

RECONSTRUCCIÓN Y REFLEXIÓN DEL DESARROLLO
PROFESIONAL DOCENTE: HISTORIAS DE VIDA DE PROFESORES DE
EDUCACIÓN SUPERIOR

Cecilia Chan Arceo

Tesis elaborada para obtener el grado de Maestra en Investigación Educativa

En la LGAC:

Enseñanza, Innovación Educativa y Currículo

Bajo la dirección de: Dr. Pedro José Canto Herrera

En co-dirección con: Dra. Zoia Bozu

Mérida, Yucatán

Octubre 2022

Oficio de aprobación interno



UADY
UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO
E INVESTIGACIÓN

Mérida, Yucatán a 22 de septiembre de 2022.

C. Edith J. Cisneros Cohernour
Jefa de la Unidad de Posgrado e Investigación
Facultad de Educación, UADY
PRESENTE

Los abajo firmantes miembros del Comité Revisor nombrado por la dirección de la Facultad de Educación y en respuesta a su solicitud para revisar la tesis:

“RECONSTRUCCIÓN Y REFLEXIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE: HISTORIAS DE VIDA DE PROFESORES DE EDUCACIÓN
SUPERIOR”

Presentado por CECILIA CHAN ARCEO para obtener el grado de Maestra en Investigación Educativa, le comunicamos que el trabajo cumple con los requisitos de contenido y presentación establecidos por el Comité Académico de la Maestría en Investigación Educativa (CAMIE), por lo tanto, el dictamen que emitimos es de:

Aprobado

Por lo que puede proceder a la etapa de presentación y defensa del mismo.

Atentamente
Comité Revisor

Dr. Pedro José Canto Herrera
Director

Dra. Zoia Bozu
Co-Directora

Dr. Jesús Pinto Sosa
Miembro propietario

C.c.p. Expediente del alumno en Control Escolar
C.c.p. Interesado

Oficios de aprobación externo



Rectoría

“2022, Año de Ricardo Flores Magón, Precursor de la Revolución Mexicana”

Mérida, Yucatán a 6 de Mayo de 2022.

Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación
de la Facultad de Educación de la
Universidad Autónoma de Yucatán
Presente

Por medio de la presente, como evaluador(a) externo(a) del/la estudiante Cecilia Chan Arceo, quien desarrolló la Tesis denominada **“Reconstrucción y reflexión del desarrollo profesional docente: historias de vida de profesores de educación superior”** y después de haberla evaluado, me permito emitir mi voto **APROBATORIO** a fin de que pueda continuar con los trámites correspondientes para la obtención del grado.

Sin otro particular, me permito enviarle un cordial saludo.

Atentamente

DRA. LETICIA PONS BONALS
Número de Cédula: 3809115



Matematika, Zientzia
Esperimental eta Gizarte
Zientzien Didaktika Saila
Departamento de Didáctica
de la Matemática, Ciencias
Experimentales y Sociales

Mérida, Yucatán a 26 de mayo de 2022.

Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación
de la Facultad de Educación de la
Universidad Autónoma de Yucatán
Presente

Por medio de la presente, como evaluador(a) externo(a) del/la estudiante Cecilia Chan Arceo, quien desarrolló la Tesis denominada “**Reconstrucción y reflexión del desarrollo profesional docente: historias de vida de profesores de educación superior**” y después de haberla evaluado, me permito emitir mi voto **APROBATORIO** a fin de que pueda continuar con los trámites correspondientes para la obtención del grado.

Sin otro particular, me permito enviarle un cordial saludo.

Atentamente

ALEX IBAÑEZ-ETXEBERRIA
Nombre y firma del/la evaluador/a/ externo(a)

Número de Cédula 34086416W

ALEJANDRO IBANEZ ECHEVERRIA - Firmado digitalmente por ALEJANDRO IBANEZ
34086416W ECHEVERRIA - 34086416W
Fecha: 2022.05.26 00:20:35 +02'00'

Alex Ibañez-Etxeberria
Saileko Zuzendaria / Director de Departamento
Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea / Facultad de Educación, Filosofía y Antropología
Oñati Plaza 3, Donostia-San Sebastián 20018
alex.ibanez@ehu.eus

Declaratoria

Declaro que esta tesis es mi propio trabajo, con excepción de las citas en las que he dado crédito a sus autores, asimismo afirmo que este trabajo no ha sido presentado para la obtención de algún título, grado académico o equivalente.

Cecilia Chan Arceo

Agradecimientos a CONACYT

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) para la realización de mis estudios de maestría que incluyen esta tesis como producto final de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Yucatán. También, por haberme otorgado la beca No. 784137 durante el período de octubre de 2020 a septiembre de 2022.

Cecilia Chan Arceo

Agradecimientos

Quiero agradecer a las personas que me han instruido, dirigido y apoyado en este proceso que abona a mi crecimiento personal y profesional. En especial al asesor de esta tesis, el Dr. Pedro José Canto Herrera, por brindarme las herramientas necesarias, su paciencia, conocimientos y tiempo para elaborar este exitoso proyecto de investigación.

De igual forma, agradezco a los participantes clave: Skinner, Jane y Dewey, por brindarme su tiempo, sus experiencias y aprendizajes a lo largo de su vida académica y profesional. Definitivamente sin ellos no hubiese sido posible este trabajo.

Dedicatoria

Dedico esta tesis a mis papás, a mi tía Cecilia y a mis hermanos por acompañarme en este proceso, por escucharme y animarme a continuar.

Al mismo tiempo, de manera especial, a Wendy Medrano, Valeria Estrella y Carolina Díaz, por confiar en mí y motivarme a nunca darme por vencida.

Resumen

Este trabajo de investigación describe los resultados de tres historias de vida de profesores de educación superior: Skinner, Jane y Dewey. El propósito del estudio consistió en reconstruir y reflexionar con los profesores su proceso de desarrollo profesional, la evolución de su pensamiento y el paso a la acción por medio de su vocación, motivación e identidad profesional.

La estrategia metodológica implementada fue la investigación biográfica-narrativa. El análisis de la información se dio por medio de la transcripción, codificación y construcción de las historias de vida.

Entre los principales resultados se tiene el biograma de cada profesor, mismo que rescata quién es él o la docente, las personas esenciales en su trayecto formativo y laboral, así como el inicio de su profesión. Posteriormente, se presentan dos etapas del Desarrollo Profesional Docente (DPD): la estabilización y diversificación/cuestionamiento.

En conclusión, los elementos clave del DPD son la vocación, experiencia, motivación, vínculos profesionales y personales, identidad profesional, reflexión, crecimiento y experiencias positivas. Sin embargo, las características negativas que afectan el desarrollo de los docentes son el sacrificio del tiempo y la salud física y, por último, los acontecimientos que el COVID-19 les ha dejado.

Por tanto, el DPD es un proceso de reflexión, actualización y perfeccionamiento de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten al profesor planificar, tomar decisiones y analizar el área educativa, pero también el área personal. El DPD tiene como finalidad procurar el bienestar profesional, psicológico, mental, emocional, social y personal.

Índice

Oficio de aprobación interno	i
Oficios de aprobación externo	ii
Declaratoria	iv
Agradecimientos a CONACYT	v
Agradecimientos	vi
Dedicatoria.....	vii
Resumen	viii
Índice	ix
Capítulo I Introducción.....	1
1.1 Antecedentes	1
1.2 Planteamiento del problema.....	5
1.3 Propósito y preguntas de la investigación.....	7
1.4 Justificación	8
Capítulo II Marco teórico	11
2.1 Desarrollo Profesional Docente	11
2.1.1 Estudios sobre Desarrollo Profesional Docente.....	16
2.1.2 Variables relacionadas con el Desarrollo Profesional Docente	30
2.1.3 Modelo de Huberman: fases de la profesión docente	38
2.2 Identidad Profesional Docente	39

2.2.1 Construcción de la identidad.....	41
2.2.2 Componentes de la identidad.....	46
2.3 El profesor de nivel superior.....	52
Capítulo III Diseño y desarrollo metodológico	55
3.1 Enfoque o paradigma de investigación.....	55
3.2 Estrategia metodológica: la investigación biográfica-narrativa.....	57
3.3 Participantes.....	58
3.3.1 La investigadora.....	58
3.3.2 Criterios de selección e informantes clave.....	59
3.4 Técnicas de recolección de información.....	60
3.4.1 Historias de vida o relato	61
3.4.2 Entrevista	61
3.4.3 Diario de campo.....	62
3.5 Análisis e interpretación de la información	62
3.5.1 Transcripción de las entrevistas	62
3.5.2 Codificación de la información.....	63
3.5.3 Construcción de las historias de vida a través de los biogramas	63
3.5.4 Triangulación e interpretación de las historias de vida.....	64
3.6 Consideraciones éticas	64
Capítulo IV Resultados y discusión.....	67
4. 1 Los profesores de nivel superior: tres biogramas.....	67

4.1.1 ¿Quién es Skinner?.....	67
4.1.2 Personas en el trayecto formativo y laboral: Skinner	68
4.1.3 El inicio de la profesión docente de Skinner.....	70
4.1.4 ¿Quién es Jane?.....	77
4.1.5 Personas en el trayecto formativo y laboral: Jane.....	78
4.1.6 El inicio de la profesión docente de Jane.....	79
4.1.7 ¿Quién es Dewey?.....	84
4.1.8 Personas en el trayecto formativo y laboral: Dewey.....	85
4.1.9 El inicio de la profesión docente de Dewey.....	87
4.2 Etapas del Desarrollo Profesional Docente.....	93
4.2.1 Estabilización docente.....	94
4.2.2 Diversificación/cuestionamiento.....	104
Capítulo V Conclusiones	117
5.1 Limitaciones.....	123
5.2 Recomendaciones.....	124
Referencias	127
Apéndice A Consentimiento informado	139
Apéndice B Guía de preguntas a docentes de nivel superior.	143
Apéndice C Dictamen de resultados de autenticidad a través del software antiplagio	147
Apéndice D Carta de retribución social.....	149
Apéndice E Constancia de actividades de retribución social del CONACYT.....	151

Tablas

Tabla 1 Obstáculos del desarrollo profesional docente	14
Tabla 2 Etapas de la vocación docente	31
Tabla 3 Características de los profesores	60
Tabla 4 Principios éticos de la aproximación biográfico-narrativa.....	65

Figuras

Figura 1 Características de la profesión docente	33
Figura 2 Factores que motivan a los docentes	35
Figura 3 Fases de la carrera docente.....	39
Figura 4 Genograma familiar de Skinner	68
Figura 5 Personas en el trayecto formativo y laboral: Skinner.....	69
Figura 6 Biograma de Skinner.....	77
Figura 7 Genograma familiar de Jane.....	78
Figura 8 Personas en el trayecto formativo y laboral: Jane.....	79
Figura 9 Biograma de Jane	84
Figura 10 Genograma familiar de Dewey	85
Figura 11 Personas en el trayecto formativo y laboral: Dewey.....	86
Figura 12 Biograma de Dewey	93
Figura 13 Etapas del desarrollo profesional docente.....	93
Figura 14 Estabilización docente.....	95
Figura 15 Diversificación/cuestionamiento del docente	105
Figura 16 Historias de Desarrollo Profesional Docente	118

Capítulo I

Introducción

En primer lugar, este capítulo tiene la finalidad de exponer los antecedentes relacionados al Desarrollo Profesional Docente, en donde se conocerán algunos aspectos esenciales de este proceso y la necesidad de estudiarlo por medio del desempeño de los profesores de nivel superior.

En él se encontrará el planteamiento del problema y el propósito de estudio. Al mismo tiempo, se identificarán las preguntas de investigación; mismas que se enfocan en reconstruir y reflexionar con los profesores su proceso de desarrollo profesional, la evolución de su pensamiento y el paso a la acción por medio de su vocación, motivación e identidad profesional. Finalmente, se observará la justificación del estudio.

1.1 Antecedentes

En primera instancia, México establece que la profesionalización de los maestros debe comenzar desde su formación inicial y a su vez, ser continua durante toda su vida laboral, atribuyendo las herramientas necesarias para la calidad educativa del país (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2016).

A su vez, la SEP (2016) expresa que los profesores deben presentar de manera periódica una valoración de su desempeño con el objetivo de fortalecer y actualizar su desarrollo profesional docente en la etapa que se encuentren, para que, a lo largo de su trayectoria laboral, los agentes educativos que obtengan un buen desempeño sean beneficiados de reconocimientos y algunos materiales o promociones que estimulen y contribuyan a su desarrollo profesional.

Sin embargo, no es el único propósito encontrado, ya que, con el incremento de la calidad de los docentes por medio de diversos apoyos e incentivos, se considera primordial

que los resultados de dichas acciones mejoren la calidad educativa en el país. Por consiguiente, el objetivo principal es beneficiar a todos los ciudadanos por medio de estrategias que atiendan las necesidades educativas y contemplen las problemáticas que emergen en la actualidad.

En cuanto a las opiniones de autores mexicanos, Martínez (2007) discute sobre la formación continua y el desarrollo profesional docente, debido a que se reconoce como una actividad que ejerce el profesor en su vida profesional, en la cual van implícitas las acciones como la experiencia, los conocimientos, la construcción de aprendizajes y de enseñanza individual o colectiva.

Lo anterior coincide con Imbernón y Canto (2013) ya que determinan que el desarrollo profesional docente es tomado como todo intento sistemático de mejorar la práctica laboral, en donde se identifiquen las creencias y conocimientos implícitos como los personales, sociales y profesionales, con el único propósito de incrementar la calidad docente, investigadora y de gestión en su comunidad educativa.

Por esto, el desarrollo profesional docente no solo abarca conceptos de mejora individual, sino que la relación entre pares o entre grupos da paso a la obtención de nuevos pensamientos, conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con su práctica educativa. Al hacer mejoras en sus destrezas y competencias personales, se verá influenciado tanto el aspecto social como el profesional, de tal modo que el aprendizaje de los profesores impactará en la educación que brinda a los educandos o en el campo que se desempeñe.

Por consiguiente, Martínez (2007) opina que es preciso destacar que el profesor requiere tanto de habilidades, como de competencias que permitan revisar, renovar y extender su compromiso como agente de cambio en la sociedad en el que desarrolla

críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y la práctica educativa.

Sin embargo, Mendoza (2016) menciona que a pesar de tomar en cuenta todas las características, lo más indispensable y a su vez difícil, es consolidar las habilidades adquiridas y darle continuidad al desarrollo de las competencias docentes. Por esto el desarrollo profesional docente debe estar centrado en elevar la calidad de la enseñanza del sistema educativo mexicano, ya que, a pesar de sus estrategias establecidas y las propuestas que se conocen, continúa siendo una tarea compleja.

De modo que el docente, durante su vida laboral y profesional, se enfrenta a situaciones problemáticas u obstáculos que se convierten en áreas de oportunidad. En esas circunstancias es donde ponen en manifiesto todas sus destrezas para salir adelante de los eventos innumerables que tiene su profesión. Por esta razón, es necesario priorizar la calidad educativa del país mediante esfuerzos para fortalecer el desarrollo y mejora continua de los docentes universitarios, mismos que pueden centrarse en áreas específicas, con la finalidad de contar con una organización y estructuración de los futuros programas a implementar.

En otro orden de ideas, Imbernón y Canto (2013) expresan que la profesión docente se desarrolla profesionalmente mediante diversos factores que inciden en su praxis, como lo son: el salario, la demanda del mercado laboral, el clima de trabajo donde ejerza, la promoción dentro de la profesión, las estructuras jerárquicas en los centros laborales, así como la carrera docente y la formación inicial y la permanente que esa persona realiza durante su vida profesional.

Por esto, se propone que los resultados de programas implementados deben incluir nuevas modalidades de desarrollo profesional docente en las que se reconozcan los saberes,

elementos que influyen y experiencias de los profesores, para promover la reflexión autocrítica y el trabajo colaborativo con el apoyo de otros agentes que estén involucrados en la educación (Mendoza, 2016).

En tanto, al tener claros los factores que inciden de manera directa en sus habilidades y desarrollo profesional docente, se enfatiza la influencia de una diversidad de medios por los que el educador se puede ver afectado. Por medio de estos es como será posible construir un nuevo esquema de mejora continua, misma que cuente con una apertura distinta y considere los factores personales, sociales, profesionales y también, los naturales.

De manera simultánea, se requiere de una valoración holista que permita conocer las características principales y de igual forma, las particularidades de cada docente, así como los elementos positivos y las áreas de mejora de su práctica educativa. Al considerar todos los elementos, las estrategias que se tomen estarán encaminadas a mejorar la educación en México.

Desde otro punto de vista, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) presentó las directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en un nivel educativo. Entre ellas se encontraban: redefinir conceptualmente el Desarrollo Profesional Docente y el marco para su adecuada operación institucional, fortalecer la autoridad educativa en objeto de formación y desarrollo profesional, así como las capacidades institucionales en los ámbitos federal y local (Cordero, 2018).

La integración de la política educativa en el proceso formativo generará nuevos esquemas y visiones para la aplicación de herramientas que contribuyan al

perfeccionamiento y reflexión de la práctica docente; es por esto la pertinencia de mostrar a los programas que coadyuven al ámbito profesional de los profesores a nivel nacional.

En conclusión, se vislumbra la necesidad de atender al desarrollo profesional docente para mejorar la calidad educativa, esto por medio del desempeño de los profesores. Es esencial crear nuevas estrategias que estén enfocadas a los factores que influyen en su práctica y al contexto en el que se encuentren los docentes.

De igual manera, fomentar la participación y consolidar los conocimientos y habilidades para su utilización en un aula o departamento donde ejerza su oficio. Asimismo, algunos actores principales se ven enmarcados en las autoridades federales, locales y directivos escolares; dichos participantes deben comprometerse del mismo modo que los profesores con el propósito de alcanzar la calidad educativa deseada en el país o estado.

1.2 Planteamiento del problema

La literatura señala que el desarrollo profesional de los profesores es un factor indispensable para el proceso de enseñanza de los jóvenes universitarios. Por lo que la calidad educativa se rige, en su mayoría, por los conocimientos, habilidades y actitudes de los docentes. Por ello, la mejora continua es un procedimiento que permite el desarrollo de nuevas técnicas y adquisición de elementos indispensables para su práctica educativa y profesional.

Por otra parte, la falta de identidad profesional, motivación y vocación en los docentes de nivel superior es una problemática que impacta en todos los procesos educativos; éstos repercuten en la reflexión de su práctica y la aplicación de sus habilidades, conocimientos y actitudes. Ante esto, se destaca que las actuales políticas inciden de manera negativa y en ocasiones promueven competencias que no concuerdan

con la identidad del docente, ya que ésta puede surgir desde un contexto determinado por un vínculo de poder. Al mismo tiempo, los obstáculos que repercuten significativamente en la identidad y la motivación de los profesores son la sobrecarga laboral, la formación tomada como incentivo salarial y la falta de actualización de los programas de desarrollo profesional (Galaz, 2011; Caballero y Bolívar, 2015; Imbernón, 2011).

Se reconoce que, a pesar de que los docentes cuenten con programas para su desarrollo profesional, estos no han cubierto las necesidades de los agentes educativos; además, no se visualiza una contribución a la formación docente en la mejora de las prácticas de enseñanza en el aula. Se precisa atender aspectos específicos de los docentes de nivel superior, adaptándolo a su contexto, pero sobre todo a su persona, permitiendo que construyan por medio de sus experiencias su propia identidad y desarrollo profesional. Por lo tanto, las perspectivas gubernamentales deben centrarse en la mejora de resultados y, en la reconstrucción de los propósitos, contenidos y oportunidades de formación pedagógica para los profesores (SEP, 2020; Martínez, Guevara y Valles, 2016; Escudero, Cutanda y Trillo, 2017).

En otro orden de ideas, las problemáticas relacionadas a la pandemia COVID-19 se vinculan al aumento de actividades en la labor docente, la toma de decisiones de acuerdo con su experiencia y la capacitación emergente. Por lo cual la pandemia mostró los vacíos en los procedimientos de enseñanza y la urgencia por crear y aplicar planes enfocados a mejorar la formación y profesionalizar la educación (Sánchez et. al, 2020; Silas y Vázquez, 2020; Ordorika, 2020).

Por esa razón, la calidad educativa no sólo depende de las evaluaciones, procesos de enseñanza y agentes encargados de los aspectos formativos, sino también de la motivación y la identidad profesional de los profesores ante los cambios que exija la sociedad y los

fenómenos que acontecen. Al mismo tiempo, se demanda el reconocimiento y la reflexión de los docentes mismos como agentes de cambio y perfeccionamiento futuro. Lo anterior, incidirá directamente en su práctica pedagógica y por tal motivo, a su profesionalización. Al reconocer los aspectos citados, es posible generar nuevas estrategias para diseñar, implementar y evaluar un programa de desarrollo profesional que aporte herramientas útiles a los principales actores de las organizaciones educativas.

En resumen, la falta de identidad profesional, motivación, vocación, así como la influencia de las políticas gubernamentales, la sobrecarga laboral y la implementación de programas de desarrollo profesional desactualizados y con objetivos descontextualizados son elementos que intervienen de manera negativa a los procesos formativos de los profesores. Por tal razón, surge la necesidad de indagar más sobre el desarrollo profesional, así como la vocación, la motivación y la identidad profesional de los mismos. A continuación, se encontrará el propósito y las preguntas que regirán a esta investigación.

1.3 Propósito y preguntas de la investigación

En este apartado, se concentran los cuestionamientos que aportarán al logro del propósito principal, este está centrado en reconstruir y reflexionar con los profesores su proceso de desarrollo profesional, la evolución de su pensamiento y el paso a la acción por medio de su vocación, motivación e identidad profesional. Para esto, es pertinente atender lo siguiente:

- ¿Cómo se relaciona la vocación y la identidad profesional con los procesos de desarrollo profesional?
- ¿Cuáles son los obstáculos o problemáticas que los docentes universitarios han tenido a lo largo de su desarrollo profesional?

- ¿Cómo los profesores han atendido los obstáculos o problemas presentados durante su trayecto profesional?
- ¿Cuáles han sido las experiencias que contribuyen y motivan a los profesores para continuar con su desarrollo profesional?

1.4 Justificación

A continuación, se presenta en la justificación la importancia de la realización de esta investigación, la cual radica, en la reconstrucción y reflexión de los profesores de nivel superior sobre su proceso de desarrollo profesional y el papel que juega la motivación, la vocación y la identidad profesional en este.

Se destaca que la magnitud de esta problemática impacta en los procesos educativos, objetivos institucionales y la calidad educativa a la que se pretende llegar en la actualidad. Por esto el interés y relevancia de ahondar más sobre lo que acontece en la mejora continua de los profesores, y con esa intervención, sea posible definir nuevos criterios de trabajo que coadyuven al desarrollo personal, social y profesional de los docentes.

De igual forma, este estudio está dirigido a una población específica como lo son los profesores universitarios, debido a que algunas de las investigaciones encontradas se centran en docentes de nivel básico. Por lo que, con este estudio, se pretende llevar a cabo un análisis que permita conocer a fondo las experiencias docentes y, a su vez, se genere más contenido que aporte de manera significativa a la resolución de las problemáticas actuales que los educadores universitarios viven dentro y fuera del contexto institucional. Al mismo tiempo, se visualizará el impacto del trabajo docente antes y durante una pandemia como lo es el SARS-CoV-2; cómo era su labor, cómo trabajó durante la crisis sanitaria y cómo es su ejercicio en la actualidad.

En otro orden de ideas, una vez que los participantes compartan sus narraciones, podrán reflexionar sobre su práctica educativa, trayecto profesional, vivencias, maneras en que enfrenta los obstáculos, su papel en la sociedad y el aporte de la metodología en su vida profesional. Asimismo, se conocerán los factores que inciden en su desarrollo e identidad profesional, así como en su motivación y vocación docente. Lo anterior, contribuirá a entender el proceso personal y profesional desde la realidad de cada profesor y a valorar su ejercicio en la actualidad.

Por otra parte, los resultados obtenidos de la investigación serán útiles para la reestructuración del currículo en cuanto a la mejora continua de los profesores, reflexionar sobre el papel que juegan en este nivel y el impacto de su acción en el sistema educativo; además de que aportarán información clave para las instituciones, ya que permite identificar elementos relevantes para su estudio. Es indispensable mencionar que los principales beneficiados serán los docentes participantes y entre los aportes significativos, se encontrará el análisis de su pensamiento, las estrategias utilizadas a lo largo de su profesión, la reconstrucción y la reflexión de su proceso formativo.

Capítulo II

Marco teórico

Este apartado tiene la finalidad de demostrar los avances conceptuales y teóricos que llevan a identificar las características del Desarrollo Profesional Docente (DPD), por lo que se presentan elementos que conforman a la temática principal. En primera instancia se encontrará al desarrollo profesional, seguido del desarrollo profesional docente. A su vez, se exponen los estudios relacionados al DPD a nivel nacional y estatal.

Evidenciando las problemáticas actuales, se encuentra un apartado enfocado a la docencia y SARS-CoV-2; este ahondará sobre las dificultades y las adaptaciones que hicieron las instituciones para continuar con los planes educativos mediante una modalidad distinta a la presencial.

Seguidamente, se localizan las variables que están asociados al DPD y se halla una sección que describe un modelo sobre los ciclos de la profesión docente. Luego, se aborda a la identidad profesional docente, concepto donde los profesores construyen su identidad por medio de su historia y trayecto profesional, la formación docente, las vivencias y las experiencias.

Posteriormente, se definirá la construcción de dicha identidad y se expondrá un apartado del principal participante de este estudio: el profesor de nivel superior.

2.1 Desarrollo Profesional Docente

El desarrollo profesional docente (DPD) va más allá de los conceptos de cambio, mejora o perfeccionamiento por su amplitud de significados y la implicación de cambios a nivel de pensamiento, conocimiento y acción. Este es comprendido como el motor que impulsa y hace posible que la estructura educativa posibilite la expresión de quien lo toma por medio de procesos reflexivos, toma de decisiones y planificación de acciones. Por lo

tanto, el DP impactarán cuando el docente analice de manera consciente su área profesional y personal (Caballero, 2009; Miranda et al., 2015; Roa-Tampe, 2017).

Por esto, sin los procedimientos de reflexión, los profesores solo estarían participando en actividades que no contribuyen a su desarrollo profesional y a su práctica pedagógica, lo que implica un desaprovechamiento de recursos tanto materiales como humanos. La visión de los procesos de desarrollo está centrada en dos aspectos clave: la adquisición o el reforzamiento de habilidades, conocimientos y actitudes; éstos le permitirán al docente aumentar sus capacidades y, de esta manera, brindar una educación óptima a los jóvenes universitarios.

Seguidamente, Caballero (2009) expresa que el desarrollo implica un mayor nivel de abstracción y viene impulsado por la necesidad de cambio que, a través de procesos de formación autodirigidos o externos, busca el aprendizaje de nuevos conceptos, procedimientos y actitudes para la práctica profesional. Adicionalmente, las acciones aportarán la transformación su profesión por medio de la reflexión, el cumplimiento de objetivos y el aprendizaje de sus pares.

El objetivo principal del desarrollo profesional docente es promover habilidades, conocimientos, creencias, competencias, destrezas para mejorar su enseñanza en condiciones cambiantes. De tal forma, que pueda adaptarse a nuevos retos de forma continua (Marín, 2005; Imbernón, 2011). Por ejemplo, las nuevas formas de instrucción en el confinamiento y la pandemia.

Por tal motivo, se destaca la magnitud de un desarrollo profesional docente integral, que considere las características, necesidades y los desafíos a los que pudieran enfrentarse en el ámbito formativo y profesional. Esto aportará de manera significativa a su desarrollo personal y al rendimiento de sus acciones, por lo que el proceso reflexivo conducirá a los

profesores a tomar decisiones responsables, pertinentes y eficaces en la formación de ellos mismos, de sus iguales y en especial, de sus estudiantes.

Desde otras perspectivas, el desarrollo profesional docente se concibe como un proceso de progreso y aprendizaje, en el cual pensamientos, personalidad, interacciones sociales, condiciones profesionales, contexto y cultura coinciden, y tienen una evolución progresiva en el desempeño de la función docente hacia formas y situaciones de mayor profesionalidad. Además, en él se localiza la complejidad, el juicio crítico y la impredecibilidad, por lo que depende de las circunstancias que fomentan el crecimiento y de las dificultades que bloquean o hacen retroceder (Bautista & Ortega, 2015; Caballero y Bolívar, 2015).

En suma, el DPD incrementa de acuerdo con los procesos de aprendizaje que el profesional vivencie, mismos que se dan por medio de la adquisición y fortalecimiento de conocimientos, actitudes y habilidades, permitiendo así el análisis y excelencia de su práctica. Para considerar dicho desarrollo, es pertinente tomar en cuenta el contexto externo e interno.

Las dificultades relacionadas a factores externos son observadas desde los programas gubernamentales e institucionales, mismos que no son diseñados con precisión hacia los sujetos participantes, la desactualización, improvisación de la planificación y la superficialidad con la que se toman las temáticas sobre el desarrollo profesional docente, así como el presupuesto destinado a dichas actividades. Con respecto a los factores internos, estos pueden verse regidos por exceso laboral, impedimento de su crecimiento personal o interés económico y no de una autorrealización profesional.

Los obstáculos del DPD se identifican como los sucesos que intervienen de manera negativa en el procedimiento. Al mismo tiempo, las dificultades se encuentran relacionadas

al contexto, la sociedad, la personalidad de los profesores o en específico, su profesión (Rubio y Olivo, 2020). Por ello se presentarán con la finalidad de reconocer cuáles afectan de manera directa el proceso de aprendizaje y reflexión de los docentes dentro de su práctica educativa. Al conocer los obstáculos será posible atenderlos por medio de las estrategias establecidas dentro de los programas, con el propósito de mejorar de la enseñanza institucional.

Una vez reconociendo el concepto del desarrollo profesional docente, se mencionarán algunos de los obstáculos que los profesores enfrentan durante su formación profesional (Ver Tabla 1), propuestos por Imbernón (2011).

Tabla 1

Obstáculos del desarrollo profesional docente

Obstáculos	
Carencia de discusión sobre la formación inicial del profesorado en distintos niveles educativos.	Horarios poco flexibles, sobrecarga laboral docente con ejercicios que no precisa su profesión.
Poca coordinación, seguimiento y evaluación por parte de las organizaciones y servicios relacionados en los planes de formación permanente.	Escasez de presupuesto gubernamental para actividades de formación, especialmente para la formación autónoma en las organizaciones educativas.
Falta de organización y actualización de los programas establecidos o propuestos por el gobierno para los docentes de distintos niveles educativos.	La formación es vista únicamente como un incentivo salarial o de promoción que no permite la mejora o el crecimiento personal y profesional.

Carencia de descentralización de las actividades agendadas, mismas que son impartidas por los órganos políticos o educativos.	Prevalece de la improvisación en las modalidades de formación, éstas influyen negativamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
El proceso formativo o de mejora continua es tomado a la ligera, ya que del proceso depende la calidad docente que se imparte dentro de las aulas.	Amplia redacción al momento de definir objetivos/propósitos o principios de procesos formativos dentro de la orientación de la formación institucional.
Escasez o inexistencia de formadores o asesores. Los existentes cuentan con una formación basada en la transmisión y aplicación o algunos principios gerenciales.	El DPD se vislumbra desde contextos individualistas o personalistas, dejando a un lado que tanto los docentes como cualquier otro profesional son seres sociales que perfeccionan sus habilidades por medio de la interacción con más agentes educativos.

Nota: datos de Imbernón (2011).

Los obstáculos que el docente afronta antes y durante su práctica profesional se reflejan en la aplicación de las mismas estrategias formativas. Por lo que los resultados que generará serán mínimos, ya que el profesor trabajará sobre los mismos aspectos durante un largo periodo de tiempo, evitando su desarrollo en el área. Al mismo tiempo, las acciones educativas deben ser centralizados y específicos a cada contexto.

Por tanto, el desarrollo profesional docente se convierte en un conjunto de elementos que posibilitan o impiden que el profesorado progrese o implemente nuevas técnicas en el ejercicio de su profesión. Debido a esto, la profesión docente se desarrolla

mediante diversos factores como lo son: el salario, la demanda del mercado laboral, el clima laboral, la promoción dentro de la profesión, las estructuras jerárquicas, la carrera docente, y, por supuesto, por el nivel de formación en el que se encuentre y realice a lo largo de su vida profesional (Moscoso y Hernández, 2015).

Finalmente, en este apartado se consideraron elementos clave para un desarrollo profesional enfocado en adquirir o reforzar habilidades, conocimientos y actitudes en los profesores. Lo anterior podrá darse través de un trabajo constituido por gobernantes y directivos que consideren las necesidades y el progreso de sus docentes para aportar una calidad educativa a la sociedad. Por ello, es indispensable comprender el impacto del desarrollo profesional docente desde diversas visiones.

2.1.1 Estudios sobre Desarrollo Profesional Docente

A continuación, se brindarán diversas visiones del funcionamiento e impacto del desarrollo profesional a nivel internacional, nacional y estatal. Los estudios, programas y sujetos inmersos en los procesos son descritos con la finalidad de ampliar el panorama de los acontecimientos que surgen en la sociedad, y comprender de qué manera se ven influenciados los profesores para su perfeccionamiento profesional.

2.1.1.1 Internacionales

La innovación tiene un papel significativo para el funcionamiento de los procesos de formación de los profesores de nivel superior. Por esto, la innovación es un factor que se debe considerar al hablar del desarrollo profesional del docente, puesto que marcará, en cierto modo, el devenir de su trayectoria. Por medio de la innovación el académico enriquece su práctica diaria, de tal modo que su desarrollo profesional tenderá a provocar

en él procesos de perfeccionamiento continuo que la sociedad actual demanda (Marín, 2005).

De igual forma, el desarrollo profesional en docentes universitarios se encuentra presente en cada una de las etapas de formación profesional; los profesores tienen la capacidad de mejorar y desarrollar nuevas habilidades de manera innovadora para su práctica educativa y/o de investigación.

Por otra parte, es necesario tener diversas visiones que permitan comprender la complejidad del tema que se abordará a lo largo de este estudio, por lo que se presentarán las aportaciones más significativas que se han tenido a lo largo de los años.

Estudios a nivel internacional centrados en el desarrollo profesional docente, señalan a esta acción como un proceso de mejora individual y colectiva para la calidad educativa en el mundo. En Australia, Brown et. al (2010) mencionan que el desarrollo profesional juega un papel central en la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, sin embargo, para el diseño de planes de estudios se basan en la evidencia para la aplicación de un adecuado desarrollo profesional y consideran necesario la existencia de una articulación clara de buenas prácticas provenientes de los docentes.

Esto coincide en Colombia con Muñoz y Garay (2015), ya que contemplan al profesor como articulador entre la teoría y la práctica educativa desempeñando el papel protagónico en la mejora de la profesionalidad docente, y, por tanto, de la educación por medio de su formación continua.

Aunado a lo anterior, es posible resaltar la labor del desarrollo profesional docente, siendo un proceso que permite a los profesores reflexionar sobre su práctica. Por esto, el objetivo principal de un académico será desempeñarse con excelencia en los ámbitos donde se encuentre para incrementar su calidad como profesional en la educación.

Al mismo tiempo, es relevante considerar el diseño o modificación del plan de estudios de la formación continua, debido a que éste deberá estar apegado al contexto que se encuentre. Esto con la finalidad de atender las necesidades específicas de los profesores que participen.

Por otro lado, en España la profesión docente es desarrollada por diversos factores, entre los que se pueden encontrar el salario, la demanda del mercado laboral, el clima laboral en los centros en donde se labora, la promoción que se realiza dentro de la profesión, las estructuras jerárquicas de la organización, la carrera profesional docente, y por supuesto, la formación permanente que los profesores van realizando a lo largo de su vida profesional (Imbernón, 2011). No obstante, esos aspectos no son los únicos; en Chile (Galaz, 2011) externa que las políticas educativas generales y particulares en cuanto a la formación de profesores pueden estar promoviendo competencias que no coinciden con las necesidades o la identidad que construyen los docentes.

Los elementos mencionados con anterioridad pueden incidir directamente en un intento sistemático de perfeccionar la práctica educativa y los conocimientos de su profesión. A su vez, se observa que el referente principal, lo tiene en su mayoría, la política gubernamental, ya que ésta es la encargada de proveer, promover y brindar las herramientas elementales para el desarrollo profesional de los profesores en cada país; al no contar una estructura básica, la mejora continua puede verse interrumpida y, por tanto, repercutir en las instituciones y en los profesores.

Con respecto a Argentina, Ojeda (2008) señala que el docente es el que elabora y construye su propio trabajo y es ahí donde adquiere su condición de profesor, influyendo de manera inmediata en la identidad profesional, originado con relación a los cambios operados y ordenados en el contexto donde labora. Por esa razón, la formación continua de

los académicos es esencial y debe centrarse en un proceso de reflexión que se dé en diversos momentos de su vida profesional para mejorar la toma de conciencia de los profesores sobre su oficio (Osorio, 2016).

Ante esto, Galaz (2011) opina que las actuales políticas educativas referidas a la formación y el desarrollo profesional de los docentes son las que promueven o inciden de forma negativa en el desarrollo de una identidad profesional; por consiguiente, se considera que los gobiernos incurren en importantes gastos financieros sin producir modificaciones o cambios significativos en las prácticas de los profesores.

Simultáneamente, la incidencia política nombrada previamente es tomada con acciones negativas o poco influyentes; el actor primordial que será afectado en toda su etapa profesional es el docente y, por ende, se tendrán efectos desfavorables en los procesos educativos.

Por tal motivo, el profesor ha adquirido los conocimientos y habilidades de su área con base a la experiencia, pero es significativo mencionar que es el desarrollo profesional el encargado de determinar el seguimiento de su avance en cuanto a su labor como docente, investigador o gestor en la institución. Se enfatiza que, sin el apoyo de los diversos actores de la sociedad, su práctica de formación continua podría verse afectada para el alcance de los objetivos personales e institucionales.

Igualmente, el profesor deberá ser el intermediario entre la investigación y la práctica, fortaleciendo el ejercicio de la enseñanza, independientemente de las políticas educativas establecidas, donde involucre su conocimiento profesional y práctico, y permita emanciparse de viejos hábitos donde se limita a dar a conocer sus saberes sin que ellos trasciendan en sus estudiantes, en los demás agentes educativos y en la sociedad (Muñoz y Garay, 2015).

Desde otro punto de vista, la temática principal también es valorada como un proceso dinámico, en el que los dilemas, las dudas, la inestabilidad y la divergencia repercuten; por lo tanto, integran una expresión del desarrollo de la personalidad, cualidades cognitivas, afectivas y motivacionales. Aunado a esto, el DPD establece ejes que están vinculados con el intercambio de experiencias entre iguales, la unión, la formación como agente crítico y el desarrollo profesional del centro educativo en general (González y González, 2007; Imbernón, 2011).

Por último, el DPD engloba elementos positivos y negativos, así como agentes externos e internos que intervienen de manera significativa en las prácticas, habilidades y actitudes de los docentes. Por esta razón las situaciones que emergen de la sociedad o naturaleza impactan en la mejora continua y en los procesos reflexivos de los profesores. No obstante, es preciso conocer a continuación los estudios relacionados a la temática principal.

2.1.1.2 Nacionales

Para comprender de una mejor forma la función del desarrollo profesional docente en México, es pertinente exponer a un programa encargado de la mejora continua en los distintos niveles educativos, incluyendo el nivel superior.

El Programa para el Desarrollo Profesional Docente de Tipo Superior (PRODEP) fue creado en diciembre de 1996 como respuesta a la Recomendación relativa a la situación del personal docente, en el marco de los trabajos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En él se mencionó que el país necesitaba crear un sistema de profesionalización docente con las capacidades de

investigación y docencia típicas de la educación superior en el mundo (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2020).

Seguidamente, en el año 2013 se autorizó en el presupuesto de egresos de la federación, recursos para la habilitación y fortalecimiento de la planta docente de instituciones públicas de educación superior en el marco del Programa del Mejoramiento del Profesorado, ya nombrado PRODEP. A partir del 2014, entra en vigor el programa con el objetivo de potencializar los esfuerzos del Gobierno Federal en materia de profesionalización de la planta docente de tipo superior, retomando los apoyos y reconocimientos que se otorgaban con anterioridad para promover el crecimiento y desarrollo de los profesionistas (SEP, 2020).

En la actualidad, el PRODEP tiene como propósito contribuir a la política social mediante programas de formación, proyectos de investigación, actualización académica y/o capacitación, mismos que están dirigidos a profesores de tiempo completo, personal docente, etc.; esos programas y proyectos les permitirá fortalecer el perfil para el desempeño de sus funciones para la calidad educativa del país (SEP, 2020). De igual forma, es valioso que programas como éste consideren a los docentes que sólo se desempeñan en función de docencia, con el propósito de mejorar la calidad educativa en general y profesionalizar a todos los actores que deseen participar en el proceso.

Entre los objetivos que la Secretaría de Educación Pública (2020) se encuentran: contribuir al fortalecimiento de los conocimientos y habilidades para el desempeño de las funciones del personal docente, entre otros, por medio de la oferta académica de programas de formación continua enfocados al desarrollo profesional; así como coadyuvar al seguimiento de los participantes en los programas de formación continua mediante los medios informáticos. Además, el Programa considera importante el reconocimiento de la

formación profesional y las fortalezas disciplinares que tienen los profesores, ya que permitirá fortalecer la actualización y capacitación en conocimientos, didáctica, pedagogía, tecnología, etc.

No obstante, se reconoce que, a pesar de los esfuerzos realizados, la oferta brindada no ha contribuido y atendido de modo correcto a las necesidades de los docentes, directores, etc. Al mismo tiempo, no se identifica la contribución de la formación docente en la mejora de las prácticas de enseñanza, por lo que es necesario el desarrollo de programas formativos (SEP, 2020). Por esto, se considera pertinente atender tanto los criterios generales como los específicos, mismos que se dan a partir de la realidad de los profesores.

Por tanto, Martínez et. al (2016) aluden que, desde la perspectiva del gobierno federal, el punto medular de la calidad educativa se encuentra en el mejoramiento de los resultados que los profesores obtienen al presentar las diversas evaluaciones. Lo anterior permitirá diagnosticar con mayor precisión la capacitación adecuada para cada necesidad del docente y después, hacer una selección para su ejercicio en un contexto apegado a la realidad.

Se precisa que las políticas gubernamentales sean conscientes del impacto de las acciones que establecen para la mejora continua de los profesionales en educación, ya que éstos pudieran ser negativos si no se establecen conforme a las necesidades específicas de cada área.

Aunado a lo anterior, en distintos niveles de gobierno consideran que la calidad educativa es un problema latente en el país, siendo consecuencia del desempeño del profesor; por ende, así ha sido transmitido a la sociedad mexicana (Martínez et. al, 2016). No obstante, las implicaciones no solo reclaman una reconsideración a fondo de los propósitos,

contenidos y oportunidades formativas para los profesores, sino también del máximo órgano como lo es el gobierno; además de la gestión, adaptación y actualización de los centros como lugares de trabajo y de aprendizaje docente (Escudero, Cutanda y Trillo, 2017).

Por esa razón, los efectos de la calidad educativa no sólo dependen de las evaluaciones de los profesores y su proceso de enseñanza, sino de cada uno de los individuos que están estrechamente relacionados con el sistema educativo; siento éste el gobierno mexicano.

En resumen, es sustancial reconocer la función del gobierno y el impacto que tienen sus acciones en el docente. Se necesita establecer programas que le permita al profesor crecer, actualizarse y desarrollar nuevas habilidades que faciliten su desempeño en las instituciones donde laboren.

Sin embargo, también se precisa que los profesores reconstruyan y reflexionen sobre su proceso para identificar en el trayecto cuáles son los factores que influyen en la mejora continua de los docentes universitarios. Al reconocer dichos aspectos, será posible generar nuevas estrategias para diseñar, implementar y evaluar un programa que sea de excelencia para los participantes. Adicionalmente, se localizan los estudios estatales que expondrán con mayor especificidad la temática.

2.1.1.3 Estatales

En Yucatán, el Gobierno del Estado (2020) dentro del Decreto 270/2020 menciona la revalorización de los maestros establecido en el artículo 29, en él se considera al docente como agente indispensable del proceso educativo y se reconoce su contribución a la transformación social. Por esta razón, las autoridades educativas estatales y federales

emplean acciones que ayuden a visibilizar su valor dentro de la sociedad y el impacto que generan en el Estado.

A pesar de lo anterior, se remarca la magnitud de la problemática en cuestión, debido a que no solo se trata de demostrar la importancia y el impacto docente, sino que es imprescindible mejorar la calidad del desarrollo profesional de los profesores.

En otro orden de ideas, se presentarán las fracciones que el Gobierno del Estado de Yucatán (2020) expone, entre ellas se encuentra la priorización de la labor docente para el logro de objetivos y metas enfocados en los aprendizajes que los estudiantes, así como fortalecer su desarrollo y superación profesional mediante la formación, capacitación y actualización continua. A su vez, pretende fomentar el respeto a su labor y a su persona por parte de todos los agentes educativos y sociales, así como fortalecer su liderazgo y papel en la comunidad.

Además, se reconocerá su experiencia, así como su vinculación y compromiso con la sociedad y el entorno donde labora, para proponer y aplicar soluciones de acuerdo con su contexto personal y educativo; será primordial priorizar su labor pedagógica y promover el máximo logro de aprendizaje de los educandos sobre la carga administrativa.

Adicionalmente, se impulsará su formación, capacitación y actualización de acuerdo con su evaluación diagnóstica y en el ámbito donde desarrolla su labor; lo que permitirá mejorar su práctica y sus conocimientos (Gobierno del Estado de Yucatán, 2020).

De igual forma, se fomentará su capacidad para tomar decisiones cotidianas respecto a la planeación educativa y se otorgará un salario profesional digno, que permita alcanzar un nivel de vida decoroso para ellos y su familia, así como contar con el tiempo necesario para el diseño y preparación de las clases que impartan y realizar actividades destinadas a su desarrollo profesional y personal. Seguidamente, se busca garantizar el

respeto a los derechos adquiridos en lo legal, laboral, social, personal y prestacional de los trabajadores de la educación (Gobierno del Estado de Yucatán, 2020).

Y para finalizar, el Gobierno del Estado de Yucatán (2020), procura crear, establecer y aplicar programas y acciones de reconocimiento a la labor docente y de apoyo y asistencia a la educación, que incluyan condecoraciones, diplomas, estímulos, ofrendas, premios, entre otros, en las diferentes disciplinas que involucra el ejercicio docente de los profesores.

En suma, las acciones que considera el Gobierno son pertinentes para la comunidad educativa, es necesario tener una atención precisa de las fracciones presentadas para lograr los objetivos generales y específicos de la Ley de Educación, ya que sin la atención de estos se verán afectados los profesores de todos los niveles educativos.

Se enfatiza que uno de los actores principales de la educación es el docente, debido a las múltiples tareas que desempeña; entre ellas: el diseño, instrumentación, implementación, evaluación, administración, investigación, etc. Halladas dentro del proceso de enseñanza. Con el apoyo y colaboración del Gobierno de Yucatán, el compromiso de las instituciones y los sujetos de investigación será posible optimizar las prácticas e incrementar el desarrollo profesional de los educadores para mejorar la calidad educativa del Estado.

En cuanto a los programas estatales, se encuentra el Programa Institucional de Actualización Docente (PIAD), éste tiene el objetivo de habilitar al personal académico de la Universidad Autónoma de Yucatán las estrategias para su mejora continua, así como profesionalizar su práctica docente relacionadas a la enseñanza, evaluación educativa y áreas complementarias que fortalezcan su desempeño (UADY, 2018). Se destaca que la

institución, por medio del PIAD, se organiza en áreas de habilitación y se ofrecen talleres optativos con base a las necesidades e intereses que son hallados en la evaluación docente.

Por su parte, Kú y Pool (2017) nombran que los docentes con un mayor grado de preparación, formación y especialmente los que la llevan a cabo de forma continua, obtienen mejores resultados de desempeño a nivel personal, social y profesional; permitiendo construir un panorama más amplio y completo sobre los aspectos a atender en las prácticas educativas de los profesores en el Estado. Se resalta la importancia de diseñar e implementar acciones innovadoras para profesores de nivel superior que les permita desarrollar habilidades y utilizar herramientas que favorezcan su ejercicio profesional.

A su vez, se recalca que los programas gubernamentales existentes posibilitan a que un porcentaje de los docentes participe en ellos, no obstante, se debe considerar un proyecto accesible para los profesores tengan las mismas oportunidades. Como se mencionó en apartados pasados, el objetivo del desarrollo profesional será mejorar las habilidades y capacidades de los docentes en cualquier ámbito por medio de su reflexión y su paso a la acción.

Por último, la calidad de la educación se obtendrá por el trabajo colaborativo, el compromiso y responsabilidad de todos los agentes, en los que está incluido el profesor. Por esto, las instituciones de nivel superior y organizaciones enfocadas en la temática deberán considerar estrategias innovadoras y eficaces. Las tácticas deberán contemplar los acontecimientos contextuales y adaptarlos a este; en la actualidad, una pandemia generó diversos impactos en la educación, por lo que se ha vuelto fundamental conocer acerca de ella.

2.1.1.4 Docencia y SARS-CoV-2

El 31 de diciembre de 2019, la Organización Mundial de la Salud (WHO por sus siglas en inglés) en China fue informada de casos de neumonía de causa desconocida detectados en la ciudad de Wuhan, provincia de Hubei en China; las autoridades nacionales de este país notificaron un total de 44 casos, lo que continuó avanzando y dispersándose, ocasionando la declaración de una pandemia a nivel mundial de SARS-CoV-2 o COVID-19. Al 2021 se tienen más de 133, 943, 335 casos reportados en todo el mundo (WHO, 2020; Rakha et. al, 2020).

Como es posible percibir, la pandemia ha afectado a todo el mundo de distintas formas, es así como ocasionó el cierre de las fronteras de cada país y el funcionamiento de las regiones en aspectos sociales, económicos, políticos, culturales y, sobre todo, educativos. En cada lugar afectó en múltiples niveles y se diseñaron tácticas que serían útiles para la estabilidad de las naciones. Por ello, en los siguientes párrafos se aportará sobre lo que ha sucedido.

Uno de los aspectos relevantes fueron las medidas que se tomaron debido a la aparición del COVID-19, como lo es el distanciamiento social y cuarentena para preservar la salud y bienestar de la sociedad, y de esta manera, evitar los efectos en la salud pública. Empero, como se describió en párrafos anteriores, estas acciones han tenido repercusiones en el empleo, la productividad y las posibilidades de participación cívica, social y política. Por su parte, en la educación, se tuvo como principal impacto la transición repentina de la docencia presencial a la no presencial, regida por las tecnologías (Sáenz y Cira, 2020; Marinoni et. al, 2020).

Las medidas aplicadas beneficiaron a los países para tener un control de los contagios. Sin embargo, en el ámbito educativo, las dificultades emergieron de manera

automática, creando problemáticas en toda la comunidad. Los efectos en la educación pueden clasificarse en aquellos que afectan a los estudiantes, a los profesores, las administraciones y directivos de las instituciones, tal como su capacidad tecnológica y financiera. En cuanto a los docentes, estos enfrentaron el desafío de plantear su curso de forma distinta, con condiciones difíciles como su espacio, equipo y recursos personales. El trabajo del profesor evidenció con mayor detenimiento las limitantes educativas (Sáenz y Cira, 2020; Silas y Vázquez, 2020).

Es indudable que tanto los estudiantes como los agentes educativos, han tenido dificultades para continuar con el proceso de enseñanza, ya sea por el uso de la tecnología, falta de equipo, economía, etc. No obstante, algunas instituciones se han enfocado en la implementación de nuevas técnicas que permitan que la educación llegue a sus alumnos, presentando flexibilidad y disposición para continuar con el sistema educativo.

Por su parte, los docentes señalan que las áreas con mayor atención son los recursos tecnológicos, procesos institucionales, acompañamiento pedagógico y socioemocional. Por esta razón, el reto que representa la pandemia y sus consecuencias, exigen que la estrategia principal sea la adopción de la formación y profesionalización en pedagogía y didáctica para la enseñanza universitaria, tomando en cuenta la infraestructura, los recursos existentes, las competencias y habilidades en tecnologías para el aprendizaje de los estudiantes (Sánchez et. al, 2020).

Por lo tanto, es esencial que los directivos y los gobiernos consideren las opiniones y aportaciones que los profesores hacen hacia la educación en emergencia, pues gracias a su esfuerzo y preparación permiten que la educación llegue a todos los rincones del mundo. El compromiso de los profesionales educativos posibilita el diseño de estrategias adaptadas a los estudiantes y sus contextos. Sin embargo, las dificultades que los actores principales

tienen ante esta situación son innumerables, por ese motivo es primordial presentar algunos a continuación.

Las problemáticas que vivencian los docentes están relacionados al incremento de la cantidad de actividades que realizan, desarrollan y plantean a sus alumnos. Esto, a su vez, genera un aumento en la cantidad de horas frente a la computadora. Las decisiones que se toman son con base en su experiencia, su criterio y la capacitación que fue ofrecida por la universidad de forma emergente. Como resultado de un proceso de magnitud mundial, la pandemia del COVID-19 ha afectado a la educación superior y ha dejado en evidencia los vacíos existentes en los procesos de enseñanza, los modelos pedagógicos y el uso de tecnologías (Silas y Vázquez, 2020; Ordorika, 2020).

De tal forma que, el conjunto de problemas que muestran los profesores afecta a su práctica profesional y a los procesos que están a su cargo. Por lo tanto, el virus ha demostrado las exigencias educativas, entre ellas se encuentra la flexibilidad, el uso de plataformas, metodologías y contenidos adaptados a unos intercambios formativos mediados por las pantallas. El COVID-19 demanda la urgente transformación de los sistemas educativos tradicionales y la relevancia de poseer una planificación educativa virtual, al igual que un alumnado y profesorado con habilidades y competencias para la enseñanza a distancia (Tejedor et. al, 2020).

Para finalizar, la relevancia en la aplicación de nuevas tácticas para que los docentes estén habilitados no solo debe estar centrada en las competencias de procesos educativos virtuales, sino las autoridades también deberán proveer una educación socioemocional tanto para el actor primordial, como para los trabajadores y estudiantes de las instituciones de educación superior.

Cabe aclarar que es evidente percibir las problemáticas que acontecen dentro del sistema educativo, pero es responsabilidad de los directivos y gobierno proporcionar una educación integral y de calidad para el futuro del país. Por esto, un criterio indispensable para la modificación de los planes es el conocimiento de las variables que se relacionan con el desarrollo profesional de los académicos.

2.1.2 Variables relacionadas con el Desarrollo Profesional Docente

En este apartado se reflejarán las características que presentan los docentes a lo largo de su vida profesional, mismos que se ven reflejados en el proceso de Desarrollo Profesional; en tanto, algunos de esos elementos estarán enfocados a la vocación, experiencia, motivación, conocimiento pedagógico y actitud hacia la profesión docente. Lo anterior posibilitará la interpretación de los componentes más relevantes en la práctica de los profesores de nivel superior y permitirá diseñar e implementar estrategias que estén alineados a los objetivos y cubran las necesidades que los profesores presenten a lo largo de su trayecto formativo.

Vocación

La vocación es la preferencia que una persona muestra hacia una profesión o una carrera específica. Por su parte, los docentes escogen la docencia, independientemente de las circunstancias en que la profesión se encuentre; esto es por la ética de servir, la satisfacción que el trabajo otorga, el crecimiento personal y, por último, la estimulación profesional (Sánchez, 2003; Mintrop y Órdenes, 2017). En ese sentido, los sujetos que se encuentran inmersos en las prácticas pedagógicas poseen un desarrollo individual y un compromiso personal y social, con la finalidad de generar un cambio positivo en el contexto que se encuentren.

A continuación, se presentan las etapas de la vocación docente, identificadas para guiar a los participantes a encontrar el interés para dedicarse a su profesión. Las etapas son propuestas por Sánchez (2003) y permiten apreciar las particularidades por las que atraviesan los futuros docentes. Al mismo tiempo, es gracias a la vocación que los profesores pueden desenvolverse en el contexto educativo con compromiso, ética y responsabilidad.

Tabla 2

Etapas de la vocación docente

Etapas	Características
Prevocacional	Etapa de descubrimiento, análisis y acercamiento a algunas de sus funciones previas a la entrada en la universidad.
Peri-vocacional	Es reforzado a lo largo de la formación inicial, fortaleciendo el sentido vocacional del sujeto.
Vocacional	Momento de análisis y comprensión de las tareas docentes y de su identificación con las mismas.
Diplomado	Este ingresa al ejercicio de su profesión, y es incorporado a su vida cotidiana. En esta etapa es cuando se da explícitamente el sentimiento vocacional hacia la docencia.

Nota: datos de Sánchez (2003)

En la Tabla 2, se encuentran las siguientes etapas: prevocacional, peri-vocacional, vocacional y diplomado. En ellas se observa el desarrollo de cada una, siendo el análisis la principal particularidad que determina el funcionamiento de la vocación en los futuros

docentes y profesores establecidos. No obstante, la vocación no puede darse sin la experiencia, por ello es pertinente presentarla en el siguiente apartado.

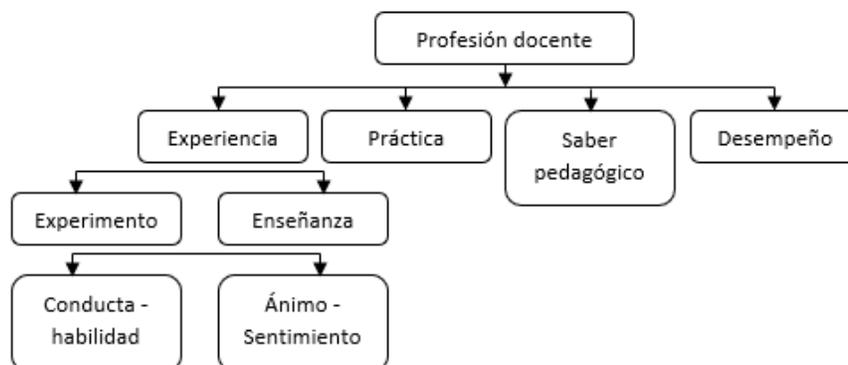
Experiencia

La profesión docente, tomada como un todo, está compuesta por tres conceptos que marcan ampliamente la diferencia entre la práctica pedagógica y otras profesiones: la experiencia, la práctica, el saber pedagógico y el desempeño. Siendo el primero, el que se asocia con conceptos que involucran el conocimiento, ellos son el experimento y la enseñanza; teniendo como principal referente a la conducta o habilidad y otro, con el ánimo y los sentimientos (Páez, 2015; Martínez y Lavín, 2017).

De este modo, la experiencia, la práctica, el saber pedagógico y el desempeño funcionan interrelacionadamente para profundizar los conocimientos que se han adquirido a lo largo de su vida y que serán útiles para su profesión. En específico, el desempeño se enfoca en una acción particular que corresponden a prácticas inherentes de la profesión, reflejando el saber y la experiencia del docente (Martínez y Lavín, 2017). Para una mejor comprensión se presenta la Figura 1, con las características de la profesión docente centrada en la experiencia.

Figura 1

Características de la profesión docente



Nota: elaboración con datos de Páez (2015); Martínez y Lavín (2017).

Por esto, la experiencia que se tiene acerca del conocimiento de cosas específicas, comprobando que una de las consecuencias que trae consigo es la autoeficacia docente. Al mismo tiempo, la habilidad será resultado de adiestramiento y de práctica continua que se resume en experiencia. Entonces, la experiencia se convierte en una interacción con la formación, propiciando enseñanzas y aprendizajes que comprueben los saberes teóricos aprendidos, y que, además, ponga en marcha la reflexión sobre la acción para iniciar su mejora profesional (Berger et. al, 2018; Páez, 2015).

La enseñanza que deja la experiencia coadyuba a la práctica pedagógica de los docentes, pero también influye en su desarrollo personal y profesional. De modo que la formación, el conocimiento y la experiencia serán conceptos claves para alcanzar los objetivos que proporcionen una calidad educativa en el nivel superior. Lo anterior se dará por medio de la reflexión de la acción pedagógica y la aplicación de nuevas estrategias de aprendizaje.

Finalmente, la experiencia se basará de pruebas e intentos que el profesor realizará en su enseñanza, con aciertos y equivocaciones, esto le permitirá hacer modificaciones,

ajustes, correcciones y mejoras su praxis (Páez, 2015). Es así como las experiencias positivas serán aquellas que produzcan satisfacción personal y profesional, mientras que las negativas llevarán a la insatisfacción y con frecuencia, ocasionará el desgaste o rechazo de la profesión, afectando el bienestar del docente (González y Subaldo, 2015).

Gracias a las evaluaciones o ejercicios de análisis en la profesión, se podrán perfeccionar las habilidades y actitudes docentes. Aunado a ello, otro de los factores que repercuten de forma significativa en el análisis de los profesores, es la motivación.

Motivación

La motivación es una característica compleja, multifacética y es clave para el desarrollo de la persona en diversas áreas de su vida, específicamente en la profesional (Camargo, 2016). Por esto, lo más indispensable para motivar a los docentes está relacionado con la administración educativa, no obstante, es preciso reconocer las necesidades de las personas, debido a que estas desempeñan un rol muy significativo en la motivación personal y, por consiguiente, de sus alumnos y de la eficacia de su enseñanza. Es prioritario saber los comportamientos, deseos, expectativas, metas, actitudes y valores que diferencian a cada individuo en la sociedad (Han & Yin, 2016; Vidal et. al, 2010).

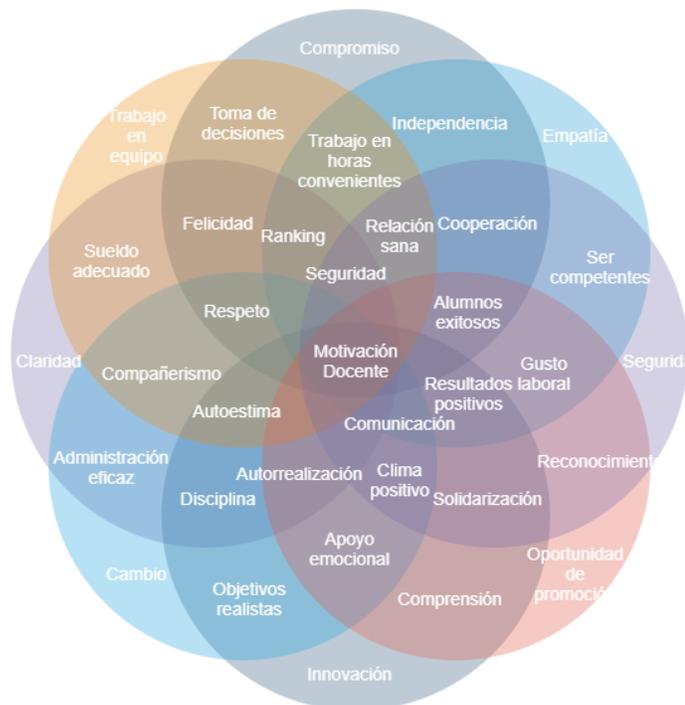
De manera que, la motivación de los docentes puede verse asociado con factores externos e internos que coadyuvarán al cumplimiento tanto de objetivos institucionales como personales. Si se toman en cuenta ambas características de la motivación, se tendrá como resultado un mejor desempeño de los profesores en su rol docente y, por ende, las organizaciones de nivel superior serán beneficiadas con una labor de calidad dirigida a los jóvenes que serán el futuro de la sociedad.

En seguida, se encuentra la Figura 2 elaborada con datos de Vidal et. al (2010), en él se presentan los factores externos e internos que motivan a los docentes a continuar con sus

labores de forma profesional, comprometida, ética y responsable. Por lo tanto, los agentes educativos, sobre todo los directivos, deberán tomar en consideración los siguientes elementos:

Figura 2

Factores que motivan a los docentes



Nota: elaboración con datos de Vidal et. al (2010).

A un tiempo, si la motivación docente es considerada indispensable para el desarrollo profesional, el primordial reto aumenta para los líderes escolares; como primer punto, deberán promover los motivadores intrínsecos para el cambio y, por otra, trabajar con los indicadores externos (Mintrop y Órdenes, 2017). Finalmente, esto propiciará a la mejora de sus prácticas, habilidades, actitudes y a la adquisición de nuevos conocimientos pedagógicos y temáticas que sean útiles para emplear dentro y fuera de su práctica.

Conocimiento Pedagógico

El conocimiento pedagógico que tienen los docentes presenta una conexión ajustada a los procesos reflexivos que emergen de lo crítico y analítico, estos los deben ejercer con respecto a su práctica para que alimente su proceso de enseñanza a partir de su formación profesional. Por esta razón, los saberes pedagógicos constituyen elementos que permiten tener un ejercicio reflexivo para conformar un saber a partir de su praxis; esta se manifestará en la enseñanza y la interacción social (Guerra y Montenegro, 2017; González y Ospina, 2013).

Los saberes pedagógicos proporcionarán al profesor un análisis de sí mismo, además de que facilitará la visualización de las áreas que requiere mejorar o de los conocimientos y habilidades que necesita aprender o recibir para perfeccionar su ejercicio en la institución. Es indispensable que, tanto los docentes como los demás agentes educativos, consideren los elementos que son precisos atender; si se ocupan de ellos en tiempo y forma, los beneficios educativos serán mayores para su persona, las instituciones y para los que lo rodeen.

En otro orden de ideas, es el docente el que se percibe como agente de cambio y transformador de los contextos educativos tradicionales y de la sociedad. Los profesores, comprenden su práctica como espacio de reflexión consciente para la modificación positiva del entorno social en el que labora. Por este motivo, los docentes cuestionan, reflexionan y mejoran de manera permanente sus prácticas, procurando un nivel alto en sus acciones docentes (González y Ospina, 2013).

En consecuencia, los programas encargados del desarrollo profesional de los profesores deben estar ajustados a las características, necesidades y contexto. Es compromiso de las autoridades promover una formación docente de calidad, misma que integre los elementos que se han mencionado en párrafos anteriores. Con esto, se identifica

una cualidad que influye en la praxis, en las relaciones sociales y en su desarrollo, esto es su actitud hacia la profesión docente.

Actitud hacia la profesión docente

La actitud es una postura que demuestra un estado de ánimo, en el caso de los profesores, múltiples factores pueden intervenir en cómo se sienten y cómo expresan esa sensación durante su labor. No obstante, los programas formativos, alineados a las necesidades del contexto, pueden contribuir para que el docente tenga una actitud más positiva, consciente y comprometida, con la finalidad de hallar soluciones a las problemáticas sociales e institucionales (Martínez, 2007).

Es pertinente mencionar que la actitud hacia la docencia será un elemento clave para el funcionamiento de todos los procesos de desarrollo formativo, profesional y personal. Sin ella, es posible que las acciones planificadas para su actuar no tengan resultados favorables; por el contrario, si se tiene una actitud positiva, las actividades destacarán de las demás y el docente no será el único en percibirlo, sino que sus pares, directivos y estudiantes también lo harán.

Aunado a ello, la individualidad del profesor incide en la insatisfacción y malestar, convirtiéndose en un obstáculo para la realización de una verdadera formación en la acción pedagógica; otra de las dificultades se relaciona con respecto a las evaluaciones docentes, ya que permiten que los participantes tengan una mejor o inferior actitud, al igual que la trayectoria en el campo educativo (Martínez, 2007; Soibamcha & Pandey, 2016).

A pesar de las condiciones negativas, el clima en el que se encuentra y la actitud personal, pueden repercutir significativamente en las actividades. La responsabilidad sobre el comportamiento docente sí será individual, pero se verá afectado por el de los demás o por circunstancias que no dependan de él.

En suma, la profesión docente no estará compuesta solo de trabajo, conocimiento, actualización y desarrollo profesional, también contendrá actitud y postura ante el cambio; siendo características fundamentales para la calidad educativa. Empero, para considerar todas las particularidades se demanda de la utilización de un modelo ajustado a las fases de la profesión docente.

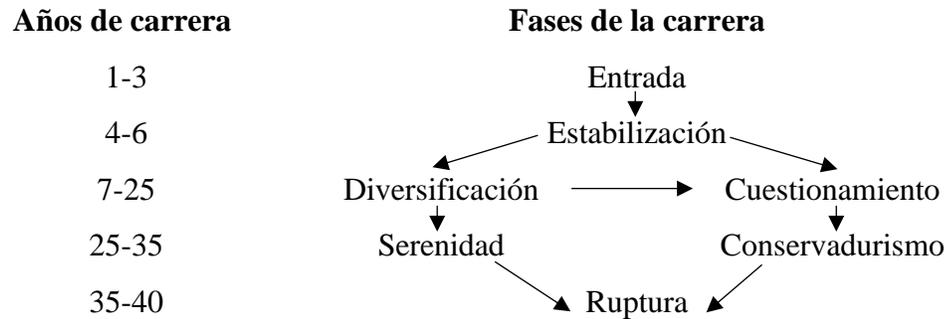
2.1.3 Modelo de Huberman: fases de la profesión docente

Este modelo permite visualizar las etapas o fases de la carrera docente, esta es presentada según los años que transcurran. Según los años, del uno al tres, es la etapa de entrada a la profesión. Del cuatro al seis se identifica una estabilización en la labor docente; sin embargo, al llegar a la tercera etapa que va del séptimo año hasta el 25, ésta se divide en diversificación o cuestionamiento y depende de las vivencias que el profesor haya tenido es en la que se encuentra. En la cuarta etapa, de 25 a 35 años, los docentes pueden localizarse en serenidad o conservadurismo; finalmente, la última etapa que va desde los 35 a los 40 años, se presenta una ruptura (Ver Figura 3) (Huberman, 1999).

El modelo es nombrado como "único" hasta la fase de estabilización. En la tercera y cuarta etapa es cuando depende si el recorrido que se tome es armonioso o problemático. El "armonioso" comienza de la siguiente manera: diversificación, serenidad y ruptura serena. Seguido del recorrido "problemático": replanteamiento y ruptura amarga, o, replanteamiento, conservadurismo y ruptura amarga (Huberman, 1999).

Figura 3

Fases de la carrera docente



Nota: elaboración con datos de Huberman (1999).

Las etapas permiten vislumbrar en qué fase de la profesión docente se encuentran los participantes, por lo que la principal contribución es la viabilidad para reconocer en qué proceso se localizan los profesores. Además de considerar los recorridos que han sido tomados, el armonioso o el problemático, eso permitirá analizar con mayor profundidad su desarrollo profesional. Todos las etapas o procesos se dificultarán si los profesores a los cuales se someta a dicho modelo no tengan una identidad profesional docente.

2.2 Identidad Profesional Docente

La identidad profesional es la que determina el conjunto de funciones que son propias de un individuo que desempeña una profesión, así como la forma particular que tiene de llevarlas a cabo; en ese sentido el profesor en las instituciones educativas. Al mismo tiempo, es reconocida como una acción que transforma al profesor de manera continua, por lo que la identidad es multifacética, implicando definiciones de sí mismo y vínculos constantes como parte de la enseñanza. Esto potencia a la acción educativa, exige reconocimiento y apoyo institucional (Caballero, 2009; Vokatis & Zhang, 2016; Caballero y Bolívar, 2015; Sayago, et. al, 2008).

En tanto, si el docente delimita sus labores e identifica qué requiere mejorar o modificar de cada una de sus tareas, obtendrá un desarrollo profesional más holista, en el que no solo reflexione sobre los nuevos conocimientos, habilidades y actitudes, sino que además de llevarlas a la práctica, logre compartir y externar sus competencias a los alumnos universitarios. Por lo tanto, la identidad profesional docente será referida como el conjunto de características que lo diferencian de otros profesionales ya sea por las acciones que realiza, pertenencia a un grupo específico o cómo se percibe él mismo.

Por otra parte, se resalta que la construcción de la identidad profesional del docente universitario surge desde un contexto marcado por relaciones de poder, regidas por las comunidades disciplinares, siendo las encargadas de crear nuevas identidades de legitimación. A su vez, se resalta que la identidad se encuentra en constante cambio y depende de diversos factores (Caballero y Bolívar, 2015; Olave, 2020).

Es decir que la identidad de los profesores está en constante cambio y se manifiesta independientemente del régimen existente en el país; si bien pueden establecer una diversidad de tareas relacionadas a la formación, son los profesores los que deciden de qué manera aplicarlo y llevarlo a cabo. Lo anterior refleja que la personalidad de los docentes se construye por medio de la decisión, reflexión y experiencia, no por las relaciones de poder que se establecen.

Es así como el desarrollo profesional docente aumenta a partir de situaciones o procesos de aprendizaje que forman al individuo y a su identidad profesional, posibilitando su cambio hacia la excelencia y calidad de la práctica profesional en las instituciones. Al mismo tiempo, es un trayecto que precisa de la intencionalidad e implicación de quien la recorre y que depende de los diversos elementos que impulsan el progreso y de las dificultades que impiden su avance (Caballero y Bolívar, 2015).

Para finalizar, se destaca que la identidad profesional posibilita el desenvolvimiento del desarrollo profesional en cada uno de los docentes universitarios. Por esto, es oportuno continuar con la identificación de las funciones que realiza, con la finalidad de establecer objetivos que vayan de acuerdo con lo que los profesores efectúan en el proceso de enseñanza, así como en su labor investigativa en las instituciones de nivel superior.

2.2.1 Construcción de la identidad

La construcción de la identidad va más allá de los intereses personales de los profesores. Por ello, este apartado constituye una diversidad de elementos que son indispensables para el crecimiento personal de los participantes; en primera instancia, está la historia y el trayecto profesional, seguido de la formación docente y, por último, la crisis de identidad, momento en el que se visualiza la resiliencia y el empoderamiento de los sujetos investigados.

Ante esto, Prieto (2004) menciona que dichos cambios permiten que los docentes se constituyan como profesionales que, de igual forma, ofrecerá a toda la sociedad y a los agentes educativos, experiencias de formación que contribuya a su crecimiento y su aprendizaje. Es así como los profesores dejarán de observarse como ejecutores para transformarse en constructores del saber hacer profesional, generando la reflexión en sus pares y aportando a la resolución de problemáticas que se presenten en su contexto laboral y social.

Historia y trayecto profesional

La historia y el trayecto profesional conforman un aspecto relevante para el proceso de desarrollo profesional docente. Cada uno de los profesores presenta características únicas de sus vivencias, y a su vez, de la manera de aprender a crecer en el ámbito profesional. Por esta razón, Sánchez y Huchim (2015) hablan sobre la existencia de tres

tipos de trayectorias: lineales, no lineales y discontinuas. La lineal, está compuesta por los participantes que se han dedicado a la docencia.

En la segunda, no lineal, los participantes presentan la particularidad de haber laborado en su profesión o en un ámbito administrativo, pero que se integraron a la docencia. Por último, la discontinua, se destaca por los trayectos discontinuos o integrados que conforma su profesión, algún puesto administrativo y la docencia (Sánchez y Huchim, 2015). Sin embargo, en el aspecto no lineal, también se presentan personas con una formación indirecta a la educación y que finalmente se incorporaron a este ámbito por otros factores; entre ellos, personales, económicos o sociales.

En conclusión, la historia determina el camino o trayecto de los docentes, independientemente de qué tipo sea. Las vivencias que hayan tenido y lo que los haya direccionado al ámbito educativo es lo que establecerá el recorrido futuro y la calidad con la que se desempeñe profesionalmente. Algo que determinará su ejercicio en un contexto real, será su formación como docentes.

Formación docente

En el proceso de formación del docente universitario se ven reflejadas las experiencias, las situaciones positivas, negativas e impactantes de la presión y demanda recibida, y de la relación que establece entre sus estudios y el ejercicio profesional. Por esto, la sociedad y los acontecimientos actuales solicitan calidad educativa, es así como exigen a las Instituciones de Educación Superior una modificación y adaptación en la formación pedagógica del docente universitario (Durán, 2016; Moscoso y Hernández, 2015; Beaten & Meeus, 2016).

Es relevante para la sociedad que los procesos de formación de los docentes sean de excelencia, de esta forma, serán los profesionales que impulsarán el desarrollo y atenderán

las particularidades que surjan en los contextos sociales e institucionales. De manera que, se identifica al profesor como actor principal de las transformaciones en los procesos de enseñanza de una institución de nivel superior.

Por consiguiente, la formación de los docentes universitarios es una actividad de mejora y perfeccionamiento profesional y personal, pues en su desarrollo se encuentra la reflexión, el diálogo con pares y la consolidación de sus creencias. A su vez, es un factor determinante en el desarrollo integral y armónico de la universidad en todos los sistemas educativos. Sin embargo, algunas organizaciones tienen programas de formación que se ejecutan simultáneamente, y es probable que muchos sean ineficaces (Marín, 2005; Rojas, 2017; Popova, 2016). La contribución de todos los participantes al proceso de enseñanza beneficiará y acrecentará la calidad que reciben los estudiantes universitarios.

A pesar de esto, los profesores pueden encontrarse en alguna etapa específica de su formación, los docentes no solo se forman para ser maestros, sino que a lo largo de su vida profesional continúan adaptándose a los contextos actuales en diversos periodos normativos. Por este motivo, en seguida se puntualiza sobre las etapas de formación docente, cuáles son y qué sucede en cada una de ellas.

Etapas de la formación docente

Las etapas de formación docente se encuentran divididas en cuatro: previa, inicial, continua y experimentada. En seguida, se describirán cada una de ellas con el propósito de comprender las fases en las que los profesores se encuentran inmersos.

En primera instancia, la formación previa está dirigida a los alumnos de posgrado, en específico a aquellos con becas de formación en investigación, que consideren o estén seguros de iniciar una carrera docente a nivel universitario; de esta manera se resaltan las

dos funciones del académico (Valcárcel, 2003). Entre esas funciones se encuentra la innovación y la investigación.

Posteriormente, la formación inicial es diseñada para los profesores noveles o principiantes, que son generalmente contratados con poca o escasa experiencia docente y se caracterizan por determinar, en primer momento, la calidad de la educación. El propósito general de esta fase es proporcionar una preparación entre lo que aprendió en su formación, las estrategias pedagógicas y didácticas. De modo que, para cumplir su objetivo, se precisa de recursos básicos que los capacite para planificar, gestionar, diseñar e identificar su propio plan de acción docente, con métodos apropiados a las metas, planes de evaluación y tutorías (Musset, 2010; Valcárcel, 2003).

La fase inicial es la encargada de la adaptación de los profesores noveles a las instituciones de educación superior, con la intención de aportar de manera positiva los conocimientos, habilidades y actitudes que benefician el desarrollo de la comunidad educativa. Empero, esta instancia deberá proporcionar las herramientas adecuadas para implementar sus funciones con la calidad esperada, al igual que promover el trabajo colaborativo para aumentar sus destrezas como docentes universitarios.

Seguidamente, la formación continua contempla a profesores estables y en algunas ocasiones, experimentados. Ellos cubren propósitos diversos, relacionados a las necesidades percibidas o expresadas; la meta es incentivar a los académicos para la mejora de la calidad de los procesos educativos. No obstante, se especifica que los docentes realizan metas según los componentes científico-cultural y psicopedagógico, en mayor o menor medida según la motivación de este (Valcárcel, 2003; Marín, 2005).

Por medio de los componentes, el profesor tendrá la capacidad de consolidar los conocimientos que son necesarios enseñar y le propiciará el aprendizaje de cuál es la forma adecuada para desempeñarse con excelencia en el salón de clases.

Por último, se encuentra a la formación de especialistas en enseñanza disciplinar. Este ámbito se centra en profesores que deseen tener mayor dedicación a la didáctica y aporten en los procesos de diseño o revisión de planes de estudios, así como el desarrollo de calidad docente para la excelencia educativa. Los especialistas se enfocan en una formación de formadores cuyo propósito y motivación es atender a la diversidad de los estudiantes y las peculiaridades del proceso de enseñanza de las distintas asignaturas (Valcárcel, 2003).

La función de los especialistas se basa en la profundización de conocimientos o técnicas específicas que previamente han adquirido y potencian las competencias de los estudiantes que quieran dedicarse al área educativa; conjuntamente, favorecen a sus pares y aportan tanto al crecimiento como a la excelencia educativa. Por otra parte, las etapas de formación generan pautas para el desarrollo de los docentes, es decir, los participantes se mantienen en una actualización constante de los dominios didácticos, pedagógicos, formativos y de investigación.

Crisis de identidad

Según Oxford (2022) la crisis es un cambio a profundidad que tiene consecuencias significativas en uno o varios procesos o situaciones y pueden apreciarse de distintas maneras. En ese sentido, la crisis de identidad es ese cambio o transformación de pensamiento y actuar, que se da mediante el reconocimiento personal de los docentes en una etapa de la carrera.

A un tiempo, algunas de las circunstancias que pueden ocasionarla son las exigencias laborales que están incluidas en el proceso de formación de personas, el vínculo con los saberes que operan a partir del saber propio, la construcción de relaciones con distintos agentes educativos y, a su vez, la profesión compuesta por conocimientos especializados que contribuyen a facilitar u obstaculizar la enseñanza (Prieto, 2004).

En tal sentido, una crisis de identidad no solo abarca aspectos personales, sobre cómo el docente se percibe y cómo realmente es, qué se espera de él y lo que verdaderamente puede realizar, además de cómo éste se desarrollará en el área educativa. La crisis, considera también elementos laborales que pueden impactar significativamente en su crecimiento formativo y en los componentes de su identidad profesional.

2.2.2 Componentes de la identidad

Los componentes son elementos que conforman a la identidad, mediante éstos se puede determinar el desarrollo personal y profesional docente. Este apartado toma en cuenta características como: autoimagen, reconocimiento social, grado de satisfacción, relaciones sociales, actitud hacia el cambio y competencias docentes. A continuación, se describirán cada una de ellas.

Autoimagen

La identidad docente está vinculada con la autoimagen del profesor, ya que los pensamientos personales descubren un relato de sí mismos, de cómo se perciben profesionalmente y cuál es su reflexión de los procesos formativos que hayan vivido. (Merino, 2015). Además, se considera a la reflexión indispensable para reconocer fortalezas y áreas de oportunidad de su labor para potenciar sus habilidades y competencias docentes (Muñoz, et. al, 2016). Por esto, son características importantes por considerar en el trayecto

de desarrollo profesional; una vez que los profesores identifican sus fortalezas y debilidades, pueden continuar su camino hacia una transformación personal.

De esta forma, un docente va creando su propia identidad y autoimagen, para descubrir quién desea o quiere ser. Al mismo tiempo, las ideas personales integran la organización cognitiva, las experiencias sociales, creencias, valores, imágenes y actitudes asociadas a la profesión docente (Prieto, 2004). Al producir ideologías sobre su autopercepción, generará un modelo que lo motivará a alcanzar sus objetivos personales y laborales, contribuyendo también al logro de las metas en la institución donde se desempeñe.

Reconocimiento social

El reconocimiento social está asociado con la valoración y aceptación de las personas que rodean al docente. Estas representaciones significan la forma en la que cada profesor organiza mentalmente su experiencia formativa y social. Asimismo, conceptúa a la realidad partiendo de los conocimientos previos para organizar y estructurar contenidos sobre la realidad construida (Prieto, 2004).

Continuamente, los resultados de dicha acción serán benéficos tanto para los profesores como para los demás agentes educativos, ya que se promueve el reconocimiento de un desempeño positivo que ayudará a la identificación de fortalezas. Es significativo mencionar que el reconocimiento social da paso a la apreciación de la labor docente, lo que permite aumentar la motivación, la autoestima, el compromiso personal e institucional y un nivel mayor de desempeño.

Grado de satisfacción

El trabajo de los profesores contribuye a la obtención de satisfacción o insatisfacción personal y profesional; a través de esta acción se logra el reconocimiento y,

por consiguiente, la sensación de logro que impacta en la autoestima de los participantes (Aguilar et. al, 2015). Por esto se hace mención de que la labor docente se complementa con elementos que coadyuban a la eficacia de su ejercicio, como lo es el grado de satisfacción que reciben al ejercer sus prácticas pedagógicas y su desarrollo profesional.

Aunado a lo anterior, Aguilar et. al (2015) alude que la satisfacción que tengan los docentes los impulsará a tener un mejor rendimiento en la institución, teniendo resultados positivos de los alumnos y demás agentes educativos. Simultáneamente, en la medida que los docentes tengan un grado de satisfacción, estarán más comprometidos y dispuestos a participar en las actividades de formación.

Por lo tanto, el grado de satisfacción será considerado como un indicador clave de la calidad de los procesos de enseñanza en los docentes de nivel superior. Adicionalmente, esta característica demostrará la conformidad de los profesores en cuanto a sus actividades y el entorno en el que están ejerciendo su profesión.

Relaciones sociales

Las relaciones sociales son aquellas interacciones que se presentan entre dos o más personas y pueden manifestarse en círculos que contengan las mismas particularidades, como lo son los docentes universitarios. Por lo que la construcción de la identidad profesional es un proceso general, que se da por medio de la colectividad. Con base en las relaciones, el docente reflexiona sobre su autonomía intelectual, experiencias, aspectos en común o diferencias con otros colaboradores y expectativas personales (Prieto, 2004).

De la misma manera, Martínez (2007) expone que esta actividad propicia que los participantes reaccionen a partir de sus vivencias, puesto que los humanos tienen una respuesta a los estímulos que acontecen en la sociedad; estimulando el aprendizaje. Así

pues, la importancia de las relaciones sociales es significativa para el crecimiento y desarrollo de los profesores.

Lo anterior se visualiza en el comportamiento de los docentes, así como en los resultados de las distintas acciones que realice. Es así como los efectos de la interacción posibilitan la transmisión de conocimientos, la resolución de dudas y el reconocimiento personal y social.

Actitud hacia el cambio

La actitud, en ocasiones, determina el camino que se tomará para alcanzar los objetivos establecidos. Por esto, la disposición ante el cambio requiere comportamientos que reflejen los valores y la proactividad del profesor. Como nombra Prieto (2004) y Merino (2015), el docente tiene la responsabilidad de responder ante las exigencias laborales y la transformación de su identidad profesional, ya que se encaminan a formar personas que serán el futuro de la sociedad.

Por esa razón, la actitud de los docentes se desempeña como una estrategia fundamental para tener un control y actuar con determinación ante los posibles cambios que puedan surgir en el sistema educativo o en la institución misma. A la par, las modificaciones manifestadas demostrarán las características de los profesores y su capacidad de enfrentarlos con las habilidades y conocimientos que hayan adquirido durante sus experiencias o formación profesional.

Competencias docentes

Las competencias en términos generales están enfocadas a los conocimientos, habilidades y capacidades de los profesionales para realizar sus tareas en el ámbito que se encuentren. Por su parte, Camperos (2008) expone que las competencias son tomadas como un complejo cúmulo de comportamientos y actitudes que evidencian la capacidad del

profesor para movilizar y accionar de manera armónica los conocimientos, experiencias, habilidades y valores.

Por lo tanto, es significativo manifestar que los profesores realizan sus funciones de acuerdo con las competencias que hayan adquirido a lo largo de su trayectoria y su desarrollo profesional, lo que permite que la acción educativa sea pertinente, eficaz y de calidad. La finalidad de contar con las competencias adecuadas de su profesión y adquirir nuevas con el paso del tiempo, es hacer frente a situaciones que demande la sociedad.

Al tener una actualización de estas, podrá afrontar las problemáticas institucionales que sean de su campo. Por consiguiente, el docente universitario competente, requiere de una formación permanente, progresiva y pertinente que le permita desarrollar un proceso de enseñanza mediante los conocimientos, habilidades y actitudes que posea, mismos que coadyuvarán a resolver problemáticas del entorno escolar por medio de la innovación, creatividad y responsabilidad de su desempeño profesional (Durán, 2016; Zabalza, 2009; Rojas, 2017; Marchesi y Pérez, 2018).

Por otro lado, las competencias docentes se encuentran divididas en básicas, específicas y transversales. De modo que las competencias básicas corresponden al conjunto de destrezas que configuran las condiciones mínimas necesarias para el ejercicio de la docencia, no obstante, no denotan un desempeño de excelencia en la labor de docente (Villaruel y Bruna, 2017). Las competencias básicas servirán de base para establecer una serie de características específicas de sus funciones y darán pauta para continuar con la adquisición de nuevas habilidades que serán útiles para su ejercicio docente.

Seguidamente Marchesi y Pérez (2018) proponen siete competencias básicas de los docentes. La primera se centra en el favorecimiento del aprendizaje de todos los alumnos, así como responder de forma flexible y respetuosa a la diversidad, de igual modo, la

utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para innovar la enseñanza en el aula.

Como cuarto aspecto, se localiza su desarrollo y bienestar socioemocional y moral; de la misma manera que la capacidad de trabajar en equipo, colaborar en la planificación y gestión del instituto y actividades de grupo. En resumen, los elementos que son tomados en cuenta para las competencias básicas son las personales, sociales y académicas; por lo que, sin alguna de ellas, el equilibrio del aprendizaje individual de los profesores se vería afectado.

Por otra parte, Villarroel y Bruna (2017) mencionan que las competencias específicas se focalizan a lo más fundamental del proceso de enseñanza, son las encargadas de atender con mayor detenimiento las habilidades y los conocimientos necesarios que el profesor requiera atender para su función en la organización. Dichas competencias tienen la ventaja de cubrir con determinación los objetivos del desarrollo profesional y personal del docente.

A su vez, las competencias transversales son aquellas que dan un valor agregado al proceso educativo, además, funcionan como factor protector del rol del docente, su interacción con los alumnos y el logro de las metas y los aprendizajes esperados (Villarroel y Bruna, 2017). La transversalidad responde a los requerimientos de la institución para coadyuvar al cumplimiento de las metas y permite el desarrollo eficaz de los profesores.

Como último punto, las competencias son necesarias para concretar la identidad y el desarrollo profesional de los docentes universitarios, al igual que permiten cumplir los objetivos institucionales. Algunas de las actividades que dan paso a la calidad educativa, se orientan a las competencias adquiridas, planificación, diseño, implementación y evaluación de herramientas o materiales que posibiliten la mejora de la acción docente (Zabalza,

2009). Sin embargo, se precisa conocer las características principales de los participantes de este estudio.

2.3 El profesor de nivel superior

En este apartado se reflejará la relevancia de ser un profesional en la docencia a nivel superior y las múltiples tareas que lleva a cabo para brindar una educación de calidad, como es el caso de los académicos. Como primer aspecto, es preciso determinar a la docencia como un proceso dinámico que demanda el ejercicio de la vocación profesoral, posibilitado por la interacción, relación entre los participantes del acto formativo, innovación, planificación social y gestión institucional (Costa et. al, 2016; Peralvo, Arias y Merino, 2017).

El actuar docente estará regido por habilidades de comunicación que permitan relacionarse de manera continua y positiva con los demás agentes educativos. Si bien, se exige innovación en el ejercicio, las instituciones de nivel superior deberán ofrecer diversas capacitaciones para los trabajadores; estos coadyuvarán al aprendizaje individual y colectivo de los mismos, así como al diseño y desarrollo de nuevas estrategias para utilizar dentro y fuera del aula.

Adicionalmente, otra de las características relevantes de los académicos es la investigación, integrándose a las actividades que realiza (Peralvo, Arias y Merino, 2017). Lo anterior coincide con Costa et. al (2016) ya que opina que el prestigio de un profesor universitario se construye a partir de su trayectoria como investigador y su reconocimiento como principales protagonistas del proceso de innovación pedagógica.

Por su parte, la investigación favorece y amplía el aprendizaje docente, así como el panorama de la educación en el contexto actual. A su vez, proporciona herramientas novedosas y útiles para su profesión, así como la formación colaborativa y la generación de

nuevos conocimientos sobre la educación facilitará la atención y solución de estos con los métodos adecuados.

A la par, en la acción, el docente constituye una función sustantiva e indispensable en el proceso de enseñanza de una universidad. Pues, entre las actividades que un profesor realiza se encuentra el diseño, transmisión, evaluación de conocimientos, capacidad y habilidad en distintas funciones. Entre ellas se encuentra la organización de cursos, innovaciones didácticas, investigaciones pedagógicas, elaboración de materiales, procedimientos de autoevaluación, etc. Todas ellas indispensables para el ejercicio de una buena docencia (Peralvo, Arias y Merino, 2017).

Las labores docentes mencionadas con anterioridad se realizarán con el propósito de formar sujetos críticos, comprometidos y responsables para con la sociedad. La excelencia de los profesores será beneficioso para incrementar la calidad formativa que los universitarios reciben y proporcionará mejores oportunidades a los ciudadanos de cada región, debido al nivel de conocimientos y competencias que los estudiantes presenten al momento de ser profesionales.

Para comprender con mayor amplitud la profesión docente es necesario aludir que esta se puede considerar como el conjunto de rasgos peculiares y específicos que caracterizan o diferencian a este de otros profesionales. Por esta razón el perfil profesional del académico es un constructo social de cumplimiento ético, con una transformación continua de objetivos, contenidos, métodos, herramientas y organización de los procesos educativos (Peralvo, Arias y Merino, 2017; Alfaro y Alvarado, 2018).

Para finalizar, el académico se caracteriza por las múltiples tareas que debe realizar para que su trabajo sea de calidad aportando a los jóvenes instrumentos que serán útiles en un futuro y a la sociedad, conocimientos que serán provechosos para resolver las diversas

problemáticas educativas. A pesar de la complejidad de su labor, los profesores requieren una formación continua en cuanto a la innovación de diversas herramientas, la investigación y actualización de contenidos.

Capítulo III

Diseño y desarrollo metodológico

Este capítulo estará compuesto por el proceso metodológico que se llevó a cabo durante la investigación para lograr el propósito de reconstruir y reflexionar con los profesores su proceso de desarrollo profesional, la evolución de su pensamiento y el paso a la acción por medio de su vocación, motivación e identidad profesional. En esta sección se puede hallar al método, el papel del investigador y los sujetos que serán estudiados. Al mismo tiempo, se describen las técnicas de recolección, en las que se identifica a la historia de vida o relato, la entrevista y los diarios de campo.

Finalmente, se muestra el apartado de análisis e interpretación de la información. El precedente será útil para la comprensión de los procedimientos aplicados en este estudio. A su vez, como último punto, se tienen a las consideraciones éticas del estudio.

3.1 Enfoque o paradigma de investigación

Como primer aspecto, es pertinente aludir que el enfoque que fue utilizado y al que pertenece la investigación es cualitativa con un paradigma naturalista interpretativo, reconocido por la construcción de los propios individuos de su acción interpretada; se valora su realidad de forma analítico-descriptiva y, además, constituye una comprensión de los procesos desde la visión individual sobre las creencias, valores y reflexiones (Lorenzo, 2010). El método es señalado como el encargado de crear un ambiente propicio para la obtención de datos clave por parte de los participantes (Rodas y Pacheco, 2020), así pues, la obtención de información cualitativa coadyuvará al alcance del propósito de estudio. El anterior está centrado en reconstruir y reflexionar con los profesores su proceso de desarrollo profesional, la evolución de su pensamiento y el paso a la acción por medio de su vocación, motivación e identidad profesional.

Aunado a esto, la indagación cualitativa busca descubrir y describir narrativamente qué hacen las personas en particular en su vida cotidiana y qué significan sus acciones para ellas; en este sentido, los docentes de nivel superior serán los principales participantes del estudio. De igual forma, la metodología ayuda a identificar aspectos indispensables para comprender su significado en el mundo, y el de las demás personas que influyen en su desarrollo, tal como sus acciones, creencias e intereses implicando un enfoque interpretativo y naturalista (Erickson, 2017; Denzin and Lincoln, 2017).

No obstante, se destaca que dicho método es complejo, dinámico, interdependiente, texturizado, matizado, impredecible y entendido a través de historias, mismas que conectan los puntos causales a través de los patrones en desarrollo que surgen dentro y a través de estas muchas historias y estudios de casos. También el proceso se da mediante una serie de representaciones, que incluyen notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y memorandos para el investigador (Quinn, 2015; Denzin and Lincoln, 2017).

Por otra parte, Landín y Sánchez (2019) exponen que el ejercicio de documentar la práctica, reflexiones o pensamientos de los docentes de nivel superior lleva a desarrollar potenciales participantes y aporta conocimientos en los contextos institucionales; lo más enriquecedor será la generación de la reflexión y autorreflexión desde la práctica y para la práctica, reconociendo fortalezas y debilidades y proponiendo otras nuevas que sean útiles y benéficas para lo académico, personal y social. Por consiguiente, los más favorecidos serán, en primera instancia, los profesores, y consecutivamente, los jóvenes universitarios, debido al incremento de la calidad educativa, compromiso y responsabilidad que brindan los principales actores de la educación superior.

Por último, dentro de la metodología surgió un método específico para recolectar en profundidad la información de los docentes de nivel superior, ésta trata del estudio

biográfico-narrativo. A continuación, se ahondará en ellos, ya que reunirán la información más indispensable de este trabajo: los pensamientos, reflexiones y cuestiones que los profesores perciben y expresen.

3.2 Estrategia metodológica: la investigación biográfica-narrativa

La narrativa de vida es el relato con la descripción y análisis de los datos biográficos de los sujetos participantes. Y esta puede ser autobiográfica, contado por el propio sujeto, o bien relatada por otros relacionados con el (Bolívar, 2002; Huchim y Reyes, 2013).

En este trabajo, la investigadora tiene como función recolectar, estructurar y relatar las historias de vida contadas por los participantes.

En otro orden de ideas, Chárriez (2012) alude que la narración de las experiencias está enfocada al estudio de los textos que se presentan en las entrevistas y pláticas con los profesores participantes. A un tiempo, las historias de vida conforman una perspectiva fenomenológica, la cual permite visualizar las conductas humanas, lo que se dice y hace, así como el producto de la definición. Por ello, la profundidad de los textos se da al tiempo en el que los participantes se sientan en confianza para compartir su perspectiva y relatos de vida.

Uno de los aspectos importantes de este tipo de investigación es el entendimiento sobre la historia de una persona, relatar y reflexionar mediante palabras sobre su vida, y darlo a conocer a los demás individuos. Al momento de ser contada en un texto, permite crecer y revivir lo experimentado por los docentes. Es así como, la memoria de los participantes vislumbrará imágenes, recuerdos, sentimientos, aprendizajes, objetivos y significados vividos en un determinado tiempo y lugar (Huchim y Reyes, 2013; Landín y Sánchez, 2019).

Al final, la acción narrativa posibilitará la generación de una reflexión y conciencia sobre las experiencias vividas, y revelará subjetividades que concedan la identificación de procesos educativos donde aprendieron y construyeron el conocimiento (Landín y Sánchez, 2019). Por esta razón, el objetivo de la investigación biográfico-narrativa, además de recordar, es hacer que los profesores reflexionen y reconstruyan sobre su desarrollo profesional para llevar a la práctica la mejor versión de sí mismos. En suma, la metodología será vital para el proceso de investigación. Empero, es fundamental reconocer a los participantes que proporcionarán la información clave y necesaria para el desarrollo de este estudio.

3.3 Participantes

Con respecto a los participantes, primeramente, se localiza el papel del investigador y su actuar dentro de la investigación. Simultáneamente, se hallan los informantes clave, las características principales de los mismos y su principal contribución en este trabajo.

3.3.1 La investigadora

En la actualidad, ser mujer y desarrollarse en el ámbito profesional ya no es algo fuera de lo común. Siendo la menor en una familia de cinco integrantes y con una formación en educación, inicié mis estudios en investigación educativa, donde tuve un fuerte interés por llevar a cabo un trabajo sobre el desarrollo profesional docente. ¿Por qué estudiar sobre la temática? Considero que me encuentro en el momento adecuado para conocer sobre los aspectos más relevantes por los que acontecen los profesores, al ser una docente novel, puedo rescatar características fundamentales que ayudarán a perfeccionar el actuar docente y así, brindar una educación integral y de calidad a los jóvenes de México. Además, he deseado aprender cómo el ser humano, por medio de diversos factores, puede

aplicar las habilidades adquiridas en el pasado, innovándolas y al mismo tiempo, compartiéndolas con sus pares.

Por otra parte, durante la licenciatura, conté con docentes de diversos niveles de formación, entre ellos había noveles, en desarrollo y experimentados. Sin embargo, una de las particularidades que llamó mi atención fue el constante proceso de aprendizaje que llevaban cuando no se encontraban impartiendo alguna clase, incluso compartían sobre sus percepciones y actualizaciones, no recitadas, sino con un ejemplo adaptado a su asignatura. Desde ese momento, me cuestioné si la actividad que aplicaban era solo una mejora continua o trataba de algo más que los dirigía a reflexionar sobre su actuar por medio de los conocimientos, habilidades y actitudes en el ámbito académico, personal y social...como el desarrollo profesional.

Por esto, considero importante que los profesores, mediante sus narraciones, puedan reconstruir y reflexionar su proceso de desarrollo profesional. Además, como investigadora, cuento con la actitud para aprender sobre el método cualitativo de historias de vida, enfocándolo en el aprendizaje y evolución de conocimientos de los participantes, no sólo en la obtención de información para el estudio. A partir de ello, los datos adquiridos abonarán y revalorizarán el desempeño y trabajo de los docentes universitarios.

3.3.2 Criterios de selección e informantes clave

Los sujetos inmersos en la investigación serán tres docentes de nivel superior de una facultad. Estos fueron elegidos según los siguientes criterios: años de experiencia, área en el que se desempeñan actualmente y su formación académica.

A continuación, se presenta la Tabla 3 con las características de los profesores:

Tabla 3*Características de los profesores*

	Skinner	Jane	Dewey
Tiempo como académico	10 años	14 años	14 años
Comisiones	Coordinador	Gestión de la calidad	Responsable del servicio social
Formación inicial	Licenciatura en educación	Licenciatura en contaduría y administración	Licenciatura en educación
Posgrado	Maestría en investigación educativa	Maestría en innovación educativa	Maestría en investigación educativa
Especialidad	-	Especialización en docencia	-
Doctorado	Doctorado en investigación en humanidades y educación	-	-

Es importante mencionar que se seleccionaron académicos licenciados en educación y una licenciada en otra disciplina, todos en un nivel de pre consolidación (6 a 15 años), mismos a los que se les entregó un consentimiento informado (ver **Apéndice 1**). Lo anterior con el objetivo de documentar los procesos de desarrollo profesional de cada uno de los profesores.

3.4 Técnicas de recolección de información

En esta sección se podrán encontrar las técnicas para la recolección de información. En primer lugar, se localiza a la historia de vida o relato, la entrevista, sus características y función de esta; seguidamente está el diario de campo, procedimiento eficaz para las notas de la investigadora.

3.4.1 Historias de vida o relato

En relación con las historias de vida, el centro y propósito esencial está integrado por la realidad de los colaboradores y su proceso biográfico. Este funge como un elemento estratégico para que los docentes visibilicen y demuestren su saber profesional, lo que permitirá la conformación de su desarrollo profesional, social y personal. Por esto deben ser triangulados con narraciones del sujeto mediante diversos medios que coadyuben a entender el sentido más amplio de sus prácticas, como lo es el diario reflexivo (Bolívar, 2014).

En este aspecto, la triangulación y el significado que los participantes le estén añadiendo será indispensable para la comprensión de las narraciones y el significado que tengan los pensamientos sobre su desarrollo. Por ello, Bolívar (2014) apunta que las historias de vida no es únicamente una descripción de vida de los sujetos y lo que han aprendido, sino que tienen un papel relevante en la manera en que las personas aprenden y reflexionan sobre su vida.

3.4.2 Entrevista

La recopilación de datos es por medio de entrevistas semiestructuradas aplicadas a los tres participantes del estudio. Las preguntas de esta se basaron en la obtención de información relacionada al desarrollo profesional docente para que los sujetos relaten sus experiencias profesionales y personales, los significados de ellas y así se pueda reconstruir y reflexionar sobre su proceso. Las preguntas diseñadas fueron revisadas por expertos en el área.

Relacionado con la estructura de las preguntas (ver **Apéndice 2**), se encuentra dividida por temas que son referentes a su persona, formación previa a su licenciatura, licenciatura, comienzo en el ámbito laboral, trayectoria laboral e impresiones finales.

En ese sentido, el propósito de la entrevista fue acceder a los puntos de vista de los participantes, interpretar sus percepciones, sentimientos, acciones y motivaciones. A su vez, esta acción posibilitó el conocimiento de creencias, opiniones, significados que los docentes de nivel superior les dan a sus propias experiencias (Trindade, 2016). Lo anterior, aporta significativamente al desarrollo del estudio y a la reflexión de los mismos profesores sobre su trayectoria académica y laboral, mismos que contribuyen a la realización personal.

3.4.3 Diario de campo

En cuanto al diario de campo, estas son las notas escritas por la investigadora con la colaboración de los propios profesores participantes en el estudio; ellos fueron los encargados de proporcionar la información pertinente como lo son archivos de desarrollo profesional, algún tipo de evaluación externa o autoevaluación que tengan con la finalidad de desarrollar del estudio (Huchim y Reyes, 2013). Previo a cada entrevista, se narra por la autora los acontecimientos relevantes que hayan sucedido antes, durante o después de las intervenciones o biogramas de los profesores. El diario de campo es útil para proporcionar un reporte desde una percepción que esté aunada a los participantes.

3.5 Análisis e interpretación de la información

3.5.1 Transcripción de las entrevistas

La transcripción de las entrevistas es un proceso de redacción basada en las intervenciones orales aplicadas a los profesores de nivel superior. Esta constó de un sistema textual que permite recordar los comentarios significativos y complementarios de las pláticas que se tengan para su interpretación.

Seguidamente, este proceso facilitó la identificación de los participantes, convirtiéndose en una realidad escrita de los sucesos que han vivido a lo largo de su trayectoria profesional, pero también personal. Al mismo tiempo, posibilitó una

organización y estructura de lo que se documenta durante el estudio, pudiendo consultarlo cuando sea necesario sin tener que incomodar de modo significativo a los profesores.

Es pertinente mencionar que los mismos docentes consultaron cada una de las transcripciones y brindaron los comentarios necesarios con el objetivo de constatar que lo que expresaron durante la entrevista y lo que se transcribió es correcto, así como añadir información que ellos consideren relevante para su reflexión.

3.5.2 Codificación de la información

Relacionado a la codificación, se utilizó el programa Atlas.ti, éste ayudó en el proceso de análisis que implicó cuatro etapas: codificación, categorización, estructuración o creación y estructuración de hallazgos o teorización (Varguillas, 2006). Dicho planteamiento favoreció el desarrollo de encriptar las expresiones y permitió ahondar más durante el análisis de los resultados; asimismo, se generó una diversidad de temáticas o categorías para la organización de las narraciones docentes.

3.5.3 Construcción de las historias de vida a través de los biogramas

Por medio de las técnicas y procesos de interpretación de la información es como se crearán las historias de vida de los profesores. Consecutivamente, la categorización coadyuvará al ordenamiento de los resultados y, por ende, al análisis de las vivencias de los profesores del nivel superior. Es relevante mencionar que todas las historias estarán basadas de las narraciones propias, lo que destaca la ética y responsabilidad que el trabajo adquiere.

Biograma

Mediante las narrativas e historias de vida exteriorizadas por los profesores, se seleccionarán los aspectos más relevantes que permitirán aportar a la reconstrucción y reflexión de las experiencias vividas hasta la actualidad. Por esto, el biograma se construirá

a partir de los registros biográficos sobre determinados aspectos extraídos de las biografías de los profesores para efectos comparativos. La información compartida determinará el nivel de reflexión de los docentes, fungiendo como un plano sobre la vida profesional en donde se articularán acontecimientos y la cronología de estos (Huchim y Reyes, 2013).

En este aspecto, el biograma de los profesores permitirá ahondar en la temática y analizar con profundidad, junto con ellos, los sucesos que impactaron significativamente en su vida y crecimiento profesional y personal. Los aportes se basarán de la estructura tomada en las entrevistas, lo que propiciará la triangulación de la investigación.

3.5.4 Triangulación e interpretación de las historias de vida

Finalmente, el procedimiento de triangulación destacará la acción de reunir y cruzar la información relacionada al propósito de estudio, como lo es la reconstrucción y reflexión de los participantes acerca de su desarrollo profesional. Por lo que, según Cisterna (2005), el desarrollo práctico para aplicarla se divide en los próximos pasos: selección de datos extraídos en todas las intervenciones, triangulación de la información por estratos o categorías previamente diseñadas, relacionar datos entre todas las categorías creadas e investigados, así como la triangulación de la información con otros hechos y, finalmente, asociar los datos con el marco teórico.

3.6 Consideraciones éticas

Previo a la aplicación de entrevistas, los participantes han podido conocer el propósito del estudio, cuáles serán las acciones que realizarán y cuál es el papel que tienen dentro de la investigación. La importancia de dar a conocer la información recae en el conocimiento de lo que ellos esperan del trabajo.

Por otro lado, se solicitó su consentimiento para la utilización de la información que expresen durante las entrevistas, asimismo, se les compartirán las transcripciones para que

puedan verificar que lo que narraron coincide con lo redactado en el documento.

Seguidamente, se propuso que los cuestionamientos sean aplicados en horarios que no interfieran en sus actividades académicas o personales, por lo que ellos tendrán la posibilidad de escoger el momento para su realización. Finalmente, se expresa acerca del anonimato de los datos obtenidos, así como de su persona, a menos que deseen ser publicados como tal en los resultados del estudio.

Por otra parte, dicha investigación se regirá por los principios éticos de la aproximación biográfico-narrativa según Fernández (2012) y que serán presentadas en un cuadro para una mejor organización.

Tabla 4

Principios éticos de la aproximación biográfico-narrativa

Principio	Características
Principio de respeto a la autonomía personal.	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de otorgar consentimiento explícito para ser objeto de investigación. - Facilitar toda la información disponible sobre la investigación. - Que el investigado no se sienta estafado o engañado respecto a los objetivos previstos, el proceso diseñado o el uso de los datos. - Necesidad de contar con el consentimiento de terceras personas afectadas. - La información que se produce es propiedad del investigado y debe validarla en dos momentos: previo y posterior al análisis. - Facilitar su participación en todas las fases de la investigación.

Principio de confidencialidad	- Confidencialidad de los datos: garantía de anonimato.
-------------------------------	---------------------------------------------------------

Principio de justicia	<ul style="list-style-type: none">- Que los participantes no se sientan valorados o juzgados, que no queden en evidencia, que no puedan ser sancionados por sus opiniones o actitudes.- No provocar fatiga, cansancio, ansiedad... facilitar la relajación, la escucha atenta.- Atender a los posibles beneficios del investigado.- Nunca provocarle perjuicios por su participación.
-----------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: elaboración con datos de Fernández (2012)

Capítulo IV

Resultados y discusión

En este apartado, se podrán observar los resultados obtenidos en el proceso de análisis de datos. Es necesario considerar el propósito de investigación, mismo que se enfoca en reconstruir y reflexionar con los profesores su proceso de desarrollo profesional, la evolución de su pensamiento y el paso a la acción por medio de su vocación, motivación e identidad profesional. Es indispensable mencionar que los participantes son académicos de una universidad pública.

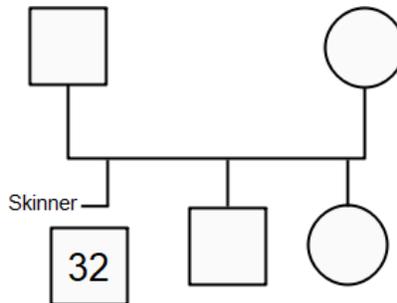
Como primer aspecto, es relevante presentar a cada uno de los docentes, las personas clave en su trayecto formativo y profesional, así como el inicio en su labor como profesores de educación superior. Lo anterior con la finalidad de continuar con el análisis de las categorías halladas durante la recolección de la información.

En segundo término, se localiza el análisis del desarrollo profesional docente.

4. 1 Los profesores de nivel superior: tres biogramas

4.1.1 ¿Quién es Skinner?

Skinner es el menor de tres hermanos de una familia de clase media conformada por cinco integrantes, oriunda de Mérida, Yucatán, México. A continuación, la Figura 4 refleja el genograma familiar de Skinner.

Figura 4*Genograma familiar de Skinner*

Al mismo tiempo, los padres de Skinner fueron docentes de primaria y secundaria, actualmente jubilados de la profesión. En cuanto a sus hermanos, su hermano estudió ciencias de la comunicación y su hermana contaduría.

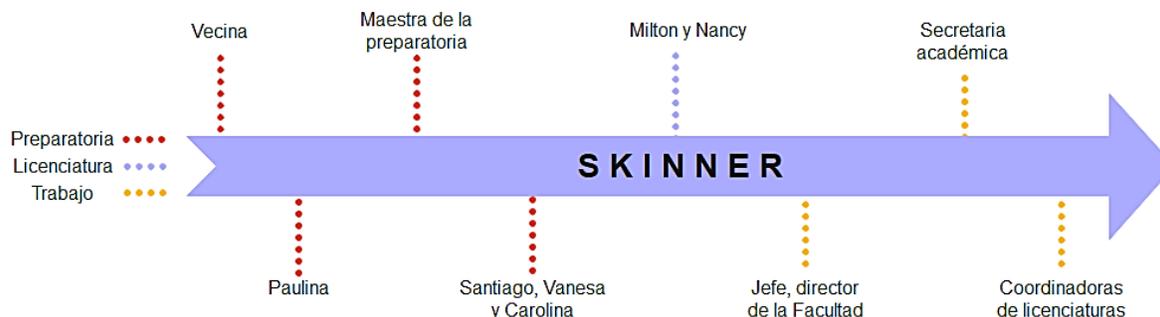
En el presente, Skinner cuenta con una licenciatura en educación, una maestría en investigación educativa y un doctorado en investigación en humanidades y educación; es coordinador de una licenciatura en educación de una Facultad al sureste del estado de Yucatán, imparte clases a nivel superior, es tutor, investigador, gestor y curricularista.

4.1.2 Personas en el trayecto formativo y laboral: Skinner

A lo largo de su vida, los vínculos que ha tenido le han permitido trascender en su profesión como académico, pero también como individuo. Por esto se demuestra en seguida en la Figura 5, las personas que lo han acompañado desde su preparatoria hasta su trabajo actual.

Figura 5

Personas en el trayecto formativo y laboral: Skinner



En el bachillerato, una de sus vecinas lo acompañó durante una materia deportiva en la preparatoria, donde el comentó que *“creo que teniendo a esta vecina que está medio loca, que la quiero, la aprecio y hoy por hoy es mi amiga, pues hizo la diferencia”* (E2-S-240521, párr. 50), el bachillerato fue más llevadero y divertido. A su vez, Paulina fue una de sus compañeras de sus clases extracurriculares de inglés y en su momento, fue uno de los determinantes para estudiar la licenciatura en educación; Skinner mencionó que ella *“Fue narrando su experiencia y fue cuando dije que, sabes qué de aquí soy”* (E1-S-270421, párr. 26).

Además, el hecho de poder observar a una de sus maestras que consideraba de las mejores de la institución a nivel preparatoria permitió focalizar su decisión para estudiar dicha licenciatura. Ante esto, él expresó:

“Ella nos dio una clase muestra, pero la estaban evaluando como se hace en práctica docente...verla en acción y ver que también su profesora, que ya después la conocí en la licenciatura, cómo la realimentaba, las cosas que le decía, cómo era un salón de clases de este estilo de microenseñanza fueron dos aspectos que al final me hicieron decidir por educación” (E2-S-240521, párr. 58).

En esa misma etapa Skinner comentaba que veía a sus compañeros realizar otras actividades o *“vivir otros momentos de su vida y cumplir con la escuela”* (E2-S-240521, párr. 40). Por lo que Santiago, Vanesa y Carolina fueron personas que lo acompañaron a tener una experiencia única en el bachillerato y que él compartió de esta manera:

“Fue la primera vez en mi vida que me escapé para Xmatkuil y no llegué a una o dos clases, a las dos primeras clases. No me arrepiento, o sea fue una cosa padrísima, me la pasé super mega bien, no increíble, esa experiencia fue otra cosa” (E2-S-240521, párr. 40).

Por otra parte, en la licenciatura Skinner tuvo la oportunidad de participar en un congreso junto con sus dos amigos, Milton y Nancy. Con relación a esto externó *“nos aceptaron la ponencia, metimos nuestros papeles y quedamos seleccionados... fue una experiencia que no creí vivir en licenciatura, el poder irme de viaje financiado por la facultad y con 2 compañeros que son mis amigos”* (E3-S-020921, párr. 29).

Finalmente, en el trayecto laboral ha tenido compañeros que lo han apoyado y motivado para continuar con su labor. Entre ellos se encontró su jefe actual, *“Ver entrega por lo que hace me motiva un montón”* y la secretaria académica *“son ejemplos para mí que me motivan”* (E5-S-020921, párr. 31). De igual forma, las coordinadoras de licenciatura son un elemento indispensable para ampliar el panorama de lo que acontece en su trabajo *“me realimenta mucho el tener como esos puntos de vista diferentes”* (E5-S-020921, párr. 17).

4.1.3 El inicio de la profesión docente de Skinner

El inicio de la labor de Skinner se encuentra comprendida desde su motivación por estudiar la licenciatura, las experiencias que ha tenido durante esta etapa, la expectativa

laboral y el periodo de ser un estudiante para luego desempeñarse como un profesional en la educación.

En este mismo periodo es cuando surge la motivación por estudiar la licenciatura en educación y en un futuro, ser profesor. Para Skinner existieron momentos clave durante su trayecto formativo que le demostraba su ánimo por ser docente. Primeramente, nació la motivación por sus padres: *“yo creo que fue pues algo que yo veía cómo lo hacían, qué era lo que hacían y pues poco a poco fui diciendo pues sabes qué, es algo que me interesa, algo que me gustaría hacer”* (E1-S-270421, párr. 20).

No obstante, durante su formación básica y media superior expresaba que asesorar a sus compañeros de clase era algo que se daba de manera natural. En las palabras de Skinner *“algo que me gustaba hacer y que veía que se me daba bien era explicarle a mis compañeros no sé, de pronto algún tema que no entendieran o que yo lo había entendido de alguna manera diferente y compartir”* (E1-S-270421, párr. 20). Seguidamente, es en el bachillerato en donde asiste a clases extracurriculares de inglés y una amiga le platica sobre su carrera, siendo esta educación.

Además tiene la oportunidad de acudir a las instalaciones donde quería estudiar su licenciatura por dos razones: una actividad de aprendizaje, *“nos marcan la tarea de tercero de prepa, tienes que, en aquel momento tenías que hacer una visita a una o a dos facultades o universidades de tu interés y tenías que conseguir los trípticos”* (E1-S-270421, párr. 26) y acompañar a una docente que le daba clases, *“el elemento adicional es esta maestra, nos pide el favor de si podíamos ir a la facultad para una clase muestra que ella tenía que dar como parte de la especialización en docencia”* (E1-S-270421, párr. 27)

Skinner resumió su elección de carrera de la siguiente forma:

“Uno, mi familia, por mis papás que son maestros, dos, esta amiga de las clases de inglés que me platica cómo es su carrera y que resulta que es licenciada en educación. Tres, la visita a la facultad, cuatro, la clase de esta maestra de preparatoria que estaba estudiando en ese momento la especialización; fue como que, si me quedaba alguna duda, con eso se terminó de disipar” (E1-S-270421, párr. 27).

4.1.3.1 Licenciatura

Durante esta etapa Skinner ya se encontraba en la licenciatura en educación, por lo que se destacarán las vivencias al ingresar a la licenciatura, así como las experiencias positivas y negativas que haya tenido en dicho trayecto.

Previo al ingreso, los bachilleres deben presentar un examen de selección denominado EXANI-II para nivel superior, siendo un instrumento que evalúa habilidades académicas y conocimientos específicos (Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior [CENEVAL], 2021). De acuerdo con la información anterior Skinner *“estaba un poco nervioso porque había como mucho, en aquel momento era un número importante de sustentantes los que presentaban” (E3-S-020921, párr. 10).*

Consecutivamente, Skinner ingresó a la licenciatura satisfactoriamente y algo que se cuestionaba era la manera en la que los alumnos elegían los horarios e informó lo siguiente: *“qué fue lo significativo, que decía con base en qué determinarán la lista para rifar los turnos y resulta que lo rifaron con base en el puntaje obtenido en el EXANI y yo fui el primer lugar” (E3-S-020921, párr. 11).* Sin embargo, esa no fue la única experiencia, sino que apenas comenzaba su recorrido para ser un profesor.

En cuanto a las experiencias positivas, Skinner nombró dos: su participación en un congreso, mismo que le permitió nutrir sus conocimientos y experiencia en el ámbito educativo.

“estando de Congreso, yo presenté por primera vez en mi vida una ponencia muerta de miedo...y fue como muy padre en ambos sentidos en la parte de lo personal por estar con tus amigos... como también por la parte académica de participar en un Congreso de ese nivel” (E3-S-020921, párr. 18).

Al mismo tiempo, la inspiración que encontraba en sus profesores *“hay muy buenos profesores, hay muy buen nivel, es una facultad que tiene una licenciatura que también tiene como muchos logros en ese sentido”* (E3-S-020921, párr. 16). Razones que dieron paso a su crecimiento como futuro profesional.

Por otro lado, Skinner destacó que:

“quizás más que una experiencia negativa es que te das cuenta que, sí hay profes muy buenos, muy muy capacitados, muy comprometidos, también te das cuenta que...también hay profesores que son bien maletas, que no les interesa, que pueden llegar a ser muy déspotas con los estudiantes” (E3-S-020921, párr. 20).

Ese antecedente dio paso a una experiencia poco favorable en su formación. Skinner lo compartió de esta manera *“sí podría yo decir como que este desencanto que empecé a sentir por algunos profesores, no por todos insisto, afortunadamente la mayoría en sus formas y en sus estilos, pero sí había como que algunos”* (E3-S-020921, párr. 20). A pesar de esto, Skinner encontró la motivación para continuar y finalizar la licenciatura.

Por otra parte, la motivación por ser un futuro licenciado en educación y ejercer en alguna institución eran elementos clave que le permitían visualizarse como especialista en el ámbito. Skinner aludió: *“mi motivación central fue como ya el poder incorporarme, el*

poder ya dar clases eso creo que fue como muy, o sea me proyectaba como licenciado en educación” (E3-S-020921, párr. 43)

Otra de las motivaciones de Skinner fue:

“el ser licenciado en educación, o sea yo ya me veía como el licenciado en educación eso era algo que me llenaba como de vamos a decir de esperanzas que tú quieres, como esta parte de esto fue para lo que estudiaste, entonces eso me motivaba un montón” (E3-S-020921, párr. 39).

Finalmente, en el último año tuvo la oportunidad de trabajar como becario en su institución, por lo tanto, fue un motivo adicional, *“ya estaba incorporado y viendo lo que se hace en el ejercicio de la administración que es un área que me gusta, me apasionaba todavía más” (E3-S-020921, párr. 39).* Esto marca las expectativas laborales, la etapa de estudiante a profesional y formalmente, su inicio en la labor docente.

4.1.3.2 Expectativa laboral

Entre las expectativas de Skinner se encontraba la labor docente y continuar con su formación académica fuera del país. En su momento, Skinner se veía de este modo:

“trabajando en alguna preparatoria francamente, dando clase y durante corto tiempo, porque iba yo a buscar, yo me desde el principio yo sabía qué quería, como buscar una dirección o algo más administrativo porque es un área que me gusta, sí me gusta dar en la docencia, pero combinada con la parte de la administración” (E4-S-020921, párr. 11).

A su vez, el aliento por estudiar en otro país se encontraba en una de sus tareas por realizar. En sus palabras: *“me visualicé en su momento fuera del país, o sea yo decía bueno cuando termine la licenciatura quiero tener un poco de experiencia profesional, pero*

después yo originalmente quería aplicar para la Universidad de Toronto”, él sí se imaginaba como docente “pero al poco tiempo concursando por algún puesto administrativo” (E4-S-020921, párr. 11).

4.1.3.3 De estudiante a profesional

Este periodo comprende la transición de bachiller a profesional o especialista en el ámbito educativo. Skinner al ya desempeñarse como becario se decía así mismo *“algún día yo voy a dar clase en esta facultad”* palabras que no olvida y recuerda *“a veces entro al salón y me acuerdo de ese momento en el que Skinner se veía diciéndose a sí mismo: algún día yo voy a dar clase en esta facultad. Me llena como de nostalgia, de orgullo, de sentimiento porque lo logré”* (E3-S-020921, párr. 43).

Consiguientemente se refirió a la parte profesional como:

“me encanta tanto como la parte profesional que ya no soy un estudiante o sea que sí pude cómo hacer ese cambio ese ese giro de tuerca y lo necesitaba yo hacer porque como era muy chavo cuando me incorporo si no lo hacía me iban a llevar al baile o al menos eso yo sentí” (E4-S-020921, 25).

De manera que el cambio y el transcurso que tuvo Skinner se presentó de manera positiva en su vida profesional, ya que podía aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas durante la licenciatura.

Por otro lado, al tener la experiencia previa de ser becario y trabajar en el ámbito administrativo, decidió obtener y probar con un trabajo en una secundaria como profesor de inglés. Skinner lo cuenta a continuación:

“voy a la entrevista y le cuento un poco de mi experiencia...estaba a punto de ser licenciado en educación oficialmente y no sé a lo mejor algo vio en mí, en la

entrevista, que me dice: mira ese puesto puede ser, pero tenemos otro que se llama titular que es para secundaria. Yo jamás había escuchado eso de qué era un titular, yo pensaba en titular pues titular como docente o como profesor de grupo, pero resulta que era como una especie de prefecto orientador” (E4-S-020921, párr. 15).

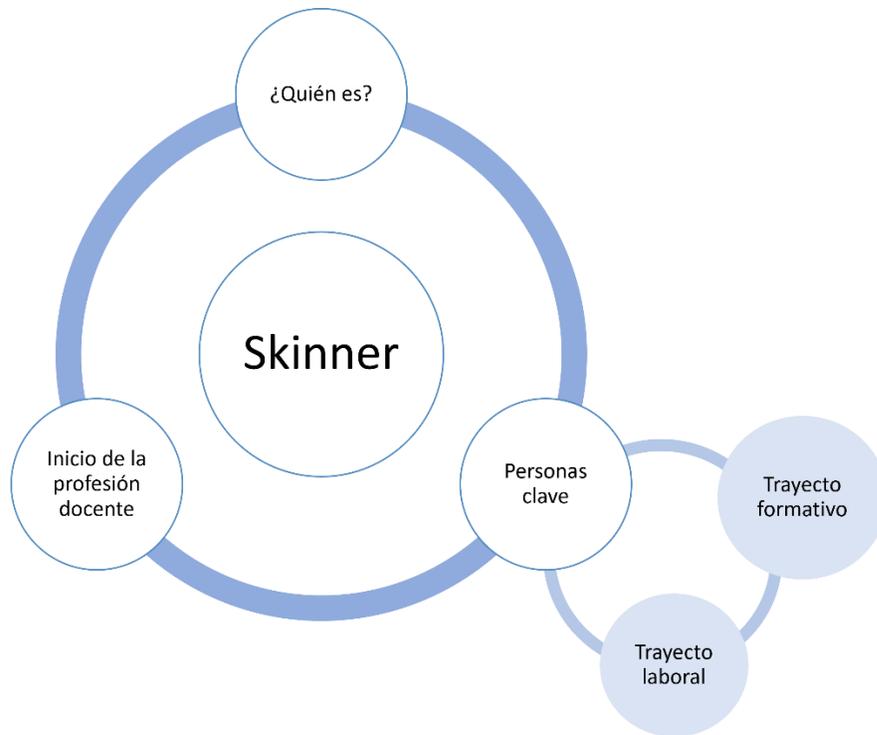
Hasta ese momento, Skinner era becario en su institución de procedencia y titular en una secundaria. Pero, para su fortuna, se le presenta una oportunidad laboral que no podía dejar pasar y que, efectivamente, era una valiosa propuesta para su crecimiento profesional:

“en enero hay una reestructura del profesorado, etc. y es cuando me dice la maestra: oye fíjate que hay una posibilidad para que te incorpores como profesor de medio tiempo. Vénganos a tu reino, no lo pensé más, en el sentido de que yo decía: lo puedo seguir combinando, sigo en las mañanas en la secundaria de 7:00 am a 2:00 pm y como profesor de 3:00 pm a 7:00 pm” (E4-S-020921, 15).

Por último, *“en agosto que yo comencé el ciclo escolar otra vez una buena noticia: oye sabes qué, puedes tener un tiempo completo” (E4-S-020921, 15).* En ese momento, Skinner dejó su trabajo en la secundaria de titular y una de sus expectativas: viajar a otro lugar para continuar con su formación profesional. Lo anterior con la finalidad de estar laborando en la institución que había deseado. A continuación, se muestra la Figura 6, misma que resume el biograma de Skinner:

Figura 6

Biograma de Skinner

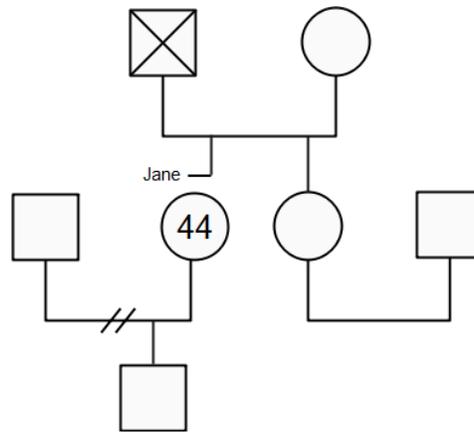


4.1.4 ¿Quién es Jane?

La familia de Jane está conformada por tres integrantes y son procedentes de Mérida, Yucatán, México (ver Figura 7). Su madre es jubilada del Seguro Social desde hace 15 años, y su hermana, al igual que ella, cuenta con la formación de contadora pública. Actualmente, Jane tiene un hijo de 13 años.

Figura 7

Genograma familiar de Jane



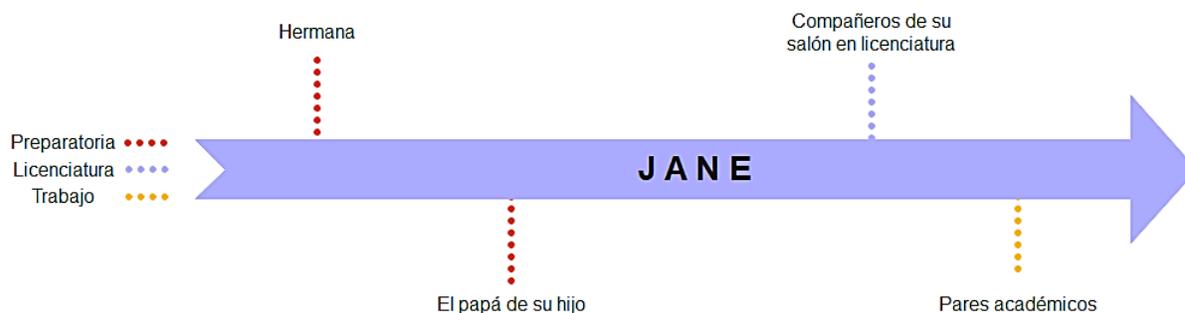
Asimismo, Jane cuenta con la especialidad en docencia, la maestría en innovación educativa y está cursando el doctorado en innovación, arte y educación. Su tesis para obtener el grado de doctora está enfocada a los sistemas de gestión de calidad y programas de capacitación para el personal en las universidades, esto relacionado a su función actual como docente de tiempo completo y encargada del sistema de gestión de la calidad en la facultad donde labora actualmente.

4.1.5 Personas en el trayecto formativo y laboral: Jane

Las relaciones que ha tenido en su trayecto han sido indispensables para su proceso formativo y laboral (ver Figura 8). Durante el bachillerato, la relación con sus compañeros era buena, en específico su hermana y el padre de su hijo se encontraban en el mismo salón que ella *“había un grupo en el que estábamos para hacer nuestras reuniones. En mi salón estaba mi hermana, estaba el papá de mi hijo y su primo, entonces también por ahí tenía pues también este pues algunos conocidos previos”* (E2-J-270821, párr. 28).

Figura 8

Personas en el trayecto formativo y laboral: Jane



En cuanto a la licenciatura, sus compañeros ocuparon un lugar importante debido a que *“en la parte académica, si había algo que yo no entendía y podía apoyarme de algún compañero que me pudiera explicar, hacía eso no”* (E3-J-270821, párr. 31).

Para finalizar, durante su trabajo considera indispensables a sus pares académicos ya que aprende de ellos conforme avanza. Por esto, Jane expresó: *“los pares académicos con los que me han tocado trabajar son compartidos y este, aprendes mucho de tus compañeros, sobre todo los de los que ya tienen muchísimos años de experiencia en el ámbito educativo”* (E5-J-280821, párr. 14).

4.1.6 El inicio de la profesión docente de Jane

El comienzo de la profesión de Jane se resume en tres fases: la licenciatura, su expectativa laboral y su experiencia de estudiante a profesional. En este apartado, se señala cómo la profesora se encontró inmersa en el ámbito educativo después de haber estudiado contabilidad.

4.1.6.1 Licenciatura

El transcurso de las etapas se marcó por las vivencias que obtuvo al ingresar a la licenciatura que deseaba y que se compartirán a continuación.

Cuando Jane se encontró estudiando la licenciatura, aún no sabía a qué área dedicarse *“pues tenías la opción de dedicarte... tenías las dos vertientes, entonces podrías dedicarte a ejercer la contabilidad o en la parte de administración”*. En ese momento *“no sabía hacia dónde me iba a enfocar”*. De igual forma, comentó que al estudiar esa licenciatura podías ejercer el *“aspecto solamente contable, puedes ser fiscalista, puedes ser auditor, igual aparte de la docencia...puedes montar tu propio despacho”* (E3-J-270821, párr. 9).

Al mismo tiempo, una de las vivencias importantes fue la práctica profesional. En sus palabras compartió que *“las prácticas profesionales marcan mucho la diferencia cuando entras al campo laboral porque empiezas a adaptarte desde cuarto semestre tercer semestre a la parte de trabajar”* (E4-J-280821, 15). Lo anterior le permitió conocer la labor de un contador o administrador y obtener experiencia para un futuro cercano.

Consiguientemente, la ventaja de tener práctica profesional fue saber en qué área quería trabajar. Jane comenta: *“trabajé muy poco tiempo en un despacho, yo creo que fue más la parte de tener ese acercamiento con el campo laboral lo que me ayudó a definir hacia dónde me iba yo a ir”* (E3-J-270821, párr. 10).

En otro orden de ideas, entre las experiencias que pudo tener, se destacaron tres. La primera, donde percibe o descubre el gusto y la facilidad para compartir sus conocimientos adquiridos en la licenciatura; segundo, la dificultad para concentrarse y tercero, la labor como contadora. La percepción de Jane se muestra en seguida:

“lo que sí recuerdo es que no solamente en la etapa de la prepa, sino también en la etapa de licenciatura, pero lo descubrí ya muy tarde, porque lo descubrí hasta después de que egrese y después de trabajar algunos años creo que fue la habilidad, o más bien el gusto, no la habilidad porque tuve que estudiar para eso y

aprender a hacerlo, sino el gusto por enseñar la contabilidad...” (E2-J-270821, párr. 30).

A su vez, Jane continuó *“sí recuerdo que cuando yo aprendía algo bien, de repente lo explicaba, se los explicaba algunos de mis compañeros que no entendían el proceso contable o alguna cuestión por ahí” (E2-J-270821, párr. 30).*

Desde ese momento, comenzó a tener una experiencia cercana a la enseñanza. Sin embargo, se reflejó una dificultad que hasta la actualidad persiste: *“la parte de estudiar por mi cuenta, yo soy una persona muy distraída... entonces a mí me cuesta mucho trabajo el leer algo y de repente en algún punto de la lectura empieza mi cerebro a trabajar otras cosas” (E3-J-270821, párr. 31).*

Por otra parte, Jane comentó que entre las experiencias laborales que obtuvo en su práctica profesional, se halló *“una vacante para trabajar en una maquiladora... y además me permitía...trabajar y estudiar en la tarde”*. Ahí, laboró en *“finanzas, contabilidad financiera en la maquiladora y ahí ya me pagaban como auxiliar” (E3-J-270821, párr. 10).*

Finalmente, esas experiencias la motivaron a continuar en esa empresa por varios años y esclarecer su objetivo personal y profesional. Jane lo compartió de esta forma:

“Entonces eso también me motivó a continuar en esa empresa durante varios años, también ya tenía yo prestaciones porque ya estaba en nómina, entonces yo creo que fue la parte de la práctica profesional que me hizo decidir hacia dónde yo me iba a dirigir y fue hacia la contabilidad financiera” (E3-J-270821, párr. 10).

4.1.6.2 Expectativa laboral

La expectativa de Jane era realista ya que *“con la experiencia que tenía imaginaba que iba a ser mucho trabajo, sí este con mucha demanda, el contador público trabaja 24/7, 24 al día 365 días del año y sobre todo cuando son cierres anuales”*, además *“sí era la esperaba, o sea sí sabía que iba, cómo iba a estar la carga laboral y sí era algo que yo veía venir que iba a ser este algo muy estresante...”* (E4-J-280821, párr. 9; E4-J-280821, párr. 11).

Aunado a lo anterior, surgía una preocupación por tener un empleo que exija todo tu tiempo *“...y eso a veces me preocupaba un poco, porque si yo quiero tener familia cómo lo voy a hacer con mis hijos mientras yo trabajaba las 24 horas”* (E4-J-280821, párr. 11).

4.1.6.3 De estudiante a profesional

Jane notaba la etapa de bachiller y profesional como un cambio gradual, ya que *“cuando egresas como estudiante para dedicarte solo a trabajar descansas un poco porque ya te dedica solamente al trabajo”* y destacó la importancia de las prácticas profesionales durante la licenciatura *“las prácticas ayudan mucho a que a que te vayas adaptando, a que tengas un nivel de vida, un ritmo de vida”* (E4-J-280821, párr. 15).

La transición de estudiante a licenciada no fue de golpe, debido a las experiencias previamente adquiridas. No obstante, esas vivencias la direccionan al ámbito educativo y cambia sus objetivos profesionales para continuar su profesión, ahora como docente.

Es así como la carga laboral que Jane externó en sus expectativas fue real. Ella expresó: *“me voy a la empresa, ahí estoy trabajando durante un año, me enfermo de estrés, este era mucha la carga laboral que había y el tiempo que le tenía yo que dedicar”*, esto fungió como un factor esencial para tomar decisiones *“ahí fue donde decidí dejar de*

trabajar y probar con la docencia, entonces renuncié a ese trabajo, empiezo a buscar alternativas para estudiar algo relacionado con la docencia que me dé las herramientas para ser docente” (E4-J-280821, párr. 21).

El momento en el que se presentaron esas circunstancias fue cuando finalizó la licenciatura, por lo que *“el parteaguas que entre este dedicarme a la contabilidad y luego dedicarme a la docencia, eso se dio ya después de haber terminado la licenciatura después de que yo terminé la licenciatura” (E3-J-270821, párr. 14).*

Una vez que Jane decidió renunciar y enfocarse a la docencia estudiando una especialidad, surge la posibilidad de dar, por primera vez, una clase de contabilidad. Su experiencia se expone a continuación *“se enferma la maestra que da clases de contabilidad y la que era en ese entonces secretaria académica me invita a suplirla y ahí fue cuando entró por primera vez a dar clases”*. Consiguientemente la misma persona la invitó a dar clases de manera formal en dicha institución y Jane expresó *“...yo acepto, así es como empiezo a trabajar en el área docente” (E4-J-280821, párr. 21; E1-J-030521, párr. 13).*

A pesar de haber decidido estudiar una especialidad, surgieron dificultades para adaptarse al área:

“cuando yo entro a trabajar en el área de docentes yo desconocía montón de cosas, y cuando habían reuniones académicas a mí me hablaba en chino cuando se referían al plan de desarrollo a los programas de asignatura, al programa sintético, a las a los créditos, todo eso” (E4-J-280821, párr. 31).

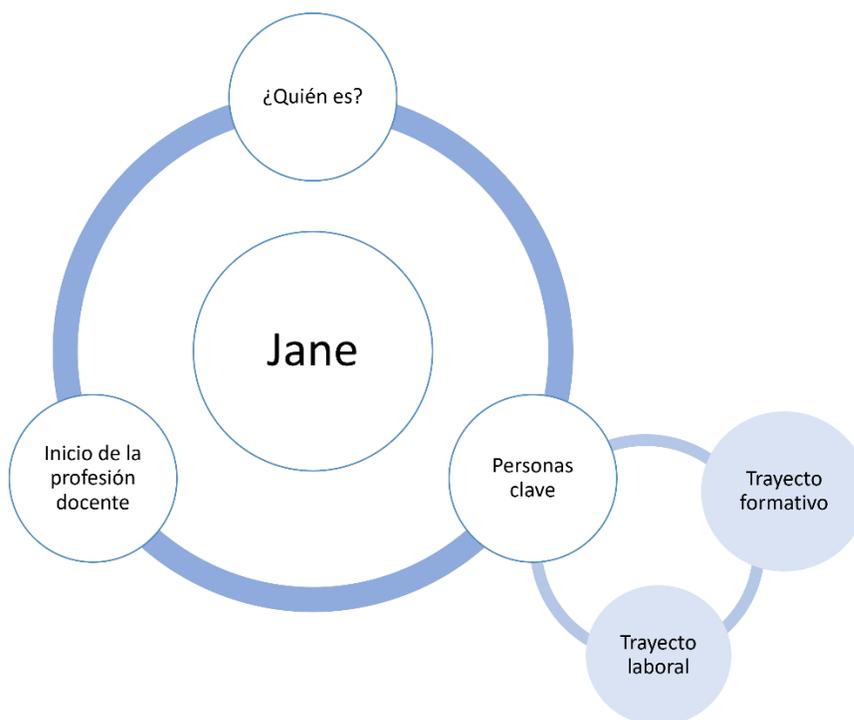
No obstante, continuó con su labor docente y enfrentó los retos. Jane, a pesar de haber laborado en la parte contable durante su práctica profesional y haber probado la docencia, pudo decidir sus preferencias. Ante esto, aludió:

“yo prefiriera más la parte docente... aunque todavía yo seguía aprendiendo y este esforzándome para eso eh, pues aprender a dar las clases, me inclinaba más... en el área docente ya empezaba a adquirir ciertas habilidades y ya me sentía con un poco de más de seguridad” (E4-J-280821, párr. 31).

Para finalizar, se presenta el biograma de Jane, éste contiene los elementos clave que han sido presentados a lo largo de los apartados (ver Figura 9).

Figura 9

Biograma de Jane



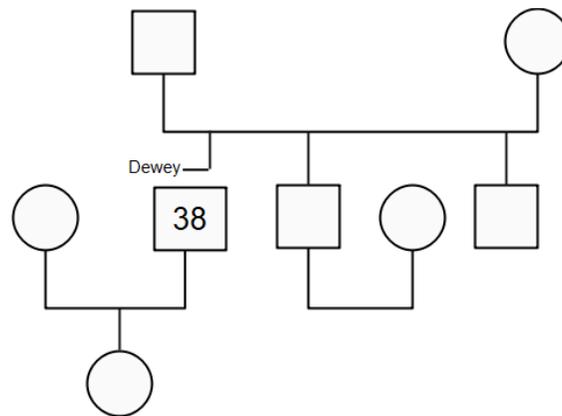
4.1.7 ¿Quién es Dewey?

Dewey es el menor de una familia compuesta por cinco integrantes (ver Figura 10), originaria de Mérida, Yucatán, México. Su padre es jubilado, trabajó como instructor de tiro de escopetas en los camiones de traslado de valores; su madre, es ama de casa. Uno de sus hermanos estudió la licenciatura en educación y la maestría en investigación educativa,

en la actualidad es profesor en nivel superior. Al mismo tiempo, otro de sus hermanos estudió contaduría, sin embargo, se enfocó en el sacerdocio desde hace ocho años.

Figura 10

Genograma familiar de Dewey



La profesión de Dewey es como licenciado en educación, con una maestría en investigación educativa y cursando su doctorado en educación. Por último, Dewey tiene una esposa con la misma profesión y una hija.

4.1.8 Personas en el trayecto formativo y laboral: Dewey

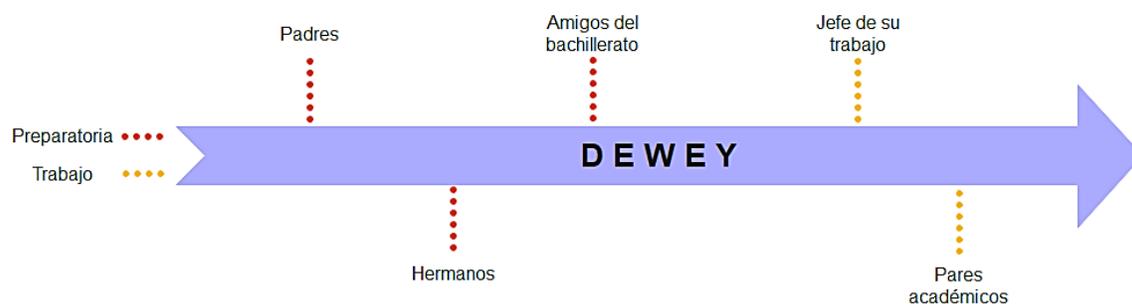
Las personas que tuvieron un papel fundamental en el trayecto formativo y laboral permitieron que Dewey crezca en los ámbitos donde se encontraba (ver Figura 11). En la preparatoria, sus padres lo aconsejaban para la resolución de sus problemas, él mencionó “creo que algo bonito, algo fuerte, algo duro que mis papás nos enseñaron es que también cuando tengas problemas hay que tratar de solucionarlo tú mismo” (E2-D-140921, párr. 19).

A su vez, sus hermanos externaban sus experiencias en la preparatoria, lo que permitió que se prepare para esa nueva etapa: “entro a la prepa y ya tenía el antecedente de

mis hermanos, ellos me decían “la prepa dos es difícil, es dura, tienes que estudiar mucho” y sinceramente yo sentí que la prepa dos era bastante dura” (E2-D-140921, párr. 9).

Figura 11

Personas en el trayecto formativo y laboral: Dewey



Pese a las dificultades que pudieron presentarse en el bachillerato, sus amigos lo contagiaban de entusiasmo y motivaban para salir adelante. Respecto a esto, Dewey mencionó *“entre mis amigos había ese apetito por trascender por crecer por superarse” por lo que “eran amigos que eran chambeadores, que no reprobaban, que tenían buenas calificaciones, entonces yo creo que esa dinámica de estar con buenos compañeros académicos intelectualmente creo que también me ayudó a seguir, a no dejar”* (E2-D-140921, párr. 13).

Para cerrar, las personas más representativas al inicio de su trabajo fueron sus jefes y sus pares académicos. En primer lugar, Dewey comentó *“me tocó tener jefes directos que fueron maravillosos”*, también *“los jefes con los que estuve fueron personas que aprendí muchísimo de ellos y de que de verdad ellos siempre fueron muy atentos, muy amables”* (E4-D-150921, párr. 9).

En segundo sitio, se hallaron sus pares académicos *“había mucho apoyo, había mucha ayuda entre el equipo... creo que entendían ellos mi novatez verdad, que soy nuevo,*

que soy novato, que estoy aprendiendo que estoy recién egresado” (E4-D-150921, párr. 25).

4.1.9 El inicio de la profesión docente de Dewey

Esta etapa fue particular para Dewey, ya que estuvo centrada en elegir la carrera, las vivencias que tuvo en la licenciatura, la expectativa que tenía sobre la labor que desempeñaría y las experiencias de ser un estudiante a ser un profesional.

Una de las personas que tuvo el papel principal para que Dewey seleccione su carrera fue su mamá fue la que le recomendó estudiar educación y ser profesor, ya que uno de sus hermanos se encontraba en esa misma institución. Dewey cuenta su experiencia: *“fue clave el caso de mi hermano, él ya estaba estudiando...y de alguna forma pues eso pues como que también ayudó a que mi mamá pues tenga esa recomendación para mí”* (E3-D-150921, párr. 9).

Adicionalmente, Dewey afirmó *“al final de cuentas creo que fue algo que influyó mucho, pero creo que también cuando yo pues visité la escuela, platicué con los muchachos...y conocí un poquito el ambiente, me interesó, o sea me gustó”* (E3-D-150921, párr. 9).

Hasta ese momento, Dewey ya tenía entre sus metas estudiar educación y en un futuro ser profesor. Para ello él señaló que *“en ese momento yo tenía claro mi objetivo de lo que quería no, creo que eso es importante, tenía claridad en qué quiero hacer, qué tengo que hacer, cómo lo tengo que hacer”*. La seguridad que demostraba durante el bachillerato lo *“ayudó mucho”*, ya que al conocer sus objetivos y las estrategias que debía utilizar lo *“ayudaba a tomar buenas decisiones”* (E2-D-140921, párr. 17).

4.1.9.1 Licenciatura

Una vez que Dewey ingresó a la licenciatura que deseó, comentó que ésta no contaba con la flexibilidad necesaria para que los estudiantes decidieran qué asignaturas tomar o con qué profesores podían cargar sus materias. Por lo cual, él opinó:

“creo que era un plan de estudios rígido, o sea no era flexible, era así como que ya cada semestre, tú tenías tus asignaturas no escogías ni maestros, ya te daban a tu profesor, te daban a tu asignatura, ya te daban tu horario y no escogías nada en ese momento...no había cambios de alumnos, ni de salones, ni de maestros, el semestre que te tocaba a tus compañeros desde que empezaste, con ese determinabas” (E3-D-150921, párr. 11).

Debido a lo anterior, los alumnos se encontraron limitados ante las posibilidades de elegir a qué área de la educación dirigirse. Al mismo tiempo, Dewey rescató que como institución *“si nos fijábamos del plan de estudios, pero te puedo decir que no hacíamos algún comentario”* (E3-D-150921, párr. 11).

A pesar de eso él *“a lo mejor hubiese preferido un poco más un programa que sea flexible, un programa que puedas tener opciones escoger un poquito tus optativas no”* (E3-D-150921, párr. 21). Por esto la relevancia de ahondar en las experiencias que tuvo durante esa etapa.

Referente a las experiencias positivas, el profesor destacó que la institución le permitió aproximarse al entorno educativo real y platicó: *“para mí siempre fue así como fantástico esta parte de la escuela, me acercaba mucho a los contextos reales, o sea a ir a las escuelas, a platicar con los directores, a pedir permiso a las escuelas”*, siendo tan vital para los estudiantes que *“luego se podía cruzar esa información en el salón, entonces yo*

me voy un poco por esta parte no, o sea la cercanía y la buena información que siempre se manejaba en la escuela” (E3-D-150921, párr. 19).

A un tiempo, en la escuela donde estudió Dewey siempre *“habían actividades, habían eventos, estabas informado, pasaban a avisar y también esta parte del trabajo en contextos reales en escenarios reales”* (E3-D-150921, párr. 19). Adicionalmente, los profesores que le enseñaron tuvieron una metodología distinta y sintió la diferencia de nivel formativo. Por este motivo, él externó *“estabas en una carrera con profesores pues que sabían sobre enseñanza no”* (E3-D-150921, párr. 19).

Por otra parte, entre las experiencias negativas se hallaron dos: el idioma inglés y los profesores que no transmitían el gusto por la enseñanza. En cuanto al idioma inglés, Dewey aludió que *“fue como un poquito de una mala experiencia para mí... no creo que sea algo malo de la escuela, era algo más que yo lo veía como difícil, como cansado, como complicado no, como innecesario a lo mejor”* (E3-D-150921, párr. 21).

Para cerrar, su opinión relacionada con los docentes fue que *“siempre hay por allá un profesor que a lo mejor no es así muy dedicado y como que sentías que ese maestro hasta a veces como que decía que lo suyo no es así como la enseñanza no”* (E3-D-150921, párr. 21). Lo que ocasionó que los alumnos, en específico Dewey, se dispersara y tenga el sentimiento de no haber aprendido sobre la asignatura. Respecto a eso, él compartió:

“como que no te conectabas en su clase no y decías chinchales en esta clase nada más no avanzo, nada más no la entiendo, entonces como que entras en un círculo vicioso... al final de cuentas hubieron un par de clases en toda la licenciatura que sentí cómo que no aprendí absolutamente nada” (E3-D-150921, párr. 21).

Referente a las motivaciones del profesor en esta etapa, se localizó terminar la licenciatura, trabajar y continuar con sus estudios de posgrado. Él opinó:

“obviamente además de terminar y trabajar, o sea para mí el trabajo era una cuestión vital, o sea terminar titularte y empezar a trabajar no, era el discurso también de nuestras casas, de nuestras familias y de todos los alumnos, hay que terminar y hay que empezar a trabajar, empezar a ganar tu dinero, eso creo que te motiva mucho no” (E3-D-150921, párr. 29).

Por otro lado, los profesores de la licenciatura motivaron a sus alumnos a continuar con sus estudios después de ese periodo. De tal forma que Dewey afirmó *“en los semestres avanzados de la licenciatura, yo creo que también los maestros empiezan a hablar mucho del posgrado, entonces ellos nos dicen hay que tratar de acabar la licenciatura y hay que tratar de estudiar un posgrado”*. También expuso uno de los comentarios de sus docentes *“de preferencia puedes estar trabajando y estudiando un posgrado”*. En consecuencia, él manifestó *“creo que eso fue algo que también me motivaba, me motiva mucho”* (E3-D-150921, párr. 29).

4.1.9.2 Expectativa laboral

La perspectiva de Dewey fue sencilla *“yo me imaginé egresando, trabajar en el primer lugar donde me den trabajo y de ahí ir siguiendo, ir siguiendo”* (E4-D-150921, 9). A la par, las experiencias de directivos, profesores y egresados fueron indispensables para él, de modo que afirmó *“para mí siempre fue muy invaluable platicar con gente de mucha experiencia no, con gente de mucha trayectoria”* (E4-D-150921, párr. 25). Es así como, a pesar de no saber en qué lugar iba a trabajar, conoció las vivencias de los demás:

“sí nos platicaban muchos maestros, muchos egresados su experiencia no y nos dicen que a lo mejor los primeros años fue un poquito difícil porque uno empieza a conectarse, a buscar trabajo, a buscar ... entonces tenías claro esa parte de dónde

tú podías trabajar y cómo podría ser, al menos así lo imaginaba” (E4-D-150921, párr. 9).

Consecutivamente, una de las expectativas que se planteaba el profesor en cuanto a su labor, no coincidían con la realidad. Debido a esto compartió: *“la verdad lo imaginaba muy diferente, yo pensaba que al terminar la licenciatura pues me iba a poner a dar clases no, o sea en alguna escuela, en alguna prepa honestamente”* (E4-D-150921, párr. 9).

A su vez reconoció su valor para estar frente a grupo *“nunca me dio temor el dar clases, yo me sentía motivado para terminar y empezar a dar clase donde sea, como sea, cuando sea”* y no fue selectivo para decidir dónde trabajar *“yo voy a trabajar donde sea, donde me den la oportunidad, sin alguna exigencia”* (E4-D-150921, párr. 9).

4.1.9.3 De estudiante a profesional

Antes de ser docente en dicha institución superior, Dewey fue becario y apoyó en el ámbito administrativo. En sus palabras expresó *“yo tuve la fortuna, me siento muy afortunado de que me dieron la oportunidad de trabajar... empecé colaborando, apoyando en la coordinación... y la verdad es que fue algo fantástico”* (E4-D-150921, párr. 9). No obstante, él no sabía que tendría la posibilidad de tener un empleo formal en ese organismo. Después de egresar, la directora *“me invita a trabajar”* y ese fue el camino que siguió, el inicio de su labor como profesor (E4-D-150921, párr. 11).

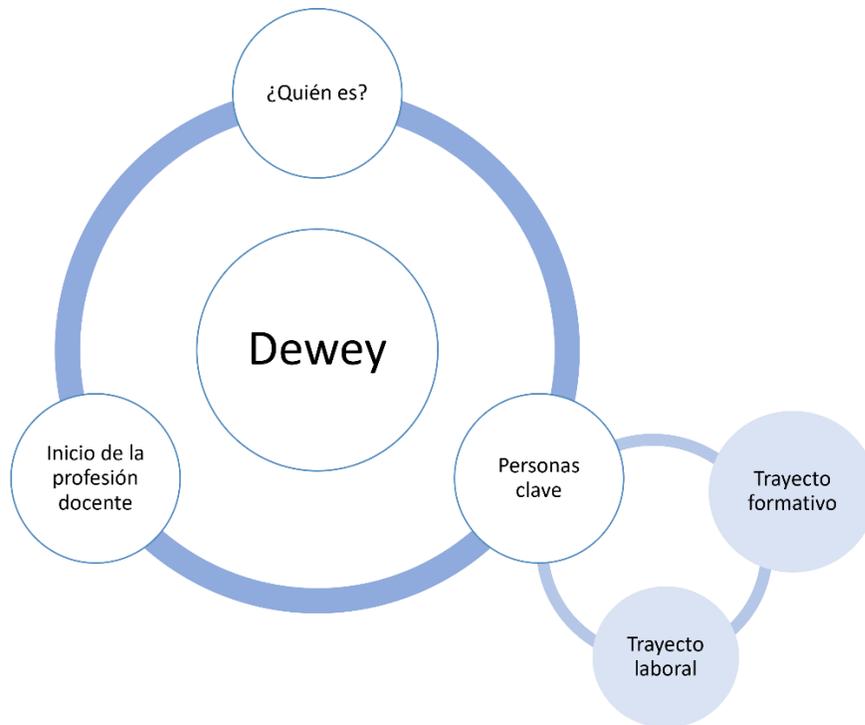
La transición de estudiante a profesional fue, al principio, complicada para Dewey. Entre las experiencias que tuvo como estudiante fue ser dirigente estudiantil, por lo que la relación que tenía con sus compañeros de semestres iniciales debía cambiar y disminuir, ya que comenzó su labor en la misma institución donde estudió. Él comentó:

“yo creo que te dejas te sigues llevando con los estudiantes, pero ya te involucras mucho menos no y ya vas tomando esa postura pues como trabajador, como empleado y que tienes que ser entre lo que cabe verdad, bastante, pues saber tomar la distancia con los alumnos, con las actividades de los alumnos” (E4-D-150921, párr. 27).

Continuamente, el sentimiento del profesor al tener una ocupación como docente universitario, lo llevó a determinar que fue uno de sus mejores momentos. Él expresó:

“cuando empecé a trabajar yo creo que fue uno de los mejores momentos no, porque como recién egresado entras a un trabajo bastante formal y ves los beneficios de ese trabajo formal no, no sólo en el pago, no sólo en las prestaciones, sino en la calidad del trabajo no” (E6-D-300921, párr. 15).

Por último, se muestra la Figura 12, misma que resume el biograma de Dewey.

Figura 12*Biograma de Dewey*

4.2 Etapas del Desarrollo Profesional Docente

El análisis se centrará en reconstruir y reflexionar sobre las etapas del desarrollo profesional de los docentes, mismas que se resumen en la siguiente Figura:

Figura 13*Etapas del desarrollo profesional docente*

La presentación de los datos encontrados dentro del análisis se enfocará a la estabilización docente y a la diversificación/cuestionamiento, debido a que previamente se ha narrado la formación académica y el inicio de su profesión docente.

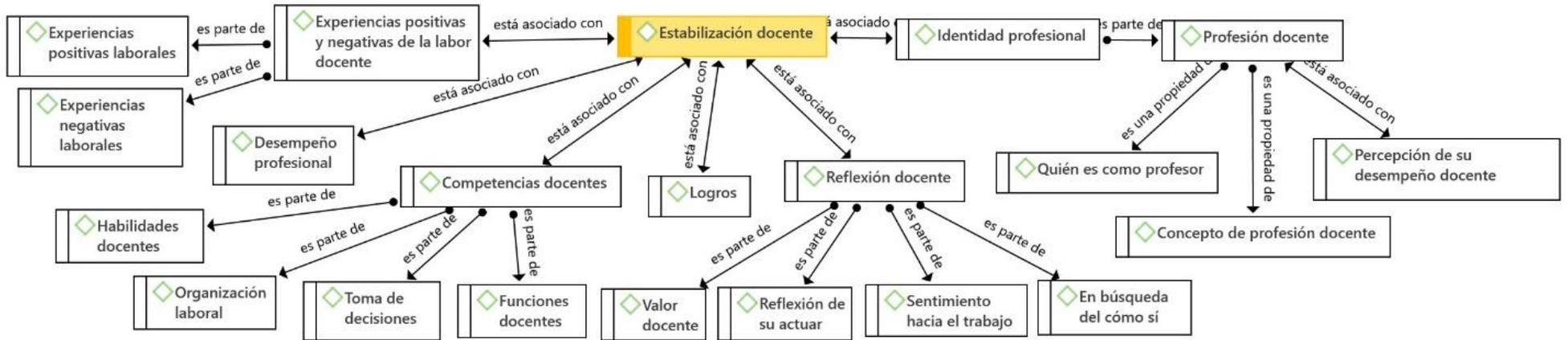
4.2.1 Estabilización docente

En esta fase el profesor está comprometido con su labor, se visualiza como tal por encima de otras profesiones y empieza a observar las consecuencias positivas y negativas, así como los logros de su desempeño. Además, es autónomo y sus pares lo consideran como una persona que puede aportar al grupo. Por lo tanto, en la estabilización se refuerza su trabajo y su compromiso por ser un agente de cambio (Huberman, 1999; Sánchez, 2020).

A continuación, se muestra la categorización de la estabilización docente en la Figura 14.

Figura 14

Estabilización docente



Las categorías relacionadas a esta etapa son referentes a las consecuencias positivas y negativas de la labor docente, el desempeño profesional, las competencias docentes, los logros, la reflexión docente y la identidad profesional.

4.2.1.1 Las experiencias positivas y negativas

En primer lugar, se hallan las experiencias positivas y negativas que enfrentaron los docentes en cuanto a su labor como profesionales en la educación. Según González y Subaldo (2015) las experiencias positivas de los profesores producen satisfacción y éstas conducen a la realización personal y profesional, aportando de manera positiva al desarrollo de este, además, dichas vivencias tienen una influencia en la calidad de su ejercicio.

Por otra parte, las experiencias negativas ocasionan insatisfacción personal y profesional, llevando al docente a sentir desgaste y rechazo de la profesión, afectando su bienestar y estabilidad personal (González y Subaldo, 2015).

Es así como la experiencia que se tiene acerca del conocimiento de cosas específicas trae consigo la autoeficacia docente. Entonces, se convierte en una interacción con la formación, propiciando enseñanzas y aprendizajes que comprueben los saberes teóricos aprendidos, y que, además, ponga en marcha la reflexión sobre la acción para iniciar su mejora profesional (Berger et. al, 2018; Páez, 2015). Ante esto, el profesor Skinner externó:

“el poder estudiar posgrados, o sea tanto la maestría como el doctorado, el participar en estancias de investigación, el conocer a muchas personas a nivel institucional, el rodearme pues de estas personas tan enriquecedoras... tanto de la dependencia... como fuera de la institución que me han cambiado la vida” (E6-S-140921, párr. 17).

Seguidamente, la profesora Jane comentó *“el trabajar formación en los sistemas de calidad...me ayudó mucho a crecer de manera personal y de manera profesional”* (E4-J-280821, párr. 35). Y Dewey añadió *“una vez que tengo la oportunidad de trabajar en la institución, fue una experiencia maravillosa donde aprendí muchísimo sobre todo en el área o departamento donde me tocó trabajar”* (E4-D-150921, párr. 9).

Sin embargo, es indispensable destacar que la experiencia se basa de pruebas e intentos que el profesor aplica en su enseñanza, con aciertos y equivocaciones, esto le permitirá hacer modificaciones, ajustes, correcciones y mejoras de su praxis (Páez, 2015). Lo cual coincide con Skinner:

“hay cosas que las sigo regando y eso toda mi vida tengo que trabajar en eso, pero me doy cuenta también Ceci de cómo no necesito tener el plan impreso, ya me lo sé, ya sé exactamente qué es lo que voy a decir, cómo lo voy a decir, ya me acuerdo de que ahí sabes que esa lámina el año pasado eso estaba mal y lo corrijo, cuando la presento yo ya había eliminado como esa parte que confundía a los alumnos” (E4-S-020921, párr. 27).

Finalmente, una de las consecuencias negativas reflejadas en la labor docente se evidenció por parte de Dewey de la siguiente forma:

“Sabes que creo que también se sacrifica un poco Ceci, la salud... porque te juro que me ha pasado, me pasaba mucho, creo que eso depende del tipo de persona no, que a veces estás un poco enfermo...y sale algo de la chamba no, que es importante, entonces es mucho más fácil cancelar tu cita médica que cancelar el otro problema” (E6-D-300921, párr. 30).

Y agregó *“sacrificas esa parte de tiempo personal y de tiempo familiar, pero cómo que no sé como que está implícito, cómo que eso es algo que tiene que ser así”* (E6-D-

300921, párr. 26). De esta manera, los comentarios concuerdan con Imbernón (2011), debido a que uno de los obstáculos del desarrollo profesional docente son los horarios poco flexibles y la sobrecarga laboral docente con ejercicios que no precisa su profesión.

4.2.1.2 Desempeño profesional

Seguidamente, se encuentra el desempeño profesional. Por consiguiente, es definido como una acción que enmarca a los ejercicios o prácticas inherentes a la profesión docente y por tanto se refleja en su actuación profesional (Martínez y Lavín, 2017). Para que se dé adecuadamente, los profesores deben presentar de manera periódica una valoración de su desenvolvimiento con el objetivo de fortalecer sus habilidades y actualizar su desarrollo profesional docente en la etapa que se encuentren (SEP, 2016). Vinculado al desempeño del profesor Skinner, él definió:

“tiendo a ser eficiente, organizado, puntual, obsesivo, quisquilloso, perfeccionista, cometo errores porque no, porque trato de hacer demasiado rápido las cosas y algunas veces me salto pasos o cosas así, mmm a veces no miro el panorama completo de una situación y eso creo que me ha traído como complicaciones entonces en términos de lo individual” (E5-S-020921, párr. 47).

Al mismo tiempo, Jane describió *“yo creo que ha sido constante, no soy una persona excelente, no soy una persona de dieces, pero soy una persona muy constante”*, y añadió *“sí soy perseverante, soy constante y soy muy comprometida”* (E5-J-280821, párr. 46).

4.2.1.3 Competencias docentes

Relacionado a las competencias docentes, Camperos (2008) señala que son un complejo cúmulo de comportamientos y actitudes que evidencian la capacidad del profesor y permiten movilizar y accionar los conocimientos, experiencias, habilidades y valores.

Por esta razón Skinner nombró las acciones que le competen del siguiente modo: *“hago docencia, hago tutoría, hago gestión, algo investigación, pues hago un poco de currículo en el sentido de pues desde planes de sesión de materiales, incluso actualmente que estoy literalmente participando en la modificación del plan de estudios”* (E6-S-140921, párr. 17). De igual forma se desempeña como coordinador de una licenciatura y ésta se añade a las tareas que desarrolla.

Consiguientemente, el docente universitario competente, requiere de una formación permanente, progresiva y pertinente que le permita desarrollar un proceso de enseñanza mediante los conocimientos, habilidades y actitudes que posea (Durán, 2016; Zabalza, 2009; Rojas, 2017; Marchesi y Pérez, 2018). Lo anterior coincidió con lo que Dewey compartió *“una decisión que fue difícil... Fue la de seguir estudiando no, de verdad te lo comento no, esta decisión de estudiar el doctorado”* (E5-D-230921, párr. 15).

Si bien, tomar la decisión de continuar con sus estudios fue complicada, seguir formándose permitirá incrementar sus habilidades y conocimientos sobre el campo educativo en el que se desempeñe.

4.2.1.4 Logros

Los logros de los docentes están relacionados a las acciones y efectos de lograr, ganar, conseguir o alcanzar lo que se intenta o desea (Oxford, 2022). Por esto, en cuanto a sus logros, el profesor Skinner afirmó:

“para mí eso ha sido un logro no, el hecho de que me considero como muy reflexivo en ese sentido de mira esto no lo hice bien en este año, o esto no me salió como esperaba, o esta actividad puede cambiar con la intención de que en la siguiente ocasión pueda yo mejorarlo” (E6-S-140921, párr. 21).

Concordando con Prieto (2004) y Merino (2015), ya que destacan la responsabilidad del docente para reflexionar sobre su práctica y tener la responsabilidad de responder ante las exigencias laborales y la transformación de su identidad profesional.

Por otra parte, el reconocimiento social está asociado con la valoración y aceptación de diversos organismos y agentes educativos, como lo son directivos, administrativos o colegas. Estas representaciones significan la forma en la que cada profesor organiza mentalmente su experiencia formativa y social (Prieto, 2004). Jane opinó:

“bueno mis logros relacionados con el ámbito laboral es tener, yo le voy a llamar un reconocimiento, creo que por la labor que he hecho dentro del sistema de calidad y también pues como docente, de poder tener una mayor estabilidad en el trabajo” (E6-J-030921, párr. 21).

Seguidamente, Dewey destacó la importancia del reconocimiento de sus colegas y sus alumnos:

“el tener el aprecio, el respeto de tus colegas, de tus compañeros maestros y también de los alumnos, creo que es importante creo que es de los mejores reconocimientos de los mejores premios que uno pueda tener no que tú te sientas cómodo en el ambiente donde estás porque sabes que bueno eres una persona que se valora, que se aprecia” (E5-D-230921, párr. 32).

Por último, en cuanto al reconocimiento por su desempeño otorgado por algún organismo, Dewey señaló:

“cuando tú eres profesor hay una categoría que se llama ser perfil PRODEP...cuando tú cumples con todas esas categorías...son como estrellitas, estrellitas que va juntando al profesor, que se van considerando como logros académicos que también valora la institución, el trabajo valora que tú tengas esos reconocimientos, que tú cumplas con esos indicadores no” (E6-D-300921, párr. 17).

Para finalizar, el comentario de Dewey no coincidió con Galaz (2011), debido a que éste opinó que las políticas educativas referidas a la formación y el desarrollo profesional de los docentes promueven o inciden de forma negativa en el crecimiento de los profesores.

4.2.1.5 Reflexión docente

La reflexión docente se destaca como la capacidad de reconocer fortalezas y debilidades de la labor para potenciar sus competencias y habilidades (Muñoz et. al, 2016). De tal manera, Caballero (2009) expresa que el desarrollo profesional implica un mayor nivel de abstracción y es impulsado por la necesidad de cambio que se da a través de procesos de formación y reflexión, buscando el aprendizaje de nuevos conceptos, procedimientos y actitudes para su práctica. Esto dará paso a su transformación personal, social y profesional.

De acuerdo con lo anterior, Skinner compartió:

“como profesor me falta mucho profundizar en el conocimiento...a veces cuando doy por tercera o cuarta vez una clase me doy cuenta de cómo he mejorado y me alegra, pero también me pongo a pensar: chispas como no me di cuenta de esto antes” (E6-S-140921, párr. 25).

Y añadió *“el continuar profesionalizando mi docencia, continuar aprendiendo más, o sea yo siempre he pensado que pues el que se atreve a enseñar no puede dejar de aprender”* (E6-S-140921, párr. 39).

Por otro lado, Dewey externó *“Si te puedo decir que al principio habían dificultades, pero hay que adaptarse... tener la mente abierta estas situaciones que se presentan no”* (E5-D-230921, párr. 38). Lo cual coincide con González y Ospina (2013), ya que mencionan que los profesores comprenden su práctica como espacio de reflexión consciente para la modificación positiva del entorno social en el que labora. Por este motivo, los docentes cuestionan, analizan y mejoran de manera permanente sus prácticas, procurando un nivel alto en sus acciones docentes.

Adicionalmente Dewey valoró su trabajo y afirmó *“aprendí equivocándome también no...pero ahorita es el aprendizaje no, o sea en que tú vas aprendiendo de las cosas que a veces te salen mal y tratar de que no vuelva a suceder”* (E6-D-300921, párr. 22).

Para finalizar es indispensable mencionar que los docentes escogen la docencia, independientemente de las circunstancias en que la profesión se encuentre; esto es por la ética de servir, la satisfacción que el trabajo otorga, el crecimiento personal y la estimulación profesional (Sánchez, 2003; Mintrop y Órdenes, 2017). Esto concuerda con lo que mencionaron los siguientes profesores:

“lo que más valoro es que lo que hago es para lo que estudié, o sea y no sólo es para lo que estudié en una cosa, sino como para lo que mi formación en general me daba” (E6-S-140921, párr. 17). Y *“siento que todo lo que vi en la licenciatura me servían se podía aplicar, o sea eso fue algo muy padre, o sea yo decía yo estoy trabajando para lo*

que estudié” (E4-D-150921, párr. 13). Por lo tanto, la reflexión de su ejercicio es una vertiente de su permanencia.

4.2.1.6 Identidad profesional

La identidad profesional docente es una acción que pretende transformar al profesor de manera continua, éste tiene que ver con la definición que elabora de sí mismo y que también se ve implicado por vínculos constantes con sus pares u otros actores sociales, ya que sin ellos no puede definirse, ni reconocerse (Sayago et. al, 2008).

Por esto, la identidad profesional se encuentra asociada con la autoimagen, ya que los pensamientos personales de los docentes descubren un relato de sí mismos, de cómo se perciben profesionalmente y cuál es su reflexión de los procesos formativos que hayan vivido. A su vez las ideas personales integran la organización cognitiva, las experiencias sociales, creencias, valores, imágenes y actitudes asociadas a la profesión docente (Merino, 2015; Prieto, 2004). Lo anterior coincide con las percepciones de los docentes participantes.

En su percepción, Skinner determinó las características que le han permitido sobresalir académica y profesionalmente, ya que se percibió como *“un profesor dedicado, reflexivo, que preciso seguir aprendiendo y especializándome cada día más para poder compartir con mis estudiantes, a los cuales respeto, valoro y reconozco como fundamentales tanto en mi vida personal como profesional”* (RR-S-161021, párr. 5).

De la misma forma, la identidad profesional del docente no es estática, sino que se encuentra en constante cambio y depende de diversos factores: biológicos, psicológicos, personales, profesionales, entre otros (Olave, 2020).

Ante esto, Jane se consideró como una profesora *“honestas y comprometida con mi labor, en constante actualización para ofrecer una práctica docente de calidad”* (RR-J-111021, párr. 3). Es así como su desempeño requiere *“tener ese conocimiento, esa formación y esas herramientas”* (E6-J-030921, párr. 15).

Finalmente, Dewey se visualizó como *“una persona que se esfuerza por ser un buen profesional de la educación y, en consecuencia, impacta positivamente en el aprendizaje de mis alumnos”* (RR-D-091021, párrs. 3 y 5).

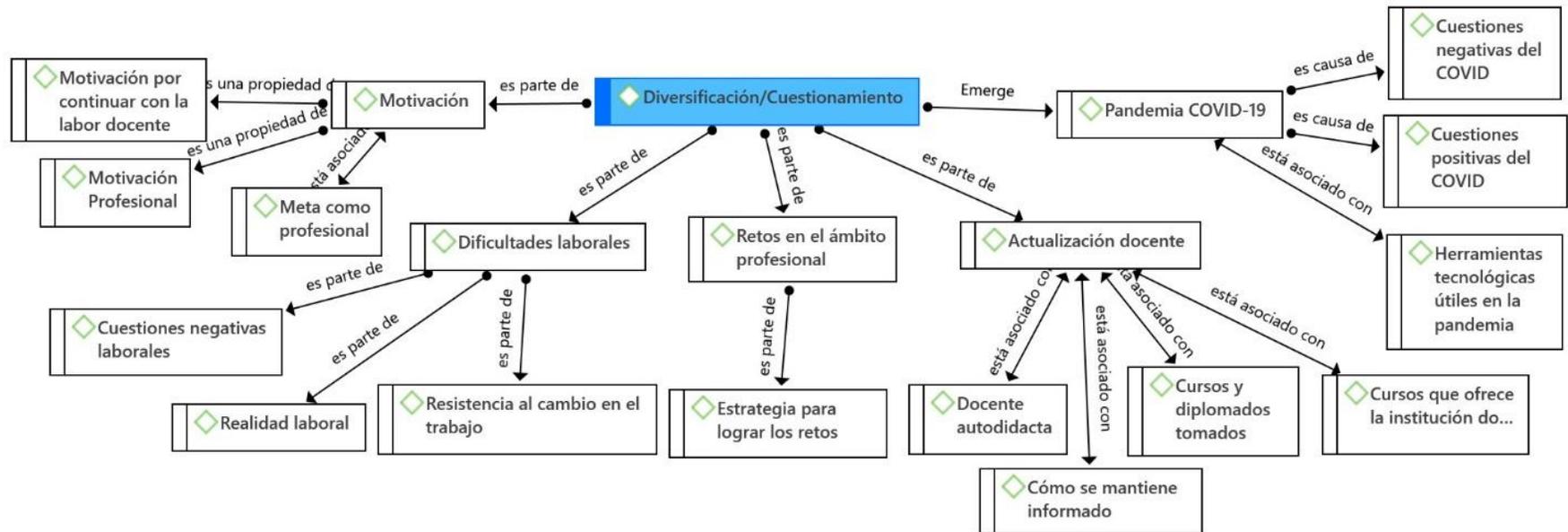
4.2.2 Diversificación/cuestionamiento

La siguiente etapa es la diversificación/cuestionamiento. La diversificación o experimentación está enfocada en la consolidación, así como la preocupación por una mayor preparación e innovación en las estrategias que son útiles e impactan a su profesión (Huberman, 1999; Sánchez, 2020). Sin embargo, el cuestionamiento refleja la monotonía y el ambiente apático que los profesores puedan percibir en su ejercicio y en diversas cuestiones políticas, institucionales o contextuales (Sánchez, 2020).

Lo anterior contempla la escasa aportación a su experiencia y se muestra en la Figura 15.

Figura 15

Diversificación/cuestionamiento del docente



En resumen, en esta etapa los docentes desean mejorar su práctica con estrategias novedosas y asumen nuevas responsabilidades para tener más experiencia en el campo educativo. Por el contrario, también pueden cuestionarse sobre su labor y cambiar de profesión.

Por otro lado, dentro de esta fase se contemplan temáticas referentes a la motivación de los profesores, las dificultades laborales, los retos en el ámbito profesional, la actualización que toman para que sus prácticas sean innovadoras y, por último, el tema emergente que refiere a la pandemia COVID-19.

4.2.2.1 Motivación

La motivación es un elemento clave que posibilita que la persona se desarrolle en las diversas áreas de su vida, en especial el profesional, debido a que mediante ella se orientan las acciones hacia los objetivos establecidos (Camargo, 2016).

Por esta razón, lo más indispensable para motivar a los docentes está relacionado con las necesidades, puesto que estas desempeñan un rol muy significativo en la motivación personal. Así que, es significativo saber los comportamientos, deseos, expectativas, metas, actitudes y valores que diferencian a cada individuo en la sociedad (Han & Yin, 2016; Vidal et. al, 2010).

Por consiguiente, las metas son prioritarias para mantener la motivación de los profesores en el contexto que se encuentren. Ante ello, Skinner mencionó que su meta como profesional está enfocada en: *“sentirme satisfecho y realizado a través de mi propio proceso personal, así como el de mis estudiantes. Buscar la mejora y el aprendizaje continuos que me permitan consolidarme como un docente experto con estabilidad laboral, profesional y personal”* (RR-S-161021, párr. 11)

En seguida, Dewey comentó *“mi meta como profesional es mantener un estado de equilibrio positivo entre lo social, académico, laboral, económico y familiar”* (RR-D-091021, párr 14). Esto conllevará a generar nuevas estrategias para lograr sus metas y así, mantenerse motivado.

Por otra parte, la motivación de los profesores también se ve enmarcada dentro de su práctica como profesional. Es así como el profesor deberá ser el intermediario entre la investigación y la práctica, fortaleciendo su ejercicio e involucrando su conocimiento profesional, lo que permitirá emanciparse de viejos hábitos y trascender en la sociedad (Muñoz y Garay, 2015).

Esto concuerda con la meta de Jane, puesto que ella externó que su meta se basará en *“la producción de recursos educativos didácticos que sean de libre acceso y la investigación en el ámbito educativo”* (RR-J-111021, párr. 9). Siendo de esta forma una de las razones por las que desea continuar en la labor como profesional en la educación.

Consecutivamente, la motivación docente es considerada indispensable para el desarrollo profesional, el primordial reto como primer punto es promover los motivadores intrínsecos para el cambio y, por otra, trabajar con los indicadores externos (Mintrop y Órdenes, 2017). Entre la motivación intrínseca Skinner opinó *“eso le pido a Dios que jamás se me quiten los nervios de dar clases la primera sesión porque creo que es importante porque nos mantienen la jugada”* (E4-S-020921, párr. 27).

De la misma manera, Dewey resaltó que la automotivación es un elemento indispensable para continuar en todo lo que se proponga, ya que ésta no debe venir de los demás. Por consiguiente, lo comentó de esta forma:

“esa automotivación es la flama, es la flama que siempre mientras esté aprendiendo a está girando el motor, cuando tú dejas de sentirte motivado, cuando tú ya no tienes

una motivación para hacer algo, creo que esa flama se apaga y cuando la flama se apaga, el motor ya no jala igual... esa automotivación creo que es muy importante para el desarrollo profesional” (E6-D-300921, párr. 46).

Para finalizar, otros elementos que motivan a los profesores se identifican por medio de los factores externos, como lo es la seguridad que el trabajo les pueda ofrecer, el tiempo que requiera su labor, el clima del contexto donde se desenvuelvan, el compañerismo, entre otros (Vidal et. al, 2010).

Por consiguiente, la profesora Jane encontró elementos específicos que la motivaron: el tiempo, la experiencia, la seguridad, el servicio médico y la igualdad (E4-J-280821, párr. 23). Además, se destacan las siguientes narraciones: *“yo le daba mucho valor al tiempo que yo podía tener para dedicárselo a mi familia cuando yo tuviera hijos, ese esa sí le creo que esa fue la principal motivación” ... “el tener un servicio médico para mí, para mi hijo, creo que si este vale mucho la pena también entonces ahí viene otra motivación” (E4-J-280821, párr. 23 y 27).*

4.2.2.2 Dificultades laborales

Se destaca que la naturaleza del saber, ser y hacer docente se establece por la pluralidad y especialmente, por la complejidad, de igual forma por una continua evolución y cambio; lo que vincula a las dificultades laborales mismas que se encuentran relacionadas al contexto, la sociedad, su personalidad o profesión (Rubio y Olivo, 2020).

Por lo tanto, el desarrollo profesional docente es valorado como un proceso dinámico, en el que surgen los dilemas, las dudas, la inestabilidad y la divergencia. Es así como se integran una expresión del desarrollo de la personalidad, cualidades cognitivas,

afectivas y motivacionales (González y González, 2007; Imbernón, 2011). Esto coincidió con una vivencia de Jane, que expresó como dilema:

“me enfrenté a la resistencia al cambio y al cambio de mentalidad de las personas, sobre todo en la gente antigua, la gente joven que está empezando que está recién entrando es más receptiva y propositiva que la gente antigua, la gente antigua que lleva muchos años trabajando es más resistente al cambio” (E5-J-280821, párr. 42).

Por su parte, Dewey comentó que en su labor *“me equivocaba en algunas cosas”* y compartió *“la realidad de la vida académica, de la vida laboral, de la vida profesional hay cosas que suceden así no, que no salen como nos dijeron y a veces esos son caídas, son momentos duros momentos difíciles”* (E4-D-150921, párr. 25).

Sin embargo, el DPD establece ejes que están vinculados con el intercambio de experiencias entre iguales, la unión, la formación como agente crítico y el desarrollo profesional del centro educativo en general (González y González, 2007; Imbernón, 2011). Por ello, a pesar de las dificultades que pudo vivenciar mencionó *“tuve a unos jefes maravillosos que me sabían corregir y me sabían explicar qué hice mal”* y señaló que es clave la manera en la que percibas los comentarios y las situaciones laborales (E5-D-230921, párr. 30).

Por último, el Gobierno del Estado de Yucatán (2020), externa que en la práctica de los docentes se fomentará su capacidad para tomar decisiones cotidianas respecto a la planeación educativa. No obstante, Jane afirmó que, a pesar de poder tomar la decisión sobre sus actos, necesita tiempo para atender sus actividades. En sus palabras: *“qué es lo que a veces siento que me falta, un poco de tiempo para mejorar más mis clases y por qué no las mejoro ahorita, porque ahorita estoy con lo de la tesis entonces empiezo a priorizar cosas”* (E5-J-280821, párr. 21).

4.2.2.3 Retos en el ámbito profesional

Según Oxford (2022), un reto es una meta u objetivo complejo de llevar a cabo, de tal manera que se constituye por un estímulo y se convierte en un desafío para quien lo afronta. Por esto, los retos en el ámbito profesional son todos aquellos propósitos que, si bien son difíciles de conseguir, incitan a los profesores a continuar y mantenerse en su ejercicio profesional.

Por este motivo, se destaca el objetivo principal del desarrollo profesional docente, ya que, además de ser el encargado de promover habilidades, conocimientos y destrezas para perfeccionar su práctica, también pretende que los profesores puedan adaptarse a nuevos retos de forma continua (Marín, 2005; Imbernón, 2011).

De esta manera, Skinner expuso que uno de sus retos es: *“incorporarme al cuerpo académico es uno de mis sueños”*. Así como *“mantener mi SNI, o sea no sólo mantenerlo, sino cambiar de categoría pasar de ser candidato a ser SNI I y pues consolidar solidificar mi línea de investigación”* (E6-S-140921, párr. 37).

Al mismo tiempo, Jane opinó que el desafío central al finalizar su formación como doctora será la organización del tiempo. Ella externó *“yo pienso que, a ya no tener tiempo asignado para estudiar en hacer el trabajo de tesis del doctorado, pues ese tiempo se lo pudo destinar para hacer ahora producción”* (E6-J-030921, párr. 35). Esto será vital para el crecimiento y experiencia como profesional.

Por esta razón, la actitud de los profesores será una postura que demostrará su estado de ánimo, en el que, además, múltiples factores podrán intervenir en cómo se sienten y cómo expresan esa sensación durante su labor. No obstante, el contexto en el que se encuentren puede contribuir para que el docente tenga una actitud más positiva, consciente

y comprometida, con la finalidad de hallar soluciones a las problemáticas institucionales (Martínez, 2007).

En consecuencia, Dewey indicó que un reto es *“cuidar el trabajo”*. De manera simultánea agregó *“es muy importante seguir haciendo bien mi trabajo como docente, seguir cumpliendo con las encomiendas que me pida esta administración...”* y afirmó *“...lo tengo que hacer y lo tengo que hacer bien”* (E6-D-300921, párr. 34).

4.2.2.4 Actualización docente

La actualización docente es una de las estrategias más importantes del desarrollo profesional docente, ya que permite que el profesor que tenga un mayor grado de preparación, formación de manera continua para obtener mejores resultados de desempeño; lo que dará paso a la construcción de un panorama más amplio y completo sobre los aspectos a atender en la práctica educativa (Kú y Pool, 2017).

Por consiguiente, la profesora Jane compartió que los cursos y diplomados que ha tomado *“han sido pues muy importantes para desarrollarme como docente”*, *“realmente me sirvió mucho para mejorar”*, así como *“nos sirvió yo creo que a muchos de los profesores que tomamos esos cursos”* (E5-J-280821, párrs. 11 y 21; E6-J-030921, párr. 9).

Por otra parte, la actualización no solo depende de los profesores, sino también de las instituciones que ofrecen diversas actividades referentes al desarrollo profesional de los docentes. Por esto los programas institucionales tienen el objetivo de habilitar al personal académico las estrategias para su mejora continua, así como profesionalizar su práctica docente relacionadas a la enseñanza, evaluación educativa y áreas complementarias que fortalezcan su desempeño (UADY, 2018).

La profesora Jane compartió que la institución *“se preocupó por cursos de capacitación para que podamos nosotros adquirir esas habilidades, esas herramientas, tener más orden en nuestro trabajo en el uso de las plataformas”* (E6-J-030921, párr. 17).

Seguidamente Dewey reiteró el apoyo de su institución *“desde que tú empiezas, te das cuenta de que hay mucha capacitación, esta capacitación pues es gratuita, no te cobran y tú sabes que todo eso te vas a ir viendo para ir perfeccionando tus habilidades”*.

Al mismo tiempo, compartió que ésta abarca cuestiones académicas y personales como: elaboración de artículos, trato asertivo con las personas, manejo de la información en redes sociales, herramientas tecnológicas, etcétera (E6-D-300921, párrs. 11 y 15).

Además, añadió *“las principales estrategias que me ha brindado mi trabajo es la capacitación no, en la institución hay mucha capacitación para el personal, no sólo para el personal académico, sino para el personal administrativo, el personal manual”* (E6-D-300921, párr. 9).

A pesar de que la institución brinde las herramientas necesarias para la mejora continua de los profesores de nivel superior, es preciso diseñarlos para un número de población específica, ya que una de las desventajas que señaló Jane fue la siguiente:

“recuerdo que las primeras capacitaciones te daban una lista de diferentes cursos y se llenaba” (E6-J-030921, párr. 17). Esto tuvo como resultado que la profesora tome la siguiente medida:

“directamente escribía para decirles que yo ya había tomado el primer qué curso y que este curso complementario ya se había llenado pero que yo estaba muy interesada en tomarlo y me apertura con él el espacio para que yo me pueda inscribir a pesar de que ya estaba el cupo lleno” (E6-J-030921, párr. 17).

En otro orden de ideas, las capacitaciones y los cursos no son las únicas fuentes de información para los docentes. Por medio de la innovación, creatividad, responsabilidad de su desempeño profesional y comunicación con diversos agentes educativos, los profesores podrán afrontar y coadyuvar a resolver las problemáticas que sean de su entorno (Durán, 2016; Zabalza, 2009; Rojas, 2017; Marchesi y Pérez, 2018).

En primera instancia Skinner comunicó *“yo creo que han sido como las vías no, a través de foros de espacios de intercambio académico y de manera más informal con colegas que voluntaria e involuntariamente comparten sus experiencias en clase”* (E5-S-020921, párr. 87). Continuamente, Dewey indicó los medios por los que se mantiene informado de los cambios que surgen en su ámbito:

“ha sido un apoyo muy importante en los colegas, los compañeros...puedo decir que tenemos un grupo de WhatsApp de compañeros de mi trabajo, pero como te imaginarás también tengo otro grupo de compañeros que no son del trabajo, pero son de la profesión” (E5-D-230921, párr. 40).

Finalmente, se destaca que el perfil profesional del académico es un constructo social de cumplimiento ético, con una transformación continua de objetivos, contenidos, métodos, herramientas y organización de los procesos educativos (Peralvo et. al, 2017; Alfaro y Alvarado, 2018). Es así como Dewey destacó una de las herramientas para aprender sobre diversas áreas de su interés:

“Hoy la magia del internet... YouTube te enseña a hacer todo... te enseña a abrir un venado, a pescar, a componer tu lavadora, a usar Zoom, a usar Teams, a usar todo casi... a veces me metía investigar, a checar, a ver vídeos y así vas aprendiendo” (E5-D-230921, párr. 38).

No obstante, Jane externó que, debido al doctorado, ha tenido que actualizarse en temáticas referentes a su formación utilizando diversos medios. En sus palabras:

“ellos te dicen aprende esto, tu ve cómo le haces, pero apréndelo, entonces ya con tu cuenta tienes que empezar a ser muy autodidacta, buscar sacar el tiempo para revisar qué es lo que te dicen la literatura los tutoriales que hay y empezar a aprenderlo” (E5-J-280821, párr. 26).

4.2.2.5 Pandemia COVID-19

Uno de los aspectos relevantes que surgió en el último año fue la pandemia COVID-19. La contingencia ha tenido repercusiones en el empleo, la productividad y las posibilidades de participación cívica, social y política. Específicamente en la educación, se tuvo como principal impacto la transición repentina de la docencia presencial a la no presencial, regida por las tecnologías (Sáenz y Cira, 2020; Marinoni et. al, 2020).

El profesor Skinner confirmó la adversidad de trabajar a inicios de la pandemia: *“bueno al principio sí fue como muy complicado no te voy a mentir porque nos agarró demasiado en curva”* (E5-S-020921, párr. 71). Es así como expuso tres palabras clave: priorizar, reenfocar y seguir.

Relacionado a su labor, Dewey expuso que al inicio *“habían muchos cambios y había mucha incertidumbre, no sabíamos qué iba a pasar y esa incertidumbre pues te destantea”*. Lo anterior lo llevaba a desconfiar de lo que acontecería en el futuro *“como que dices: no pues no va a pasar nada porque vamos a volver. Desconfiaba de muchas cosas y luego no sucedía”* (E5-D-230921, párr. 36).

Por esta razón, el desafío que enfrentaron los profesores fue plantear su curso de forma distinta, con condiciones difíciles como su espacio, equipo y recursos personales;

desafiando dificultades tecnológicas y de comunicación (Sáenz y Cira, 2020; Silas y Vázquez, 2020).

Asociado a esto, Skinner confrontó el silencio de sus alumnos *“a veces pasa que preguntas y nadie te contesta, entonces es lidiar como con esa frustración”*. Lo que dio paso a *“reenfocar y decir, bueno estoy frustrado porque nadie me contesta, mejor pregunto por qué nadie me contesta, es porque está todo claro, es porque estuvieron muy rápidos”* (E5-S-020921, párrs. 60).

Por lo tanto, el virus ha demostrado las exigencias educativas en los profesores, su flexibilidad, el uso de plataformas, metodologías y contenidos adaptados a unos intercambios formativos mediados por las pantallas. La pandemia ha demandado la transformación de los sistemas y la planificación educativa virtual, al igual que un alumnado y profesorado con habilidades y competencias para la enseñanza a distancia (Tejedor et. al, 2020).

Skinner evidenció su aprendizaje ante la educación en emergencia: *“uso de un montón de herramientas que no me imaginaba, o sea en ese sentido, te soy honesto, sí me siento como muy contento”*. A la par, compartió las distintas plataformas que aprendió para utilizar en sus clases virtuales *“en las plataformas uso Classroom”*, la página institucional, Nearbot, entre otros (E5-S-020921, párrs. 71, 79, 87).

En contraste, los efectos en la educación pueden clasificarse en aquellos que afectan positiva o negativamente a los estudiantes, a los profesores, las administraciones y directivos de las instituciones, tal como su capacidad tecnológica, financiera y, principalmente, su estabilidad emocional (Sáenz y Cira, 2020; Silas y Vázquez, 2020). Por este motivo, el profesor Skinner destacó:

“la persona tiene que estar estable en todo bueno, en lo que sea posible en su vida para poder brindar un servicio de calidad porque no vas a poder rendir de la misma manera, entonces yo creo que eso es lo que la pandemia me ha enseñado. Y muchas cosas digitales” (E5-S-020921, párr. 71).

Por su parte, Jane enfatizó que existieron factores positivos y negativos en su práctica profesional. No obstante, añadió *“pues ahorita que estamos con la contingencia, que trabajamos en casa, siento que me ha favorecido hasta cierto punto”* (E5-J-280821, párr. 16).

Finalmente, Dewey resaltó *“a mí en especial me gusta, me gusta trabajar en mi casa... entonces esta situación de la pandemia te juro que cayó como anillo al dedo y queda claro que hay que seguir trabajando, hay que seguir haciendo lo mismo que hacíamos en el trabajo”* (E5-D-230921, párr. 36). Además, expresó el gusto por llevar a cabo una de sus actividades por la eficacia de sus estudiantes y los resultados obtenidos *“te juro que me ha gustado hacerla virtual también...ha sido bastante eficiente y los alumnos súper eficientes”* (E5-D-230921, párrs. 38 y 44).

Capítulo V

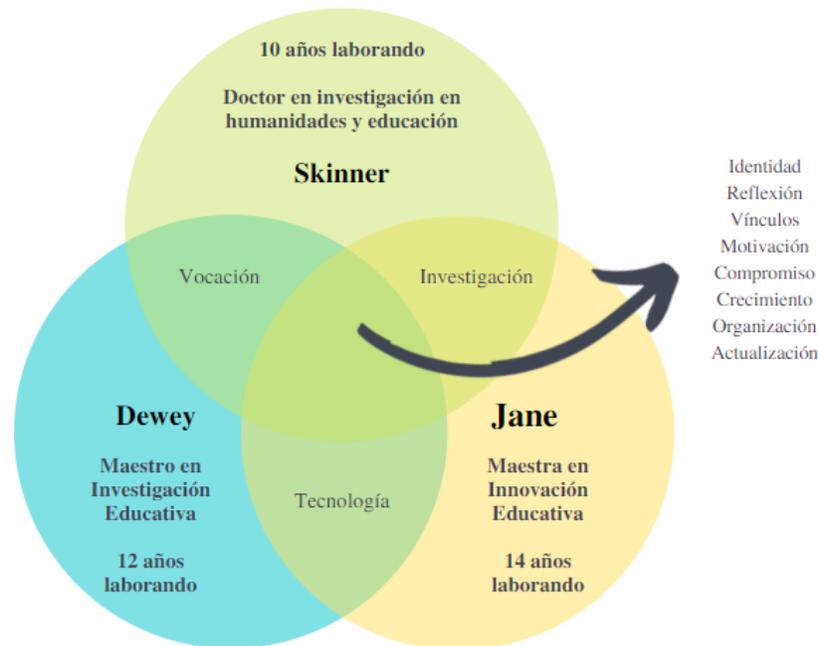
Conclusiones

Durante el análisis y la presentación de resultados, se visibiliza el cumplimiento del propósito establecido en el Capítulo I, mismo que se centró en reconstruir y reflexionar con tres profesores de educación superior su proceso de desarrollo profesional, la evolución de su pensamiento y el paso a la acción por medio de su vocación, motivación e identidad profesional. De esta manera, se dio respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles han sido las experiencias que contribuyen y motivan a los profesores para continuar con su desarrollo profesional?
- ¿Cuáles son los obstáculos o problemáticas que los docentes universitarios han tenido a lo largo de su desarrollo profesional?
- ¿Cómo los profesores han atendido los obstáculos o problemas presentados durante su trayecto profesional?
- ¿Cómo se relaciona la vocación y la identidad profesional con los procesos de desarrollo profesional?

Las características que se consideraron en los participantes fueron la formación académica, años laborando y área de desempeño actual. Es así como, mediante los biogramas, fue posible conocer el trayecto formativo de cada uno de los profesores. Siendo que, Skinner y Dewey tuvieron una formación inicial en el área educativa, mientras que Jane se enfocó en contaduría y administración, y después en la educación.

A continuación, la Figura 16 muestra como producto final los aspectos que los docentes tienen en común (procesos de reflexión, importancia de la relaciones profesionales y personales, entre otros) y las características individuales.

Figura 16*Historias de Desarrollo Profesional Docente*

Con relación a la primera pregunta de investigación, se destaca que los vínculos y relaciones que tuvieron los profesores durante sus vivencias académicas y profesionales fueron indispensables para permanecer en el área educativa.

Al mismo tiempo, las experiencias que contribuyen y motivan a los profesores se determinaron por acciones que dan continuidad a su formación académica, la obtención de nuevos aprendizajes, así como la identificación de sus errores. Se interpreta que la primera permitirá nutrir su crecimiento personal y profesional; la segunda, compartir con sus estudiantes y colegas conocimientos innovadores, y la tercera, será útil para el perfeccionamiento de su práctica. Dichas experiencias son indispensables, ya que alientan a los profesores a continuar con su desarrollo profesional.

Por esto, su motivación se determinó como un proceso personal, de equilibrio y esfuerzo, lo que los lleva a obtener logros que se asocian a la reflexión de sus prácticas y el reconocimiento por parte de las autoridades.

De este modo, la motivación y las experiencias positivas serán claves para el desarrollo personal y profesional de los profesores. Es fundamental promover la motivación intrínseca y después los indicadores externos (Vidal et. al, 2010; Mintrop y Órdenes, 2017). Estos elementos aportarán de manera significativa a la identidad profesional, debido a que se encuentra en constante cambio y depende de diversos factores para la transformación continua de los profesores (Caballero y Bolívar, 2015; Olave, 2020).

Por otro lado, se refleja la segunda pregunta, en la que se analiza que los obstáculos y experiencias negativas posibilitan nuevos aprendizajes para su desarrollo profesional, no obstante, algunas vivencias tienen repercusiones directas en el bienestar de los profesores. Tal como la salud física y emocional, denominado “dificultades de su profesión” por Rubio y Olivo (2020).

En primer lugar, se sacrifica la salud, considerando que es uno de los elementos esenciales para continuar una labor y brindar lo mejor de sí mismos. Si los profesores no se encuentran en óptimas condiciones, no presentan una adecuada salud y viven situaciones de estrés o ansiedad laboral, se verá afectado su desempeño, y lo más importante, su vida.

En segundo término, el sacrificio del tiempo. Se halló que los docentes trabajan más allá de su horario establecido. Incluso continúan su formación académica a pesar de las exigencias que pudieran tener, generando una sobrecarga laboral y poca flexibilidad con su ejercicio, tal como lo menciona Imbernón (2011) en los obstáculos del Desarrollo Profesional Docente (DPD).

Ante esto, se desatan tres preguntas que abonarán a las futuras investigaciones sobre el tema: ¿Qué actividades son necesarias y cuáles son excesivamente exigentes para su ejercicio? Acaso ¿Se han visto forzados los docentes a continuar con su desarrollo profesional? ¿Existe flexibilidad por parte de las instituciones para que los docentes tengan un crecimiento profesional? Y ¿Por qué los profesores deben “sacrificar” su tiempo?

Consecutivamente, la pandemia hizo que los problemas educativos comiencen a emerger dentro de un sistema educativo mexicano que siempre ha avanzado lentamente. El COVID-19 obstaculizó la dinámica de los profesores, en la cual se les exigió un cambio drástico de la presencialidad a la educación virtual, su tiempo, disciplina, recursos tecnológicos y personales. Empero, dichas vivencias resaltaron el compromiso, la responsabilidad y entrega para ofrecer una educación de calidad a los jóvenes de nivel superior.

En la actualidad, el sistema educativo se aplica de manera híbrida, lo que significa un porcentaje presencial y otro virtual. Sin embargo, se cuestiona lo siguiente ¿Las exigencias a los profesores sobre sus clases aportan positivamente a su desempeño? ¿Cuáles son las estrategias implementadas para disminuir las labores e incrementar la calidad en la formación de los universitarios?

Asociado a las aportaciones teóricas dentro del marco teórico, se visualizó que, efectivamente los obstáculos del Desarrollo Profesional son los que influyen en el progreso de los profesores. Estas problemáticas están vinculadas a la carencia de actividades, sobrecarga laboral, horarios poco flexibles, al contexto, situaciones emergentes como la pandemia de COVID-19, la personalidad del docente, el salario, el clima laboral, entre otros (Imbernón, 2011; Moscoso y Hernández, 2015; Rubio y Olivo, 2020; Silas y Vázquez, 2020; Ordorika, 2020).

Es pertinente que el gobierno, instituciones y en específico, docentes, trabajen sinérgicamente para diseñar e implementar planes que vayan acorde a la realidad educativa del país. Se precisa de esfuerzo y dedicación, pero se obtendrán nuevas estrategias para el desarrollo profesional y personal de los docentes que serán útiles para el futuro de la sociedad.

También es importante que las instancias encargadas observen y determinen las funciones de estos para su bienestar y estabilidad emocional, mental, laboral, social y familiar. Es indispensable priorizar la salud de los profesores, ya que son fundamentales y coadyuvan al cumplimiento de los objetivos del sistema educativo mexicano. Esto puede darse a través de programas centrados en el control o manejo del estrés, estrategias para mejorar y organizar estratégicamente sus actividades, entre otras.

Si bien los obstáculos, la pandemia, las exigencias de la labor y sus diversas actividades (docencia, tutoría, gestión, investigación, formación y actualización) pudieron ofrecer nuevas experiencias a los profesores, es por medio de su resiliencia y compromiso que lograron continuar enseñando, aprendiendo y reflexionando sobre sus habilidades, conocimientos y actitudes. Además, los docentes se consideraron competentes, ya que resuelven las circunstancias de manera eficiente y organizada, con constancia y perseverancia. Lo anterior, permite dar respuesta a la tercera pregunta de investigación.

Por otra parte, se enfatiza que dentro del proceso del Desarrollo Profesional los docentes deben reflexionar sobre sus prácticas. A través de ella los docentes aprenden de sus errores para profesionalizar la educación, profundizan los conocimientos, se adaptan a las nuevas situaciones que ocurran y tienen la mente abierta; lo que propicia tomar conciencia sobre su oficio (Osorio, 2016).

Al examinar las situaciones, dos participantes coincidieron en su reflexión sobre el orgullo que sentían por estar desempeñándose en algo que habían estudiado y que los motiva a continuar con su formación profesional. Lo cual vislumbra la relación entre la vocación y la identidad profesional, misma que se identifica en el cuarto cuestionamiento.

Se analiza que dichos docentes decidieron estudiar docencia independientemente de las circunstancias para tener un crecimiento personal y profesional, abonando a las funciones que son propias de su profesión (Sánchez, 2003; Mintrop y Órdenes, 2017).

En otro orden de ideas, la actualización y perfeccionamiento de sus habilidades, conocimientos y actitudes es indispensable para su desarrollo y crecimiento como profesores. Esta se puede dar mediante cursos, talleres y congresos que ofrecen las instituciones, o por medio del intercambio de conocimientos con colegas. Sin embargo, debe considerarse la capacidad y las temáticas de los cursos y talleres que se brindan por las instancias correspondientes. Lo anterior con la finalidad de fortalecer y mantener preparados a los docentes por alguna situación emergente.

De esta forma, se concluye que el Desarrollo Profesional Docente es un proceso de mejora y perfeccionamiento que considera la reflexión y el bienestar de los profesores en el ámbito laboral, personal y social. Adicionalmente, se recalca que el DPD no solo trata de una actualización o selección y participación en cursos y talleres, va más allá.

El DPD es compromiso, responsabilidad, ética, identidad, reflexión, optimismo, motivación. Considera y propone a los docentes ser la mejor versión de sí mismos para poder ofrecer a los otros (sociedad, alumnos, autoridades, administrativos) una calidad formativa o relacional.

El Desarrollo Profesional Docente también es desempeño, toma en cuenta las formas y maneras de los profesores para ofrecer sus conocimientos y motivar a los demás a

continuar cumpliendo cada uno de sus objetivos. De igual forma, permite que los profesores establezcan nuevas metas y diseñen trayectos óptimos para su realización como profesionales en la educación. Es significativo destacar que las personas que se encuentran inmersas en el área educativa están destinadas a brindar y mejorar sus conocimientos, habilidades y actitudes, pero también tendrán la oportunidad de cometer errores, aceptarlos y continuar.

Los resultados de esta investigación son indispensables para poder darles una voz a los profesores, donde puedan contar lo que sucede en su día a día en las aulas virtuales o clases híbridas, en su labor como tutores o colegas. Es significativo reconocer el esfuerzo, la trayectoria y el empeño que ponen para poder compartir lo que aprendieron y lo que aún están dispuestos a aprender.

Este trabajo pretende demostrar el valor de los docentes, ya que se ha demostrado que, a pesar de no encontrarse en las mejores condiciones laborales (aludiendo a la salud, exceso de trabajo, entre otros), siguen estableciéndose como uno de los principales sujetos del sistema educativo del país.

Para finalizar, la importancia de esta investigación se enfocó en evidenciar cómo es el Desarrollo Profesional de tres docentes, pero también en contar su historia, cómo se formó y cómo está interesado en continuar marcando a cada uno de los jóvenes a los que enseñan. Por ello, profesionalizar la educación, no detenerse y seguir formándose son elementos clave para poder ser la mejor versión de ellos mismos.

5.1 Limitaciones

Entre las limitaciones del estudio se encuentra que los resultados no son generalizables, debido a la metodología implementada y a que solo responden a los profesores mencionados en específico.

Por otro lado, la triangulación de los datos fue otro factor, debido a que no existieron las observaciones u otro medio para ahondar en la problemática. Esto pudo aportar de manera significativa a los comentarios que externaron. A su vez, se considera indispensable tener más tiempo con los profesores para compartir sus vivencias en todos los ámbitos, dado que contaban con tiempo limitado por las diversas actividades que debían realizar y su participación pudo verse obstaculizada por la duración de cada sesión.

Otra limitante hallada fue el medio en el que se realizaron las entrevistas debido a la pandemia. Todos los encuentros fueron videollamadas con la ayuda de una plataforma. En consecuencia, se presentaron problemas de internet y llevó a un participante a optar por no prender su cámara, excepto la primera y última sesión.

5.2 Recomendaciones

Si se desea estudiar más sobre el Desarrollo Profesional Docente con una metodología cualitativa, se recomienda aplicar más técnicas de recolección de datos, con el objetivo de realizar una triangulación de la información que se obtiene por diversos medios. Al mismo tiempo, después de encontrar una estabilización de casos por COVID-19 en el estado de Yucatán, se exhorta a tener intervenciones presenciales con los docentes. Lo anterior con la intención de obtener una visión más holista de la problemática.

Por otra parte, es pertinente ahondar en las estrategias que utilizan las instituciones para fortalecer los conocimientos, prácticas y actitudes de los profesores de educación superior. Esto será benéfico para el diseño de nuevos programas que estén adaptados a sus necesidades.

Finalmente, es oportuno realizar estudios relacionados al desarrollo profesional y los efectos que tiene en la salud de los profesores. Tal como la aplicación de una

metodología cuantitativa con la finalidad de identificar qué factores en específico intervienen en el Desarrollo Profesional de los profesores de nivel superior.

Referencias

- Aguilar, N., Magaña, D. y Guzmán, C. (2015). Satisfacción laboral en profesores investigadores universitarios. *Revista Internacional Administración & Finanzas* 8 (6), 11-28. <http://www.theibfr2.com/RePEc/ibf/riafin/riaf-v8n6-2015/RIAF-V8N6-2015-2.pdf>
- Alfaro, G. y Alvarado, S. (2018). El Perfil de profesores universitarios de universidades públicas y privadas en la carrera de Educación. *Actualidades Investigativas en Educación* 18 (2). doi: [10.15517/aie.v18i2.33161](https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33161)
- Bautista, A. & Ortega, R. (2015). Teacher Professional Development: International Perspectives and Approaches. *Psychology, Society & Education* 7 (3), 240-251. doi: 10.25115/psyse.v7i3.1020
- Beaten, M. and Meeus, W. (2016). Training Second-Career Teachers: A different student profile, a different training approach? *Educational Process: International Journal* 5 (3), 173-201. doi: 10.12973/edupij.2016.53.1
- Berger, J., Girardet, C., Vaudroz, C. & Crahay, M. (2018). Teaching Experience, Teachers' Beliefs, and Self-Reported Classroom Management Practices: A Coherent Network. *SAGE Open* 8 (1). doi: [10.1177 / 2158244017754119](https://doi.org/10.1177/2158244017754119)
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4 (1), 1-26. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa* 19 (62), 711-734. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14031461004.pdf>

Brown, N., Bower, M., Skalicky, J., Wood, L., Donovan, D., Loch, B., Bloom, W. y Joshi, N. (2010). A professional development framework for teaching in higher education.

Research and Development in Higher Education 33. doi: [10.1080 / 0020739X.2011.608864](https://doi.org/10.1080/0020739X.2011.608864)

Caballero, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario* [Tesis de doctorado]. Universidad de Granada.

Caballero, K. y Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *Revista de Docencia Universitaria* 13 (1), 57-77.

<https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/137754/Caballero%3BBol%c3%advar%20-%20Identidades%20profesionales%2c%20concepciones%20de%20ense%c3%blanza-aprendizaje%20y%20estrategia....pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Camargo, D. (2016). Motivación de la labor docente: un estudio de caso de dos programas de contaduría pública en Bogotá. *Cuadernos de Contabilidad* 17 (44), pp. 421-448. doi: 10.11144/Javeriana.cc17-44.mlde

Camperos, M. (2008). Evaluation based on competences, myths, dangers and challenges.

Educere 12 (43), 805-814.

http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000400017&lng=es&tlng=en

Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior. (19 de octubre de 2021).

EXANI-II ¿Qué es? https://ceneval.edu.mx/examenes-ingreso-exani_ii/

Chárriez, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa.

Revista Griot 5 (1), 50-67. <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775>

- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria* 14 (1), 61-71.
<https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Cordero, G. (2018). Reflexiones sobre las directrices para mejorar la formación y el desarrollo profesional docente. *Revista de evaluación para docentes y directivos* (11), pp. 8-17. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/Red11.pdf>
- Costa, M., Barbosa, C., Leite, D., Dal Pai, M., Da Cunha, M. y Aguiar, S. (2016). Quality of higher education and the complex exercise of proposing indicators. *Revista Brasileira de Educação* 21 (64), 13-37. doi: 10.1590/S1413-24782016216402
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2017). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. N. Denzin & Y. Lincoln (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (Fifth Edition, pp. 29-71). SAGE.
- Durán, A. (2016). Formación en competencias del docente universitario. *EDUCERE: Investigación Arbitrada* (67), 529-538.
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/43408/art%C3%ADculo7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Erickson, F. (2017). A History of Qualitative Inquiry in Social and Educational Research. N. Denzin & Y. Lincoln (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (Fifth Edition, pp. 87-141). SAGE.
- Escudero, J., Cutanda, M. y Trillo, J. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Profesorado: Revista del currículum y formación del profesorado* 21 (2), pp. 84-102. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752489005.pdf>

- Fernández, M. (2012). Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente. *Revista de Educación* (4), 11-36. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/82/145
- Galaz, A. (2011). The teacher and his professional identity. Facilitators or obstacles to educational change? *Estudios pedagógicos* 37 (2), 89-107.
https://www.researchgate.net/publication/290539251_The_teacher_and_his_professional_identity_Facilitators_or_obstacles_to_educational_change
- Gobierno del Estado de Yucatán. (2020). Decreto 270/2020: Ley de Educación del Estado de Yucatán. http://www.yucatan.gob.mx/docs/diario_oficial/diarios/2020/2020-07-29_1.pdf
- González, H. y Ospina, H. (2013). El saber pedagógico de los docentes universitarios. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* 39, 95-109.
<https://www.redalyc.org/pdf/1942/194227509009.pdf>
- González, J. y Subaldo, L. (2015). Opiniones sobre el desempeño docente y sus repercusiones en la satisfacción profesional y personal de los profesores. *Educación* 24 (47), pp. 90-114.
- González, R. y González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación* (43), 1-14.
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/1889Maura.pdf>
- Guerra, P. y Montenegro, H. (2017). Conocimiento pedagógico: explorando nuevas aproximaciones. *Educação e Pesquisa* 43 (3), 663-680. doi: [10.1590/S1517-9702201702156031](https://doi.org/10.1590/S1517-9702201702156031)

- Han, J. & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education* 3, 1-18. doi: [10.1080/2331186X.2016.1217819](https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819)
- Huberman, M. (1999). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Qurrriculum*, 2.
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2638
- Huchim, D. y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* 13 (3), 1-27. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>
- Imbernón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de ciencias humanas* 12 (19). doi: 10.31512
- Imbernón, F. y Canto, P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica* (41), 2-12.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200010
- Kú, O. y Pool, W. (2017). Evaluación del desempeño docente en Yucatán: un análisis a partir de las características de los docentes. *Journal of Behavior, Health & Social Issues* 9 (2), pp. 105-110. doi: [10.1016/j.jbhsi.2018.01.007](https://doi.org/10.1016/j.jbhsi.2018.01.007)
- Landín, M. y Sánchez, S. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación* 28 (54), 227-242. doi: 10.18800/educacion.201901.011
- Lorenzo, C. (2010). Contribution on the research paradigms. *Revista do Centro de Educação* 31 (1), 11-22. <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1486>

- Marchesi, Á. y Pérez, E. (2018). Modelo de evaluación para el desarrollo profesional de los docentes. Fundación SM: España. <https://www.grupo-sm.com/es/sites/sm-espana/files/news/documents/Modelo-de-evaluaci%C3%B3n-para-el-desarrollo-profesional-de-los-docentes-de-la-Fundaci%C3%B3n-SM.pdf>
- Marín, V. (2005). El desarrollo profesional del docente universitario. Congreso Internacional Virtual de Educación: Córdoba.
- Marinoni, G., van't Land, H. & Jensen, T. (2020). The impact of covid-19 on Higher education around the world. International Association of Universities. https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_the_survey_report_final_may_2020.pdf
- Martínez, G., Guevara, A. y Valles, M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai* 12 (6), pp. 123-134. <https://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=43e40180-f29d-40cf-bfc5-cf2c79a13314%40sdc-v-sessmgr03>
- Martínez, O. (2007). *El desarrollo profesional de los docentes de secundaria: incidencia de algunas variables personales y de actuación profesional* [tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/5048>
- Martínez, S. y Lavín, J. (20-24 de noviembre de 2017). Aproximación al concepto de desempeño docente, una revisión conceptual sobre su delimitación. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2657.pdf>
- Mendoza, J. (2016). La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano. *Innovación Educativa* 16 (70), pp. 43-59. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v16n70/1665-2673-ie-16-70-00043.pdf>

- Merino, M. (2015). *El desarrollo de la identidad docente en el profesorado de educación secundaria en un nuevo contexto social. Un enfoque biográfico-narrativo*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Sevilla.
- Mintrop, R. y Órdenes, M. (2017). Motivación laboral de los docentes: un desafío directivo de alto impacto.
https://www.researchgate.net/publication/322634662_Motivacion_laboral_de_los_docentes_Un_desafio_directivo_de_alto_impacto
- Miranda, A. M., Hernández, M., y Hernández, E. (2015). El desarrollo profesional: una categoría necesaria al hablar de calidad de la formación y la introducción de resultados. *Revista Cubana de Ciencias Informáticas*, 9, 104-121.
<https://www.redalyc.org/pdf/3783/378343680009.pdf>
- Moscoso, F. y Hernández, A. (2015). La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo. *Revista Cubana de Educación Superior* 34 (3).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142015000300011
- Muñoz, J., Villagra, C. y Sepúlveda, S. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos. *FOLIOS* (44), pp. 77-91.
<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a05.pdf>
- Muñoz, M. y Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: retos y perspectivas. *Estudios pedagógicos* 41 (2). doi: 10.4067/S0718-07052015000200023
- Musset, P. (2010). Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature

- Review on Potential Effects. *OECD Education Working Papers* (48). doi: 10.1787/19939019
- Ojeda, M. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 10 (2).
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000200004
- Olave, S. (2020). Review of the concept of teaching professional identity. *Revista Innova Educación* 2 (3), pp. 378-393. doi: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.001>
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior* 49 (194). doi: 10.36857/resu.2020.194.1120
- Osorio, A. (2016). El desarrollo profesional docente en educación básica primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 12 (1), pp. 39-52.
<https://www.redalyc.org/pdf/1341/134149742003.pdf>
- Oxford. (2022). Achievement. En Learner's Dictionaries. 05 de abril de 2022,
<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/definition/english/achievement?q=achievement>
- Oxford. (2022). Challenge. En Learner's Dictionaries. 05 de abril de 2022,
https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/definition/english/challenge_1?q=challenge
- Oxford. (2022). Crisis. En Learner's Dictionaries. 05 de abril de 2022.
https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/definition/english/crisis_1?q=crisis
- Páez, R. (2015). Experiencia, práctica y saber pedagógicos. Campos analógicos y posibilidades para el maestro en R. Páez (Ed), *Práctica y experiencia: claves del*

saber pedagógico docente (1era Edición), pp. 1-196. Unisalle.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117095042/Practicaexp.pdf>

Peralvo, C., Arias, P. y Merino, M. (2017). Retos de la docencia universitaria en el siglo XXI. *Revista Órbita Pedagógica*, 9-27.

<https://core.ac.uk/download/pdf/268044142.pdf>

Popova, A., Evans, D. & Arancibia, V. (2016). Training Teachers on the Job. What Works and How to Measure It. *World Bank Group*.

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/122031474915232609/pdf/WPS7834.pdf>

Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos* 6 (1), 29-49.

http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Prieto_Parra.pdf

Quinn, M. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. SAGE.

Rakha, A., Rasheed, H., Batool, Z., Akram, J., Adnan, A. & Du, J. (2020). COVID-19 Variants Database: A repository for Human SARS-CoV2 Polymorphism Data. doi: 10.1101/2020.06.10.145292

Roa-Tampe, K. A. (2017). La evaluación docente bajo la óptica del desarrollo profesional: el caso chileno. *Educación y educadores*, 20 (1). doi: 10.5294/edu.2017.20.1.3

Rodas, F. y Pacheco, V. (2020). Grupos Focales: Marco de Referencia para su Implementación. *INNOVA Research Journal* 5 (3), pp. 182-195.

Rojas, C. (2017). La profesionalización del docente universitario: un reto actual. *Mendive. Revista de Educación* 15 (4).

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962017000400010

- Rubio, F. y Olivo, J. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado. *Ciencia y Educación* 4 (2), pp. 7-25. doi: <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp7-25>
- Sáenz, M. y Cira, J. (2020). La Educación Superior en los tiempos del Covid-19; impactos inmediatos, acciones, experiencias y recomendaciones. doi: 10.13140/RG.2.2.10376.85763
- Sánchez, C. (2020). Trayectorias profesionales docentes: ¿una cuestión de experiencia? *Revista de Educación Superior* 49, 39-56.
<https://doi.org/10.36857/resu.2020.196.1406>
- Sánchez, C. y Huchim, D. (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior. *Revista de Investigación Educativa* (21).
https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1722/html_5
- Sánchez, E. (2003). La vocación entre los aspirantes a maestro. *Educación XXI* 6, 203-222.
<https://www.redalyc.org/pdf/706/70600608.pdf>
- Sánchez, M., Martínez, A., Torres, R., Agüero, M., Hernández, A., Benavides, M., Rendón, V. y Jaimes, C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria* 21 (3), 1-24. doi: 10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12
- Sayago, Z., Chacón, M. y Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere* 12 (42), pp. 551-561.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35614569016.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2016). Formación y desarrollo profesional docente.
<https://www.gob.mx/sep/articulos/formacion-y-desarrollo-profesional-docente-modeloeducativo2016>

- Secretaría de Educación Pública. (2020). Reglas de operación del programa para el desarrollo profesional docente para el ejercicio fiscal 2020.
https://www.dgesui.ses.sep.gob.mx/Documentos/DSA%20gobmx/Fin_ROP_S247_2020.pdf
- Silas, J. y Vázquez, S. (2020). El docente universitario frente a las tensiones que plantea la pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 50, 89-120. doi: 10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.97
- Soibamcha, E. & Pandey, N. (2016). Attitude of Teachers towards Teaching Profession. *Global Journal of Interdisciplinary Social Sciences* 5 (3), 49-51.
<https://www.longdom.org/articles/attitude-of-teachers-towards-teaching-profession.pdf>
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. y Parola, A. (2020). Education in times of pandemic: reflections of students and teachers on virtual university education in Spain, Italy, and Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social* 78, 1-21.
<https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>
- Trindade, V. (2016). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada en P. Schettni e I. Cortazzo (Ed.), *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. Editorial de la Universidad de La Plata.
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53686/Documento_completo_-_%20Cortazzo%20CATEDRA%20.pdf-PDFA.pdf?sequence=1
- Universidad Autónoma de Yucatán. (2018). Programa institucional de actualización docente. <https://www.dgda.uady.mx/piad/ems/no-sidebar.html>

- Valcárcel, M. (2003). La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior. Córdoba.
- http://campus.usal.es/~ofeees/ESTUDIOS_INFORMES_GRALES/informe_final.pdf
- Varguillas, C. (2006). El uso de atlas.Ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido upel. Instituto pedagógico rural el mácaro. *Laurus 12* Ext, 73-87. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109905.pdf>
- Vidal, F., García, J. y Pacheco, D. (2010). La motivación de los profesores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 3 (1), 937-942.
- <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326098.pdf>
- Villarroel, Verónica A, & Bruna, Daniela V. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación universitaria* 10 (4), 75-96. doi: 10.4067/S0718-50062017000400008
- Vokatis, B. & Zhang, J. (2016). The Professional Identity of Three Innovative Teachers Engaging in Sustained Knowledge Building Using Technology. *Frontline Learning Research* 4 (1), 58-77. doi: 10.14786/flr.v4i1.223
- World Health Organization. (2020). Novel Coronavirus (2019-nCoV): situation report-1. https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200121-sitrep-1-2019-ncov.pdf?sfvrsn=20a99c10_4
- Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria* 5, 68-80.
- Zariņa, S., Dreliņa, E., Iliško, D. & Krastiņa, E. (2016). Teacher's vocation and students' attitudes towards a choice of teacher's vocation. *Proceedings of the International Scientific Conference 1*, 265-274. doi: 10.17770/sie2016vol1.1498

Apéndice A

Consentimiento informado

Carta de consentimiento informado

Yo [REDACTED] declaro que se me ha explicado que mi participación en el estudio sobre “Reconstrucción y reflexión del desarrollo profesional: estudio de casos de profesores de Educación Superior.”, consistirá en responder diversas entrevistas que pretenden aportar al conocimiento, comprendiendo que mi participación es una valiosa contribución. De igual forma, acepto la solicitud de que las intervenciones sean grabadas en formato de audio para su posterior transcripción y análisis, a los cuales podré tener acceso.

Seguidamente, declaro que se me ha informado ampliamente sobre los posibles beneficios y molestias derivados de mi participación en el estudio, y que se me ha asegurado que la información que entregue estará protegida por el anonimato y la confidencialidad. La investigadora del estudio, Cecilia Chan Arceo, se ha comprometido a responder cualquier pregunta y aclarar cualquier duda que les plantee acerca de los procedimientos que se llevarán a cabo, riesgos, beneficios o cualquier otro asunto relacionado con la investigación.

Asimismo, la entrevistadora me ha dado seguridad de que no se me identificará en ninguna oportunidad en el estudio y que los datos relacionados con mi privacidad serán manejados en forma confidencial. En caso de que el producto de este trabajo se requiera mostrar al público externo (publicaciones, congresos y otras presentaciones), se solicitará previamente mi autorización. Por lo tanto, como participante, acepto la invitación en forma libre y voluntaria, y declaro estar informado de que los resultados de esta investigación podrán ser consultados. He leído esta hoja de consentimiento y acepto participar en este estudio según las condiciones establecidas.

Mérida, Yucatán a 22 de abril de 2021.

[REDACTED]
Firma Participante

Carta de consentimiento informado

Yo [REDACTED] declaro que se me ha explicado que mi participación en el estudio sobre "Reconstrucción y reflexión del desarrollo profesional: estudio de casos de profesores de Educación Superior.", consistirá en responder diversas entrevistas que pretenden aportar al conocimiento, comprendiendo que mi participación es una valiosa contribución. De igual forma, acepto la solicitud de que las intervenciones sean grabadas en formato de audio para su posterior transcripción y análisis, a los cuales podré tener acceso.

Seguidamente, declaro que se me ha informado ampliamente sobre los posibles beneficios y molestias derivados de mi participación en el estudio, y que se me ha asegurado que la información que entregue estará protegida por el anonimato y la confidencialidad. La investigadora del estudio, Cecilia Chan Arceo, se ha comprometido a responder cualquier pregunta y aclarar cualquier duda que les plantee acerca de los procedimientos que se llevarán a cabo, riesgos, beneficios o cualquier otro asunto relacionado con la investigación.

Asimismo, la entrevistadora me ha dado seguridad de que no se me identificará en ninguna oportunidad en el estudio y que los datos relacionados con mi privacidad serán manejados en forma confidencial. En caso de que el producto de este trabajo se requiera mostrar al público externo (publicaciones, congresos y otras presentaciones), se solicitará previamente mi autorización. Por lo tanto, como participante, acepto la invitación en forma libre y voluntaria, y declaro estar informado de que los resultados de esta investigación podrán ser consultados. He leído esta hoja de consentimiento y acepto participar en este estudio según las condiciones establecidas.

Mérida, Yucatán a 28 de abril de 2021.

[REDACTED]
Firma Participante

Carta de consentimiento informado

Yo [REDACTED] declaro que se me ha explicado que mi participación en el estudio sobre “Reconstrucción y reflexión del desarrollo profesional: estudio de casos de profesores de Educación Superior.”, consistirá en responder diversas entrevistas que pretenden aportar al conocimiento, comprendiendo que mi participación es una valiosa contribución. De igual forma, acepto la solicitud de que las intervenciones sean grabadas en formato de audio para su posterior transcripción y análisis, a los cuales podré tener acceso.

Seguidamente, declaro que se me ha informado ampliamente sobre los posibles beneficios y molestias derivados de mi participación en el estudio, y que se me ha asegurado que la información que entregue estará protegida por el anonimato y la confidencialidad. La investigadora del estudio, Cecilia Chan Arceo, se ha comprometido a responder cualquier pregunta y aclarar cualquier duda que les plantee acerca de los procedimientos que se llevarán a cabo, riesgos, beneficios o cualquier otro asunto relacionado con la investigación.

Asimismo, la entrevistadora me ha dado seguridad de que no se me identificará en ninguna oportunidad en el estudio y que los datos relacionados con mi privacidad serán manejados en forma confidencial. En caso de que el producto de este trabajo se requiera mostrar al público externo (publicaciones, congresos y otras presentaciones), se solicitará previamente mi autorización. Por lo tanto, como participante, acepto la invitación en forma libre y voluntaria, y declaro estar informado de que los resultados de esta investigación podrán ser consultados. He leído esta hoja de consentimiento y acepto participar en este estudio según las condiciones establecidas.

Mérida, Yucatán a 23 de septiembre de 2021.



Firma Participante

Apéndice B

Guía de preguntas a docentes de nivel superior.

En cuanto a las preguntas específicas, estas pueden ir incrementando según la relevancia de la temática en cuestión.

Tema/ Propósito	Pregunta general	Preguntas específicas
Entrada/ Identificar las características generales de su persona.	¿Quién es usted?	- Se realiza una valoración general de su experiencia como profesor/a de educación superior - ¿Qué quería ser de grande?
Formación previa a la licenciatura/ Registrar los acontecimientos más significativos de su formación académica, personal y social previa a la licenciatura por medio de sus relatos.	Decisión de estudiar una licenciatura.	- ¿Cómo fue su formación previa a la licenciatura? - ¿Cuáles fueron las vivencias más importantes que sucedieron durante su preparatoria? - ¿Cuál era su principal motivación? - ¿Cómo era el nivel académico que percibía y cómo era en realidad? - ¿Qué decisiones tomó? - ¿Cómo era la relación con sus profesores? - ¿Cómo era la relación con sus demás compañeros de clase? - Alguna acción que le haya impresionado durante esta etapa. - ¿Cuáles fueron los obstáculos durante su trayecto como bachiller? - Decisión por estudiar la licenciatura.
Licenciatura/ Registrar los sucesos más relevantes en el ámbito personal, social y académico de la licenciatura por medio de sus relatos.	Experiencias en la licenciatura.	- Alguna experiencia que le haya resultado positiva o negativa durante sus estudios de licenciatura. - El plan de estudios, ¿de qué manera coincidía con sus expectativas? - Si pudiera modificar algo sobre esto, ¿qué sería? - Si se te presentaba algún problema, ¿de qué manera lo resolvía? - ¿Cuál era su opinión sobre el desempeño de sus profesores? - ¿Cómo pensaba que podía mejorar su actuar? - Sobre tus acciones, ¿cómo afrontaba los problemas?
Inicio en el trabajo/	Factores positivos y negativos.	- ¿Cómo imaginabas que iba a ser su trabajo? - ¿Por qué le gustaba o no lo que realizabas?

<p>Registrar las situaciones más relevantes en el ámbito personal, social y laboral por medio de sus relatos.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál fue el principal motivo que lo impulsaba a continuar en su labor? - ¿Quiénes fueron los sujetos determinantes para continuar cumpliendo sus metas? - ¿Cómo fue el cambio de ser estudiante a ser un empleado profesional de la educación? - ¿Por qué creía que su trabajo era o no lo esperaba? - ¿Cómo mejoraba en esta etapa? Tanto personal, como profesionalmente.
<p>Trayectoria laboral/ Registrar los acontecimientos más relevantes de su trayectoria personal y profesional por medio de sus relatos.</p>	<p>¿Cómo ha sido su trayecto profesional?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cuénteme sobre alguna decisión en particular que haya tomado ¿Qué la hizo difícil? ¿Qué ha aprendido? - ¿Cuál ha sido la decisión más difícil que tuvo que tomar y cómo la manejó? - ¿Cuáles fueron sus proyectos más importantes en los que ha trabajado? - ¿Cómo es su trabajo individual y cómo es el social? - ¿Cuáles son los factores básicos que lo motivan en su trabajo? - ¿Cuáles son los aspectos más difíciles de su actual empleo y cómo los enfrenta? - ¿Cuáles fueron los fracasos y logros más importantes en su profesión? - ¿Cómo organiza y planea los proyectos importantes? - ¿Cómo se mantiene informado de los cambios importantes en su campo de estudio? - ¿Cómo describiría sus normas de desempeño, tanto para usted mismo como para sus subalternos? - ¿Qué habilidades le gustaría desarrollar? - Aspectos relacionados a la pandemia.
<p>Desarrollo profesional/ Registrar los sucesos más significativos con respecto a su desarrollo profesional por medio de sus relatos.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - ¿De qué forma valora su trabajo en este último tiempo? - ¿Cuáles han sido sus logros? - ¿De qué se sientes más orgulloso o satisfecho? - ¿Qué competencias personales ha puesto en juego para lograr lo que tiene ahora? - Si volviera a empezar ¿Qué haría de manera diferente? - ¿Qué retos se propone para su desarrollo profesional en el próximo año? ¿Y en los siguientes 3 años? - ¿Por qué son importantes para usted? - ¿Qué cree que debe hacer para lograrlos? - ¿Cuáles son las estrategias que utilizará para hacerlo? - ¿Qué conclusión saca de todo ello?

Impresiones finales	Si deseo añadir alguna opinión, valoración que no se haya comentado hasta ahora, le invitamos a que lo haga.
------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Apéndice C

Dictamen de resultados de autenticidad a través del software antiplagio



Identificación de reporte de similitud: oid:28915:148640302

NOMBRE DEL TRABAJO

Tesis_Cecilia_ChanPons.docx

AUTOR

Cecilia Chan

RECuento DE PALABRAS

34443 Words

RECuento DE CARACTERES

192092 Characters

RECuento DE PÁGINAS

156 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

2.5MB

FECHA DE ENTREGA

May 13, 2022 1:25 AM CDT

FECHA DEL INFORME

May 13, 2022 1:58 AM CDT

● 14% de similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos

- 12% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 10% Base de datos de trabajos entregados
- 2% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

● Excluir del Reporte de Similitud

- Material bibliográfico

Apéndice D

Carta de retribución social



FACULTAD DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA ACADÉMICA

Mérida, Yucatán a 13 de mayo de 2022

Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación
de la Facultad de Educación de la
Universidad Autónoma de Yucatán
Presente

Por este medio, hago constar que la tesis titulada *Reconstrucción y reflexión del Desarrollo Profesional Docente: historias de vida de profesores de Educación Superior*, de la autoría de la estudiante **Cecilia Chan Arceo**, como requisito para obtener el grado de Maestra en Investigación Educativa y quien realizó su trabajo de campo en esta organización, al concluir su tesis, presentó los resultados al personal de la institución y entregó un informe ejecutivo de los mismos.

La investigación de tesis fue de utilidad porque permite conocer las experiencias que reconstruyen y dan sentido al desarrollo profesional del profesorado participante de este centro escolar.

Como resultado de la investigación se espera ahondar en el diseño de estrategias que influyan positivamente en el desarrollo profesional docente a partir de las necesidades identificadas, lo que podría repercutir en buena medida en la salud mental, psicológica y social del profesorado.

Asimismo, agradecemos a la Mtra. Cecilia Chan Arceo por la entrega del informe ejecutivo, la participación en el webinar "*Calidad en la formación de profesores*" dirigido a todos los agentes educativos pertenecientes a esta institución, efectuado el 11 de mayo del presente año, así como la entrega del manual con estrategias para diseñar un plan de desarrollo profesional.

Atentamente
"Luz, Ciencia y Verdad"

Dra. Silvia Alejandra Baeza Aldana
Secretaria Académica



FACULTAD DE EDUCACIÓN

C.c.p. Archivo

Campus de Ciencias Sociales, Económico - Administrativas y Humanidades
Km.1 Carretera Mérida Tizimin, Cholul | Teléfono: 922 45 68
Mérida, Yucatán, México | www.uady.mx

Apéndice E

Constancia de actividades de retribución social del CONACYT



FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO
E INVESTIGACIÓN

Constancia de actividades de retribución social

Mérida, Yucatán a 3 de octubre de 2022

Talia Verónica García Aguiar
Coordinadora de Apoyos a Becarios e Investigadores
Presente.

En cumplimiento a los compromisos establecidos en el numeral 8 "LOS DERECHOS Y OBLIGACIONES DEL BECARIO, DE LA COORDINACIÓN ACADÉMICA DE PROGRAMA DEL POSGRADO POSTULANTE Y DEL CONACYT, CON MOTIVO DE LA ASIGNACIÓN DE LA BECA." de la Convocatoria **BECAS CONACYT NACIONALES 2020**, la **C. Cecilia Chan Arceo** con número de **CVU 1089899** beneficiada con una beca para obtener el grado de **Maestría** en el programa **Maestría en Investigación Educativa**, que se imparte en **Facultad de Educación sede Mérida de la Universidad Autónoma de Yucatán**, realizó las actividades de retribución social que se enlistan en el documentó anexo a este documento.

Las actividades de retribución social se realizaron en **Mayo 2022** tiempo en que la/el becaria/o fue alumna/o regular de esta Institución.

Asimismo, hago constar que, conforme a lo establecido en la Ley General de Archivos, la coordinación del posgrado organiza y conserva la evidencia documental de dichas actividades en caso de que el Conacyt o cualquier otra instancia la requiera.

Sin más por el momento, le envío un cordial saludo.



Dr. Sergio Humberto Quiñonez Pech
Coordinador Académico de la
Maestría en Investigación Educativa (001610)



UADY
UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN

FACULTAD DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA ACADÉMICA

Constancia de actividades de retribución social

Actividad 1. Webinar ¿Cómo liderar mi Desarrollo Profesional? Perteneciente al Anexo 1. Crear materiales multimedia y de comunicación social con resultados de investigación.

Actividad 2. Planeación de una asignatura: "Estrategias para el Desarrollo Profesional Docente". Perteneciente al Anexo 1. Sistematizar y presentar iniciativas sociales y de innovación.

Descripción de la actividad 1: se presentó la importancia del Desarrollo Profesional, personal y el papel del docente en la sociedad a profesores y estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Así como la motivación y el reconocimiento de uno mismo en el ámbito educativo. Seguidamente, se propuso una forma de diseñar un plan de Desarrollo Profesional Docente.

Descripción de la actividad 2: se diseñó una planeación de asignatura con la finalidad de fomentar en los estudiantes las estrategias y habilidades que son útiles para un desarrollo profesional docente.

Fecha de inicio y término: 11 de mayo de 2022.

Institución en la que se realizó la actividad: Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY).

Nombre del responsable de supervisar la actividad: Secretaría Académica, Dra. Silvia Alejandra Baeza Aldana.

Datos de contacto del responsable de la actividad: alejandra.baeza@correo.uady.mx teléfono 9999-22-46-00 ext. 75112

Descripción del impacto social de la(s) actividad(es): los profesores y estudiantes de nivel superior que visualicen el video realizado, podrán conocer las herramientas más útiles para su desarrollo profesional a corto, mediano y largo plazo. Lo anterior generará una organización sobre sus actividades futuras, mismas que abonarán a su crecimiento profesional.

Cecilia Chan Arceo

CVU 1089899

Dra. Silvia Alejandra Baeza Aldana

Secretaría Académica de la Facultad de Educación, UADY
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Campus de Ciencias Sociales, Económico - Administrativas y Humanidades
Km.1 Carretera Mérida Tizimin, Cholul | Teléfono: 922 45 68
Mérida, Yucatán, México | www.uady.mx