede considerarse que en las prácticas que

⁶ Licenciado en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Adscripción: Universidad de Oriente. Correo electrónico de contacto: adonai.reyes@soyuo.mx

los docentes realizan se ponen en juego ciertas intenciones conscientes, pero también deseos, temores, expectativas etc.” (p. 76).

El docente se concibe como un agente de gran impacto y sentido para los individuos que se encuentran inmersos en un proceso formativo en cualquier nivel educativo. Resulta esencial analizar y reflexionar alrededor de un concepto fundamental en el papel que ejerce el profesorado: la identidad docente. En torno a ella, Díaz (2006) plantea una serie de cuestiones muy interesantes a través de las cuales se puede partir para generar una idea sustentada sobre esta categoría (identidad docente) y sus diversas conceptualizaciones.

Las interrogantes que guiaron el estudio fueron: ¿Cuáles son los valores y convicciones que orientan la actuación docente?, ¿Acaso se vive desde el personaje que se aparenta ser o desde la persona que se es?, ¿Qué es lo que orienta su vida?, y ¿Tener más o ser más? Las preguntas anteriores fungen como un parteaguas al intentar definir la identidad del profesorado. Principalmente cuando se habla del recién adentrado al campo profesional de la docencia, es decir, el docente novel.

Lo anterior no resulta tarea fácil porque existe una variedad de contextos, niveles educativos, antecedentes académicos y profesionales, así como historias de vida diversas entre los maestros considerando además que “La identidad profesional puede ser conceptualizada, en definitiva, como resultado de la interacción entre las experiencias personales (dimensión de trayectoria biográfica) de los profesores y el entorno social, cultural e institucional en que ejercen sus funciones cotidianamente” (Alonso et al., 2015, p. 54).

Aunado a las “influencias teóricas, las prácticas y la experiencia acumulada son una parte de la identidad profesional que se va forjando a lo largo de la vida profesional” (Souto et al., 2020, p. 30). Ello permite un primer análisis al concebir que no existe una identidad específica, sino que se trata de múltiples identidades docentes, lo cual resulta en una infinidad de conceptualizaciones al respecto, una en función a cada docente.

Este capítulo tiene como objetivo reflexionar acerca del concepto de identidad docente por medio de la consulta de literatura especializada, principalmente en el caso del docente que está entrando al campo

profesional. Para ello, se han definido tres categorías de análisis documental. La primera aborda la formación del profesorado en la construcción de su identidad docente considerando tanto la formación académica en el nivel superior, así como capacitaciones externas. La segunda examina la práctica profesional como una constante que desarrolla de manera empírica la consolidación de la identidad docente. La tercera categoría analiza los distintos agentes y elementos contextuales que intervienen en la conformación de la identidad docente, abarcando tanto las relaciones con otros agentes educativos (estudiantes, directivos, padres de familia) y con normas, clima y ambiente institucional del centro o centros de estudios donde ejerce su labor.

Conceptualización de la identidad docente

Hablar de identidad docente es adentrarse a un vasto conjunto de elementos que conforman y conciben la existencia y labor del profesorado. Se trata de un término polisémico, tal como lo señala Escamilla (2023), "Definir la identidad del profesorado no resulta nada fácil, dada la diversidad de contextos, niveles educativos, antecedentes académicos y profesionales, así como de las diferentes historias de vida de los maestros" (p. 2). Aunado a ello, es importante destacar que también existen características personales como los valores o los sistemas de creencias individuales o colectivos que incrementan el número de elementos que constituyen la comprensión de un concepto para la identidad docente.

En este apartado se intenta trabajar el constructo identidad docente, a partir de la postura de diversos autores. Se parte de que esta noción requiere estar constantemente en discusión desde el ángulo del "notable desafío para aquellos estudiantes recién egresados de la carrera de grado" (Aguirre, 2015, p. 62) en un contexto marcado por el avance tecnológico y nuevas exigencias y necesidades sociales que, de acuerdo con Aguirre (2015), "hacen del inicio en la enseñanza, una experiencia traumática" (p. 62).

Los cambios provocados por la digitalización en todos los campos del conocimiento no han estado alejados en lo educativo (Olcott et al., 2015), los cuales han provocado una serie de ajustes a la labor docente generando un escenario cambiante en el que "los sujetos viven inmersos en una realidad que es constituida socialmente" (Vergara, 2016, p. 77).

Al respecto, se recupera la noción de identidad docente propuesta por Vanegas y Fuantealba (2019), para quienes es “un proceso no lineal caracterizado por las dificultades que son eficazmente superadas con la apropiación de competencias profesionales puestas en contextos reales de desempeño” (p. 123).

Estos autores caracterizan a la identidad docente a partir de la representación que el profesor, en ejercicio o en formación, desarrolla de sí mismo como docente, centrado en conocimientos, creencias, valores, actitudes, conductas, habilidades, objetivos y aspiraciones que se asigna como propios y que surgen en la interacción consigo mismo, las responsabilidades profesionales, los colegas y la escuela como institución social. Sin dejar de lado que “la identidad es la experiencia negociada del sujeto, implica la identificación de la pertenencia a una comunidad, considera la trayectoria de aprendizaje del individuo y supone la participación en contextos locales y globales” (Vanegas y Fuantealba, 2019, p. 123).

No se puede omitir el bagaje personal que contribuye más a la parte del individuo que a la del profesional, pero no por ello deja de ser relevante para estos efectos, constatando que, “los valores son fundamentales para que académicos e instituciones den sentido a lo que son en relación al pasado y a las experiencias presentes y futuras” (Alonso et al., 2015, p. 61). La dimensión intrapersonal resulta relevante particularmente en el caso de “los docentes principiantes [quienes] son sujetos de reflexión y ofrecen una actualización de lo que significa iniciarse en la docencia en los comienzos de este nuevo siglo” (Aguirre, 2015, p. 62).

Desde otra postura, para Escamilla (2023) “La identidad docente se edifica o construye con base en las experiencias educativas que se adquieren con el devenir del tiempo. Por esto, la identidad es algo inacabado” (p. 5). A partir de ello, se puede afirmar que la identidad docente es un cúmulo de vivencias e interacciones dentro del propio contexto escolar. Así, se define como un elemento que se adquiere y se moldea a partir de la labor educativa condicionada en “el marco en el que se define la identidad profesional de los y las docentes en relación al grupo de referencia” (Alonso et al., 2015, p. 66). Es decir, la identidad del profesorado se encuentra definida por las propias interacciones y la calidad de éstas en el grupo o grupos de estudiantes con los que se encuentra trabajando de manera directa.

Por otra parte, Alonso et al., (2015) recuperan una diversidad de recursos tanto intra como interpersonales que intervienen en la consolidación del sujeto como un agente educativo. Factores como la identidad docente, las representaciones relacionadas con los fines, los medios y las emociones unidas a la práctica de la docencia y al trabajo académico, incluso el sistema de valores de referencia, son construidos a través del trabajo conjunto y el diálogo con otras personas que comparten el proceso.

Desde otra línea ideológica, pero no por ello en contraposición, Fuentes et al., (2020) argumentan que “la identidad como noción facilita explorar diversos fenómenos y procesos del ser humano; también posibilita el acercamiento a ciertos ángulos no visibles de la sociedad y desde ahí explorar sus conexiones” (p. 2). Aquí la identidad del docente pasa a ser concebida como un medio de apertura que permite al sujeto experimentar esa necesidad de nutrirse con más información, fortaleciendo su conocimiento y formación a favor de responder a sus propias actividades laborales y, por ende, a las exigencias del entorno en función a su papel dentro de la sociedad.

Por su parte, Serra et al., (2009) señalan que “El ingreso a la actividad docente ha sido señalado como un momento crítico en la trayectoria profesional de los docentes” (p. 196). En esta etapa docente, el estudiante recién egresado presenta algunas inseguridades al darse cuenta de que la realidad en las aulas dista mucho de lo que se había considerado, lo que genera dificultades en los docentes noveles (Serra et al., 2009).

En cualquiera de los casos o posturas sobre las que se conceptualiza a la identidad docente, es importante indicar una serie de elementos que la configuran, ya sea como parte de ella o a la par de esta, pero que siempre intervienen de manera directa para su composición. Entre ellos destaca la experiencia debido a que la identidad no se construye de la noche a la mañana ni tampoco se deja de desarrollar ni de ajustar. Por el contrario, la figura del profesor se moldea con el tiempo, siendo capaz de adaptarse “a escuelas, niveles, directores, reformas educativas, y nunca dejamos de crecer y evolucionar” (Escamilla, 2023, p. 5).

Asimismo, la identidad es parte crucial y producto de las anécdotas en función de ser un ente inacabado y perceptible siempre al cambio. En concordancia con

Las prácticas pedagógicas [...que...] permiten desarrollar la identidad profesional docente (tanto del profesor en formación, como del profesor tutor y del profesor guía) porque es un espacio curricular en el que se construyen comunidades, se comprende y elaboran relaciones con los demás y con el mundo, y, además, se adquiere el sentido vivido de lo que se es (Vanegas y Fuentealba, 2019, p. 121).

Ello trae a escena uno de los factores más representativos dentro de la composición de los elementos identitarios de esta profesión, pues los "entornos sociales son el marco contextual idóneo que aporta los rasgos identitarios que van permeando a través de la experiencia la identidad docente y la identidad en general" (Escamilla, 2023, p. 9).

Con base en los elementos previos, se puede establecer que la identidad docente se constituye a partir de factores como la experiencia tanto dentro como fuera de las prácticas educativas. Esto se debe a que, desde este conjunto de vivencias, se conforma el modo del docente para responder a las situaciones del aula. Aunado a ello, se encuentran las interacciones con otros agentes educativos, así como la cultura y el clima institucional y social de los contextos en los que se desenvuelve debido a que la naturaleza humana le exige aprender, comparar y reflexionar en gran medida desde varios puntos de referencia como lo son las anécdotas de otros sujetos propios o ajenos al fenómeno educativo.

A la par, existe un bien adicional que no es mencionado explícitamente en párrafos anteriores, pero sí constituye un requisito inequívoco en la conformación de una identidad profesional de los miembros del cuerpo docente de cualquier institución educativa, y ésta es la formación inicial docente. Ésta es una etapa que

comprende una especie de juego entre lo público y lo privado, entre lo institucional y lo personal, entre lo intersubjetivo y lo subjetivo, entre lo impuesto y lo construido, entre lo instituido y lo instituyente donde el profesorado crea significados respecto a su propia labor, respecto a la docencia (Lozano, 2020, p. 7).

La formación académica del profesorado en la construcción de la identidad docente

Como se ha señalado anteriormente, la identidad docente no es un producto o ente acabado o consolidado como tal. En cambio, es un elemento que constantemente se está adaptando o configurando a una amplia variedad de factores propios del individuo como lo son sus ideas, creencias, costumbres o incluso conductas.

La etapa como estudiante del nivel superior constituye el eje central de este apartado, esto debido al impacto y significado que representa en la consolidación de la identidad del profesorado, tomando en cuenta cómo “El docente se forma a partir de una persona que posee una antropología y una cosmovisión y en esa concepción son elementos constitutivos sus componentes afectivos que forman parte inseparable de su vida personal y actuación profesional” (Díaz, 2006, p. 96).

De esta manera, resulta imperativo entender a la formación como un proceso que encuentra su punto de partida en la educación universitaria o, como es el caso de México, en el nivel superior, al comprender que “La formación inicia cuando la persona se asume a sí misma en proceso de formación, para ello debe reconocerse como parte de aquello en lo que se forma” (Lozano, 2020, p. 3).

La formación del docente es “un proceso que sucede en la vida cotidiana de las personas, que implica reflexionar y transformar aquello en lo que se forma. El trayecto formativo se asume como algo personal y de lo que se está consciente” (Lozano, 2020, p. 4). Esto permite comprender que no sólo se trata de la adquisición de información académica, sino que la participación de lo personal también es muy importante, y desde ahí se puede “llegar al diálogo entre los contenidos a abordar y los intereses de los estudiantes” (Calderón y Loja, 2018, p. 36).

Relevante es desprender la imagen tradicional y lineal de la educación “para pasar al autodescubrimiento personal, el tomar conciencia de sí mismo; es decir, se trata del desarrollo total de la personalidad y no de conductas específicas” (Díaz, 2006, p. 98). A esta acción debe agregarse que, si bien se le da valor al proceso formativo,

la universidad contribuye con un bajo porcentaje de los [...] saberes y dominios. El mayor porcentaje procede de las múltiples relaciones contextuales que se dan en la sociedad y en los últimos años por la influencia de las nuevas tecnologías de la información y comunicación que se han convertido en una “escuela paralela” en nuestro proceso formativo (Díaz, 2006, pp. 96-97).

Con base en lo anterior, respecto al impacto de la formación como preámbulo al campo profesional de la educación, no se puede negar que en ese periodo se den recursos para el modelaje del profesorado, metodologías de trabajo, consejos, lenguaje, costumbres o incluso frases que contribuyen a un bagaje transmitido de manera indirecta o inconsciente por parte de los formadores que promueven esta parte formativa previa al campo laboral.

La práctica docente como eje angular que rige la identidad del profesorado

De manera consecutiva a la fase académica se encuentran los primeros acercamientos al campo laboral, y ahí se manifiestan los principales referentes que se conservaron como valores y procesos propios de la institución formadora para ser moldeados, adaptados o incluso desplazados por aquellas competencias que son adquiridas durante la ejecución de la labor docente. El ejercicio laboral le da la forma a la singular identidad del profesionista en su campo de acción, considerando a los primeros años de trabajo como aquel aprendizaje en la práctica asociado a estrategias de supervivencia (Serra et al., 2009).

Dicha práctica tiene un gran valor para la conformación de la identidad al caracterizar que “este ejercicio está impregnado de interacciones interpersonales, pues se hacen presentes relaciones con alumnos, otros maestros, directivos y padres de familia, mismas que por su propia naturaleza tienden a ser complejas” (Villalpando et al., 2020, p. 231).

Este ejercicio produce un aprendizaje de mayor impacto en comparación al ocurrido durante el periodo académico. La práctica educativa, comprendida como “un conjunto de relaciones que se dan más allá del trabajo en el aula, donde intervienen no sólo el maestro y los alumnos, sino padres de familia, autoridades educativas, etcétera” (Vergara, 2016, p.

77), se vive con plenitud. En esa misma sintonía se encuentra Díaz (2006), para quien la labor profesional del docente constituye "La actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos" (p. 90).

Ante esta definición se logra recuperar un elemento crucial dentro de la práctica docente, el seguimiento de un determinado currículo institucional. Determinando que este se refiere a

el proceso de selección, organización y transmisión de la cultura en el ámbito de la escuela. Cuando se le refiere como selección de contenidos culturales, se señala la relación con contenidos intelectuales y procedimentales a aprender y con contenidos axiológicos que estén orientados a la concreción de un proyecto global (Osorio, 2017, p. 147).

Este proceso se trata de un sistema complejo de ideas y saberes preseleccionados para su transmisión y conservación por parte de los miembros de una generación a otra más joven. Ello supone una adopción consciente o inconsciente de este bagaje teórico y cultural, acto que se transversaliza inadvertidamente en los componentes identitarios del docente, modificando su identidad profesional. Durante la práctica docente se generan "teorías, como fundamento consciente o inconsciente de nuestra práctica pedagógica, que pueden contribuir a la constitución de una base de conocimientos sobre los procesos que explican nuestra actuación profesional" (Díaz, 2006, p. 94). Esto ayuda a los procesos reflexivos sobre la identidad en desarrollo.

En este tenor, Torres et al., (2020) indican que se trata de "el ejercicio que el profesor desarrolla específicamente en el aula, que supone una interacción constante con el estudiante, en donde se genera una variedad de situaciones de acuerdo a objetivos determinados que inciden en el aprendizaje" (p. 3). Desde ahí se rescatan partes de la innegable e interminable interacción social a la que se encuentra expuesto el docente en el ejercicio de su profesión.

Asimismo, y como eje transversal dentro de la práctica docente:
El profesor se enfrenta diariamente a su labor como un ser

impregnado de valores, quien a lo largo de su ejercicio ha construido su actuación, uniendo fragmentos de su vida personal y de su ejercicio académico, pero no solo eso, sino que va incluyendo además las vivencias de otros actores de la educación (Villalpando et al., 2020, p. 240).

En este sentido, Alonso et al., (2015) señalan que “la interacción permite que se produzcan dos importantes procesos en la identidad académica como son el reconocimiento y la construcción identitaria” (p. 62). Dicho de otra manera, el contacto entre componentes como la formación académica, las actividades y procesos dentro de la práctica docente, así como la interacción constante con diversos agentes educativos dentro de un marco de acción definido por una cultura y clima específico, desencadenan en la visualización y el desarrollo de la identidad del docente.

Agentes y elementos contextuales que definen la identidad docente

Recuperando una de las ideas centrales de este texto, la identidad docente no es un producto finito o acabado; por el contrario, conlleva un ente que se encuentra en constante configuración con respecto a la interminable serie de intercambios entre los elementos propios del individuo, con respecto a los componentes ajenos a él, pero que forman parte de su contexto y, por ende, terminan por permear en su esencia.

La postura del docente a través de su identidad profesional se impregna de matices que ofrecen los contextos institucionales, políticos, sociales, organizativos y económicos; al igual que de las características de los propios estudiantes, compañeros maestros, directivos y su particular forma de ser, todo ello, se interpreta como un entramado de vidas que confluyen, construyen y reconstruyen la actividad que le compete al profesional de la educación. (Villalpando et al., 2020, p. 232).

Se hace hincapié en la connotación que adquiere el bagaje extrínseco al sujeto con respecto a su propia conformación como un ser integral dentro de un escenario determinado. Por lo tanto, los hechos que suceden en los contextos sociales y culturales resultan también de interés de la educación en una doble dirección, bien por

la influencia que puedan tener en ella, así como por la intervención que la educación pueda realizar en esos contextos. (Díaz, 2006, p. 89).

Los elementos y los agentes integrados en el ambiente social son trascendentales para las actividades educativas como parte de un fenómeno de naturaleza cultural, así como para la conformación de los propios sujetos que dentro de este panorama interactúan y, con base en ello, reformulan los aspectos identitarios del profesorado. En toda acción educativa está en juego un conjunto de valores que sustentan fines, mismos que corresponden a una imagen de hombre en una sociedad determinada y que se difunden de manera sistemática y metódica (Díaz, 2006, p. 92).

Por lo tanto, para Villalpando et al. (2020),

La actuación del sujeto en cuestión trasciende las cuatro paredes del aula, pues su ejercicio también se hace presente en todos y cada uno de los espacios institucionales donde labora; además, está impregnado de experiencias, creencias y saberes tanto teóricos como empíricos, mismos que le permiten comprender el mundo donde se desenvuelve (p.p. 232-233).

La construcción de la identidad docente es un proceso influenciado por múltiples factores propios del contexto educativo, los cuales llegan a interpretar un papel fundamental en la estructuración de dicha identidad. La interacción con los estudiantes y la colaboración con otros miembros del cuerpo docente o plantilla administrativa resultan estructurales. Tal como indica Basurto (2014), "lo que se escucha y se observa sirve como base para construir las posibles acciones siguientes y, en consecuencia, se producen intenciones ante esos hechos" (p. 121).

A la par, cada institución cuenta con su propia cultura y sistema de valores que influyen en las prácticas y, claro, en las identidades de los docentes. Esta cultura puede incluir prácticas, costumbres y normas que moldean el clima en el que los profesores trabajan. Ello "implica explorar las relaciones de poder entre autoridades, maestros y alumnos, junto a los discursos normativos y pedagógicos, y los contenidos teóricos, éticos y valorativos entre otros" (Santillán et al., 2011, p. 47).

Conclusiones

Dadas las características de la identidad docente, ésta tiende a convertirse en un constructo complejo y multifactorial que se ajusta a partir de una serie de elementos tanto personales (propios del individuo), como contextuales (ajenos al individuo). La formación del profesorado cumple un papel crucial al proporcionar fundamentos teóricos, prácticos y hasta éticos que orientan la labor profesional. Por su parte, la práctica docente ofrece a los educadores la oportunidad de aplicar sus conocimientos y habilidades mientras se encuentran en una constante interacción con otros individuos como los estudiantes con quienes “El docente va a sumar dentro de su práctica educativa diferentes creencias, convicciones y escalas de valores que, sin lugar a dudas, va a transmitir en su discurso pedagógico” (Prieto, 2008, p. 328).

Asimismo, en esta constitución de lo identitario no se puede dejar de lado la serie de agentes y elementos contextuales, como las relaciones con colegas, directivos, padres de familia y la comunidad en general, así como las normas, el clima y el ambiente institucional, lo que permite “reconocer al docente como individuo, con una particular historia de vida donde se posibilita la oportunidad de abordar una reflexión del presente y futuro del profesor” (Villalpando et al., 2020, p. 231).

En definitiva, la identidad docente es un proceso dinámico y en constante construcción debido a que “en la experiencia cotidiana del trabajo docente coexisten los elementos institucionales y personales del rol que desempeñan; así cada maestro es diferente en su práctica profesional” (Vergara, 2016, p. 77). Por lo tanto, es fundamental que los docentes cuenten con el apoyo y las oportunidades necesarias para reflexionar sobre su práctica, destacándose “la importancia de documentar experiencias que, al surgir en escenarios diversos, ofrecen elementos que permiten reflexionar y discutir acerca de acciones tan significativas como es la educativa” (Santillán et al., 2011, p. 45).

Referencias

Aguirre, J. (2015). Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza. *Praxis Educativa*, 19(1), 62-64.

- Alonso, I., Lobato, C., Arandia, M. (2015). La identidad profesional docente como clave para el cambio en la educación superior. *Opción*, 31(5), 51-74. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045570004>
- Basurto, M. (2014). La identidad del docente novel nace en la formación inicial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(1), 117-134.
- Calderón, P. y Loja, H. (2018). Un cambio imprescindible: el rol del docente en el siglo XXI. *Illari*, (6), 35-40. <https://www.aacademica.org/margarita.calderon/2>
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12 (Ext.), 88-103. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Escamilla, M. (2023). Hacia una conceptualización de la identidad docente. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* 7, 1-13. DOI: <https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1868>
- Fuentes, R., Arzola, D. y González, A. (2020). La identidad profesional docente, un acercamiento a su estudio. *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 11, 1-20. DOI: <https://doi.org/10.33010/ierierediech.v11i0.727>
- Lozano, E. (2020). Significado de la docencia y procesos formativos del profesorado en el área de la salud: Los inicios en la docencia. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-21. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v24n1/1409-4258-ree-24-01-253.pdf>
- Olcott, D., Carrera, X., Gallardo, E., González, J. (2015). Ética y Educación en la era digital: perspectivas globales y estrategias para la transformación local en Cataluña. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 12(2), 59-72. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78038520005>
- Osorio, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*, (26), 140-151. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85352029009>

- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de educación*, 6(10), 325-345. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544585017>
- Santillán, V., Bermúdez, M., Montaña, M. (2011). La práctica docente y el desarrollo de habilidades intelectuales en la formación profesional por competencias. *Horizontes educacionales*, 16(2), 43-56. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97923680005>
- Serra, J., Krichesky, G. y Merodo, A. (2009). Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina, una aproximación a partir de los egresados de la Universidad Nacional de General Sarmiento. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 195-208. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733014>
- Souto, A., Talavera, M., Rial, A. (2020). Aspectos que conforman la identidad profesional del profesorado de formación y orientación laboral. *Estudios sobre educación*, 38, 29-57.
- Torres, M., Yépez, D. y Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (10). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571763429006>
- Vanegas, C., Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva educacional: Formación de profesores*, 58(1), 115-138. <https://www.scielo.cl/pdf/perseduc/v58n1/0718-9729-perseduc-58-01-115.pdf>
- Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista Cumbres*, 2(1), 73-99. <file:///C:/Users/adore/Downloads/Dialnet-LaPracticaDocenteUnEstudioDesdeLosSignificados-6550779.pdf>
- Villalpando, C., Estrada, M. y Álvarez, G. (2020). El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas. *Alteridad*, 15(2), 229-240. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.07>

Capítulo V

Mi primer día de clases: narrativas de experiencias en docentes noveles universitarios

María Azucena Valencia Torres⁷

Aurelio Vázquez Ramos⁸

Resumen

Un momento significativo en la trayectoria académica es el primer día de clases. En este momento se produce el primer encuentro docente-estudiantes, y ello merece una reflexión y preparación específica por parte de los profesores (Cicero, 2018). El objetivo de este capítulo es analizar los factores que configuran el primer día de clases del docente universitario novel, así como la manera en que trasciende ese momento en la construcción de su identidad docente. Se utilizó un enfoque metodológico mixto que consideró dos fases una cualitativa documental y otra cuantitativa-cualitativa. La primera etapa consistió en la búsqueda y análisis hermenéutico de la literatura concerniente al tema. Para facilitar su acceso se elaboró una matriz con diversos elementos que dieran cuenta de los principales hallazgos teóricos identificando algunas categorías en torno a ese primer día de clases. La segunda fase de la metodología mixta estuvo caracterizada por el diseño, aplicación y análisis de información empírica de las experiencias de doce académicos activos en el periodo Febrero-Julio 2024. Las categorías analizadas fueron: nivel educativo en el que se desempeñó por primera vez como docente universitario; nivel de formación y edad que tenía en ese entonces; años de experiencia laboral apegada a su profesión con los que contaba; narrativa del primer día de clases como docente de universidad; conocimientos, habilidades y actitudes con los que contaba según su perspectiva, y cuáles le hicieron

⁷ Doctora en Educación por la Universidad del Golfo de México. Adscripción: Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana Región Veracruz. Correo electrónico de contacto: mavalencia@uv.mx

⁸ Es Doctor en Educación. Adscripción Facultad de Pedagogía Universidad Veracruzana Región Veracruz. Correo electrónico de contacto: auvazquez@uv.mx

falta en ese momento; emociones vividas antes, durante y después de ese primer día; forma en que llegó a la docencia de universidad; perspectiva personal de la docencia como su vocación; factores emocionales, motivacionales y relacionales que influyeron en sus primeros días de docencia de educación superior; manera en que se define actualmente como docente universitario; y forma en que se visualiza a futuro en su rol docente.

Palabras clave: primer día de clases, docente novel, identidad docente, vocación docente, factores emocionales, motivacionales y relacionales

Introducción

Durante los primeros años, los profesores universitarios experimentan diferentes etapas y sensaciones calificadas como tensiones y aprendizajes de alta intensidad en contextos particularmente desconocidos en los que, además de ir ganando seguridad en cuanto al manejo de contenidos, deben mantener un equilibrio emocional y personal (Marcelo, 1995) Este documento tiene como finalidad compartir una serie de reflexiones y análisis a partir de las respuestas a los siguientes cuestionamientos: ¿Cuáles son los aspectos o factores que configuran el primer día de clases del docente universitario?, y ¿de qué manera el primer día de clases trasciende en la construcción de la identidad docente del profesor universitario novel? El estudio se realizó con docentes activos de la Facultad de Pedagogía Región Veracruz de la Universidad Veracruzana, y con él se identificó información tanto teórico-conceptual como empírica sobre las categorías: docente novel, identidad docente, vocación, factores personales, motivacionales y relacionales, formación profesional-docente, competencias docentes, así como modelos docentes del profesor novel, con la finalidad de identificar cuáles son los elementos o los factores que interactúan en la primera experiencia docente a nivel de educación superior, así como la forma en que el primer día de clases impacta en la configuración de la identidad docente universitaria.

Con relación al docente novel, Vázquez y Miranda (2019) refieren que es aquél que inicia su trayectoria como profesor y que durante ese proceso enfrenta retos e incertidumbres iniciales, principalmente por el dominio de los conocimientos como por su forma de interrelacionarse con los grupos de estudiantes. Aunado a lo anterior, Naranjo y Oto (2024) expresan que

muchos docentes de nuevo ingreso a instituciones educativas basan sus enseñanzas en experiencias previas que tuvieron como estudiantes principalmente en su etapa universitaria.

Algunos de los rasgos que se identifican en el profesorado novel son: nerviosismo por las responsabilidades asumidas al transformarse de aprendiz a docente; incertidumbres diversas respecto a qué sucederá en sus clases; y mucho más tiempo requerido para resolver todos sus deberes por falta de experiencia y estrategias (Perrenoud, 2004, como se citó en Vázquez, 2023). Lo anterior coincide con lo manifestado por Demuth et al., (2023) cuando señalaron que su desempeño inicial se basa en las experiencias previas tanto personales como estudiantiles, dependencia de otros docentes y la experimentación de mucha incertidumbre y estrés. Todo ello confirma que el docente novel se encuentra directamente influenciado por diversos elementos de su entorno educativo cercano y que sin duda su identidad docente está en proceso de construcción (Romero y Puerto, 2023).

A partir de lo anterior, resulta de interés en este estudio considerar la categoría de identidad docente que, según Vázquez y Miranda (2019), se constituye a partir de un proceso de construcción del docente sobre la percepción de sí mismo en un entorno laboral- profesional específico. Esta identidad incluye, por tanto, elementos personales, sociales, culturales y profesionales. No se obtiene sólo por un título profesional, sino que debe construirse para no sólo reconocerse a sí mismo como profesor, sino que también sea reconocido por otros como parte del gremio docente (Gysling, 1992, como se citó en Naranjo y Oto, 2024).

Dicho proceso no es lineal ni inamovible, sino resultado también de la naturaleza humana de socialización. En el caso de los profesores universitarios cuando su formación inicial es en otra disciplina diferente a la docencia, existe una dualidad conceptual entre identidad docente e identidad profesional, pues para ellos la docencia representa su segunda profesión, considerando que algunos autores definen a la docencia precisamente como una profesión específica, distinta a la disciplinar en la que la mayor parte de los profesores universitarios fueron formados previamente, lo que se genera que se considere el concepto de identidad profesional como sinónimo de identidad docente (Vázquez, 2019, como se citó en Vázquez, 2023).

Según Demuth et al., (2023) en los docentes noveles, la identidad está marcada por sus primeras experiencias en el aula y las relaciones interpersonales que establece con otros miembros de la comunidad educativa, es decir, la identidad se forma mediante el entretrejo de la influencia cultural, grupal e individual. Por lo anterior, todo lo que acontezca en sus primeros días de clase como profesores tiene un impacto sumamente significativo en el docente y en su trayectoria, sobre todo aquello que determine el vínculo y trascendencia en sus estudiantes.

Entre los factores personales-emocionales que más influyen en sus primeros pasos como docentes se encuentran la capacidad para enfrentar los desafíos de la docencia aún sobre la falta de experiencia y formación, priorizando la autoexploración, desarrollo y superación (Romero y Puerto, 2023). Ello conlleva a la existencia de factores motivacionales promovidos desde el compromiso por la enseñanza hacia los alumnos con la intención de que logren aprendizajes claros, las expectativas que posee sobre su desempeño profesional propio, así como el establecimiento de relaciones positivas en el aula.

De esta manera, factores relacionales como los vínculos que establecen con colegas experimentados y su involucramiento en comunidades de aprendizaje resultan de gran relevancia para los docentes noveles, pues la mayoría al principio no cuenta con formación pedagógica formal y crean cierta dependencia con los más expertos para obtener orientación práctica y la confianza de irse adaptando a las demandas universitarias con ayuda del andamiaje de tales compañeros (Demuth et al., 2023). De acuerdo con Romero y Puerto (2023), estos factores también pueden ser desafíos para el docente novel si el entorno no es armónico, receptivo, empático o colaborativo.

En este sentido, se recupera el concepto de vocación docente considerada como el interés genuino por enseñar que, en ocasiones, puede existir desde los años de infancia, o bien desarrollarse o descubrirse en la vida adulta, y que también tiene la influencia del contexto en el que se desenvuelve la persona (Vázquez y Miranda, 2019). No obstante, autores como Demuth et al., (2023) piensan que la vocación no debe ser vista como el único pilar de la identidad docente, pues no es suficiente para la intervención en el proceso enseñanza- aprendizaje porque se requiere acompañarla de procesos de profesionalización docente para evitar

limitar el desenvolvimiento en el aula y los resultados efectivos en el aprendizaje de los alumnos.

En este tenor, abordar el concepto de formación profesional-docente (profesionalización docente) implica reconocer que, como afirman Graieb et al., (2023), por décadas se había pensado que en la educación superior un buen docente era quien domina saberes científicos o disciplinares, restando importancia a los saberes pedagógicos, y con ello se fue fortaleciendo la idea de que era insuficiente basar la práctica docente en las estrategias, las técnicas y las actividades didácticas. De hecho, mientras en otros niveles educativos predomina requerir completar un grado académico vinculado con la docencia para dar clases, en la universidad no siempre se ha priorizado.

Incluso, aquellos educadores que sí tuvieron formación docente dentro de sus estudios universitarios suelen basar su ejercicio docente en lo aprendido por imitación de sus profesores de diferentes etapas de su educación formal (Fanaro et al., 2023). No obstante, las necesidades actuales de la educación superior exigen que quienes fungen como profesores de diferentes campos disciplinares trabajen por lograr su profesionalización docente, lo cual implica el desarrollo de conocimientos y habilidades necesarios para desempeñar su labor como profesores, gestionando permanentemente actualizaciones sobre temas emergentes de la educación (Vázquez y Miranda, 2019).

Lo anterior significa que cualquier maestro que colabora en educación universitaria debe desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes pertinentes para desempeñarse de mejor forma en sus instituciones educativas. Según Revelo et al., (2021), el Marco para la Buena Enseñanza incluye destrezas, habilidades y conocimientos que son relevantes para el quehacer profesional docente, y están organizados por niveles de dominio: A. Preparación de la enseñanza. B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes. D. Responsabilidades profesionales. Por otro lado, Demuth et al., (2023) afirman que las competencias docentes están organizadas en: competencias pedagógicas básicas; competencias comunicativas; competencias relacionales; competencias reflexivas; competencias motivacionales.

Finalmente, y en correspondencia con lo comentado en conceptos anteriores, no se puede dejar de considerar como un factor que influye en el primer día de clases del profesor novel, a los modelos de hacer docencia que recibieron de sus maestros en el nivel de formación profesional, incluso a veces en niveles educativos previos.

Con relación a ello, Graieb et al., (2023) mencionan que tales modelos son prácticas de enseñanza que, en gran parte, se han construido tradicionalmente por la reproducción de prácticas observadas durante su experiencia como estudiantes. Este enfoque se encuentra basado en la imitación de los métodos y estilos pedagógicos de sus propios docentes, con una incorporación intuitiva y personal. No obstante, al adquirir mayor experiencia y comprometerse con su propia profesionalización docente, se espera que cada docente vaya construyendo un modelo más personal y con mayor fundamento teórico-metodológico.

Con base en este documento, en el mismo se desarrollan los apartados de metodología, resultados, discusión teórica y conclusiones, a través de los cuales se desglosará la información obtenida mediante la revisión sistematizada de la literatura a través de la matriz RSL-PhD y la implementación de la técnica de encuesta mediante un formulario de Google a doce docentes de la Facultad de Pedagogía.

Metodología

La presente investigación tiene un enfoque metodológico mixto, pues contempla una fase cualitativa-documental y otra cuantitativa-cualitativa. El punto de partida inicial fue la fase cualitativa-documental, en la que se obtuvieron algunos elementos teóricos sobre conceptos que se consideran claves sobre el impacto del primer día de clases en la construcción de la identidad del docente novel. A partir de la técnica de revisión sistemática de la literatura afín al tema de este trabajo, se integró un registro de 32 fuentes de información bajo el instrumento de recopilación y organización formal denominado Matriz RSL-PhD. Dicha matriz se estructuró con los siguientes elementos:

Número consecutivo, referencia completa al estilo APA (que en este caso es específicamente en su versión 7), título del trabajo, lugar, autor principal, adscripción, tipo de documento, palabras clave, marco

conceptual (definiciones sobre docente novel, primer día de clase, identidad docente, vocación docente, situación emocional, motivacional y relacional, formación profesional docente, competencias docentes, modelos docentes), metodología de investigación, instrumentos, técnicas de análisis, resultados, principales conclusiones, y planteamiento de futuros estudios como prospectiva.

Después de la selección de tales fuentes de información mediante la búsqueda en medios electrónicos, específicamente en bases de datos de revistas especializadas, indexadas y arbitradas, se procedió a su lectura y organización en la matriz constituyendo con ello la fase heurística. Esta actividad dio paso a la etapa hermenéutica, en la que se lograron caracterizar y distinguir de acuerdo con su nivel de generalidad y objeto de estudio a cada uno de los conceptos centrales de este trabajo. También se logró identificar la relación existente entre todos ellos en el análisis los elementos que configuran el primer día de clases y la construcción de la identidad del docente novel.

Tal fase parte del método analítico-sintético de búsqueda de información, en el que el análisis y la síntesis son procesos intelectuales que funcionan como una unidad, pues “el análisis se produce mediante la síntesis de las propiedades y características de cada parte del todo, mientras que la síntesis se realiza sobre la base de los resultados del análisis” (Rodríguez y Pérez, 2017, p. 8). Uno de los usos más comunes que le dan los investigadores tiene que ver con la búsqueda y procesamiento de información bibliográfica, es decir, de fuentes de información recopiladas para identificar ideas centrales de documentos relacionados al tema de investigación.

La segunda fase de la metodología mixta consistió en el diseño y aplicación de un cuestionario mixto y el análisis de información obtenida del mismo, como las experiencias docentes del primer día de clases de los doce académicos activos en el periodo Febrero-Julio 2024 de la Facultad de Pedagogía Región Veracruz, la mayoría egresados de diferentes generaciones de la misma Facultad, y la menor parte de diversas instituciones privadas.

Las preguntas realizadas a los encuestados fueron cuatro de enfoque cuantitativo y once de enfoque cualitativo sobre: nivel educativo en el

que se desempeñó por primera vez como docente universitario; nivel de formación tenía en ese entonces; edad que tenía en ese entonces; años de experiencia laboral apegada a su profesión con los que contaba; narrativa del primer día de clases como docente de universidad; conocimientos, habilidades y actitudes con los que contaba según su perspectiva, y cuáles le hicieron falta en ese momento; emociones vividas antes, durante y después de ese primer día; forma en que llegó a la docencia de universidad; perspectiva personal de la docencia como su vocación; factores emocionales, motivacionales y relacionales que influyeron en sus primeros días de docencia de educación superior; manera en que se define actualmente como docente universitario; y forma en que se visualiza a futuro en su rol docente de educación superior.

Los datos obtenidos de la encuesta se presentan en el siguiente apartado mediante algunas gráficas y tablas con muestras de respuestas cualitativas destacadas para este estudio según las categorías de análisis de este trabajo, las cuales son: Primer día de clases, competencias docentes, factores emocionales, motivacionales y relacionales, vocación docente e identidad docente novel. En el caso de las respuestas de corte cualitativo se presentan extractos de las encuestas en las que se identifican a sus informantes como DFP_Número variable, como código que significa Docente de la Facultad de Pedagogía_número del docente encuestado.

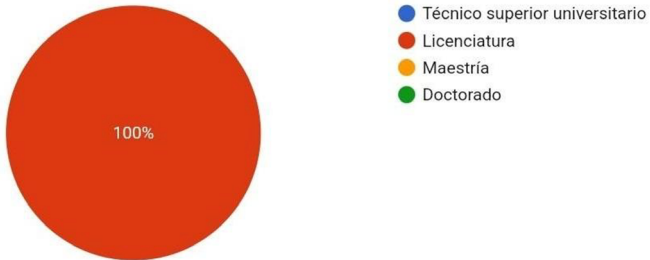
Resultados

Respecto a las preguntas cuantitativas del instrumento aplicado, la primera de ellas tiene como propósito identificar exactamente el nivel académico de la educación universitaria en el que se convirtió en docente novel. Al respecto, la totalidad de docentes encuestados comenzó su trayectoria en el nivel licenciatura, tal como se muestra en la figura 1 en la que se presentan las opciones que se les incluyeron como respuestas posibles: técnico superior universitario, licenciatura, maestría y doctorado.

Figura 1

Nivel educativo del docente novel en universidad

“¿En qué nivel educativo te desempeñaste por primera vez como docente Universitario?”

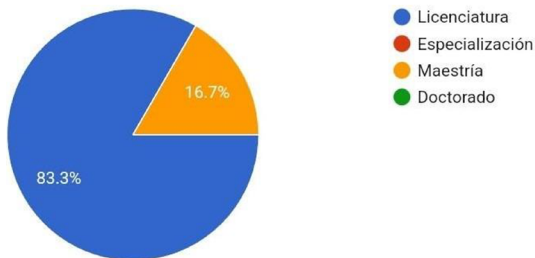


Por otro lado, al preguntarles sobre el nivel académico con el que contaban cuando comenzaron a incursionar como docentes en universidad, del 100% de profesores encuestados, el 83.3% de ellos respondió que tenía sólo nivel licenciatura, mientras que el 16.7 % contaba con formación de nivel maestría. Ninguno de los encuestados contaba con estudios de técnico superior universitario, ni tampoco de doctorado. Dichos datos se muestran en la figura 2.

Figura 2

Nivel académico

“¿Qué nivel de formación tenías en ese entonces?”



Otro dato relevante sobre los docentes noveles en el nivel superior es la edad en la que comienzan su encuentro con la labor docente. En el caso de esta investigación, diez de los encuestados tenía en su primer día como profesor de educación superior entre 20 y 25 años, uno entre 26 y 30 años, y otro más entre 31 y 35 años. Estos datos se pueden ver en a figura 3, la cual explica que el 83.3 % de los encuestados fueran prácticamente recién egresados de un programa de formación de nivel licenciatura.

Figura 3

Edad del docente novel

“¿Qué edad tenías en ese entonces?”

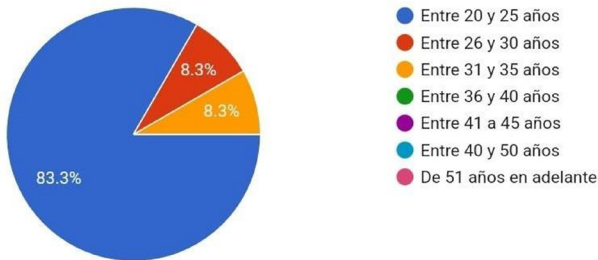
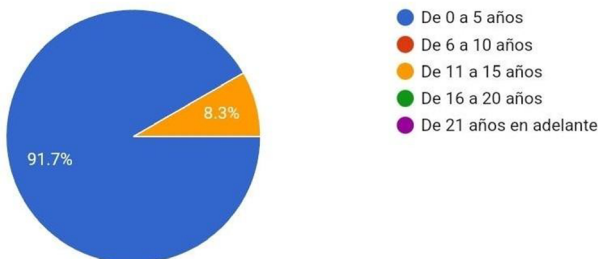


Figura 4

Años de experiencia laboral profesional

“Cuando comenzaste a dar clases a universitarios, ¿cuántos años de experiencia laboral apegada a tu profesión tenías?”



Un aspecto relevante sobre el desempeño del docente novel en sus primeras experiencias como docente universitario se vincula con la experiencia laboral, pues generalmente ésta le lleva a obtener seguridad en su desenvolvimiento, pero resulta mucho más pertinente para su desempeño docente si la experiencia laboral está totalmente alineada con la formación profesional de la disciplina de la que dan clases. Al contar con ella, los docentes pueden crear clases con mayores ejemplos, actividades situadas en contextos reales, plantear problemáticas o retos a resolver por parte de sus alumnos apegados a su realidad profesional, resolver dudas de sus grupos, entre otros aspectos. Por ello, a los docentes encuestados se les preguntó sobre el tiempo que tenían de experiencia laboral apegada a su profesión, y la información obtenida se representa en la figura 4. En ésta destaca que once de los doce encuestados tenía entre 0 y 5 años de experiencia, mientras que sólo uno tenía entre 11 y 15 años.

Primer día de clases...

Al cuestionarles sobre cómo recuerdan que fue su primer día de clases, especificando narrar su experiencia con el mayor detalle posible como institución, carrera, características y respuestas del grupo, temas tratados, actividad o actividades centrales, materiales utilizados y alguna anécdota en particular, se encontraron relatos como los siguientes:

Fue en una universidad privada, me preparé mucho para dar la clase, realicé mi planeación, material, ensayé mi clase. Atendí a 22 alumnos de licenciatura en ciencias de la educación, la clase fue sobre diversidad cultural, inicié con el tema de la diversidad nos enriquece, con una actividad de integración, todos participaron de manera muy activa, utilicé fichas para encontrar las respuestas por equipos, el ambiente fue muy bueno y me hicieron sentir con mucha confianza, la clase estuvo bien, me reté a mejorar para la siguiente clase (DFP_11). En mis inicios, simultáneamente empecé a trabajar en iniciación universitaria de la UV (propedéutico), posteriormente en la escuela Normal Serradel y en la Secundaria Técnica No.1. En la Escuela Normal, eran materias de investigación y también tenía a mi cargo el Departamento de Investigación Educativa. Al principio, me ponía un poco nerviosa, pero después fue fácil adaptarme al sistema de la institución. En ese entonces, había varias compañeras de la facultad dando clases también. Pagaban poco, lo que contaba era la experiencia

adquirida. Los grupos eran como de 30 estudiantes. Y generalmente, se usaban las láminas para exponer las clases. Las estudiantes eran bien portadas. El ambiente era agradable, pero con disciplina (DFP_2).

Competencias docentes

En esta categoría de análisis se agrupan tres de las preguntas del instrumento que se dirigen a indagar los conocimientos, las habilidades y las actitudes que los docentes identifican que tenían desarrolladas en alguna medida cuando se enfrentaron a su primer día de clases, mismos que les ayudaron a sortear exitosamente tal experiencia, pero también reconocieron aquellos que les hacían falta debido a su nula experiencia en el nivel educativo, la falta de formación profesional docente, e insuficiente experiencia laboral apegada a su disciplina:

Apliqué los conocimientos teóricos de la Pedagogía activa, centrada en la experiencia y participación activa de los estudiantes, en ese momento desconocía los fundamentos de la pedagogía emergente como educación socioemocional, neuroeducación y la pedagogía inclusiva (DFP_6).

Como profesor novato y para poder interactuar con el grupo, decidí llevar a cabo actividades que los estudiantes asimilaban los conceptos y teorías básicas, mediante organizadores gráficos. También apliqué lo de trabajar en equipo y el diálogo grupal sobre los temas que se abordaban. Considero que me hizo falta tener mayor habilidad en responder a los cuestionamientos que hacían las estudiantes, ya que no había tanta experiencia como para dar un preciso referente (DFP_9).

Pues desde un comienzo la de responsabilidad y compromiso, porque sabía que ahora asumía otro rol y tenía que estar frente a grupo. Las que me fallaron fue que a veces era tan autoritario en la entrega de actividades, que eso provocaba fricciones con el grupo y en cierto modo no posibilitaba un buen ambiente. Entonces entendí que debía ser empático y poder mejorar la interacción con los estudiantes (DFP_8).

Factores emocionales, motivacionales y relacionales

Para obtener información sobre esta categoría se les cuestionó sobre cómo se sintieron antes, durante y después del primer día de clases como docente universitario; en otra pregunta se les pidió que compartieran qué factores personales y familiares consideran que influyeron en ese día y en su desempeño docente. Algunas de las respuestas fueron:

Antes de la clase me sentí preocupado por hacerlo bien y con un fuerte compromiso para enseñar como a mí me hubiera gustado. Durante la clase me sentí nervioso al principio, pero conforme se desarrolló la clase me sentí más confiado y seguro con lo que estaba realizando, al finalizar la clase me sentí aliviado y comprometido a hacerlo mejor cada clase (DFP_11).

Dentro de los factores personales, destaco ese deseo genuino de enseñar y aportar algo significativo a los demás. Conocer mis propias habilidades, así como mis áreas de oportunidad, me ha permitido desempeñarme con mayor eficacia y enfrentar los retos educativos de manera más consciente y preparada (DFP_4).

Vocación docente

En cuanto a la categoría de análisis “vocación docente” del profesor novel universitario, se recuperan extractos de las respuestas a los ítems 10 y 11, que tuvieron como propósito conocer la forma en que llegaron a la docencia de educación superior, así como su autoconcepto sobre ser docente por vocación. Al respecto algunos de los encuestados dijeron:

He tenido la oportunidad de desempeñarme en todas las áreas de la pedagogía, pero la que más disfruto y me inspira es, sin duda, la docencia. La interacción con los estudiantes, observar cómo crecen académicamente desde que inician un curso hasta que lo concluyen, es una experiencia muy enriquecedora. Aún más gratificante es, con el paso del tiempo, verlos convertirse en profesionistas exitosos y saber de su propia voz que, de alguna manera, mis clases los inspiraron. Esos momentos reafirman mi vocación y compromiso con la educación (DFP_5).

Aunque originalmente no me imaginaba en la docencia, siento que con el tiempo y las experiencias que he tenido me ha permitido convertirla en mi vocación, porque me permitió enseñar lo que me gusta, que es la Historia, pero además lo hice parte de mi vida. Mas no una obligación sino un compromiso social y profesional. Me gusta dar clases y día con día trato de mejorar en mi actuar docente (DFP_9).

Identidad docente: del profesor novel al profesor consolidado

Para la categoría de identidad docente se les preguntó sobre su perspectiva sobre la relación entre lo vivido en sus primeros días de docente universitario y su apreciación actual de la docencia, cómo se autodefine en su rol docente actualmente y cómo se visualiza a futuro. Al respecto se destacan las respuestas siguientes:

Definitivamente, mis primeras experiencias me confirmaron que la docencia universitaria es mi verdadera vocación. Cuando disfrutas lo que haces, todo se vuelve más fluido, y siempre encuentras la manera de superarte y mejorar día con día. La perfección no existe, pero mi compromiso constante es brindar a mis estudiantes una enseñanza cada vez mejor, más significativa y transformadora (DFP_5).

Me defino como una docente universitaria comprometida, empática y apasionada por la enseñanza. Disfruto profundamente el proceso de aprendizaje junto a mis estudiantes y valoro la interacción como un espacio de crecimiento mutuo. Considero que mi papel va más allá de transmitir conocimientos: busco inspirar, acompañar y generar experiencias significativas que impacten en la vida personal y profesional de quienes forman parte de mis clases (DFP_5).

Me visualizo como una docente que sigue evolucionando, aprendiendo y adaptándose a las nuevas necesidades del entorno educativo. A futuro, me veo cultivando un ambiente de aprendizaje aún más inclusivo, dinámico y centrado en el estudiante. Mi objetivo es seguir fortaleciendo mi rol como facilitadora del conocimiento, pero también como mentora y guía para mis estudiantes, ayudándoles a desarrollar no solo competencias académicas, sino también habilidades críticas, emocionales y éticas. Quiero seguir

inspirando y motivando a mis estudiantes a que se conviertan en profesionistas exitosos y comprometidos con su entorno (DFP_5).

Discusión

A partir de la revisión documental de investigaciones afines a la que se presenta, se identificaron algunas ideas con las que se pueden comprender con mayor profundidad los hallazgos obtenidos en este trabajo, pues coinciden tanto con el fundamento teórico-conceptual de tales investigaciones, como con algunos de sus resultados principales.

Tal es el caso de lo señalado por Vázquez et al., (2021) al destacar que los primeros años de experiencias docentes conllevan un involucramiento gradual con diversas preocupaciones, incertidumbres y sin duda aprendizajes de gran impacto para el docente novel, pues representan retos también en su vida personal y la búsqueda de sentido de su vocación. En su investigación basada en el paradigma interpretativo, en la que aplicó el método etnográfico y la técnica de entrevista narrativa-biográfica, se reflexionó sobre cómo la formación docente está vinculada con procesos de construcción de su identidad.

Por su parte Vázquez (2021), en un estudio sobre la identidad del docente universitario y su mirada desde las masculinidades, expresa también que el efecto del primer día de clases resulta trascendental en el devenir académico del profesor. En dicho trabajo se destacan también otros factores que inciden tanto en sus inicios como docente como en el resto de su evolución, estos incluyen la toma de decisiones sobre los grupos sociales a los que va a pertenecer desde su rol docente, así como los que forma parte desde su ámbito personal, familiar, social, en los que las emociones, autopercepción, motivación y relación con los demás, sin duda, determinan muchas de las actitudes manifestadas por ellos en su labor.

Lozano et al., (2022) exponen que, en un grupo de docentes noveles (en su mayoría mujeres), se encontraron diferentes tipos de motivaciones para desempeñarse desde el inicio de su trayectoria. Entre ellas destacan el deseo de lograr una estabilidad laboral, interacciones significativas con otros docentes, y otras más intrínsecas como el deseo de que sus estudiantes aprendan. En el caso de los profesores de la Facultad de

Pedagogía que participaron en este trabajo, coinciden sobre todo con la motivación de ayudar a que sus estudiantes se desarrollen, fortalezcan y logren sus metas.

Así también, en la investigación realizada por Lozano (2020), se concluye que hay tres categorías respecto a cómo los docentes forman su identidad docente: la primera tiene que ver con percibir a la docencia sólo como un trabajo o un salario. Mientras que las otras dos se refieren a la docencia como una responsabilidad o un compromiso, y la docencia como un orgullo, honor, algo satisfactorio. Estas dos últimas categorías son las que se identifican en las respuestas de los profesores encuestados en esta investigación, pues todos se asumen como profesores que sienten pasión por su labor.

Con relación a competencias docentes, o el dominio de conocimientos teóricos, procedimentales y actitudinales en sus días de docentes noveles, lo manifestado por los docentes encuestados en el estudio coincide con las competencias didácticas y relacionales destacadas por la investigación de Cárdenas-Contreras (2022), pero no coincide con las competencias digitales de los maestros noveles postpandemia, lo cual sin duda marca una gran diferencia con el contexto sociohistórico en el que iniciaron sus días como maestros universitarios los participantes de este estudio.

Una diferencia importante con estudios previos como el de Mairena y Cabrera (2020) es que todos los profesores de la Facultad de Pedagogía, por su propia naturaleza disciplinar, sí contaban con el deseo explícito de incursionar en la docencia. Aunque no hubiera sido su única aspiración profesional, en diferentes grados manifestaron sentir vocación docente desde que comenzaron sus primeros días como profesores noveles. Por el contrario, en el estudio de Mairena y Cabrera (2020), los docentes participantes tenían otras formaciones profesionales, por lo que la mayoría nunca se había imaginado en la docencia, y el descubrimiento de su vocación, en el caso de sentirla, se fue encontrando paulatinamente a través de la experiencia.

Un dato interesante es cómo los docentes llegan a la docencia, ello es compartido por Sánchez (2020) que expone en un estudio sobre trayectorias profesionales docentes los mecanismos de inserción laboral del profesorado, y comenta que los mecanismos relacionales

representaron el 56% de las vías de ingreso (principalmente por invitaciones y recomendaciones) y los mecanismos de mercado, como solicitudes directas a la institución, representaron el 44%. Ello atrae la atención de los autores de este trabajo para realizar futuras investigaciones en el contexto de instituciones de educación superior públicas y privadas.

Una diferencia notable con lo indagado previamente por otros investigadores como Martínez (2022), sobre la construcción del pensamiento y modelos didácticos de los profesores, así como la consolidación de sus creencias y epistemología personal. En relación con el estudio sobre docentes noveles resulta muy interesante las aportaciones de Cuevas et al., (2024), en el que los participantes fueron también estudiantes que fueron encuestados y cuyos resultados obtenidos arrojaron una clasificación de docentes universitarios según su compromiso e identidad profesional-docente. Ahí se señala un grupo de profesores por azar del destino o eventualidad, y otro grupo de docentes comprometidos con la profesionalización del estudiante.

Para cerrar este diálogo con otras investigaciones, se confirma lo que Sánchez y Villegas (2025) expresaron en su ensayo sobre los elementos teóricos para reflexionar sobre la constitución de identidades profesionales docentes universitarios, respecto a que la identidad docente no es estática, sino que se construye y transforma a través de los años y que siempre será influenciada por diferentes factores sociales, culturales, ideológicos, entre otros.

Conclusiones

De acuerdo con la revisión teórico-documental que se llevó a cabo de forma sistematizada, así como a los hallazgos obtenidos en la aplicación del cuestionario mixto a través de formularios de Google Drive a doce docentes de la Facultad de Pedagogía Región Veracruz de la Universidad Veracruzana, no queda duda que el primer día de clases para los docentes noveles universitarios resulta de gran trascendencia.

A pesar de que algunos profesores encuestados tienen muchos años de experiencia docente universitaria, el primer día sigue teniendo un lugar importante en sus memorias considerando que recordarlo sirve como punto de reflexión sobre la manera en que ha ido evolucionando

su autopercepción a lo largo del tiempo, transformando sus prácticas, con un fundamento más profundo, pero también con mayor madurez emocional para enfrentar todos los retos y desafíos que el contexto actual impone. Sin duda, la formación previa, la vocación, factores emocionales, motivacionales y relacionales, son determinantes para que el docente construya una identidad docente sana, armónica, resiliente, fundamentada, y con ello desarrolle un alto sentido de pertenencia a su profesión.

La investigación realizada y la discusión teórica con otros autores dirige la atención hacia futuros estudios relacionados con la evolución de la identidad docente del profesorado novel destacando la construcción del pensamiento y los modelos didácticos de los profesores, así como la consolidación de sus creencias y epistemología personal. Asimismo, se podría considerar la mirada de los estudiantes sobre los docentes noveles y sus primeras clases en relación con sus competencias didácticas y las emocionales en el proceso de la práctica docente.

Referencias

Cárdenas-Contreras, G. (2022). Docencia Universitaria y Competencias para la Era Pospandemia: Un Proceso Hacia la Alfabetización Digital. *Revista Tecnológica- Educativa Docentes 2.0*, 14(2), 5-14. DOI: <https://doi.org/10.37843/rted.v14i2.299>

Cicero, N. (2018). El primer día de clases. *Revista De Educación Y Derecho*, (18). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6680363>

Cuevas, A., Sandoval, M., Sandoval, I. y Decuir, M. (2024). Compromiso e identidad del docente universitario desde la percepción de estudiantes de licenciatura y profesores del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en la Universidad Autónoma de Sinaloa. <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticaayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/4387>

Demuth, P., Sánchez, E., Alegre, M., y Moreyra, M. (2023). Los conocimientos y las identidades docentes universitarias: de construcciones múltiples y devenires variados. En T. Vives Varela, L. Hamui Sutton, R. Romero Lara,

& P. B. Demuth Mercado (Coords.), *Identidad docente: entre miradas teóricas, contextos y prácticas*. Universidad Nacional Autónoma de México, 45-64.

Fanaro, M. de los Á., Elgue, M., Suasnábar, J., García, D., y Domínguez, M. A. (2023). La oportunidad de darle voz a la experiencia de estudiantes universitarios de profesorado en sus primeras prácticas de enseñanza en la escuela. En C. Giordano & G. Morando (Comps.), *Memorias de las 4^o Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública: Producir universidad, garantizar derechos y construir futuros en el mundo contemporáneo*. Universidad de La Plata, 1558-1565. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/152528>

Graieb, A., Libertini, B., Martínez, A., y Socolovsky, L. (2023). *El trayecto formativo para el inicio en la docencia en la Facultad de Ciencias Exactas*. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/145175>

Lozano, E., Gibelli, T. y Pintos, J. (2022). Motivaciones para iniciar una trayectoria de formación profesional en docencia universitaria. *Perfiles educativos*, 44(178), 79-94. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.178.60552>

Lozano, E. (2020). Significado de la docencia y procesos formativos del profesorado en el área de la salud: Los inicios en la docencia. *Revista Electrónica Educare*, 24 (1), 253-273. DOI: <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.14>

Mairena, E. y Cabrera, D. (2020). Trayectorias y experiencia didáctico-pedagógica de docentes en el posgrado. *Mendive. Revista de Educación* 18(3), 499-514. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1815-76962020000300499

Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. https://www.researchgate.net/publication/256194929_Formacion_del_Profesorado_para_el_Cambio_Educativo

Martínez, M. (2022). Categorías de estudio a considerar al analizar la práctica docente de los profesores universitarios. *Revista Innova Educación*, 4(4), 31-47. <http://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/656>

Naranjo, S., y Oto, S. (2024). El docente novel: retos en sus inicios profesionales y el uso de metodologías innovadoras (Tesis de maestría, Universidad de Zaragoza) Zagan. Repositorio Institucional de Documentos. <https://zagan.unizar.es/record/149610>

Revelo, E., Salvatierra, P., Izurieta, R., Villón, D., Ortiz, F., y Mendoza, R. (2021). *La profesión docente universitaria en el siglo XXI: un enfoque desde la pedagogía, la didáctica y las TIC*. Editorial Tecnocientífica Americana, 300, 9-30. <https://etecam.com/index.php/etecam/article/view/33>

Rodríguez, A. y Pérez, A. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (82), 1-26. <https://www.redalyc.org/pdf/206/20652069006.pdf>

Romero, R. y Puerto, O. (2023). La identidad docente como elementos de la práctica docente. En T. Vives Varela, L. Hamui Sutton, R. Romero Lara, & P. Demuth Mercado (Coords.), *Identidad docente: entre miradas teóricas, contextos y prácticas*. Universidad Nacional Autónoma de México, 93-104.

Sánchez, C. (2020). Trayectorias profesionales docentes: ¿una cuestión de experiencia? *Revista de la educación superior*, 49(196), 39-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7704693>

Sánchez, J. y Villegas, S. (2025). Elementos teóricos para reflexionar acerca de la constitución de identidades profesionales docentes de profesores universitarios. *Diálogos sobre educación*, 32 (16). <https://www.dialogossobreeduccion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/1480>

Vázquez, A., Carmona, A. y Redondo, M. (2021). La formación docente desde la profesión y el género. *Revista De Educación Superior Del Sur Global*, 74-90. <https://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/article/view/131>

Vázquez, A. (2021). Identidades del docente universitario: una aproximación desde los estudios de masculinidades. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, 5(3), 57-67.

Vázquez, A., y Miranda, M. (2019). La identidad del docente universitario: una mirada desde la profesión y el género. En J. Badillo Guzmán & V. Ortiz Méndez (Coords.), *Aproximaciones a la interculturalidad y el género desde la investigación*. Red Durango de Investigadores Educativos, 141-176. https://www.researchgate.net/publication/340106238_La_identidad_del_docente_universitariouna_mirada_desde_la_profesion_y_el_genero

Vázquez, A. (2023). Cuatro décadas de trayectorias académicas: una visión desde la historicidad e identidad docente en Boca del Río, Veracruz, México. En J. Lau & M. del C. Sánchez Zamudio (Coords.), *Facultad de Pedagogía Región Veracruz: 40 años de historia educativa*, 19-30.

Reflexiones de apertura

Formación e identidad docente son dos categorías complejas que se encuentran imbricadas en el discurso pedagógico. La dimensión investigativa de la formación docente, por un lado, ofrece soluciones, pero también permite abrir problemáticas a los sistemas educativos. La identidad docente se construye desde un proceso dialéctico, en permanente construcción, complejo y nada lineal desde el marco de la cotidianeidad donde se presentan factores extrínsecos e intrínsecos a los sujetos.

Ambos elementos han constituido la razón de ser de esta obra. Desde el locus de enunciación de los docentes noveles egresados de diferentes instituciones formadoras, los diferentes capítulos presentan una robusta documentación sobre percepciones, fracasos, éxitos, temores, experiencias y un cúmulo de representaciones vividas en la etapa de incorporación a la docencia.

Esa transición representa uno de los laboratorios más importantes para el estudio y la reflexión de los vacíos, las debilidades y las fortalezas presentes en la formación inicial y, al mismo tiempo, permite reconocer cómo se va construyendo la identidad profesional docente en el plano laboral. Esto hace que la identidad y la formación docente sean inseparables.

Vislumbrar tales vicisitudes favorece identificar puntos de encuentro epistemológicos, teóricos y metodológicos que requieren de un diálogo más constante y crítico entre las instituciones formadoras, las escuelas de práctica y los centros de trabajo a donde se incorporarán los docentes de las nuevas generaciones.

El ejercicio señalado fortalecerá el sentido de la docencia como un proceso de formación continua y permanente en favor de un profesorado mejor preparado, en donde la identidad profesional rebase acciones instrumentalistas dirigidas a atender lo inmediato y sumar elementos al trabajo comunitario, espacio al que pertenece la labor docente.

Oscar Fernando López Meraz
Aurelio Vázquez Ramos
Yamilet Ingol Morales

Sobre los autores

Adonai Reyes Cardeña

Licenciado en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Adscripción: Universidad de Oriente, campus Veracruz como docente por asignatura y asesor disciplinar de trabajos recepcionales en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras en el área de formación para la docencia en idiomas. Correo electrónico: adonai.reyes@soyuo.mx

Aurelio Vázquez Ramos

Académico de Tiempo Completo adscrito a la Facultad de Pedagogía Región Veracruz de la Universidad Veracruzana donde fue director de 2004 a 2011. Evaluador del Comité de Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE) A.C. y del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES). Participa como facilitador en programas de formación docente y de posgrado en diversas instituciones educativas nacionales e internacionales. Integrante del Cuerpo Académico Educación y equidad UV-CA -513. Es Doctor en Educación, miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel Candidato, posee perfil deseable del PRODEP. Miembro Asociado del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Sus líneas de investigación son procesos formativos de profesionales de la educación, identidades docentes, educación y equidad, violencia en las Instituciones de Educación Superior. orcid.org/0000-0002-5669-4852. auvazquez@uv.mx

Consepción Omar Ezquildo Vázquez

Licenciado en Pedagogía, maestro en Didáctica de las Ciencias Sociales y Doctor en Educación. Adscripción: Facultad de Pedagogía, Región Veracruz, de la Universidad Veracruzana. Correo electrónico: ezquildo@uv.mx

María Azucena Valencia Torres

Licenciada en Pedagogía y Maestra en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana. Doctora en Educación por la Universidad del Golfo de México. Docente por asignatura y tutora en la Licenciatura en Pedagogía, Licenciatura en Docencia Mediada por Tecnología y Maestría en Ciencias para el Aprendizaje de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, así como en diversas instituciones de educación superior de tipo particular

en modalidades presenciales y virtuales. Colaboradora de la Red de Investigación Internacional Educación, Cultura, Sociedad y Tecnología. Una Mirada Inclusiva (REDUCAT). Sus líneas de trabajo se enfocan a la innovación educativa para impulsar currículos inclusivos basados en la neurodidáctica y el constructivismo; gestión y liderazgo pedagógico en educación básica y educación superior. Correo electrónico: mavalencia@uv.mx

Oscar Fernando López Meraz

Maestro en Historia de México por la Universidad Nacional Autónoma de México, Doctor en Historia y Estudios Regionales por la Universidad Veracruzana, Posdoctorante internacional por Conacyt, en la Universidad de Zaragoza, España. Ha sido miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), como nivel candidato y nivel 1. Miembro Asociado Titular del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) e integrante del grupo de especialistas de la ANUIES que colaboran como personas asesoras, instructoras y/o facilitadoras. Coordinador del Grupo de Investigación Interinstitucional "TICCAD en la Práctica Docente Universitaria, y del Seminario Internacional Formación Inicial e Identidad Docente con la doctora Bertha Fortoul. Colaborador del proyecto PAPIIT IN301121 "Estudio comparado sobre la formación inicial de docentes en educación básica en México y Francia", a cargo de Lilly Patricia Ducoing (IISUE-UNAM), y Therese Pérez-Roux, de la Universidad de Montpellier. Profesor-investigador de la Escuela Normal Superior Veracruzana "Dr. Manuel Suárez Trujillo". Líneas de investigación: Identidad profesional docente, Discursos sobre tecnología educativa, y Violencia de género en Instituciones de Educación Superior (IES), Historiografía, representaciones e imaginarios del México Colonial, Escritura de la historia y actores históricos en el siglo XX mexicano. Mail: osclopez@msev.gob.mx

Yamilet Ingol Morales

Licenciada en Educación Preescolar por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen", y maestra en Educación por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Adscripción: Jardín de Niños José Antonio García Hernández (SEV). Mail: ingolmoralesy.1aprees@gmail.com. Cuenta con una trayectoria de diez años como profesora de nivel preescolar, lo cual le ha permitido desempeñarse profesionalmente en escuelas de organización completa y bidocente del contexto rural y

urbano en distintas localidades del sur y centro del estado de Veracruz. Aunado a lo anterior, ha desarrollado habilidades en el ámbito de gestión escolar, a partir de haber ejercido la función de directora comisionada durante los primeros años de su ingreso al servicio profesional docente. En el ámbito de la investigación, se ha especializado en temas del ámbito educativo que retoman perspectiva de los docentes noveles en función de los procesos de violencia sistémica desde un enfoque crítico donde se destacan factores determinantes en el establecimiento de los procesos sociales de interacción dentro de la cultura escolar, como el ejercicio del poder, la influencia de las representaciones sociales y la formación inicial en la construcción de identidades profesionales.



FONEIA

Fondo
Editorial para la
Investigación
Académica

El libro **Formación e identidad docente en IES de Veracruz. Experiencias de docentes noveles** se interesa por las y los maestros que recientemente se incorporan a las aulas después de su formación inicial. Desde acercamientos teóricos y metodológicos que privilegian la narración, se analiza cómo esos actores viven la experiencia de su incorporación al servicio profesional. A partir de este ejercicio, se visualizan procesos formativos que facilitan, o no, su ejercicio docente desde dos ángulos formativos: el de las escuelas normales y el del sistema universitario. Desde la percepción de quienes colaboraron en los diferentes capítulos, se construye un diálogo entre las acciones propias de las instituciones formadoras y las que exigen una realidad cambiante y cada vez más exigente y compleja. Colocar el foco de atención en esa transición ha permitido identificar tensiones, emociones, dificultades y retos hilados en términos identitarios que podrían atenderse desde la formación inicial y la construcción de seguimientos formativos profesionalizantes y humanos.

ISBN: 978-607-5905-54-9



FONEIA

Fondo
Editorial para la
Investigación
Académica