

## CAPÍTULO X

### Saberes y significados de la identidad profesional de tres formadoras de docentes

Rosa Lilian Martínez Barradas  
Ana Graciela Cortés Miguel

#### Resumen

Estudio de casos múltiple que dio seguimiento a tres docentes de educación normal con el objetivo de analizar la transformación de su conocimiento práctico. En este capítulo, se presentan resultados relativos a su esfera profesional, resaltando los significados que le han dado a la docencia desde lo construido identitariamente por su trayectoria profesional a partir del concepto de identidad profesional planteado por Vaillant (2008). También se reportan algunos saberes docentes derivados de diversas fuentes: familia, trayectoria escolar y profesional, estudio de las disciplinas y currículos cursados (Tardif, 2010). Saberes detectados al analizar la información registrada durante las entrevistas semiestructuradas y la información emitida en su relato autobiográfico. Los resultados evidencian saberes determinados desde el seno familiar. Se recuperan significados hacia la docencia particularizados por la experiencia que cada docente evidencia. Se declaran formas de hacer docencia determinadas por procesos de análisis y de reflexión que les permiten construir una docencia más madura y congruente con sus ideales. Se concluye que existen coincidencias en los tres casos: expresan que la decisión de ser docentes no fue su primera elección. Dos de ellas tienen formación en el área médica y salud. Las tres son hijas de padres o madres que dieron clases en una escuela normal. Interesa resaltar cómo la identidad docente también se configura a través de lo que la cultura institucional les ha demandado a partir de normas estipuladas, imaginarios e ideales sobre el quehacer docente determinados en la cotidianidad.

**Palabras clave:** Formación docente, práctica pedagógica, identidad profesional

## Abstract

Multiple case study, which followed three teachers of Initial teacher training with the aim of analyzing the transformation of their practical knowledge. In this chapter, results related to their professional sphere are reported, highlighting the meanings they have given to teaching from what is identitarily constructed by their professional career based on the concept of professional identity (Vaillant, 2008). Some teacher knowledge derived from various sources of origin is also reported: family, school and professional career, study of the disciplines and curricula studied (Tardif, 2010). Knowledge detected by analyzing the information recorded during the semi-structured interviews and the information emitted in his autobiographical story. The results show knowledge determined by family. Meanings towards teaching are recovered particularized by the experience that each teacher reports. Ways of teaching determined by processes of analysis and reflection are declared that allow them to build a more mature teaching that is congruent with their ideals. It is concluded that there are coincidences in all three cases: they express that the decision to become a teacher was not their first choice. Two of them have training in the medical and health area. All three are daughters of fathers or mothers who taught in an Initial teacher training. It is interesting to highlight how the teaching identity is also configured through institutional culture.

**Keywords:** teacher training, pedagogical practice, professional identity

## Introducción

Los procesos educativos involucran múltiples factores que influyen en los propósitos pedagógicos. En esta investigación, se consideró preponderante focalizar la atención en la figura docente, específicamente a la movilización de sus conocimientos y saberes con el fin de analizar sus transformaciones durante las trayectorias trazadas a lo largo de su vida profesional. Así, el presente capítulo expone un recorte de la investigación "La transformación del conocimiento práctico a través de la implementación de RECREA en docentes de una Escuela Normal. Estudio de casos". Dicho estudio, iniciado en septiembre de 2017, ha dado seguimiento a tres docentes con más de 25 años de labor en la Licenciatura de Educación Preescolar. Los tres casos, durante el periodo

de investigación, conformaron equipos de academia al impartir el mismo curso.

Este estudio se divide en cuatro fases representativas de los momentos clave en el seguimiento de los casos estudiados con la intención de alcanzar los objetivos de investigación. En la Tabla 1 se describe cada fase, los objetivos, los recursos, técnicas o herramientas de investigación que ayudan a dar seguimiento a cada docente.

Tabla 1. Fases del Proyecto de investigación. Objetivos y recursos

Fases del proyecto				
Objetivo general	Fase I. antes de la aplicación de recrea	Fase II. durante la aplicación de recrea	Fase III. después de la aplicación de recrea	Fase IV. informe de investigación. resultados y conclusiones
Identificar si la práctica docente observada hace evidente, el enfoque en competencias, el pensamiento complejo y el conocimiento práctico de las tres profesoras, antes y después de la implementación de RECREA	Objetivo: Obtener un diagnóstico que permita reconocer el estado de su conocimiento práctico y del uso del enfoque en competencias	Objetivo: Dar seguimiento a cada caso para reconocer el conocimiento práctico, el uso del enfoque en competencias y el pensamiento complejo durante la aplicación de RECREA	Objetivo: Dar seguimiento a cada caso para reconocer el conocimiento práctico, el uso del enfoque en competencias y el pensamiento complejo durante la aplicación de RECREA	Objetivo: Obtener información que permita reconocer y evidenciar la transformación del conocimiento práctico gestada en las docentes estudiadas.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos</li> <li>• Guión de entrevista</li> <li>• Guión para narrativa biográfica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transcripciones de las observaciones</li> <li>• Transcripción de entrevista</li> <li>• Narrativa biográfica</li> <li>• Registro anecdótico de los docentes</li> <li>• Bitácora Col</li> <li>• Video y audio grabaciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transcripciones de las observaciones</li> <li>• Transcripción de entrevista</li> <li>• Narrativa biográfica</li> <li>• Registro anecdótico de los docentes</li> <li>• Bitácora Col</li> <li>• Video y audio grabaciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matrices de datos</li> <li>• Contraste de fases de aplicación de RECREA: Antes, durante, después.</li> <li>• Evidencias del conocimiento práctico actual</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guía de observación</li> <li>• Bitácora Col</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matrices de datos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matrices de datos</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia a partir del proyecto de investigación

Para comprender cómo es que la docencia se va transformando, es necesario hacer pausas, observar detenidamente cómo es que el sujeto investigado concibe el oficio de enseñar y el proceso de aprender y de ello partir para reconocer si los procesos de formación continua en los que se involucra, pueden inspirar cambios o transformaciones en el ser docente y en el hacer docencia. Una manera de dar seguimiento a dichas transformaciones es comprender el significado del conocimiento práctico dentro del quehacer docente, cuáles son sus implicaciones, cómo es que puede reconocerse y cuál es la importancia de hacerse consciente de su existencia para, de ser necesario, buscar transformarlo a partir de procesos reflexivos profundos.

Esta investigación busca dar cuenta de la transformación del conocimiento práctico a partir de los elementos que lo determinan, desde la propuesta de Pérez-Gómez (2010): conocimientos, habilidades, actitudes, emociones y valores bajo la implementación del Proyecto RECREA (Red de comunidades para la renovación de la enseñanza–aprendizaje en Educación Superior) iniciativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que invita a docentes de educación normal y de universidades a colaborar. La investigación tiene los siguientes objetivos:

### **General**

- Analizar y comparar la transformación del conocimiento práctico de los docentes a partir de la implementación del Proyecto RECREA

### **Específicos**

- Identificar los componentes del conocimiento práctico.
- Reconocer el sentido formativo de: pensamiento complejo-competencias, investigación-docencia y las TIC como ejes transversales para la transformación de la docencia del proyecto RECREA.
- Comprender la naturaleza del conocimiento práctico de los tres docentes de educación superior en relación con los ejes de transformación del proyecto RECREA

En este capítulo, se presentan los resultados de la primera fase del proyecto de investigación citado anteriormente, mismos que evidencian los significados que cada una de las docentes le han dado a la profesión

desde la recuperación de sus trayectorias profesionales, analizando el papel de la formación inicial, la influencia del contexto de sus propias familias y el recorrido de cada una en relación con la experiencia de más de 20 años como docentes en una escuela normal en el momento de la entrevista. Es así como se caracteriza a cada una de las docentes desde sus saberes, sus conocimientos y los procesos identitarios profesionales determinados por la cultura institucional del lugar donde laboran y por las raíces generadas en la propia cultura familiar.

### **Antecedentes**

En México, en la década de los setenta, se revela la importancia que se da a la profesionalización docente. Este proceso inició con la Ley Federal de Educación, cuyo artículo 18 estableció que la Educación Normal debe considerarse como un subsistema de la Educación Superior (Cordero y León, 2024). Tal legislación convocó a generar planes de estudio que incorporaran dos semestres adicionales (Acuerdo número 11927, Secretaría de Gobernación [SeGob], 1975). En consecuencia, la formación inicial de docentes dentro de las escuelas normales transitó de seis a ocho semestres para la obtención del grado de licenciatura en Educación Preescolar o en Educación Primaria (Acuerdo del 23 de marzo de 1984, SeGob, 1984).

A partir de estas reformas, se hace evidente el interés del Estado por crear condiciones que apoyen el desarrollo profesional del profesorado. En este marco, se analizan propuestas internacionales sobre la formación y profesionalización desde la perspectiva de Shulman (1987), quien plantea el concepto de conocimiento básico del profesor, subdividido en siete categorías: pedagógico general, pedagógico del contenido, del estudiantado y sus características, de los contextos educativos. Esta tipología, considerada en las reformas curriculares de Estados Unidos (Shulman, 2005), se hace visible de manera tácita en algunas de las reformas curriculares en la Educación Normal en México, particularmente en los perfiles de egreso (Secretaría de Educación Pública [SEP], 1997; SEP, 1999).

Bajo estos antecedentes se considera importante tener en cuenta que el conocimiento profesional del profesorado es teórico y práctico (Elbaz, 1983). Varios teóricos han estudiado esta dualidad y la reconocen bajo

el término de conocimiento práctico (Shulman, 1987; Bromme, 1988; Clandinin y Connelly, 1988; Porlán y Martín, 1994; Pérez-Gomez, 2010; Pérez Gómez, Soto Gómez y Serván Núñez, 2015); visualizado, además, como un conjunto de elementos teóricos determinados por reglas, principios o pautas de acción que se originan durante la historia personal y las experiencias sociales. Estos mismos autores reconocen en el conocimiento práctico aquel saber que determina u orienta las decisiones y acciones docentes.

Por lo anterior, se asume que la docencia se asocia íntimamente a la experiencia a través de un conjunto de convicciones expresadas en aspectos emocionales, morales y estéticos vinculando el sentido objetivo y el subjetivo. Por ello, uno de los aspectos que motivaron a la realización de esta investigación es la necesidad de reconocer el conocimiento práctico a través de procesos reflexivos, dada su naturaleza, y el impacto que tiene en el actuar del profesorado.

## **Desarrollo**

### *Conceptos clave*

La fase de investigación aquí presentada recupera como ejes centrales de análisis el conocimiento práctico basado en las propuestas de Elbaz (1998) y Pérez-Gómez (2010); la identidad profesional docente, a partir de Vaillant (2008); y el saber docente, mediante la tipología de Tardif (2010).

### *Conocimiento práctico*

El estudio de la figura docente desde las diversas aristas que la componen pone de manifiesto la necesidad de reconocer sus conocimientos y saberes, pues éstos determinan su desenvolvimiento en el aula, y su concepción de los procesos de enseñanza y su influencia en la manera en que promueve los aprendizajes en el alumnado y en sí mismo. El conocimiento profesional no es estrictamente teórico; posee un carácter complementario y simultáneamente práctico (Elbaz, 1983). Al respecto, diversos autores (Bromme, 1988; Porlán y Martín, 1994; Shulman, 1987) coinciden en que este saber se configura por elementos teóricos, reglas, principios y pautas prácticas cimentadas en la experiencia personal y social.

Es decir, el conocimiento práctico docente, se origina y evoluciona con las experiencias personales, escolares, profesionales. Además, este conocimiento es el que orienta y determina la toma de decisiones y la actuación del profesorado ante cualquier situación (Connelly y Clandinin, 1988); Pérez, 2010; Elbaz 1983)

Lo anterior nos lleva a pensar en un conocimiento que involucra aspectos emocionales, morales y estéticos, lo que genera que el sentido objetivo y el subjetivo sean indisociables. Pérez-Gómez et al (2015) lo identifican como conocimiento en la acción y lo define como “un conjunto de creencias, habilidades, valores, actitudes y emociones que operan de manera automática, implícita, sin necesidad de la conciencia y que condicionan nuestra percepción interpretación, toma de decisiones y actuación” (p. 83).

### *Identidad profesional docente*

Los procesos identitarios constituyen construcciones individuales intrínsecamente ligadas a las interacciones sociales configuradas en grupos sociales y culturales donde convergen ideologías supeditadas a un momento histórico específico. En este sentido, la identidad profesional no es estática, debido a la carga histórica y social que la determina. Es entonces, una síntesis subjetiva donde la biografía personal dialoga con las estructuras sociales y las demandas del campo pedagógico donde se desempeña el profesorado.

De manera específica y por el tema que aquí nos ocupa, la identidad profesional para Vaillant (2008) es una identidad que tiene su origen en la formación profesional consolidándose durante el ejercicio cotidiano de la profesión, bajo las representaciones individuales y colectivas que se tienen del oficio. En relación con el concepto de identidad docente, esta misma autora la concibe como una construcción dinámica y continua, social e individual resultado de varios procesos de socialización, procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto educativo determinado.

### *Saber docente*

El saber docente se concibe como un cúmulo de conocimientos y

habilidades que se construyen en la cotidianidad de la tarea educativa, enmarcado in situ en momentos específicos, que le ayuda al profesorado a tomar decisiones ante aspectos imprevistos, que le permite responder a momentos que van más allá de lo académico porque involucran emociones o valores. Es aquel saber que le permite actuar durante todas las interacciones que hilan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Tardif (2010) habla de una amalgama, la cual tipifica entre saber profesional, experiencial, disciplinar y curricular, que se conforma de manera iterativa desde una construcción social que alude a conceptualizar la docencia a partir de lo que la escuela formadora de docente le permite construir. Pero también implica lo que la experiencia como alumno le ha hecho concebir y cómo esta concepción entre la idealización de la profesión (deber ser), que se supone debió aprender durante sus estudios profesionales, podría ser influenciada bajo la observación de prácticas propias o ajenas. Este autor también asume que el saber docente será un saber, siempre y cuando sea argumentado y consciente.

### **Planteamiento metodológico**

En este capítulo se presentan resultados referentes a la Fase 1 de la investigación por ello se darán a conocer aquellas percepciones, creencias, significados y saberes que las tres docentes participantes han ido constituyendo a lo largo de su desempeño y que dentro del análisis de resultados destaca la identidad profesional como una categoría emergente.

Estudio de casos colectivo y de corte transversal que metodológicamente utiliza la propuesta estructural de Stake (1999); por lo tanto, como estructura conceptual contempla el conocimiento práctico, la identidad profesional docente y los saberes docentes y como estructura subordinada reconoce a la persona a partir de la información brindada en el relato narrativo biográfico (Novara, 2003) y en la entrevista semiestructurada (Trindade, 2016). El análisis de la información consistió en encontrar aspectos importantes para caracterizar a cada una de las participantes, así como puntos en común, recurrencias o asertos (Stake, 1999), en relación con la estructura conceptual y la estructura subordinada. Lo anterior permitió reconocer los conocimientos, creencias, valores y emociones que desde la propuesta de Pérez-Gómez et. al (2015) va constituyendo

su conocimiento práctico antes de la aplicación del Proyecto RECREA.

El seguimiento se llevó a cabo bajo la utilización de dos técnicas: la entrevista semiestructurada por que se concibe como “un encuentro entre sujetos en el que se busca descubrir subjetividades” (Tonon, p. 47) y el relato narrativo-biográfico.

Desde la propuesta de Vaillant (2008), se analiza la trayectoria docente de los tres casos partiendo de lo que declaran en ambas técnicas para con ello tratar de distinguir aspectos identitarios relacionados con la familia, la trayectoria escolar, la formación profesional y la cultura institucional en donde laboran actualmente.

### *La entrevista*

Se eligió una entrevista del tipo semiestructurada para poder ahondar, de ser necesario, en algunas de las respuestas brindadas por cada una de las docentes y así tratar de conocer su perspectiva, opiniones y significados en torno a la docencia (Trindade, 2016).

El propósito general de la aplicación de la entrevista era acceder, desde un primer acercamiento, a las creencias, las opiniones, los significados que cada uno de los casos otorga a sus experiencias personales y a sus trayectorias profesionales para comprender sus percepciones, sus sentimientos, sus acciones, sus motivaciones y su influjo en la construcción del conocimiento práctico.

Esta técnica fue aplicada mediante un guion elaborado ex profeso para recuperar datos personales, experiencia laboral, naturaleza del aprendizaje y su proceso, naturaleza de la enseñanza, planificación, desarrollo de la clase, interacción docente-estudiante y evaluación. El instrumento estaba integrado por 39 cuestionamientos abiertos con la opción de ser adaptados, en caso de ser necesario, por la persona quien realizó la entrevista.

El 14 de septiembre de 2017 se realizó la entrevista al Caso 1, con una duración de 42 minutos. El Caso 2 fue entrevistado el 20 de septiembre de 2017 y su entrevista duró 36 minutos y 18 segundos. El Caso 3 se entrevistó en dos momentos, debido a la amplitud de sus respuestas el

guion previsto no pudo cubrirse durante el tiempo que este caso tenía dispuesto para la entrevista -una hora- y por ello se programó un segundo momento. El primer momento fue realizado el 27 de septiembre de 2017 con una duración de 56 minutos 42 segundos, el 4 de octubre de 2017 se llevó a cabo el segundo momento de la entrevista con una duración de 58 minutos y 29 segundos.

### *El relato narrativo-biográfico*

Se solicitó a cada caso, a inicios del mes de septiembre, la realización del relato narrativo-biográfico en el que se propuso que narrara sus experiencias y su trayectoria de vida tratando de relacionarla con la trayectoria profesional docente, se optó por esta técnica debido a su capacidad para unir constantemente, en la acción educativa, el presente con las huellas de un pasado que ha marcado los aprendizajes profesionales del profesorado (Novara, 2003). Se sugirió que compartieran información con respecto a: cómo es que llegó a ser docente, cuáles fueron sus decisiones profesionales y si hubo algún acontecimiento que determinara su decisión vocacional así como, cuáles son sus gustos y sus preferencias. El análisis de datos se realizó de manera artesanal, las entrevistas fueron transcritas y analizadas con base en cada una de los aspectos para caracterizar a la docencia que se propusieron en el guion:

- Datos personales,
- Experiencia laboral,
- Naturaleza del aprendizaje y su proceso
- Naturaleza de la enseñanza
- Planificación
- Desarrollo de la clase
- Interacción docente-estudiante
- Evaluación

El análisis de la información derivada de la entrevista para esta primera fase del proyecto de investigación -antes de la aplicación del Proyecto RECREA-, permitió reconocer aquellos aspectos de la vida personal tales como el tipo de familia en donde crecieron, la profesión de la madre y el padre, las influencias familiares en relación con las profesiones de las personas progenitoras, la formación profesional, las decisiones profesionales y académicas; así como reconocer cómo se concibe la

docencia, cuál es la naturaleza que cada uno de los casos brinda a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, cuál es el concepto que han construido de planeación y de evaluación, cuáles son los procesos de planificación que han construido a lo largo de sus trayectorias.

Los resultados del análisis de la información derivada de la entrevista fueron contrastados con la información generada en el relato narrativo-biográfico. Lo cual permitió reconocer aspectos de congruencia entre lo declarado durante la entrevista y lo narrado en el relato.

Entonces, cabe destacar que la información que se extrajo de ambas técnicas de investigación permitió la realización de un análisis más profundo, que llevó a caracterizar el conocimiento práctico de cada una de las docentes antes de desarrollar la propuesta de RECREA. La caracterización del conocimiento práctico derivó de la identificación de los elementos en las respuestas brindadas en la entrevista o en su narrativa autobiográfica. Se eligió etiquetar cada elemento con un color distinto para subrayar la evidencia en las transcripciones. En congruencia con la propuesta de Stake (1999) el análisis también buscaba la incidencia o recurrencia de algunos aspectos que permitieran la conformación de asertos en la caracterización de los casos. Cabe aclarar que el Caso 1 no realizó el relato narrativo-biográfico, por lo que con dicho caso no se pudo hacer el cruce de información impidiendo con ello la profundización en la caracterización de su conocimiento práctico.

## **Participantes**

La investigaciónn consideró como participantes a tres docentes de una escuela normal que impartieran cátedra en la licenciatura en educación preescolar. La selección se hizo bajo criterios basados en la experiencia y en la participación del proyecto RECREA. Debían ser docentes con una trayectoria de al menos 10 años en dicha licenciatura y que tuvieran experiencia vigente como integrantes de una academia de curso. Es decir, las docentes de los casos debían estar impartiendo el mismo curso para poder aplicar el proyecto RECREA.

El Caso 1 (C1), se trata de una docente que para el año en que se realizó la entrevista contaba con 24 años de experiencia. Los tres primeros años laboró en los diferentes niveles de Educación Básica y en

Media Superior, como docente en la escuela normal tenía 21 años de experiencia, es hija de profesores, su papá era docente normalista y su mamá fue docente universitaria. Es licenciada en educación preescolar, egresada de la Escuela Normal donde trabaja actualmente. Maestra en Orientación Educativa por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, cursó la Especialidad en Herramientas Básicas para la investigación Educativa en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, en un programa que la DGE SUM diseñó para formar investigadores en las escuelas normales. Estudió su Doctorado en Educación en el Colegio de Estudios Avanzados de Iberoamérica.

La docente del Caso 2 (C2) tiene 25 años de experiencia de trabajo en la normal, su mamá fue docente en la escuela normal donde actualmente se desempeña, no declara la profesión de su padre. Su formación profesional es en psicología clínica por la Universidad Veracruzana, estudió también una Especialidad en Terapia Familiar y Terapia breve, una maestría en Educación con acentuación en procesos de enseñanza-aprendizaje por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y Doctoranda en Educación por el Colegio de Estudios Avanzados de Iberoamérica.

El Caso 3 (C3), en septiembre del 2017 contaba con 22 años de servicio en la Escuela Normal, es hija de profesores, ambos egresados de la escuela normal y con estudios de licenciatura. Su papá es Licenciado en Derecho y su mamá en Educación Primaria. Su papá fue docente de la escuela normal donde ella se desempeña actualmente. Es médico cirujano egresada de la Universidad Veracruzana, Licenciada en Educación Preescolar y Primaria por la Universidad Pedagógica Nacional, Maestra en Formación de educación de profesores en educación básica por la Universidad Pedagógica Veracruzana, Máster en políticas y prácticas de innovación educativa y Doctora en Didáctica y en organización educativa por la Universidad de Málaga.

La Figura 1 muestra el planteamiento metodológico del estudio de manera resumida en la Figura 1, recordando que es una investigación cualitativa de corte transversal, que recupera la estructura propuesta por Stake (1999) para el análisis de casos colectivo: estructura conceptual y estructura subordinada y para ello considera los datos obtenidos de las entrevistas semiestructuradas y los relatos narrativos-biográficos, analizados a la luz de los elementos que conforman el conocimiento

práctico (Pérez- Gómez, 2010) y que evidencian saberes adquiridos desde distintas fuentes de origen propuestas por Tardif (2010) y revelan algunos aspectos de la identidad profesional docente desde la propuesta de Vaillant (2008).

Figura 1. Presentación general de la investigación. Fase diagnóstica



Fuente: elaboración propia (2021)

## Resultados

*Los asertos o recurrencias. Algunos aspectos a destacar.*

A partir de la triangulación de la información recolectada en los relatos narrativos-biográficos y en las entrevistas semiestructuradas, se identifican aspectos reiterativos en cada uno de los casos; así como recurrencias o coincidencias que otorgan sentido a los asertos de los cuales habla Stake (1999) en todo estudio de casos múltiple.

### Caso 1

Debido a la ausencia del relato narrativo-biográfico en este caso, el análisis se sustenta exclusivamente en la entrevista. Entonces, una vez analizadas sus respuestas se identifican saberes vinculados a la formación familiar, de este caso se destacan dos significados atribuidos a la docencia: importancia y responsabilidad. Estos valores fueron observados continuamente en sus progenitores, ambos docentes de educación superior. Significados que repercuten en ella cuando se vislumbra una formación y profesionalización constante a lo largo de la trayectoria como profesora en la escuela normal, esto se evidencia en la intención

permanente de realizar cursos, diplomados, seminarios o talleres a partir de la oferta académica ofrecida por la escuela normal donde labora aunado a los posgrados que cursó.

En cuanto a la formación profesional la docente del Caso 1, es Licenciada en Educación Preescolar (normalista). Previamente a su ingreso laboral en la escuela normal, trabajó como educadora y directora comisionada en un jardín de niños multigrado, después de ello se desarrolló como orientadora educativa en el nivel de bachillerato y secundaria. Ha sido tutora académica y directora de tesis de investigación, asesora de estudiantes del séptimo y octavo semestre de la misma licenciatura. En los últimos años se ha desarrollado en el ámbito de la investigación educativa, producto de su incorporación a un cuerpo académico en el año 2009.

De acuerdo con la tipología de Tardif (2010), su formación profesional y su incursión en la vida laboral ha generado en ella saberes profesionales que priorizan el acompañamiento cercano al estudiantado de la licenciatura en educación preescolar utilizando, en algunos casos, la modalidad de grupos pequeños. También se destaca la importancia que brinda a la tutoría, por su formación en orientación educativa.

Otro saber que se observa en una de las respuestas de la entrevista, es el significado otorgado a la docencia y a los procesos de aprendizaje que promueve en el estudiantado. Declara una preocupación en función del tipo de situaciones promovidas, porque su objetivo es que las actividades tengan sentido para el estudiantado y con ello generar aprendizajes significativos que sean aplicados en sus futuras intervenciones docentes. La docente expresó lo siguiente:

“... entonces siempre ha sido una preocupación mía que lo que hagan conmigo, (pausa) que para ellas tenga un sentido para que, para mis alumnas tenga un sentido hacer lo que hacen y que al final les sirva para el trabajo. Esa ha sido una preocupación constante, antes de que yo supiera que era aprendizaje situado, antes de que yo supiera lo que era una situación de enseñanza y fueron ellas -las maestras de la academia de curso- las que me enseñaron mucho de lo que era la docencia aquí en la Normal” (C1\_E1\_140917).

Esta declaración perfila un conocimiento práctico que trasciende la acción prescriptiva, integrando dimensiones emocionales (la preocupación) y valorales (el reconocimiento al saber experiencial de las colegas que la acogen), elementos característicos de la propuesta de Pérez-Gómez (2010).

Otro saber que el Caso 1 declara se asocia con el significado que le da a su docencia, cuando asume que los procesos de enseñanza deben “motivar los procesos cognitivos, activar la creatividad y la resolución de problemas” del estudiantado (C1\_E1\_140917).

### Caso 2

El análisis de la información escrita en el relato narrativo-biográfico con las respuestas dadas durante la entrevista permite destacar algunos saberes vinculados con el seno familiar, sobre todo aquellos que derivan de las interacciones con su madre quien fue docente de la Escuela Normal donde ella ha laborado durante más de 25 años. Es así, como el Caso 2 identifica que las conversaciones con su madre desde niña y las interacciones con otros docentes de esa misma escuela por las relaciones de amistad que su mamá sostuvo, le permitieron formarse una idea y reconocer formas de actuar, de interactuar entre pares y concebir una cultura institucional a la que ella se incorporó cuando incursionó como docente.

En relación con el saber profesional (Tardif, 2010), su formación inicial como psicóloga clínica, permea sus formas de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que para ella es importante considerar las emociones de toda persona y su influencia en todo momento. Ante esto, la docente declara lo siguiente durante la entrevista: “reconozco que las emociones que cada uno tiene intervienen en todos los momentos de la vida incluidos, por supuesto, los de la formación” (C2\_E1\_200917).

Otra recurrencia que se observa en las declaraciones que la docente (C2) plantea, tanto en la entrevista como en su relato, es que se identifica como una persona comprometida con la función docente, aunque su formación profesional inicial no haya sido en la docencia, lo cual, se destaca como una preocupación vigente en ella y que se relaciona con la identidad profesional de la cual habla Vaillant (2008) al cohesionar varios

factores, entre ellos la propia formación y la pertenencia a un gremio. Eso se evidencia en el siguiente extracto de su relato:

“Para iniciar debo decir que esta carrera representa gran parte de lo que soy, no era parte de mis expectativas cuando decidí a lo que me quería dedicar profesionalmente; sin embargo, por circunstancias de la vida llegué aquí y hasta el día de hoy he dado lo mejor de mí por desempeñarme bien” (Relato narrativo-biográfico).

En la entrevista, al responder cuál es su formación inicial, expresa lo siguiente:

“Yo soy licenciada en educación, en... ay fíjate, en educación preescolar (risas) noo, en Psicología clínica, eehhh, me formé en la Universidad Veracruzana” ( C2\_E1\_200917)

Esta docente también reconoce de manera explícita que su profesionalización ha sido difícil por lo que implica ser docente, lo cual refleja su preocupación por formarse profesionalmente en la labor en la que incursiona desde hace un cuarto de siglo y que constituye su saber profesional (Tardif, 2010) y su identidad profesional (Vaillant, 2008). Declara:

“...ser maestra no implica sólo dominar una materia o algunos contenidos, sino crear las condiciones para que el aprendizaje se logre y eso no es tarea sencilla.” (Relato narrativo biográfico)

El Caso 2 también expresó algunos planteamientos que ayudan a evidenciar en ella saberes del tipo experiencial, ya que para esta docente el trabajo directo en grupo es primordial y hace alusión al saber curricular (Tardif, 2010) cuando expresa que los cambios frecuentes en relación con las diversas reformas curriculares vividas a lo largo de su trayectoria profesional le han implicado demandas de conocimiento y procesos de adaptación. Lo cual visibiliza un significado del uso del currículum y su importancia desde el saber experiencial (Tardif, 2010).

El Caso 2, al igual que el Caso 1, expresa preocupación por las relaciones intergrupales, ella declara que siempre busca estar bien con el estudiantado y que ello lo logra buscando conocerlas y estableciendo acuerdos, pero

siempre bajo la idea de no hacerse su amiga. Aquí se observa una postura de verticalidad porque alude a una relación maestra-alumna y con ello asume que puede ayudar, preocuparse por ellas, aconsejarlas o sugerir lo que cree que necesitan. Lo anterior refleja un conocimiento práctico porque envuelve creencias sobre el significado de la docencia, declara que una relación de amistad entre docente-estudiante rompería algún tipo de límite, tiene claro que no son iguales porque no comparten los mismos intereses, preocupaciones, necesidades o gustos. Además, comenta que, la relación que se establece es porque ella es parte del trayecto formativo del estudiantado. Para comprender mejor estas ideas, se recupera textualmente lo que la docente escribe en su relato narrativo-biográfico.

En cuanto a las relaciones que establezco con mis alumnas en realidad siempre busco estar bien con el grupo, tomar acuerdos, trato de conocerlas un poco, de que se sientan a gusto en la clase, relajadas e interesadas. Sin embargo, también reconozco que no me interesa ser su amiga, que en muy pocas ocasiones me involucre de más con ellas, el respeto en relación a no traspasar los límites de la relación maestra alumna para mí es importante, me gusta poder ayudarlas, cuando es necesario las apoyo, me preocupo por ellas, si puedo las aconsejo o les sugiero lo que creo que necesitan, me río con ellas, compartimos opiniones, etc., pero tengo claro que no somos iguales, que no compartimos los mismos intereses, preocupaciones, necesidades, gustos, formas de pensar, etc.; y que nuestra relación se establece por el simple hecho que compartimos un momento en su trayecto formativo. Que yo estoy aquí por ellas, que es mi responsabilidad una parte de su formación, que estoy a su servicio... (Relato narrativo-biográfico)

Para cerrar el análisis de este caso, interesa resaltar el significado que la docente otorga a la docencia y que refleja las dimensiones pedagógica y social que ha ido construyendo a lo largo de su trayectoria. El extracto de su relato narrativo-biográfico evidencia ambas dimensiones, en lo pedagógico se visibiliza la importancia que da a la generación de ambientes de aprendizaje basado en el conocimiento del estudiantado para que ello permita generar un ambiente de confianza, de apoyo, consejo y sugerencia en relación con las necesidades que cada estudiante manifieste. También se destaca, sobre todo en la última frase, la

consciencia de que la docencia es un servicio, evidenciando así la función social de esta profesión.

### Caso 3

El Caso 3, al igual que el Caso 2, tiene estudios universitarios en el área de la salud. Es médico cirujano. En relación con su historia familiar ella relata en su narración que es hija de madre y padre con formación docente. Su padre trabajó en la escuela normal donde ella ha laborado por más de 22 años. También declaró que su padre es quien en muchas ocasiones la motivaba a ser docente y estaba en desacuerdo con que fuera médico. En lo que respecta a los saberes y significados que son parte de su legado familiar, reconoce que tanto su mamá como su papá le enseñaron el significado de lo que implica ser una docencia activista, ya que desde niña la llevaban a las marchas o a las manifestaciones para solicitar justicia o protestar por algún tipo de injusticia laboral en el magisterio o en general en el contexto educativo.

La docente también alude a los aprendizajes que le generó ser hija de profesores de educación básica, ya que recuerda que, como consecuencia de los cambios de adscripción vividos por ambos progenitores al inicio de su trayectoria profesional docente, conoció diversos contextos socioculturales enmarcados en la educación rural, tal como se evidencia en el siguiente extracto de su relato:

“Trabajaron muchos años en escuelas de educación básica – primaria- en diferentes contextos educativos y en varios de ellos les acompañé... pues no está por demás señalar que viví en la casa del maestro de la escuela primaria de Puente Jula, Veracruz. En aquellos tiempos, el maestro formaba parte de la comunidad, mis padres trabajaban todo el día al servicio de la escuela, tanto en actividades formativas como de carácter social, cultural, económico, de salud, etc. También recuerdo su gran actividad política y sindical; pues me tocaron muchos movimientos y manifestaciones en las que andaba en calidad de bulo y para que me entretuviera me hacían pelotas de papel y cinta adhesiva.”

(Relato narrativo-biográfico)

De este extracto se destaca la aclaración que hace con respecto a la figura del docente de los tiempos de su infancia, ya que menciona que el maestro formaba parte de la comunidad y ello implicaba que todo el día estuvieran a disposición de la escuela. Saber que resalta las implicaciones de la educación rural, pero si bien ella hace alusión a un pasado, valdría la pena valorar las condiciones, la responsabilidad y la entrega con la cual, hoy día, algunos docentes, sobre todo en escenarios rurales, se desempeñan y tratan por muchos medios de atender las necesidades del alumnado o de la escuela en general, aún fuera de horario.

El Caso 3 habla de la importancia de no ser docente “por decreto”, aludiendo a la idea de que su padre no apoyaba su idea de ser médico porque quería que se formara en la docencia; sin embargo, ella estudió medicina y se graduó trabajando por algún tiempo en el campo de la salud. Más adelante decide incursionar en el magisterio en atención al deseo de su padre y eso genera en ella una necesidad de formarse al respecto, por lo que se evidencia una actitud y muestra de valores que tienen que ver con la responsabilidad y con la concepción que tiene sobre la docencia. Ella expresa, tanto en la entrevista como en la narración de su relato, una necesidad por aprender cómo enseñar, por conocer la didáctica y a su vez diversas estrategias para enseñar a los niños y a las niñas preescolares y con ello tener herramientas para formar a las futuras educadoras. Para esta docente es muy importante aprender ciertas modalidades o estrategias de aprendizaje a través del modelado. Al respecto declara lo siguiente:

A lo largo de estos más de 22 años de servicio se ha dado todo un proceso en mi ser docente; no obstante, lo que ha permanecido y permeado a lo largo del tiempo es sentirme como una eterna aprendiz. Tengo una sensación de incompletitud sobre las formas de enseñanza o dicho de otra forma tengo mucha incertidumbre sobre la manera en cómo debo acercar los saberes a los estudiantes. Por tal motivo, desde el momento que ingresé al magisterio me he encontrado en constante búsqueda de estrategias, formas de enseñanza, metodologías, modos a través de los cuales los estudiantes puedan apropiarse de manera más significativa de los saberes y herramientas necesarias para ejercer la docencia.

(Relato narrativo-biográfico)

En la entrevista responde lo siguiente cuando se le cuestiona sobre dónde centraría su atención para seguirse formando:

...ni siquiera puedo explicarlo con claridad, tiene que ver con (hace una pausa) que trato de encontrar algunas herramientas puntuales que permitan, este (alarga la palabra) desarrollar en los estudiantes verdaderas herramientas para la docencia y en el trayecto que llevé estudiando, o sea, nunca sentí que me dieran esas herramientas, porque siempre iba enfocado hacia lo teórico y ya cuando se iba a ver el cómo, este, pues ya no había tiempo y siempre me quedaba con eso de... ajá si sí, pero esto cómo, cómo la aterrizamos, y mucho discurso de muy común que me encontraba era de que "bueno, es que eso ya tú lo ves, eso ya es tu creatividad, eso ya es como tú te lo imagines", pero nunca había un modelado o una muestra de cómo se podía hacer, entonces esa parte a mí siempre como que me dejaba insatisfecha (C3\_E1\_270917).

En consideración a la idea de que la docencia se aprende a través del modelado revela un significado porque asocia la función docente con una figura experta que acompañe y muestre lo que se debe hacer a la persona aprendiz. Ella expresa que su formación como docente, a pesar de que ha buscado varias opciones para conocer aquello que desde su punto de vista le hace falta aprender, siempre se le ha hecho sentirse incompleta y en la incertidumbre. Al respecto declara:

Tal percepción sobre mi docencia se la atribuí por mucho tiempo a la debilidad en mi formación; sin embargo, a pesar de que seguía formándome me daba cuenta de que no encontraba lo que buscaba porque finalmente los cursos, diplomados, seminarios, talleres, maestrías, etc. se quedaban a un nivel teórico y la transferencia de saberes para poderles dar sentido y aplicación ya eran una responsabilidad y habilidad personal; procesos en los que no había acompañamiento por parte de un experto.

(Relato narrativo-biográfico)

Para finalizar el apartado de resultados, se considera necesario presentar, de manera resumida en la Tabla 3, los saberes desde la tipología de Tardif (2010) que se destacan en cada uno de los casos por su recurrencia Stake

(1999) y con ello caracterizar o configurar el estudio de casos múltiple. Por lo tanto, se presentan saberes derivados de la familia, saberes profesionales y experienciales.

Tabla 3. Los tres casos y sus saberes declarados.

Caso	Saberes determinados desde el seno familiar	Saber profesional	Saber experiencial Experiencia laboral
<b>Caso 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legado familiar:</li> <li>• La importancia de la docencia</li> <li>• La responsabilidad laboral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciada en educación preescolar (Normalista)</li> <li>• Importancia y trascendencia en la vida laboral (tutor de tesis, tutora en su incursión como docente en la EN)</li> <li>• Orientación profesional - bachillerato y secundaria</li> <li>• Investigación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La importancia de la formación continua -hace alusión a la oferta por parte de la Escuela Normal donde labora-</li> <li>• Función docente:</li> <li>• Motivar sus procesos cognitivos, activar su creatividad y resolución de problemas</li> </ul>
<b>Caso 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura institucional</li> <li>• Generada a través de las conversaciones con su madre.</li> <li>• Convivencia familiar desde la infancia con varios docentes de la EN donde labora</li> <li>• Convivencia familiar desde la infancia con varios docentes de la EN donde labora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación inicial como psicóloga clínica - ayuda a mediar sus formas de concebir los procesos de enseñanza y de aprendizaje.</li> <li>• Valor agregado a la docencia: Reconoce que la profesionalización no es fácil:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La importancia del trabajo directo con grupo</li> </ul> <p>Saber curricular:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los cambios constantes del currículo y las demandas de conocimiento y adaptación...</li> </ul>
<b>Caso 3</b>	<p>Saberes escolares (Tardif, 2010)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento de varios contextos socioculturales -educación rural-.</li> <li>• Activismo social</li> <li>• Transito por diversas instituciones escolares: preescolar- 2, primaria- 3.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Su formación inicial como Médico cirujano</li> <li>• La profesionalización como docente</li> <li>• Importancia de la labor docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atribuye a la experiencia un carácter indispensable en la docencia.</li> <li>• Caracterización de la docencia en función del contexto social, territorial e histórico.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia (2024).

## Conclusiones

*Coincidencias. Identidades y saberes construidos en colectividad o comunidad*

El abordaje metodológico, basado en un análisis artesanal de datos derivados de entrevistas semiestructuradas y relatos narrativos-biográficos, permitió una caracterización profunda del conocimiento práctico de las docentes antes de la implementación del Proyecto RECREA. Este diagnóstico constituye un insumo esencial para las fases subsecuentes de la investigación, cuyo propósito es valorar si dicha propuesta logrará transformar el conocimiento práctico de cada una de las docentes participantes. Es imperativo señalar que, en el Caso 1, la ausencia del relato narrativo-biográfico limitó la posibilidad de realizar un cruce de información, por lo cual su caracterización se sustenta exclusivamente en la evidencia discursiva de la entrevista.

Bajo la perspectiva de Stake (1999), la identificación de asertos o recurrencias permitió dar sentido a esta primera fase de la investigación visibilizando sentimientos, emociones, coincidencias en los intereses de formación académica inicial, en las profesiones de las personas progenitoras y en los entornos laborales de sus progenitores, lo que evidencia una dimensión subjetiva compartida. Las docentes manifiestan un conocimiento práctico fuertemente mediado por la herencia familiar, toda vez que las tres se desarrollaron en familias en donde al menos un progenitor era docente. En este sentido, este acercamiento temprano a la cultura institucional de la Escuela Normal -donde ahora laboran- prefiguró sus imaginarios sobre la docencia.

El saber profesional (Tardif, 2010) emerge como un rasgo distintivo y paradójico: aunque dos de las participantes poseen formación inicial en la tarea de la salud, su identidad se ha reconfigurado a través de la profesionalización en el servicio. Esta transición evidencia que la identidad docente es una construcción dinámica y continua (Vaillant, 2008) determinada por la elección de posgrados en educación y el compromiso con la mejora de la enseñanza.

Las tres docentes manifiestan una identidad profesional, que desde las fuentes de origen del saber a las que alude Tardif (2010) evidencia el

papel de la familia y el compromiso observado en la manera de hacer docencia de sus padres o de sus madres. Entonces, se puede apreciar la construcción de una identidad docente.

Llama la atención que, para las tres docentes, la docencia no representó su primera elección. No obstante, el análisis revela una evolución significativa: el significado otorgado a la docencia hoy se centra en la responsabilidad ética de provocar aprendizajes significativos, situados, creativos y que provoque la autonomía profesional en el estudiantado. Sus narrativas demuestran un proceso introspectivo donde los saberes experienciales y profesionales se amalgaman, integrando conocimientos, habilidades, emociones y valores, componentes que Pérez-Gómez (2010) identifica como base del conocimiento práctico. De igual forma, si bien, el diagnóstico permite evidenciar, sobre todo los saberes profesionales y experienciales de las docentes estudiadas, también se evidencian la influencia de las fuentes de origen del saber propuestas por Tardif (2010) desde aquellos saberes que emergen de la historia personal y escolar.

Otro aserto es el papel de la reflexión docente y la importancia que cada uno de los casos brinda a esta acción, como un modelo de análisis con el cual han sido formadas a partir de su incursión en la reforma curricular de la Educación Normal en 1999 y que genera en ellas la necesidad de estar analizando lo que hacen, de poner a prueba sus saberes y sus conocimientos para trascender sus formas de hacer docencia (Anijovich y Capelletti, 2018).

Este capítulo aporta al campo de la formación docente al desentrañar cómo la historia personal y la trayectoria profesional convergen en un conocimiento práctico sólido, construido a lo largo de más de 25 años de experiencia formando licenciadas en educación preescolar en una escuela normal mexicana.

## Referencias

Anijovich, R. y Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. Espacios en Blanco. Revista de Educación, 28, 75-90. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38455558700>

Bromme, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. Enseñanza de las ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas , 6 (1), 19 - 29. Recuperado de <https://ensciencias.uab.cat/article/view/v6-n1-bromme/2902>

Connolly, M. y Clandinin J. (1988). Teachers as curriculum planners. Narratives of experience. USA: Teachers College Press.

Cordero, G. & León, R. (2024). Revisión histórica y retos de los posgrados en educación para la profesionalización docente. En S.G. Málaga, G. Tinajero y J. Páez (Eds.), Políticas, programas y reformas educativas. Significaciones y recreaciones (pp. 123-140). Balam. Recuperado de: [https://play.google.com/books/reader?id=ysgJEQAAQBAJ&pg=GBS.PA140&hl=es\\_419](https://play.google.com/books/reader?id=ysgJEQAAQBAJ&pg=GBS.PA140&hl=es_419)

Elbaz, F. (1983). Teacher Thinking. A Study of *Practical Knowledge*. London: Croom Helm.

Mercado, R. (2014). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 2002).

Pérez Gómez, A. I. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 171-177.

Pérez Gómez, Á. I., Soto Gómez, E., & Serván Núñez, M. J. (2015). Lesson Studies : re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 81-101. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27443871006>

Porlán, R. & Martín-Toscano, J. (1994). El saber práctico de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas específicas. *Investigación en la escuela*, 24, 49-58. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8403/7541>

Secretaría de Educación Pública (1997). *Plan de estudios de la licenciatura en educación primaria*. Programa para la transformación y el mejoramiento de las escuelas normales. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (1999). *Plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar*. Programa para la transformación y el mejoramiento de las escuelas normales. México: SEP.

Secretaría de Gobernación (1975). Acuerdo N° 11297 08/09/1975. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: [http://dof.gob.mx/nota\\_to\\_imagen\\_fs.php?codnota=4814108&fecha=08/09/1975&cod\\_diario\\_207222](http://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4814108&fecha=08/09/1975&cod_diario_207222)

Secretaría de Gobernación (1984). Acuerdo 23/03/1984. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984#gsc.tab=0)

Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and teaching. Foundations of the new reform*, 1 (57), 1 - 22. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>

Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2ª Ed.). Madrid: Morata.

Tardif, M. (2010). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Narcea, S.A. de ediciones.

Tonon, G. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. *Graciela Tonon (comp.)*, 46, 45-73. Recuperado de [https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro\\_reflexiones\\_latinoamericanas\\_sobre\\_investigacin\\_cu.pdf](https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacin_cu.pdf)

Vaillant, D. (2008). La identidad docente. Importancia del profesorado. *Revista Investigaciones en Educación*, 8(1), 15-15. Recuperado de: <https://rie.ufro.cl/index.php/educacion/article/view/942>