



Docentes

**SERVICIO
EN LA FUNCIÓN
EDUCATIVA**

Intervención formativa

Repensar mi identidad docente

Bachillerato tecnológico



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

Intervención formativa

Repensar mi identidad docente

Bachillerato tecnológico



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

Repensar mi identidad docente. Intervención formativa

Primera edición, 2023
ISBN digital: 978-607-8915-80-4

Coordinación general

Susana Justo Garza y David Cruz Velasco

Coordinación académica

Jorge Luis Lavín García

Redacción

Gabriela Corona Linares, Osvaldo Cuautle Reyes,
José Humberto González Reyes, Patricia Guerra Limón,
Ibet Liliana Miranda Garfías y Nora Gabriela Rangel Santana.

Colaboración

José Carlos González Vega, Dulce Anel Nequiz Aparicio
y Alan Jesús Zepeda Lara.

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación agradece la generosa colaboración de docentes de EMS, autoridades educativas, especialistas, consejeros técnicos y ciudadanos de Mejoredu que contribuyeron con sus comentarios y sugerencias a la elaboración de *Repensar mi identidad docente. Intervención formativa*.

D.R. © Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
Barranca del Muerto 341, col. San José Insurgentes,
alcaldía Benito Juárez, C.P. 03900, México, Ciudad de México.

Coordinación general

Juan Jacinto Silva Ibarra. Director general

Coordinación editorial

Blanca Estela Gayosso Sánchez. Directora de área

Editor responsable

José Arturo Cosme Valadez. Subdirector de área

Editora gráfica responsable

Martha Alfaro Aguilar. Subdirectora de área

Corrección de estilo

María Luisa Santiago López. Jefa de departamento

Formación

Heidi Puon Sánchez. Jefa de departamento

Fotografía de portada

Cortesía de: Dayra Itzel Guzmán Ramírez

Hecho en México. Prohibida su venta.

La elaboración de esta publicación estuvo a cargo del Área de Vinculación e Integralidad del Aprendizaje (AVIA).

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad de Mejoredu. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). *Repensar mi identidad docente. Intervención formativa*.

DIRECTORIO JUNTA DIRECTIVA

Silvia Valle Tépatl

Presidenta

Etelvina Sandoval Flores

Comisionada

María del Coral González Rendón

Comisionada

Florentino Castro López

Comisionado

Oscar Daniel del Río Serrano

Comisionado

Armando de Luna Ávila

Secretaría Ejecutiva

Laura Jessica Cortázar Morán

Órgano Interno de Control

TITULARES DE ÁREAS

Francisco Miranda López

Evaluación Diagnóstica

Gabriela Begonia Naranjo Flores

Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa

Susana Justo Garza

Vinculación e Integralidad del Aprendizaje

Miguel Ángel de Jesús López Reyes

Administración

Índice

Introducción.....	4
1. Componentes de la intervención formativa.....	6
a. Problematicación de la práctica.....	6
b. Aspectos de mejora de la práctica y propósitos formativos.....	12
c. Contenidos formativos.....	13
d. Selección e implementación del dispositivo.....	16
e. Sobre el acompañamiento a los docentes en servicio.....	48
f. Sobre el monitoreo de la intervención formativa.....	49
2. Documentación de la participación en la intervención formativa.....	52
3. Aspectos clave para la implementación de la intervención formativa.....	54
Referencias.....	56

Introducción

La presente intervención formativa (IF) es parte del *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación media superior*, diseñado por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), cuyo objetivo es fortalecer la práctica de docentes¹ en servicio mediante intervenciones formativas graduales y progresivas que, desde un enfoque de formación situada, reconocen sus saberes y conocimientos. Se pretende asimismo consolidar comunidades profesionales de práctica que contribuyan a la mejora de la práctica docente y la formación integral de estudiantes, así como al trabajo colaborativo y la identidad profesional.

La IF es un proceso continuo y progresivo de formación que se lleva a cabo durante un semestre. No se trata de una opción *autogestiva*, es decir, de un proceso en el que cada docente reflexiona de forma aislada, implica más bien el diálogo, la generación de compromisos y el trabajo colegiado para identificar aspectos de mejora de la práctica docente que tengan impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Los contenidos de esta IF son resultado de un proceso de problematización de la práctica de las y los docentes de bachillerato tecnológico, el cual se sustenta en el “Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua” (MRSCDFC).² En congruencia con el enfoque situado, la implementación de la intervención formativa es flexible y puede adaptarse a la diversidad de condiciones y situaciones institucionales de los planteles de bachillerato tecnológico siempre y cuando se aborden los contenidos y se trabaje con el dispositivo y recurso diseñados para tal fin.

Para la implementación de esta intervención se plantea el uso del dispositivo formativo: *Tertulia dialógica*, un espacio de formación entre pares que tiene como centro el diálogo, la reflexión y la discusión con base en distintos soportes textuales y audiovisuales que movilizan los saberes y conocimientos de la experiencia de los participantes para la construcción de aprendizajes compartidos en torno a su identidad y quehacer como docente. Los insumos para el desarrollo de la Tertulia se integran en una Carpeta que es el recurso para apoyar la participación de los docentes en formación.

El dispositivo formativo y el recurso de apoyo están a disposición de las autoridades de educación media superior –federales, de los estados y la Ciudad de México–, así como de los organismos descentralizados que decidan implementarlos. Al respecto, es importante enfatizar que, en caso de optar por su implementación, deberá adaptarse a las condiciones y situaciones

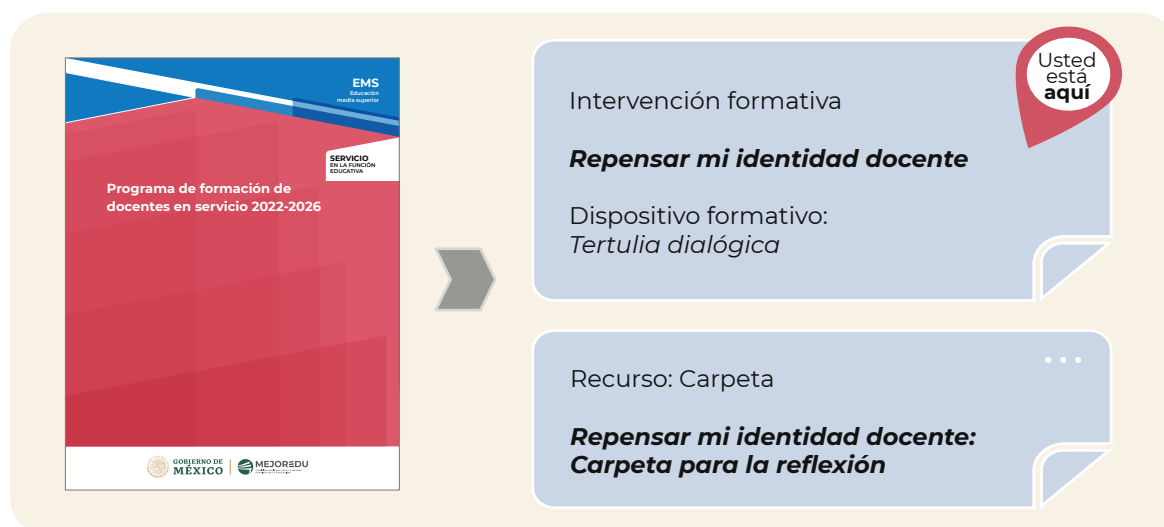
¹ En Mejoredu apoyamos la equidad de género en todos sus aspectos, de ahí que procuramos emplear un lenguaje incluyente. Sin embargo, para favorecer la fluidez del texto y sin dejar de lado donde sea oportuno el lenguaje inclusivo, emplearemos el masculino, como es correcto en español, en la inteligencia de que de ningún modo implica una consideración peyorativa para el género femenino.

² Este Marco es una guía que reconoce y articula la multiplicidad de saberes y conocimientos que docentes, directores, supervisores y asesores técnico-pedagógicos ponen en práctica y permite orientar los procesos de reflexión para quienes formulan y operan intervenciones formativas (Mejoredu, 2022).

institucionales de los planteles de bachillerato tecnológico, sin que ello signifique la modificación del propósito, los contenidos, el dispositivo, el recurso de apoyo y la duración de esta intervención formativa.

Esta IF se integra en la ruta de avance dirigida a la formación de docentes con más de tres años de servicio en planteles de bachillerato tecnológico, y pone al centro el diálogo reflexivo y la discusión, las motivaciones que animan su tarea docente y cómo éstas se materializan en el trabajo cotidiano con sus estudiantes; de tal forma que fortalezcan su identidad profesional, resignifiquen el sentido de su tarea, recuperen su autoconfianza, redescubran y revaloren el sentido de enseñar y aprender en sus contextos de trabajo (figura I.1).

Figura I.1 Documentos que integran el *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026*. Educación media superior

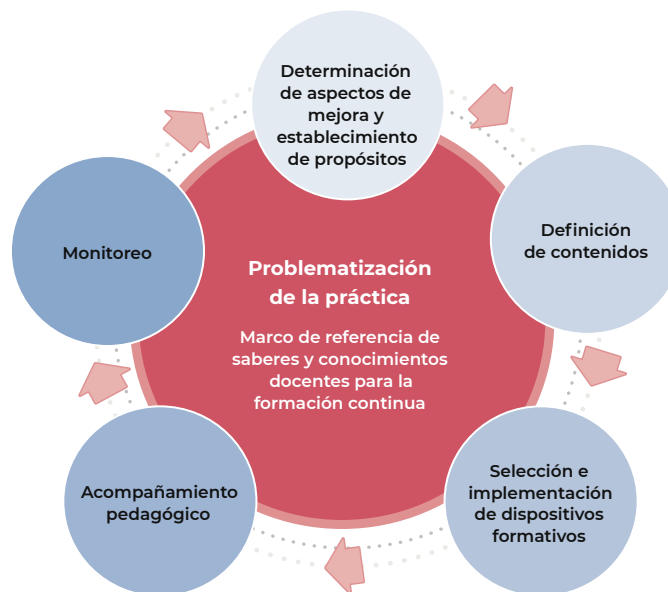


1. Componentes de la intervención formativa

La complejidad de la práctica docente implica pensar en intervenciones formativas (IF) que favorezcan una constante interacción, análisis y articulación entre la práctica y la teoría. Por ello, en su formulación se recuperan dos elementos centrales: el énfasis en el carácter práctico, pues los contenidos se abordan vinculados al ejercicio de la práctica; y la orientación hacia la atención de situaciones que obstaculizan la consecución de las metas educacionales e impiden el trabajo racional y crítico en los contextos educativos (Agray, 2010). De esta manera, la práctica se considera el principal referente y el escenario idóneo para su análisis y mejora.

El proceso de formulación de las IF se expresa a través de seis componentes: a) problematización de la práctica; b) determinación de aspectos de mejora y establecimiento de propósitos; c) definición de contenidos; d) selección e implementación de dispositivos formativos; e) acompañamiento pedagógico; y f) monitoreo (figura 1.1). Los primeros dos componentes expresan la manera en que se llega a la definición de los contenidos partiendo de las situaciones problemáticas de los docentes, y los restantes presentan el abordaje de éstos por medio del dispositivo formativo.

Figura 1.1 Componentes de las intervenciones formativas



a. Problematización de la práctica

La problematización es el componente central que define lo que se abordará en la IF. Su finalidad es comprender las causas de los problemas que enfrentan los docentes en los contextos particulares de su práctica para determinar los aspectos susceptibles de mejora y, en consecuencia, definir el propósito de la intervención, sus contenidos, así como el dispositivo formativo más pertinente para su abordaje.

Problematizar significa incursionar en lo inédito, en lo silenciado, en lo aún no descrito (Suárez *et al.*, 2004). Con ello se plantea innovar en las formas de interpelar y convocar a docentes para la reconstrucción de su propia memoria pedagógica y del colectivo como sujeto de formación.

La tarea de quien formula intervenciones formativas consiste en identificar, desde lo que los docentes experimentan como problemático, aquello que es posible mejorar en su práctica a través de un ejercicio analítico sistemático y no lineal de la información disponible en fuentes primarias o secundarias, y plantearse preguntas que permitan dilucidarlo con el fin de identificar los saberes y conocimientos que pueden ser movilizados desde la formación para enriquecer la práctica docente y superar los desafíos que experimentan en las aulas. En otras palabras, la problematización facilita la distinción de los problemas que efectivamente pueden atenderse con procesos formativos y descartar los relacionados con aspectos estructurales o externos a la práctica docente.

El proceso de problematización de la práctica para esta IF comenzó con el análisis de los testimonios aportados por docentes –con más de dos años de servicio– en una consulta realizada en diversas instituciones de bachillerato tecnológico (BT) en el país. Esto permitió una aproximación, en voz de los destinatarios de este documento, a los principales retos de la práctica de docentes en servicio³ que laboran en algún plantel de BT.

Aunque los testimonios dan cuenta de una diversidad de temas; los tópicos principales se relacionan con la falta de infraestructura, recursos y materiales; oportunidades de crecimiento profesional; restricciones de tiempo y las actitudes de los estudiantes. En cuanto al primero, los docentes mencionaron que la falta de equipos de cómputo, material de talleres y laboratorio, espacios para prácticas, libros, entre otros, son factores importantes que inciden en el desarrollo de su práctica docente. Al respecto, los docentes mencionaron:

Los recursos tecnológicos son muy valiosos y ahora, después de la pandemia, son aún más apreciados. Ahora, nos resulta más complejo impartir una cátedra sólo con el pizarrón y nuestra libreta, necesitamos imperiosamente de una *laptop* y un cañón proyector para poder ejemplificar y subsanar dudas para avanzar con más y mejor fluidez.

Docente con quince años de servicio, Veracruz

En algunas ocasiones la falta de material, herramientas de trabajo o laboratorios para desarrollar las actividades planeadas.

Docente con veintiún años de servicio, Oaxaca

En la institución no hay talleres que cuenten con la capacidad de atender a tantos estudiantes [...], contamos con un taller de administración donde sólo hay 15 computadoras, de las cuales funcionan adecuadamente 12 y los grupos son de 40 alumnos o más.

Docente con diecisiete años de servicio, Baja California

³ Se considera como docentes en servicio a quienes tienen dos o más años en la función.

Por la falta de recursos para llevar a cabo su labor, algunos docentes señalaron que esto tiene un impacto en su motivación y la forma en que desarrollan sus clases:

En mi caso, la falta de motivación [es] porque no nos permiten avanzar profesionalmente y crecer como docentes [...] y también la [falta de] infraestructura escolar [en] general: computadoras, proyectores, internet, clima acondicionado por el calor extremo. Hay aulas que ni escritorio tienen.

Docente con trece años de servicio, Tamaulipas

En cuanto a mí como profesor, eso [la falta de materiales y recursos] me frustra. Con trabajos tenemos un proyector y cuatro computadoras en toda la escuela; eso limita mucho el uso de estos recursos.

Docente con diez años de servicio, estado de México

A lo anterior se suman las limitadas oportunidades de crecimiento profesional que percibieron varios de los docentes que laboran en el bachillerato tecnológico, las cuales afectan de manera directa su motivación y pueden comprometer el tiempo destinado a la docencia:

La desmotivación personal por falta de crecimiento profesional, debido a que no ha habido convocatorias para mejorar mi situación laboral. Tengo casi 20 años en el subsistema y apenas cuento con medio tiempo, y las esperanzas de lograr un tiempo completo son prácticamente nulas, a pesar de tener maestría, invertir mis propios recursos en un doctorado, tener una especialidad, actualizarme de forma constante, etcétera. La verdad es muy triste y necesito buscar otro trabajo u otras actividades para completar mi salario y tener una mejor calidad de vida, lo que impide que dedique más tiempo a la mejora de mis estrategias para que mis alumnos egresen con un mayor nivel académico.

Docente con diecinueve años de servicio, Jalisco

Respecto al tema de las restricciones del tiempo, los docentes consultados señalaron que los eventos imprevistos reducen el tiempo destinado a las clases e impiden abordar la totalidad de contenidos establecidos en el currículo, así como las cargas administrativas que dejan poco tiempo para planear y desarrollar actividades interesantes para los estudiantes:

Carga administrativa como citatorios a padres de familia, entregas de boletas, captura de calificaciones, listados de inasistencias, etcétera; contando con la totalidad de las horas frente a grupo sin horas de descarga, lo cual podría ser una opción para poder cumplir con las demás actividades que solicitan. Asimismo, la falta de equipos de cómputo e internet para la asignatura o un taller de experimentación limitan el desarrollo de los temas a profundidad.

Docente con seis años de servicio, Tamaulipas

El tiempo destinado para incorporar nuevas ideas, plataformas o recursos innovadores y eficientes que se adecúen a las necesidades de los estudiantes para que los motiven, ya que para desarrollar una actividad de este tipo se requiere tiempo para investigar, aprender, adaptar, probar e implementar.

Docente con diecinueve años de servicio, Jalisco

El problema sobre la actitud de los estudiantes respecto al compromiso con su propio aprendizaje fue un tema frecuente que los docentes en servicio de BT externaron. De acuerdo con sus testimonios, tales actitudes están relacionadas con la apatía demostrada durante las clases, la falta de compromiso en la entrega de trabajos y tareas, así como el desinterés por algunas asignaturas:

[A los estudiantes] no les gusta trabajar de manera colaborativa. Mucho desinterés en las cuestiones académicas. Falta de motivación para realizar las actividades de enseñanza.

Docente con cinco años de servicio, Veracruz

Poco compromiso por parte de los estudiantes para la entrega de trabajos y proyectos en tiempo y forma.

Docente con doce años de servicio, estado de México

Algunos estudiantes dejan de hacer actividades por falta de motivación, ya sea en su casa o escuela.

Docente con ocho años de servicio, Baja California

La apatía de los estudiantes hacia las materias que imparto.

Docente con siete años de servicio, Tamaulipas

Algunos docentes mencionaron que el desinterés de los estudiantes repercute de alguna manera en el desarrollo de sus clases e incluso en su motivación:

[Mi principal reto es] la falta de interés de los estudiantes y motivación, así como la poca responsabilidad que muestran para el aprendizaje de los contenidos. Actualmente se requiere que sean más autónomos, y al implementar nuevas técnicas y didácticas orientadas a ello, te truncan al no traer su material o lo que se les solicitó.

Docente con diecisiete años de servicio, Jalisco

En suma, esta indagatoria puso de manifiesto que la falta de recursos, oportunidades de crecimiento profesional, tiempo y las actitudes de los estudiantes tienen efectos en la motivación del docente, lo cual se refleja en la manera de desarrollar su práctica cotidiana. Con el fin de sustentar lo encontrado en los testimonios de los docentes de bachillerato tecnológico, se realizó complementariamente una revisión de artículos, libros y otros textos que abordan el tema de la motivación docente.

En los textos analizados se destaca que la motivación docente tiene componentes intrínsecos y extrínsecos. Los primeros están relacionados con el interés subjetivo hacia la propia docencia (Huertas, 2006), como la vocación, la autonomía, el deseo de trabajar con niños y jóvenes, el deseo de compartir conocimientos, servir a la sociedad, así como aspiraciones personales. Los segundos se vinculan con factores externos que desempeñan un papel de recompensas, incentivos e incluso disuasivos. En estos componentes se ubican aspectos como las condiciones laborales, el salario, los recursos y materiales para la docencia, la relación entre pares, el vínculo con los estudiantes, el reconocimiento social de la profesión y las políticas educativas (Dörnyei y Ushioda, 2011; Han y Yin, 2016).

Si bien se reconoce la relevancia de los factores intrínsecos en la motivación docente, Dörnyei y Ushioda (2011) destacan la relación estrecha que tienen con los componentes extrínsecos y cómo éstos pueden tener un peso importante en la desmotivación de los docentes. En este sentido, la motivación docente se refiere a las razones derivadas de los componentes intrínsecos de las personas para elegir y mantenerse en la docencia, razones en las que influyen una serie de factores contextuales que repercuten en el esfuerzo dedicado a la enseñanza (Han y Yin, 2016).

Al considerar que dichos factores son cambiantes, la motivación adquiere una dimensión temporal que se transforma en función de los cambios en el ámbito personal y profesional experimentados por los docentes a lo largo de su vida (Ávalos, 2006; Dörnyei y Ushioda, 2011). Lo anterior permite establecer que los factores que intervienen en la motivación de los docentes en servicio son distintos a los de los docentes en formación.

Para los docentes en servicio, la motivación se ve afectada por factores como el desempeño y compromiso de los estudiantes, las exigencias ambiguas y contradictorias en su labor, el dominio de la tecnología y la comprensión de los estilos de aprendizaje de sus estudiantes. En educación media superior, especialmente, algunos factores que desmotivan son la actitud de los estudiantes y los bajos salarios. Además de estas diferencias en la motivación de acuerdo con las etapas formativas y el tipo y servicio educativo, las motivaciones también se distinguen por las asignaturas que imparten los docentes (Hernández, 2011; Mukminin *et al.*, 2015; Han y Yin, 2016).

La relación entre un conjunto de limitantes para el desarrollo de la práctica y la motivación expresada en los testimonios de los docentes de bachillerato tecnológico, la cual encuentra soporte en la investigación sobre dicho tema, permitió establecer la siguiente situación problemática para esta intervención formativa:

- Los docentes en servicio de bachilleratos tecnológicos refieren que se encuentran desmotivados profesionalmente debido a las limitadas condiciones de infraestructura, recursos materiales, tiempo y desarrollo laboral, así como al desinterés de los estudiantes por su aprendizaje.

La vinculación de la motivación de los docentes con el desarrollo de su práctica se expresa en los momentos en donde los factores intrínsecos de la motivación, como la autonomía y la vocación, se ven socavados por factores externos. De acuerdo con Huertas (2006), es ahí donde se origina la sensación de que la labor docente empieza a ser excesivamente determinada por los factores externos y puede provocar una disminución en el énfasis y dedicación que los docentes imprimen a su labor. Así, las percepciones y experiencias que los docentes tienen acerca de las condiciones en las que trabajan influyen inevitablemente en sus actitudes respecto a la enseñanza, el aprendizaje y su propia práctica (Day, 2014).

Dichas percepciones y experiencias, ancladas a la motivación, tienen repercusiones en la identidad profesional docente (Marcelo y Gallego, 2018), específicamente, en los aspectos que dan sentido a su labor e implican cuestionamientos del porqué de la elección profesional, la importancia de su trabajo para la enseñanza y educación, así como la capacidad para cumplir lo solicitado como parte de su labor (Alfonso y Avendaño, 2016). Es suma, estas percepciones

y experiencias intervienen en cómo se perciben a sí mismos los docentes y cómo contribuyen a la mejora educativa.

Aunque buena parte de los factores mencionados anteriormente son externos, desde los procesos formativos se puede abordar la manera en que se configuran las percepciones y experiencias relacionadas con dichos aspectos y, en ese sentido, contribuir a que la motivación de los docentes en servicio de BT se fortalezca a través de procesos reflexivos para focalizar aquello en lo que sí pueden incidir y está en su ámbito de actuación.

Diversos estudios (Czikszentmihalyi, 1982; Vidal *et al.*, 2010; Han y Yin, 2016) coinciden en que la motivación del docente es esencial para mejorar la eficacia en el aula. Puede afirmarse entonces que la motivación de los docentes repercute en los procesos pedagógicos, los estilos de enseñanza centrados en el estudiante, la participación en actividades de desarrollo profesional que mejoran su enseñanza y la motivación de los estudiantes por aprender.

En relación con este último aspecto, se plantea (Dörnyei y Ushioda, 2011) la existencia de una relación recíproca entre la motivación del docente y la del estudiante en un marco complejo de procesos contextuales, por tanto, la motivación de los docentes en los procesos de enseñanza influye en la motivación de los estudiantes por aprender. Por su parte, la motivación de los estudiantes puede ser un factor que motive o desmotive a los docentes en su trabajo.

En el caso de los docentes del BT, se ha identificado que la motivación y la satisfacción laboral pueden reflejarse en la pérdida de interés en su labor cotidiana, lo que implica que en sus clases no se abordan adecuadamente los contenidos, se desarrollan actividades poco significativas y atractivas para los estudiantes y se implementan formas de evaluación que afecten la continuidad educativa de los jóvenes (Hernández, 2011). Esto reitera la relevancia de la motivación en el desarrollo de la práctica docente, así como la identidad profesional y sus repercusiones en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Lo anterior permitió trasladar la situación problemática a un problema de la práctica que da cuenta de cómo la desmotivación docente se refleja en su labor cotidiana:

Problema de la práctica

Los docentes en servicio de bachillerato tecnológico reflejan desmotivación en su práctica, la cual se manifiesta en el entusiasmo y pasión por la enseñanza, en la percepción de su capacidad para enfrentar los desafíos de la práctica cotidiana y en la valoración de cómo incide su función en la disposición de los estudiantes para aprender, lo cual tiene efectos en la configuración de su identidad profesional docente.

Es relevante abordar el tema de la motivación docente en los procesos formativos porque, según Marcelo y Vaillant (2015 y 2018), la docencia, además de ser una actividad cognitiva y racional, involucra emociones vinculadas con la motivación que sirven para expresarse, comunicarse y vincularse con otros, incluidos los estudiantes. Las percepciones y emociones de los docentes tienen implicaciones en la reconfiguración de su identidad profesional y, por tanto, incluirlas como parte de los procesos formativos es un reto para la formación docente. Dörnyei y Ushioda (2011) subrayan que hay un mensaje claro en lo que los docentes

y la literatura mencionan, a saber la necesidad de abordar estos temas en la formación de docentes con el fin de apoyarlos a enfrentar los desafíos inevitables que experimentan y, de esta manera, salvaguardar su propia motivación.

Una vez acotado el problema de la práctica, se definió, con apoyo del “Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua”, el aspecto de mejora, así como el propósito y los contenidos que conforman esta IF.

b. Aspectos de mejora de la práctica y propósitos formativos

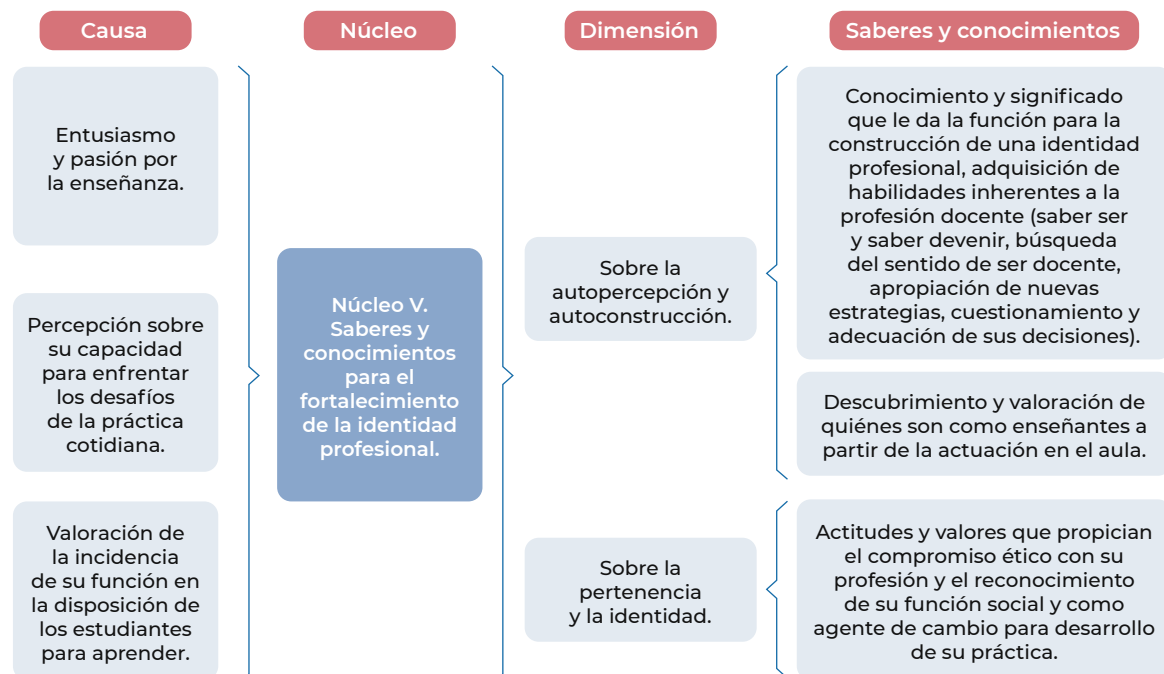
Los aspectos de mejora ponen de manifiesto los saberes y conocimientos del docente que se pretenden fortalecer o movilizar en la intervención formativa (IF). En su definición se vinculan las causas del problema de la práctica con los núcleos y las dimensiones del MRSCFC; identificándose la relación más significativa y relevante para la formación.

La presente IF se orienta a la atención de las siguientes causas que se relacionan con el problema de la práctica:

- ▶ entusiasmo y pasión por la enseñanza;
- ▶ percepción de su capacidad para enfrentar los desafíos de la práctica cotidiana; y
- ▶ valoración de la incidencia de su función en la disposición de los estudiantes para aprender.

En este sentido, la vinculación con el MRSCFC permitió identificar la relación con el siguiente núcleo y sus respectivas dimensiones (figura 1.2).

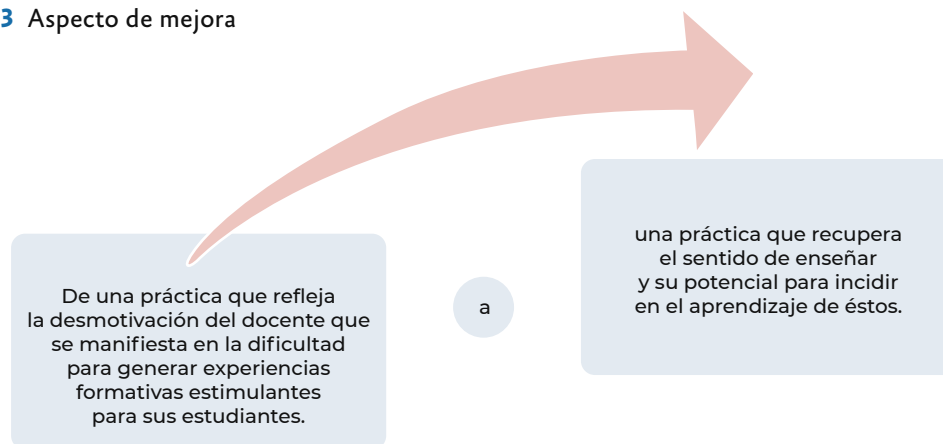
Figura 1.2 Relación de causas con el Marco de referencia



Fuente: Mejoredu, 2022.

Por tanto, la presente intervención formativas busca contribuir a la mejora de la práctica docente que trascienda...

Figura 1.3 Aspecto de mejora



Propósito de la intervención formativa

A partir de este aspecto de mejora (figura 1.3) se establece la intencionalidad de la intervención formativa, la cual se enuncia a través del siguiente propósito:

- Que los docentes en servicio de bachillerato tecnológico reflexionen en torno a las motivaciones que orientan su labor docente y cómo se materializan en el trabajo cotidiano con sus estudiantes, de tal forma que resignifiquen el sentido de su tarea, recuperen su autoconfianza, redescubran y revaloren el sentido de enseñar y aprender en sus contextos de trabajo.

c. Contenidos formativos

Son la expresión de lo que se desea que movilicen y aprendan los docentes en servicio de BT. En su selección se toma en cuenta el propósito establecido, el análisis de bibliografía especializada y los resultados de la problematización; en su definición se establecen las particularidades de la presente IF respecto a la reconfiguración de la identidad docente.

Como soporte y guía para la determinación de los contenidos se recuperaron las fuentes para apoyar la selección de contenidos del MRSCFC que se muestran en la tabla 1.1.

Tabla 1.1 Fuentes para apoyar la selección de contenidos

Núcleo	Dimensiones		Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
	Saberes y conocimientos		
Núcleo V. Saberes y conocimientos para el fortalecimiento de la identidad profesional	Sobre la autopercepción y la autoconstrucción	Conocimiento y significado que le da la función para la construcción de una identidad profesional, adquisición de habilidades inherentes a la profesión docente (saber ser y saber devenir, búsqueda del sentido de ser docente, apropiación de nuevas estrategias, cuestionamiento y adecuación de sus decisiones).	Procesos para la deconstrucción de creencias sobre la práctica educativa a partir de la recuperación de saberes y experiencias.
		Descubrimiento y valoración de quiénes son como enseñantes a partir de la actuación en el aula.	Comprensión y valoración de la función educativa que se desempeña para enriquecer la experiencia, el intercambio y la reflexión entre colegas profesionales de la educación.
	Sobre la pertenencia y la identidad	Acciones para reconocer, reflexionar y comprender la complejidad de su profesión, así como las dimensiones que la atraviesan y dan sentido a su tarea e identidad profesional.	Estrategias que permitan asumir la función educativa desde la representación social que conlleva, así como la construcción del sentido de pertenencia y el desarrollo de la identidad con el colectivo para favorecer las interacciones, los cambios educativos y la disposición para cumplir las metas institucionales.

Fuente: Mejoredu, 2022.

De conformidad con lo anterior, los contenidos definidos para la presente intervención son:

- ▶ El análisis de las experiencias y creencias que revelan su historia personal, profesional y de formación, las que en conjunto han configurado su identidad profesional docente.
- ▶ El reconocimiento de la incidencia de las motivaciones intrínsecas y extrínsecas en la construcción de su identidad profesional docente.
- ▶ La valoración de la trascendencia de su labor en la formación de estudiantes.

Los contenidos a abordar en esta IF integran conceptos, procedimientos y actitudes orientados a la formación de los docentes en servicio de BT, alentándolos a participar en los procesos reflexivos individuales y colectivos en torno a su práctica; su definición deriva de un proceso de reflexión profunda que busca atender los desafíos enfrentados en la práctica cotidiana.

En la tabla 1.2 se presenta una síntesis del proceso que se siguió para la delimitación de los contenidos específicos de esta intervención formativa.

Tabla 1.2 Síntesis del proceso para la delimitación de contenidos de la intervención formativa

Problema de la práctica	Los docentes en servicio de bachillerato tecnológico reflejan desmotivación en su práctica, la cual se manifiesta en el entusiasmo y pasión por la enseñanza, en la percepción sobre su capacidad para enfrentar los desafíos de la práctica cotidiana y en la valoración de cómo incide su función en la disposición de los estudiantes para aprender, lo cual tiene efectos en la configuración de su identidad profesional docente.	
Causas	<ul style="list-style-type: none"> • Entusiasmo y pasión por la enseñanza. • Percepción de su capacidad para enfrentar los desafíos de la práctica cotidiana. • Valoración de cómo incide su función en la disposición de los estudiantes para aprender. 	
Núcleo / Dimensión / Saberes y conocimientos que se involucran	<p>Núcleo v. Saberes y conocimientos para el fortalecimiento de la identidad profesional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sobre la autopercepción y autoconstrucción <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento y significado que le da la función para la construcción de una identidad profesional, adquisición de habilidades inherentes a la profesión docente (saber ser y saber devenir, búsqueda del sentido de ser docente, apropiación de nuevas estrategias, cuestionamiento y adecuación de sus decisiones). • Descubrimiento y valoración de quiénes son como enseñantes a partir de la actuación en el aula. • Sobre la pertenencia y la identidad. <ul style="list-style-type: none"> • Actitudes y valores que propician el compromiso ético con su profesión y el reconocimiento de su función social y como agente de cambio para desarrollo de su práctica. 	
Aspecto de mejora	De una práctica que refleja la desmotivación del docente que se manifiesta en la dificultad para generar experiencias formativas estimulantes para sus estudiantes, a una práctica que recupera el sentido de enseñar y su potencial para incidir en el aprendizaje de éstos.	
Propósito	Que los docentes en servicio de bachillerato tecnológico reflexionen en torno a las motivaciones que orientan su labor docente y cómo se materializan en el trabajo cotidiano con sus estudiantes, de tal forma que resignifiquen el sentido de su tarea, recuperen su autoconfianza, redescubran y revaloren el sentido de enseñar y aprender en sus contextos de trabajo.	
Contenidos	Declarativos	<ul style="list-style-type: none"> • El análisis de las experiencias y creencias que revelan su historia personal, profesional y de formación, las que en conjunto han configurado su identidad profesional docente. • El reconocimiento de la incidencia de las motivaciones intrínsecas y extrínsecas en la construcción de su identidad profesional docente.
	Actitudinal	<ul style="list-style-type: none"> • La valoración de la trascendencia de su labor en la formación de estudiantes.

Fuente: elaboración propia con base en Mejoredu, 2022.

d. Selección e implementación del dispositivo

De acuerdo con los Criterios Generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior (CGPFCDPD) (Mejoredu, 2022), en la formulación de una intervención formativa se seleccionan los dispositivos formativos para su implementación, los cuales se definen como:

los modos en que se organizan tiempos, espacios y contenidos con enfoque de formación situada, para posibilitar la construcción y desarrollo de los saberes y conocimientos docentes. Estos dispositivos se articulan para: a) alcanzar los propósitos; b) desarrollar los contenidos; c) realizar actividades para la reflexión individual y colectiva que ponen en juego referentes para pensar y movilizar la práctica (narrativas y espirales reflexivas), y detonadores para la reflexión (observación de la práctica, diarios personales, diálogo reflexivo, uso de la metáfora, estudios de caso, incidentes críticos, ensayos docentes, historia de vida, entre otros); d) hacer uso de materiales y recursos acordes con el proceso de aprendizaje docente; y e) llevar a cabo procesos de autoevaluación y coevaluación de las prácticas formativas. Entre los dispositivos destacan el encuentro, la tertulia pedagógica o dialógica, el grupo de análisis de la práctica, la jornada, el consejo técnico, la academia, el seminario, el taller, el curso y el diplomado.

Para la implementación de esta intervención formativa se ha seleccionado la *Tertulia dialógica* como el dispositivo formativo que resulta idóneo para el abordaje de los contenidos. En la *Tertulia dialógica* un grupo pequeño de docentes se encuentran para dialogar y reflexionar en un ambiente cordial e informal sobre asuntos relevantes de su práctica, a partir de diferentes materiales que pueden ser escritos, orales o audiovisuales (literatura, videos, *podcasts*, series, películas u otros) como detonantes de la conversación y la reflexión. En la interacción dialógica propiciada en este espacio de formación se comparten miradas, emociones, sueños, aspiraciones y concepciones que permiten el acercamiento y reconocimiento personal y profesional de los participantes, formentando la creación de vínculos basados en la horizontalidad, el respeto, la escucha y la resignificación de sus concepciones y actuaciones docentes.

Como dispositivo de formación, la *Tertulia dialógica* es un espacio desprovisto de la formalidad académica que caracteriza a otros dispositivos y cuenta con un elevado potencial para la construcción de aprendizajes en colaboración. Se fundamenta en una concepción sociocultural del aprendizaje dialógico propuesta por Ramón Flecha en 1997, el cual...

se produce en diálogos que son igualitarios, en interacciones en las que se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas y que están orientadas a la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todas y todos. El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores (Aubert *et al.*, citado en CREA, 2018: 13).

En ese contexto el aprendizaje se potencia con base en la revisión de un material textual⁴ que es interpretado por los participantes mediante la conversación libre, espontánea y sin juicios, en donde se promueve la movilización de saberes y conocimientos, el reconocimiento del valor de la palabra y el saber del otro. Lo expresado por cada participante en sus intervenciones tiene valor en sí mismo al tiempo que se amplía el propio conocimiento a partir de las opiniones e interpretaciones de los demás y de las deliberaciones que emergen al confrontar los diferentes puntos de vista.

Algunos autores (Alonso *et al.*, 2008; Chocarro de Luis, 2013; Foncillas y Laorden, 2014) reconocen en la *Tertulia dialógica* su potencial para incidir en la transformación de las prácticas de los sujetos participantes, en tanto que los aprendizajes que se gestan en los actos dialógicos ocurridos durante las sesiones de la tertulia trascienden a otros planos de su actividad humana, colocándolos en una posición más autónoma, responsable, crítica y proactiva.

Por otra parte, las *Tertulias dialógicas* se conciben como espacios de diálogo intercultural, toda vez que cada participante aporta una visión propia sobre el mundo que ha construido durante su trayectoria de vida personal y profesional; de ahí que su conformación heterogénea sea deseable para propiciar procesos de identificación entre profesionales que, en principio, podrían considerarse ajenos los unos de los otros, dando la posibilidad de construir aprendizajes compartidos.

La *Tertulia dialógica* se desarrollará a lo largo de tres sesiones, en las que algunos textos y videos servirán como detonantes o pretexto para conversar, reflexionar y discutir sobre su encuentro con la docencia, las razones que movilizan su labor y repensar el significado de ser docente y de su quehacer.

El recurso *Repensar mi identidad docente. Carpeta para la reflexión*, integra los diferentes soportes para detonar procesos reflexivos y dialógicos entre los docentes que participan en el desarrollo de la *Tertulia dialógica*.

Sobre el desarrollo de la *Tertulia dialógica*

A continuación, se presentan un conjunto de orientaciones relacionadas con la organización, el tiempo y los aspectos que es preciso prever para llevar a cabo en cada sesión de la *Tertulia dialógica* y cumplir con el propósito de esta IF.

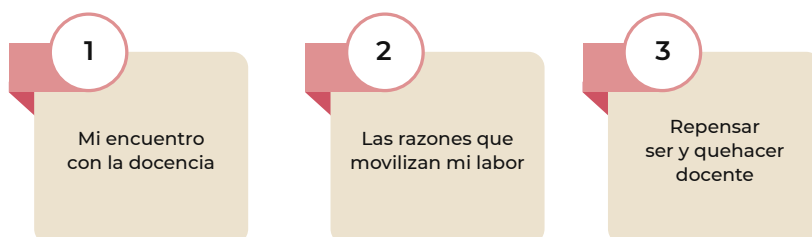
Es recomendable que la autoridad educativa estatal –responsable de la implementación– comparta previamente con los docentes participantes el propósito de la IF, las fechas y horarios en que se realizarán las sesiones de la *Tertulia dialógica*, así como los mecanismos de apoyo y acompañamiento para su desarrollo.

⁴ Desde la semiótica, el texto es cualquier cosa que mediante algún soporte físico y un sistema de signos tiene una intención de comunicar algo, por lo que un texto no es sólo algo escrito sino también algo audiovisual, musical, plástico, gráfico, etcétera (Quintana, s/f).

Sobre los tiempos y las modalidades

En la figura 1.4 se describen las sesiones que integran la *Tertulia dialógica*.

Figura 1.4 Sesiones de la *Tertulia dialógica*



La modalidad de trabajo (presencial o en línea) y el espacio para el desarrollo de las sesiones se definirán en coordinación con las autoridades correspondientes de los diferentes servicios educativos y planteles a fin de asegurar que se elijan los más pertinentes. Cada sesión tendrá una duración de cinco horas como máximo.

Sobre la persona que modera la *Tertulia dialógica*

En virtud de las características peculiares de este dispositivo formativo, será fundamental definir cuidadosamente quiénes serán los responsables de animar su desarrollo, a fin de asegurar el logro del propósito que persigue la intervención formativa y, de manera particular, las intenciones de cada sesión de la *Tertulia dialógica*.

Es deseable que la persona responsable del desarrollo de la *Tertulia dialógica* sea un docente que participe en ella y que al igual que el resto de los participantes realizará las tareas propuestas en cada sesión. Adicionalmente desempeñará la función de moderador, de tal suerte que guiará la reflexión y la conversación para facilitar la participación de todos y en el transcurso de las sesiones alentará la discusión a partir de los diferentes puntos de vista. En su designación se considerarán los siguientes rasgos:

- ▶ experiencia en orientar procesos reflexivos sobre la práctica y la colaboración entre colegas;
- ▶ sensibilidad y apertura hacia el proceso de aprendizaje de cada participante y el suyo propio;
- ▶ disposición para la escucha activa y libre de juicios; y
- ▶ empatía y respeto hacia los participantes.

Funciones de la persona que modera la Tertulia dialógica

- ▶ Revisar con anticipación la secuencia de trabajo y la Carpeta donde se integran los materiales a utilizar en cada sesión de la *Tertulia dialógica* con el fin de prever lo necesario para que la totalidad de docentes disponga de la información y no existan obstáculos a la hora de participar.

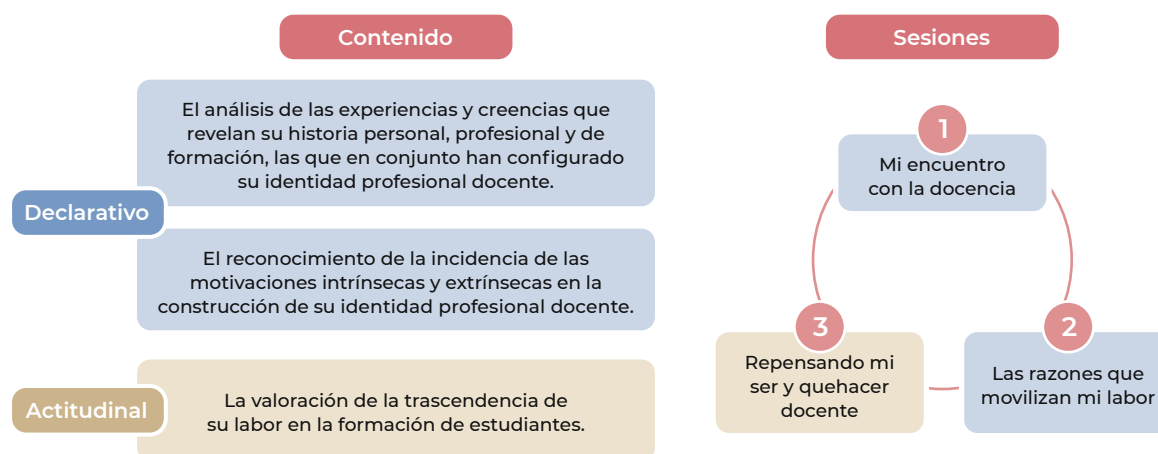
- ▶ Comunicar a los participantes las intenciones de cada sesión, la dinámica en que se desarrollarán, el tiempo disponible, así como los materiales que serán el insumo para detonar la conversación, la reflexión y discusión en cada momento.
- ▶ Compartir con los participantes las siguientes tres máximas que deben respetarse en cada sesión:
 1. Lo que cada persona dice, opina e interpreta es importante porque procede de su propia experiencia, saberes y conocimientos, por tanto, tiene valor en sí mismo.
 2. Las opiniones, puntos de vista e interpretaciones de los demás, ofrecen una perspectiva diferente a la mía.
 3. El real y más valioso aprendizaje es el que se gesta en el diálogo y la interacción con los demás.
- ▶ Favorecer la dinámica de colaboración entre los participantes, de tal manera que todos se comenten o apoyen entre sí para compartir sus opiniones sobre lo leído, escuchado o visto en cada sesión, lo anterior hace posible que la interpretación sea más rica y propicie aprendizajes.
- ▶ Realizar las pausas necesarias para la reflexión, el diálogo y la discusión, de tal modo que cada participante lo haga a su ritmo y con la profundidad que desee.
- ▶ Animar a los participantes a compartir sus reflexiones finales al cabo de cada sesión.
- ▶ Elaborar un anecdotario que dé cuenta de la experiencia colectiva del diálogo acontecido en cada sesión, así como de las reflexiones y opiniones relevantes.

Sobre la organización de las sesiones de la *Tertulia dialógica*

Las sesiones tienen la intención de analizar y reflexionar sobre la práctica docente a través de los contenidos propuestos en esta intervención formativa.

En la figura 1.5 se presentan los contenidos de la intervención formativa y de las sesiones de la *Tertulia dialógica*.

Figura 1.5 Contenidos de la intervención formativa y de las sesiones de la *Tertulia dialógica*



Es importante mencionar que los contenidos se abordan de manera integral y secuencial en las sesiones del dispositivo, pues se definieron en función de lo que sucede en la práctica cotidiana del docente y, por tanto, no pueden desarrollarse de manera fragmentada y discontinua.

Sobre la duración de la intervención formativa

El desarrollo del dispositivo formativo considera un total de veinte horas que pueden desarrollarse en un semestre. Cada sesión tendrá una duración de cinco horas; en ellas debe prevalecer el diálogo, la reflexión y discusión en colaboración con los demás. Entre la segunda y la tercera sesión los participantes dedicarán cinco horas en la elaboración de una narrativa autobiográfica, la cual será uno de los principales insumos para propiciar el diálogo (tabla 1.3).

Tabla 1.3 Distribución del tiempo de duración de la intervención formativa

Sesión		Distribución del tiempo	
		Narrativa autobiográfica (trabajo individual)	Momentos dialógicos (trabajo colectivo)
Mi encuentro con la docencia	5 horas	-	
Las razones que movilizan mi labor	7.5 horas	2.5	5
Repensar mi identidad y quehacer docente	7.5 horas	2.5	5
Total de horas de la intervención formativa	20 horas	5 horas	15 horas



Sobre el desarrollo de las sesiones de la *Tertulia dialógica*

Como se ha expuesto, el diálogo y el intercambio entre los participantes son las actividades esenciales de la *Tertulia dialógica*, por ello, cada sesión estará conformada por momentos dialógicos en donde se presentará un detonante (texto o video) que servirá para recuperar la conversación libre, espontánea y sin juicios respecto a su práctica y la narrativa autobiográfica. Tanto el moderador como los participantes tendrán en la Carpeta la secuencia y los materiales para el desarrollo de cada uno de los momentos dialógicos.

Vale la pena señalar que las sesiones se apoyan en una propuesta de análisis denominada *espiral reflexiva*, la cual consiste en un ciclo reflexivo con distintos momentos (descripción, resignificación, comparación y reconstrucción de la práctica) y cuya finalidad es que el docente mire de nuevo su quehacer cotidiano para explicitar lo que hace y reflexionar individual y colectivamente, acerca de cómo lo hace, por qué y para qué lo hace, lo cual le permitirá tomar conciencia de lo que podría mejorar en sus prácticas docentes.

Como parte del trabajo autónomo a realizar fuera de las sesiones de la *Tertulia dialógica*, antes de la segunda y tercera sesión, los docentes elaborarán una narrativa autobiográfica de acuerdo con las especificaciones que se establezcan al principio de cada sesión. La realización previa de ambas actividades será fundamental ya que son insumos necesarios para el diálogo, la reflexión y la discusión en la Tertulia.

Al final de la secuencia de algunos momentos dialógicos se ofrecen al moderador pautas o sugerencias para el desarrollo de éstos. De la misma forma, se ha incorporado un apartado denominado "Use sólo en caso de emergencia...", en el que se proponen algunas líneas de análisis para guiar el diálogo. Se recomienda al moderador utilizarlos sólo cuando el grupo no logre detonar el diálogo por sí solo, carezca de comunicación activa o la conversación se desvíe de la intención de la sesión. Los íconos para ambos apartados se muestran enseguida.

Ícono	Apartado
	Información para el moderador
	Use sólo en caso de emergencia...

A continuación se detalla el desarrollo de cada una de las sesiones de la *Tertulia dialógica*.

Sesión 1. Mi encuentro con la docencia

La intención de la sesión es reflexionar en torno a su historia de vida con el fin de recordar aquellos referentes y motivaciones que le llevaron a elegir ser docente y orientar su quehacer en el aula.

Primer momento dialógico

60 minutos

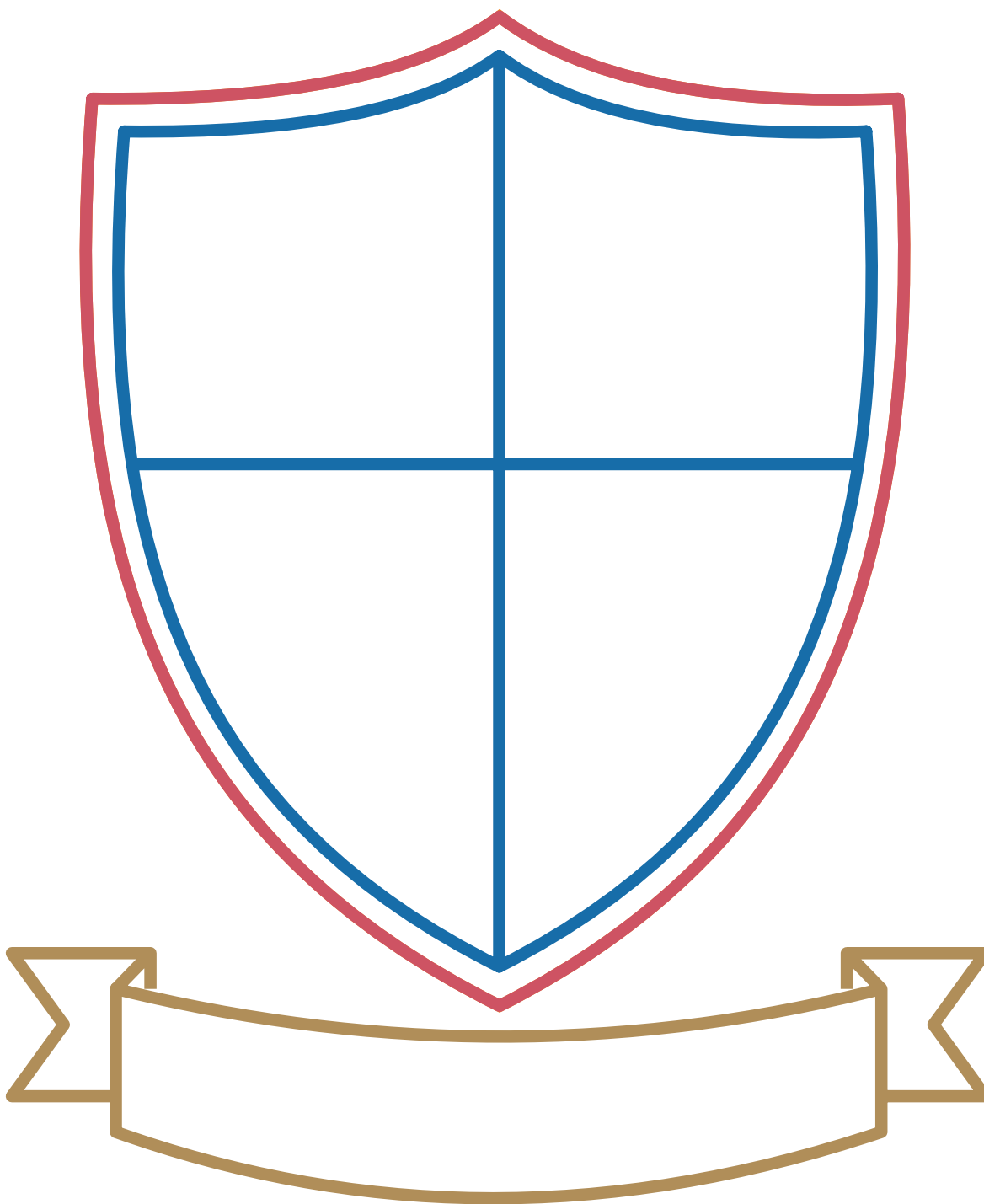
De forma individual elabore un escudo heráldico,⁵ divídalo en cuatro cuadrantes y represente con dibujos los siguientes aspectos:

- ▶ Cuadrante 1. Algunos elementos relevantes sobre su origen personal, tales como el lugar donde nació, familia con la que creció, eventos significativos de sus primeras etapas de vida, etcétera.
- ▶ Cuadrante 2. Una característica o cualidad personal que piense que le distingue o identifica.

⁵ En la Edad Media los escudos heráldicos se utilizaron como expresiones artísticas para representar gráficamente localidades, dinastías, familias o instituciones.

- ▶ Cuadrante 3. Algo que le describe, representa o simboliza como profesionalista.
- ▶ Cuadrante 4. Un personaje relevante para usted o que ha influido en su vida profesional.

En el cintillo de la parte inferior del escudo escriba su nombre o apelativo con el que le gusta ser llamado.



Al concluir su elaboración se presentarán ante el grupo explicando el significado y la relevancia de los elementos que cada uno incorporó.



Información para el moderador

- ▶ Antes de iniciar con la elaboración del escudo heráldico, dé la bienvenida a los participantes y explíqueles la intención de la sesión para que identifiquen el rumbo que seguirá el diálogo.
- ▶ Es preciso destacar que la *Tertulia dialógica* promueve el intercambio y el debate de ideas, por lo que las participaciones deben ser escuchadas con atención y respeto. Se trata de compartir, reflexionar y en su caso reconstruir saberes y creencias, sin imponer o privilegiar una mirada homogénea.
- ▶ La confección del escudo tiene un doble propósito: recuperar los primeros aspectos para elaborar su narrativa autobiográfica y presentarse ante el grupo, por ello no es necesario que haga una ronda o dinámica de presentación.
- ▶ Antes de la sesión imprima el escudo heráldico que se encuentra en el anexo de la Carpeta para que cada participante elabore su escudo. Si bien se apela a la creatividad y empeño en su elaboración, no es requisito que sea impecable visualmente.

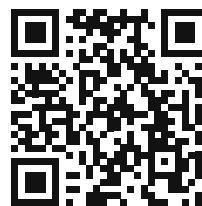
Segundo momento dialógico

60 minutos

Después de la presentación del escudo heráldico, observen en grupo el video de la TED Talk:⁶ *Hetaim Patel: ¿Quién soy? Piénsalo de nuevo* <<https://www.youtube.com/watch?v=FPhHHtn8On8>>.



Fotograma del video *Hetaim Patel: ¿Quién soy? Piénsalo de nuevo* <<https://www.youtube.com/watch?v=FPhHHtn8On8>>.



Escanee el código para abrir el recurso

Comenten y reflexionen sobre el sentido de las siguientes frases que Hetaim Patel expresó durante el *performance* de su charla:

"Aún creo que aprendemos quiénes somos copiando a otros. ¿Quién aquí no ha imitado a su héroe de la infancia en el patio, o a su madre o padre? Yo lo he hecho".	5' 09"
"Cada vez que fallo en parecerme más a mi padre, seré más yo mismo. Cada vez que no alcanzo a convertirme en Bruce Lee, más auténticamente seré yo".	8' 05"

⁶ Las TED Talks son charlas cortas sobre diversos temas de interés publicadas por la organización de medios estadounidense-canadiense TED Conferences.

Patel es un artista visual y *performer* nacido en un hogar asiático *gujarati* británico en Bolton, Inglaterra; creció bajo la influencia de la cultura y los ideales hindúes de sus padres. Por su origen, fue objeto de continuos abusos raciales por parte de su comunidad; esto lo llevó a interesarse en las nociones de identidad, grupos marginados, multiculturalismo y autoaceptación, y plasmar estas temáticas en sus obras (Estudio Hetain Patel, 2023; Studio internacional, 2020).



Fuente: Estudio Hetain Patel, 2023.

Dialoguen sobre los vínculos familiares, personales y académicos relevantes en su desarrollo profesional docente. Revisen nuevamente los escudos heráldicos y comenten los elementos que se relacionan con su identidad profesional.



Información para el moderador

- ▶ Antes de iniciar la sesión verifique que se cuenta con el equipo necesario para la proyección del video (computadora, videoprojector y bocinas), así como conectividad a internet.
- ▶ En caso de no contar con conectividad a internet en el espacio de trabajo, considere descargar previamente el video a la computadora o a una memoria USB utilizando algún servicio de descarga en línea como <<https://keepv.id/>>.



Use sólo en caso de emergencia...

Si la *Tertulia dialógica* no se desarrolla de manera fluida, ya sea por la escasa participación de los docentes o porque el diálogo se desvía de la intención de la sesión, le proponemos las siguientes líneas de análisis para promover e incentivar la conversación:

- ▶ ¿Qué influencias personales y familiares incidieron en nuestra elección de carrera o profesión?
- ▶ ¿Qué experiencias de vida han sido relevantes e influyen hoy en día en nuestra manera de pensar y actuar como docente?
- ▶ ¿Cómo nos visualizábamos como docentes al inicio de nuestra trayectoria profesional y cuál es el contraste con la manera en que nos identificamos hoy en día?

Tercer momento dialógico

1:30 horas

Lean el texto “Las historias de vida y construcción de identidades profesionales” de Antonio Bolívar (2016) y dialoguen sobre lo que les ha llamado la atención y por qué es importante la construcción de la identidad profesional docente.

Las historias de vida y construcción de identidades profesionalesAntonio Bolívar⁷

Fragmento

“La *historia de la vida* se convierte, de este modo, en una historia contada [...]. El relato configura el carácter duradero de un personaje, que podemos llamar su *identidad narrativa*, al construir la identidad dinámica propia de la historia contada. La identidad de la historia forja la identidad del personaje’ (Ricœur, 1999, pp. 216 y 218).

“Tanto la identidad como la historia de vida se configuran en el relato narrativo. Desde un enfoque biográfico-narrativo, las identidades se *construyen*, dentro de un proceso de socialización, como una narración ante sí mismo o ante los otros que cambia y se va reconfigurando con el tiempo. Aquello que se llegue a ser como persona o como docente es resultado del proceso por el que se ha ido configurando la identidad profesional. La reflexión que un sujeto hace sobre los sucesivos escenarios recorridos, en orden a su posible autodefinición en la unidad de un relato, constituye su identidad narrativa. Al poner en escena por él mismo su vida, revela y está constituyendo su identidad narrativa. Esta identidad, como magistralmente ha desarrollado Ricœur, va unida al relato narrativo normalmente como una historia de vida que para sí mismo o para otro narramos:

‘La vida sólo se comprende a través de las historias que contamos sobre ella, entonces, podemos decir que una vida examinada es una vida *narrada*. [...] Aprendemos a convertirnos en el *narrador de nuestra propia historia* sin que nos convirtamos por entero en el actor de nuestra vida’ (Ricœur, 2006, pp. 20 y 21).

[...]



⁷ Antonio Bolívar es un catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada (España). Ha trabajado en los campos de Educación Moral de la Ciudadanía, Asesoramiento Curricular y Formación de Profesores, Innovación y Desarrollo del Currículum, Desarrollo Organizacional y Liderazgo Educativo e Investigación Biográfico-Narrativa. Ha publicado más de treinta libros y más de un centenar de artículos. Dirige la revista *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* y es integrante de comités editoriales y científicos de varias revistas de reconocido prestigio. En las últimas décadas se ha dedicado a trabajar con las escuelas y las asociaciones de directores para hacer de la escuela una comunidad que aprende y crece institucionalmente, articulada por un liderazgo pedagógico compartido.

“Todo relato de vida es, en el fondo, una búsqueda de sentido y una justificación razonable que confirme o cuestione la trayectoria de vida seguida. Sin desconsiderar la influencia o repercusión que los acontecimientos de la vida privada y personal del docente tienen en su vida profesional, importa –mirando a su incidencia en la mejora– la trayectoria profesional (formación inicial, proceso de socialización y construcción de identidad profesional, itinerarios formativos seguidos).

“Por otra parte, las personas construyen su identidad individual haciendo un autorrelato, que no es sólo recuerdo del pasado sino un modo de recrearlo en un intento de descubrir un sentido e inventar el yo, en modos que puedan ser socialmente reconocibles. Por eso, narrar, a sí mismo o a otros, lo que ha sido o va a ser el proyecto personal de vida es una estrategia identitaria, en cuanto apropiación de lo vivido, para dar sentido a las condiciones de trabajo. Las metodologías biográfico-narrativas (Bolívar, 2012) aportan modos de abordaje para recoger y analizar historias de vida y aprendizaje.

[...]

Historia de vida e identidad narrativa

“La identidad es un elemento crucial en los modos como los profesores construyen cotidianamente la naturaleza de su trabajo (motivaciones, satisfacción y competencias). En la investigación (auto)biográfica se reconoce que no es posible dividir las vidas de las gentes en apartados aislados como “vida personal” “profesional” o “familiar”, dado que están inextricablemente unidas (Germeten, 2013, p. 614). Como confirman algunas investigaciones la identidad docente está profundamente unida a la biografía personal, sin poder separarse el “*teacher self*” de la “*teacher identity*” (Bukor, 2015). Hay una relación inseparable entre lo personal y lo profesional.

“Dentro de los distintos enfoques sobre la identidad, [...] en los últimos años ha adquirido relevancia la dimensión biográfico-narrativa en la constitución de la identidad. Al igual que en la ficción, como ha analizado Paul Ricœur (1995-96), la identidad puede ser entendida como un relato que, como reconstrucción de la experiencia, da significado a lo sucedido o vivido.

[...]

“El carácter reflexivo es constitutivo de la identidad y la narrativa. Steiner (2004), recordando a Sócrates, ha señalado que una vida no examinada no merece ser vivida. Ricœur (1996) ha argumentado que una vida examinada es una vida recontada.

“De esta manera, nos hacemos a nosotros mismos en los modos como llegamos a vivir nuestros relatos. Narrar la historia de nuestra vida es una autointerpretación de lo que somos, una puesta en escena a través de la narración. [...] La identidad narrativa tiene, pues, la coherencia propia de una narración, pero es al tiempo fluida y cambiante, basada en hechos pero reinterpretados “ficticiamente”, contruidos por el sujeto pero en interacción y diálogo con otros. La identidad narrativa se realiza por la puesta en intriga de la vida, haciendo una síntesis de lo heterogéneo (concordante y discordante) y una anticipación de sus deseos en el porvenir.



[...]

“La identidad es inestable, porque podemos imaginar sucesivas variaciones sobre nuestra vida, que son modos subsiguientes de ver nuestra identidad. Es posible redescubrir la vida según las historias contadas en cada momento, expresión de la vida ensayada en dicho momento.

“La identidad profesional suele ser *resultado de un largo proceso* por construir un modo propio de sentirse profesor, al tiempo que dar sentido a su ejercicio cotidiano. Como hemos estudiado más detenidamente en otro lugar (Bolívar, 2006), es el resultado (siempre provisional) de un proceso que integra diferentes experiencias del individuo a lo largo de su vida, marcado –en ocasiones– por rupturas, inacabado y siempre retomado a partir de los remanentes que permanecen. Por lo demás, puede permanecer relativamente estable, desestabilizarse y entrar en crisis, dependiendo de las circunstancias profesionales y personales. Se construye por medio de un conjunto de dinámicas y estrategias identitarias que, para sí o para otros, se van constituyendo en torno al ejercicio de la profesión. Desempeñan hitos en ese proceso las experiencias escolares vividas como alumnos, el posible atractivo de la docencia, su primera modelación en la formación inicial universitaria después, los inicios del ejercicio profesional; que lo condicionarán positiva o negativamente”.



Información para el moderador

- ▶ Es importante que todos lean el texto. Puede organizar una lectura grupal o dar tiempo para que se realice de manera individual.
- ▶ Si durante la lectura se pierde la atención de los participantes, haga una pausa para realizar una ronda de diálogo sobre el contenido y recuperar algunas reflexiones.
- ▶ Previo a la ronda de participación proponga a los asistentes relacionar la lectura con lo revisado y conversado en los momentos dialógicos anteriores, así como con su práctica docente.



Use sólo en caso de emergencia...

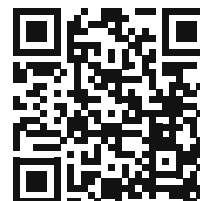
Si la *Tertulia dialógica* no se desarrolla de manera fluida, ya sea por la escasa participación de los docentes o porque el diálogo se desvía de la intención de la sesión, le sugerimos las siguientes líneas de análisis para promover e incentivar la conversación:

- ▶ ¿Qué relación puede tener nuestra identidad profesional con el trabajo docente que desarrollamos cotidianamente con los estudiantes?
- ▶ ¿Qué sucesos de nuestra historia de vida son relevantes en la forma en que desarrolla la práctica con nuestros estudiantes?
- ▶ ¿De qué forma convergen e interaccionan las dimensiones personal, familiar y profesional en el desempeño de nuestra práctica docente?

Cuarto momento dialógico

40 minutos

En grupo, observen el video de la TED Talk de Oscar Ghillione:⁸ *Profesores que dejan marca* / Oscar Ghillione / TEDxRiodelaPlataED <<https://www.youtube.com/watch?v=WVEnhecsj3Y>>.



Escanee el código para abrir el recurso

Fotograma del video *Profesores que dejan marca* / Oscar Ghillione / TEDxRiodelaPlataED <<https://www.youtube.com/watch?v=WVEnhecsj3Y>>.

Conversen sobre los docentes que dejan huella y las características que les hacen especiales para los estudiantes. Compartan casos de docentes que marcaron su vida personal y profesional.

**Información para el moderador**

- ▶ En caso de no contar con conectividad a internet en el espacio de trabajo, descargar previamente el video a la computadora o en una memoria USB utilizando algún servicio de descarga en línea como <<https://keepv.id/>>.

**Use sólo en caso de emergencia...**

Si la *Tertulia dialógica* no se desarrolla de manera fluida, ya sea por la escasa participación de los docentes o porque el diálogo se desvía de la intención de la sesión, le proponemos las siguientes líneas de análisis para promover e incentivar la conversación:

- ▶ ¿Qué características tenían los docentes que influyeron en nuestra vocación profesional?
- ▶ ¿Qué modelos de enseñanza retomamos de nuestra etapa de estudiantes en nuestra actual práctica como docentes?
- ▶ ¿Qué experiencias de nuestra historia de vida profesional han incidido positivamente en los estudiantes?

⁸ Es profesor y licenciado en administración de empresas en Buenos Aires, Argentina. Especializado en políticas educativas, gestión educativa, ciudadanía y desarrollo humano. Ocupó responsabilidades en la Jefatura de Gabinete de ministros y en el Ministerio de Educación de la Nación. En el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se desempeñó como director general de la Escuela de Maestros y actualmente es Subsecretario de Carrera Docente.

Quinto momento dialógico

50 minutos

Lean el texto “Los maestros a través del espejo. Una mirada desde la biografía escolar” de Andrea Alliaud (2011), y dialoguen sobre los recorridos e influencias que los llevaron a la elección de la profesión docente.



Los maestros a través del espejo. Una mirada desde la biografía escolar

Andrea Alliaud⁹

Fragmento

Los maestros de los maestros

“Los maestros novatos, que actualmente se encuentran ejerciendo su profesión, reconocen que el recorrido que transitaron para llegar nuevamente a la escuela ejerció “influencia” en su ser como docentes. Este recorrido comprende los distintos niveles escolares, la formación profesional y los primeros desempeños.

“En sus relatos autobiográficos, los maestros refieren: “marcas”, “huellas”, “ejemplos” (para seguir o no), “modelos” y “contramodelos”, como un caudal de experiencia que les proporcionó una estadía prolongada en las instituciones escolares. Sin embargo, serán los docentes, *sus* docentes, los que cobran verdadero protagonismo en la construcción de su ser y quehacer profesional: ‘Las situaciones escolares vividas influyen a diario en lo que transmitimos debido al aprendizaje significativo que queda guardado en mí’.

“Las maestras y profesores me influyeron muchísimo. Uno pasa la mitad de la vida dentro de una escuela. Siempre te [acuerdas] de lo que te dijeron, inconsciente o conscientemente, como lo quieras llamar, de las cosas que te marcaron y que te marcan’.

“Estos maestros reconocen fundamentalmente la influencia de *otros* maestros o profesores, ya sea por los aspectos positivos que toman de ellos, por los negativos que descartan, o por ambos a la vez. En el ejercicio de su práctica profesional, estos parecen ser referentes a partir de los cuales irán encontrando un lugar en la profesión en la que pretenden afianzarse.



⁹ Es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y profesora investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad. Su área de especialización es la formación de profesores, temática sobre la que investigó, disertó y publicó documentos y libros; además, realizó consultorías y ocupó distintos cargos en organismos de gobierno nacionales e internacionales.

El primer tiempo es un tiempo de acomodación en el que serán bosquejados distintos modelos de desempeño. Muchos actuarán por imitación, tratando de asemejarse a los personajes vividos como ideales en el transcurso de su paso por las sucesivas instituciones escolares y de formación profesional. Otros actuarán por contraste u oposición, tratando de diferenciarse de aquellos personajes que marcaron negativa o dolorosamente su propia trayectoria. Con voluntad y con suerte, con el tiempo, iremos construyendo como un *collage*, nuestro propio estilo (Frigerio y otros, 1992: 17).

“En los relatos autobiográficos, la influencia percibida por los maestros no suele recaer en una persona: aparecen ejemplos de docentes opuestos que se evocan conjuntamente. Hay de quienes tomar, aprender y otros de quienes diferenciarse. Asimismo, y tal como ellos lo expresan, hay determinadas características de cada docente que se toman o se desprecian. Cada uno irá armando y definiendo su propio modelo a partir de esos fragmentos. Este proceso de creación del ser docente se produce a partir de ejemplos, mejores o peores, de tipos ya conocidos

[...]

“Al releer cómo soy como maestra, encontré varias características de mis profesores predilectos (...) Siempre digo que soy una mezcla de...’.

“Creo que me he visto muy influenciado para no cometer los errores de mis maestros y copiar las actitudes buenas de muchos de mis profesores. (...) Trato de no tomar como modelo una sola persona, sino de ver cuáles son las cosas buenas y también las cosas malas para no repetirlas’.

“Estrechamente relacionado con los modelos *vividos* durante la infancia y la juventud, hay casos en que los maestros [...] expresan lo que quieren ser y no ser, tomando como parámetro a los docentes que fueron encontrando en su vuelta a la escuela. Serán nuevamente los maestros de nivel primario los referentes más cercanos que les posibilitarán (esta vez) ir delineando, proyectando o probando ciertas acciones ligadas, en estos casos, con los aspectos más específicos de su práctica profesional. Varios de nuestros maestros se sienten marcados o influenciados por estos docentes: 'Me marcó mucho la situación descrita en cuarto grado y las observaciones que hice siendo ayudante, en cuanto a darme una idea de cómo era posible llevar esto a cabo'.

'Los maestros, donde yo hice las prácticas eran muy buenos y me influyeron en un montón de cosas'.

“Los maestros más jóvenes imitan o se oponen, copian o se enfrentan al personaje convocado o a algunos de sus rasgos. Lo que les hicieron, lo que les dijeron, lo que les pasó con ellos constituye una experiencia que los formó (más allá de lo que estaba definido explícitamente y además de los espacios específicos destinados a su preparación profesional), a partir de la cual se irá sedimentando lo que ellos mismos irán produciendo o reproduciendo como docentes.



“La biografía escolar, como paso prolongado por distintas instituciones educativas, representa para los docentes un caudal de experiencia personal que es preciso considerar a la hora de entender la docencia y definir su formación profesional. La fuerza de esas vivencias escolares radica precisamente en el hecho de que se han aprendido a lo largo de un tiempo prolongado, en etapas decisivas de la vida y *en situación*: es lo vivido o lo aprendido, al decir de Larrosa (2000), en tanto nos pasa, por oposición a lo que simplemente pasa. Es la experiencia que forma parte de la trama de nuestras vidas y, en tanto tal, cobra significación (Huberman, 2000).

“La influencia formativa de la biografía escolar, o su alto impacto en el desempeño profesional de quienes vuelven a la escuela para enseñar, fue reconocida por numerosos trabajos académicos. Los maestros, como vimos, también la reconocen. Las voces de estos maestros noveles, a los que nos referimos, forman parte de un trabajo de indagación sistemática (Alliaud, 2004) en el que nos interesó dar un paso más y avanzar en la reconstrucción de esa experiencia escolar vivida, a la que distintas investigaciones y los mismos maestros le otorgan un carácter altamente *formativo*. ¿Cómo eran los docentes que marcaron a estos sujetos que hoy son maestros? ¿Qué hacían? ¿Qué les hacían? ¿Cómo recuperan y relatan, quienes se están afianzando como docentes en el presente, el pasaje por la institución escolar?

“La tarea de reconocer la influencia, las marcas, las huellas, los trazos o las enseñanzas que los otros les han dejado a estos sujetos que hoy son maestros sólo parece posible en tanto se acceda y trabaje con el contenido biográfico vivido. Es decir, los maestros podrán reconocer y reconocerse una vez que hayan volcado sus experiencias escolares y se hayan enfrentado con ese pasado que han vivido y los ha constituido. Sin esta tarea previa, corremos el riesgo de no trascender lo inmediato. Las marcas, las huellas, los trazos no están *a flor de piel* para todos.

“En un primer momento del trabajo de investigación, nuestros maestros se presentaron como hacedores/escritores de un guion escolar en el que fueron delineando escenas y personajes que protagonizaron siendo alumnos. Aunque al hacerlo expresaban sus puntos de vista y valoraciones, lo hacían siempre desde el lado del autor que habla de su propia vida. Ya llegados hacia el final, los maestros armaron su propio personaje: se caracterizaron a sí mismos”.



Información para el moderador

- ▶ Es importante que todos lean el texto. Puede organizar una lectura grupal o dar tiempo para que se realice de manera individual.
- ▶ Si durante la lectura se pierde la atención de los participantes, haga una pausa para realizar una ronda de diálogo sobre el contenido y recuperar algunas reflexiones.
- ▶ Previo a la ronda de participación, proponga a los asistentes relacionar la lectura con lo revisado y conversado en los momentos dialógicos anteriores, así como con su práctica docente.
- ▶ En este momento es importante que los asistentes centren su participación en la época en que decidieron incursionar en la profesión docente.



Use sólo en caso de emergencia...

Si la *Tertulia dialógica* no se desarrolla de manera fluida, ya sea por la escasa participación de los docentes o porque el diálogo se desvía de la intención de la sesión, le proponemos las siguientes líneas de análisis para promover e incentivar la conversación:

- ▶ ¿En qué niveles escolares (primaria, secundaria, educación media superior (EMS), educación superior) tuvimos mayor influencia por parte de nuestros docentes?
- ▶ ¿Cuáles fueron los motivos e influencias que movilizamos al momento de elegir la docencia como actividad laboral y profesional?
- ▶ ¿Qué actividades profesionales desempeñamos adicionalmente a la docencia, y de qué forma influyen en nuestra enseñanza?

Sesión 2. Las razones que movilizan mi labor

La intención de la sesión 2 es dialogar acerca de los aspectos que le gustan o no de la docencia con el fin de identificar lo que le motiva o desmotiva en el desarrollo de su trabajo docente y cómo ello se refleja en la enseñanza a sus estudiantes.

Antes de la sesión

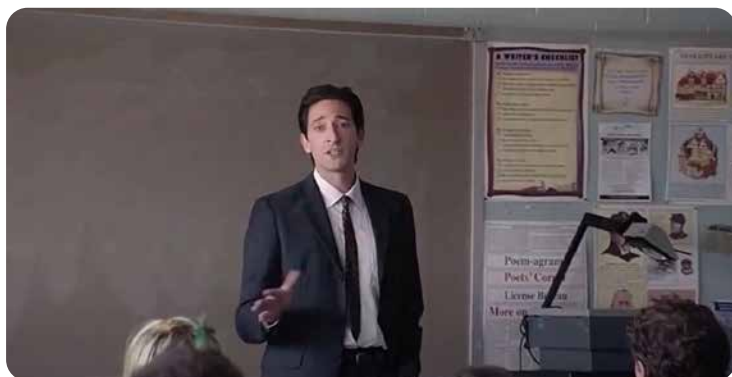
2:30 horas

En la primera sesión se reflexionó sobre su historia de vida, las experiencias personales y figuras que dejaron huella en su camino hacia la docencia y que influyeron en la construcción de su actual identidad profesional. Ahora, de forma individual, piense en todo lo que hoy en día le gusta, disfruta, ilusiona y motiva de la docencia, así como lo que le disgusta, frustra y desmotiva. Plásmelo en una narración autobiográfica que ilustre el estado actual de su práctica. Este ejercicio es una oportunidad para dar voz a sus ideas y sentimientos que tiene sobre su quehacer docente.

Primer momento dialógico

1:30 horas

Observen y analicen los siguientes fragmentos de la película *Indiferencia* <https://drive.google.com/file/d/13GU31iw4cndnLOa6xxCx6Czcx_w3WYLI/view> (2011), en ella se retrata la historia de un docente suplente que realiza su trabajo en una *high school* de una zona de clase media-baja en Estados Unidos.



Fotograma de la película *Indiferencia* <https://drive.google.com/file/d/13GU31iw4cndnLOa6xxCx6Czcx_w3WYLI/view>.



Escanee el código para abrir el recurso

Dialoguen sobre las escenas que más les impactaron, qué tipo de reflexiones suscitaron en ustedes y, si fuera el caso, sobre las situaciones con las que se identifican.



Información para el moderador

- ▶ Previo al inicio de los momentos dialógicos y con la intención de *romper el hielo* al comienzo del trabajo grupal, destine unos minutos para que el grupo comparta cómo va transcurriendo su día.
- ▶ Solicite al grupo hacer un breve recuento de lo analizado durante la primera sesión y las ideas clave que se desarrollaron en ella.
- ▶ Revise junto con el grupo la intención de la sesión para identificar el rumbo que seguirá el diálogo y generar una expectativa sobre lo que se trabajará.
- ▶ Previo al inicio de la sesión verifique que se cuenta con el equipo necesario para la proyección del video (computadora, videoprojector y bocinas), así como la conectividad a internet.
- ▶ En caso de no tener conectividad a internet en el espacio de trabajo, considere descargar previamente el video a la computadora o en una memoria USB.



Use sólo en caso de emergencia...

Si identifica que la *Tertulia dialógica* no se desarrolla de manera fluida, ya sea por la escasa participación de los docentes o porque el diálogo se desvía de la intención de la sesión, le proponemos las siguientes líneas de análisis para promover e incentivar la conversación:

- ▶ ¿Qué aspectos de la docencia disfrutamos y cuáles nos generan disgusto?
- ▶ ¿De qué manera lo que disfrutamos y lo que nos desagrada impacta en el trabajo con nuestros estudiantes?
- ▶ ¿Qué acciones podemos realizar para reencontrar el gusto por la docencia ante situaciones adversas o desmotivantes?

Segundo momento dialógico

1:45 horas

Lean el texto de Pablo Latapí Sarre “Carta a un maestro”.

Carta a un maestro

Pablo Latapí Sarre¹⁰

“Creo que ser maestro tiene, como La Luna su cara luminosa y su cara oscura. En la vida casi todo es así; no hay nada tan malo que no tenga algo de bueno y al revés. Lo que importa es ser consciente de todo, luces y sombras, para que nada nos tome desprevenidos y sobre aviso no haya engaño. No abogo por una actitud estoica ante las ambivalencias de la vida ni mucho menos por la resignación; más bien por una actitud realista que relativice lo negativo y valore sin fantasías lo positivo; creo que por ahí va eso que llaman madurez.

“El lado oscuro de la luna lo conoces bien. Es el bajo sueldo y, más a fondo, lo que ese sueldo significa: el poco reconocimiento social hacia el maestro. Esto duele; lo percibes todos los días y te acompaña como mala sombra; a veces alguien te ve de arriba abajo; mucha gente no valora ni lo que estudiaste ni lo que haces. El lado oscuro son también los escasos recursos con que cuentas para realizar tu tarea y la poca atención que les mereces a las autoridades. Fuera del libro de texto y el gis, casi no cuentas con nada; estás librado a tu imaginación.

“Hay, además, corrupción en el medio magisterial; reglas del juego poco edificantes que tienes que aceptar; a veces manipulación, abusos y un doble lenguaje que molesta. Hay también –aunque no es privativo de tu profesión– rivalidades, murmuraciones, envidias y zancadillas de algunos compañeros. Entre todo esto hay que caminar, como equilibrista sobre la cuerda floja.

“Júntale a todo lo anterior la pobreza de los alumnos que les dificulta tanto aprender; la testarudez, indisciplina y rebeldía de algunos muchachos en el aula; la ignorancia, a veces, de los padres de familia que no saben estimularlos ni corregirlos, y la maledicencia, que nunca falta, en la comunidad. Para ganarte la atención de los chicos tienes que competir con la “tele”, los videos y los cantantes de moda, en batallas que están perdidas de antemano; y, como colofón, se te culpa no sólo de que los alumnos no aprendan, sino de todos los males del sistema educativo. Decididamente, el lado oscuro es más bien negro, de tantas dificultades y problemas que tiene la profesión.



¹⁰ Pablo Latapí Sarre (1927-2009) es considerado uno de los pioneros en investigación educativa de México. Fundó el Centro de Estudios Educativos, A. C. (CEEAC) y se desempeñó como investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

“¿Qué pondremos en el lado luminoso?” Yo fui maestro por varios años (un tiempo quizá demasiado corto para tanto como ahora hablo sobre la educación) y recuerdo siempre tres cosas que me parecen hermosas y hoy añoro.

“La primera es la experiencia de “ver aprender”; suena curioso decirlo así pero no hallo otra manera. Aunque daba clases en una secundaria, por una circunstancia excepcional me tocó en unas vacaciones enseñar a leer a varios niños; en otra época posterior enseñé también a leer a un grupo de campesinos adultos (uno de ellos, don José, de 76 años, por cierto). El momento en que las letras se convierten en palabras y éstas en pensamientos es como un chispazo que estremece al niño y al adulto por igual; en ese momento el niño sonríe y su sonrisa es expresión de triunfo, gozo de descubrimiento y juego ganado; en el adulto es emoción que le desconcierta, comprobación de que “no era tan difícil” y extraña sensación de descubrir que el pensamiento está escondido en los garabatos del papel. Yo simplemente lloré cuando don José me dijo esa tarde: “Ya sé leer; ya soy gente de razón”, soltando un orgullo reprimido por setenta años.

“Ver aprender, presenciarlo, más como testigo que como actor, es la satisfacción fundamental de quien enseña. Lo malo está en que a veces nos concentramos tanto en enseñar, que acabamos contemplando cómo enseñamos en vez de disfrutar el milagro continuo de los que aprenden. Ver aprender es ver crecer y madurar a los niños u jóvenes, comprobar que adquieren capacidades que no tenían, que hablan mejor, que juzgan por sí mismos y que van saliendo adelante.

“Mi segundo recuerdo se liga a la formación del carácter de mis alumnos adolescentes. Siempre considero esto tan importante o más que el que aprendieran conocimientos. Una vez el grupo de tercero de secundaria debía organizar una serie de festejos y el director me encargó coordinar las actividades. Propuse a la clase que tomáramos esa experiencia como una ocasión para que cada uno conociese mejor sus cualidades y sus defectos y la manera como los demás los percibían. Establecimos por consenso los “criterios de evaluación” (compañerismo, creatividad, eficiencia, ya no recuerdo, eran como diez) y después de los festejos el grupo evaluó a cada alumno a la luz de esos criterios. Hoy, muchos años después, cuando me encuentro a algunos de aquellos muchachos, me dicen: “Maestro, esa experiencia fue para mí definitiva; ahí empecé a conocerme de veras; fue estupendo”.

Ser maestro o maestra es ser invitado, en ciertos momentos privilegiados, a entrar al alma de un chico o una chica y ayudarlo a encontrarse, a afirmar paulatinamente su carácter, a descubrir sus emociones, quizás a superar sus temores y angustias. Y para muchos alumnos el maestro o la maestra son los únicos apoyos con que cuenta.

“El tercer recuerdo de esos años, que hoy evoco con nostalgia, es que el contacto cotidiano con los alumnos me mantenía joven. Tus alumnos te obligan a estar enterado de cuanto pasa; te bombardean con preguntas; te ponen en órbita; de todo tienes que saber; acaban enseñándote más que tú a ellos. Esto es bonito: ser maestro es seguir creciendo.

Evoco hoy estos recuerdos que son, para mí, algunos atisbos del lago luminoso de la Luna. Otros maestros, tú mismo, añadirás más luces con el lenguaje insustituible de tu experiencia vivida.



“Si en el balance final las luces son más poderosas que las sombras, no lo sé. Es cosa de vocación, de inclinación interior, de proyecto de vida. O quizá de amor. Y digo la palabra sin ruborizarme porque creo que la profesión de maestro se emparenta con la paternidad y ésta o es amor o no es nada. Todo hijo causa muchos problemas, desde los biberones y pañales, pasando por los médicos, hasta los inevitables desencuentros de la adolescencia; pero ningún padre ni ninguna madre pone en duda que en cada hijo las luces superan a las sombras.

“Si tienes vocación de maestra o maestro, concluyo, creo que tú también opinarás, sin grandilocuencias ni idealizaciones, que la Luna es, decididamente, luminosa y bella.”

Dialoguen sobre la analogía que se hace de los lados luminoso y oscuro de la Luna con la práctica docente, el sentido que tuvo para cada quién al contrastarla con la narración autobiográfica que escribieron antes de la sesión 2 y el análisis de los fragmentos de la película *Indiferencia*.



Información para el moderador

- ▶ Es importante que todos lean el texto. Puede organizar una lectura grupal o dar tiempo para que se realice de manera individual.
- ▶ Dé una breve introducción que entrelace la actividad de la película con la lectura a trabajar en este segundo momento dialógico para evitar que se fraccione la experiencia de aprendizaje.
- ▶ En este momento dialógico los participantes expresarán los sentimientos que tienen de su práctica y todo lo que les rodea, por ello es importante evitar que el resto del grupo exprese algún tipo de juicio hacia lo compartido por sus compañeros.
- ▶ Para prevenir que la sesión caiga en un pesimismo desalentador, recuerde constantemente la reflexión sobre el lado luminoso de la Luna.
- ▶ Incentive el uso de la narración autobiográfica para promover el diálogo, así como las reflexiones elaboradas a partir de la película.



Use sólo en caso de emergencia...

Si identifica que la *Tertulia dialógica* no se desarrolla de manera fluida, ya sea por la escasa participación de los docentes o porque el diálogo se desvía de la intención de la sesión, le proponemos las siguientes líneas de análisis para promover e incentivar la conversación:

- ▶ ¿Qué lado de la Luna (luminoso u oscuro) prevalece en nuestra práctica docente?
- ▶ ¿Qué condiciones y aspectos favorecen el lado oscuro y el luminoso de nuestra práctica docente?
- ▶ ¿Cuáles acciones y decisiones nos permiten transitar del *lado oscuro* de la docencia hacia el *lado luminoso*?
- ▶ ¿De qué forma los lados de la Luna impactan en la manera en que damos clase y en el gusto de nuestros estudiantes por aprender?

Tercer momento dialógico

1:45 horas

Lean el siguiente texto:

**La motivación docente como elemento esencial del aprendizaje**

Sara Astráin Ezcurra

“El docente es una pieza clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, contribuye al logro de los aprendizajes del estudiantado. Más allá de su formación, la motivación del mismo configura un elemento muy importante que actúa como motor primario.

[...]

“motivación deriva del término valor, de tal manera que nos motiva aquello que consideramos valioso de manera personal [...]. También se puede entender como “una simpatía hacia un objetivo que impulsa a realizar el esfuerzo necesario para alcanzarlo” [...]. En cualquier caso, la motivación supone tomar en cuenta algo considerado como importante para la persona, sobre lo que esta se apoya y en función de ello se impulsa a actuar. Aunque la motivación en sí misma no fomenta la acción, sí supone un empuje hacia la misma, es decir, la motivación “no será en ningún caso la panacea, pero sí puede mejorar la eficacia del trabajo que se desempeña”.

“Siguiendo la clasificación general que aportan la mayoría de los autores, podemos encontrar tres tipos de motivación: la extrínseca, la intrínseca y la trascendente. La primera toma como motivo que impulsa a la acción algo externo al individuo (dinero, recompensas materiales, etc.); la segunda, toma como motivo la propia iniciativa, deseo, apetencia del individuo que realiza la acción por diferentes causas (satisfacción personal, realización, etc.); por último, la trascendente va más allá y toma como motivo el sentimiento de pertenencia y vínculo de adhesión del individuo con la organización en la que realiza su tarea.

“La motivación trascendente es más difícil de lograr. Sin embargo, tanto la motivación extrínseca como la intrínseca son igualmente importantes y se debe contribuir a su logro. [...] las teorías motivacionales afirman que las personas nos movemos continuamente entre estos dos tipos de motivación y que, concretamente, la tarea docente provoca, de manera general, una alta motivación intrínseca [...]. Es por esto que “la fuente más básica de motivación para los maestros es su deseo de tener éxito y sus objetivos inmateriales como los sentimientos” [...]. Este hecho es positivo puesto que, en la mayor parte de los casos, los valores intrínsecos son aquellos que realmente afectan a la aceptación, entusiasmo y satisfacción de la tarea docente, al contrario de los extrínsecos que conllevan a la larga una mayor desmotivación.

[...]

“La calidad [práctica] docente depende de numerosos factores que provienen tanto del contexto como del propio individuo. La formación del docente es fundamental, pero al mismo tiempo también lo son otras habilidades y actitudes que lo hacen único y contribuyen a su profesionalidad. Hay una clara interconexión entre lo cognitivo y lo motivacional, dejando de tener éxito si uno de los dos no tuviera lugar.

[...]

“La motivación forma parte, a su vez, del sentimiento de bienestar y autoeficacia de las personas. De esta manera, aquellos docentes que se perciben con baja autoeficacia evitan ciertos trabajos y se esfuerzan y rinden en menor nivel, mientras que aquellos que se sienten como profesionales eficaces, participan activamente en su labor y potencian su formación y desarrollo tanto individual como social.

[...]

“La motivación se manifiesta como un componente imprescindible en las diferentes etapas formativas y profesionales de las personas y, especialmente, en las del docente. En otras palabras, la motivación está presente a la hora de la elección de una profesión, permanencia en la misma y buen desarrollo [...]. Pero la motivación no es un estado estanco u homogéneo, sino que se trata de un proceso flexible, dinámico y que pasa por distintos niveles de aumento y decrecimiento [...]. Concretamente, “el desarrollo profesional de los profesores avanza y retrocede entre fases durante su vida laboral por todo tipo de razones relativas a la historia personal, factores psicológicos, sociales y organizativos y acontecimientos del momento previstos e imprevistos”.

[...]

“A este respecto, [...] [se] hace una división entre dos etapas, distinguiendo un periodo inicial en el que se produce el acceso a la formación y una segunda etapa o periodo profesional. La primera fase formativa se caracteriza por un interés inicial y un aumento de la motivación intrínseca al final. Por el contrario, [...], es en la etapa profesional propiamente dicha, cuando el docente es juzgado por diversos factores propios y contextuales derivados de su práctica, lo que hace que sirva de empuje y reto para algunos, pero también de desmotivación para otros.

[...]

“La motivación del profesor no repercute exclusivamente en su bienestar o sentimiento de autoeficacia, sino que es un elemento imprescindible para lograr un óptimo rendimiento y motivación también en sus alumnos. De esta manera, un profesor motivado será también un docente motivante. Estos profesores son conscientes de que está bajo su responsabilidad el aprendizaje de sus estudiantes y, por lo tanto, su forma de actuación toma un papel relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje [...]. La motivación a los estudiantes es “una tarea básica en el oficio docente que debería formar parte de los saberes profesionales de cualquier docente, obviando la complejidad del asunto y lo que implica la preparación para ello”.

[...]

“Pero para que esta transmisión de la motivación pueda hacerse efectiva, el docente debe favorecer el aprendizaje significativo y poseer variedad de herramientas que le permitan ser un facilitador con el fin de que sean los estudiantes los que construyan su propio conocimiento. Se busca, por tanto, que se establezca una relación entre docente-estudiante equilibrada y ajustada en la que el docente desee enseñar y el estudiante desee aprender [...]. Precisamente, por esta falta de conexión entre el profesor y el alumno se genera la sensación, en muchas ocasiones, de que los estudiantes no aprenden lo suficiente



y muestran poco interés. Esto puede ocurrir porque, en ciertos casos, se transmiten los contenidos de manera desligada, con una metodología que no produce motivación o entusiasmo en los alumnos. Se puede afirmar que, en este sentido, existe un “problema motivacional vinculado a los contenidos y a su enseñanza”.

[...]

“para poder estimular al alumno, el propio profesor también debe lograr automotivarse. Para ello es necesario conocerse en profundidad y concienciarse de la gran labor que desempeña, independientemente de la etapa en la que se encuentre.

[...]

“La realidad muestra que de forma constante se alude a la necesaria participación del docente en la motivación del estudiantado. El docente debe, para ello, estar igualmente motivado, pero en muchas ocasiones se hace complicado desarrollar esta motivación cuando las características contextuales no acompañan. La motivación docente, como hemos mencionado antes, forma parte del bienestar del profesor. Generalmente hay una mayor focalización hacia el desarrollo formativo del docente en torno al conocimiento y dejamos de lado la faceta más humana en relación a los demás y al él mismo. Sin embargo, “la atención al bienestar personal del profesorado debe ir pareja al incremento de expectativas y al intento constante de alcanzar niveles”.

[...]

“[Porque] un docente que cuenta con un alto nivel de motivación contribuirá a la consecución del aprendizaje en los estudiantes.”

Dialoguen sobre lo que hoy en día les motiva y desmotiva al desempeñar la profesión docente. Revisen su narrativa autobiográfica y comenten si con el paso de los años la motivación que sentía por la docencia se ha transformado y cómo esto se refleja en su enseñanza y en la motivación de sus estudiantes por aprender.



Información para el moderador

- ▶ Es importante que todos lean el texto propuesto. Puede organizar una lectura grupal o dar tiempo para que se realice de manera individual.
- ▶ Si los participantes pierdan el interés por la lectura, proponga una pausa para realizar una ronda de diálogo y recuperar algunas reflexiones.
- ▶ Previo a la ronda de participación, proponga a los asistentes relacionar la lectura con lo revisado y conversado en los momentos dialógicos anteriores, así como con su práctica docente.



Use sólo en caso de emergencia...

Si identifica que la *Tertulia dialógica* no se desarrolla de manera fluida, ya sea por la escasa participación de los docentes o porque el diálogo se desvía de la intención de la sesión, le proponemos las siguientes líneas de análisis para promover e incentivar la conversación:

- ▶ ¿Qué aspectos intrínsecos y extrínsecos nos motivaron inicialmente a dedicarnos a la docencia?
- ▶ Actualmente, ¿cuáles son los aspectos intrínsecos y extrínsecos que nos motivan a seguir en la docencia?
- ▶ ¿Qué situaciones y aspectos afectan nuestra motivación y de qué forma nos sobreponemos a ellos?
- ▶ ¿Qué relación encontramos entre nuestro nivel de motivación, el desarrollo de nuestra práctica y la motivación de nuestros estudiantes por aprender?

Sesión 3. Repensar mi ser y quehacer docente

La intención de la sesión es dialogar sobre las acciones realizadas en el aula, a fin de reconocer aspectos susceptibles de cambio en la práctica e incentivar el interés de los estudiantes por aprender.

Antes de la sesión

2:30 horas

Para continuar con la narrativa autobiográfica que cada uno ha construido desde el inicio de las sesiones de la *Tertulia dialógica*, de forma individual imagine que es el personaje principal de una obra y que existe una voz que narra lo que ocurre en un día típico de trabajo en el plantel en el donde labora,¹¹ desde que sale de casa, llega al aula e imparte una clase en uno de sus grupos y concluye su jornada. Ahora bien, individualmente describa detalladamente las acciones que realiza, registre los pensamientos y emociones que surjan. Puede apoyarse en las siguientes preguntas para escribir su narrativa. Las preguntas son una guía para su escritura y no constituyen un cuestionario o guion que deba responderse.

- ▶ ¿Qué actividades realiza con sus grupos dentro del aula?
- ▶ ¿Qué emociones suelen aparecer en un día cotidiano de trabajo?
- ▶ ¿Cómo responden sus estudiantes a las actividades que llevan a cabo?
- ▶ ¿Cómo piensa que influyen sus emociones y acciones en la respuesta de los estudiantes?

Una vez concluida su narrativa vuelva a leerla e identifique aquellas actividades, emociones y pensamientos que considera se asocian con lo que le motiva y desmotiva.

Primer momento dialógico

45 minutos

Veán el fragmento de la película *Más extraño que la ficción* <<https://drive.google.com/file/d/11Hs6H4JwRFzufEWfcu3qjXbqcO6-RqSX/view?usp=sharing>> (2016); en este corto nos enteramos de cuáles son algunas de las acciones que un auditor repite a lo largo de doce años, narradas por una voz femenina.

¹¹ En caso de laborar en más de un bachillerato tecnológico, puede narrar sólo el que corresponde a la jornada en uno de los planteles.



Fotograma de la película *Más extraño que la ficción* <https://drive.google.com/file/d/11Hs6H4JwRFzufEWfcu3qjXbqcO6-RqSX/view?usp=share_link>.



Escanee el código para abrir el recurso

A partir del video y la narrativa que redactaron, discutan sobre las prácticas rutinarias que llevan a cabo en su aula y el papel que éstas tienen en el trabajo que realizan con sus estudiantes.



Información para el moderador

- ▶ Antes de iniciar el primer momento dialógico, dé la bienvenida a los participantes y mencione la intención de la sesión, a fin de que conozcan sobre qué versará el diálogo que establezcan en el grupo.
- ▶ Para abrir el diálogo, pregunte a los participantes acerca de sus reflexiones de la sesión 2 y las nuevas ideas que les surgieron al concluir ésta.
- ▶ Previo al inicio de la sesión verifique que se cuenta con el equipo necesario para la proyección del video (computadora, videoprojector y bocinas), así como conectividad a internet.
- ▶ En caso de no tener conectividad a internet en el espacio de trabajo, descargue previamente el video a la computadora o a una memoria USB utilizando algún servicio de descarga en línea como <<https://keepv.id/>>.



Use sólo en caso de emergencia...

Si la *Tertulia dialógica* no se desarrolla de manera fluida, ya sea por la escasa participación de los docentes o porque el diálogo se desvía de la intención de la sesión, le proponemos las siguientes líneas de análisis para promover e incentivar la conversación:

- ▶ ¿A qué nos remite lo presentado en el video en relación con nuestra práctica docente?
¿Qué similitudes hay con lo que vivimos?
- ▶ Tomando como base nuestra narrativa autobiográfica, ¿qué acciones rutinarias identificamos en nuestro día a día en el aula?

Segundo momento dialógico

45 minutos

Den lectura a los testimonios de docentes recuperados del libro *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores* de Christopher Day¹² y compartan sus reflexiones sobre ellos.



En los primeros años de mi ejercicio docente trabajé con entusiasmo y motivación... y la recompensa más valiosa fue el amor y el respeto que me gané de los alumnos. [Más tarde]... me estancé y adopté una postura escéptica. Dejé de luchar por mejorar.

Rosanne



Aunque la escuela era una de las peores de la zona, yo lo pasaba muy bien porque los niños eran maravillosos. Sin embargo, poco a poco, la enseñanza llegó a aburrirme. No era cosa de la escuela ni de los alumnos. Sólo notaba que seguía una rutina muy aburrida todos los días... todos los años. A veces, la hora de levantarme para ir a la escuela era horrible. Mi autoestima descendía. Me convertí en una persona muy diferente. Me enfadaba por tonterías, sobre todo en casa, y me encontraba muy irritable y malhumorada. Me sentía culpable.

Sharon



Información para el moderador

- Si la participación de los docentes no es fluida invite a los docentes con más años de trayectoria a compartir su testimonio sobre la rutina en su práctica y cómo influye en lo que hace en su día a día.

¹² Christopher Day es catedrático emérito de educación en la Universidad de Nottingham (Reino Unido). Es especialista en desarrollo profesional docente y formación continua del profesorado; ha impartido numerosas conferencias sobre estos temas en todo el mundo. También es autor de múltiples artículos y libros especializados sobre el tema.



Use sólo en caso de emergencia...

En caso de que la *Tertulia dialógica* no se desarrolla de manera fluida, ya sea por la escasa participación de los docentes o porque el diálogo se desvía de la intención de la sesión, le proponemos las siguientes líneas de análisis para promover e incentivar la conversación:

- ▶ ¿De qué forma nos podríamos identificar con estos testimonios?
- ▶ ¿De qué manera nuestras motivaciones y desmotivaciones se reflejan en lo que realizamos en el aula?

Tercer momento dialógico

1:30 horas

Lean las citas retomadas del libro *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Discutan sobre aquellas que les llaman la atención y argumenten por qué.

Citas

El arte en la enseñanza, como concepto omnipresente, trasciende la rutina, invita al riesgo, busca el reto y fomenta el crecimiento (Eisner, citado en Day, 2014).

Hacen falta profesionales que resistan la tentación de aceptar la “aburrida rutina” y la “homogeneidad de práctica” (Sachs, citado en Day, 2014). Estos profesionales no permiten que unos contextos física y emocionalmente exigentes apaguen la motivación y la esperanza esenciales para una buena enseñanza.

Los maestros que están motivados y están comprometidos con la enseñanza emplearán formas de reflexión durante su vida profesional en momentos que resulten adecuados para el cumplimiento de su función, el mantenimiento y el desarrollo de los fines morales, la identidad, el saber, la maestrías y la salud emocional y profesional.

El mantenimiento de una enseñanza adecuada no sólo exige que todos los docentes revisen con regularidad su forma de aplicar los principios de diferenciación, coherencia, progresión y continuidad, y equilibrio en cuanto al “qué” y el “cómo” de su ejercicio docente, sino también en cuanto al “por qué”, en relación con sus fines morales. Ser un profesional significa tener un compromiso de por vida con la reflexión sobre la práctica. Sabemos que el conocimiento de sí mismos, el compromiso, la motivación y la inteligencia emocional de los maestros contribuyen al aprendizaje del alumno. Sin embargo, las investigaciones indican que la rutina, las culturas escolares y las historias personales operan, a menudo, en contra del cumplimiento de esta aspiración.

Posteriormente, lean algunos planteamientos que recupera Cardona (2013)¹³ en su libro *Epistemología del saber docente* respecto de la reflexión sobre y en la práctica.

Epistemología del saber docente

José Cardona Andújar

Fragmento

Reflexión sobre la práctica

“La práctica [docente] a juicio de Schön (1992), ha de ser vivida de un modo holístico, reflexionando, sobre las vivencias y las tareas reales como escenarios globalizados y referidos a contextos, cada vez más plurales e interculturales, que nos afectan en el pensamiento, en las creencias y los estilos de analizar la realidad” (Cardona, 2013: 327).

[...]

“Por principio, el profesor en el aula ha de aceptar la presencia de acciones imprevisibles, de múltiples sucesos que ocurren simultáneamente en el devenir de la clase; por todo ello ha de estar siempre abierto a la sorpresa porque genera interrogantes y conduce a la reflexión, a la praxis reflexiva que se concreta y define como una espiral de acción-reflexión-acción en torno a unas dificultades cuya superación supone, o debe suponer, un desafío para él. A decir de Dewey, el proceso de reflexión para el profesor comienza ante una dificultad de la práctica, ante la emergencia en las situaciones problemáticas que, para bien o para mal, suceden con frecuencia exigiendo respuestas creativas, nuevas e imaginativas formas de enseñar. Aceptar todo esto como un desafío a enfrentar para mejorar en su profesión constituye un importante y primer paso (Cardona, 2013: 330).

[...]

“La reflexión (en y sobre la práctica) puede ser utilizada como instrumento de reforma e innovación (Calderhead, 1989, citado en Cardona, 2013).

[...]

Acción rutinaria v/s acción reflexiva

“Como nos recuerda Moral (1997: 41), Dewey distingue entre acción rutinaria y acción reflexiva, precisando que la primera viene dada por la tradición y la autoridad, es asumida por los miembros de una comunidad escolar establecida mediante un código colectivo para solucionar los problemas y alcanzar las metas de una forma determinada.

“Señala Eraut (1994) que la acción rutinaria implica una solución rápida, instantánea, con escaso tiempo para la deliberación, incompatible, a veces con una acción reflexiva más planificada y sistemática.



¹³ José Cardona Andújar es maestro de enseñanza primaria; licenciado y doctor por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), en Filosofía y Ciencias de la Educación (sección Ciencias de la Educación). En la actualidad pertenece al cuerpo de catedráticos de Universidad en el Área de Didáctica y Organización Escolar.

“Sin embargo, el docente en el aula no siempre puede actuar desde esta última perspectiva, debido entre otras razones, a la variabilidad de las metas, y también que no existe una forma determinada y general para resolver la singularidad de ciertos problemas: estos precisan de formas genuinas e imaginativas de acción, y exigen ejercer la docencia mediante un pensamiento divergente; son situaciones de la práctica real que nos demandan decisiones para encontrar, en la dimensión artística de lo didáctico, soluciones adecuadas a los problemas que surgen en el aula.

“Es cierto que las acciones rutinarias, en la mejor acepción de este término, puede ser adecuada ante ciertas situaciones del aula, pero utilizarla como norma habitual en la que fundamentar la enseñanza es confundir y devaluar, desnudar de su carácter científico, la función docente, convirtiéndola en una simple aplicación de soluciones estándar que para nada sirven en una escuela actual (si bien es verdad que nunca fue la acción rutinaria un patrón pedagógico de actuar; o un modelo a imitar).

“El siguiente fragmento tal vez pueda ayudar a clarificar la idea que se quiere transmitir:

Al concebir la enseñanza como una acción rutinaria, los profesores pueden ser formados desde perspectivas en donde no aparece la reflexión sobre la práctica, donde se acepta la realidad diaria de la escuela sin más y en donde se favorece el atender fundamentalmente a la búsqueda de los medios más efectivos para resolver problemas utilizando el código ya definido con anterioridad por los miembros de la escuela.

De esta manera, los profesores, pierden el sentido y el propósito de su trabajo, comenzando a ser menos agentes de otros, y olvidando que existen muchos caminos para resolver los problemas (...) Desde esta acción rutinaria que requiere una rápida reflexión, o casi ninguna reflexión, se propone como alternativa un proceso de teorización que requiere implicarse en una reflexión en la acción y sobre la acción (...) Moral, 1997: 42”.

Organicen un diálogo en torno a la práctica reflexiva y rutinaria y su relación con la motivación y la desmotivación docente.

Posteriormente, partiendo de la idea de que la reflexión sobre y en la práctica contribuye a la mejora de ésta, conversen acerca de las acciones que los docentes desarrollan en el aula y cómo pueden propiciar desinterés y apatía en los estudiantes. Identifiquen si algunas acciones están presentes en su práctica y cómo podrían trascenderlas o, de ser el caso, modificarlas.



Información para el moderador

- ▶ Es importante que todos lean el texto. Puede organizar una lectura grupal o bien dar tiempo para que se realice de manera individual.
- ▶ Si durante la lectura se pierde la atención de los participantes, haga una pausa para realizar una ronda de diálogo sobre el texto y recuperar algunas reflexiones.



Use sólo en caso de emergencia...

Si la *Tertulia dialógica* no se desarrolla de manera fluida, ya sea por la poca participación de los docentes o porque el diálogo se desvía de la intención de la sesión, le proponemos las siguientes líneas de análisis para promover e incentivar la conversación:

- ▶ ¿Qué ventajas y desventajas tienen las acciones rutinarias desarrolladas en el aula?
- ▶ ¿Qué riesgos identifican en la implementación de acciones rutinarias sin anteponer la reflexión sobre su intención y propósito?
- ▶ ¿Qué acciones rutinarias identificadas en la práctica se pueden conservar, impulsar o cambiar en función de su efectividad para despertar el interés y entusiasmo de los estudiantes por el aprendizaje?

Cuarto momento dialógico	2 horas
---------------------------------	---------

A partir de lo reflexionado durante las sesiones y, tomando como base las actividades cotidianas identificadas y que es necesario conservar, impulsar o cambiar en su práctica en el aula para despertar el interés y motivación de los estudiantes por aprender; individualmente redacten una *carta desde el futuro a su yo actual*, en la que le cuenten cómo sortearon los obstáculos presentes y cómo lograron la participación entusiasta de sus estudiantes para hacer de su práctica cotidiana una tarea estimulante.

Para escribir su carta pueden guiarse en las orientaciones que se muestran enseguida. Recuerden que, al igual que en su narrativa autobiográfica, las preguntas sólo son una guía para la escritura de su narración.

Orientaciones para escribir su carta desde el futuro a su yo actual

- ▶ Imagine que ya han pasado varios años desde su participación en esta *Tertulia dialógica* y quiere escribir una carta a su *Yo actual* para contarle cómo van las cosas en el futuro; para este propósito reflexione en torno a las siguientes preguntas: ¿qué se dice?, ¿cómo se mira como docente?, ¿qué aspectos de su práctica dentro del aula mantuvo, evolucionó o cambió y qué consejos se daría para hacerlo posible?, ¿cómo le han inspirado sus colegas en dichos cambios?, ¿cómo ha logrado hacer frente a los hechos o eventos que le han desmotivado?, ¿cómo se siente en el aula?, ¿cuál es la respuesta de sus estudiantes en la clase que imparte?, ¿qué nuevas motivaciones ha descubierto en su práctica?, ¿cómo siente que lo miran sus estudiantes y colegas?, ¿cómo lo recuerdan los estudiantes que ya egresaron?

En grupo y de manera voluntaria compartan sus cartas y comenten los aspectos en los que se identificaron con las narrativas de sus colegas y la visualización que cada uno hace de su práctica a futuro. Posteriormente realicen una reflexión sobre cómo miran su práctica futura y la relación que guarda con la forma en la que actualmente miran su docencia.



Información para el moderador

- ▶ Cuando los docentes concluyan su carta puede sugerirles que la guarden en un sobre y establezcan una fecha para abrirla. Este ejercicio de prospectiva los ayudará a dar seguimiento y valorar la evolución de su práctica.
- ▶ En los comentarios finales recupere algunos de los aprendizajes construidos colectivamente y resalte las dinámicas de colaboración y convivencia que se presentaron. Incentive la participación de los docentes para ahondar sobre su experiencia en la *Tertulia dialógica*.
- ▶ Antes de concluir y agradecer al grupo su participación, invite a que un voluntario lea en voz alta el texto titulado “¿Un oficio pequeño?” (Alliaud y Antelo, 2011).

¿Un oficio pequeño?

Andrea Alliaud y Estanislao Antelo

Fragmento

“Cuando la tarea que se ha de desarrollar se visualiza a partir de su grandeza, siempre se va a necesitar más para ejercerla, y todo lo que se haga resultará insuficiente. Si la tarea se asume individualmente y con cada sujeto en particular, las exigencias aumentan.

[...]

“los discursos pedagógicos actuales tienden a alimentar discursivamente la magnitud del proyecto de educar. Mientras tanto, los maestros que asumen individualmente la grandeza de enseñar sienten que no pueden hacerlo.

“Asumir una tarea tan grande en soledad y hacerse cargo de saldar la incompetencia que ello genera (también en soledad) aplasta, achica, empequeñece.

[...]

“Se podría conjeturar que el remedio para las consecuencias inesperadas del peso y tamaño de la tarea de educar es transformar la enseñanza en un *oficio pequeño*, no desproporcionado, mesurado, y convertir la pedagogía en una “pequeña pedagogía”, tal como la denomina Terhart (1987). La idea es sugestiva. Una práctica que abandone la desmesura, la voluntad de salvación/conversión y se atenga al paso a paso de todos los días, al esfuerzo silencioso y constante que llevan a diario los educadores, a las experiencias vividas, esa práctica será siempre bienvenida.

[...]

“Quizá la solución pueda vislumbrarse si, en lugar de oponer grandeza-trascendencia a pequeñez-profesionalización, hacemos un esfuerzo por localizar aquello que viene a tomar lugar en la tarea de enseñar de la mano de la libertad.

“Libertad del tamaño, del peso y de la grandeza que no arrase con la posibilidad de intervenir, de actuar, de producir modificaciones”.



e. Sobre el acompañamiento a los docentes en servicio

El acompañamiento pedagógico refiere al apoyo *in situ* o a distancia en la implementación de la intervención formativa (IF) y busca favorecer la interlocución y retroalimentación en los procesos de formación mediante acciones de asesoría, orientación, tutoría u otras.

Integra acciones que realiza e impulsa la autoridad educativa y los equipos técnicos estatales, y otras que pueden realizar quienes coordinan la IF: el supervisor, otro director, coordinadores de academia, entre directores, o algún otro profesional de la educación.

Las autoridades educativas y los equipos técnicos pueden acompañar a los docentes...

- ▶ atendiendo los requerimientos que aseguren la implementación de la IF y focalizando la disponibilidad de recursos en aquellos planteles o colectivos que requieran mayor atención.
- ▶ asesorando al personal responsable de implementar las intervenciones formativas en los planteles para que lleven a cabo las actividades formativas propuestas en la *Tertulia dialógica* y su recurso.
- ▶ brindando asesoría al personal responsable de implementar las IF en los planteles para que reconozcan y valoren las dificultades que pueden presentarse en ella y tomen medidas oportunas que garanticen la participación de los docentes de nuevo ingreso.
- ▶ apoyando el fortalecimiento de las capacidades de organización, comunicación y coordinación de los responsables de implementar la IF en los planteles.

Es importante asegurar que las autoridades acompañen de manera permanente la IF desde su planeación, durante la implementación y al concluirla. Por otro lado, el acompañamiento pedagógico que realizan el supervisor, los coordinadores de academia, directivos o algún otro profesional de la educación potencializa el trabajo colaborativo mediante la constitución o el fortalecimiento de comunidades profesionales de práctica, el aprendizaje situado, la reflexión individual y colectiva sobre la práctica, la profundización en los contenidos de formación y la retroalimentación de los aprendizajes de los docentes de nuevo ingreso.

El acompañamiento se desarrolla desde el comienzo de una IF, a partir de la problematización de la práctica y durante las diversas actividades propuestas en los dispositivos formativos. Es importante que posteriormente se realicen acciones para dar continuidad y retroalimentar las mejoras de la práctica profesional. Con tal fin, el supervisor, los coordinadores de academia, directivos o algún otro profesional de la educación pueden brindar acompañamiento pedagógico a los docentes a partir de las siguientes acciones:

- ▶ impulsar la reflexión y el aprendizaje sobre y desde la práctica para fortalecer el proceso de formación que se propicia en la *Tertulia dialógica*;
- ▶ recuperar los saberes y conocimientos construidos en la *Tertulia dialógica* y mediante el uso de la Carpeta para retroalimentar los procesos de formación desarrollados en colectivo;
- ▶ crear espacios de discusión, análisis y reflexión de la práctica docente en los que se impulse la toma de decisiones para su mejora, a partir de los conocimientos y saberes movilizados en esta IF;

- ▶ generar opciones para la interacción –formal e informal– con y entre docentes, en las que se compartan experiencias de aprendizaje que profundicen los contenidos abordados en la *Tertulia dialógica*;
- ▶ orientar la creación, desarrollo y consolidación de comunidades profesionales de práctica a partir de la experiencia formativa vivida en la *Tertulia dialógica*;
- ▶ propiciar la tutoría entre docentes pares (podría ser entre aquellos que atiendan el mismo semestre, la misma asignatura o campo disciplinar u otros, pero también interdisciplinar) para socializar experiencias que permitan movilizar los aprendizajes construidos en la *Tertulia dialógica*;
- ▶ guiar a los docentes en la transferencia de los saberes y conocimientos construidos en la IF para la mejora de la práctica.

El acompañamiento pedagógico no se limita al seguimiento de los aprendizajes construidos en la IF, sino que debe brindar el apoyo requerido para trascender el ejercicio cotidiano de su labor en las aulas y la escuela.

f. Sobre el monitoreo de la intervención formativa

Las intervenciones formativas serán monitoreadas de forma anual para reconocer el cumplimiento de su propósito y recopilar información sobre las características, condiciones y problemáticas para su implementación, lo que contribuye también a la valoración de la operación del programa y el cumplimiento de su objetivo de mediano plazo.

Al inicio del monitoreo, Mejoredu establecerá comunicación con las autoridades educativas correspondientes o los equipos responsables de la formación en el estado que decidan implementar la IF, con objeto de orientar las acciones de planeación y coordinación relacionadas con el tiempo para su implementación, modalidad, organización y las condiciones institucionales que permitan su puesta en marcha.

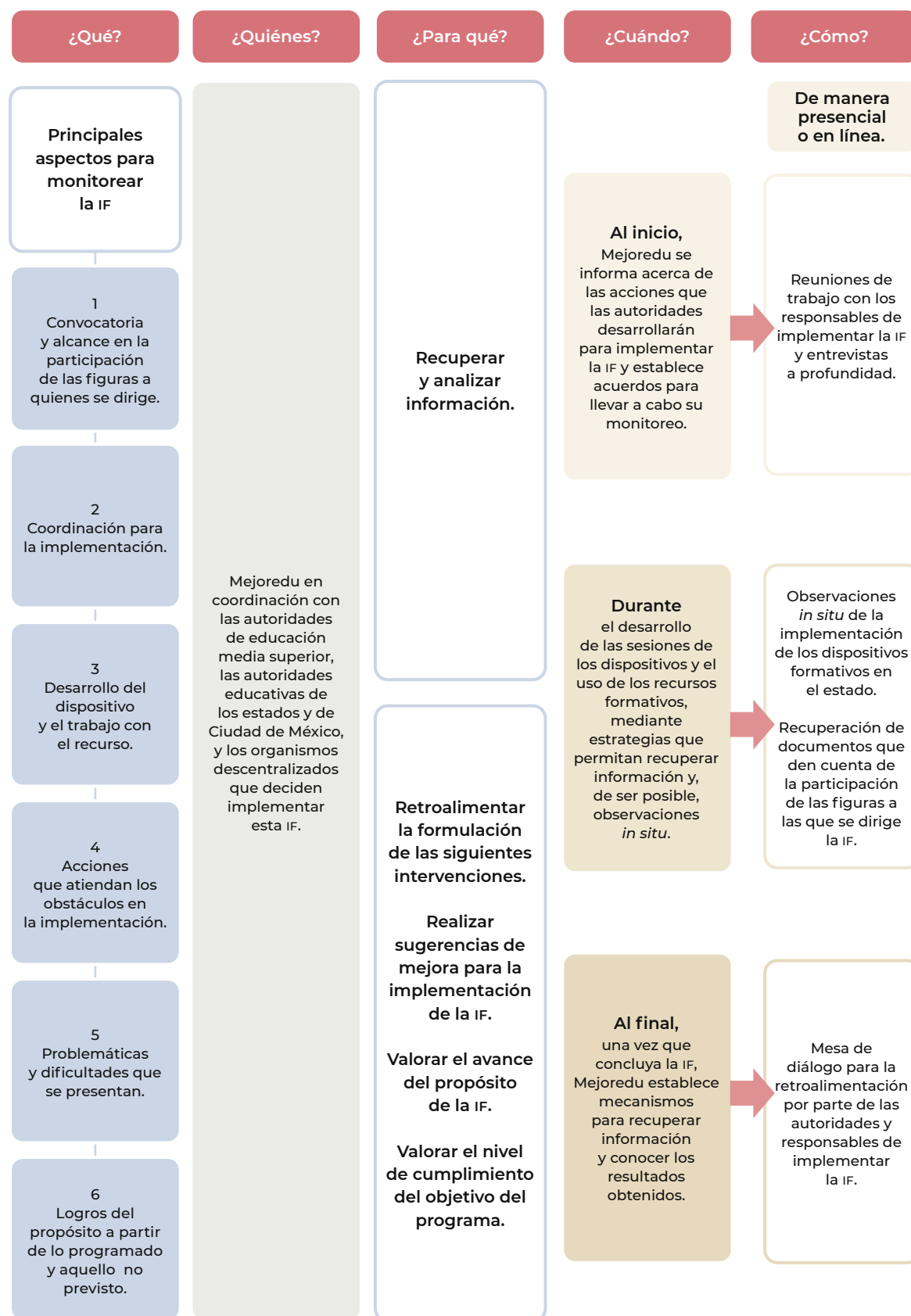
Mejoredu seleccionará algunas entidades federativas y servicios educativos que implementen la presente intervención para llevar a cabo el monitoreo. Éste se realizará en coordinación con las autoridades de educación media superior, las autoridades educativas de los estados y de Ciudad de México, y los organismos descentralizados, en modalidades en línea o presencial mediante el uso de técnicas e instrumentos de recolección y análisis de información, tales como encuestas, entrevistas, y pautas de observación, a fin de contar con datos que serán insumo para los informes de monitoreo.

Durante el monitoreo, se buscará información acerca de dificultades u obstáculos que se presenten durante la implementación de la IF. Igualmente se valorarán los avances en la consecución de los propósitos; de ser posible, se realizarán observaciones *in situ* y se privilegiará la recuperación y el análisis de la documentación y sistematización de la experiencia formativa de los docentes.

Una vez concluida la IF, Mejoredu establecerá mecanismos que permitan recuperar información adicional, a partir de entrevistas, grupos de enfoque, entre otras estrategias, para conocer los resultados obtenidos.

Finalmente, es importante señalar que el monitoreo que realice Mejoredu será independiente del que efectúen las autoridades educativas respecto de las intervenciones que ellos mismos formulen e implementen durante la operación de los programas de formación, de conformidad con lo establecido en los Criterios Generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior. CGPFCDPD-2021 (Mejoredu, 2021).

Figura 1.6 Proceso para el monitoreo de la intervención formativa



2. Documentación de la participación en la intervención formativa

La participación de los docentes se constatará a través de la presentación de la documentación individual que dé cuenta de los aprendizajes desarrollados durante la intervención formativa (IF); esta documentación constituye un proceso continuo (figura 2.1) que implica el registro y sistematización de las actividades individuales y colectivas llevadas a cabo en el dispositivo.

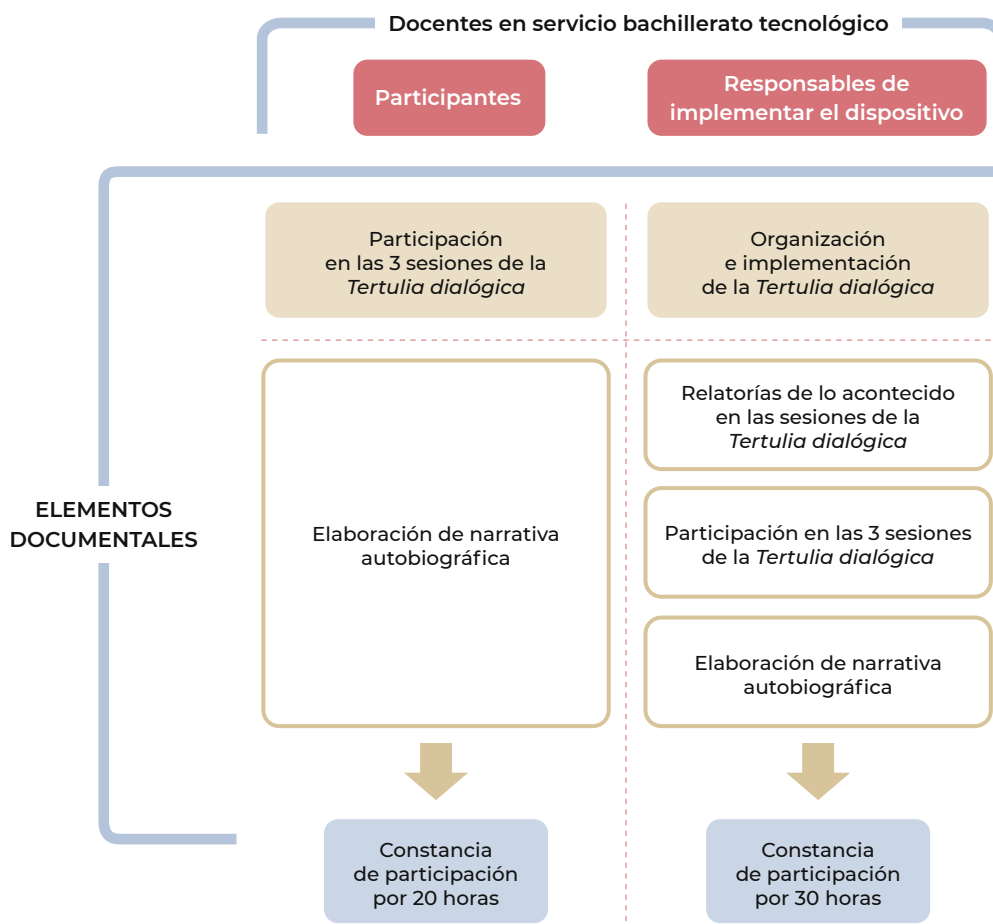
Para promover el registro y la sistematización de la práctica docente, en cada sesión los participantes elaborarán una narrativa autobiográfica en la que darán cuenta de algunos rasgos de su historia de vida que han dado forma a su identidad profesional docente y las motivaciones que le llevaron a elegir y mantenerse en la docencia como actividad profesional.

Para los moderadores de la *Tertulia dialógica*, la documentación de su participación se realiza a partir de la elaboración del anecdotario que da cuenta de la experiencia colectiva y el diálogo acontecido en cada sesión.

Las narrativas autobiográficas y la documentación que derive de las sesiones se presentarán al concluir la IF y de acuerdo con las indicaciones de la autoridad educativa responsable de la emisión de las constancias.

Los docentes en servicio recibirán, al término de la IF, una constancia expedida por las autoridades educativas que operen el Programa, éstas deberán elaborarse de conformidad con las características que para este fin se establecen en los CGPFCDPD emitidos por Mejoredu (2021).

Figura 2.1 Documentación de la participación en la intervención formativa.



3. Aspectos clave para la implementación de la intervención formativa

Antes de la implementación del dispositivo

- ▶ Definir de manera previa con los responsables de la formación continua docente de bachillerato tecnológico, los periodos del calendario escolar más pertinentes para poner en marcha la intervención formativa (IF) y definir las fechas para las sesiones de la *Tertulia dialógica*.
- ▶ Establecer acuerdos con las autoridades responsables de la formación continua docente de los servicios educativos y planteles de bachillerato tecnológico para garantizar que los docentes en servicio cuenten con el tiempo necesario para participar en la presente IF, así como definir los mecanismos más oportunos para convocarlos.
- ▶ Valorar antes del inicio de la IF la disponibilidad y suficiencia de los materiales que se incluyen en las sesiones del dispositivo y para el trabajo con la Carpeta; respecto a ésta, es importante asegurar que, una vez que se elija si se distribuirá en formato digital o impreso, los docentes cuenten con ella antes del inicio de la primera sesión de la *Tertulia dialógica*. El coordinador de la *Tertulia dialógica* debe tener conocimiento del formato en el que fue distribuida.
- ▶ Organizar la *Tertulia dialógica* en función del total de docentes que participaran, asegurando que la totalidad de docentes estén considerados, de acuerdo con sus cargas horarias y movilidad en los planteles. Es importante prever que cada *Tertulia dialógica* cuente con una persona que dinamice su desarrollo. Asimismo, se debe verificar que conozcan la información acerca de sus funciones, los periodos que abarca su participación, sus responsabilidades y que dispongan de los materiales necesarios y suficientes para llevar a cabo la *Tertulia dialógica* en los tiempos establecidos.
- ▶ Informar a los docentes de manera oportuna acerca de los aspectos relacionados con la convocatoria, el apoyo que tendrán durante su proceso de formación, así como los medios y canales de comunicación pertinentes.

Durante el desarrollo del dispositivo

- ▶ Verificar que los docentes cuentan con el recurso del dispositivo y la información general de la *Tertulia dialógica* (fechas de las sesiones y requerimientos para que puedan participar).
- ▶ Sensibilizar a los docentes acerca del compromiso que implica su participación en la IF y la importancia de seguir el orden en el desarrollo y realización del total de momentos dialógicos de la Tertulia para cumplir su propósito.
- ▶ Verificar continuamente el desarrollo de las sesiones del dispositivo en los periodos y tiempos establecidos.
- ▶ Atender de manera inmediata las dificultades que presenten los docentes para participar en la IF.

- ▶ Definir estrategias que permitan la comunicación constante con quienes moderan la *Tertulia dialógica* en los diferentes grupos para establecer acuerdos de mejora.

Después del desarrollo del dispositivo

- ▶ Asegurar la emisión y entrega de las constancias de participación en la IF, de acuerdo con las características establecidas en los CGPFCDPD-2021.
- ▶ Recuperar con los docentes que participaron y los responsables del desarrollo de las *Tertulias dialógicas* información relevante para conocer los resultados de la intervención formativa.

Para el cumplimiento del propósito de la intervención formativa es importante desarrollar la totalidad de actividades planteadas en el dispositivo. Sólo en caso de que, por las condiciones, características o por alguna dificultad que se presente en los servicios educativos se podrán realizar adecuaciones con respecto a lo siguiente:

- ▶ el tipo de modalidad (presencial, no presencial o híbrida);
- ▶ la forma de organizar las sesiones propuestas en el dispositivo de acuerdo con el tiempo y los espacios con los que cuentan –conservando el total de sesiones y de horas–;
- ▶ la distribución del tiempo en las sesiones propuestas en el dispositivo –conservando el total de horas–;
- ▶ el ajuste en el perfil y características del moderador de la *Tertulia dialógica* –siempre y cuando aseguren el cumplimiento del propósito de la intervención formativa–; y
- ▶ la ampliación o ajuste en las funciones del moderador de acuerdo con los requerimientos para llevar a cabo el dispositivo.

Referencias

- Agray, N. (2010). La construcción de currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural. *Signo y Pensamiento*, 29(56): 420-427. <<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2571>>.
- Alfonso, I. y Avendaño, V. (2016). La identidad docente de los profesores de educación media superior. El caso del colegio de bachilleres de Chiapas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(3): 157-170. <<https://doi.org/10.48102/rlee.2016.46.3.175>>.
- Alliaud, A. (2011). Los maestros a través del espejo. Una mirada desde la biografía escolar. En A. Alliaud y E. Antelo, *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación* (51-63). Aique.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). ¿Un oficio pequeño? En *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación* (49-50). Aique.
- Alonso, M., Arandia, M. y Loza, M. (2008). La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: avanzando en las dinámicas dialógicas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(1): 71-77. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2783507>>.
- Astráin, S. (2019). La motivación docente como elemento esencial del aprendizaje. En *Calidad educativa: la motivación docente como elemento clave* [tesis de maestría, Universidad de Navarra, Facultad de Educación y Psicología] (54-62).
- Ávalos, B. (2006). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En E. Tenti (comp.), *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (209-238). Siglo XXI.
- Bolívar, A. (2016). Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. En M. H. Abrahão, L. Frison y C. Barreiro (coords.), *A Nova Aventura (Auto)Biográfica. Tomo I* (251-287). Edipucrus.
- Cardona, J. (2013). *Epistemología del saber docente*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Chocarro de Luis, E. (2013) Las tertulias dialógicas, un recurso didáctico en la formación de docentes. *Historia y Comunicación Social*, 18: 219-229. <https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44238>.
- CREA. Community of Research on Excellence for All (2018). *Formación en Comunidades de Aprendizaje. Módulo 2. Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. <https://www.step4seas.org/_files/ugd/8957d5_4b05ddc9876b46f292807c9646b44525.pdf>.
- Czikszentmihalyi, M. (1982). Intrinsic Motivation and Effective Teaching: A Flow Analysis. *New Directions for Teaching and Learning*, (10): 15-26. <<https://doi.org/10.1002/tl.37219821004>>.
- Day, C. (2014). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation* (2ª edición). Pearson Education.
- Estudio Hetain Patel (2023). *Acerca de*. <<http://hetainpatel.com/about>>.
- Foncillas, M. y Laorden, C. (2014). Tertulias dialógicas en educación social: transformando el aprendizaje. *International Journal of Sociology of Education*, 3(3): 244-268. <<https://doi.org/10.4471/rise.2014.16>>.
- Forster, M. (director) (2016). *Más extraño que la ficción* [película]. Mandate Pictures. <<https://drive.google.com/file/d/11Hs6H4JwRFzufeWfcu3qjXbqcO6-RqSX/view?usp=sharing>>.
- Han, J. y Yin, H. (2016). Teacher Motivation: Definition, Research Development and Implications for Teachers. *Cogent Education*, 3(1): 1-18. <<https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>>.
- Hernández, C. (2011). La motivación y satisfacción laboral de los docentes en dos instituciones de enseñanza media superior. *Investigación Administrativa*, 40(108): 69-80. <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-76782011000200069&script=sci_abstract>.
- Huertas, J. A. (2006). *Motivación. Querer aprender*. Aique.
- Kaye, T. (director) (2011). *Indiferencia* [película]. Tribeca Film. <https://drive.google.com/file/d/13GU31iw4cndnLOa6xxCx6Czcx_w3WYLI/view>.

- Latapí, P. (1993). Carta a un maestro. En Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (ed.), *Diez para los maestros* (45-48).
- Marcelo, C. y Gallego, C. (2018). ¿Quién soy yo como maestro? Construcción de la identidad profesional en docentes principiantes. En I. Cantón y M. Tardif (coords.), *Identidad profesional docente* (45-56). Narcea.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.
- (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio*. Narcea.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). Criterios Generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior (CGPFCDPD-2021). Diario Oficial de la Federación. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728784/criterios_270522.pdf>.
- Mukminin, A., Muazza, M., Hustarna, H. y Sari, S. R. (2015). Stories from the Frontlines: In-Service Teachers' Demotivating Factors and Policy Recommendations. *International Journal of Academic Research in Education*, 1(2): 40-52. <<https://dergipark.org.tr/en/pub/ijare/issue/7984/104793>>.
- Quintana, S. (s/f). Sobre la semiótica de la cultura y el concepto de texto de I. Lotman. <<https://onx.la/bd939>>.
- Studio Internacional (2020). *Hetaim Patel - Interview: 'What Does it do Growing up to See that the Only Heroic Version of Masculinity I Can be is White'*. <<https://www.studiointernational.com/index.php/hetaim-patel-interview-what-does-it-do-growing-up-the-only-heroic-version-of-masculinity-i-can-be-is-white>>.
- Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2004). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Nodos y Nudos*, 2(17). <<https://doi.org/10.17227/01224328.1228>>.
- TED (2013, 18 de octubre). *Hetaim Patel: ¿Quién soy? Piénsalo de nuevo* [video]. YouTube. <<https://youtu.be/FPhHHtn8On8>>.
- TEDx Talks. (2015, 7 de mayo). *Profesores que dejan marca | Oscar Ghillione | TEDxRiodelaPlataED* [video]. YouTube. <<https://youtu.be/WVEnhecsj3Y>>.
- Vidal, F., García, J. y Pacheco, D. (2010) La motivación en los profesores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1): 937-942. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832326098>>.

Repensar mi identidad docente. Intervención formativa
es una publicación digital de la Comisión Nacional
para la Mejora Continua de la Educación.

Mayo de 2023



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJOREDU

COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

ISBN: 978-607-8915-80-4



9 786078 191580 4